

日本人英語学習者のインタラクション（相互行為）を通じた
自律的相互学習プロセス解明に向けて
**Toward Elucidation of Autonomous Mutual Learning Process through
Interaction among Japanese Learners of English**

原田 康也¹, 森下 美和²
Yasuhari HARADA, Miwa MORISHITA

¹早稲田大学, ²神戸学院大学
Faculty of Law, Waseda University, Kobe Gakuin University
harada@waseda.jp, miwa@gc.kobegakuin.ac.jp.

Abstract

This article summarizes the authors' objectives and plans for improving and innovating college level English language learning and education in Japan by focusing on autonomous mutual learning process among Japanese learners of English.

Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, in conjunction with Ministry of Economy, Trade and Industry and Prime Minister's Office, has set up initiatives for "Global Human Resource Development." Among various measures proposed or under discussion is a suggestion to incorporate TOEFL, or its equivalent, as part of university entrance examination procedures. The authors have various test results among university students at different proficiency levels, most notably those with Versant English Test, an automated test of spoken English which measures test takers' command or mastery of English in real-time interactive settings. Versant English Test results are compared to the results of Oxford Quick Placement Test, which measures acquisition of grammar and vocabulary in reading tasks.

We will discuss several issues regarding the challenges in the way students learn English at high schools and resultant gap between knowledge and performance. We will investigate some of our earlier findings regarding how interaction helps students learn to use English in conversational settings and explore what we can do in classroom situations at university English language classes in terms of autonomous mutual learning of English.

Keywords — Japanese learners of English, autonomous mutual learning, interaction

1. 知識と運用の乖離

『グローバル人材育成』が大学教育の課題とされているが、「仕事で英語が使える日本人の育成」を達成するためには、英語によるコミュニケーションを柔軟に実践できる運用能力の涵養が前提と

なる。日本人英語学習者の英語の知識と運用の乖離はよく知られており、著者たちのこれまでの研究でも、日本の大学で学ぶ英語学習者について、主に語彙・文法の知識を測定する Oxford Quick Placement Test (以下 OQPT) のスコアとリアルタイムでの音声言語処理能力を測定する Versant English Test (以下 VET) のスコアのそれぞれの CEFR (Common European Framework of Reference for Languages; Council of Europe, 2001) 換算レベルを比較すると、後者が前者を 1~2 レベル下回り、語彙・文法の知識に比してリアルタイムでの口頭での言語処理能力が低いことが確認できている (原田・森下, 2013)。

OQPT には英語の読解力および語彙・文法の知識を問う問題が全部で 60 問あり、所要時間は 30 分である。すべての設問がマークシートに記入する客観形式 (3~4 つの多肢選択問題) であるため、解説書には、このテストだけで学生の能力を判断せず、スピーキングやライティングなどの評価と組み合わせるようにとの注意書きがある。VET は口頭での英語運用能力を判定する全自動試験で、試験の開発設計は人間の言語処理の現実を踏まえており、高い信頼性・妥当性・運用性を示す。いずれのテストにも、CEFR スコア対応表が添付されている。

第一著者と第二著者の受講生の結果を以下に示す。

表 1. VET・OQPT による CEFR レベル
(第一著者の受講生)

CEFR Level	VET	OQPT Total
A1 以下	2 (2%)	0 (0%)
A1	29 (31%)	1 (1%)
A2	51 (55%)	7 (8%)
B1	6 (7%)	51 (55%)
B2	4 (4%)	31 (33%)
C1	1 (1%)	3 (3%)
C2	0 (0%)	0 (0%)

表 2. VET・OQPT による CEFR レベル
(第二著者の受講生)

CEFR Level	VET	OQPT Total
A1 以下	35 (41%)	0 (0%)
A1	48 (57%)	8 (9%)
A2	2 (2%)	66 (78%)
B1	0 (0%)	11 (13%)
B2	0 (0%)	0 (0%)
C1	0 (0%)	0 (0%)
C2	0 (0%)	0 (0%)

