

# 英語教育学と共に歩んで

河内 千栄子

## 1. はじめに

法学部に在籍して通算28年間、私のキャリアの大半をこの学部で英語の教鞭を執ることができました。法律と言えば、大学の教養科目としての憲法しか学ばなかった私には、六法という用語もリーガルマインドという言葉も初めて耳にしました。大辞泉でリーガルマインドを調べてみると、「法律の実際の適用に必要とされる、柔軟、的確な判断」とあります。日本語コーパス「少納言」でその用法を調べてみると、13件の引用があり、12件は一人の著者の本からの引用でした。現代米語コーパスでは、legal mind を使用した英文が87件もあり、その98%には形容詞がつけられています。最も多い形容詞は brilliant の13件、2番目は great の5件、3番目は sharp と keen の4件ですが、ほとんどが肯定的な誉め言葉ばかりです。これからわかることは、この用語は日本ではあまり馴染みなく専門書以外に使用されることはないこと、また英語のリーガルマインドという言葉は、それを行うのが実に難しく、もしそれができた場合は最上級の敬意が払われる崇高なものだということが想像できます。長年、英語を教えてきましたので、すぐにそのようなアプローチをとりその用法を調べることに興味が移ります。

私の専門は大きなくりで言えば応用言語学ですが、下位分類すると英語教育学、さらにその英語教育に大きな影響を与えている第二言語習得論となります。この分野は英語教育に役立つ知見が多く、さまざまな先行研究を読み、その研究の再検証や未解決の領域を解明してきました。またその結果として効果的だと思われる多様なタスクを活用しながら英語教育に

専念してきました。というのも、私の大学時代は教師の専門分野についての文法訳読の退屈な授業ばかりで、学生の興味を引き出そうとする授業が少なかったからです。その意味では、私の授業は少なくとも訳読に陥らず、双方向の授業で多様なタスクを盛り込んでいたので退屈ではなかっただろうと思います。課題が多いという不満は耳にしましたが。

久留米大学とのかかわりは、1973年に医学部進学課程のLL助手として就職したことに始まります。幸いに研究職であったために、十分すぎるほどの研究費をいただき、思いもかけずアカデミックな世界に踏み込むことになりました。研究費に見合う成果を出さねばと、研究会や学会活動に励んでいる頃に大学院留学のチャンスがきて、当時、急成長をしていた第二言語習得論をハワイ大学大学院で学ぶことができました。帰国後、法学部に講師として移籍してからは本格的な英語教育が始まり、次々と研究テーマが生まれ教育と研究に没頭しました。また2000年には在外研究の機会をいただき、イギリスのランカスター大学大学院で博士論文をまとめることができました。

本論では、私の研究に影響を与えた第二言語習得論について紹介し、ターニングポイントとなった修士論文や博士論文、そしてその他の主要な論文を紹介したいと思います。また最後には、これまでの業績一覧として主要論文および学会報告のリストを掲載し私のキャリアを振り返りたいと思います。

## 2. 第二言語習得論について

1960年代にはじまった第二言語習得論 (Second Language Acquisition: SLA) は1970年代に大きく発展し、当時、第二言語習得を専門とした大学院がハワイ大学とカリフォルニア大学ロサンゼルス校にできました。そこでハワイ大学大学院の第二言語としての英語学科 (Department of English as a Second Language, 現在 Department of Second Language Studies に変更) に入学し、先進的な学問に取り組むことにしました。こ

ここで学ぶ院生はさまざまな国で英語を教えていた英語を母語とする元教員が多く、年齢も幅広く教師より年配の学生も多くみられました。英語の母語話者ではない私のような留学生にとって、山のような課題をこなしながら同時に修士論文の構想や調査をするというのはハードな日々でした。加えて、GPA という初めて知る評価システムによって、本学科ではB以下は仮進級という厳しい基準もあり、日々図書館にこもって予習復習という生活でした。常夏のハワイを満喫する暇はなく、今でもハワイと聞くと当時のストレスフルな生活が思い起こされ、再訪しようという気にならないのが正直なところです。

さてこの第二言語 (second language: L2) という用語は母語以外の言語を指し、日本人の多くは英語となります。日本や韓国のように教室内だけの外国語であろうと、社会の中で使用される主要言語であろうとL2として呼びます。ただ研究対象の多くは英語であり、学習環境が習得に大きく影響しますので、前者を外国語としての英語 (English as a foreign language : EFL)、後者を第二言語としての英語 (English as a second language: ESL) と区別されます。当然、第一言語 (first language: L1) という用語もあり、これは母語を指します。

SLAの研究は多岐にわたります。まず対象はことばですからL1とL2の言語知識が必要です。時にはL1による転移や干渉が起きますが、起こらない場合もあります。現在では小学校5年生から教科として英語が導入され音声中心の授業がなされていますが、書き言葉として単語や文法も覚えていかねばなりません。そこでは学習や認知が関わるので、教育学や心理学の知識も必要となります。世界との交流がますます盛んになり、ことばは重要なコミュニケーション・ツールとなっています。そこではコミュニケーションの相手の社会、文化に応じたことば遣いが求められるので、社会学、文化人類学などの分野とも関係してきます。まさに学際的な学問分野と言えるでしょう。日本語を母語にする私たちの英語学習に関して言えば、日本語と英語は文字、発音、統語構造が大きく異なり言語間の距離が非常に遠い言語です。それゆえ、習得するためにいかに複雑な処理

を行っているか想像できるでしょう。加えて日本のようにインフラが発達し、社会的に英語の必要性が高くなく、インプットもアウトプットも少ない言語環境で学習を続ける動機を維持することも困難になります。

このように SLA はさまざまな要因が絡み合い非常に複雑な現象ですが、ひとつひとつの絡み合いを解明していく面白味も出てきます。SLA の目的は経験主義にとどまらず、実証的、科学的に第二言語の学習や習得のプロセス、メカニズムを検証、解明することです。

ハワイ大学院には著名な研究者が多く、特に Michael Long の「研究方法論」「第二言語習得論」の授業は刺激的でした。まずは関連の先行研究を批判的に読み、何が分かって何が解明されていないのか、今後必要な領域は何かなどを明確にすることが強調されました。要するに、なぜ自分がやろうとしている研究が学問的に必要であるか説得することが求められるわけです。この研究の取り組み方は大学院の指導にも役に立ちました。

本論ではいくつかの主要論文を紹介しますが、それぞれの論文の理論的背景や先行研究、結論に至るまでのプロセスを詳細に紹介するには紙面に限りがあるため簡略し、主要な論点や結論のみを紹介したいと思います。

### 3. 研究の流れと主要論文について

#### 3.1 修士論文

修士論文を編集したものが帰国後、下記のタイトルで大学英語教育学会誌に掲載されました。

Kawauchi, C. (1988). Universal processing of relative clauses by adult learners of English, *JACET Bulletin* (大学英語教育学会誌), 19, 19-36.

修士論文は関係節の習得を扱ったものです。ご存じのように関係節は、関係代名詞の外部にある名詞を修飾する文法規則です。統語的に複雑な処理が必要で習得が遅いことが示されており (Schumann, 1980)、日本人

英語学習者に関しては面白い結果が報告されています。母語が異なる5つのグループに関係節の作文をさせたところ、日本語母語話者が最も誤りが少ないが、実は使用頻度も最も少ないことが判明しました (Schachter, 1974)。Schachter (1974) は日本人は回避をしているのではないかと、そうであればエラー分析はこの回避を説明できないと指摘しています。また関係節の正誤判断テストでは、日本語母語話者は判断に一貫性がないことも指摘されています (Schachter 他, 1976)。すなわち日本人の英語学習者の関係節習得には不明な点が多いということです。そこで修士論文では日本人が英語の関係節を習得する際に、どのような難易があるのかを調べることにしました。

関係節の主要なタイプは次のように4分類されます (Sheldon, 1974)。

SS: The lady who was here yesterday came back. (文の主語は関係節の主語)

SO: The book that you want is on the table. (文の主語は関係節の目的語)

OS: I met a man who was sick. (文の目的語は関係節の主語)

OO: I have the book that you want. (文の目的語は関係節も目的語)

これらの関係節の理解や産出には難易度がありますが、その難易度についてこれまで3つのアプローチ (Universal Operating Principle: UOP (Slobin, 1973); Accessibility Hierarchy: AH (Keenan & Comrie, 1976); Parallel Function Hypothesis: PF (Sheldon, 1974) が主張されてきました。最初のUOPは子どもの言語習得に働く原理の1つとして、中断や再調整が必要な言語項目は理解や産出の文処理が負担となり、それゆえ難しいとするものです。上記の4タイプをこれに当てはめると、文の主語に関係節を埋め込むSS/SOタイプは目的語に埋め込むOS/OOタイプより難しいと仮定されます。

2番目のAHでは、多言語における関係節の種類や小説での出現頻度を調べた結果、主語を修飾する関係節が最も多く、それゆえ容易だと考えられました。そのため、文の目的語を修飾するOS/OOタイプは先のSS/

SO タイプより難しいと仮定されます。

3 番目の PF は、就学前の英語を母語にする子どもたちに理解度テストをした結果、SS/OO タイプの関係節の理解度が高く、SO/OS タイプが低かったと示しています。このことから SO/OS タイプが難しいと仮定されます。

そこで、修論ではどのアプローチが日本人の関係節習得を説明するかを検証しました。検証に用いたのは、関係節を使用した2文の接続テスト、日本語文から関係節を用いた英文訳、自由英作文の3種類です。被験者は初中級の EFL と中級の ESL の英語学習者です。

主要な結果としては次のことが明らかになりました。

- (1) SS/SO のように文の主語に関係節を埋め込む文は、目的語に関係節を埋め込む OS/OO より難しいとする UOP (Universal Operating Principle) が難易度の順序を最も確に説明した。
- (2) SS/SO では埋め込み節が文の主語にあたり、heavy subject と言われるような長い主部となる。その関係節の後に本動詞が来るため、意味が中断され、再調整が必要となる。この文法処理の難しさは、子どもの言語習得ばかりでなく大人の関係節習得にもあてはまることが実証された。

### 3.2 文法習得研究

ハワイ大学で修士号を取得してまもなく、1990年に医学部から法学部に講師として移籍することができました。ここから本格的な英語教育、研究に携わることになりました。これを契機に次々と研究課題が見つかり、夢中になって教育、研究、論文作成という慌ただしくも充実した研究生活を送ってきました。

まず取り上げたのが、修士時代にまとめていたライティングの評価についてです。論文①は、より効果的なライティングの評価はどうあるべきかについて、テスト形式、テスト項目、採点法、信頼性、妥当性の面からまとめたものです。

- ①Kawauchi, C. (1990). Development and evaluation of writing test, *Language Laboratory*, 27, 35-46.

