

『長崎大学言語教育研究センター論集』 第8号

目 次

巻 頭 言 長崎大学言語教育研究センター長 西原 俊明

論 文

The Effects of L1 Transfer and Processing Strategies on L2 Acquisition of
Japanese Wh-Constructions Mai KUMAGAMI

The Effects of a Year-Long English for Academic Purposes Program:
The SCAS Program in 2018-19 Jesse CONWAY

「(是) NV 的 (N)」構文における「的」の統語的特性と意味解釈
..... 郭 楊・廣江 顕

センター活動報告

事業報告 1 第6回外国語プレゼンテーションコンテスト
..... 西原 俊明・奥田 阿子

事業報告 2 令和元年度 夏季英語短期語学留学アンケート結果
..... 古村 由美子

2020年3月
長崎大学 言語教育研究センター
Nagasaki University

目 次

巻 頭 言 長崎大学言語教育研究センター長 西原 俊明

論 文

The Effects of L1 Transfer and Processing Strategies on L2 Acquisition of
Japanese Wh-Constructions Mai KUMAGAMI 1

The Effects of a Year-Long English for Academic Purposes Program:
The SCAS Program in 2018-19 Jesse CONWAY 19

「(是) NV 的 (N)」構文における「的」の統語的特性と意味解釈
..... 郭 楊・廣江 顕 36

センター活動報告

事業報告 1 第 6 回外国語プレゼンテーションコンテスト
..... 西原 俊明・奥田 阿子 52

事業報告 2 令和元年度 夏季英語短期語学留学アンケート結果
..... 古村 由美子 54

巻 頭 言

言語教育研究センターでは、外国語教育の運営と改善につながる種々の取り組み、および研究を継続的に行っています。2019 年度の主な取り組みを報告します。授業運営の面では、英語の授業の効率と効果を確実なものとするため検討を重ねてきました。検討の結果、ハイブリッド授業と呼ぶ新たな取り組みを試験的に 2020 年度から実施することになりました。この授業は、2 クラスの授業を 1 人の教員が同時に面倒を見るというものです。まず、1 つのクラス学生が 45 分の対面授業に参加し、その後 e-learning で学ぶというものです。2 クラスが 45 分で教室を入れ替わり、異なるメニューをこなすこととなります。学生の集中力を維持するという目的と e-learning による学習を継続的に段階的に行うという目的を同時に達成するものです。また、LACS を通して課題配信を徹底し、教育の質の保証を可視化することを目指すことになりました。学内外の評価を受けるための資料を保持しておくという目的も含まれています。

長崎大学では、河野学長がプラネタリーヘルスに寄与する教育を掲げられました。これからの外国語授業の中にも学長が掲げられた観点を取り入れていくこととなります。これに加えて、言語教育研究センターでは、MEET (More Efficient and Effective Teaching) を目標としてあげ、3 meets を展開する授業を目指します。3 meets とは、i) Meet the changing needs, ii) Meet the standard, iii) Meet the expectations from students.です。

言語教育研究センターの研究成果の発信という点で、大きな変化がありました。各教員がそれぞれ所属する学会で研究成果を発表するのはもちろんですが、言語教育研究センター論集を刊行しその成果を発表しています。昨年度から論文は審査制のみとなり、今年度から電子ジャーナルとなりました。より多くの方々に読んでいただきたいという願いとともに研究レベルの維持という気持ちが込められています。また、さらなる研究力の向上、研究成果の科学的根拠を示すという目的のために、関西大学の水本先生（教育統計、教育コーパス構築・分析の専門家）を FD 講師としてお招きし、お話を伺う機会を持ちました。

組織ガバナンス改革にかかる特別教育研究経費は、オックスフォード大学講師陣による EMI プログラム派遣、ワークショップ参加費等にあて、その後研修内容を共有するということにしました。

2019 年 3 月

言語教育研究センター長 西原俊明

論文

The Effects of L1 Transfer and Processing Strategies on L2 Acquisition of Japanese *Wh*-Constructions

Mai KUMAGAMI

Center for Language Studies, Nagasaki University

Abstract

L2 learners of Japanese have been said to resolve scope ambiguity in question fragments in a manner similar to native speakers; they use the processing strategy that requires shorter dependency between a *wh*-phrase and a question morpheme -KA (Lieberman *et al.* 2006). This study investigates how L2 learners perform with regard to ambiguous *wh*-sentences in Japanese when more than one processing strategy is involved. We have demonstrated that not only the strategy to require shorter dependency but also the strategy related to case particle affects acceptability judgments of Japanese *wh*-questions. In addition, we suggested that a specific L1 property (clausal typing in L1) may be a determinant in the selection of processing strategies.

Keywords: Second Language Acquisition, Interrogative Sentence, L1 Transfer, Clausal Typing Hypothesis, Processing Strategy

Introduction

One of the central issues of L2 sentence processing concerns transfer effects from the first language (L1) to the second language (L2) (Felser *et al.* 2003, Juffs 1998, Papadopoulou & Clahsen 2003, among many others). Based on the study of Japanese sentence processing by adult native speakers in Aoshima *et al.* (2004), Lieberman *et al.* (2006) investigate how English-speaking learners of Japanese treat *wh*-scope ambiguity. In English, it is broadly assumed that a *wh*-phrase has to move to a clause initial position, and this movement leaves a trace as shown in (1). In (1a), *what* is interpreted in the embedded clause, at its base-generated position. In (1b), *when* can be interpreted both in the matrix and embedded clause. In the case in which a *wh*-

question is ambiguous, a parser (a reader or a hearer) prefers to interpret the *wh*-phrase in the matrix clause because the trace in the matrix clause is closer to the *wh*-phrase (Phillips *et al.* 2005).

- (1) a. What_{*i*} do you think [_{*t_i*} is in the bag]?
 b. When_{*i*} did you ask <_{*t_i*}> [that Mary broke her leg <_{*t_i*}>]?

This locality bias holds in a *wh* in-situ language such as Japanese. As illustrated in (2), a *wh*-phrase does not have to move in Japanese. Although *wh*-phrases in (2a, b) are in the same positions, they are interpreted differently depending on the positions of the question morpheme (QM) -KA; a *wh*-sentence is interpreted as a Yes/No-question when QM is in an embedded clause like (2a) and as a *wh*-question when QM is only in the matrix clause as in (2b). Aoshima *et al.* (2004) note that even without movement of a *wh*-phrase, a parser needs to establish a dependency with QM instead of with a trace. Their study showed that participants expected QM in the embedded clause when a *wh*-phrase was introduced in the course of processing. In bi-clausal sentences, there are two possible positions for QM, the right edge of the embedded clause and the right edge of the matrix clause. A parser, however, expects QM to be in the embedded clause because that position is closer to the *wh*-phrase. Lieberman *et al.* (2006) show that L2 learners of Japanese, like native speakers of Japanese, prefer QM to be in the position closer to a *wh*-phrase.

- (2) a. John-wa [Mary-ga nani-o suki-ka] iimasita-ka?
 John-Top Mary-Nom what-Acc like QM said QM
 'Did John say what Mary likes?'
 b. John-wa [Mary-ga nani-o suki to] iimasita-ka?
 you-Top Mary-Nom what-Acc like that said QM
 'What did John say that Mary likes?'

For the sake of convenience, I will refer to this processing strategy as 'SHORT DEPENDENCY' strategy throughout this paper.

- (3) 'SHORT DEPENDENCY' strategy:

Establish the shorter dependency between a *wh*-phrase and Question Morpheme (QM) when the scope of *wh* is ambiguous.

KumagamiI (2008) tested whether this strategy is used in *wh*-constructions such as (4) by L1 Korean and L1 Chinese learners of Japanese.

(4) Jiro-ga dare-ni Taro-ga okotta-KA kikimasita-KA?

Jiro-Nom who-Dat Taro-Nom got mad QM asked QM

a. Jiro-ga [dare-ni Taro-ga okotta-KA] kikimasita-KA?

'Did Jiro ask who Taro got mad at?'

b. Jiro-ga dare-ni [Taro-ga okotta-KA] kikimasita-KA?

'Who did Jiro ask whether Taro got mad?'

Sentence (4) is structurally ambiguous allowing two interpretations (4a) and (4b). If the strategy in (3) is used to process this sentence, it must be interpreted as in (4a), because QM -KA in the embedded clause is linearly closer to the *wh*-phrase *dare-ni* than -KA in the matrix clause.

Kumagami (2008) also focuses on another strategy, which is called the 'CASE PARTICLE' strategy in this study. Kumagami (2008) considers the idea that this strategy may be utilized to process (4). If this is the case, the interpretation in (4b) is preferred, because the onset of the embedded clause is established at the nominative NP *Taro-ga*, and the *wh*-phrase *dare-ni* is excluded from the embedded clause.

(5) 'CASE PARTICLE' strategy:

Mark the onset of the embedded clause at the position of a Nominative NP.

(Modified from Miyamoto, 2002)

Kumagami (2008) conducted experiments to test which strategy is preferably used to process a sentence like (4), and shows that Korean and Chinese learners of Japanese also use the 'SHORT DEPENDENCY' strategy like the participants of Lieberman *et al.* (2006) when they interpret scopally ambiguous *wh*-sentences. However, the 'CASE PARTICLE' strategy is utilized when sentences are structurally ambiguous, even though the 'SHORT DEPENDENCY' strategy remains applicable. In other words, when processing structurally ambiguous sentences, the 'CASE PARTICLE' strategy seems preferable as compared to the 'SHORT DEPENDENCY' strategy. Moreover, Kumagami (2008) shows that Chinese speaking learners behaved differently from native speakers of Japanese and also Korean speaking learners. This suggests that the 'SHORT DEPENDENCY' strategy is not always utilized; furthermore, the functioning

of the 'CASE PARTICLE' strategy is restricted by a particular property of L1 grammar, namely the presence of case particles.

(6) Hypothesis of Kumagami (2008)

The relevant L1 property, the presence of case particles, determines the choice of the processing strategies: L2 learners use the 'CASE PARTICLE' strategy if they have case particles in their L1. Otherwise, the use of the strategy is optional.

To strengthen this claim, one needs to look at learners in order to test whether the presence of case particles in L1 is really a determinant in the selection of processing strategies in L2 Japanese. The present study, thus, conducted the experiment with English speaking learners of Japanese, using the same method as Kumagami (2008). Since English, like Chinese, does not have case particles, it would be expected that they perform in a way similar to Chinese speaking learners of Japanese as reported in Kumagami (2008).

Table 1. Properties of L1s (Cheng 1991)

	Word Order	Wh-Move	Case Particle	QM (Yes/No)	QM (<i>wh</i>)
JPN	SOV	×	√	-ka	-ka
KOR	SOV	×	√	-ci	-ci
CHI	SVO	×	×	-ma	-ne/ ϕ
ENG	SVO	√	×	×	×

However, based on the results of this study, I argue -- contrary to the hypothesis in Kumagami (2008) -- that it is not the presence or absence of case particles that determines which processing strategy learners use, but the optionality of scope marking elements.

Background

Following Aoshima *et al.* (2004), Lieberman *et al.* (2006) conducted an experiment with a sentence completion task, showing that L1-English/L2-Japanese learners exhibit a strongly native-like locality bias when they complete sentence fragments as in (7). They preferred to produce a sentence such as (7a), where the QM and *wh*-phrase are in the same clause, although, from the same fragment, the participants

could have generated a sentence like (7b).

- (7) Sensei-ga seito-ga tosyositu-de dare-ni...
 teacher-Nom student-Nom library-at who-Dat...
 a. Sensei-ga [seito-ga toshyositu-de dare-ni atta-KA] iimasita.
 teacher-Nom student-Nom library-at who-Dat saw QM said
 'The teacher said who the student saw in the library.'
 b. Sensei-ga [seito-ga toshyositu-de dare-ni atta-to] iimasita-KA?
 teacher-Nom student-Nom library-at who-Dat saw that said QM
 (8) 'Who did the teacher say that the student saw in the library?'
 a. John bought what?
 b. He bought a book.