大学入学時に語彙・文法について知識としてある程度習得していても、理解・産出における自動化に至っておらず、即時的な応答など時間的制約の大きい課題において、習得したはずの言語知識を活用できない状態にあり、これを改善することが大学の英語教育に求められている。

日本で英語を学ぶ者が大学卒業時に『仕事で英語が使える』レベルに達するためには、文法・語彙の知識の定着と運用の自動化、発音・リスニング能力の向上と並行して、英語でコミュニケーションを図ろうとする態度の育成が重要である。基礎的な知識の習得や運用能力の向上に注力すべき中学校・高等学校での英語教育と比較すると、大学英語教育では、アカデミックな内容について情報を整理して口頭発表を行い、その内容について意見交換を行い、これを文書にまとめるといったアカデミックな学習活動において英語を使用する訓練も必要である。こうした観点から著者たちはコミュニケーション活動の中で英語の知識が定着し運用能力が向上することを実証することをめざして、相互行為（インタラクション）に基づく自

律的相互学習についての実証的研究を進めている。

2. インタラクションと自律的相互学習

第二言語習得研究では「理解可能な大量のインプットが言語習得を促進する」というインプット仮説 (Krashen, 1985), 「アウトプットが言語運用の自動性を高める」というアウトプット仮説 (Swain, 1985) に加えて「コミュニケーション場面における意味のやりとりが特定の言語形式の習得を促す」というインタラクション仮説 (Long, 1988, 1996) が提唱されてきた。Tomasello (1995) は共同注意 (joint attention) が母語獲得に重要な役割を果たすとし、Pickering and Garrod (2004) は同調理論を提唱している。心理言語学的研究では、言語産出の基底にあるメカニズムを解明するために統語的プライミング（言語処理プロセスにおいて、直前に処理した文と同じ統語構造パターンを用いる傾向；Bock, 1986）を利用した実験が多用されるが、統語的プライミングは、対話の中では、話し手の使用した構文を聞き手も使用する傾向 (Levelt & Kelter, 1982) として現れるため、第二言語・外国語学習者の言語産出における統語構造の学習や統語処理能力の向上に利用できる可能性が指摘されている (McDonough, 2006; Morishita, 2013 ほか)。

第一著者は、日本人大学初年度生を対象とする英語の授業の中で受講生を 3 人ずつのグループに分け、一人が（あらかじめ用意された）英語の質問を（2 回）読み上げ、一人がこれを聞いて即座に口頭で応答し、もう一人がその様子をビデオカメラで録画し、そのやり取りをデジタル録音装置で録音するという学習活動を継続してきた。学期ごとに 15 回、毎週 90 分の授業のうちの始めの 30 分をこの応答練習に費やし、そのあとの 30 分を隔週で応答練習に基づく文章作成（30 分で 500 語書くことを目標とする）または作文の相互チェックに、残りの時間を語彙学習・リスニング練習・3~4 名の少人数での相互プレゼンテーションとこれに基づく質疑応答などの課題に充てている。こうした研究・教育実践において、口頭での質問・

応答には他の受講生が聞き手としてあり、作文には他の受講生が読んでコメントを返すという相互行為が自律的相互学習環境を構成し、試験のために英語を勉強するのではなくコミュニケーションのために英語を身に付けるという英語学習に対する目的意識と態度の変化及び動機付けの向上に大きく貢献することが明らかとなった。

受講生の言語知識と運用能力には大きな乖離が見られるが、思考力・論理的表現力を要求するグループ学習課題を毎週繰り返すことで、言語知識に関わるスコアと運用能力に関わるスコアの平均・分散には際立った上昇がなくとも、両者の相関が授業開始時から授業終了時に向けて上昇し、言語知識を備えた受講生が比較的短期間に運用能力を高めることが示唆された。

心理言語学的の観点からの分析においては、語彙的・統語的プライミングの観点からインタラクション(相互行為)を分析することも必要である。これまでの研究で収集・書き起こしを行った応答練習のデータを見ると、応答で使用される語彙は大部分が質問で使用された語彙で、語彙的プライミングが質問から応答へと生じていることが想定されるが、今後は統語的プライミングなども含めてさまざまな相互作用を検証する必要がある。