次に、留学中に自分の子ども（当時5歳）の英語習得のデータをまとめたものが下記の論文②です。彼の英語習得を縦断的に調査したもので、いかにして決まり文句などの定型表現が創造的発話になるかを否定文、疑問文を中心にまとめたものです。

- ②Kawauchi, C. (1990). Formulaic speech and creative language in child L2 acquisition. *JACET Bulletin*, 22, 79-96.

また当時SLAでは、言語学者チョムスキーが提唱する普遍文法(Universal Grammar: UG)が注目され、それが第二言語習得にも同じように機能しているのかについて大きな議論がありました。これを検証しようとしたのが論文③④です。

- ③Kawauchi, C. (1994). Access to universal grammar in Japanese ESL/EFL learners: Constraints for wh-movement. 池浦貞彦教授退官記念論文編集委員会(編), *英語学と英語教育学* (pp. 45-66). 東京:開隆堂.
- ④Kawauchi, C. (1996). Retesting Schachter's Hypothesis. *Annual Review of English Learning and Teaching*, 1, 5-16.

普遍文法とはチョムスキーが変形文法から発展させた理論で、それはすべての言語に共通する限られた原理を人間は生まれながらに持っている主張するものです。普遍文法がSLAに関わるかどうかを検証する1つの方法が、母語に存在せず、明示的に教えられていないような原理を学習者は知ることができるかという問いです。それを調べるために1つの方法として用いられたのが、普遍文法に違反した文についての正誤判断テストです。論文③④では普遍文法の1つである下接の条件(Subjacency

Condition) と空範疇の原理 (Empty Category Principle) について調べました。これは下記に見られるような wh 移動の制限をするものです。たとえば、下記の (a) の中の *Mary* を *who* とする疑問文は誤り文 (非文) となります。簡単に言えば名詞句に支配された節から名詞を移動できないとする規則です。

(a) John bought the house that *Mary* had recommended to him.

\* (b) Who did John buy the house that \_\_ had recommended to him.

wh 移動制限に違反した非文や違反していない正しい英文を多く提示し、正誤判断を求めることにしました。被験者は、英語母語話者、アメリカの大学に在籍している韓国語と日本語を母語とする留学生 (ESL) および日本で英語を教えている日本人教員 (EFL) で、彼らはいずれも英語上級学習者に分類されます。また英語習熟度の影響を見るために、日本で英語を学習している初中級の大学生 (EFL) も加えました。

主要な結果は次の通りでした。

- (1) 上級学習者間には統計的に有意な差が見られなかった。これは UG の条件である母語 (日本語、韓国語) に関係なく同様の判断をしたと言える。
- (2) 母語話者の結果と比べると、他のすべてのグループと有意な差が見られ、母語話者並みの判断はできないことがわかった。しかし「wh 移動制限に違反した非文」だけの結果をみると、日本人 ESL 留学生は母語話者と有意な差がなかったこと、すなわち同様の判断をしたことが判明した。このことから UG 違反には強い直感が働き、UG は all or nothing ではないことが考えられた。
- (3) 「wh 移動制限に違反した非文」では日本人 EFL 教員と ESL 留学生に有意な差が見られた。ともに上級学習者であるが、wh 移動にかかわる普遍文法を直感的に引き出すには、インプット、アウトプットの量的、質的な学習環境がかかわっていることが示唆された。
- (4) 上級学習者と初中級の EFL 大学生には有意な差が見られた。初中



級大学生の結果は偶然のレベルで正誤判断はできないこと、そして普遍文法を直感的に引き出すには、学習者の高い英語習熟度が求められることが分かった。

### 3.3 文法習得研究からスピーキング研究へ

1992年文学部が新設され、法学部から文学部へと移籍しましたが、その翌年、外国語教育研究所が開設されて移籍、しかし1994年再び法学部へ戻ってくることになりました。それは法学部に国際政治学科が新設され、英語教育に特化したカリキュラムがつくられ、幸いにも私に声をかけられたからでした。

それまで研究は主に文法習得を中心とした研究でしたが、徐々にスピーキングの研究に移りました。国際政治学科に外国語コース（現在の英語コース）が開設され、その目標の一つが発信型能力を高めるということであったためです。意欲的な学生が入ってきましたが、彼らのスピーキングスキルの向上が大きな課題でした。それまで日本ではスピーキング研究が不十分で、それがどのように伸びていくかという事例も少なく、特に初中級レベルの学習者のスピーキングの評価はほとんど見られませんでした。

当時は中間言語（Interlanguage）という概念が広く支持されていました。簡単に言えば学習者言語で、学習者は母語から第二言語に近づくまでのどこかの段階にいて、第二言語とは異なる自律した体系をもっていると考えられています。そのためこれまで否定的に見られた誤りは、重要な習得の1つのプロセスと見るわけです。そして学習者の注意（Attention）の向け方で中間言語に変異が見られ、それはタスクの複雑さと関係があるという研究が多く報告されていました（Ellis, 1987; Robinson, 1995）。タスクは辞書では「課題」とされますが、SLAでは、意味へフォーカスを当て、認知プロセス（選択、描写、議論、交渉等）を通して目的が達成されることを重視する活動を指します。注意の向け方やタスクの複雑さの影響は、スピーキングに顕著に反映されます。

そこで、Maurice (1983) の繰り返しタスクを利用して、学習者のスピー

キングの伸びを分析、検証してきました。繰り返シタスクとは、同じ話を相手を変えて2分、1.5分、1分と時間を少なくしてスピーキングさせるものです (Maurice では、3分、2分、1分)。まず下記の論文①②を紹介します。

①Kawauchi, C. (1997). Developing fluency in second language narratives. *FLEAT III*, 159-168.

②Kawauchi, C. (1998). Cued/uncued oral narrative tasks in foreign language fluency, *JACET Bulletin*, 29, 83-96.

論文①は、Maurice (1983) の繰り返シタスクによってスピーキングがどう変化するかを調査しました。2回、3回と新しい相手に話す中で、発話をまとめ、ポーズが減り流暢さが高まることが実証されました。私の授業では、今なお頻繁に使用する練習法の1つです。

後者②はさらにそれを進めた論文です。スピーキングはタスクの違い、すなわち open-ended task と呼ばれる自由解答型タスク (たとえば自己紹介) か、あるいは closed-ended task とよばれる正答到達型タスク (たとえば絵の描写) によって評価は変化するか、また自由解答型タスクの練習は正答到達型タスクにどのような影響があるかを調査したものです。事前テストとして絵という cue を与えた正答到達型タスクと自由解答型タスクを実施し、学習者が繰り返シタスクの最後の1分間に行ったスピーチを4人の英語母語話者が4つの観点 (発音、文法、語彙、流暢さ) について印象評価 (7段階評価) をしました。また学習者には、スピーチの後、本来伝えたかったことをライティングさせました。この2つのタスクのスピーチの速度 (1分間の発語数)、T-unit 数 (1文当たりの節数)、ポーズの数、接続詞や定型表現の数も調査しました。また、毎週 cue のない自由課題タスク (たとえば「週末のこと」等) を10週間続け、最終週に、事後テストとして事前テストと同じ cue のある絵描写タスクを実施しました。主要な結果は次の通りでした。

- (1) 初中級の学習者にとっては、絵という cue が流暢さに影響を与えることがわかった。すなわち自由課題タスクに比べると、発語数が減り文の複雑さが低下し、英語母語話者の評価も低く、それらは統計的に有意な差が見られた。おそらく絵の描写は何を伝えるかが求められるため、学習者の発表語彙不足などから認知的負荷が高まったからであろうと考えられる。
- (2) 反対に、cue のない自由課題では、学習者は長い文を使用して多く発話し、高い評価が見られた。学習者は、さまざまなコミュニケーション方略を活用し自分が言えることを話す傾向、すなわち“Language learners should say what they can and not what they want to” (Dornyei, 1995) であることが示唆された。
- (3) 10週間後の自由課題タスク練習後の絵描写の事後テストでは、事前テストより有意に高い評価が見られ、異なるタスクでもスピーキングスキルを高めることが分かった。
- (4) これらの結果から、スピーキングはタスクの違いに大きく影響を受けること、スピーキングの評価をする際には何を測ろうとしているのか、また指導をする際にはどのようなタスクを用いて何を養成しようとしているのかを明確にする必要があると言える。

次にあげる論文③④⑤は神本忠光先生（熊本学園大学）との共同研究です。論文③は母語の違いや教育経験の有無によって、スピーキングの評価がどのように変わるかを調べました。

③Kamimoto, T., & Kawauchi, C. (1999). Subjective judgments on L2 oral narratives among native speakers, non-native speakers, and peers. *Language Laboratory*, 36, 17-32.

評価者は、英語を母語あるいは日本語を母語とする英語教員と日本人大学生です。初中級レベルの大学生のスピーチを文法、流暢さ、発音、語彙

について評価の違いを検証した結果、一言で言えば有意差がないことが判明しました。母語が異なろうと、英語教育の経験があろうとなかろうとスピーチの評価が変わらないというのは面白い結果です。このことから、授業などでの学生同士の相互評価は意味があると言えます。

論文④⑤は、タスクの繰り返しによって、流暢さの伸びやその流暢さの構成要素について調べたものです。論文④は量的分析により、流暢さの指標が1分当たりの発語数であることを実証しました。論文⑤では上位学習者と下位学習者のスピーチの比較によって、流暢さを質的、量的に分析し、両者を分ける構成要素が、ポーズ、連結語、文の複雑さ及び定型表現であることを明らかにしました。

④Kamimoto, T., & Kawauchi, C. (2000). The effects of repetition of EFL oral fluency: A quantitative approach, *熊本学園大学文学言語学論集*, 7, 1-24.

⑤Kawauchi, C., & Kamimoto, T. (2000). Distinctive features of oral production by fluent and nonfluent EFL learners. *Language Laboratory*, 37, 22-36.

時代的にはずっと後になりますが、私がスピーキング研究をしていたことから、下記の本の編著者の機会をいただきました。大学英語教育学会が「英語教育学体系」を全13巻出版したのですが、その第9巻がリスニングとスピーキングでした。論文⑥はその巻の第3章です。編集の仕事は初めてでしたが、全執筆者の論文を読んで修正を依頼するなど、自分の論文よりも骨の折れる作業でした。

⑥河内千栄子 (2011). スピーキングに影響を与える要因. 富田、小栗、河内 (編), *リスニングとスピーキングの理論と実践: 効果的な授業を目指して* (pp. 160-177). 東京: 大修館.