In English echo-questions such as (8a), a *wh*-phrase remains in-situ, and the answer to this question should be like (8b); the value of the *wh*-phrase must be filled. If English speaking learners of Japanese treated the in-situ *wh*-phrase *dare-ni* as an in-situ *wh*-phrase in an English echo-question, relying on surface parallels, they would prefer to interpret (7) as a *wh*-question. However, they did not prefer the *wh*-question interpretation of (7). Given this result, Lieberman *et al.* (2006) suggest that L2 learners of Japanese also use the 'SHORT DEPENDENCY' strategy, and that L2 learners may use the same mechanisms they use to process L1, referring to the universal locality principle.

Kumagami (2008) conducted an experiment with Japanese native speakers and Korean and Chinese speaking learners of Japanese, using sentences such as (9). Note that both the 'SHORT DEPENDENCY' strategy and the 'CASE PARTICLE' strategy may be applicable. (9) can be interpreted as either a Yes/No-question as in (9a) or a *wh*-question as in (9b).

- (9) Taro-wa dare-ni Hanako-ga okotta KA kikimashita KA?
 Taro-Top who-Dat Hanako-Nom got mad QM asked QM
 a. Taro-wa [dare-ni Hanako-ga okotta-KA] kikimasita-KA?
 'Did Taro ask at whom Hanako got mad?'
 b. Taro-wa dare-ni [Hanako-ga okotta-KA] kikimasita-KA?
 'Who did Taro ask whether Hanako got mad?'

If L2 learners utilize the 'SHORT DEPENDENCY' strategy to interpret this structurally ambiguous sentence, they must interpret it as a Yes/No question, because the *wh*-phrase is linearly closer to the first QM than the second QM. However, if learners utilized the 'CASE PARTICLE' strategy: the sentence is more likely to be interpreted as a *wh*-question.

Kumagami (2008) conducted two other experiments: (i) a sentence completion task similar to the one reported in Lieberman *et al.*, and (ii) a judgment task with structurally non-ambiguous sentences to check whether the participants can distinguish Yes/No-questions and *wh*-questions in Japanese. The details are presented in the following section, as the present study used the same method. Kumagami (2008) finds that all participant groups seem to use the 'SHORT DEPENDENCY' to complete the sentence fragments like the participants of Lieberman *et al.* (2006), but the 'CASE PARTICLE' strategy may be used in structurally ambiguous cases like (4) by Japanese and Korean participants only. Half of the Chinese learners preferred *wh*-question interpretation, and the other half preferred Yes/No-question interpretation. Given the findings, Kumagami (2008) considers the differences of L1 properties, and hypothesizes that the absence of case particles in Chinese limits the use of the 'CASE PARTICLE' strategy.

Present Study

The aim of this study is to test the hypothesis in Kumagami (2008), repeated in (10), by conducting the same experiments with English speaking learners of Japanese.

(10) Hypothesis of Kumagami (2008)

The relevant L1 property, the presence of case particles, determines the choice of the processing strategies: L2 learners use the 'CASE PARTICLE' strategy if they have case particles in their L1. Otherwise, the use of the strategy is optional.

This hypothesis explains why Chinese L2 learners of Japanese behaved differently from Japanese native speakers and Korean learners. If this is the case, English learners of Japanese should also optionally choose either of two strategies, the 'CASE PARTICLE' strategy or the 'SHORT DISTANCE' strategy, that is, they should not show the tendency to prefer one of them.

I conducted the pilot study with 6 English speaking learners of Japanese.^{1, 2, 3} They were enrolled in Japanese language courses at American universities. All of them were

tested in the United States.

Experiment 1

Purpose

The aim of Experiment 1 is to investigate whether the participants utilize the 'SHORT DEPENDENCY' strategy, in cases in which structural ambiguity is irrelevant.

Materials

The materials consist of 3 types of sentence fragments as shown in (11). In this task, Kumagami (2008) used the same test items as Lieberman *et al.* (2006) in order to ascertain that her participants also show locality bias to resolve scope ambiguities in a manner similar to the participants in Lieberman *et al.* Type 1 and Type 1' items are identical except for the first NP; the first NP in Type1 is marked as nominative and that of Type 1' is marked as topic, because the sequence, *NP-Top NP-Nom WH-Dat*, is more natural than the sequence, *NP-Nom NP-Nom WH-Dat*. However, since there were no significant differences between these two types, I treat them as one type. In Type1 and Type 1', the first two NPs are subject NPs, so that the second NP must belong to the embedded clause. Therefore *WH-dat* following the second NP also belongs to the embedded clause. On the other hand, in the case of Type 2, *WH-nom* which is placed in the sentence initial position must belong to the matrix clause, as Nishigauchi (1991) suggests. Items of Type 2 are used to determine whether the participants know this property of QM.

(11) Stimuli in Experiment 1

Type 1: NP-Nom NP-Nom *WH-Dat*

Sensei-ga seito-ga tosyositu-de dare-ni...
teacher-Nom student-Nom library-at who-Dat

Type 1': NP-Top NP-Nom *WH-Dat*

Sensei-wa seito-ga tosyositu-de dare-ni...
teacher-Top student-Nom library-at who-Dat

Type 2: *WH-Nom* NP-Dat NP-Nom

Dare-ga sensei-ni seito-ga tosyositu-de...
who-Nom teacher-Dat student-Nom library-at

The possible grammatical sentences, thus, are as in (12).

(12) Possible grammatical sentences:

- a. Sensei-ga/wa [seito-ga tosyositu-de dare-ni atta-KA] iimasita. (Embedded⁴)
teacher-Nom/Top student-Nom library-at who-Dat saw QM said
'The teacher said who the student saw in the library.'
- b. Sensei-ga/wa [seito-ga tosyositu-de dare-ni atta-to] iimasita-KA? (Matrix)
teacher-Nom/Top student-Nom library-at who-Dat saw that said QM
'Who did the teacher say that the student saw in the library?'
- c. Sensei-ga/wa [seito-ga tosyositu-de dare-ni atta-KA] iimasita-KA? (Both)
teacher-Nom/Top student-Nom library-at who-Dat saw QM said QM
'Did the teacher say who the student saw in the library?'
- d. Dare-ga [sensei-ni seito-ga tosyositu-de atta-to] iimasita-KA? (Matrix)
who-Nom teacher-Dat student-Nom library-at saw that said QM
'Who said that the student saw the teacher in the library?'
- e. Dare-ga [sensei-ni seito-ga tosyositu-de atta-KA] iimasita-KA? (Both)
who-Nom teacher-Dat student-Nom library-at saw QM said QM
'Who said whether the student saw the teacher in the library?'

Procedure

Forty five items (15 tokens of 3 types) were distributed among 3 lists, pseudo-randomized, and presented along with 15 filler sentences. The participants were asked to complete sentence fragments like (11).

Prediction

If the participants also use the 'SHORT DEPENDENCY' strategy, they would prefer QM in the embedded clause in Type 1 sentences.

Results

As mentioned above, since there were no significant differences between Type 1 and Type1', I simply present the results of Type 1 and Type 2. The English learners put QM (i) onto the right edge of the matrix clause in Type 2 and (ii) onto the embedded clause in Type1, as shown in Figure 1. This suggests that they seem (i) to know that QM must be in the position higher than a *wh*-phrase, and (ii) to use the 'SHORT DEPENDENCY' strategy as well, to resolve a scope ambiguity like the participants of Lieberman *et al.* (2006) and Kumagami (2008).

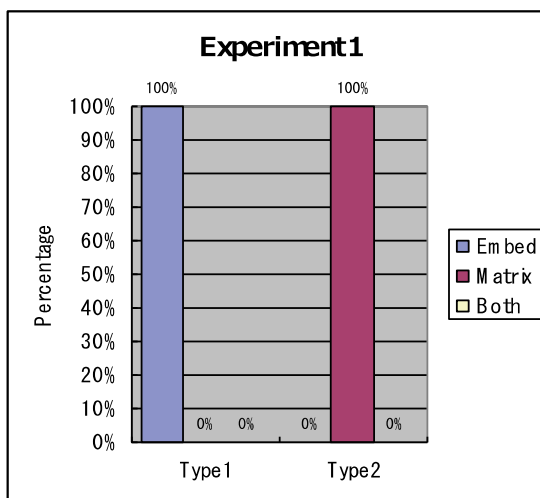


Figure 1. Percentage of positions of QM in completions of sentences

Experiment 2

Purpose

I conducted Experiment 2 to investigate whether the participants can distinguish two types of Japanese questions: Yes/No questions and *wh*-questions, and whether they can comprehend non-ambiguous sentences in a manner similar to native speakers, without any preference for either Type.

Materials

Since the verb of the embedded clause is intransitive, (13a) and (13b) are unambiguous. The *wh*-phrase *dare-ga* in (13a) is interpreted only as an item of the embedded clause and the scope of the *wh*-question is the embedded clause; that is, this sentence is a Yes/No question. On the other hand, the *wh*-phrase *dare-ni* in (13b) is in the matrix clause, and the sentence is interpreted as a *wh*-question.

(13) a. *Y/N-Q* : Type 1 (with Answer (i)) & 2 (with Answer (ii))

Taro-wa Hanako-ni [dare-ga neta-KA] kikimasita-KA?

Taro-Top Hanako-Dat who-Nom slept QM asked QM

'Did Taro ask Hanako who slept?'

i. Grammatical Answer: Hai. 'Yes.'

Yes

ii. Ungrammatical Answer: *Jiro-ga desu. 'Jiro (slept).'

Jiro-nom copula

b. *WH-Q*: Type 3 (with Answer (i)) & 4 (with Answer (ii))

Taro-wa dare-ni [Jiro-ga neta-KA] kikimasita-KA?

Taro-Top who-Dat Jiro-nom slept QM asked QM

'Who did Taro ask whether Jiro slept?'

i. Grammatical Answer: Hanako-ni desu. '(He asked) Hanako.'

Hanako-Dat copula

ii. Ungrammatical Answer: *Hai. 'Yes.'

Yes

Procedure

Twenty four items were distributed between 2 lists, pseudo-randomized, and presented with 12 filler sentences. There were three types of items; each item is a paired question and answer, as in (14). Given a context, the participants were asked to judge whether an answer is acceptable (on 5 point scale, from -2 to +2). A translated version of a sample question is as in (15).

(14) Item Types (Q&A pairs)

	<i>Yes/No-Q</i>	<i>WH-Q</i>
Grammatical Answer	Type1 (n=6)	Type3 (n=6)
Ungrammatical Answer	Type2 (n=6)	Type4 (n=6)

(15) Sample question [Type 1]

Context: As the lecture of Mr. Suzuki is very interesting, no one fell asleep in his class. But one day Jiro fell asleep in his class. Taro heard that someone slept in the class. Taro knew Hanako was in the class. So Taro asked Hanako who slept in the class.

Question: Taro-wa Hanako-ni dare-ga neta-KA kikimasita-KA? (= (13a))

'Did Taro ask Hanako who slept?'

Answer: Hai. 'Yes.'

Results

Similar to the participants in Kumagami (2008), English learners judged Type 1 and Type 3 to be acceptable, and Type 2 and Type 4 as unacceptable. This implies that the

learners can distinguish between the two types of Japanese questions, obeying the *wh* island constraint.