3. 音声コミュニケーションのモデル

音声を中心としたコミュニケーションの心理言語学的モデルの一つとして、Levelt (1993) の言語の理解と生成における語彙仮説モデルを図 1 に示す。

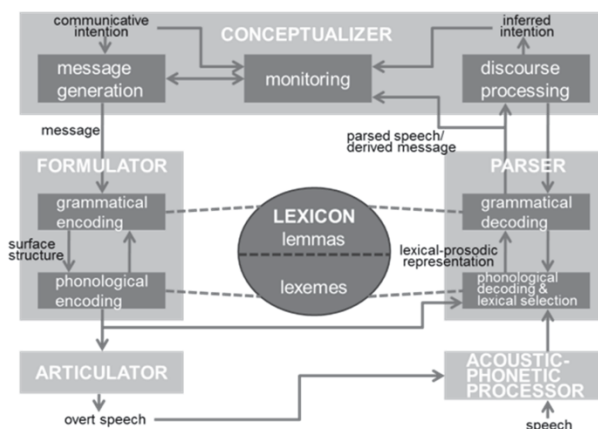


図 1. 言語の理解と生成における語彙仮説モデル (Levelt, 1993)

このモデルでは、音響・音声処理装置で音声信号が音声表象に変換される。構文解析装置では、音韻化・語彙選択によって、メンタルレキシコンに格納されている lexeme から音韻情報が検索され、lemma によって文法復号化が施される。概念化装置で発話のメッセージや意図が処理され、理解に至るプロセスも示されている。

一方、スピーキングのプロセスとして、概念化装置でプランニングされた発話すべきメッセージは、形式化装置で文法符号化および音韻符号化の操作が施される。このとき、メンタルレキシコンの lemma によって統語表象が構築され、lexeme によって音韻表象が構築される。最終的に調音がなされて、発話に至るプロセスが示されている。

この一連のプロセスは、時間的制約の中で行われるが、母語話者の場合は「自動化」され、並行処理されていると言われている。しかしながら、非母語話者の場合は、高い認知的負荷がかかるため、流暢さ・正確さ・複雑さの間に、いわゆるトレードオフ効果が見られる(横川ほか, 2014)。

4. 英語学習の本質

日本人にとって英語の習得と熟達に難しい理由の一つに、発音の相違があげられることが多い。母音体系の相違、イントネーションとアクセントの違い、シラブルと拍の違いなど、英語と日本語の音韻体系と発音はさまざまに異なっているが、

それでも、声帯の振動を呼吸器により共鳴させ、呼気を調整して音声を発するという点で本質的に共通する部分も多い。これに引き換え、歴史比較言語的な類縁性のない外国語の語彙を学ぶことは、特に初級段階においては、意味的な手がかりの全くないランダムな記号列の暗記に近い。

こうした観点からすると、日本人学習者にとって英語の語彙を獲得することが極めて重要であることは言うまでもない。前節の心理言語学的モデルでも、統語的知識も含めた語彙情報の獲得が前提にあり、聴解ならびに発話における語彙情報アクセスの自動化が熟達的前提とみなされている。教室での学習活動、宿題などで、語彙を学び、これに習熟することが必須である。また、構文情報の運用にあたっては、運用面での習熟・自動化を考慮する必要があることは明らかである。しかしながら、学習活動が語彙・文法知識の獲得と形式面での運用訓練だけに偏ると、柳瀬（2015）が述べるような「引用ゲーム」に堕してしまう。学習者の認知・情動と関わることのない、意味をもたない形式的な記号への習熟は、外国語でのコミュニケーションに結びつくことはない。