### 3.4 博士論文

2000年にイギリスのランカスター大学での在外研究の機会をいただき、この間に博士論文の足掛かりをつかもうと考えました。幸いにも、これまでのスピーキング研究の中でかなりの先行研究を読んでいたもので、後述するように博士論文の研究テーマや研究課題が決まると、3年弱で博士論文を完成させることができました。それが可能になったのは、早く書くようにと常にプッシュし貴重なアドバイスをしていただいた指導教官の Charles Alderson 教授のお陰です。面談のたびに書いたところまで提出して指導を受けるのですが、先生のコメントで最も多かったのが、Why? と Evidence! でした。客観的な証拠を基に説明せよとのことでした。これも、私が大学院生を指導するときに役に立ちました。博士論文のタイトルは次の通りです。

①Kawauchi, C. (2003). *The effect of pre-task activities on L2 oral performance*. Submitted to Lancaster University, UK.

当時、認知活動であるプランニングの影響についての研究が多く出ていました (Ellis, 1987; Foster & Skehan, 1996; Skehan & Foster, 1999)。プランニングには同時進行のオンライン・プランニングと事前プランニングがあります。本論の焦点は後者の事前プランニングです。プランニングの理論的背景としては、情報処理から見た “Limited Capacity Hypothesis” (容量の限界仮説) があげられます。人間が一度に処理できる容量には限界があり、プランニングはそれを補完することができるという考えです。空いた容量によって選択的な注意を払うことができ、意味中心のコミュニケーションの中において形式にもフォーカスをあてることができるという主張です。当時さまざまなプランニングの影響について量的研究がなされていました。たとえば、難しいタスクのほうがプランニングの効果が大きいこと、難しいタスクでは流暢さと正確さに取引 (trade-off) が起こるということ (Foster & Skehan, 1996)、またプランニングは上位学習者の文の正確さ、複雑さに

効果があったという報告 (Wigglesworth, 1997) などがありました。

私はこれまでスピーキングを促進させるために Maurice (1983) の繰り返しタスクを使用していましたが、これはプランニングに関係していると考えました。すなわち2回、3回と繰り返し話すことは、別の見方をするとリハーサルをしていることで、それを頭の中でやるのか口頭でやるのかの違いだけであり、プランニングと同等ではないかと考えたわけです。そこでプランニングの先行研究論文を批判的に読み、何が解明されたか、問題点は何か、今後解明すべき点は何かなど、独自の研究テーマを導き出そうと決めました。

そこで先行研究を読み進めるうちに下記のような5つの問題点が分かり、今後解明すべきであると主張しました。

- (1a) 先行研究ではプランニングを2～10分指示したが、その時間学習者は何をやっていたか学習活動の中身が不明である。
- (2a) 先行研究では上級の英語学習者を扱ったもので、学習者のレベル差によるプランニング効果が不明である。
- (3a) 先行研究では被験者間調査で、プランニングを与えたグループと与えられなかったグループの比較であったが、これはグループ間の同等性を担保するのが難しい。
- (4a) 先行研究では、二人の会話のタスクの使用が多いが、その場合、二人の会話量の違い、それぞれの発話の重複や影響などデータ分析が不明である。
- (5a) 先行研究では、すべて量的研究が中心で、質的研究、すなわち認知活動であるプランニングの間、学習者は実際何をプランニングしていたかについての質的分析がなされていない。

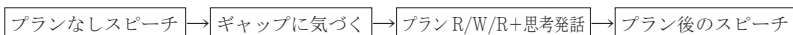
これらの問題点を解決するために、博士論文では下記のような研究デザインを設定しました。

- (1b) プランニングの間に行うタスクとして、Rehearsal, Writing, Readingの事前プランニングタスクに限定し見える形にする。Rehearsalは限ら

れた時間内に言いたいことを何度も繰り返す、Writing は言いたいことを書いてみる、Reading は関連のものを読むというタスクである。

- (2b) プラニングのレベル別効果を見る為に、学習者の英語習熟度の違いによって次の3レベルの日本人英語学習者で検証する。イギリスの大学院に在籍している上級学習者、イギリスの大学の Junior Year Abroad Program で英語学習中の中級学習者、および日本で英語を学ぶ初中級学習者とする。
- (3b) 被験者内調査、すなわち、ひとりの被験者がプランなし、および、それぞれのプラニング後のスピーチを比較し、直後のプラニング効果と1週間後の遅延効果を調査する。
- (4b) 会話のタスクではなく、回避が抑えられるナラティブ、すなわちひとりが話す4コマの絵の描写とする。
- (5b) プロトコール分析、すなわち思考発話法によってプラニングタスクの活動中に何を考えているか定期的に発話させ、プラニングの認知プロセスを分析する。

データ収集は3つの方法を用いましたが、単純化すると次のようになります。



まず事前タスクとして、ぶっつけ本番で絵描写を行い、これによって自分が言えること、言えないことのギャップに気づき、直後に3種類 (Rehearsal, Writing, Reading) のいずれかのプラニングタスクを与え、その間に何を考えているのか思考発話法で調査します。最後に、再度、事後タスクとして同じ絵描写を行い、事前と事後のスピーチの分析をしました。被験者は3種類のプラニングタスクをするためにそれぞれ、1～2週間おきに別の絵描写を行うこととなります。彼らのスピーチは、流暢さ (語彙数、繰り返し)、文の複雑さ (Tユニット当たりの節数、Tユニットの長さ、従属節数、品詞の数)、正確さ (時制) について分析し、思考発

話法で用いたプロトコール分析は、トランスクリプト（彼らが思考中に発話したものを書きとったもの）を基に、特徴を分類しました。

主要な結果だけを紹介します（Kawauchi, 2005b 参照）。

- (1) プラニング効果が最も顕著に見られたのは中級学習者であった。プラニングすることで、流暢さ、文の複雑さが大きく伸び、上級学習者と有意差がなくなり、彼らのスピーチが上級者並みに追いついたことが判明した。
- (2) 上級学習者は、プラニング前のスピーチでは、特に流暢さ、複雑さでは他のグループと有意な差がみられた。しかしプラニング後のスピーチでは繰り返しが多く使用され、流暢さ、複雑さや正確さについて大きな伸びがなく中級学習者との差が見られなくなった。このことからプラニングが必ずしもスピーキングを促進させないことが示唆された。言い換えれば、上級学習者はどのような場面でも対応できるために、プラニングタスクの効果は他のグループに比べると、大きくないことが示唆される。
- (3) 初中級学習者は流暢さや正確さがプラニング後に有意に伸びることが判明した。また絵描写で言うべきことが明確になり、特に繰り返しの語彙や表現が減少した。
- (4) 3種類のプラニングタスクの効果は、繰り返し語や表現の指標以外に有意差が見られず、どのプラニングでも同じようにスピーキングを高める効果があることが判明した。
- (5) 質的分析であるプロトコールをみると、Readingによるプラニングタスクでは、もっぱら語彙への注意が大きくみられ、必要な語句や表現を探したり、確認するなどして事前タスクで言えなかった個所へ注意が向けられることがわかった。
- (6) WritingやRehearsalでは、自分自身の解釈で脚色したり（Tannen, 1984）、評価的コメント（Bygate, 1996）などを追加することで話を広く展開することが見られた。
- (7) プラニングタスクの違いによってプラニングの内容、向ける注意が



異なり、これが評価に大きく影響した。

- (8) 学習者の習熟度の違いによって、プランニングの効果が大きく変わることが判明した。特に中級学習者への効果は大きく、このプランニングタスクの導入はスピーキングスキルを伸ばす方法として大きな意味がある。また初中級学習者にとってもプランニングタスクは正確さに注意を向けさせ、流暢さが伸びスピーキングを促進させる方法と言える。

この博士論文の研究デザインは、応用言語学における研究方法論シンポジウムの中で (EuroSLA 学会, 2010)、第二言語習得の研究者である John Norris 教授が良い研究デザインとして引用されていたとの嬉しい知らせをイギリスの友人から受けました。

幸いにも、博士論文は法学部教育研究支援資金によって下記②に示すように本として出版され、また幸いにも2005年の大学英語学会学術賞 (JACET 賞) を受けることになりました。

- ②Kawauchi, C. (2005a). *The effect of pre-task activities on L2 oral performance*. Tokyo: Kinseido.

また、これも幸いなことに博士論文をまとめた論文③が、Rod Ellis によるプランニング専門書の中の1つの章として、下記のタイトルで掲載されることになりました。

- ③Kawauchi, C. (2005b). The effects of strategic planning on the oral narratives of learners with low and high intermediate L2 proficiency. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 143-164). The Netherlands: John Benjamin.

このきっかけは偶然でした。イギリスでは博士論文の口頭試問は、学外と学内の試験官が担当し指導教官はオブザーバーとして陪席することに

なっています。学外試験官には博士論文でも言及が多いプランニング研究の第一人者であった Peter Skehan 博士が来られました。口頭試問の終了後に、Skehan 博士が Rod Ellis 教授がプランニングの専門書を出版する予定になっているので連絡したらどうかとのアドバイスをいただきました。著名な研究者ですので緊張しながらのやり取りの後、どうにか1つの章に掲載していただきました。さすがに著名な研究者の編著本であるために引用件数も多く、私の章だけでも今なお引用がなされ合計件数が198件となっています(2021年6月現在)。ひとえにこの著名な Ellis 先生のお陰です。

また幸運なことに、Peter Robinson 教授の編集による SLA の百科事典がつくられる際、プランニングの理論的な背景である、Limited Capacity Hypothesis (容量の限界仮説) についての定義を依頼され、下記の④にまとめました。たった2ページですが、定義をするために大量の論文を読み簡潔にまとめる必要があり、かなり骨が折れる作業でした。

④Kawauchi, C. (2013). Limited capacity hypothesis. In P. Robinson (Ed.), *The Routledge encyclopedia of second language acquisition* (pp. 389-390). New York: Routledge.

