



Title	応用言語学における理論と実践：研究と教育を通して（冊子）
Author(s)	
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2023, 2022
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/91539
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

言語文化共同研究プロジェクト2022

応用言語学における理論と実践 -研究と教育を通して-

西 田 理 恵 子

Lee Shzh-chen Nancy

綱 澤 え り 子

大阪大学大学院人文学研究科言語文化学専攻

2023

言語文化共同研究プロジェクト 2022

応用言語学における理論と実践

-研究と教育を通して -

目次

西田 理恵子

外国語学習者エンゲージメントの基本的概念：主体的学びへの導き 1

Lee Shzh-chen Nancy

Effects of form-focused instruction on EFL speaking development – Changes in
syntactic accuracy over time 8

綱澤 えり子

言語学習における学習者信念研究の概観と展望 16

外国語学習者エンゲージメントの基本的概念：主体的学びへの導き

西田理恵子

1. はじめに

近年の情報の加速化や、インターネットやスマートフォンの普及は、私たちの日々の生活に欠かせないものとなり、私たちのライフスタイルや・ワークスタイルにおいても幅広い変化をもたらしているといえる。その一方で、外国語学習へ集中させ、学習への意欲・関心を高めることや集中力を維持することが困難になりつつあるのではなかろうか。学習者を外国語学習時に学習者を机の上に向かせ、タスクや課題への活動を促進させるためには、学習者の主体的な学びを引き出し、活動を熱中させる「学習者エンゲージメント」の維持・喚起が重要であると考えられ (Mercer & Dörnyei, 2020)、近年「学習者エンゲージメント」が注目を集めようになつた。外国語学習「エンゲージメント」の概念の本質は、Mercer & Dörnyei (2020) によれば、学習者がある活動やタスクに積極的に参加すること (active participation) であり、ある特定の行動に対して関与すること (involvement) であると言及している。学習者エンゲージメントが持続している場合については、学習者は、タスクや課題、活動に対して熱中している状況にあるといえよう (Mercer & Dörnyei, 2020)。

本稿では、近年注目を集めている「エンゲージメント」の概念と基本的構造について概観し、エンゲージメントを取り巻く要因であると考えられる感情的要因 (マインドセット) と社会的要因 (教師と生徒のラポール、教室内におけるタスクエンゲージメントの維持喚起) について言及する。

2. 外国語学習者エンゲージメントの側面

上記にも言及したように、外国語学習者における「エンゲージメント」とは、学習者が課題に熱中している状態にあると考えられる。またエンゲージメントを誘発するには、社会的文脈や環境的・社会的要因の関与が考えられ、Mercer & Dörnyei (2020) によれば、学習者エンゲージメントを取りまく社会的文脈を学習者と学校を取り巻く環境全体として保護者、学校管理者、教育政策者とし、学校文化を学校の組織、方針、規範、信念、感情と言及している。同様に、Dörnyei (2018) によれば、積極的な学習者のエンゲージメントの要素を「学校環境」「言語学習」「シラバスデザインや教材」「学習タスク」「学習者同士の関り」「教師の関り」であると言及している。外国語学習者「エンゲージメント」には、社会的文脈や環境的・社会的要因の影響が切り離せないと考えられる。

また、Fredricks et al. (2004) は、エンゲージメントが起こる側面について 3 側面を提示し、それらは、1) Behavioral Dimension (行動的側面)、2) Affective Dimension (情意的側面)、3) Cognitive Dimension (認知的側面)であると言及した。この 3 要因のほかに、Svalberg (2009) は、4) Social Dimension (社会的要因) がエンゲージメントに重要な役割を果たすと示した。教室内環境においては、社会的要因は相互作用やエンゲージメントの開始・維持・喚起に関係すると述べた。次に、外国語学習者「エンゲージメント」に関わる 4 つの側面である、ここからは、Sang & Hiver (2021)に基づいて、行動的エンゲージメント・情意的エンゲージメント・認知的エンゲージメント・社会的エンゲージメントの側面を詳細にみていく。

2.1 行動的エンゲージメント (Behavioral Engagement)

Sang & Hiver (2021) によれば、行動的エンゲージメントとは、研究者によっては異なる見解がみられるというもの、基本的には二項対立として捉えられており、学習上の “on-task” で学習者がエンゲージしている状態と、”off-task” で解放されている状況であると言及している。またこれまでの学校に焦点を置いた研究 (School-based research) では、行動的エンゲージメントを測定するのには、学習者がタスクにかけた時間や学習に費やした時間 (Gettiner & Walter, 2012) であると言及し、word count (Bygate & Samuda, 2009) や turn counts (Dörnyei & Kormos, 2000) であるとも述べている。また Philip & Duchesne (2016) は、行動的側面をタスクへの積極的な関与や参加であると言及している。従って、教室内環境では、行

動的エンゲージメントを学習時における学習者の活発な参加を観察することでデータ収集が可能である。学習者が行動的エンゲージメントである状態とは、認知的エンゲージメント・情意的エンゲージメント・社会的エンゲージメントから切り離すことはできず、それらすべての要因を伴って学習者の活発な参加や参与が考えられる。人間の行動とは、多次元的であるということを忘れてはならないと言及している。

2.2 情意的エンゲージメント (Affective Engagement)

Sang & Hiver (2021) は、情意的エンゲージメントの定義は、個々の研究によると言及している。例えば、学習者の学校でのエンゲージメントであれば、Yazzie-Mintz (2009) は、学習者の学校へのつながり、または、学習者が学校についてどのように感じているのか、学校での働きかけや学校内での人々であると言及している。Skinner et al. (2009) では、教室内での情意的エンゲージメントをタスクや活動への動機づけられた前向きな参加や参与であると述べている。従って、楽しみ、熱中、期待のような肯定的な感情の表現は、学習者の情意エンゲージメントであると考えられる。その一方で、不安、退屈さ、ストレス、怒りなどの負の感情は、離脱 (disengagement) として考えらえている (Reeve, 2012)。Mercer (2015) は、学習者の教室内における教師やクラスメートへの肯定的な感情は、情意的エンゲージメントに包括されると言及している。さらに Svalberg (2009) は、学習者が情意的エンゲージメントを示す際に、学習者は肯定的で目的があり、積極的で、自発的であると言及している。情意的エンゲージメントにおける行動・認知・との関りは重要である。Baralt et. al. (2016) によれば、クラスメート同士の励ましや積極的に相手の会話を聞くなどという肯定的な相互関係は、情意的エンゲージメントを高め、ひいては、認知的エンゲージメント、行動的エンゲージメント、社会的エンゲージメントに繋がると述べている。しかし、その一方で、グループワークが機能しない場合は負の感情へとつながる可能性があり、認知的・行動的・社会的離脱 (disengagement) へと繋がる可能性を示唆した。

2.3 認知的エンゲージメント (Cognitive Engagement)

認知的エンゲージメントとは、学習者の学習時における心的努力 (mental effort) である。学習者が認知的に熱中している状態とは、学習ゴールを達成するために意図的に持続して注目をし続けていること、心的努力をしている状態にある (Helme & Clarke, 2001; Reeve, 2012)。また認知的エンゲージメントと学習者の観測できる覚醒度 (alertness) やタスクやゴールに向けた注意とも関係すると考えられる (Svalberg, 2009)。認知的エンゲージメントを学習者の form focus への注意、認知的課題 (リソース) への方向性、問題・改題解決とも関連する (Baralt, et.al., 2016)。この認知的エンゲージメントの内的機能を捉るために、認知的エンゲージメントの研究では、心的努力の外的根拠 (証拠) に基づく研究を実施している。例えば、生徒の会話の中での教師や生徒同士の提案、推論、躊躇、反復が、認知的エンゲージメントの測定に使用されてきた (Reschly & Christenson, 2012)。さらに、認知的エンゲージメントの根拠として、学習者の協同参加として考えられる、アイデアの創出、解説や説明の発信、意見交換、教材評価等が考えられる (Helme & Clarke, 2001)。さらに、非言語コミュニケーション (non-verbal communication) として考えられる、ボディーランゲージ、表情、視線の動き、体の動きなども考慮されつつある (Fredricks & McCloskey, 2012)。

2.4 社会的エンゲージメント (Social Engagement)

社会的・環境的側面と社会的エンゲージメントの重要性は、研究分野にて幅広く理解されている。Mercer (2019)・Reeve (2012) によれば、学習は環境に組み込まれ、環境に依存し (context-dependent) であり、認知的エンゲージメント・情意的エンゲージメント・行動的エンゲージメントのすべては関りがあり、社会的状況に組み込まれていると考えられる。社会的エンゲージメントは、相互関係の関係性と関わりがあり、どのようにして相互関係が働きかかるのかに着眼されている。Svalberg (2009) は、言語へのエンゲージメントについて、どのようにエンゲージメントが社会的な努力 (social endeavor) によって言語学習に影響するのか、言語への気づきと絡み合っているのか、また、言語へのエンゲージメントを引き起こ