大学新生を対象に、口頭で提示された質問に対して口頭で応答する、提示された課題に関する自分の意見や経験を英語で一定の長さの文章にまとめる、英語のニュースを聞いてその内容をクラスメートに伝え、そのクラスメートが質問しそれに対して答える、ある課題について、グループで調査してその結果をクラス全体に向けて発表する、発表した内容をそれなりの長さの英語の文章に整理するといったコミュニケーション活動を中心とした英語授業を実施すると、風変わり・妙な・おかしい・目新しい、という印象を受けていることがわかる。これは、上記の様々な改革にもかかわらず、大学入学までの英語学習の目標と課題が「大学入試合格」にあり、ペーパーテストの多肢選択問題に正しく答えるところにあることを反映している。こうした学習では、教科書などに現れる英語の語彙・表現・文法は、記憶するための知識として立ち現れ、人と人とのコミュニケーションを

媒介する「ことば」として機能していない。

毎週の授業の中で、学生同士が質問を發し、その質問に答え、これに対してコメントするという活動を続けていくと、特段の指示をしていないにもかかわらず、回答の最後を *That's all.* や *Thank you.* という発話で締めくくるという現象が観察された (Harada et al., 2013)。こうした発話は、*That's all.* や *Thank you.* などの表現を、コミュニケーションの中での発話のターン終了をマークする標識として使用しているものと思われる。ここで使用された特定の表現が英語として母語話者が同じような状況で使用する表現と合致するかどうかは別として、英語の表現を「ことば」として使用するようになっていく過程を示す現象であろうとみることができる。教員があらかじめ用意して印刷した資料を棒読みしていた学生が、聞き手にとって理解しやすいようにメリハリをつけて読み上げるようになるという現象も観察されている。このような観察は、英語を使って意味のあるコミュニケーションを行うことが英語学習の本質である、という観点を支持するものと考えられる。

5. 中学校・高等学校の英語教育の実態

改革へのさまざまな努力にもかかわらず、日本の英語教育は伝統的に教科書に基づく教室での教科の学習を中心とし、高等学校・大学などへの入学試験対策が混在し、学校以外の塾・予備校などでの受験対策と幼児・児童を主な対象とする英会話教室と生徒・学生・成人を主な対象とする英会話学校やテレビ・ラジオ・市販教材が学校教育を補完するという複雑な構図となっているため、個々の学習者の学習経験を俯瞰することは難しいが、文部省・文科省の学習指導要領の過去 30 年程度の変遷を一言で要約するならば、文法項目・語彙などの言語材料の学年指定を緩め、文法項目・語彙の明示的学習と教師中心の読読的指導から、コミュニケーション活動を重視し、文法項目・語彙の暗示的習得と学習者主体の活動を目指しているが、そのために本来必要とされる教室学習時間の圧倒的増加にはいまだに対応できていない。

著者たちのこれまでの調査から、日本の大学で学ぶ学生の多くは、大学までの英語学習の過程の中でスピーキング・ライティングなどの産出活動の経験が少なく、教室での学習として英語でコミュニケーション活動を行う経験がほとんどない傾向が明らかとなっている。語彙・文法知識をある程度以上身に付けた学生については、ライティングは比較的短期に向上するが、語彙・文法知識の量に関わらず、スピーキングはなかなか向上しない。

中学校・高等学校の英語教育の現場で実際にどのような学習活動が実施されているのか、大学の英語担当教員としては把握することが難しい。授業実態についての全国的な大規模な調査は企画されていない。大学生に対して中学校・高等学校での学習経験をアンケート調査することはできるが、学習者自身が自分の学習経験をどの程度まで正しく適切に把握してきたか、時間的なずれも含めてある種の偏りがあることを想定する必要がある。

一方、大学に入学した学生の言語知識と運用能力について、様々な角度から調査・測定し、その結果から学習の過程を推定することが可能である。

中学・高校および予備校・塾における学習がどのようなものであったかについて、2015年4月に著者たちは授業内でアンケートを実施した。その結果はこれまでに積み重ねてきたアンケート調査の結果を再現し、語彙・文法知識と運用能力の乖離を裏付けるものであった。