### 3.5 スピーキング研究から語彙研究へ

スピーキングやプランニング研究から分かったこととして、スピーキングの評価の指標の1つが流暢さであり、それを端的に表すものが1分間の発語数でした。ただ昨今、学生の語彙低下が見られ、特に学生の発表語彙(使える語彙)が少なく、まずは語彙を伸ばすことが大きな課題でした。しかし中学、高校ではオーラル重視のカリキュラムの中、我々の時代に較べて学習語彙がかなり減少しています。文科省の旧学習指導要領では高校を卒業するまでの学習語彙は約3,000語で、多くは受容語彙(意味が分かる語彙)です。2020年の新学習指導要領では小学校英語が導入され、高校卒業までの学習語彙も4000語~5000語となり、我々の年代の語彙数に戻ったと言えます。

現在、語彙の重要性が再認識され多くの研究がなされています。語彙は学習者の能力が上がるにしたがって増えていくと言われ (Skehan, 1986)、学習者の語彙サイズは読解力の指標でもあります (Hayashi & Sheppard, 2005, Laufer, 1992)。語彙が習得されるには、同じ単語に何回も出会うことで、付随的、意図的に学習される必要があります (Laufer & Shmueli, 1997)、深い意味処理がなされる必要があると言われていています (Hulstijn & Laufer, 2001; Webb, 2005)。語彙の知識は幅広く、Nation (2001) は単に語彙を認識できるレベルから、実際に適切な文脈で使用できるという深い知識まで12レベルを示しているほどです。

このように語彙研究で多くのことが分かってきましたが、語彙学習や語彙指導の検証はほとんどされておらず、この領域の研究が必要でした。丁度その頃、本学の外国語教育研究所に CALL (Computer Assisted Language Learning: コンピューター支援言語学習) による語彙学習プログラム、*PowerWords* (アルク) が導入されました。高校までは単語テストなど頻繁になされていますが、大学の一斉授業ではほとんど語彙指導らしいものは行われておらず、語彙学習に結びつく可能性は低いと言えるでしょう。そこでこのプログラムを利用して学習者の語彙の増加や強化に取り組み、その効果を検証することにしました。Nation (2001) は、2,000ワードファミリー (見出し語換算では約3,200語) は会話の90%をカバーし、Nation & Hwang (1995) は、このレベルは低頻度と高頻度を区別するレベルであり、アカデミックに進むために必要なレベルと報告しています。そこで特に3,000語レベルまでの発表語彙を学生につけさせることを目的に、語彙習得研究へとテーマが移っていきました。

下記の4つの論文は、CALLを活用した指導を行いその効果を検証したものです。論文①ではCALLの自主語彙学習の効果について縦断的研究をしました。前期、後期の20週間にわたる課外CALLによって、語彙レベルが高い学生、低い学生にどのような学習効果があったか、語彙の伸びと学習方略、動機などの関連性を調査しました。

- ①Kawauchi, C. (2006). The effects of CALL-based vocabulary learning as self-study: Focusing on proficiency differences. *Language Education Technology*, 43, 21-38.

主要な結果は次のようにまとめられます。

- (1) 語彙レベルが低い学生は、1,000語、2,000語、4,000語レベルの受容語彙が事前と事後テストの間に有意な差がみられた。自分の判定テストのレベルを課外 CALL することで、波及効果として、相対的に語彙が向上したことが示唆される。
- (2) 語彙レベルが高い学生は、事前テストと事後テストに有意な差が見られなかった。
- (3) 学習者は CALL 教材 *PowerWords* に対して有効性を認識しており、その認識は後期まで続いた。ただ、語彙レベルが高い学生は後期に学習意欲が落ちる傾向が見られた。
- (4) この CALL 教材の有効性の認識とコミュニケーション方略、言語的方略、動機と有意な相関が見られた。コミュニケーション志向が高く言語や文化に意識的な学習者にとって、CALL による 自主学習は有効であることが示された。特に上位の学習者はメタ認知方略と高い相関があることが判明した。
- (5) CALL による語彙学習は下位学習者に大きな効果が見られることが判明した。このことから、語彙力の低い学習者には課外 CALL を活用することが望ましいと言える。

次の論文②はこれをさらに進めたものです。学習者がどのレベルから課外 CALL を始めると効果的であるかを調べました。

- ②河内千栄子 (2006). 課外 CALL 学習の効果：語彙レベル、語彙学習レベル、および学習者レベルの関連性, *外国語研究所紀要*, 13, 107-124.

学生は判定テストを受けても、判定されたレベルより上のレベルを学習する学生が多く見られました。おそらくチャレンジしたいということだろうと思われます。また論文①に見られたように波及効果も期待されます。そこで、レベル1と判定された学習者がランクの1つ、あるいは2つ上のレベルの学習をした場合の学習効果、また学習者の語彙力の違いによってその効果に差が見られるかについて調査しました。主要な結果は次の通りです。

- (1) 自分のレベルより1つ上のレベル2 (2,000語レベル) のCALL学習をした場合、そのレベルばかりでなく、すぐ下のレベル1 (1,000語レベル) とすぐ上のレベル3 (3,000語レベル) に有意な伸びが見られた。
- (2) 2つ上のレベル3を学習した場合、そのレベルは伸びたが、下の2つのレベルには伸びが見られなかった。
- (3) 事前テストで総得点が高かった上位学習者は、レベル2を学習しても伸びが見られなかったが、レベル3の学習によって、そのレベルの受容語彙が有意に伸びた。
- (4) 事前テストで総得点が低かった下位学習者は、レベル3を学習しても伸びが見られなかったが、レベル2の学習によって、そのレベルとレベル3の受容語彙が有意に伸びた。

これまでの論文は、学習者の自主的な課外CALLによる学習効果について受容語彙知識を中心に調査してきました。発表語彙知識は受容語彙に比べて難易度が高いことが報告されています (Laufer & Goldstein, 2004, Sasao, 2008)。スピーキングスキルを伸ばすにはこの発表語彙をつけなければなりません。次の論文③では、難しい語彙について課外CALLおよびクラスでの復習テストの導入によって、受容語彙ばかりでなく発表語彙にどのような学習効果があるか検証したものです。

③河内千栄子 (2009). 学習者の語彙を增強させる：課外CALLと復習テ

ストによる難語学習の効果、*JACET九州・沖縄支部紀要*, 14, 1-16.

論文③では、本学のプレイスメントテストで上級とされた35名について、6,000語レベルの語彙を使用してその学習効果をみることにしました。このレベルは英検2級の問題の約95%の単語をカバーするとされ (ALC, 2001)、難しいレベルと言えます。データ収集としては、第1週目に事前テストを実施し、翌週から10週間にわたりこのレベルから毎週100語を課外CALLさせました。授業では毎週、語彙の復習テストとして学習した語彙から10語を抽出し、Passive Recall (PR: 英語を日本語訳にさせる受容語彙)、Active Recall (AR: 日本語から英語訳させる発表語彙)、または文中の空欄に語彙を埋める Active Recall in Context (ARC: 文脈内での発表語彙) という3種類の復習のいずれかを課しました。また学期末には、事後テストおよび学習者の語彙学習方略のアンケート調査を行いました。主要な結果は次の通りでした。

- (1) 事前テストでは受容語彙は約42%、発表語彙は1%であったが、事後テストでは受容語彙が23%伸び65%、発表語彙は5%伸びて6%であった。6,000語レベルでも受容語彙は大きく伸びたが、発表語彙を伸ばすのは難しいと言える。しかし Laufer & Paribakht (1998) が指摘するように、少ない発表語彙の後ろには大きな受容語彙が存在していることが示された。
- (2) 事前テストの受容語彙をみると、AR、ARCで用いられた語彙項目がPRで用いられた語彙項目より難しく同等性がないことが判明した。しかし、3種類の復習をやった10週間後の事後テストでは、これらの受容語彙に有意な差が見られなかった。これはARとARCがCALLや復習によって大きく伸びPRに追いついたためであることが示唆される。
- (3) このことはアンケートでも示され、学習者は英単語を書く復習 (AR, ARC) はより難しいと感じてはいるが、同時に、それは覚えるには役に立つとも示した。

(4) 語彙学習方略は個人差が大きく、最も多いのがスペルを何度も書く、次は語の一部と日本語の意味を結びつけるという方法であった。「その語彙を使用して英作文する」は最も低く、今後の指導が必要であることが示唆された。

この結果からわかるように、受容語彙はどのような復習でも容易に伸ばせるが、発表語彙を増やすことは難しいことが判明しました。語彙が習得されるには、英作文のように深い意味処理が行われる必要があると言われています (Hulstijn & Laufer, 2001; Lee, 2003, Webb, 2005)。上記のアンケートでもわかるように、学習者は対象の語彙を使ったオリジナルの英作文をすることはほとんど見られません。

そこで論文④では、英作文を授業に取り入れてより効果的に発表語彙を伸ばすことができるのではないかと考えました。受容語彙知識に関しては日本人大学生は平均3,769語を知っているとされていますが (Mochizuki & Aizawa, 2000)、発表語彙については研究があまり見られません。先述の論文③では上級学習者を対象に6,000語レベルという難語を調査しましたが、論文④では重要語と言われる3,000語について学習効果を検証しました。

④Kawauchi, C. (2010). The effects of CALL-alone and CALL-plus. *Language Education and Technology*, 47, 75-92.

まず、本学の非英語専攻の学生が、入学時にどの程度の語彙知識があるか事前テストとして1,000語から3,000語レベルまでの受容語彙と発表語彙を調べました。その後、3,000語レベルの語彙について、10週間にわたり課外CALLを実施し、加えて復習として毎週クラスでCALL学習した箇所について英作文をするグループ、英語から日本語訳をするグループ、および課外も復習もCALLのみのグループを比較しました。事後テストとしてどの復習が最も受容語彙、発表語彙の伸長に効果的であるかを検証し

ました。また、遅延効果をみるために、24週間後に再度同じテストを実施しました。主要な結果は次の通りでした。

- (1) 1,000語レベルでは受容語彙98.5%、発表語彙73.4%の正答率で中学レベルは習得がほぼされていると言える。2,000語レベルはそれぞれ83.8%と23.4%、3,000語レベルではそれぞれ79.1%と8.1%となり発表語彙の低下が著しい。使える語彙の割合を見ると、2,000語レベルでは知っている語の約3割、3,000語レベルでは約1割であった。
- (2) 3,000語レベルだけを対象にした学習効果を見ると、受容語彙はCALLとどの復習の組み合わせでも有意に伸び(正答率92%~96%以下同じ)、復習の違いによる有意な差は見られなかった。24週間後の遅延テストでも受容語彙は維持され3種類の復習に差が見られなかった。すなわちどの復習でも確実に受容語彙は学習されることが実証された。
- (3) 発表語彙をみると、英作文グループ(42.3%)とCALLだけのグループ(26.7%)の間に有意な差が見られた。同様に24週間後の発表語彙では、英作文グループ(32.1%)はCALLだけのグループ(19.0%)よりも高く、強い有意傾向( $p=.056$ ,  $d=.78$ )が見られた。学習者のオリジナルな英作文は、深い意味処理を促し発表語彙を高めると言える。
- (4) アンケート結果から、さらに上のレベルを延ばしたいという意見が見られる一方、CALLのみのグループは途中で興味を失う学生も見られ、課外の自主的学習には教師の定期的な働きかけが必要であることが示された。

次の論文⑤は未知語を覚える際、学習者は実際どのような方法で語彙を覚えようとしているのか、また辞書や「連想法」などの使用はどのような効果があるかを検証したものです。



dictionary, association and own way learning strategies. *JACET Bulletin*, 52, 71-77.