し、組み立てられているのかに関係すると言及している。言語への気づきは、言語活動が行われている環境下で、学習者のエンゲージメントを促進するものであり、それは学習者が彼らの言語知識をクラスメートと他の対話者とで相互作用を行っているからである。学習者の言語へのエンゲージメントは、言語知識を促進し、社会的環境は、言語への気づきを促すと考えられる。言語学習者が真摯に言語学習に向き合っているときは、言語学習は、認知的エンゲージメント、情意的エンゲージメント、社会的エンゲージメントに関与している (Svalberg, 2009)。社会的エンゲージメントは、言語学習の相互作用であり、学習者を学習へと導き、維持させる。学習者が言語学習時に社会的エンゲージメントと示しているときには、相互作用を起こし、その相互作用を維持し、相互作用を行っている間、会話者と肯定的に対話していると考えられる。例えば、学習者がお互いの意見を交換し、お互いに肯定的なフィードバックを与える、会話を平等に行っているときが考えられる (Storch, 2002)。Svalberg (2009)によれば、学習者が社会的エンゲージメントを示しているときには、学習者は認知的リソースを活発に使う必要があり、情意に繋がり、ひいては、学習行動を起こしていると言及している。近年の研究でも、言語学習は、学習者が社会的に肯定的にエンゲージメントしている場合については、より良い効果があると言及している (e.g., Sato & Ballinger, 2010; Toth et al., 2013)。

3. 外国語学習者エンゲージメントを取り巻く要因

Mercer & Dörnyei (2020) も同様に、エンゲージメントを取り巻く要因として、内的要因と社会的要因(対人関係)に関わると言及している。学習者の心理状況(マインドセット)、教師との関係(教師と生徒のラポール:信頼関係)、肯定的な教室環境(仲間同士の関係)、タスクエンゲージメントの喚起・維持の重要性について述べ、学習者のもつ内的要因と社会的要因が、教室内外における外国語学習エンゲージメントに影響する可能性が考えられる。次に、それらの要因の詳細を Mercer & Dörnyei (2020)、鈴木・和田訳 (2022)に基づいて概観していく。

3.1 促進的マインドセット

エンゲージメントを高める内的要因として「促進的マインドセット」が挙げられる。「促進的マインドセット」とは、学習者がどのような課題やタスクであっても自分でやり遂げられると思い、積極的にエンゲージし、目的を達成できると思えることである (Mercer & Dörnyei, 2020, 鈴木・和田訳 2022)。また「促進的マインドセット」を作り出すもう1つの重要な要素として、自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985) に依拠する「自律性の欲求」(学習者が自分で責任をもって自ら自発的にその活動・行動を行う)であり、学習者が自ら主体性があり、学習の機会を自分で計画し、行動を起こすことができると確信できれば、学習者の「自律性の欲求」は満たされる可能性がある (Reeve & Tseng, 2011)。また有能感と自律性の維持は重要な要素であり、ポジティブで「促進的マインドセット」を維持するためには、5つの原則である: 有能感、成長マインドセット、当事者の意識、積極性、努力 (grid) の促進がマインドセットの側面であると考えられる (Mercer & Dörnyei, 2020, 鈴木・和田訳 2022)。

「有能感」を高めるためには、自分の成功を信じることにある。「自己効力感」(Bandura, 1997) で例えるなら「ある状況であるある特定の課題をうまくやり遂げられるかどうかを巡る個人の信念と定義される」(鈴木・和田 2022, p.53)。また、有能感を高める要因として、成功体験を経験すること、教師からの肯定的なフィードバックや足場かけがあること、教室内のよきロールモデルや感情調整があること(思考的な状態だけでなく、感情的な状況でもあること)が示されている。

外国語学習エンゲージメントを高めるには、学習者の当事者意識と自己統制感を高める必要性についても言及している。「行動統制感」とは、学習者の行動を阻害する外的要因に関する個人の信念のことであり、「行動統制」が低いと、エンゲージメントが妨げられる可能性がある (鈴木・和田 2022, p.55)。自己肯定感が内的要因として考えられ、行動制御は外的要因として捉えられ、相互関係にある場合が多いと考えられる。外国語学習エンゲージメントには、積極性を育て、粘り強さを育てるこも重要な要素であると指摘している。

3.2 教師と生徒のラポール

エンゲージメントに関わる社会的要因として、教師との関係（教師と生徒のラポール：信頼関係）の重要性が示されている。教師と生徒の良好な関係性の維持には、教育的配慮、信頼、教師の関与、尊重、共感が挙げられる（鈴木・和田 2022, p.80）。また教師と生徒の信頼性をよりよく理解するためには、自己決定理論（Deci & Ryan, 1985）や愛着理論（Bowlby, 1969）が挙げられる。自己決定理論は内発的動機づけと外発的動機づけの概念があり、内発的動機づけは、自律性、有能性、関係性の充足によって高められると考えられる。自律性とは、自ら進んでその行動を行っているという感覚であり、有能性とは自分にはその課題やタスクが遂行できると思う欲求であり、関係性は周囲とうまくやっているという支持的で強い人間関係の欲求を示す（鈴木・和田 2022, p.80）。愛着理論とは「自分の世話をしてくれる重要な人物（通常は母親）に対する子どもの愛着の特徴と機能を説明する理論である。」（鈴木・和田 2022, p.81）。教室内環境の場合は、この重要な人物が教師であり、教師が思いやりを持ち、学習者に対して丁寧に接するなら、安心感のある関係性が生まれる。その結果として、学習者は困難に立ち向かうことができ、創造性を導き出し、ひいては学習者自身の自尊心を高めて他者との信頼関係を高めていく。

この他に、教師と学習者のラポールに必要な要素として、教師の共感的な態度、教師が学習者の個性を尊重する、教師は学習者のすべてを信じる、学習者の自律性を支援する、教師自身の情熱を示す、などが挙げられている。共感的な態度というは、学習者自身が理解され、感謝されているという実感を持つことであり、教師は学習者の立場に立って学習者を理解しようとすることがある。教師が学習者の個性を尊重するには、個々の学習者を理解し、大切に思い、学習者中心の教室内においては、教室内での学習者の一人一人の様子に応じて、注意を向けることが重要な指導法として考えられる。さらに、すべての学習者を信じるということは、教師が学習者の潜在能力をもっていると強く信じることであり、教師は学習者が生まれ持って言語学習能力に対して「成長マインドセット」を持っていると信じることが重要である。これらの要因に加えて、教師は学習者の自律性を支援し、自らの言語学習に対する情熱を示し、言語学習に夢中であることを示すことも重要な要素であると考えられよう（鈴木・和田 2022, p.89）。

3.3 肯定的な教室内環境

言語学習は他者との関係性によって影響を受けるため、教室内環境において、良好な学習者同士の関係の構築は、外国語学習者エンゲージメントにとって重要な要素であると考えられる。学習者が授業や課題に熱中するとき、自分が集団にとって大切な役割があり、安心できる環境にいると認識することが重要であり、言語活動への積極的参与は、教室内の全ての学習者が受け入れられ、大切にされていると感じ、安心して集団に帰属していくことが重要な要素である（鈴木・和田 2022, p.106）。教師と生徒のラポールでも示したように、自己決定理論にある「関係性の欲求」は、教師と学習者の信頼関係の構築によって、学習者集団全体の雰囲気が教室内環境に影響を及ぼす。教師は、教師内環境においては、学習者同士の良好な関係性の構築を促す役割を担う。肯定的なグループダイナミクスと教師文化のための基本的な原則として、教師は手本を示して集団を導くということであり、これは教師の行動が教室内の雰囲気や外国語学習者の学習に対する態度を決定づけると考えられる。また集団凝固性（group cohesiveness）は、グループダイナミクスの研究で重要な要素であると考えられ、集団におけるポジティブな雰囲気や教室内文化を決定する主要因であると示されている（鈴木・和田 2022, p.112）。集団凝固性が高まると、集団目標へのメンバーへの関与や集団に対する個々の責任が高まり、困難な課題に取り組もうとする意志や粘り強さが高まると考えられている。集団凝固性のほかにも、外国語学習者間の信頼、共感、受容である社会的なスキルを高め、チームワークを円滑にし、学習者が安心できる環境を作り出すことが重要と考えられる（鈴木・和田 2022, p.115）。さらに、教室内文化を育むために、協同と支えあいの文化を育むこと、支配的にならず、対立は敬意をもって建設的に解決することが求められる（鈴木・和田 2022, p.121）。

3.4 タスクエンゲージメントの喚起・維持

Mercer & Dörnyei (2020) は、外国語学習者エンゲージメントに関わる要因としてタスクエンゲージメントを提示している。タスクエンゲージメントを喚起する原則として、学習者に合わせたタスクをデザインすること、学習者を感情移入させること、学習者の知的好奇心を高めること、外国語学習者がタスクに積極的に取り組み見通しが持てるためのタスクのセットアップに集中すること、学習者を行動の担い手にすることがタスクエンゲージメントの喚起に関わる原則であると考えられている。つまり、外国語学習者エンゲージメントのタスクエンゲージメントの喚起については、教師は教室内の学習者をアクティブにし、学習者の知的好奇心を高めるタスクを通して「もっと知りたい！」という気持ちを引き出すようなタスクデザインをすることが重要である。このためには、教師は学習者の「今ある状態」を適切に読み取り、目の前にいる学習者にとって最善のタスクをデザインする力が求められるよう。

またタスクエンゲージメントの喚起が起こった後、タスクエンゲージメントの維持をすることが必要となる。タスクエンゲージメントの維持とは、学習者の取り組むタスクが学習者にとって最適なレベルで設定されることが重要であり、ポジティブな感情と教室内の指示的な相互関係によって維持される。タスクエンゲージメントの維持に関わる原則としては、学習者に認知的負荷を与える、楽しさを最大化し退屈さを最小限にとどめる、学習者の注意と関心を引き付ける、タスクが予測不可能であるという力を利用する、達成目標を階層化し、遠位ゴールと近接ゴールを立てことなどがタスクエンゲージメントの維持に関わる要因であると考えられている (鈴木・和田 2022, p.204)。