表3. 中学・高校および予備校・塾における英語学習（第一著者の大学；単位は%）

	英語の授業は主にどのような進め方をしていたか.	中学	高校	予備校・塾
1	教員が教科書を読んで解説する.	49.5	39.6	16.2
2	生徒が指名されて教科書を読んで訳す.	27.0	42.3	3.6
3	問題集を解いて答え合わせをする.	9.0	14.4	50.5
4	ペアで会話の練習をする.	10.8	0.9	0.0
5	グループでディスカッションしてクラス全体に発表する.	0.0	0.9	0.0
6	記憶に残っていない.	1.8	0.9	0.9
7	該当しない（日本の中学・高校・塾）で英語を学ばなかった.	1.8	0.9	28.8
		100.0	100.0	100.0

表4. 中学・高校および予備校・塾における英語学習（第二著者の大学；単位は%）

	英語の授業は主にどのような進め方をしていたか.	中学	高校	予備校・塾
1	教員が教科書を読んで解説する.	40.0	22.0	4.0
2	生徒が指名されて教科書を読んで訳す.	24.0	44.0	0.0
3	問題集を解いて答え合わせをする.	8.0	20.0	56.0
4	ペアで会話の練習をする.	10.0	4.0	0.0
5	グループでディスカッションしてクラス全体に発表する.	2.0	0.0	2.0
6	記憶に残っていない.	16.0	8.0	6.0
7	該当しない（日本の中学・高校・塾）で英語を学ばなかった.	0.0	2.0	32.0
		100.0	100.0	100.0

上記の結果から、関東と関西の違い、英語習熟度の違いに関わらず、英語学習の内容はかなり似た傾向にあることが分かり、日本全体の傾向であることが示唆された。

また、英語の各スキルについても以下のような質問を行った。

1	中学校のとき英語についていちばん自信があったのは次のどれですか？
2	高校のとき英語についていちばん自信があったのは次のどれですか？
3	英語について今いちばん自信があるのは次のどれですか？
4	英語について今いちばん自信がないのは次のどれですか？
5	英語について今いちばん練習したい・できるようになりたいのは次のどれですか？

以下に結果をまとめる。

表5. 英語の各スキルについての意識調査（第一著者の大学；単位は%）

	1	2	3	4	5
語彙	9.0	9.9	7.2	9.9	7.2
文法	40.5	27.0	20.7	2.7	0.9
読解	34.2	42.3	41.4	1.8	4.5
聴解	9.9	12.6	18.9	21.6	15.3
発話	1.8	1.8	0.9	59.5	68.5
作文	4.5	6.3	10.8	4.5	3.6
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

表 6. 英語の各スキルについての意識調査
(第二著者の大学；単位は%)

	1	2	3	4	5
語彙	24.0	20.0	22.0	18.0	8.0
文法	16.0	24.0	18.0	24.0	2.0
読解	16.0	14.0	18.0	12.0	4.0
聴解	38.0	30.0	26.0	12.0	6.0
発話	6.0	6.0	10.0	30.0	80.0
作文	0.0	6.0	6.0	4.0	0.0
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

これまで得意であったり、現在得意であると考ええるスキルは異なっているが、現在最も苦手と伸ばしたいと思うスキルがスピーキングであることは共通していた。このことは、留学経験者を対象としたアンケート調査を行い、留学未経験者との比較・分析を行った森下 (2013) の結果と合致している。森下 (2013) では、英語における「読む」「書く」「聞く」「話す」「発音」「語彙」「文法」の7項目の能力について、得意だと思ふ順および伸ばしたいと思う順に番号をつけてもらったところ、留学経験者と未経験者のいずれのグループでも、得意だと思ふ項目は、「読む」「聞く」「文法」の順であり、受信型中心の日本の英語教育を受けた経験が、留学後も影響を及ぼすことが分かった。また、いずれのグループでも、伸ばしたい項目の上位2項目は、「話す」と「聞く」ことであり、EFL環境で学習してきた日本人が、留学後も、音声言語、特にスピーキング力を向上させる必要性を感じていることが分かった。