学習者にとって未知語である30語 (5,000語レベル) について、品詞、シラブル数などを統制し、それらの語彙を覚える際、3つの方法、すなわち自己流、連想法、辞書の使用によって発表語彙学習に違いが出るかを検証しました。連想法はCohen & Aphem (1980) を使用し連想 (メンタルイメージや音の調子など) の練習をさせました。まず10語の未知語を提示して、自己流で覚えるように指示し、また別の10語を連想法で覚えさせ同時にどのように覚えたかを書かせました。残りの10語については、辞書を使用して意味や例文を書かせました。それぞれの方法で学習した直後、1週間後、および4週間後にどの程度発表語彙が維持されているかを調べました。主要な結果は次の通りでした。

- (1) 自己流で覚える場合は、ひたすら書く、発音するといった棒暗記法が最も多く (80.6%)、学生は多様な方法を知らない、使用しないことが判明した。
- (2) 連想法は、その指導を受けるとその連想数が一気に5倍に増加した。学生は意欲的、創造的に連想できることが示された。
- (3) 3種類の学習効果を見ると直後のテストでは、自己流と連想法は約80%の語彙を産出できたが、辞書の使用は約40%でその差は有意であった。
- (4) 1週間後の事後テストでは3種類に差が見られなくなった。
- (5) しかし4週間後の遅延テストでは連想法が最も語彙が維持され、辞書使用との間に有意な差が見られた。
- (6) 総合的に見ると連想法が効果的であると言える。対象語彙の意味、構成要素、文脈、イメージ、文字などを結び付ける連想法は学習した語彙が維持されやすいことが示唆される。先述の論文④で英作文の効果が示されたが、連想法も語彙学習方略として有効であると考えられる。

### 3.6 外来語による語彙強化の研究へ

これまで、課外 CALL やさまざまな学習法で語彙の学習効果を研究してきましたが、語彙の伸びというのは一気に進まないこともわかってきました。そこで注目したのは外来語、すなわちカタカナ語です。私たちはコロナ禍の中で新しい外来語を目にすることになりました。ソーシャルディスタンス、クラスター、ロックダウン、パンデミック、エッセンシャルワーカーなどです。

外来語は広辞苑では10.9%を占めており（石綿，1985）、日本で使用される外来語の80%は英語関連語彙で（大島，2003）、新聞に見られる外来語の98%は英語を語源にするものであると言われています（伊藤，1996）。岩田（2015）は日本語コーパスを基に頻度を調べた結果、雑誌の25.3%は外来語であったと示しています。Daulton（2007）は非英語専攻の大学生の英作文に使用された語彙レベルを調べてみると、86%が英語の高頻度の1,000語レベルで、そのうち76%が外来語であったと報告しています。すなわち、非英語専攻の学習者の使える語彙は、外来語に大きく影響を受けているということです。実際、英語の高頻度である2,000語レベルの中には、外来語が38%を占めていることも報告されています（Daulton, 1998）。このことは、発表語彙を伸ばすには外来語が有効なツールとなる可能性を示唆しています。また、国立国語研究所（2004）の外来語意識調査では17年前の古い調査ですが、それでも63%の学生はカタカナ語の増加を好ましいと回答しています。

外来語を教育に応用することについては否定的な研究が見られ、多くは発音や意味の違いを指摘しています（Shepherd, 1995; Brown & Williams, 1985）。しかし英語語彙習得に外来語が大きく関わっていることも報告されています（Daulton, 1998, 2007; 伊藤, 1993; Stubbe, 2014; Uchida, 2007）。外来語の教育的応用については、イデオロギーに基づく反対意見も見られますが、鈴木（1999, p. 86）は接触言語学の観点から「すべての言語は1つ以上の言語による混成の結果であり、外来語のない純粋な言語などない」と主張しています。

ICT時代を迎えますますカタカナ語彙が増える昨今、英語を使用する機会が少ない日本の学習者にとって、私は外来語を活用した語彙の増加や強化は大きな潜在的ツールとして活用できると考えています。そのためここ10年は外来語を使用した様々な学習効果を検証してきました。先行研究の多くは外来語と非外来語の比較研究ですが、私が注目したのは、日本語と外来語が共存する場合、外来語に対応する英語との関係です。たとえば、日本語の「挑戦」という語とカタカナ語の「チャレンジ」が社会の中で共存する場合、「挑戦」に対応する英語“challenge”の発表語彙知識や親密度に焦点を当てたことでした。

最初の論文①は、外来語と対応する英語の受容語彙と発表語彙が、その長さ（たとえば、2シラブルの長いchallengeと1シラブルの短いrisk）や、学習者の語彙レベルにどう関係するか、事前ヒントとして「日本語の中に対応するカタカナ語が存在する」という情報を与えた場合、英語の産出に違いがあるかを調査しました。事後テストとして、対象の外来語を含む語彙を課外CALLした後、どの程度学習されたかも調べました。

①Kawauchi, C. (2014). Receptive and productive knowledge of Gairaigo. *Annual Review of English Learning and Teaching*, 19, 1-16.

対象にした外来語は広辞苑と日本語国語大辞典に登録されている外来語60語で、対応している英語ではすべて3,000語レベルの語彙です。主要な結果は次の通りでした。

- (1) 外来語の受容語彙知識（たとえばchallengeに対する日本語の意味）は発表語彙知識（例えば挑戦に対する英単語challenge）より有意に高く、発表語彙は受容語彙の約半分であった。
- (2) 2シラブルの外来語（たとえばchallenge）は、1シラブル（たとえばshy）や3シラブルの外来語（たとえばvisual）より、受容語彙も発表語彙も有意に高かった。語彙の長さが外来語に対応する英語の産

出、理解に影響することが判明した。短すぎても長すぎても語彙と意味の結びつきは容易でないことが示唆される。

- (3) 「日本語の中に対応するカタカナ語が存在する」というヒントを事前に与えると、上位学習者は語彙産出が大きく伸びた。このことから、語彙力が高いほど、カタカナ語と対応する英語の結びつきが強いことが示唆される。
- (4) 課外CALL後の事後テストでは、受容語彙は19%、発表語彙は31%伸び、特に下位学習者は、事前テストに比べて発表語彙が2.5倍伸び学習効果が高いことが判明した。
- (5) 事後テストの受容語彙では長さによる違いは見られなくなったが、発表語彙は、3シラブル以上の語彙が他の1、2シラブルに比べて有意に低く難しいことが分かった。語彙が長くなるとスペルも複雑になり正しく産出するのが難しくなると考えられる。

受容語彙よりも発表語彙が難しいというのは当然で、いかにしたら外来語に対応する英語の発表語彙を増やせるかについて研究を進めることにしました。論文①では国語辞書に掲載されている外来語を対象にしましたが、次の論文②では日常で見聞きする「外来語の頻度」に注目しました。現在は日本語コーパスによってこれが可能になりました。これまで外来語の頻度と英語語彙習得を扱った論文は皆無でした。そこで論文②では外来語の頻度に対応する英語の産出とどのような関係があるか、語彙の長さや学習方法によって発表語彙の伸びがどう違うかを検証しました。

- ②Kawauchi, C. (2015). Effects of loanwords on productive vocabulary knowledge. *The Kyushu Academic Society of English Language Education*, 43, 21-29.

まず英語の3,000語レベルに入っている外来語を抽出し、それらが日本語コーパス「少納言」の中でどの程度の頻度であるか調べました。その中

で高頻度である23語、低頻度である37語を対象として事前産出テスト（日本語から英語訳）を実施しました。1つのグループには翌週に、解答として日本語（例：挑戦）に対応する答の英語（challenge）と対応するカタカナ語（チャレンジ）情報を提示し、間違えた場合はそれぞれの情報を結び付けて覚えるように指示しました。このグループではその後に事後テストを実施し、また3週間後と12週間後にも実施して遅延効果を調べました。もう1つのグループには事前テスト後、対象の語彙含む500語を10週間課外CALLするように指示し、11週目に事前テストと同じ事後テストを受けました。主要な結果は次の通りでした。

- (1) 事前テストでは低頻度の外来語に対応する英語（例：rare, dramatic）が高頻度の外来語に対応する英語（例：risk, original）より有意に多く産出された。また、長い外来語の方が短い外来語より有意に多く産出された。このことから、外来語の頻度と長さは英語の産出に影響することが判明した。面白いことに高頻度の外来語や短い外来語に対応する英語産出が難しいことわかったが、考えられる原因としては高頻度の外来語は日本語にすでに組み込まれ、英語との結びつきが弱いのかかもしれない。また同様に短い外来語は長い外来語に比べ音認識が目立たないことが原因かもしれない。今後の検証が必要であろう。
- (2) カタカナ提示グループは直後の事後テストでは、産出が大きく伸び、特に事前テストで低かった高頻度の語彙が大きく伸びた（短い語彙では34%から77%、長い語彙では41%から75%）。解答が提示（日本語、英語、カタカナ語）され、それを意識的に結びつける学習によって、高頻度の語彙に対してより注意が向けられたことが示唆される。
- (4) カタカナ提示グループは3週間後と12週間後の事後テストに有意差がなくなり、たった1回の提示ではあったが、高頻度、低頻度とも語彙が維持され遅延効果が見られた。
- (5) カタカナ提示グループの直後のテストでは、外来語の頻度や語彙の長さに対応する英語産出に有意差がなかったが、12週間後の事後テストでは、事前テスト同様に低頻度の語彙が高頻度のそれより有意に産

出された。このことから、高頻度の語彙は容易に忘れられること、先述したように日本語の中に取り込まれていることがうかがえる。

- (6) CALL グループの事後テストとカタカナ提示グループの直後テストには有意な差が見られなかった。このことから、1回のみ実施したカタカナ提示が10週間の課外 CALL より時間的には効率的であることが示唆された。

上記の論文は、日本語と共存する外来語の頻度を基に、その日本語（挑戦）に対応する英語（challenge）の産出を見てきました。しかし外来語の頻度というのは、個々の学習者がそれらをどの程度日常的に見聞きしているかと必ずしも一致していないかもしれない。見聞きの程度はその語の「親密度」と呼ばれます（横川, 2006, 2008）。そこで外来語の親密度が、対応する英語の親密度や産出にどのように影響するかを調べたのが論文③です。

- ③Kawauchi, C. (2017). Familiarity, frequency, and recall of loanwords. *Annual Review of English Learning and Teaching*, 22, 19-34.