4. おわりに

本稿では、近年注目を集めている「外国語学習者エンゲージメント」に焦点を当てて、エンゲージメントに関わる基本的概念を概観した。Fredricks et al. (2004) は、エンゲージメントが起こる側面について 3 側面を提示し、1) Behavioral Dimension (行動的側面)、2) Affective Dimension (情意的側面)、3) Cognitive Dimension (認知的側面)であると言及した。この 3 要因のほかに、Svalberg (2009) は、4) Social Dimension (社会的要因)がエンゲージメントに働きかかる重要な要素であると提示した。また、Mercer & Dörnyei (2020) も同様に、エンゲージメントを取り巻く要因について、内的要因と社会的要因 (対人関係) に関わると言及し、学習者のマインドセット、教師と生徒のラポール、肯定的な教室内環境、タスクエンゲージメントの喚起・維持の重要性について言及している。これらの基本的概念に基づいた応用言語学分野における教室内の現象を捉えるべき実証研究はまだ数に限りがあるため、今後の研究の蓄積が期待されよう。

近年、インターネットやスマートフォンなどの普及による学習者の注意を阻害する可能性がある要因が数多くある現代社会の中で、外国語学習エンゲージメントを高め、教室内で維持・喚起していくことが求められよう。

謝辞

本稿の一部は、科学研究費助成金事業 基盤研究 C (21K00759) 「中学校英語教育における学習者と教師の動機付けを高めるメカニズムに関する実証研究」を受けて執筆をしています。場をお借りして深くお礼申し上げます。また、本研究の基盤となるエンゲージメントの概念を構築し、これまでに多くの動機づけ研究と実践を支えてくださった Zoltán Dörnyei 先生に心より感謝の意を表します。

参考文献

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H. Freeman.
Baralt, M., Gurzynski-Weiss, L., & Kim, Y. (2016). Engagement with language: how examining learners' affective and social engagement explains successful learner-generated attention to form. In M. Sato & S. Ballinger (Eds). *Peer interaction and second language learning: pedagogical potential and research agenda* (pp.209-240). John Benjamins.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol.1. Attachment. Basic Books.

Bygate, M., & Samuda, V. (2009). Creating pressure in task pedagogy: the joint roles of field, purpose, and engagement within the interaction approaches. In A. Mackey & C. Polio (Eds). *Multiple Perspective on Interaction: Second Language Research in Honour of Susan M. Gass* (pp.90-116). Routledge.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Dörnyei, Z. (2018). Engaging language learners in the 21st century. Special talk at Osaka University. June 10, 2018. Osaka, Japan.

Dörnyei, Z., & Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4, 275-300.

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement : potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 74, 59-109.

Fredricks, J.A., & McCloskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Eds). *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763-782). Springer.

Helme, S., & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 13, 133-153.

Hiver, P., Al-Hoorie, A.H., & Mercer, S. (2021). *Student engagement in the language classroom*. Multilingual Matters.

Gettinger, M., & Walter, M.J. (2012). Classroom strategies to enhance academic engaged time. In S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Eds). *Handbook of research on student engagement* (pp.653-673). Springer.

Mercer, S. (2019). Language learner engagement: setting the scene. In Z. Gao (Ed). *Second Handbook of English Language Teaching* (pp.1-19). Springer.

Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.

Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S.A. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Eds). *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.149-172). Springer.

Reeve, J., & Tseng, C.M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>

Reschly, A.L., & Christenson, S.L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. In S.A. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Eds). *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.3-20). Springer.

Sang, Y., & Hiver, P. (2021). Engagement and comparison constructs in language learning: conceptualizing learners' involvement in the L2 classroom. In P. Hiver., A.H. Al-Hoorie., & S. Mercer. (Eds). *Student engagement in the language classroom*. Multilingual Matters.

Sato, M., & Ballinger, S. (2010). Raising language awareness in peer interaction: a cross-context, cross-method examination. *Language Awareness*, 21, 157-179. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639884>

Skinner, E.A., Kindermann, T.A., & Furrer, C.J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement* 69, 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>

Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESP pair work. *Language Learning*, 52 (1), 119-158. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00179>

Svalberg, A.M.A. (2009). Engagement with language: interrogating a construct. *Language Awareness*, 18, 242-258.

Toth, P.D., Wagner, E. & Moranski, K. (2013). Co-constructing explicit L2 knowledge with high school Spanish learners through guided induction. *Applied Linguistics* 34, 255-278.

Yazzi-Minz, E. (2009). Engaging the voices of students: a report on the 2007 and 2008 high school

survey of student engagement. Center for Evaluation and Education Policy.
鈴木章能・和田玲訳 (2022). サラマーサー・ゾルタンドルニエイ(著) 外国語学習者エンゲージメント：主体的学びを引き出す英語授業. アルク.

Effects of form-focused instruction on EFL speaking development— Changes in syntactic accuracy over time

Lee Shzh-chen Nancy

This study examined the effects of form-focused instruction on EFL speaking development, especially syntactic accuracy over time. Task-based language teaching (TBLT) has been an effective approach for developing English communicative ability. However, syntactic accuracy in speaking can be improved remains a challenge for many EFL learners and teachers. Three first-year Japanese university students participated in this small-scale classroom based study for seven weeks. Pretest and posttest were conducted one week before and one week after the seven-week intervention period. During intervention, all participants narrated a different four-picture cartoon each week (with equivalent difficulty). Narrations produced by participants were recorded, transcribed and analyzed. Results indicate that not all three participants improve in syntactic accuracy in terms with the percentage of error-free T-units and the percentage of accurate past tense verb usage. Nevertheless, their week to week trajectory changes were qualitatively examined and presented. This study concludes with some possible pedagogical implications for integrating focus-on-forms into TBLT classrooms.

本研究は文法の正確さの発達にフォーム・フォーカスト・インストラクションがもたらす効果について縦断的に調査を行った。タスクベースの教授法（TBLT）は英語コミュニケーション能力を向上させるアプローチである。しかし、文法の正確さをどのように改善できるか、今だに大きな課題として考えられている。本研究では、日本の大学1年生3名が教室内で7週間の研究に参加した。参加者が毎週異なる（同等の難しさ）4コマ漫画をナレーションした。また、7週間の介入期間の前の週にプレテスト、翌週にポストテストを実施した。録音及び転写されたナレーションの分析を行った。結果として、3人の参加者のグローバルとローカルの文法の正確さが向上したことを明らかにした。本研究の結果をもとに、参加者の週ごとの文法の変化を量的に分析し、考察を行った。本研究は、フォーカス・オン・フォームズをTBLTに導入する可能性が示唆された。

1. Introduction

Developing speaking proficiency is one of the biggest challenges for EFL learners. Even learners with high English proficiency may struggle with speaking as they have limited opportunities to speak the target language outside the classroom. As an attempt to develop students' English speaking proficiency, many EFL classrooms have implemented the communicative language teaching approach (Nunan, 2003; Takanashi, 2004). Within communicative language teaching, task-based language teaching (TBLT) has become a popular approach in the past several decades as it offers learners the opportunity to speak in the target language by doing tasks that replicate real-life situations (Ellis, 2003, 2018; Long, 2015; Nassaji & Fotos, 2011). However, research has shown that while learners become more fluent from engaging in different meaningful tasks, they continue to make grammatical errors. Therefore, earlier task-based language teaching approach (e.g., Long, 1991) was sometimes criticized for overemphasizing meaning-focused tasks while overlooking attention to form. Nevertheless, task-based language teaching has since recognized the importance of integrating form into meaningful tasks (Long, 2015). However, while the integration of 'form' in TBLT has been recognized, there are still few studies looking at the effects of form-focused instruction on speaking development over time. Therefore, this research aims to examine the longer-term effects of task repetition on speaking development by looking at changes in the grammatical accuracy of three EFL learners in Japan. Data for this study was collected during the author's doctoral dissertation research.

2. Background

2.1 Effects of Form-Focused Instruction

Task-based language teaching (TBLT) has recognized the importance of integrating form-focused instruction into meaningful tasks for developing students' speaking proficiency (Long, 2015). Form-focused instruction (FFI) includes both incidental and strategically organized instruction that directs learners' attention to target language linguistic forms. The definition of form-focused instruction therefore varies, ranging from implicit instructions such as task repetition, to more explicit instructions such as demonstration, explanation and feedback of target forms by teachers (Norris & Ortega, 2000).

Past studies on the effects of form-focused instruction on L2 speaking development have often centered on the role of repetition (e.g., Bygate, 2001; Bygate & Samuda, 2005; Lambert et al., 2017). Repetition leads to automation of speech, which in turn improves fluency. On the other hand, repetition does not only improve fluency, it also increases complexity as learners can better conceptualize the task (Foster & Skehan, 1996; Ortega, 1999; Skehan, 2009).

Repetition reduces learners' processing load for conceptualization, which frees up their working memory capacity (Levett, 1989). Through familiarization with the task content when the same task is repeated, learners can then focus attention on linguistic form (Fukuta, 2016). The freed up working memory capacity is thought to lead to more automatized speech (Bygate, 2001; Bygate & Samuda, 2005; Ellis, 2005) which improves fluency (Bygate, 2001). Past studies have found that task repetition improves fluency (e.g., Bygate, 2001; Bygate & Samuda, 2005; Ellis, 2005). In addition, many of these studies were conducted cross-sectionally so the researchers were only able to confirm the shorter-term effects of task repetition on speaking (see Kanda, 2015 as an exception). For example, Lambert et al. (2017) conducted a study examining the effects of task repetition on speaking fluency over six performances within one single session. They found that largest speech rate gains occurred in the first three repetitions. In addition, the number of self-repairs decreased in the fifth and six repetition. These two changes showed that fluency possibly increased from the effects of repetition. However, although gains in speaking fluency were significant after six repetitions, the research was conducted within one 90-minute session.