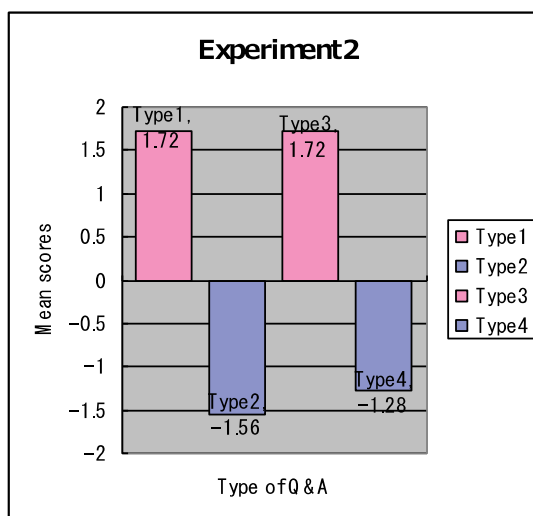


Figure 2. Mean scores of acceptability judgment (5 scales; from -2 to +2)

Experiment 3

Purpose

Using structurally ambiguous sentences, I investigated which strategy the participants preferred to use, the 'SHORT DEPENDENCY' strategy or the 'CASE PARTICLE' strategy.

Materials

As we have seen above, a sentence like (16) can be interpreted as either (16a) or (16b), depending on how the *wh*-phrase is dealt with, as an item of the embedded clause or the matrix clause.

(16) Taro-wa dare-ni Hanako-ga okotta-KA kikimasita-KA?

Taro-top who-dat Hanako-nom got angry QM asked QM

a. **Item Type 1:** *Interpreted as Y/N-question*

Taro-wa [dare-ni Hanako-ga okotta-KA] kikimasita-KA?

'Did Taro ask who Hanako got mad at?'

i. Grammatical Answer: Hai. 'Yes.'

Yes

ii. Ungrammatical Answer: *Jiro-ni desu. '(She got mad at) Jiro.'

Jiro-Dat copula

b. Item Type 2: Interpreted as Wh-question

Taro-wa dare-ni [Hanako-ga okotta-KA] kikimasita-KA?

'Who did Taro ask whether Hanako got mad?'

i. Grammatical Answer: Hanako-no hahaoya-ni desu. '(He asked) Hanako's mother.'

Hanako's mother-Dat copula

ii. Ungrammatical Answer: *Hai. 'Yes.'

Yes

Procedure

Each sentence was presented with an answer to the question such as (18a-i, ii) and (18b-i, ii). The types of question and answer pairs are shown in (17). Eighteen items (Q & A pairs) were distributed among 3 lists, pseudo-randomized, and presented with 6 filler items. There were 3 types of items; each item is a question and answer pair as in (17). Given a context, the participants were asked to judge whether an answer is acceptable (in 5 scales, from -2 to +2). A translated version of a sample question is as in (18).

(17) Item Types (Q&A pairs)

	<i>Interpreted as Yes/No-Q</i>	<i>Interpreted as WH-Q</i>
Grammatical Answer	Type1 (= Type4) (n=6)	Type3 (n=6)
Ungrammatical Answer	Type2 (n=6)	Type4 (n=6)

(18) Sample question [Type 3]

Context: As Hanako is very irritable, she often gets angry at her younger brother Jiro. One day, Jiro spilled juice on Hanako's favorite skirt. Hanako got very angry at him. Then, their mother came, and appeased her anger. Later, Taro, Hanako's classmate, visited her house, and saw her in a bad mood. So, he asked Hanako's mother whether she got angry today, and if so, who she got angry at.

Question: Taro-wa dare-ni Hanako-ga okotta-KA kikimasita-KA? (= (17))

'Who did Taro ask whether Hanako got mad?'

Answer: Hanako-no hahaoya-ni desu.

'(He asked) Hanako's mother.'

Results

As shown in Figure 3, the English speaking learners of Japanese preferred the *wh*-question interpretation of the materials, as they readily accepted Type 3.

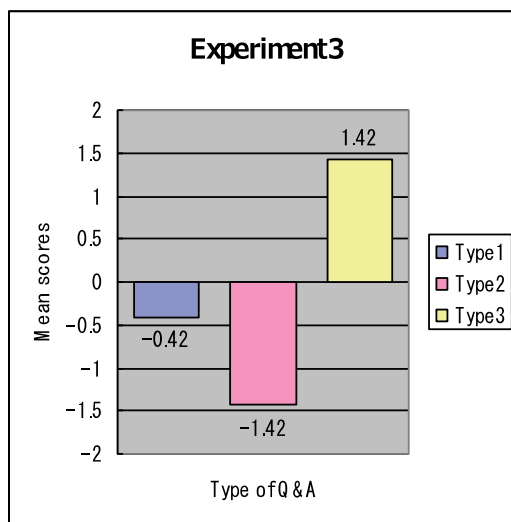


Figure 3. Mean scores of acceptability judgment (5 scales; from -2 to +2)

Discussion

Contrary to the prediction from Kumagami's (2008) hypothesis, English speaking learners of Japanese did not behave like Chinese speaking learners of Japanese; that is, the hypothesis must be revised to explain the exceptional results of Chinese learners. Considering the properties of Chinese, although Chinese is a *wh* in-situ language like Japanese, there are differences between these two languages. For instance, Huang (1982) notes that Chinese does not show *wh*-island effects⁵, while Japanese *wh* in-situ is subject to *wh*-island^{6, 7}.

(19) ni xian-zhidao shei mai-le shenme?

you wonder who bought what

'For which x, x is a thing, you wonder who bought x'

However, the crucial difference between Chinese and Japanese is the properties of QM. In a typological study of *wh*-scope marking, Cheng (1991) points out that Chinese has two QMs; *-ma* for a Yes/No-question and *-ne* for a *wh*-question, while Japanese has only one QM for both types of questions. Moreover, Cheng (1991) notes that QM for a *wh*-question is optional. The summary of the relevant properties of

languages, not only Japanese and Chinese but also Korean and English, are shown in Table 2.

Table 2. Properties of L1s (Cheng 1991)

	Word Order	<i>Wh</i> -Move	Case Particle	QM (Yes/No)	QM (<i>wh</i>)
JPN	SOV	×	✓	-ka	-ka
KOR	SOV	×	✓	-ci	-ci
CHI	SVO	×	×	-ma	-ne/ ϕ
ENG	SVO	✓	×	×	×

Cheng (1991) proposes the Clause Typing Hypothesis shown below;

(20) Clausal Typing Hypothesis:

Every clause needs to be typed. In the case of typing a *wh*-question, either a *wh*-particle in C^0 is used or else fronting of a *wh*-word to the Spec of C^0 is used, thereby typing a clause through C^0 by Spec-head agreement.

(Cheng 1991, p. 29 (9))

Regardless of whether a language has overt *wh*-movement, this hypothesis states that a clause must be marked. English employs *wh*-movement as its clause typing element. Japanese and Korean, on the other hand, have the obligatory QMs to type a clause. However, Chinese employs a clause typing strategy that is partially optional: the QM for a *wh*-question can be omitted. Focusing on this property of Chinese, I, thus, give the possible account that Chinese learners of Japanese interpret the sentences as Yes/No-question, because QM is obligatory in Yes/No-questions but optional in *wh*-questions in Chinese.

Concluding Remarks

As we have seen in the previous sections, the choice of processing strategy is restricted by the property of L1 grammar: the uniqueness of QM in Chinese. Therefore, it may be true that in language acquisition, learners can use general strategies, such as the ‘SHORT DEPENDENCY’ strategy, regardless of L1, but the use of linguistic/language specific strategies, such as the ‘CASE PARTICLE’ strategy may be restricted by the L1 grammar.

Although this study sheds some light on the mechanism of L2 sentence processing and the effects of L1 transfer on it, some questions still remain. Firstly, I have not tested whether L2 learners of Japanese show the same tendency or preference in an on-line task. The processing strategies must affect the L2 learners' performance in this study. But, since the tasks of this study are not on-line tasks, it is difficult to recognize what a parser does in word by word processing, and which word triggers the use of the strategy. Secondly, I need to find stronger evidence for the proposed account for the Chinese learners.

The only difference that I have found in this study is the optionality of Chinese QM. So it is plausible to say that this difference is correlated with the difference in performance of the Chinese learners. In order to substantiate this claim, I need Chinese learners who always omit *Wh* QM in L1 Chinese, and to test whether they interpret sentences such as (21) (22) as Yes/No-question in L2 Japanese. Finally, I should investigate whether other factors, e.g., prosody, affect scope interpretation. It is proposed that the length of phrases affects the establishment of clause boundaries (Hirose, 1999). For instance, when a subject NP is long, such as a coordinated NP, a parser tends to establish a prosodic phrase boundary after it. If the subject NPs in (21) (22) were longer, the prosodic phrasing described above predicts that the *wh*-phrase will not be in the same phrase as the subject NP. The *wh*-phrase may be interpreted in the embedded clause, and (21) (22) would have Yes/No-question reading. By using a long subject NP, I can test the effect of prosody on scope interpretation.

- (21) a. Taro-wa [_{IP} Hanako-ga dare-ni denwasita]-KA kikimasita-KA?
 Taro-Top Hanako-Nom who-Dat called QM asked QM
 'Did Taro ask who Hanako called?'
- b. Taro-wa dare-ni_i [Hanako-ga *t_i* denwasita]-KA kikimasita-KA?
 Taro-Top who-Dat Hanako-Nom called QM asked QM
 'Did Taro ask who Hanako called?'
- c. Dare-ni_i [Taro-wa [_{IP} Hanako-ga *t_i* denwasita]-KA kikimasita]-KA?
 who-Dat Taro-Top Hanako-Nom called QM asked QM
 'Did Taro ask who Hanako called?'
- (22) a. Taro-wa dare-ni [Hanako-ga denwasita-KA] kikimasita-KA?
 Taro-Top who-Dat Hanako-Nom called QM asked QM
 'To whom did Taro ask whether Hanako called (someone)?'

b. Dare-ni_i Taro-wa *t_i* [Hanako-ga denwasita-KA] kikimasita-KA?

who-Dat Taro-Top Hanako-Nom called QM asked QM

‘To whom did Taro ask whether Hanako called (someone)?’

Furthermore, I also need to check if any other factors, e.g., types of *wh*-phrases, influence L2 processing, and if so, I need to figure out how those factors relate to each other. I will give answers to these questions in future studies.

Notes

1. More than 6 learners participated in this study, but those who completed all the experiments were the 6 learners described above.
2. They have studied Japanese for 3-7 years. Three of them have been to Japan; one visited Japan once for about 2 months, the other two visited 3 times for 1-2 months each, and 5-6 weeks in total, respectively. But no one has a history of residence in Japan.
3. Scores of Japanese language tests such as Japanese Language Proficiency Test were not available. However, the question of this study is how tendencies/preferences that L2 learners show in 3 experiments relate to each other, rather than how the proficiency of learners correlates to their performance. I, thus, did not deal with proficiency as the crucial factor to analyze the data in this pilot study.
4. Embedded, Matrix, and Both mean the position where QM is placed.
5. Huang noted that *wh*-adjuncts are subject to the *wh*-island constraint, while *wh*-arguments are immune to the *wh*-island constraint. (see also Tsai 1994)
6. Many studies pointed out that Subjacency effects are observed even in a *wh* in-situ language such as Japanese (Lasnik & Saito 1984, Nishigauchi 1986, Watanabe 1992 among others).
7. Additionally, Chinese has different properties in quantifier construction as in (1). Compared with Japanese examples (2) and (3), repeated below, both (1a) and (2a) are unambiguous, but (2b), which is derived from (2a) as the Scrambling operation has been applied, can have ambiguous interpretation. According to Hoji (1985), (3a) is unacceptable, while the Chinese counterpart (1c) is acceptable.