たとえば、外来語の「リスク」と対応する英語“risk”を提示した場合、親密度の違いがあるのか、その親密度は外来語の頻度や長さに関係するか、外来語の親密度や頻度は対応する英語の産出にどのような影響があるかなどについて検証しました。

対象の語彙は論文②と同じ60語です。1つのグループは、まず60語について発表語彙の事前テスト、および次に述べる親密度アンケートを実施、その直後と3週間後に事後テストとして同じ語彙テスト、および12週間後にも遅延テストを実施しました。もう1つのグループには10週間の課外 CALL を行い、学習後に親密度が変化するかを調べました。

英語の親密度アンケートは英単語 risk を提示し7段階でその親密度を選ばせた横川（2006）のデータを利用し、カタカタ語の親密度は、英語、

カタカナ、日本語の意味を提示し同様に7段階で応えるアンケートを実施しました。これは論文②で分かったように、英語とカタカナ、日本語訳を提示することで連想が強化されることを意図しています。主要な結果は次の通りでした。

- (1) 頻度が高い外来語（たとえばストレス、クラシック）は対応する英語（stress, classic）より親密度が有意に高いが、低頻度の外来語（フレーズ、ファンクション）では英語（phrase, function）との間に有意な差が見られなかった。
- (2) 対象語彙60語の課外CALLが終了しても親密度には有意な変化は見られなかった。このことから、親密度は簡単には変化しないことが示唆された。
- (3) 高頻度の外来語では、長さの影響が見られた。長い外来語（クラシック、プロジェクト）は短い外来語（リスク、ローン）より親密度が高かったが、低頻度の外来語（フレーズ、ファンクション）では、長さとの親密度の間に関係がなかった。長い語彙は音が顕著であり、意味とのつながりが強化されることが示唆された。
- (4) 親密度が高い外来語は対応する英語の産出語彙が高いことが分かった。しかし、頻度の高さと産出語彙には関係が見られなかった。頻度という客観的指標より、親密度という主観的指標の方が対応する英語産出に影響することが示唆された。
- (5) 親密度アンケートの直後、3週間後、12週後の語彙テストでは、高頻度・低頻度の外来語とも事前テストより有意に高く、また3つのテスト間には有意な差が見られなかった。論文②と同様に親密度アンケートで用いた英語、カタカナ語、日本語の情報が効果的につながり、学習を促進し、維持されたことが考えられる。

次の論文④は、外来語について現代の大学生がどのようにとらえているか意識調査をしたものです。国立国語研究所は2004年に外来語の意識調査を行っていますが、日進月歩のICTの発達の中で、大学生の意識がどの

ように変化しているかを調べることは意味があります。国立国語研究所の調査項目を基に新たな質問を加え、2004年では調査がされていなかった学習者の英語語彙サイズや外来語に対する親密度と外来語意識との関係も調査しました。

④河内千栄子 (2019). 大学生の外来語意識: 外来語親密度や英語語彙サイズとの関係. 久留米大学外国語教育研究所紀要, 26, 47-62. (JACET九州・沖縄支部研究大会およびカイロ大学日本学研究所シンポジウムで口頭発表、また「日本語論説資料」58号、2021年にも転載される予定)

主要な結果は次の通りでした。

- (1) 学生の81%が現在の日本語の中に外来語の使用が多く見られると感じ、学生自身も66%が外来語を使用していると感じている。
- (2) 70%が今後、外来語が増えることを好ましいと感じており、2004年の全体調査に比べると33%、大学生では7%増加している。
- (3) 外来語の良い点として5段階評価での4と5を合算すると、「しゃれた感じ (61%)」が最も高く、次は「知的な感じ (54%)」であり、全体的にどの質問にも高い評価であった。2004年の大学生の調査では、「知的な感じ」は19%で今回より35%低く、「話しが通じ易く便利」が最も高かった (48%)。
- (4) 外来語の悪い点は「誤解や意味の取り違い (58%)」が最も高く、次に「相手によって話を通じなくなる (52%)」で、2004年の大学生の調査でも同様の結果であった。しかし「日本語の伝統が破壊される」の項目は、2004年では31%であったが今回は20%となり、外来語を日本語の脅威と捉えない傾向にあることが分かった。
- (5) 外来語の良い点の平均と悪い点の平均には有意な差が見られ、現代の大学生は外来語をより肯定的、好意的にとらえているのが示された。
- (6) 外来語の弱点については、69%の学生が発音の違いだと認識しており、指導においては特に発音重視が必要であると言える。



(7) 外来語の親密度と外来語の良い点との間に有意な相関関係が見られた。低頻度の外来語を使用して親密度を見たのだが、これらの外来語に敏感な学生は、外来語を好意的にとらえていることが示唆される。

論文⑤はキャリア最後の論文です。これまでの論文は単語レベルでの外来語と対応する英語をみてきました。先述したように、英語の高頻度である2,000語レベルの中には外来語が38%を占めていることから (Daulton, 1998)、リーディングをする際に英文中の外来語を認識すれば読解に影響を与える可能性があります。この論文は、2020年9月の大学英語教育学会国際大会で口頭発表する予定でしたが、コロナ禍のため中止になりました。そこで、キャリア最後の論文として急遽、まとめたものです。

⑤Kawauchi, C. (2021). Recognition of loanwords in reading. 久留米大学外国語教育研究所紀要, 28, 1-20.

研究課題の1つは外来語を英語学習にどのように活用しているか、2つ目の課題は、英文の中で使用された語彙について対応する外来語をどの程度認識しているか、そして最後の課題は、英文のトピックの親しきさや英文難易度の違いが外来語認識や英文読解にどのように影響するかです。また、それらが学習者の語彙力の違いとどのように関係しているかについても調査しました。英文はスキーマ理論 (Carrell, 1987) によってトピックの親しみ度、Coleman-Lieu 指数によって英文の難易度を分け、また語彙数、語彙タイプ数、高頻度の外来語が同数含まれるように調整し、計4種類の英文を使用しました。主要な結果は次の通りでした。

(1) 英語学習に外来語をどう活用しているかについてのアンケート (4技能を中心に10問) では、「カタカナを書いて発音を覚えるか」という質問に、語彙力が高い学習者と低い学習者に有意な差が見られ、前者はほとんどカタカナを使用しないことがわかった。残りの質問には有意な差が見られなかった。

- (2) 語彙力が高い学習者は低い学習者に比べて、英文の中で外来語に対応する英語をより多く認識していることがわかった。高頻度の外来語が同数含まれるように調整した英文であったが、低頻度の語彙も外来語としてより多く認識していた。英単語と対応するカタカナ語に対して敏感であると言える。また英文の難易度やトピックの親しさの違いによって、認識された語数に大きな違いがありその差は有意であった。
- (3) 語彙力が低い学習者はトピックや難易度が異なっても語彙認識数に有意な差が見られなかった。語彙力の低い学生は、アンケートの総得点と外来語と認識された単語数に有意な相関が見られた。外来語を英語学習で使用する傾向がある学生は、英文の中の外来語をより多く認識している傾向があると言える。
- (4) 語彙力が低い学生は、トピックの親しさが英文の難易度に比べより敏感であった。
- (5) 外来語が含まれた英文のトピックの親しさや英文の難易度が読解テストに影響を与えるかについては、明確な結果が見られなかった。今後、より詳細な研究デザインによる検証が必要である。

これらの外来語の研究結果から、日本語と共存するカタカナ語については、それに対応する英語に結び付けることが有効であり、発表語彙の増加や強化に効果的であることが実証されました。教育への応用にあたっては発音、意味や用法の違いを明示しながら指導することは当然です。外来語と結びつけることで英語がより身近になり効率的に発表語彙が増えることが期待されます。もちろん、語彙だけが伸びてもそれをつなぎ合わせる文法力は不可欠で、そうなるたび最初の文法習得研究にリンクしてしまうことになります。このように研究テーマは尽きることがありません。

#### 4. 終わりに

先述したように、私は医学部進学課程の助手から出発し、法学部、文学部、外国語教育研究所を経て再び法学部に戻り、ここで私のキャリアの大半を送ることになりました。法学部では英語コア、英語コース（旧外国語コース）を担当し効果的だと思われる多様なタスクや指導法を活用しながら楽しく英語を教えてきました。英語の指導ばかりでなく、文学部での英語習得論、大学院での第二言語習得論、研究方法論、言語教授法など私の専門分野も指導する機会を持てたことは幸運でした。また担当した「アメリカ事情」の授業は専門から離れていたため、また語学と違って大人数クラスでしたので苦勞しました。アメリカの歴史、文化を中心に最新のニュースのチェックをしながら毎週準備に追われましたが、自分の勉強になりました。基礎演習や演習Ⅲは少人数で自由度が高く、特に演習Ⅲの学生と我が家での恒例クリスマスパーティはとてもよい思い出となりました。

研究テーマは、文法習得研究から、スピーキング研究、そして語彙習得研究に移行してきました。それは英語を指導する中で、また学会や研究会で刺激を受ける中で見えてきたさまざまな学問的興味に突き動かされたからです。私は強い意志を持って研究者になったわけではないのですが、意外に向いていたようで、思いのほか意欲的に取り組んだものだと振り返っています。

最後になりますが、法学部で充実した教員生活を送れたことに深くお礼申し上げます。法学部では唯一の語学系教員として、学部の全般的な外国語教育に関して常に私の意見を尊重していただいたことはとても有り難く思いました。外国語教育研究所の先生方には法学部・研究所連絡会や英語小委員会を通して、法学部の英語コアや英語コースの担当ばかりでなく、外国語全般に対して丁寧なご指導をしていただきました。そして国際交流センターの職員の方々には、長らく委員を務めた私からの度重なる質問や

依頼にも迅速に丁寧に対応していただきました。その他多くの部署の方々にも大変お世話になりました。厚くお礼申し上げます。そして何といたっても、充実した教員人生を可能にしてくれたのは学生の皆さんでした。心より感謝申し上げます。ありがとうございました。私が命名した ZIP、KUEST、みいアリーナと共に久留米大学のますますの発展を心よりお祈り申し上げます。

## 引用文献

- Brown, J. B., & Williams, C. J. (1985). Gairaigo: A latent English vocabulary base? *Tohoku Gakuin University Language & Literature*, 76, 129-146.
- Bygates, M. (1996). Effects of task repetition: Appraising the developing language of learners. In J. Willis and D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann.
- Carrell, P. L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21, 461-481.
- Daulton, F. E. (1998). Japanese loanword cognates and the acquisition of English vocabulary. *The Language Teacher*, 20 (1), 17-26.
- Daulton, F. E. (2007). Japanese learners' built-in lexicon of English and its effect on L2 production. *The Language Teacher*, 31 (9), 15-18.
- Dornyei, S. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 55-85.
- Ellis, R. (1987). Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of the past test. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 1-20.
- Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language*

*Acquisition, 18*, 299-323.