Some studies found positive effects of repetition on the development of complexity in speaking (Bygate, 2001; Gass et al., 1999; Skehan, 2009). They suggested that improved complexity presumably occurred because learners could recycle some of the cognitive work performed in the area of morphosyntax in subsequent performances and thus freed up their working memory. This increased working memory capacity possibly allows learners to focus more on complex syntactic structures.

In contrast to many reported positive effects on fluency and some positive effects on complexity, only a few studies on the effects of task repetition have found gains in syntactic accuracy (Fukuta, 2016; Gass et al., 1999; Kanda, 2015; Sangarun, 2005). The insignificant accuracy gains were probably due to learners primarily focusing their attention on formulating and processing content so they were possibly able to produce more accurate linguistic forms.

2.2 Measurement of L2 Speaking Proficiency

Different definitions of speaking proficiency have led to different measurements of speaking proficiency (Ellis, 2009; Housen & Kuiken, 2009; Housen et al., 2012; Iwashita, 2010). Consequently, different measurements have produced different controversial results in the development of L2 speaking proficiency (Nitta & Nakatsuhara, 2014). From a linguistic perspective, speaking proficiency is often measured in terms of three constructs: complexity, accuracy, and fluency (Ellis & Barkhuizen, 2005; Norris & Ortega, 2009).

While there are different measurements of speaking proficiency, it has been agreed that speaking performances need to be measured using multiple constructs to precisely and objectively understand oral proficiency (Norris & Ortega, 2009). Studies that used single construct measurements produced more positive results from the effects of intervention than studies that used multi-construct measurements (Bygate, 1996). In particular, studies that measured only the fluency aspect of speaking proficiency have produced predominantly positive results (e.g., Bygate, 2001; Ellis, 2005). In addition, studies that measured the complexity aspect of speaking have produced both positive and negative results (e.g., Larsen-Freeman, 2006). However, up to date, only a small number of studies have produced positive results in the speaking accuracy (See Gass et al., 1999 and Sangarun, 2005 for some exceptions).

2.3 Measurement of Grammatical Accuracy Development

Grammatical accuracy, also known as syntactic accuracy can be measured in terms of global (Foster & Skehan, 1996; Iwashita et al., 2008) and local accuracy of specific linguistic forms (Iwashita et al., 2008; Ortega, 1999). Global accuracy, often measured by percentage of error-free T-units or percentage of error-free clauses is often considered to be the most comprehensive accuracy measure because all errors are considered (Michel, 2017). The percentage of error free T-units indicates T-units without grammatical errors including both specific errors (e.g., inaccurate simple past tense) and other linguistic errors such as word order errors, morphological errors, and the omission of pronouns (Iwashita et al., 2008). While global accuracy is a holistic measure that tries to include all deviations from the target linguistic forms, it is not sensitive enough to capture all features nor minor changes in development (Lambert & Kormos, 2014). On the other hand, analyses of local errors have been conducted on features such as verb tenses, third person singular usage, plural markers, prepositions, and articles (Wigglesworth, 1997). The choice for a local accuracy measure is based on the focus of the intervention, for example, when investigating the effects of teaching past tense usage to learners, past simple tense -ed can be chosen as the target of analysis (Michel, 2017). However, while local error analysis can offer a detailed description of the target erroneous forms, they cannot represent learners' holistic accuracy performance (Iwashita et al., 2008). In addition, results of the local accuracy analyses might be too specific to be applied to other contexts (Michel, 2017). Therefore, it is important to integrate both global and local measurements when measuring learners' syntactic accuracy development.

However, past studies of speaking proficiency development have lacked evidence of accuracy gains. One reason suggested is that due to the difficult nature of collecting, transcribing, and analyzing spoken data, past studies only looked at the effects of intervention from one single occasion, and were unable to measure the effects of intervention longitudinally. Therefore, while past studies looking at the effects of repetition did not produce positive grammatical accuracy gains, it is unknown if gains in grammatical accuracy can be made if interventions are expanded over longer periods of time. Therefore, the present study examined changes in learners' speaking accuracy from the effects of task repetition over seven weeks, by quantitatively and qualitatively analyzing global and local errors produced by learners. The following two research questions were investigated in this study:

RQ1: Did learners improve in syntactic accuracy over time from task repetition?

RQ2: How did learners change in syntactic accuracy week-by-week over time?

3. Methods

3.1 Research Environment

The study was conducted during normal class hours at a Japanese national university where students had few opportunities to speak English outside of class. Students at the university are considered to have high academic ability and have intermediate to advanced English reading and listening skills with a mean TOEFL-PBT score of 500. All students at this university are required to enroll in two 90-minute English courses per week in the first and second year. Some courses are taught by English native teachers and some courses are taught by Japanese teachers. Some courses require students to speak only in English during class.

3.2 Participants

Participants of this study came from a first-year course taught by the researcher. Focus-on-forms was not a part of the course and the researcher did not explicitly teach grammatical forms in class. Participants were three average achievers chosen from a class of 25 Japanese university students. They were selected based on their speaking performance in class. By doing so, this study could possibly exclude potential issues with outliers as highly and lowly achieving learners are likely to develop their speaking proficiency differently from average achievers. Participants consisted of Yuka, Yuu, and Yusuke (Pseudonyms). Yuka was the weakest English speaker out of the three participants and produced mostly short sentences prior to the start of the study. Yusuke was the most talkative speaker and produced the largest amount of content in his narrations.

3.3 Procedures

To measure changes in syntactic accuracy over time from the effects of task repetition, the three

participants narrated a different Eiken Pre-level 1 four-picture cartoon (different content but same difficulty level) once a week for seven weeks. Every week, participants narrated the same four-picture cartoon for that week in English and recorded themselves on a computer during class time (all participants narrated a total of seven cartoons in the same order). The cartoons were adapted from a commercial textbook (Akao, 2011). All seven cartoons were piloted in a previous study to ensure they have equivalent difficulty level. The participants were instructed to speak as much as possible during the narration time (maximum two minutes). Pretest and posttest were conducted one week before and one week after seven consecutive weeks of interventions. The same four-picture cartoon (eighth cartoon) was used for both pretest and posttest narration. Participants narrated the same content cartoon for pretest and posttest. The recordings were orthographically transcribed, pruned where content related to the narration were deleted (for example, thank you for listening), and then analyzed by the researcher.

4. Results

4.1 Changes in the Percentage of Error-Free T-Units

Figure 1 shows a few trends in the percentage of error-free T-units produced by participants. First, from Pretest to Week 1, all three participants decreased rapidly in the percentage of error-free T-units, within which Yusuke produced no error-free T-unit in Week 1. Second, from Week 1 to Week 2, everyone increased in the percentage of error-free T-units. Third, all three participants fluctuated in their percentage of error-free T-units throughout the study. Finally, comparing posttest to pretest, Yuka increased, Yuu decreased, and Yusuke made no change in the percentage of error-free T-units. In Week 1, Yuka decreased about 50% in error-free T-units compared to Pretest, Yuu decreased about 20%, and Yusuke decreased 100%. In Week 2, Yuka produced 40% error-free T-units, which was two times more than what she produced in Week 1.

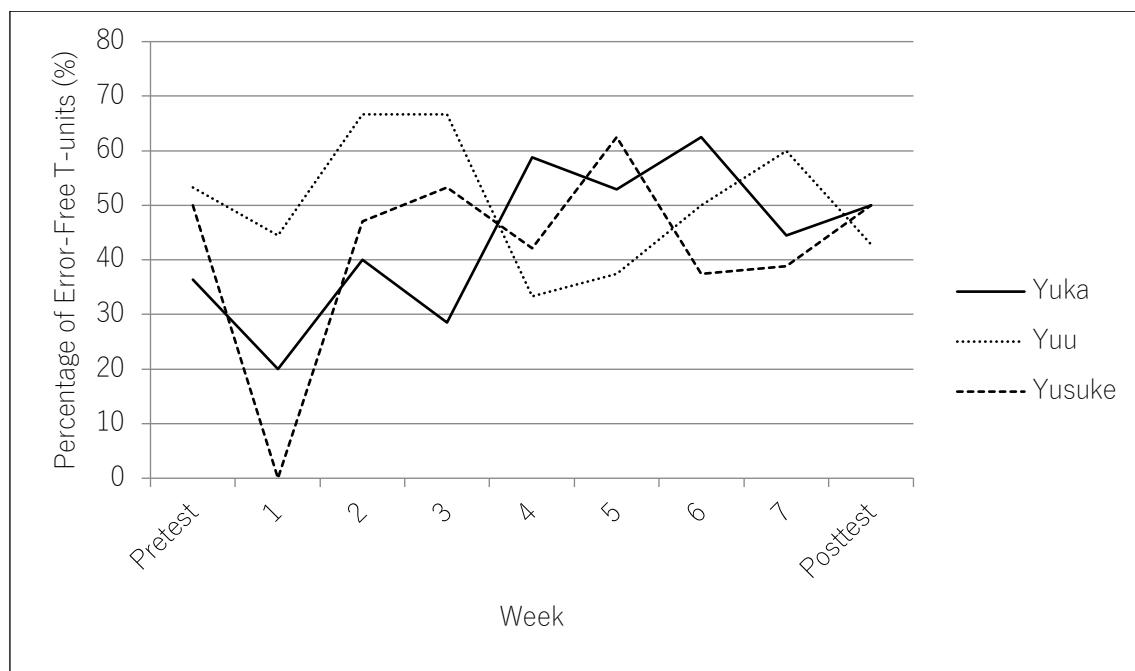


Figure 1. Weekly changes in the percentage of error-free T-units

4.2 Changes in the Percentage of Accurate Past Tense Usage

Figure 2 shows changes in the percentage of accurate past tense usage produced by the three participants. Overall, there were fluctuations throughout the weeks but the biggest decrease also happened between Pretest and Week 1. In Week 1, the largest decreases were made by Yusuke, he produced almost half the percentage of accurate past tense compared to what he produced in the Pretest. In Week 2, all participants increased significantly in percentage of accurate past tense.