6. 大学英語教育でできること

上記のような特性を持って入学してきた大学生に対して、中学校・高等学校で学んできた英語を「ことば」としてコミュニケーションに活用することができるように促すうえで重要と思われるのは、既に獲得した言語知識をリアルタイムで活用する運用訓練を重ねること、特に音声言語の使用と産出活動を重視することと、コミュニケーションのためのコンテキストを提供することである。合わせて、獲得した言語知識が不足する学生に対しては、持っている言語知識を深め、また増やす

ための学習活動の機会を提供することと、語彙の学習・発音の訓練を e-learning で行う環境を提供することにあると考えられる。また、コミュニケーションのための英語学習の動機付けには、短期・長期の留学、学部の中での英語による授業などによって英語で学生が興味を持つ分野について学ぶ機会を提供することも必須である。

7. 疑問文の産出に見られる課題

効果的な言語コミュニケーションは、質問と応答の連続によって行われる。そのため、リアルタイムのコミュニケーションにおいては、疑問文を理解しこれに適切に回答する能力と、相手の発話に基づいて即座に的確な疑問文を産出する能力がともに必要不可欠である。

教科書に現れる語彙・表現・文法の知識としての学習を中心とする旧来の指導方法では、疑問文の構築は、平叙文から疑問文への書き換えなど文法練習の一環として扱われてきた。中学校・高等学校の検定教科書における疑問文に焦点を当て、語彙・表現・文法を、コミュニケーションのための「ことば」として身につけるためにどのような学習活動を行うことが必要であり、有効であるかを検討することは重要である。

授業内のコミュニケーション活動 (information gap task) に関して第二著者が行った調査では、初級レベルの日本人英語学習者は、疑問文がうまく使用できず、効果的なコミュニケーションが成立しなかった (Morishita, 2014)。さらに、疑問文の産出能力 (平叙文から疑問詞疑問文への転換) について調査を実施したところ、日本人英語学習者は疑問文の統語構造についての知識が乏しく、あるいはこれを運用することができないため、熟達度にかかわらず、平易な語彙を用いた疑問文であっても正確に産出できず、特に口頭での産出においてその傾向が顕著であることが明らかとなった (Morishita & Harada, in press)。

日本語の質問形式は、統語的には叙述形式に「か」を付加することによって構成するために、統語的処理としては比較的負荷が低いことが想

定されるのに対して、英語の質問形式のひとつである疑問文では、対応する平叙文と比較して、主語と助動詞の倒置・一般動詞が時制を担う主動詞となる文では、助動詞 **do** の導入とこれにともなう動詞活用の変化・疑問詞の文頭への転移・疑問詞が主語となる場合は主語と助動詞の倒置が生じない・間接疑問文では主語と助動詞の倒置が生じないなど、統語的に多様な操作が求められるほか、文末や文中のイントネーション（上昇調・下降調）の調整などが加わり、形態・統語・音韻論的に多くの処理が必要である。また、語用論的にも、質問・依頼・間接的な命令などは相互に関連しているが、日本語と共通する部分も多いとはいえ、外国語として学ぶべき事項もある。

こうした認知的負荷は日本人英語学習者に限定されるものではなく、特に間接疑問文における倒置の抑制については母語話者にも「文法的でない」形式の産出が頻繁に見られる。日本語よりも英語に統語的性質が近いとされるゲルマン諸語・ラテン諸語の話者にとっても、英語の疑問文の正確な産出にはいくつかの点で困難が伴うことも知られているが、日本人英語学習者にとっては、円滑な英語コミュニケーションを損なうさまざまな要因

（語彙の不足・正確な発音の習得欠如・イントネーションに関する訓練不足・対話的環境におけるフィードバックの文化的相違）に加えて、統語的処理負荷がコミュニケーションを阻害する大きな要因となっている。質問を発するときには疑問文の形式をとる必要は必ずしもなく、断片的な発話を用いた質問や、おうむ返しに上昇調で相手の発話を繰り返すことも可能だが、相手の質問を正確に聞き取り理解し適切に応答するためには、疑問文の構文に対する正確な理解が必要となる。