- (1) a. Meige nanren dou xihuan yige nuren. [unambiguous; every>a]
 every man all like one woman
 'Every man loves a woman.'

- b. Shei gei Zhangsan maile meige dongxi? [unambiguous; who>every]
 who for Zhangsan bought every thing
 'Who bought everything for Zhangsan?'
- c. Meigeren dou gei Zhangsan maile shenme? [unambiguous; Hoji, 1985]
 everyone all for Zhangsan bought what
 'What did everyone buy for Zhangsan?'
- (2) a. Dareka-ga daremo-o semeta. [ambiguous]
 someone-Nom everyone-Acc criticized
 'Someone criticized everyone.'
- b. Daremo-o_i dareka-ga *t_i* semeta. [unambiguous; Hoji, 1985]
 everyone-Acc someone-Nom criticized
 'Someone criticized everyone.'
- (3) a. ??Daremo-ga nani-o kaimasita ka? [ambiguous; Hoji, 1985]
 everyone-Nom what-Acc bought QM
 'What did everyone buy?'
- b. Nani-o_i daremo-ga *t_i* kaimasita ka? [unacceptable; Hoji, 1985]
 what-Acc everyone-Nom bought QM
 'What did everyone buy?'

References

- Aoshima, S., C. Phillips and A. Weinberg (2004). Processing filler-gap dependencies in a head-final language. *Journal of Memory and Language*, 51, 23-54.
- Cheng, L. L.-S. (1991). On the Typology of WH-questions. Doctoral dissertation. MIT.
- Felser, C., L. Roberts and T. Marinis (2003). The processing of ambiguous sentences by first and second language learners of English. *Applied Psycholinguistics*, 24, 453-489.
- Hirose, Y. (1999). Resolving reanalysis ambiguity in Japanese relative clauses. New York: The City University of New York, dissertation.
- Hoji, H. (1985). Logical Form Constraints and Configurational Structures in Japanese.
- Huang C.-T. James. (1982). Logical relations in Chinese and theory of grammar. Doctoral dissertation, MIT.
- Juffs, A. (1998). Main verb versus reduced relative clause ambiguity resolution in L2 sentence processing. *Language Learning*, 48, 107-147.

- Kumagami, M. (2008). Acquisition of Japanese Wh-Questions: The Effects of Processing Strategies on L2 Sentence Judgment. *online proceedings of BUCLD32*.
- Lasnik, H. and M. Saito (1984). On the Nature of Proper Government. *Linguistic Inquiry* 15(2).
- Lieberman, M., S. Aoshima, and C. Phillips (2006). Native-like biases in generation of wh-questions by non-native speakers of Japanese. *Studies in Second Language Acquisition* 28.
- Miyamoto, E. (2002). Case markers as clause boundary inducers in Japanese. *Journal of Psycholinguistic Research* 31. 307-347.
- Nishigauchi, T. (1986). Quantification in syntax. Doctoral Dissertation, University of Massachusetts.
- Nishigauchi, T. (1990). *Quantification in the theory of grammar*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Papadopoulou, D. and H. Clahsen (2003). Parsing strategies in L1 and L2 sentence processing: a study of relative clause attachment in Greek. *Studies in Second Language Acquisition* 25, 501-528.
- Phillips, C., N. Kazanina and H. A. Shani (2005). ERP effects of the sentence processing of syntactic long-distance dependencies. *Cognitive Brain Research*, 22(3), 407-28
- Tsai, W.-T. Dylan. (1994). *On economizing the theory of A-bar dependencies*. Doctoral dissertation, MIT.
- Watanabe, A. (1992). Subjacency and S-structure movement of wh-in-situ. *Journal of East Asian Linguistics*, 1(3), 255-291.

The Effects of a Year-Long English for Academic Purposes Program: The SCAS Program in 2018-19

Jesse CONWAY

Center for Language Studies, Nagasaki University

Abstract

The purpose of this report is to disseminate results of the Special Course in Academic Skills (SCAS) Program, an optional English for Academic Purposes preparation course for Nagasaki University undergraduate students. In the 2018-19 academic year, TOEFL ITP tests were administered prior to, during, and after completion of the SCAS Program to measure receptive language abilities (i.e., reading, listening, structure and written expression of English). Additionally, students completed pre and posttests to measure productive language abilities (i.e., writing, speaking) prior to instruction and following completion of the program. Results from these assessments were examined using paired sample *t*-tests, which revealed statistically significant improvements in student abilities following completion of the SCAS Program. Effect sizes observed through calculation of Cohen's *d* displayed a range of results from small to large, indicating that while SCAS Program instruction was responsible for change in students' language skills, that change was not seen to be consistent throughout all language skill areas.

Keywords: EAP, TESOL, TOEFL ITP, EFL

Introduction

This report introduces the SCAS Program, an optional year-long intensive English for Academic Purposes (EAP) instructional program offered to students of Nagasaki University (NU). The program's curriculum design is elaborated on to familiarize the reader with each course including relevant activities and methods of language learning

assessment. Following this introduction of the program, methods of assessing student and program success for the 2018-2019 academic year (AY) are introduced, with relevant results presented. The report concludes with discussion of the 2018-19 AY results and their implications on future iterations of the SCAS Program.

It should be noted that this analysis uses a one group pretest-posttest design, meaning that all instruction given in the SCAS Program is evaluated solely by its effects on SCAS Program students. A control group was unavailable due to the unique structure of the SCAS Program compared to standard General Education English language courses offered to NU students.

Background

The first section of this report answers the question – What is the SCAS Program? – and briefly details the development of the program before it describes the curricula that were implemented in the 2018-19 AY.

What is SCAS?

The SCAS Program began in September 2015 as a component of the Global+ (i.e., Global Plus) course which is offered to NU students through the department currently known as the Center for Japanese Language and Student Exchange. The program's curriculum was designed to address the stated goals of the Global+ course:

- (1) Raise student TOEFL ITP scores
- (2) Increase students' academic English skills
- (3) Increase instances of study abroad participation among students of the program

SCAS Curricula and Materials

The SCAS Program is a year-long continuous program, beginning in the fall semester (i.e., September 2018, for the data examined in this report) and concluding the following summer (i.e., August 2019). Due to this ability to work with the same students for an entire year, the SCAS Program makes use of a linear approach to sequencing its curricula to achieve their academic goals and objectives. While a linear approach may indicate a straight line in which students travel along the curriculum, it should be noted that the journey is similar to a spiral or matrix-styled approach in which students have the opportunity to repeatedly encounter and solidify aspects of language introduced throughout the course of one year (Nation & Macalister, 2010). It is not only the length of the program that allows this approach, but also the frequency of instruction given to SCAS students.

The SCAS Program consists of five classes per week for students with each class

occupying one 90-minute period. These classes are delivered for a total of 13 weeks during each semester, amounting to 97.5 hours of English-mediated instruction (EMI) classroom time per semester. The curriculum consists of two integrated skills classes which students take each semester: Reading & Writing (twice a week) and Listening & Speaking (twice a week). In the Fall semester, students take a TOEFL ITP preparation course (once a week) and in the Spring semester, take Bridge course (once a week), a course designed to help students prepare for and participate in academic experiences should they decide to study abroad following the program.

Additionally, students are offered an Introduction to TOEFL ITP course prior to beginning their year as a SCAS student which is offered in September and consists of nine hours of classroom instruction. Students are also required to attend an intensive TOEFL ITP preparation course in March which consists of 15 hours of classroom instruction. Finally, students are required to attend an English Camp, an intensive semi-immersive language experience which takes place prior to SCAS classes. The camp equates to approximately 17 hours of EMI from SCAS instructors and English language use with other SCAS students. For a SCAS student who chooses to attend the optional Introduction to TOEFL ITP course, approximately 236 hours of EAP language instruction is received throughout the course of one year, all delivered using EMI.

These varied environments, paired with an ample amount of instruction, allow SCAS students to encounter language in a multitude of contexts. The goal of this approach is to both revisit and revise previously learned information, as well as to understand the contextuality of language. Furthermore, in line with current language curriculum design theory, the program's curriculum is continually evaluated, revised, and re-evaluated to adapt to changing student populations, instructor specialties, and other environmental factors (Nation & Macalister, 2010). This allows instructors to recalibrate curricula between semesters to adjust to various factors that may have been identified as either beneficial or detrimental to students' learning in previous classes. SCAS instructors realize that it is rare to have such control over their curricula and strive to take advantage of these opportunities as best they can to craft a rewarding course of study for SCAS students.

The next section will briefly describe the four main SCAS classes delivered in the 2018-19 AY, their student learning outcomes, assessment breakdowns, and materials:

Listening & Speaking

The SCAS Program's Listening & Speaking course aimed to improve students'

abilities in academic listening (e.g., classroom lectures, informational listening texts, discussions with classmates, requests to/from instructors and administrative staff, decoding of segmental and suprasegmental features of speech) and speaking (e.g., presentations, discussions with classmates, requests to/from instructors and administrative staff, fluency building) contexts. This class met twice a week, generally in two consecutive days, for a total of 26 classes per semester.

The course utilized *Lecture Ready 2* (Sarosy & Sherak, 2013) as its main textbook. This coursebook supplied semi-authentic videotaped academic lectures on a variety of topics which are used for in-class practice. Additionally, *Lecture Ready 2* was used to introduce academic lecture language, group discussion techniques, and unit content-based vocabulary. To supplement this textbook, instructors developed a variety of materials throughout the year to address its lacks in the areas of vocabulary, pronunciation (both segmental and suprasegmental), authentic content, presentation skills, and presentation topics.

Assessment of student learning in the course consisted of four categories:

- (1) Quizzes – tests of listening comprehension of short academic lectures, vocabulary knowledge, and pair speaking tasks (introduced in the second semester).
- (2) Speaking assignments/video blogs – short speaking assignments performed by students. Speaking assignments are similar to TOEFL speaking test prompts (e.g., read a prompt and respond in 45 seconds). Video blogs are free-response tasks requiring one minute of speaking. Students are responsible for 10 submissions of each assignment, with speaking assignments in the first semester and video blogs in the second semester.
- (3) Presentations – short (5-10 minute) academic presentations to accompany projects (e.g., administer a survey and report on its results) that are performed individually or in pairs/small groups. Students are responsible for three presentations per semester.
- (4) Participation – attendance in class and participation in in-class activities.

Reading & Writing

The Reading & Writing course's aims were to improve academic reading (e.g., identifying information in texts, recognizing patterns, using reading strategies, building vocabulary) and academic writing (e.g., building cohesive texts, using academic tone, writing documents commonly associated with higher education) abilities. In addition to these aims, it also endeavored to develop 21st century learning skills (e.g., word processing, collaboration with peers, knowledge of proper citation

methods). This class met twice a week, generally in two consecutive days, for a total of 26 classes per semester.

The course utilized two textbooks: Academic Writing Skills Student's Book 1 (Chin, Koizumi, Reid, Wray, & Yamazaki, 2012) and More Reading Power 3 (Jeffries & Mikulecky, 2011) for writing and reading skills, respectively. Academic Writing Skills was relied on for teaching the basics of academic writing such as structure, tone, coherence, and citation procedures. It was supplemented by writing assignments developed by SCAS instructors. More Reading Power provided vocabulary, reading strategy instruction, and reading fluency practice. It was supplemented with additional readings from authentic sources which were adapted by SCAS instructors to fit the needs of the course. Instruction on 21st century learning skills was developed by SCAS instructors and consisted of lessons utilizing Google Docs for collaborative writing and using common Microsoft Word formatting functions to prepare documents for submission.