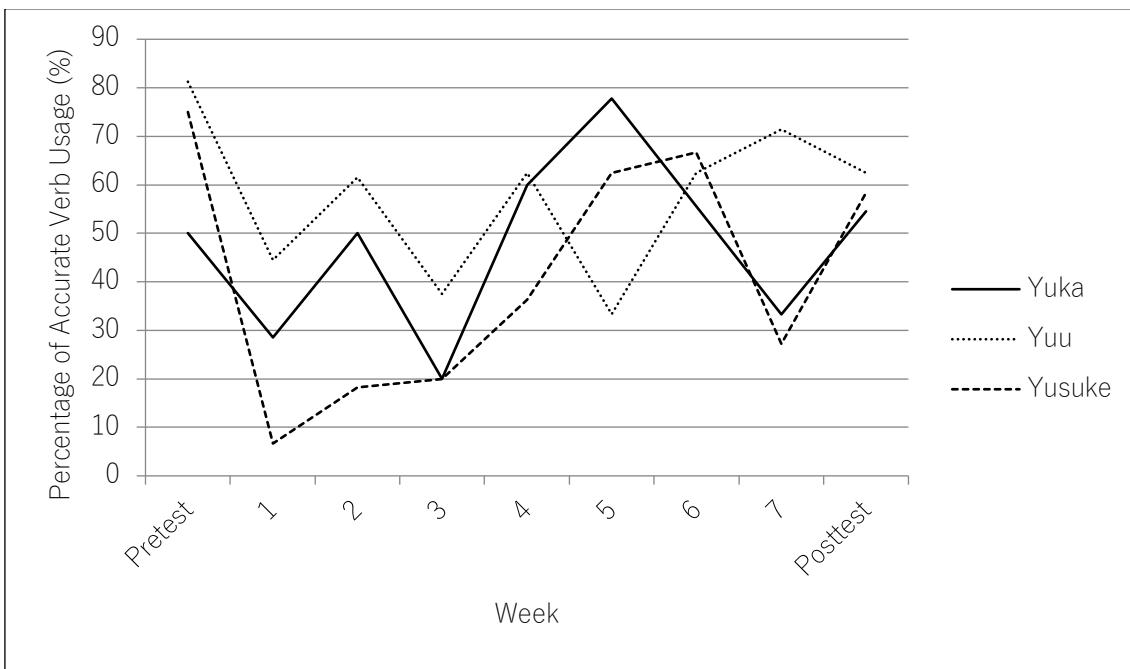


Figure 2. Weekly changes in the percentage of accurate past tense usage

4.3 Week-to-Week Changes in Individual Participants

This section qualitatively describes changes in the three participants over nine weeks. Self-repairs such as redundant repetitions, self-corrections, false starts, and reconstructions are placed into {...}. False started words are coded with an em dash, (—).

In Pretest, Yuka had no consistency in her choice of verb tense as she narrated the cartoon using a mixture of past and present tense forms, roughly half and half. She continued to make errors in her use of *be* verbs. For example, in Week 3, she said “The room is very small and the room is full with many things,” instead of, “The room was very small and the room was full with many things” to describe something that happened in the past. In Week 4, Yuka increased the percentage of accurate past tense use as she accurately self-corrected some past tense verb forms. For example, she said, “And she {said that} {she talk} talked her frighten things.” Yuka self-corrected erroneous simple present tense, *talk*, into the accurate simple past form, *talked*. She also continued to use *can* in its present tense form instead of *could* (past tense of *can*), for example in Week 5, Yuka said, “So, he cannot spend time with his family,” and, “A few days later, he can’t stand that situation.”

In Yuu’s case, he continued to make grammatical errors throughout Week 1 to Week 7. Throughout his narrations, Yuu used mostly simple past tense in his narrations, sometimes past continuous tense but never past perfect tense. Most of Yuu’s past continuous tense usage was inaccurate. Among the three participants, he produced the highest percentage of accurate past simple tense in Pretest. After Pretest, his performance decreased steadily as the weeks progressed and then increased again towards the end of the intervention period. Looking closely into Yuu’s changes in tense usage, Yuu started with approximately 80% accurate past simple tense usage in Pretest. In Week 1, he produced nine simple past forms but five were inaccurate. Yuu started to self-correct his erroneous past tense usage, for example, he said, “{they shows} they watched the notice board.” In addition, Yuu also sometimes self-corrected accurate verb usages to erroneous usages. For example, in Week 1, he said, “{a woman suggested} and then a woman suggest.” Between Week 3 and 5, Yuu’s percentage of accurate past tense verbs continued to largely fluctuate. In Week 5, Yuu produced only one accurate past tense verb, “Everyone agreed his idea.” In Week 7, Yuu produced five past continuous forms, but four of them were inaccurate. In addition, he self-corrected an originally accurate verb to an inaccurate verb; he narrated, “When {his mother} his mother bring— brong juices and cookies for them, she asked them to play outside because it is sunny that day.”

Overall, Yusuke used less complex and shorter sentences compared to Yuka and Yuu. Among the action verbs he used throughout the nine weeks, he used mostly simple past tense forms, but he also used one past perfect form. Yusuke’s percentage of accurate past tense verb usage decreased when

he increased in the number of self-repairs. Yusuke produced his highest percentage of accurate past tense usage in Pretest and then his percentage rapidly decreased in Week 1. In Week 2, he started correcting his own inaccurate past tense verb forms, so his percentage rapidly increased. For example, Yusuke said, “The next day, the old lady {says} said it is too complicated to use.” In Week 6, Yusuke had his second highest percentage of accurate past tense verb usage, second to his pretest (75%). In addition in Week 6, he started using the past continuous tense, but he used it inaccurately.

5. Discussion

The first research question asked whether or not learners improve in syntactic accuracy over time from task repetition. Overall, the participants in this study did not improve in syntactic accuracy after seven weeks of task repetition intervention. With the percentage of error-free T-units, one participant slightly increased, one slightly decreased and one did not change. Furthermore, with the percentage of accurate past tense verb usage, two participants decreased and the third participant almost made no change after seven weeks. These findings support most earlier studies on form-focused instruction that repetition alone does not improve syntactic accuracy (see Fukuta, 2016; Gass et al., 1999; Kanda, 2015; Sangarun, 2005 for exceptions). While repetition speeds up automatization of speech (Bygate, 2001; Bygate & Samuda, 2005; Ellis, 2005) and frees up working memory (Foster & Skehan, 1996; Ortega, 1999), it is possibly not explicit enough to direct learners’ attention to what they need to focus on, in this case, the usage of past tense forms. Furthermore, unlike previous studies that only looked at the effects of repetition on speaking proficiency development from one single occasion, the present study looked at the effects of giving learners repetition intervention over seven consecutive weeks as it was hypothesized that the prolonged intervention period would have positive effects on syntactic accuracy development. However, this hypothesis was refuted because there were no clear improvements in syntactic accuracy after seven weeks of engaging in repetitive tasks. Therefore, it can be considered that task repetition, a more implicit type of form-focused instruction is probably not enough to direct learners’ attention to the target forms.

The second research question investigated how learners changed in syntactic accuracy over time. In answering this question, participants’ week-to-week changes over seven weeks were examined. While participants’ performance of syntactic accuracy fluctuated, task repetition might have some short-term negative effects on syntactic accuracy as all participants decreased substantially between Pretest and Week 1. One possible reason is because learners have limited working memory so participants might have allocated their effort to fluency and complexity performances. In addition, participants might also have traded off accuracy due to limited attentional resources (Skehan, 2009). Alternatively, another possible reason is that the picture cartoons might not be completely equivalent in difficulty despite they were taken from the same textbook and were piloted beforehand. Therefore, participants might have made more grammatical errors in Week 1 because its cartoon might have been in some way more difficult than the Pretest cartoon.

Participants produced the lowest percentage of error-free T-units and percentage of accurate past tense usage in Week 1 but made noticeable increases in both percentages in Week 2. A possible reason might be that participants became more familiar with cartoon narration and it freed up more of their working memory (Levelt, 1989) so they were able to focus more on linguistic forms (Fukuta, 2016). However, the percentage of accurate past tense usage decreased in Week 3, increased in Week 4, and then the fluctuations continued in later weeks. These fluctuations suggest that while task repetition might have some positive effects on accuracy, it is not enough to stabilize the effects. Similar to the results of most previous studies (see Gass et al., 1999; Kanda, 2015; Sangarun, 2005 for exceptions), task repetition was not effective to develop syntactic accuracy. Nevertheless, compared to the percentage of accurate past tense usage, the percentage of error-free T-units increased more steadily with smaller fluctuations. After Week 1, the percentage of error-free T-units increased in Week 2, decreased slightly in Week 3 and then increased relatively steadily in Week 4, 5, and 6. A possible reason for this trend is that while task repetition does not direct participants’ attention to past tense forms, it might have raised their awareness toward using more accurate grammatical forms.