1970年代ごろまでの中学校における一般的な文法形式の習熟を重視した指導では、疑問文の導入は平叙文から疑問文への書き換えドリルなど文法指導の一環として文字によって行われ、スピーキングにおいて即座に的確な質問をする能力の涵養に結びついていなかった。オーラルメソッドやパターンプラクティスなどの指導法を学んだ一部

の教員たちは、こうした文の転換を口頭で行うことで文法的処理の習得・発音の基礎・リスニングとスピーキング・会話の基礎となる指示と応答など、口頭英語の基礎習得につながる指導を行っていたが、コミュニカティブ・アプローチなどが支持されるようになると、文法の明示的教示や「形式的」な文型習得に対する批判が高まり、ロールプレーなどに置き換わるようになった。

学習者への **input** として、日本における学習環境から考えると授業と教科書が重要であることは言うまでもないが、ある一般的な教科書を調べたところ、初年時（中学校1年生）では対話的な素材が比較的多いにも関わらず、疑問文・質問を合わせても15%前後にしかならず、**yes/no**-疑問文が7%で **be** 動詞の補語を疑問詞とする疑問文が3%強、**Why?**や **Really?**などの断片的な質問が3%強と、疑問文のさまざまな文型に触れるには圧倒的に足りない。学年が上がるにつれて、教科書の素材は読み物的な要素が強くなるため、疑問文の割合は低下していくことが予想されるが、同一シリーズの中学校2年生の教科書では疑問文・質問を合わせても11%前後と、1年生より割合が減っている。

現在の教科書では明示的な文法的説明よりは実例を通して、当初は定型表現として、さまざまな疑問文の形式に慣れることを目指しているように見受けられるが、教科書を調べると実際に使われる疑問文の数も種類も少なく、帰納的に疑問文の統語論を身に付けるには程遠い現状である。また、入門期に会話的表現で簡単な構文の疑問文に触れるが、語彙・文法の学習が進んだ段階になると、複雑な構文の疑問文を系統的に学ぶ機会がないままとなっている現状が懸念される。

8. おわりに

本稿では、英語を外国語として学ぶ上で、学習活動が語彙・文法知識の獲得と形式面での運用訓練に偏ることの問題点を指摘し、大学生の学習経験についてのアンケートと英語の言語知識（語彙・文法）に関する調査結果を報告した。学習者

の認知・情動と関わる、意味を持ったコミュニケーション活動に英語学習を結びつける方策について示した上で、有意義なコミュニケーションに必須となる疑問文の構築に関わる課題を示した。現在、これまでの調査に加え、脳科学的なアプローチでの実証実験を企画・準備中である。

謝辞

本稿で報告するデータの収集と取りまとめには一部、次の助成を利用している：平成 27～31 年度科学研究費補助金・基盤研究 (B) 「日本人英語学習者のインタラクション (相互行為) を通じた自律的相互学習プロセス解明」 (課題番号 15H03226, 研究代表者：原田康也)・平成 27 年度早稲田大学特定課題研究助成費 (基礎助成) 「言語処理短期記憶の強化による英語処理の自動化と運用能力向上の実証」 (課題番号 2015K-025, 研究代表者：原田康也)・平成 26 年度神戸学院大学研究助成金研究助成 C 「英語コミュニケーション能力を伸ばす学習法・教材の開発のための疑問文運用能力調査」 (研究代表者：森下美和)・平成 26 年度早稲田大学特定課題研究助成費 (基礎助成) 「日本人英語学習者のリスニングと統語情報処理の自動化に関する心理言語学的研究」 (課題番号 2014K-6018, 研究代表者：原田康也)・平成 26 年度早稲田大学特定課題研究助成費 (特定課題 B) 「言語知識の定着と自動化による運用能力向上のための自律的相互学習環境の実証研究」 (課題番号 2014B-037, 研究代表者：原田康也)・平成 24～26 年度科学研究費補助金・挑戦的萌芽研究「日本人英語学習者のリスニングと統語情報処理の自動化に関する心理言語学的研究」 (課題番号 24652133, 研究代表者：原田康也)・平成 23～25 年度科学研究費補助金・基盤研究 (C) 「日本人英語学習者のスピーキングにおける統語処理プロセスに関する心理言語学的研究」 (課題番号：23520778, 研究代表者：森下美和)