- Hayashi, C., & Sheppard, C. (2005). L2 vocabulary knowledge and authentic academic text comprehension. Paper presented in the 44<sup>th</sup> national conference of JACET, Tokyo.
- Hulstijn, J. H., & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning, 51*, 539-558.
- Keenan, E., & Comrie, B. (1977). Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry, 8*, 63-99.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P. L. Amaud & H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). London: Macmillan.
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning, 59*, 399-436.
- Laufer, B., & Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: does teaching have anything to do with it? *RELC Journal, 28*, 89-108.
- Laufer, B., & Paribakht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabulary: Effects of language learning context. *Language Learning, 48*, 365-391.
- Maurice, K. (1983). The fluency workshop. *TESOL Newsletter, 17*, 29.
- Mochizuki, M., & Aizawa, K. (2000). An affix acquisition order for EFL learners: An exploratory study. *System, 28*, 291-304.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P., & Hwang, K. (1995). Where would general service vocabulary stop and special purposes vocabulary begin? *System,*

23, 35-41.

- Oshima, K. (2003). An overview of Gairaigo studies: Implications for English education. *Educational Studies*, 45, 151-158.
- Robinson, P. (1995). Task complexity and second language narrative discourse. *Language Learning*, 45, 99-140.
- Sasao, Y. (2008). Estimating vocabulary size: Does test format make a difference? *JACET Journal*, 46, 63-76.
- Schacter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24, 205-214.
- Schacter, J., Tyson, A. F., & Diffley, F. J. (1976). Learner intuitions of grammaticality. *Language Learning*, 26, 67-76.
- Schuman, J. H. (1980). The acquisition of English relative clauses by second language learners. In R. Scarcella & S. Krashen (Eds.), *Research in second language acquisition* (pp. 118-131). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Sheldon, A. (1974). The role of parallel function in the acquisition of relative clauses in English. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 3, 272-281.
- Shepherd, J. Q. (1996). Loanwords: A pitfall for all students. *The internet TESL Journal*, 2 (2). Retrieved from <http://itesl.org/Articles/shepherd-Loanwords.html>.
- Skehan, P. (1986). The role of foreign language aptitude in a model of school learning. *Language Testing*, 3, 188-221.
- Skehan, P., & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions of narrative retelling. *Language Learning*, 49, 93-120.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In A. Furgason & D. Slobin (Eds.), *Studies of child language development* (pp. 175-208). New York: Holt, Rinehart &

Winston.

- Stubbe, R. (2014). Do Japanese students overestimate or underestimate their knowledge of English loanwords more than non-loanwords on yes-no vocabulary tests? *Vocabulary learning and instruction*. Advance online publication. doi: 10.7820/vli.v03.1.stubbe.
- Takeuchi, K. (2010). English vocabulary teaching by utilizing 'English' in Japanese. *Tokyo Metropolitan College of Industrial Technology Kenkyu Kiyō*, 4, 1-16.
- Tannen, D. (1984). Spoken and written narrative in English and Greek. In D. Tannen (Ed.), *Coherence in spoken and written discourse*. Norwood NJ: Ablex.
- Uchida, E. (2007). Oral and written identification of L2 loanword cognates by initial Japanese learners of English. *The Language Teacher*, 31 (9), 19-22.
- Wigglesworth, G. (1997). An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse. *Language Testing*, 14, 85-106.
- 石綿敏雄 (1985). *日本語の中の外国語*. 東京: 岩波書店.
- 伊藤嘉一 (1993). 新聞英語の外来語分析—英語教育への示唆, *英語論考*, 24, 1-14.
- 岩田恭子 (2015). *ネパール人日本語学習者のカタカナ語の学習ストラテジーと英語の関わり*. 久留米大学比較文化研究科修士論文.
- 国立国語研究所 (2004). 外来語そのものについての意義、日本語の現在. <http://www.minjal.ac.jp/products-k/seika/genzai/ishiki/1-1.html> より.
- 鈴木俊二 (1999). (1999). 日本における「外来語」観の変遷—接触言語学の視点からの考察. *国際短期大学紀要*, 14, 27-94.
- 横川博一 (2006). *日本人英語学習者の英単語親密度: 文字編*. 東京: く

ろしお出版.

横川博一 (2008). *日本人英語学習者の英単語親密度：音声編*. 東京：くろしお出版.

## 業績一覧

### 著書および共著書

Kawauchi, C. (2003). *The effect of pre-task activities on L2 oral performance*. Ph.D. thesis submitted to Lancaster University, UK.

Kawauchi, C. (2005a). *Pre-task planning in L2 oral performance*. Tokyo: Kinseido.

\*本書によって2005年の大学英語教育学会より「学会学術賞」受賞.

小竹一彰、河内千栄子 (編) (2005). *アメリカを見る眼*. 東京：五紘舎.

富田かおる、小栗裕子、河内千栄子 (編) (2011). *リスニングとスピーキングの理論と実践：効果的な授業を目指して*. 東京：大修館.

### 翻訳書

木元新作監訳、河内千栄子訳 (1980). *虫たちの歩んだ歴史*. 東京：共立出版.

### 主要論文 (全49本の論文の中より抜粋)

Kawauchi, C. (1980). Testing of four types of English sentences. *Language Laboratory* (語学ラボラトリー学会誌, 現外国語教育メディア学会誌 *Language Education & Technology*), 17, 25-39.

Kawauchi, C., & Lewis, T. (1984). From direct translation to situational translation. *Language Laboratory* (語学ラボラトリー学会誌, 現外国語教育メディア学会誌 *Language Education & Technology*), 21, 51-64.

Kawauchi, C. (1988). Universal processing of relative clauses by adult



- learners of English. *JACET Bulletin* (大学英語教育学会誌, 現 *JACET Journal*), 19, 19-31.
- Kawauchi, C. (1990). Formulaic speech and creative language in child L2 acquisition. *JACET Bulletin* (大学英語教育学会誌, 現 *JACET Journal*), 21, 79-96.
- Kawauchi, C. (1990). Development and evaluation of writing test. *Language Laboratory* (語学ラボラトリー学会誌, 現外国語教育メディア学会誌 *Language Education & Technology*), 27, 35-46.
- Kawauchi, C. (1994). Access to universal grammar in Japanese ESL/EFL learners: Constraints for wh-movement. *英語学と英語教育学*, 45-66. 東京: 開隆堂.
- Kawauchi, C. (1996). Retesting Schachter's hypotheses. *Annual Review of English Learning and Teaching* (大学英語教育学会九州・沖縄支部学会紀要), No. 1, 5-16.
- Kawauchi, C. (1998). Developing fluency in second language narratives. *FLEAT III* (*Foreign Language Education and Technology* 第3回国際大会), 159-168.
- Kawauchi, C. (1998). Cued/uncued oral narrative tasks in foreign language fluency. *JACET Bulletin* (大学英語教育学会誌, 現 *JACET Journal*), 29, 83-96.
- Kamimoto, T., & Kawauchi, C. (1999). Subjective judgments on L2 oral narratives among native speakers, non-native speakers, and peers. *Language Laboratory* (語学ラボラトリー学会誌, 現外国語教育メディア学会誌 *Language Education & Technology*), 36, 17-32.
- Kawauchi, C., & Nagasawa, S. (2000). Developing second language proficiency in a study abroad context. *久留米大学外国語教育研究所紀要*, 7, 49-79.
- Kamimoto, T., & Kawauchi, C. (2000). The effects of repetition on EFL oral fluency: A quantitative approach. *熊本学園大学文学言語*

学論集, 7, 1-24.

- Kawauchi, C., & Kamimoto, T. (2000). Distinctive features of oral production by fluent and nonfluent EFL learners. *Language Laboratory* (語学ラボラトリー学会誌, 現外国語教育メディア学会誌 *Language Education & Technology*), 37, 22-36.
- Kawauchi, C. (2002). What we know from verbal reports in planning activities. *Language Learning Strategies: Proceedings of the 29<sup>th</sup> JACET Summer Seminar*, 37-41.
- Kawauchi, C. (2004). The role of pre-task activities and proficiency differences in planning L2 oral performance. *JACET Bulletin* (大学英語教育学会誌, 現 *JACET Journal*), 39, 15-29.
- Kawauchi, C. (2004). The use of strategies in pre-task and on-line planning activities. *English Language Teaching* (Pan-Korean English Teachers Association 韓国 PKETA 学会誌), 16 (3), 27-55.
- Kawauchi, C. (2005b). The effects of strategic planning on the oral narratives of learners with low and high intermediate L2 proficiency. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language*, 143-166. Amsterdam: John Benjamins.
- Kawauchi, C. (2006). The effect of CALL-based vocabulary learning as self-study. *Language Education & Technology* (外国語教育メディア学会誌), 43, 21-38.
- Kawauchi, C. (2007). A critical look at learning strategy research and some ideas about task structures. *Annual Review of English Learning and Teaching* (大学英語教育学会九州・沖縄支部学会紀要), No. 12, 55-60.
- 河内千栄子 (2009). 学習者の語彙を増強させる: 課外 CALL と復習テストによる難語学習の効果. 大学英語教育学会九州・沖縄支部学会紀要, 14号, 1-16.
- Kawauchi, C. (2010). The effects of CALL-alone and CALL-plus:

Developing receptive and productive vocabulary. *Language Education & Technology* (外国語教育メディア学会誌), 47, 75-92.

Kawauchi, C. (2011). Learning unknown words: The effects of dictionary, association, and own way learning strategies. *JACET Journal* (大学英語教育学会誌), 52, 71-77.