6. Conclusion and Implications

This study examined the effects of form-focused instruction on the syntactic accuracy development of speaking over time by giving learners task repetition intervention for seven weeks. It found that participants did not improve in syntactic accuracy despite given seven consecutive weeks of task

repetition intervention. Furthermore, participants actually decreased in syntactic accuracy after seven weeks when their local errors were analyzed. While repetition did not improve syntactic accuracy, it might have possibly caused fluctuations in learners' syntactic accuracy performance.

I would like to end this paper with some teaching implications. First, while previous studies have shown that the integration of form-focused instruction is effective for TBLT classrooms, repetition alone possibly does not improve the syntactic accuracy aspect of speaking. Learners are not likely to improve in syntactic accuracy unless they are explicitly directed to the target grammatical features that need improvement. Therefore, teachers need to give explicit instruction and direction on what learners need to improve, such as giving grammar instruction, demonstration, and feedback. Second, more task repetition is not always better than less. While previous studies have shown that task repetition is effective for developing fluency and complexity, this study found that a seven-week intervention did not generate more positive results on accuracy development than studies that engaged only cross-sectional intervention.

This study however is not without limitations. First, it only focused on grammatical accuracy development and overlooked possible changes in fluency and complexity. As previous studies have argued, it is important to measure speaking proficiency multidimensionally to more precisely and objectively evaluate oral proficiency (Norris & Ortega, 2009). In addition, it is likely to produce biased results if only single construct measurements are used (Bygate, 1996). Therefore, if this study is replicated, then it is also important to measure possible changes and trajectory of changes in fluency and complexity. Second, when calculating the percentage of accurate past tense verb usage, only past simple tense forms were analyzed. This is because there were very few past continuous and past perfect tense forms produced by the participants. Therefore, if this study is replicated, then it would be important to encourage participants to produce different past tense forms in order to measure possible changes and the trajectory of changes in other past tense forms.

References

Akao, F. (2011). *Eiken junikyu nijishiken mensetsu kanzen yosou mondai*. [The Eiken pre-Level 1 study book for the secondary interview test]. Obunsha.

Bygate, M. (1996). Effects of task repetition: Appraising the developing language of learners. In J. Willis & E. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 136-146). Macmillan.

Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of language. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing* (pp. 23-48). Routledge.

Bygate, M., & Samuda, V. (2005). Integrative planning through the use of task repetition. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 37-74). Benjamins.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2005). Instructed language learning and task-based learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 713-727). Routledge.

Ellis, R. (2009). The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics*, 30(4), 474-509. doi:10.1093/applin/amp042

Ellis, R. (2018). *Reflections on task-based language teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

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

Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(3), 299-323. doi:10.1017/S0272263100015047

Fukuta, J. (2016). Effects of task repetition on learners' attention orientation in L2 oral production. *Language Teaching Research*, 20(3), 321-340. doi:10.1177/1362168815570142

Gass, S., Mackey, A., Alvarez-Torres, M., & Fernández-García, M. (1999). The effects of task repetition on linguistic output. *Language Learning*, 49(4), 549-580. doi:10.1111/0023-8333.00102

Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461-473. doi:10.1093/applin/amp048.

Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (2012). Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurements and research. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2*

performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA (pp. 1-20). Benjamins.

Iwashita, N. (2010). Features of oral proficiency in task performance by EFL and JFL learners. In M. T. Prior, Y. Watanabe, & S. Lee (Eds.), *Selected proceedings of the 2008 second language research forum: Exploring SLA perspectives, positions, and practices* (pp. 32-47). Second Language Research Forum.

Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T., & O'Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied Linguistics*, 29(1), 24-49. doi:10.1093/applin/amm017

Kanda, M. (2015). Development of English oral proficiency among Japanese high school students (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search-proquestcom.libproxy.temple.edu/docview/1754638039?accountid=14270>

Lambert, C., & Kormos, J. (2014). Complexity, accuracy, and fluency in task-based L2 research: Toward more developmentally based measures of second language acquisition. *Applied Linguistics*, 35(5), 607-614. doi:10.1093/applin/amu047

Lambert, C., Kormos, J., & Minn, D. (2017). Task repetition and second language speech processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(1), 167-196. doi:10.1017/S0272263116000085

Larsen-Freeman, D. (2006). The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 27(4), 590-619. doi:10.1093/apphn/aml029

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Benjamins.

Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.

Michel, M. (2017). Complexity, accuracy, and fluency (CAF). In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 66-94). Routledge.

Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. Routledge.

Nitta, R., & Nakatsuhara, F. (2014). A multifaceted approach to investigating pre-task planning effects on paired oral test performance. *Language Testing*, 31(2), 147-175. doi.org/10.1177/0265532213514401

Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528. doi:10.1111/0023-8333.00136

Norris, J. M., & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, 30(4), 555-578. doi.org/10.1093/applin/amp044

Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589-613. doi:10.2307/3588214

Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 109-148. doi:10.1017/S0272263199001047

Sangarun, J. (2005). The effects of focusing on meaning and form in strategic planning. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 111-141). Benjamins.

Skehan, P. (2009). Modeling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510-532. doi:10.1093/applin/amp047

Takanashi, Y. (2004). TEFL and communication styles in Japanese culture. *Language, Culture and Curriculum*, 17(1), 1-14. doi:10.1080/07908310408666678

Wigglesworth, G. (1997). An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse. *Language Testing*, 14(1), 85-106. doi:10.1177/026553229701400105

言語学習における学習者信念研究の概観と展望

綱澤えり子

1.はじめに

信念とは、人間の行動と学習に関する全ての分野において中心的な構成要因とされ、心理学分野においては盛んに研究が行われている (Sakui & Gaies, 1999)。言語学習においての信念は「言語適性の重要性、言語学習の本質、最も効果的と思われる学習方法など」という問題に対する強い固定観念」 (Ellis, 1994, p.478) や「言語教育において、教師や学習者が自分自身、教育、言語、学習、生徒について抱いている考え方や理論」 (Richards & Schmidt, 2010, p.52) と定義づけられ、少なからず学習行動に影響を及ぼすと考えられている (Dörnyei & Ryan, 2015)。第二言語習得において指導者が学習者の信念の発達に対する教育的効果を理解することは、自律した言語学習者を育成するために不可欠である (Mori, 1999) と考えられ、より効果的な指導計画の立案や、その実施に繋がる可能性がある (Sakui & Gaies, 1999)。学習者にとっても自分の信念を知ることは、効果的な授業内外の言語学習行動や、より深い自己認識と自律性に繋がる (Sakui & Gaies, 1999) とされており、学習者の信念を調査し、様々な要因との関連を明らかにしていくことは第二言語習得分野において今後も重要な研究課題であると言える。

本論文では学習者信念に焦点をあて、信念研究が盛んになった 1980 年代後半からの研究の系譜を概観し、信念を探るための調査方法と調査・研究内で明らかにされた信念がどのように学習者の学習行動や情緒要因に関連し、影響を及ぼすと考えられているのか、また信念研究の今後の展望に関して先行研究をもとに述べる。

2.学習者信念の流れ

2.1 学習者信念研究の第一段階

言語学習の信念は 1985 年に Horwitz が学習成果を予測する重要な学習者要因として第二言語習得研究に導入して以来、応用言語学分野において多くの研究がなされている (Dörnyei & Ryan, 2015)。Horwitz は言語学習について議論されている様々な問題に関する学生の意見を評価するため (Horwitz, 1998, p.284)、アメリカの大学で英語を第二言語として学習する学生を対象として BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) と言われる質問紙を開発した。BALLI は (a) 外国語学習の難しさ (b) 外国語学習の適性 (c) 外国語学習の性質 (d) 学習、コミュニケーション方略 (e) 動機付けと期待 の 5 つの調査領域、34 項目から構成されている。1988 年には Horwitz がアメリカの大学でドイツ語、フランス語、スペイン語を学ぶ学習者を対象として調査を実施し、言語に関する学習者信念は目標言語が異なる言語学習者グループ間でも類似していることが明らかになった。Horwitz の一連の研究より言語学習に関する学習者信念の体系的な研究が盛んになり (Kuntz, 1996)、BALLI をアセスメントツールとして用いた信念研究が様々な国で行われるようになった。学習者信念と学習行動の因果関係を探り (Barcelos, 2003)、成功した言語学習者が言語学習に成功した理由を解明しようとすることに焦点を当てた研究 (Horwitz, 2007) と学習者と指導者が言語学習の過程において何を信じているのかに焦点を当てた研究を中心とした段階 (Barcelos & Kalaja, 2011) を学習者信念研究の第一段階と Dörnyei and Ryan (2015) では位置づけている。

2.2 学習者信念研究の広がり

その次の段階として、更に学習者信念研究は広がりを見せ、メタ認知的知識 (metacognitive knowledge) や認識論的信念 (epistemological beliefs) と学習者信念との関連性に関して研究がなされるようになる (Dörnyei & Ryan, 2015)。Wenden (1999) では、メタ認知的知識と学習者信念間の重要な関連性について述べられている (Kalaja & Barcelos, 2003)。メタ認知知識を学習者が獲得した安定した知識の一部であり、安定しているが時間の経過とともに変化する知識体系と考え、学習者信念と同義、もしくは学習者信念をメタ認知知識のサブセッ