Assessment of student learning in the course consisted of four categories:

- (1) Writing assignments – in-class assignments designed to replicate authentic academic tasks (e.g., writing emails, summaries, argumentative essays) in a timed environment. Students were responsible for three writing assignments over the course of a semester.
- (2) Quizzes – tests of reading comprehension, writing skills, vocabulary, grammar, and reading/writing strategy use.
- (3) Writing fluency practice – regular 10-minute writing fluency journal entries which were collected regularly and presented on at the end of the semester.
- (4) Participation – attendance in class and participation in in-class activities such as reading fluency practice and collaborative writing.

TOEFL

The SCAS TOEFL course was designed to introduce students to the format of the TOEFL ITP test, its component sections, academic vocabulary, and strategy use for TOEFL ITP and academic standardized testing in general. This class met once a week in the fall semester, for a total of 13 classes.

The course utilized The Complete Guide to the TOEFL Test PBT Edition (Rogers, 2010) as its main textbook. The textbook is an exhaustive resource and provided a variety of strategies, sample listening texts, reading texts, and structure and written expression items for students to practice with in the class. Instructors rarely supplemented the textbook's materials for instruction but did create materials to

streamline their approach to teaching the contents of the book in a manner they found conducive to student success, such as active, communicative use of language normally encountered only in a receptive mode.

Assessment of learning in the TOEFL course consisted of four categories:

- (1) TOEFL Test Improvement – students completed two practice TOEFL ITP tests during the course (one delivered mid-term, the other as a final test). Improvements made in test scores were assessed and converted to a standardized score.
- (2) Vocabulary quizzes – students were given a list of 20 vocabulary words in each class session. The first three quizzes focused on sets of 60 words each, while the final quiz was a cumulative quiz featuring a selection of vocabulary encountered over the semester.
- (3) Homework – students completed weekly homework to practice different grammatical features tested in the Structure and Written Expression section of the test.
- (4) Participation – students were expected to attend all classes, be engaged in pair/group work, and occasionally complete classwork.

Bridge Course

The SCAS Bridge course was originally designed in the 2017-18 AY as an adjunct instruction-styled course (Brinton, Snow, & Wesche, 1989) which provided SCAS students assistance in completing the Global Module courses (EMI content courses required for students in the Global+ course) that they were taking concurrently with the Bridge course. However, due to student reports that this approach was of minimal assistance to their work in the Global Module courses following the 2017-18 AY course evaluation, the approach of the Bridge course in 2018-19 AY was altered. The course was designed around the tasks required of students in study abroad contexts, such as group discussions, critical thinking exercises, digital literacy, and note-taking of academic lectures. This class met once a week during the spring semester, for a total of 13 classes.

Student success in the Bridge course was measured by:

- (1) Round Tables – mini-presentations delivered to a small group, followed by discussion questions prepared by presenters and simulation of an academic group discussion. Students were assessed on their presentation creation, delivery, and discussion participation.
- (2) Vocabulary Power! – weekly academic vocabulary-building practice which

focused on both receptive and productive use of 20 new words per week. Vocabulary acquisition was measured with weekly tests.

- (3) Critical Thinking Portfolio – a critical analysis of a written text and a visual text. This was a multi-step project designed to encourage learner autonomy.
- (4) Participation – attendance and participation in group activities throughout the semester.

This course did not utilize a textbook and most materials were developed by SCAS instructors for the course. Vocabulary Power! materials were adapted from 4000 Essential English Words 4 Second Edition (Nation, 2018) to take advantage of its sequencing of words from the Academic Word List (Coxhead, 2000).

These courses formed the main structure of the 2018-19 AY SCAS Program with the express purpose of increasing students' academic English language skills. The next section details how the program measured change in students' skills and points to whether these courses and their associated curricula were successful in achieving the academic goals of the SCAS Program.

Method

Purpose of the Study

Since the SCAS Program's inception, it has been required to measure student success and consequently, program success, through the use of the TOEFL ITP test. This test assesses receptive language ability in academic listening, structure and written expression (i.e., grammatical knowledge), and reading. Speaking and writing abilities are not directly measured by the test.

Therefore, to monitor and measure student speaking and writing ability, SCAS instructors were responsible for creating speaking and writing assessments to measure student success in these areas. When combined with results from the TOEFL ITP test administrations, the outcome of the 2018-19 AY SCAS Program's approach to language instruction can be observed from three separate standpoints which represent an objectively complete view of SCAS students' language proficiency gains.

To wit, the purpose of this report is to answer two following questions:

- (1) How did SCAS Program instruction affect students' receptive language skills (i.e., TOEFL ITP scores)?
- (2) How did SCAS Program instruction affect students' productive language skills?

The following sections provide more information about SCAS students who were enrolled in the program in the 2018-19 AY and the instruments used to measure their

language gains.

Participants

SCAS students whose TOEFL ITP scores were analyzed for this report ($N = 37$) represented eight different faculties at NU and came to the program with a varying range of language proficiencies. All began the program in the second semester of their first year at NU and finished at the end of their first semester of their second year as a student. Most students speak Japanese as a first language, have received approximately six years of secondary-level English as a Foreign Language (EFL) education prior to joining SCAS, and are products of the Japanese public or private school system. A further breakdown of demographics can be seen in Table 1 below.

Table 1 2018-19 AY SCAS Student Demographics (TOEFL ITP analysis)

Faculty	Number of students	Gender breakdown
School of Global Humanities and Social Sciences	4	Female: $n = 1$ Male: $n = 3$
Dentistry	1	Female: $n = 1$
Economics	7	Female: $n = 4$ Male: $n = 3$
Education	7	Female: $n = 5$ Male: $n = 2$
Engineering	6	Female: $n = 1$ Male: $n = 5$
Environmental Science	5	Female: $n = 4$ Male: $n = 1$
Medicine	3	Female: $n = 3$
Pharmacy	4	Female: $n = 3$ Male: $n = 1$
Total	37	Female: $n = 22$ Male: $n = 15$

Instruments

The TOEFL ITP test is a standardized language test published by the Educational Testing Service (ETS). According to ETS materials, the TOEFL ITP test, “measures the English proficiency of test takers whose native language is not English. TOEFL ITP test questions primarily assess understanding of academic language” (ETS, p. 3). The test features three sections:

- (1) Listening – a section measuring the ability to understand spoken English in academic settings.
- (2) Structure and Written Expression – a section testing recognition of correct and incorrect sentence structure in standard written English.
- (3) Reading – a section measuring the ability to understand academic reading passages in English.

The test is delivered in a classroom setting by a proctor and lasts for approximately two hours. ETS provides an internally generated reliability measurement of 0.96 for the test (Test and Score Data Summary for the TOEFL ITP Test, 2019).

The speaking and writing measurement instruments created by SCAS instructors were modeled after TOEFL iBT speaking and writing components in order to closely adhere to the scoring standards and content delivery that students encountered when taking the TOEFL ITP test. The speaking component developed by SCAS instructors mirrored the independent speaking task of the TOEFL iBT test; it provided test takers with a prompt (e.g., *Would you prefer to live in a small town or a big city? Why?*) to respond to. Test takers were given 15 seconds to prepare their response and 45 seconds to respond. Responses were recorded with personal audio recording devices for raters to assess independent of the task. The task is designed to measure the test takers' ability to make and defend a choice concerning items in the prompt (Pusey, 2018).

Following the completion of the task, performance was rated using the TOEFL iBT Speaking Rubric for general description, delivery, language use, and topic development. The rubric measures these criteria on a scale of 0 (the speaker makes no attempt to respond to the prompt) to 4 (an excellent response). Responses were rated by two raters whose ratings were then averaged to create a final score for the student. Inter-rater reliability was good with a measure of 86 percent agreement.

The writing measurement instrument was similar to the independent writing task on the TOEFL iBT test; it provided test takers with a short prompt, similar to one given in the aforementioned speaking task. Test takers were then given 30 minutes to prepare and handwrite a response to the prompt. Following the task, writing was evaluated using the TOEFL iBT Independent Writing Rubric for development, organization, and appropriate and precise use of grammar and vocabulary. The rubric measures these criteria in a holistic manner on a scale of 0 (a response that copies words from the prompt) to 4 (an excellent response). Responses were rated by two raters whose ratings were then averaged to create a final score for the student. Inter-

rater reliability was extremely high at 97 percent agreement for this task.

Examples of both the speaking and writing independent task rubrics can be obtained from the ETS website (<https://www.ets.org>) for further descriptions of task performance ratings.

Procedure

For the 2018-19 AY, the TOEFL ITP test was first administered in September 2018, on the final day of the optional Introduction to TOEFL ITP course offered by SCAS instructors. This first administration occurred prior to instruction in order to set a point of reference for the effects of the SCAS Program's instruction on student learning throughout the AY. After taking the first TOEFL test, students first attended English Camp, then began a full semester of classes in the SCAS program and an additional Spring Intensive TOEFL Preparation course before the second administration of the TOEFL ITP test. A second TOEFL ITP test was administered for language proficiency monitoring purposes. Following the second administration of the TOEFL ITP, a second semester of instruction was conducted with a third TOEFL ITP test administered in September of 2019, approximately two months after students attended their last SCAS English language course. Scoring was administered by ETS and score reports were returned to the program approximately one month following a test administration.

Speaking and writing tests were given at the beginning of the Fall 2018 semester during the first week of class (i.e., prior to instruction), and again in the final class of the Spring 2019 semester. The same tests were used during each test administration (pre and post) in order to account for possible differences in task difficulty and thereby avoid threats to the validity of the statistical tests we planned to run. Although the same speaking and writing tests were used for the pre and posttests, the instructors believe that students had no recollection of the task, nor what they had previously written. Student writing was done by hand on paper, and speaking responses were digitally recorded and sent to SCAS instructors electronically as was done in Pusey (2018).

Student identification was anonymized to reduce any potential bias or knowledge of the test-taker on the rater's part when rating the pre and posttests. Furthermore, test materials were randomized so that a rater was unaware as to whether a performance was from the beginning of SCAS or from the end. Before scoring began, SCAS instructors conducted a norming session to familiarize themselves with the TOEFL iBT rubrics and reach a consensus on what was required to achieve certain scores.

Following norming, student responses were rated by two different instructors and the two scores were averaged to provide a final score for each response.

To compare differences in test scores between the first and final TOEFL ITP test administrations, a paired sample *t*-test was used. A threshold for probability (*p*) was set at .05 for these tests. In addition to initial statistical analyses to determine the possibility of significant effects from instruction in the SCAS Program, it was important to determine the strength of association between variables in the data. Cohen's *d* is a common method of measuring effect size when comparing means and indicates how much of the variance in student scores was due to SCAS instruction. For within-groups analysis such as that performed for this report, the current proposed benchmarks for Cohen's *d* are .60 to indicate a small effect, 1.00 to indicate a medium effect, and 1.40 to indicate a large effect (Plonsky & Oswald, 2014).

Results

TOEFL ITP Measurements

Table 2 shows the result of the paired sample *t*-test administered to determine the overall change in student scores with the effect size of instruction represented as Cohen's *d*.

Table 2 Overall TOEFL Group Mean Comparison (*N* = 37)

Test Administration	Mean	SD	<i>t</i>	<i>d</i>
September 2018 Test	465.19	37.53	-2.50*	0.37
September 2019 Test	478.62	34.52		

Note. *Scores were determined to be statistically significant (*df*=36, *p* ≤ .001)

In addition to analyzing overall mean scores, it was prudent to measure changes in students' listening, structure and written expression, and reading knowledge levels between test administrations. As can be seen in Table 3, students' listening scores improved significantly with a small effect size (*t* = 3.05, *p* ≤ .001, *d* = .45). However, their structure and written expression and reading scores, while showing overall improvement in mean values and a narrowing of standard deviations, failed to show statistically significant change in those values (*t* = 1.47 and *t* = 1.31, respectively).