参考文献

- [1] Bock, K. (1986). Syntactic persistence in language production. *Cognitive Psychology*, 18, 355-387.
- [2] Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [3] Harada, Y., Kawamura, M., Yokomori, D., & Endo, T. (2013, December). "That's all. Thank you.": Emergence of formulaic protocols among Japanese EFL learners. SEMDial 2013, DialDam. Proceedings of the 17th Workshop on the Semantics and Pragmatics of Dialogue, Raquel Fernandez and Amy Isard (Eds.), Amsterdam, University of Amsterdam, pp. 197-198. Retrieved from http://www.illc.uva.nl/semdial/proceedings/semdial2013_dialdam_proceedings.pdf Harada et al., 2013
- [4] Harada, Y., & Morishita, M. (2014, March). *Japanese EFL learners' cognitive difficulty in producing English question sentences*. Poster session presented at the Annual Conference of AAAL (American Association for Applied Linguistics). Portland, OR.
- [5] Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis*. New York: Longman.
- [6] Levelt, W. J. M. (1993). The architecture of normal spoken language use. In G. Blanken, J. Dittmann, H. Grimm, J. C. Marshall, & C-W. Wallesch (Eds.), *Linguistic disorders and pathologies: An international handbook* (pp. 1-15). Berlin: Walter de Gruyter.
- [7] Levelt, W. J. M., & Kelter, S. (1982). Surface form and memory in question answering. *Cognitive Psychology*, 14(1), 78-106.
- [8] Long, M. (1988). Instructed interlanguage development. In L. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition* (pp. 115-141). New

York: Newbury House.

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

[10] McDonough, K. (2006). Interaction and syntactic priming: English L2 speakers' production of dative constructions. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 179-207.

[11] Morishita, M. (2013). The effects of interaction on syntactic priming: A psycholinguistic study using scripted interaction tasks. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 24, 141-156.

[12] Morishita, M. (2014). Question forms produced by Japanese EFL learners in dialogue contexts: A pilot study for a syntactic priming experiment. *The Journal of Language and Literature*, 33, 201-218.

[13] Morishita, M., & Harada, Y. (in press). Production of *wh*-questions by Japanese EFL learners: Preliminary classroom data collection. *Linguistic Research*, 32(2).

[14] Oxford University Press. (2004). *Quick placement test*. Oxford: Oxford University Press.

[15] Pickering, M. J., & Garrod, S. (2004). Toward a mechanistic psychology of dialogue. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 169-226.

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

[17] Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origin and role in*

development (pp. 103-130). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

[18] 原田康也・森下美和. (2013). 「日本人英語学習者の言語処理と言語運用能力: Versant English Test のスコアを中心に」 電子情報通信学会『信学技報』 2013-14, 1-6.

[19] 原田康也・森下美和. (2014). 「日本人英語学習者の英語疑問文産出にみられる傾向: 自動化のための訓練の必要性」 電子情報通信学会『信学技報』 TL2014-8, 43-48.

[20] 森下美和. (2013). 「日本人英語学習者のスピーキング力に関する調査: 英語圏での留学経験者を対象としたアンケート結果から」 ことばの科学会『ことばの科学研究』第14号, 63-74.

[21] 柳瀬陽介. (2015年6月). 「小学校からの英語教育をどうするか?: 「引用ゲーム」の限界を自覚する」 関西英語教育学会第20回研究大会 (於神戸学院大学ポートアイランドキャンパス)

[22] 横川博一・定藤規弘・吉田晴世 (編著)・原田康也・森下美和ほか10名. (2014). 『外国語運用能力はいかに熟達化するか: 言語情報処理の自動化プロセスを探る』 松柏社.