トと捉えた。ただし、メタ認知知識と学習者信念の相違点として、信念は価値観に影響し、より強く保持される傾向が挙げられている。また、メタ認知知識と自己の学習を管理、調整するスキルであるメタ認知方略 (metacognitive strategies) は、メタ認知内の別々の要素であり、それらは補完的な関係にあるとしている。メタ認知的知識と信念と自己調整の関係については、メタ認知的知識や信念は、学習者が課題に取り組む前にタスク分析に基づいた効果的な計画を立てるために役立ち、学習者がタスクのモニタリングを行うために必要な情報となる。つまり、メタ認知的知識と信念が自己調整を促進することを示唆している。

認識論的信念とは、教育心理学分野の重要な概念の一つであり、学習者の知識と学習全般に関する信念 (Dörnyei & Ryan, 2015) である。Schommer (1990) の研究において、認識論的信念が複数の独立した次元からなる複雑なシステムとして特徴づけられることが明らかにされ、(1) 生来の能力 (2) 知識構造の単純さ (3) 知識獲得の迅速さ (4) 知識構造の確実性という 4 つの因子が特定された (pp.499-500)。これら 4 つの因子の他に「権威への依存」も仮定している。Mori (1999) では、認識論的信念と言語学習に対する信念との関連について、日本語を外国語として学ぶアメリカの大学生を対象に、Schommer (1990) で用いられた認識論的信念に関する質問紙の短縮版と言語学習信念に関する質問紙を用いて調査を行った。言語学習信念に関する質問紙は、「語彙学習は言語学習で最も重要な部分である」

(p.386) という語彙学習の重要性や、自然な方法での学習「子どもが言語を学ぶように、自然に言語を学ぶことが最善である」(p.387) などの言語学習領域特有の 17 の仮説的な信念について問う 92 項目から構成された。その結果、学習全般に関する信念である認識論的信念については Schommer (1990) で示されたものと一致した。言語学習に関する信念においては探索的因子分析の結果 (a) 言語学習の難度 (b) 漢字習得の難しさ (c) 言語語学習の学習方略 (d) リスクテイク (e) 曖昧さの回避 (f) 第一言語への依存、という 6 つの因子が抽出された (pp.391-394)。抽出された信念因子を相関分析した結果、学習全般に関する信念と言語学習に関する信念は独立した構造として特徴づけられることが明らかになった。つまり、認識論的信念と言語学習に関する信念は定性的に異なると言える (Dörnyei & Ryan, 2015)。同時に、言語学習に関する信念は特定のタスク固有という特徴があるため認識論的信念から独立して存在するが、いくつかの認識論的信念は言語学習の信念に影響を及ぼす可能性についても指摘している。調査結果に基づき、信念が安定しているものとする従来の仮定に疑義を呈しており、学習経験が信念の変容を促す可能性があること、学習者が経験により信念を修正できるか否かによって言語学習成果が左右されることを示唆した。

学習者信念の変化に関しては Sakui and Gaies (1999) でも報告されている。信念に関する同内容の 2 回の質問紙調査とインタビュー調査を通して、1 回目と約 4 週間後に実施された 2 回目の質問紙への回答の相違は、その間に学習環境や指導者の変化によって回答者の信念が実際に変化したことによるものであるという洞察が得られた。信念は個人の経験に限らず、周囲の人間や環境によっても影響を受けることが認識してきた段階と言える。

2.3 既存の学習者信念研究からの転換

Kalaja and Barcelos (2003) は従来の信念研究について批判的な見解を示し、一石を投じた (Dörnyei & Ryan, 2015)。研究の問題点として、信念を第二言語習得の他の要因と直線的な因果関係があるものと捉え、理論的知識や仮説に基づいて固定された心的表象と捉えている点、量的な方法でデータ収集・分析を行い、学習者を主体ではなく客体とみなしている点、文脈を考慮せずエティックな視点で学習者や教師の考えが反映される余地が無い点を挙げている (Kalaja & Barcelos, 2003, p.2)。それらを踏まえて、信念を文化的な背景や社会文脈の中で形成される流動的で矛盾するものであり、認知的側面だけではなく社会的側面も併せ持つものとして捉えなおしている (Barcelos, 2003; Barcelos & Kalaja, 2011)。Barcelos (2003) では信念研究を定義やメソドロジーなどに基づいて 3 つのアプローチにグループ化し、それぞれの利点や限界点について論じた (表 1)。その中で文脈における信念調査の必要性と、信念が生徒の行動とどのように相互作用するのか、また言語教室内外での学習経験において信念がどのような役割を果たすのかを理解する必要性を主張した。

表1. 3つのアプローチの特徴、利点と限界点 (Barcelos, 2003, pp.26-27 を参考に翻訳)

	規範的アプローチ	認識論的アプローチ	文脈的アプローチ
信念の定義	信念は既成概念、誤った認識、意見と同義と見なされる。	信念はメタ認知知識とも述べられる：学習者が言語学習に関して持っている安定した、そして時には誤りを含む知識のことである。	信念は、ある社会における学習文化や言語学習の表象の一部である。
信念と行動の関係	信念は、今後の学習者の行動や自律性、効果的に言語を学ぶ学習者となることを示す良い指標と見なされる。	信念は、学習目的など他の要因の影響が認められるものの、学習者の自律性と言語学習における有効性に関する良い指標と見なされる。	信念は文脈に依存するものと見なされる。すなわち、学習者の信念は学習者の行動という文脈の中で調査される。
メソドロジー			
a) データ収集	リッカートスケール法を用いた質問紙	インタビュー セルフレポート	観察記録 インタビュー 日記 ケーススタディ ライフストーリー メタファー分析
b) データ分析	記述統計	内容分析	解釈分析
利点	文脈によらず、大量のサンプルを収集し様々な時間設定で信念を調査することが可能である。	学習者は自分の言葉を使い、詳しく説明し、言語学習の経験を振り返ることが可能である。	学習者自身の言葉や学習者の行動の背景を考慮して信念の調査を行うことが可能である。
限界点	研究者によってあらかじめ決められた一連の文言による質問のため、回答の選択が制限されてしまう。学習者は質問されていることに関して、研究者の意図と異なる解釈をしている可能性がある。	信念を学習者の発言のみにより推測する。	少量サンプルにしか適さない。データ収集、分析に多大な時間を必要とする。

Barcelos and Kalaja (2011, pp. 285-286) では、Barcelos (2003) を補完し信念の特徴を次のように述べている (表2)。

表2. 言語学習に関する信念の特徴 (Barcelos and Kalaja, 2011, pp. 285-286)

1. 変動する	第二言語習得に関連する同じ側面について、個人内で異なる時期または短期間に、異なる信念を持つことができる。信念は他者や環境要因、また情緒要因に影響され変動する。
2. 複雑で弁証法的である	安定している一方で流動的、社会的であるが個人的に重要、状況に依存するが一般化可能であり、二項対立を超越し、矛盾を含む多次元的で多層的なものである。
3. ミクロ・マクロの政治的文脈や会話と関連する	信念は言語学習者の社会的・政治的文脈に関連し影響を受けることから、言語イデオロギーとも言われ、アイデンティティやグループ内のコミュニケーションと密接に関連している。
4. 感情や自己概念などの他の情動的な要素と本質的に関連する	学習者が自分自身について持っている信念と、恐怖や恥ずかしさ、自尊心などの感情は関連しており、行動に影響を与える可能性がある。
5. 他者指向である	信念は他者より影響を受け、新しい信念を取り入れたり古い信念を強化したりする。
6. 振り返りやアフォーダンスに影響される	学習者が信念について振り返り熟考することや、アフォーダンスによる刺激、感情、また社会・歴史的文脈などの要因に影響され、改善される可能性がある。
7. 複雑な方法で知識に関連する	教師の知識は動的で状況に応じて文脈化されるものであり、自分自身の経験を振り返ることにより、知識は理論化され理解される。
8. 複雑な方法で行動に関連する	信念と行動の関係は単純な因果関係ではなく、動的であり、アフォーダンスや自分自身の行動の解釈、感情、自己概念、社会歴史的文脈によって影響を受ける。

信念を複雑で流動的なものとし、学習者の背景や社会文脈との相互作用を捉えるために複数の多様な研究手法を用いる必要性が示唆されたことは、信念研究の大きな転換点となったと言える。

3. 学習者信念の調査方法

3.1 質問紙

学習者信念の調査において、最も広く使用されている調査ツールは Horwitz が開発した質問紙の BALLI である (Dörnyei & Ryan, 2015)。集計が容易で、多数の回答者を調査できるという利点があり、研究の目的が、異なるグループ間の信念を説明したり対比したりすることである場合は非常に有効な方法と言えよう (Barcelos, 2003)。一方で文脈から外れて信念が測定される点や (Barcelos, 2003; Wenden, 1987)、回答者が自分自身の言葉で回答できないという限界点も指摘された (Barcelos, 2003)。Sakui and Gaies (1999) は外国語として英語を学ぶ日本人英語学習者向けに、BALLI の質問内容を日本の文脈にあったものに改訂し、質問紙の回答の安定性や一貫性の程度を実証しようと試みた。調査方法としてテスト-再テスト法と回答者に対するインタビューを採用した。テスト-再テスト法で得られた結果の比較と 2 度目の質問紙調査後に行われたインタビュー調査により、回答者は質問紙項目で答えられる範囲で信念を回答に正確に反映しようとしたことを確認しており、質問紙の回答には十分な一貫性があると結論付けている。一方で、項目がいかに慎重に開発されても質問紙だけでは様々な回答者の状況に対応できるものではなく、回答が困難な状況がうまれる