Table 3 TOEFL ITP Subsection Group Mean Comparison ($N = 37$)

Subsection	Test Administration	Mean	SD	t	d
Listening	September 2018 Test	46.57	3.50	-3.05*	0.45
	September 2019 Test	48.30	4.10		
Structure and written expression	September 2018 Test	46.32	5.62	-1.47	0.23
	September 2019 Test	47.51	4.50		
Reading	September 2018 Test	46.68	4.74	-1.31	0.20
	September 2019 Test	47.76	4.02		

Note. *Scores were statistically significant ($df=36, p \leq .001$)

Speaking and Writing Measurements

Similar to the TOEFL ITP test score analysis, a paired sample t -test was used to analyze the change in student performance on the pre and posttests administered to measure speaking and writing ability. Table 4 shows the results of these tests in addition to effect size as measured by Cohen's d . Students' speaking scores improved significantly with a large effect ($t = -7.88, p \leq .001, d = 1.38$) as did their writing scores, with a medium effect ($t = -3.77, p \leq .001, d = 0.68$).

Table 4 Speaking and Writing Pre and Posttest Group Mean Comparison ($N = 37$)

	Pretest mean	SD	Posttest mean	SD	t	d
Speaking Test	2.40	0.75	3.33	0.56	-7.88*	1.38
Writing Test	2.82	0.71	3.34	0.80	-3.77*	0.68

Note: *Scores were determined to be statistically significant ($df=36, p \leq .001$)

Discussion

As can be seen in Table 3, students who participated in the SCAS program showed improved TOEFL ITP scores after instruction in each section of the TOEFL ITP test. Furthermore, this improvement was statistically significant in both overall improvement and in the listening section of the TOEFL ITP. This indicates that participation in the SCAS program helped improve students' academic English

language ability overall.

The effect size measurement that was performed indicated small effect sizes when significant differences were found, with the greatest effect being on listening knowledge displayed on the test ($d = .45$). The effect size measurement is used to determine the degree to which an observed change in one variable—the dependent variable (e.g., test scores)—can be attributed to another variable—the independent variable (e.g., participation in the SCAS program). In other words, participation in the SCAS program accounted for a small percentage of the gains observed in students' TOEFL performance over the year, and the remaining improvement can be explained by intervening variables (i.e., influences on performance other than instruction).

When comparing the results of each sub-section of the TOEFL ITP test, we see that students had the greatest gains in the listening section. There are a number of factors that these gains can be attributed to, one of which may simply be the amount of English-language input that SCAS students received in the EMI classroom offered by SCAS instructors. Increased exposure to academic-type language that students may not have encountered prior to the SCAS program may have had residual learning effects for SCAS students.

While the structure and written expression and reading sections did not indicate a statistically significant improvement in student abilities, it was nevertheless encouraging to see increases in mean scores for each section, as well as decreases in standard deviation values. While the SCAS Program's instruction cannot be directly attributed to these results it is the author's hope that some improvement resulted from attending SCAS Program courses.

In response to this study's question of how the SCAS Program affected students' TOEFL ITP scores, it can be seen that participation in the SCAS Program led to improvements on overall scores and listening section scores of the test, but not to structure and written expression or reading sections. The differences in scores were not statistically significant and effects were seen to be of a small size for both improved areas. Thus, the SCAS Program cannot take complete credit for students' improvements.

The speaking and writing pre and posttest results tell a more encouraging story of the SCAS program's ability to affect change in student language abilities. The greatest gains in skill that were measured by the SCAS program were observed in the results of the listening pre and posttest. Not only was the change in students' ability significant, instruction in the program was found to have a large effect size ($d = 1.38$)

indicating that participation in the SCAS program accounted for students' improvement in speaking, as well as led to their building of skills that were previously unaccounted for. Students' writing skills also benefitted from roughly a medium effect size ($d = 0.68$), showing that a year of instruction centered on various types of academic writing and writing skills in general resulted in students' improvement of these skills.

In response to the study's other question of how the program affected students' speaking and writing abilities (i.e., those abilities not measured by the TOEFL ITP), results showed that the SCAS Program did have a significant effect on student ability and that this effect was moderate to large. Implications of these findings are discussed in the next section.

Conclusion

These results are encouraging for the SCAS program and its instructors. First and foremost, the results provide a guideline as to what can be refined in future curricula, as well as what practices provided positive results for students. While the amount of TOEFL-oriented instruction in the SCAS program has had a positive effect on TOEFL ITP scores, there is still a large amount of improvement that can be made in the curriculum to affect more significant gains in future AYs. A current curricular change that has been made between the 2018-19 AY and 2019-20 AY is to focus more on test-taking strategies that students can employ when attempting the TOEFL ITP. Literature shows that metacognitive knowledge is frequently used to positive effect by students when learning an L2 (Vandergrift & Goh, 2018). By focusing instruction on a more strategy-based approach to the TOEFL ITP in comparison to previous attempts to address specific aspects of language encountered on the test, students may see increased performance results. These are the result of an ability to approach the test with a more personalized action plan that allows them to rely on their strengths and weaknesses as test takers, not simply being subject to the whims of the language included on the test they receive.

Another caveat that should be noted regarding TOEFL ITP scores is the placing of test administrations relative to TOEFL ITP-related coursework. As the TOEFL ITP is a standardized test, its format and content are of a relatively fixed format. Initial test scores are expected to be low, as it is assumed that most students have not attempted a similarly formatted test before. Most students have experience with TOEIC or EIKEN tests prior to the SCAS Program's administration, each of which employs its own set

of criteria and takes a different approach to measuring language abilities than the TOEFL ITP does. The SCAS Program gives students exposure to the test and prepares them for each of its sections. However, the final administration of the test which was measured in this report was delivered approximately six months after the final TOEFL ITP-oriented SCAS class. If a student does not encounter the TOEFL ITP again within those six months, it can be assumed that without a refresher course on its format and content, they may perform as if this were a first-time administration, leading to results similar to those of their first test. Moreover, the final administration of the test occurs approximately two months after students finish their SCAS/Global+ coursework. In an EFL environment such as Japan, it may be the case that a student receives little to no contact with English unless they actively seek it out themselves. Therefore, this two-month gap in instruction and practice may also be responsible for non-significant changes in performance.

Since the SCAS Program also administers a mid-year TOEFL ITP examination, the author recommends that future versions of this report look at differences from pre-, during-, and post-SCAS Program test results to gain a more accurate measurement of the effects of SCAS Program instruction on student TOEFL ITP test performance.

The difference seen in student performance measured by the speaking pre and posttest indicates that the current methods being used in the SCAS Listening & Speaking curriculum are working well. The curriculum takes a communicative approach to language teaching and endeavors to provide students with at least 25% of each class' time for chances to use language productively. The curriculum designers can take note from the TOEFL ITP listening section results and attempt to focus on more TOEFL-oriented tasks in the Listening & Speaking classroom to possibly improve these results in the future. Currently, the course focuses on longer academic classroom-styled lectures and note-taking skills. These are two features of listening practice that are not featured on the TOEFL ITP test, which features mini-talks that last approximately two minutes and forbids note-taking – somewhat antithetical to the Listening & Speaking classroom approach. However, as the SCAS instructors feel that a focus only on TOEFL ITP-styled tasks would deprive learners of the different varieties of English they will encounter in the real academic world, they have thus far directed their instruction away from TOEFL ITP-styled listening practice. Therefore, a reasonable plan of action would be to identify strategies that can be used on both the TOEFL ITP and in real-life listening situations and instruct upon those strategies in the Listening & Speaking curriculum.

Results on the writing pre and posttest also provide beneficial feedback for the SCAS curriculum. Despite analysis indicating instruction having imparted only a small to medium effect on student abilities, this helps point to areas which need further attention in the Reading & Writing curriculum. When paired with a reflection on student work in the structure and written expression and reading sections of the TOEFL ITP test, a possible future direction for the Reading & Writing curriculum would be a more explicit focus on form and increased amounts of writing practice. By delving deeper into students' pre and posttest results and identifying specific areas of the performance rubric that students may have underperformed in (e.g., coherence), future instruction can also be tailored to address these specific areas that students find difficult.

Overall, these results have indicated that joining the SCAS Program is a successful way for students to improve their academic English abilities. However, it should be noted that measuring student and program success by an objective method such as the TOEFL ITP test can only tell a stakeholder so much about how a program is performing. It is important to conduct qualitative research to assess if the program is providing its students with opportunities to learn in ways that are conducive to their learning styles as well as if it is truly teaching them what they want to be taught. It may not be the case that all SCAS students join the program in order to improve their TOEFL ITP scores. However, if the program is only assessed by this rubric, it is difficult to understand how the program is truly affecting its students. Therefore, future reports on the efficacy of the SCAS Program should involve a questionnaire component that seeks students' attitudes toward curricula and language teaching approaches taken by SCAS instructors. Students' feedback on these factors is invaluable and is truly a necessary part of ensuring that the program stays relevant and effective. After all, if the SCAS Program does not serve the needs of its students, who will it teach to when students seek education elsewhere?

Furthermore, it is important to note that the SCAS Program exists within a unique environment and that results seen in this report should only be taken for their face value: an improvement or lack thereof on a standardized test. A more accurate method of measuring the entire program's efficacy would be through a comparison to other forms of English-language education available to SCAS Program students. A future between-groups study comparing the effects of similar levels of instruction in NU's General Education English-language classes to the effects received from the SCAS Program would help further clarify the benefits offered by the program and its

approach to language education.

Acknowledgment

The author would like to thank the SCAS students, instructors, and administrative team – without them, there would be no reason to write this report! The author would also like to thank Kerry Pusey for his foundational work on this report's content and format and PhD candidate Jihye Shin for her assistance with statistical procedures and proofreading.

References

- Brinton, D.M., Snow, M.A., & Wesche, M.B. (1989). *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Chin, P., Koizumi, Y., Reid, S., Wray, S., & Yamazaki, Y. (2012). *Academic writing skills student's book 1*. Singapore: Cambridge University Press.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2): 213-238.
- Hatch, E., & Lazarton, A. (1991). *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. Boston: Heinle & Heinle.
- Jeffries, L., & Mikulecky, B.S., (2011). *More reading power 3 student book* (3rd ed.). Tokyo: Pearson Japan.
- Nation, P. (2018). *4000 Essential english words 4*. Tokyo: Perfect Publishing.
- Nation, I.S.P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York, NY: Routledge.
- Plonsky, L., & Oswald, F.L., (2014). How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64, 878-912. doi:10.1111/lang.12079
- Pusey, K. (2017). *SCAS 2017-2018 End-of-year report* (Unpublished report). University of Montana and Nagasaki University, Montana, Nagasaki.
- Rogers, B. (2010). *The complete guide to the TOEFL test PBT edition*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Sarosy, P., & Sherak, K. (2013). *Lecture ready 2: Strategies for academic listening and speaking* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Test and Score Data Summary for the TOEFL ITP Test (2019). Retrieved from https://ets.org/s/toefl_itp/pdf/toefl-itp-test-score-data-2018.pdf
- Vandergrift, L., & Goh, C.C.M. (2018). How listening comprehension works. In E. Hinkel (Ed.), *Teaching English to second language learners in academic contexts* (pp. 125-144). New York, NY: Routledge.

「(是) NV 的 (N)」構文における「的」の統語的特性と意味解釈

郭 楊^{*1}・廣江 顕^{*2}

^{*1}長崎大学（非常勤）・^{*2}長崎大学言語教育研究センター

Semantic Interpretations and Syntactic Properties of *De* in the (*Shi*) *N V de (N)* Construction

Yang GUO^{*1}, Akira HIROE^{*2}

^{*1}Nagasaki University (part-time) ・

^{*2}Center for Language Studies, Nagasaki University

Abstract

This paper deals with the particle *de* as an aspectual marker, not a nominalizer, in the Chinese (*Shi*) *N V de (N)* construction, arguing that the whole construction in question, in addition to the event denoted by a verb, is specified by the particle with respect to aspect. Moreover, the aspectuality can be satisfied with appropriate pragmatic contexts as well. On the semantic side, the subject (actor) in the construction undergoes a focus interpretation.