Kawauchi, C. (2011). Effect of retrieval and elaboration on L2 vocabulary learning. *Annual Review of English Learning and Teaching* (大学英語教育学会九州・沖縄支部学会紀要), No. 17, 10-18.

Kawauchi, C. (2013). Limited capacity hypothesis. In P. Robinson (Ed.), *The Routledge encyclopedia of second language acquisition*, 389-390. London: Routledge.

Kawauchi, C. (2014). Receptive and productive knowledge of Gairaigo: Word length, learner's vocabulary levels, prior information, and learning. *Annual Review of English Learning and Teaching* (大学英語教育学会九州・沖縄支部学会紀要), No. 19, 1-16.

Kawauchi, C. (2015). Effects of loanwords on productive vocabulary knowledge; influences of loanword frequency, length, learners' vocabulary sizes, and prior information. *The Kyushu Academic Society of English Language Education* (九州英語教育学会紀要), 43, 21-29.

河内千栄子 (2016). 英語学習に対する学習者の不安要因：専攻、性差、およびその変化。久留米大学外国語教育研究所紀要, 23, 15-40.

Kawauchi, C. (2017). Familiarity, frequency, and recall of loanwords. *Annual Review of English Learning and Teaching* (大学英語教育学会九州・沖縄支部学会紀要), No. 22, 19-34.

河内千栄子 (2019). 大学生の外来語意識：外来語親密度や英語語彙サイズとの関係。久留米大学外国語教育研究所紀要, 26, 47-62.

Kawauchi, C. (2021). Recognition of loanwords in reading. 久留米大学

外国語教育研究所紀要, 28, 1-20.

口頭発表(全46件の口頭発表の中から1993年以降のみ)

1. Reevaluation of pattern practice: Developing attention-based practice in communication. FLEAT (Foreign Language Education and Technology) 外国語教育とテクノロジー国際大会, 1993年.
2. コミュニケーション能力の養成について. LLA 語学ラボラトリー全国大会, 1994年.
3. Retesting Schacter's Hypothesis. JACET 大学英語教育学会全国大会, 1995年.
4. Task differences in cued/uncued narratives for L2 oral production. AILA (International Association of Applied Linguistics) 国際応用言語学会, 1996年.
5. Developing fluency in second language narratives. FLEAT III (Foreign Language Education and Technology) 外国語教育とテクノロジー第3回国際大会, 1997年.
6. Subjective judgments of L2 oral narratives among native speakers, non-native teachers, and peers. LLA 語学ラボラトリー全国大会, 1988年(共同発表).
7. Developing speaking and writing by narrative tasks. AILA (International Association of Applied Linguistics) 国際応用言語学会国際大会, 1999年.
8. What we know from verbal reports in planning activities. JACET Summer Seminar, 2001年.
9. The effects of pre-task planning on L2 performance: Input-based and output-based activities. JACET 九州・沖縄支部研究大会, 2001年.
10. The effects of pre-task activities on L2 oral performance: A quantitative approach. PKETA (Pan-Korea English Teachers

- Association) 韓国英語教師学会国際大会, 2003年.
11. Learning vocabulary through self-initiated attention to L2 input. JACET Summer Seminar, 2004年.
  12. A cognitive approach to planning effects. ALAK (Applied Linguistics Association of Korea) 韓国応用言語学会国際大会, 2004年.
  13. Proficiency differences in CALL-based vocabulary. FLEAT V (Foreign Language Education and Technology) 外国語教育とテクノロジー第5回国際大会, 2005年.
  14. The effects of CALL-based vocabulary learning. Asia TEFL 国際大会, 2006年.
  15. A critical look at learning strategies and task structure. JACET 九州・沖縄支部研究大会シンポジウム, 2007年.
  16. The effects of types of vocabulary exercises combined with CALL on receptive/productive knowledge. AILA (International Association of Applied Linguistics) 国際応用言語学会国際大会, 2008年.
  17. The effects of CALL-alone and CALL-plus: L2 vocabulary gains and learners' attitudes. World CALL (Computer Assisted Language Learning) 国際大会, 2008年.
  18. Learning unknown words: the effects of three types of vocabulary learning. Asia TEFL 国際大会, 2009年.
  19. Three types of grammar exercise in Japanese EFL classrooms. JACET 大学英語教育学会国際大会, 2011年.
  20. The effects of word length and word familiarity on vocabulary learning. JACET 大学英語教育学会国際大会, 2012年.
  21. The effects of three types of grammar exercises. Asia TEFL 国際大会, 2012年.
  22. Receptive and productive knowledge of Gairaigo: Word length,

learners' vocabulary levels, prior information and learning effects. JACET 大学英語教育学会国際大会, 2013年.

23. 外来語による産出語彙の効果：外来語頻度、長さ、学習者の語彙サイズ、事前情報の影響. 全国英語教育学会全国大会, 2014年.
24. Increasing vocabulary with loanwords: Word length, learners' vocabulary sizes, prior information, and learning effects. ALAK (Applied Linguistics Association of Korea) 韓国応用言語学会国際大会, 2014年.
25. 英語学習に対する不安要因とその変化：専攻、性差、理由、動機、英語力自己評価の影響. 全国英語教育学会全国大会, 2015年.
26. University students' perception of learning English as an international language: A comparison between Japan and Taiwan. JACET 九州・沖縄支部研究大会, 2015年 (共同発表).
27. Frequency, familiarity, and production of loanwords. JACET 大学英語教育学会国際大会, 2016年.
28. 外来語に対する意識：外来語親密度と語彙サイズとの関係について. JACET 九州・沖縄支部研究大会, 2017年.
29. Familiarity and perception on loanwords by Japanese college students. カイロ大学日本学研究所シンポジウム, 2018年.
30. Loanwords: Familiarity, frequency, and recall of corresponding English words. Korea Joint International Conference (韓国合同国際学会), 2019年.

## 河内先生業績略歴

河内千栄子先生は、1973年に西南学院大学文学部外国語学科英語専攻をご卒業の直後に、医学部進学課程のLL研究助手として本学に赴任されました。その後、1990年に法学部へ講師として移籍、1992年に文学部へ移籍、1993年に外国語教育研究所へ移籍、1994年には、その後の所属となる法学部国際政治学科へ助教として移籍され、1998年に教授に昇任されています。法学部の外国語教育全般、法学部英語コースの責任者として継続的に法学部生を指導され、2001年以降は、本学大学院比較文化研究科で、英語教育学や日本語教育学を専攻する博士前期後期両課程で論文指導も担当されました。学内では他にも、入試委員、国際交流委員などを歴任され、2017-2018年度には国際交流センター長もお務めです。法学部だけでなく、外国語教育研究所が担当する共通外国語教育にも、様々な形で貢献されました。

河内先生は本学の学生指導や大学運営だけでなく、専門分野の学会等で指導的な役割を果たされています。例えば、外国語教育メディア学会（旧語学ラボラトリー学会）、大学英語教育学会の両学会で、企画委員や支部運営委員や支部紀要編集委員などを歴任された他、助手の期間はLL助手研究会の世話人を務められ、現在も福岡英語教育研究会で世話人としてご尽力を続けていらっしゃいます。

研究業績の詳細は、最終講義の本文記載のとおりですが、先生は1980年代から2020年代まで、英語教育学、応用言語学の分野で、まさにグローバルな活躍をなさっています。先生の多数の業績の一部に触れながら、なるべく簡潔にご紹介します。

関係節の習得に関する修士論文をベースにした Kawauchi (1988) は、国内の英語教育系学会誌のなかでも掲載困難度が最高水準にある JACET Journal に掲載され、その後も1990年代後半まで、第二言語文法知識に関する研究成果を国内の重要な専門書や雑誌で発表されました (Kawauchi, 1994, 1996)。

1990年代後半には、主な研究テーマを文法知識からスピーキングに移し

て、JACET Journal や Language Laboratory といった国内の学会誌に加えて FLEAT のような国際研究大会論文集でも研究成果を発表されました (Kawauchi, 1997, 1998, 1999; Kawauchi & Kamimoto, 2000)。スピーキング研究への移行は、法学部英語コースの目標の1つである発信型英語能力育成と、学生や社会からの要請に応えるためだったとのことで、ローカルニーズへの対応も実践されています。

2000年代前半は、まず、言語学分野で世界をリードするランカスター大学で、3年弱という異例の短期間で実証データ収集・分析に基づく博士論文提出と学位取得を達成されただけでなく (Kawauchi, 2003)、その「スピーキングの事前タスクプランニング」に関する研究は、国内外で出版され、高い評価を受けています。著書として出版された Kawauchi (2005a) は大学英語教育学会より同年度の学術賞を授与され、国内最高水準といえる評価を受けています。また、言語教育の世界的権威の1人とされている Rod Ellis 氏の編集によるプランニングの専門図書に掲載された Kawauchi (2005b) は、高い被引用件数とその世界的注目度を裏付けています (2021年6月時点で198件)。

2000年代中盤になると、スピーキング評価の要とも言える「流暢さ」が時間当たりの発語数、その基となる語彙知識の定着と使用能力によって大きく左右されること等を踏まえて、語彙習得研究に取り組み、河内他 (2005)、河内 (2006)、Kawauchi (2006) と継続的に論文を発表されました。その後も、河内 (2009)、Kawauchi (2010, 2011) のように国内の重要な学会誌に多数の論文が採択されています。

その後は、ICT 時代にあって増加が続くカタカナ語を英語語彙力向上につなげる可能性に着目され、2010年代には、外来語の活用可能性について、英語学習者を対象に調査研究を実施、発表されています (Kawauchi, 2014, 2015a, 2015b, 2017, 2021; 河内, 2019)。

河内先生のように、1980年代から2010年代まで継続的に、採択難度の高い言語教育系学会誌に繰り返し個人で論文を発表されている研究者は珍しく、特に九州では希有な存在と言えます。



河内先生の貢献は、業績書記載の範囲にとどまりません。図書館発行「知の玉手箱」への多数の図書推薦、複数の学内施設等の命名案提出と採択など、非常に多岐にわたります（ZIP、みいアリーナ、KUEST）。

最後に、個人的な内容になりますが、先述の通り、先生には、共通外国語教育、とくに英語教育の運営において、様々な形で御協力いただきました。（ご退職後は河内先生からそのような御協力をいただけなくなることに、外国語教育研究所の一員として不安を抱いておりますが）これまでの心強いお力添えにたいして、また本学での長年のご功勞にたいして、衷心より感謝の意を表し、今後のさらなる御健勝と御活躍を祈念申し上げます。

（久留米大学外国語教育研究所教授 塩津敏彦）