という固有の限界も報告されている。質問紙作成者の意図通りに対象者は質問項目を解釈するとは限らないという点もインタビューによって明らかにされた。この研究は質問紙の限界とインタビューのような補完的なデータの重要性を示唆している。

3.2 インタビュー、セルフレポート

インタビュー調査は、学習者が自分の言語学習に関して考えたことを明確に口述できることが基本的な前提となっている (Barcelos, 2003)。半構造化インタビューが多くの信念研究で採用されており、学習者自分の言葉で問題を詳しく説明することが可能である (Barcelos, 2003; Barcelos & Kalaja, 2011) ため、観察で得られたデータを補完する目的でも使用されている。セルフレポートは学習者としての成長や進歩に関する彼ら自身の認識を知るための重要な手段 (Navarro & Thornton, 2011) となっている。

3.3 日記、メタファー分析、教室観察など

文脈的アプローチで用いられる日記、メタファー分析、教室観察、その他様々な調査方法を組み合わせて利用することにより、学習者が言語学習について信じていることだけではなく、彼らがどのように行動するかを調査することが可能になり、文脈との相互作用を通じて信念が発達し変化するプロセスを包括的に理解することが可能になる (Barcelos, 2003; Navarro & Thornton, 2011)。

学習日記は Navarro and Thornton (2011) の自己管理的学習に関する信念研究で用いられ、学習者が学習目標設定、使用教材、学習の振り返りを記入した学習日記を学習者とアドバイザーとの間で対話的にやり取りすることで、双方が学習に関する意思決定の背景をより明確に理解することが可能になったと報告されている。学習や出来事の詳細な記録により、教室外の学習を観察することが可能になり (Miller & Ginsberg, 1995; Navarro & Thornton, 2011)、個々の学習者の信念と行動の間の相互作用の本質の洞察を得ることにも繋がった (Navarro & Thornton, 2011)。

メタファー分析は、信念を分析するため以前から使用されている (Barcelos, 2003)。Miller and Ginsberg (1995) ではロシアに留学しているアメリカの大学・大学院生を対象に調査を行い、学習者が明示的に述べる発言に加えて、発言の中で使用される比喩は彼らが根底に持っている言語学習モデルの表象と考え、意識せず用いた比喩的な表現も分析した。「学習はパズルをすること」「学習は言葉の実験である」(p.306) などの比喩は、言語に正解があると考え、単語を実際に試し、試行錯誤をしながら適合するものを探すという言語学習に関する信念に合致していた。

メタファー分析、教室での観察、談話分析は学習者の環境や文化を理解した上で、それらと相互作用する社会的存在として学習者を描写することが可能になる。それゆえに質問紙やインタビューなどの調査方法よりも学習者を肯定的に捉えることができる優れた調査方法 (Barcelos, 2003)とも言えよう。しかしながら、それらの使用は、非常に時間のかかる作業になるため、大規模な調査には適さないという限界もある。

4. 学習者信念と学習方略、習熟度、動機づけとの関連

4.1 学習者信念と学習方略の関連

第二言語習得に関する信念と言語学習方略との関係を調査した Yang (1999) では、言語学習に関する学習者の信念が学習方略の使用に影響を与えることを明らかにした。学習者の目標言語である英語学習に関する自己効力感、すなわち自分には言語習得の能力が備わっているという信念は、あらゆる学習方略と関連することが示された。中でも積極的に英語に触れる機会を増やそうとする機能的実践方略の使用と特に強く関連し、英語を話すことが重要とする信念は、単語を繰り返し発音して練習するなどの口頭練習方略の使用に関連した。この学習信念と学習方略使用、加えて動機づけの関連は一方向のものではなく、相互に影響しあう「循環的な関係」(p.531) であることが示唆された。

4.2 学習者信念と達成度、習熟度との関連

言語学習に関する信念とタスクの達成度、習熟度の関係を Mori (1999) では調査している。達成度や習熟度の上昇に関連した信念は、学習過程においては間違えても構わないというリスクテイクに関する信念や、ターゲット言語学習が容易なものと捉える信念であった。反対に、学習能力が生まれながらのものであり本質的に固定されているという信念は、習熟度が低くなる傾向と関連し、「学習能力は努力によって改善できない」という信念が、学習の漸進的なプロセスを妨げる可能性がある (p.399) ことが示唆された。すなわち、そのような信念により、継続的に少しづつ学びを積み重ねることが難しくなると言えよう。単純明快な解答を求める信念を持つ学習者は、外国語の習熟度が低くなる傾向があることが明らかになった。これはまた、学習は段階的ではなく迅速になされるという知識獲得の迅速さを信じる学習者は自分の学習理解度を過大評価する傾向に繋がる (Mori, 1999; Schommer, 1990) ことも示されている。

4.3 学習者信念と動機づけとの関連

日本人大学生を対象とした研究である Yashima, Nishida and Mizumoto (2017) では、第二言語習得における動機づけのメカニズムを説明しようとする理論的枠組みである L2 動機づけ自己システム論 (Dörnyei, 2005; 2009) と学習者信念との関連が明らかにされた。コミュニケーション中心の学習方略が効果的であると考える信念 (コミュニケーション志向性) は 第二言語を使ってなりたい理想の自己像である L2 理想自己に繋がり、文法訳読中心の学習方略が効果的であると考える信念 (文法訳読志向性) は、第二言語を使ってなるべき自己像、いわゆる周囲や社会からの求められる自己像である L2 義務自己に繋がった。つまり、L2 理想自己の方は動機づけに強く繋がることから、コミュニケーション志向性の信念を持っている学習者の方が、より動機づけが高くなるという傾向が示唆された。また性差に関しては、男子学生の方が文法訳読志向性に強く影響を受けているという結果が示され、この結果について社会文化的な背景を考察する必要性が述べられている。

5.今後の展望

現在多様な教育現場において急速に広がる教育方法である、オンライン学習や AI との会話練習やフィードバック、機械によるスピーキングの採点等に関しても、今後学習者信念研究が蓄積されることが、教育をする側と学習者の齟齬を少なくすることの一助となるであろう。

Sakui and Gaies (1999) では、教育カリキュラムの変更が学習者信念に影響を与えた可能性を推察している。今後、できる限り各教育機関でも継続的な学習信念調査を行うことにより、カリキュラム変更・修正がどのように学習者信念に影響を与えたのかを教師やカリキュラム立案者が認識し、理解を共有することが可能になるであろう。このことが更に学習者のニーズに寄り添った言語教育に繋がる可能性があるといえる。

また、英語の早期教育がますます盛んになっている社会において、日本の文脈で早期教育を受けている学習者の信念や保護者の信念に関しても調査する必要があるのではないだろうか。自分の考えを言語化することが難しい就学前の言語学習者を対象とした調査方法、例えば学習者としての自分について、あるいは言語学習について、自由に絵を描くことや切り抜きを組み合わせてコラージュやポスターを作製することで考えを表すなどの調査方法 (Kalaja, Barcelos, & Aro, 2017) の確立を模索していく必要があると考える。より多様な学習者の信念を捉えるため、調査方法も従来以上に多様な方法を用い、刻々と変化する学習者を取り巻く環境や社会状況、価値観に応じた信念研究が期待される。

参考文献

Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. *Beliefs about SLA: New research approaches*, 7-33.

Barcelos, A. M. F., & Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281-289.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.

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

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Horwitz, E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.

Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27(4), 557-576.

Horwitz, E. K. (2007). Why student beliefs about language learning matter: Issues in the development and implementation of the beliefs about language learning inventory. In H. J. Siskin (Ed.), *AAUSC 2007 from thought to action: Exploring beliefs and outcomes in the foreign language program* (pp. 2–8). Heinle.

Kalaja, P., & Barcelos, A. F. (2003). *Beliefs About SLA: New Research Approaches*. Springer Science & Business Media.

Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., & Aro, M. (2017). Revisiting research on L2 learner beliefs: Looking back and looking forward. In *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 222-237). Routledge.

Kuntz, P.S. (1996). Beliefs about language learning: The Horwitz model. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED397649).

Miller, L., & Ginsberg, R. (1995). Folklinguistic theories of langua, ge learning. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 293–315). Benjamins.

Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language learning*49(3), 377-415.

Navarro, D., & Thornton, K. (2011). Investigating the relationship between belief and action in self-directed language learning. *System*, 39(3), 290-301.

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*. Pearson Education.

Sakui, K., & Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27(4), 473-492.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology*, 82(3), 498.

Wenden, A. (1987). How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. *Learner strategies in language learning*, 103-117.

Wenden, A. L. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. *System*, 27(4), 435-441.

Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27(4), 515-535.

Yashima, T., Nishida, R., & Mizumoto, A. (2017). Influence of learner beliefs and gender on the motivating power of L2 selves. *The Modern Language Journal*, 101(4), 691-711.

執筆者紹介（掲載順）

西田 理恵子 (NISHIDA, Rieko)

人文学研究科言語文化学専攻・第二言語教育学講座・准教授

リー・シーチェン・ナンシー (Lee, Shzh-chen Nancy)

人文学研究科言語文化学専攻・第二言語教育学講座・准教授

綱澤 えり子 (TSUNASAWA, Eriko)

言語文化研究科言語文化専攻 博士前期課程

(2023 年 4 月現在)

言語文化共同研究プロジェクト 2022

応用言語学における理論と実践

-研究と教育を通して-

2023 年 5 月 31 日 発行

編集発行者

大阪大学大学院人文学研究科言語文化学専攻