Keywords: *de*, Chinese (*Shi*) *N V de (N)* construction, aspect, actor, focus interpretation

1. 問題の所在

本論では、中国語における「是」と「的」が共起するすべての事実を取り上げることとはせず、いわゆる「(是) N V 的 (N)」構文（以下、「是的構文」と表記する）のみを扱い、その構文における「的」の統語的特性とその構文が持つ意味解釈を分析するものとする。

そもそも中国語における助詞「的」は、日本語の格助詞の「の」と似た働きを持つ場合と、名詞化接辞としての働きを持つ場合の二種類があることがよく知られている。まず、本論で取り上げる是的構文の例を観察してみよう。¹

- (1) a. (Shi) Xiaoyong ca de heiban.
 (是) 小勇 擦 的 黑板
 shi 勇さん 拭く de 黑板
 ‘勇さんが黑板を拭いたのだ’
- b. (Shi) Xiaoyong kan de shu.
 (是) 小勇 砍 的 樹
 shi 勇さん 切断する de 木
 ‘勇さんが木を切断したのだ’
- c. (Shi) Xiaoyong fu de qian.
 (是) 小勇 付 的 錢
 shi 勇さん 支払う de お金
 ‘勇さんがお金を支払ったのだ’

(1a)-(1c)の是的構文とは対照的に、(2a)-(2c)は容認されない。

- (2) a. *(Shi) Xiaoyong kan de heiban.
 (是) 小勇 看 的 黑板
 shi 勇さん 見る de 黑板
- b. *(Shi) Xiaoyong pa de shu.
 (是) 小勇 爬 的 樹
 shi 勇さん 登る de 木
- c. *(Shi) Xiaoyong xiao de.
 (是) 小勇 笑 的
 shi 勇さん 笑う de

(1)(2)いずれの場合も文脈自由 (context-free) な環境だが、(2a)-(2c)のような容認不可能な例でも、以下(3)に示されているような文脈があれば、(2a)-(2c)はすべて容認される文になる。(3)の例を観察してみよう。

- (3) a. 先生が黑板に回答を書きながら、生徒に練習問題を自分で完成させるまでに黑板を見てはいけないと指示を出したにもかかわらず、「先生！回答を見た人がある！」と申し出た生徒に対し、先生が「誰だ？！」と尋ねた際の生徒の回答。
- (Shi) Xiaoyong kan de heiban.
 (是) 小勇 看 的 黑板

shi 勇さん 見る de 黒板

‘勇さんが黒板を見たのだ’

- b. 庭にある柿の木の枝がいっぱい折れ落ちているのを見て、お父さんが子供たちに「誰がやったの？」と尋ねた際の次男の回答。

(Shi) Xiaoyong pa de shu.

(是) 小勇 爬 的 树

shi 勇さん 登る de 木

‘勇ちゃんが木を登ったのだ’

- c. 試験中に、笑い声を聴いた先生がみんなに「誰だ?!」と尋ねた際の、一人の生徒が回答。

(Shi) Xiaoyong xiao de.

(是) 小勇 笑 的

shi 勇さん 笑う de

‘勇さんが笑ったのだ’

(2)と(3)の例は、相応の文脈があるか否かという点においてのみ異なっており、それ以外はすべて同じである。このことから、是的構文は、「V という行為を行ったことにより、まわりに何かしらの影響を及ぼしたのは N だ」という意味を基本的に有する構文だと言えそうである。ところが、以下に例示されている(4a)-(4c)は、(3)の場合とは異なり、文脈設定の如何にかかわらず容認不可能な文となる。

(4) a. *(Shi) Xiaoyong you de naben shu.

(是) 小勇 有 的 那本 书

shi 勇さん 有する de あの 本

b. *(Shi) Xiaoyong si de.

(是) 小勇 死 的

shi 勇さん 死ぬ de

c. *(Shi) Xiaoyong liu de xue.

(是) 小勇 留 的 学

shi 勇さん 留学する de

本論では、以上の事実から、(2)と(3)の容認可能性の対比を引き起こしているのは、是的構文における助詞「的」の統語的特性との仮説を立て、(1)-(4)の例で観察したような是的構文における助詞「的」の統語的特性を考察し、(2)と(3)の対比を引き起こしているメカニズムを提案し、(4)が容認不可能な要因は当該構文に現れている語彙

の特性によるものだとの分析を提示する。さらに、是的構文固有の意味解釈を生じさせている理由も明らかにしたい。

本論の構成は、以下の通りである。2節では、「的」に関する先行研究の朱（1978）と袁（2003）を概観し、その問題点を指摘する。3節では、是的構文における「的」のアスペクト特性を、同じ中国語の完了を表す「了」と比較することにより、明らかにする。また、是的構文の主語は、「的」のアスペクト特性から導かれる、フォーカスとしての解釈を受けることを主張する。

2. 先行研究における分析

本節では、朱（1978）と袁（2003）で提示された「的」に関するデータとその分析方法を概観し、是的構文の「的」に二つの論考の分析を適用した場合、その分析には瑕疵があるとの主張を行う。²「的」については、朱（1978）をはじめ、多くの先行研究で名詞化接辞であるとの分析が提示されている。^{3,4}

(5) “小王是昨天晚上来的。”

（朱（1978b））

(5)の例で、朱は「小王是昨天晚上来的（王さんは昨日来た）」の解釈は、「可以解释是昨天晚上来的人这个类里头的一个成素（王さんは、昨日来た人の集合の中の一入）」であるとの主張を行なっている。⁵つまり、朱（1978）は、「的」の後ろに中心語「人」が省略され、「的」は小王是昨天晚上来的全体を名詞化する名詞化接辞だと主張している。袁（2003）も、基本的には朱（1978）の分析を受け継ぎ、(6)のように「的」を分析している。⁶

(6) 指某人所具有的昨天晚上来到某处这种属性，可以用莱姆答（lambda）标记法（λ-notation）表示为；[λx（x 昨天晚上来）]（小王）。

（袁（2003: 10））

袁（2003）は、朱（1978b）の(5)の例を「昨日の夜来たという特性を、x という人が有している」と言い換えたに過ぎず、「的」が名詞化接辞であるという認識については、朱（1978b）と同じである。

杉村（1999）も、朱（1978b）の分析を、以下(7)のように、引き継いでいる。⁷

(7) 如何评价并吸收朱德熙 1978 的观点，对于更深入地研究“是...的”句的结构，语义特点，是至关重要的。（中略）我们采用（一）“的”字是结构助词；（後略）

(杉村 (1999))

しかしながら、是的構文における「的」が名詞化接辞であるとする分析には、二つの大きな問題がある。以下の(8)を観察してみよう。

- (8) Xiaowang zuotian wanshang lai **de**.
 小王 昨天 晚上 来 的。
 王さん 昨日 夜 来る de
 ‘王さんは昨日の夜来たのだ’

(8)における「的」が名詞化接辞だとすると、「的」の後ろに当該名詞節の主要部「人」が省略されていることになるが、(8)では「人」だけでなく、コンピュータで観察される「是」まで省略されていると言わざるをえないことになる。しかし、以下で示されているように、中国語のコンピュータ文にとっては、「是」は義務的である。

- (9) Xiaowang (*shi) daxuesheng.
 小王 是 大学生
 王さん shi 大学生
 ‘王さんは大学生だ’

つまり、(8)が容認可能であるということは、(8)がコンピュータ文でないということを強く示唆している。

是的構文の「的」が名詞化接辞と分析する際のもう一つの問題点は、以下のような目的語の「票 (チケット)」がある文でより明確になる。(10)と(11)を観察してみよう。

- (10) Xiaowang zuotian wanshang mai **de** piao.
 小王 昨天 晚上 买 的 票
 王さん 昨日 夜 買う de チケット
 ‘王さんは昨日の夜チケットを買ったのだ’
- (11) [_N Xiaowang] shi [_{NP} zuotian wanshang mai piao de ren].
 小王 是 昨天 晚上 买 票 的 人。
 王さん shi 昨日 夜 買う チケット de 人
 ‘王さんは昨日の夜チケットを買った人だ’

(11)がコンピュータ文であることは、「是」があることから明らかなが、(10)を(11)と同

じ構造だとみなすのには、(11)が「人」で終わっているという語順の点から言っても無理がある。

以上、是的構文の「的」が名詞化接辞であるとする分析には問題があることを見てきた。動詞の直後（あるいは目的語の前）に「的」がある場合、明らかに名詞化接辞とは異なる働きをしていると考えられる。そこで、次節では、是的構文の「的」はアスペクト助詞であるとの分析を提示し、その分析の帰結として、主語が必ず焦点の解釈を受けることを示していくものとする。

3. 新しい分析

従来は、「是」と「的」が共起さえしていれば、是的構文だと一括りにしていたが、前節までの議論を踏まえれば、必ずしもそうではない。本節では、従来の分析で提示されてきた名詞化接辞としての「的」とは異なり、是的構文の「的」は、アスペクトに関わっているとの主張を行う。

本論の考察対象である助詞「的」は、その分布や解釈が完了を表す中国語のアスペクトを表す助詞の「了」と極めて似通っている点が多いことから、その「了」と対比させながら、「的」のアスペクト性と是的構文の意味的特徴を明らかにしていくものとする。

3.1 完了の助詞「了」との類似性

完了を表す中国語の助詞「了」は、通常の場合、動詞と目的語の間に生起する。⁸

- (12) a. Xiaowang he **le** yibei kele.
 小王 喝 了 一杯 可乐。
 王さん 飲む le 一杯 コーラ
 ‘王さんはコーラを一杯飲んだ’
- b. ??Xiaowang he yibei kele **le**
 小王 喝 一杯 可乐 了
 王さん 飲む 一杯 コーラ le

「的」の生起する場所は、(12)の「了」と同じく、原則、動詞の直後にしか生起しない。

- (13) a. Xiaowang he **de** kele.
 小王 喝 的 可乐
 王さん 飲む de コーラ

‘王さんが(あの) コーラを飲んだのだ’

- b. *Xiaowang he kele **de**.
 小王 喝 可乐 的
 王さん 飲む コーラ de

「了」を含む SVO 語順文は、通常、イベントが完了したことしか表さない。したがって、「了」は未来や一般現在を表す時間副詞の「一会儿 (のちほど)」や「总是 (いつも)」とは共起できない。

- (14) a. Xiaowang he **le** kele.
 小王 喝 了 可乐
 王さん 飲む le コーラ
 ‘王さんはコーラを飲んだ’
- b. Xiaowang **gangcai** he le kele.
 小王 刚才 喝 了 可乐
 王さん さきほど 飲む le コーラ
 ‘王さんはさきほどコーラを飲んだ’
- c. *Xiaowang **yihuier** he **le** kele.
 *小王 一会儿 喝 了 可乐
 王さん のちほど 飲む le コーラ
- d. *Xiaowang **zongshi** he **le** kele.
 *小王 总是 喝 了 可乐
 王さん いつも 飲む le コーラ

この点においても、「的」は「了」と全く同じである。「的」の意味解釈も同様に、イベントの完了しか表さないので、文中に時間副詞があるとすれば、(15b)のような「刚才 (さきほど)」はよいが、(15c)で観察される「一会儿 (のちほど)」や(15d)の「总是 (いつも)」は共起できないことが分かる。

- (15) a. Xiaowang he **de** kele.
 小王 喝 的 可乐
 王さん 飲む de コーラ
 ‘王さんがコーラを飲んだのだ’
- b. Xiaowang **gangcai** he **de** kele.
 小王 刚才 喝 的 可乐

- 王さん さきほど 飲む de コーラ
 ‘王さんはさきほどコーラを飲んだのだ’
- c. *Xiaowang yihuier he **de** kele.
 *小王 一会儿 喝 的 可乐
 王さん のちほど 飲む de コーラ
- d. *Xiaowang zongshi he **de** kele.
 *小王 总是 喝 的 可乐
 王さん いつも 飲む de コーラ

3.2 「的」のアスペクト特性と焦点解釈

前節における議論から、本論のトピックである是的構文の「的」は、「了」と同様、完了を表す助詞と考えるのが自然かもしれない。しかし、だからと言って、「了」と「的」がその意味において完全に同一だと主張しているわけではない。具体的に以下の例で見てみよう。(16b)の「了」を伴った文が、返答として最適な疑問文は(16a)である。

- (16) a. Fasheng le shengme?
 发生 了 什么?
 起きる le なに
 ‘なにが起ったの?’
- b. Xiaowang kan le shu.
 小王 砍 了 树。
 王さん 切断する le 木
 ‘王さんは木を切った’

しかし、(16b)の「了」を「的」にした(17b)の場合、(16a)は(17b)の最適な疑問文とはならない。

- (17) a. Fasheng le shengme?
 发生 了 什么?
 起きる le なに
 ‘なにが起ったの?’
- b. #Xiaowang kan **de** shu.
 小王 砍 的 树。
 王さん 切断する de 木

‘王さんが木を切ったのだ’

「了」は、前節で見たように、何かのイベントが完了したという意味で、(16b)では、王さんが木を切ることが完了したという意味しか表さない。一方、「的」は、イベントが完了したという意味に加えて、イベント前と比較してイベント後に何かの状態が変わってしまうということと、wh 疑問文の返答になっていうことから分かるように、その状態変化をもたらしたのは誰であるかを特定する、つまり是的構文の主語に focus の解釈を与えさせる特性がある。そこで、「的」を伴う(17b)が(17a)の最適な返答にならない理由は、「なにが起こったの？」という質問に対して、「木を切ったのは王さんだ」という、木を切ったというイベントによる（例えば森の）状態変化をいったい誰が引き起こしたのかを特定するという、「的」が要請する返答と、(17a)が意味する、応答文全体が新情報にならなければいけない wh 疑問文とは相容れないからである。

(16)と(17)の違いを考察したことから分かるように、是的構文の「的」は、イベントそれ自体は完了していることを表すという点は「了」と共通しているが、「的」が当該構文の主語に焦点としての解釈を生じさせる点が、「了」にはない特性だと言うことができる。

3.3 「的」と共起する動詞タイプ

前節で述べたように、中国語の助詞「了」は、あるイベントの状態が完了していれば用いることができる。したがって、「了」は行為やイベントが未完了であることを表す動詞を含むほとんどの動詞と共起できる。⁹ 以下の例を観察してみよう。

(18) a. Xiaowang you le xin pengyou.

小王 有 了 新 朋友。

王さん いる le 新しい 友達

王さんは新しい友達ができた。

b. Xiaowang si le.

小王 死 了。

王さん 死ぬ le

王さんは死んだ。

c. Xiaowang liuxue le.

小王 留学 了。

小王 留学する le

王さんは留学した。

- d. Xiaowang **pa** **le** shu.
 小王 爬 了 树。
 王さん 登る le 木
 王さんは木に登った。

一方、「的」は、「了」とは異なり、どのような動詞とでも共起できるわけではない。(19)の例を観察してみよう ((19a)-(19d)は、(18a)-(18d)の「了」をすべて「的」に置き換えたもの)。

- (19) a. *Xiaowang **you** **de** xin pengyou.
 小王 有 的 新 朋友。
 王さん いる de 新しい 友達
 b. *Xiaowang **si** **de**.
 小王 死 的。
 王さん 死ぬ de
 c. *Xiaowang **liuxue** **de**.
 小王 留学 的。
 小王 留学する de
 d. *Xiaowang **pa** **de** shu.
 小王 爬 的 树。
 王さん 登る de 木

(19)のそれぞれの例が示すのは、「有（有る）」、「死（死ぬ）」、「留学（留学する）」、「爬（登る）」という動詞によって表されるイベントの完了に加えて、当該イベントによって生じた何らかの状態変化を王さんが引き起こしたとは考えにくいため、(19)はすべて非文となっている。

本論では、(19)に例示されているような動詞には[-affect]という意味素性があると仮定する。一方、是的構文と共起する、行為者あるいは動作主が行うイベントにより何らかの状態が変化することが想定できる動詞には[+affect]があると仮定する。以下の例を観察してみよう。

- (20) a. Xiaowang **fu** **de** qian.
 小王 付 的 钱。
 王さん 払う de お金
 ‘王さんがお会計をしてくれたのだ’

b. Xiaowang **ban** **de** shujia.

小王 搬 的 书架。

王さん 移動する de 本棚

‘王さんが本棚を移動したのだ’

c. Xiaowang **xuan** **de** fandian.

小王 选 的 饭店。

王さん 選ぶ de レストラン

‘王さんがレストランを選んだのだ’

(20a)の「付（払う）」、(20b)の「搬（移動する）」、(20c)「选（選ぶ）」は、本論の定義によれば、動作主が対象物に対して変化を与える動詞なので、[+affect]素性を持つため、「的」と共起できる。⁹

3.4 文脈による意味素性の変化

3.3 節で、意味素性[+affect]を持つ動詞と「的」は問題なく共起できることを見てきた。その帰結として、動詞が[-affect]という意味素性を持つ場合には、当然、「的」とは共起できないことが予想され、その予測は正しい。以下の例を観察してみよう。

(21) a. *Xiaowang **pa** **de** shu.

小王 爬 的 树。

王さん 登る de 木

b. *Xiaowang **xiao** **de**.

小王 笑 的。

王さん 笑う de

(21a)の「爬（登る）」、(21b)の「笑（笑う）」は、それらの動詞が引き起こすイベントが完了しても、そのイベントによって影響を受ける対象者（物）や環境が想定しにくい。¹⁰

しかしながら、[-affect]という意味素性を持っているからといって、その意味素性を有するすべての動詞が「的」と共起できないわけではない。以下の例を観察してみよう。

(22) a. 庭に大事に育てていた木の枝が散乱しているのを見て、父親が息子の二人に
「誰だ?!」と聞き、次男がこのように答えた。

(shi) tailang pa de shu.

(是) 太郎 爬 的 树

shi 太郎 登る de 木

‘太郎が木に登ったのだ’

- b. 試験中に、笑い声を聴いた先生がみんなに「誰だ?!」と聞き、一人の生徒がこのように答えた。

(Shi) Xiaoyong xiao de.

(是) 小勇 笑 的

shi 勇さん 笑う de

‘勇さんが笑ったのだ’

(22a)(22b)は、(21a)(21b) それぞれに「庭に大事に育てていた木の枝が散乱しているのを見て、父親が息子の二人に「誰だ?!」と聞いた」、「試験中に、笑い声を聴いた先生がみんなに「誰だ?!」と聞いた」という文脈を与えたものである。それらの文脈が、(22a)では、木に登ったというたんなるイベントの完了にすぎない事態が、太郎が気に登ったことで、枝が折れ散乱するという事態変化を引き起こし、是的構文として認可されている。(22b)では、笑うというイベントが完了しただけでなく、本来笑ってはいけない試験という環境の中、笑ってしまったことで試験を受けている他の生徒全体と担当の先生に影響を及ぼしてしまうことで、是的構文として認可される条件を満たしている。

ここで逆に、[-affect]素性を有する動詞であっても、相応の文脈さえあれば是的構文として認可されるのではないかという疑問が生じるかもしれない。以下の例で考えてみよう ((19)を(23)として再掲示)。

(23) a. *Xiaowang you de xin pengyou.

小王 有 的 新 朋友

王さん いる de 新しい 友達

b. *Xiaowang si de.

小王 死 的

王さん 死ぬ de

c. *Xiaowang liuxue de.

小王 留学 的

小王 留学する de

(23)で示されているように、(23a)の「有 (いる)」、(23b)の「死ぬ」、(23c)の「留学

する」は、いかなる文脈に埋め込んでも是的構文として認可されることはない。その理由は、(23a)-(23c)のそれぞれの動詞を是的構文に埋め込んでも、そうした動詞が表す行為によって、まわりに何かしらの影響を与えたとは想定しにくく、結果として主語の「小王」に focus の解釈が生じないからである。¹¹

4. 結論

以上、本論では、是的構文における助詞「的」の統語的特性および意味的特性を、以下(24)で示されているように、明らかにしてきた。

- (23) a. 是的構文の「的」は、アスペクト助詞である。
b. 是的構文の「的」は[+affect]という意味素性を持った動詞としか共起できないが、[-affect]動詞であっても相応の文脈があれば、是的構文として認可される。
c. 是的構文では、行為者あるいは動作主が必ず focus 解釈を受ける。

郭（2019）では、三種類の是的構文があると主張を行なったが、本論で主張した、そのうち一種類の是的構文における「的」のアスペクト特性が、以下(24)で例示されている他の二種類の構文の「的」にも成立するのか（またしないのか）が残された課題である。

- (24) a. Chouyan de ren shi xiaowang.
 抽烟 的 人 是 小王。
 たばこを吸う de 人 shi 王さん
 ‘たばこを吸う人は王さんだ’
b. Chouyan de shi xiaowang.
 抽烟 的 是 小王。
 たばこを吸う de shi 王さん
 ‘たばこを吸うのは王さんだ’

謝辞

本稿の執筆にあたり、2名の匿名査読者から建設的な助言をいただいた。深く感謝したい。なお、本稿に不備があるとすれば、それはすべて筆者の責任である。

注

- 1 郭（2019）では、「是」と「的」が共起する文は単一の構文ではなく、3つの異なる構文として捉えるべきだと主張している。
- 2 本論では、中国語の例文はすべて、ピンイン表記、中国語の漢字、グロス、筆者の日本語訳と構成している。したがって、引用元でその形式になっていない場合は、こちらで整えた。
- 3 外国人に中国語を教える文法書のなかでは、頻繁に、いわゆる是的構文の語用論的效果は焦点を取り立てることであると書かれてある。しかし、そうした文法書においては、学習者に文法要項を覚えやすいようにしか書かれておらず、「的」の働きについては論じていない。たとえば、荒川（2003）では、是的構文は「動作の実現より、動作の行われた時間、場所、方式、主体などにフォーカスがあるとき使う構文である」とあり、相原・他（2005）では、「ある行為が発生したこと自体は明らかで、さらにその行為の行われた時間、場所、方式を具体的に強調して述べる“是...的”という構文がある」との記述がある。さらに瀬戸口（2006）では、「すでに行われた動作について、その動作がどのようにして行われたか、行われた時間、場所、方法などを特に強調する場面で使う。“是”は強調しようとする部分の前に置き、“的”は文末に置くのが一般的である」とあり、郭（2006）では、「過去にしたことや現在も続いていることの時間、方法、場所などについて質問、あるいは説明するとき、必ず“是...的”の文型を使わなければならない。」とある。
- 4 ただし、朱（1978）と袁（2003）いずれにおいても、是的構文の「的」を考察の直接の対象にはしていない。
- 5 朱（1978b）では、「昨天・（昨日）」のような付加詞を伴う「的」文を対象にしているが、付加詞があろうとなかろうと、名詞化辞の「的」しかないというのが朱（1978b）の趣旨である。
- 6 「小王（王さん）」と「昨天晚上来（昨日夜来た）的」の関係は、ラムダ表記を用いれば、 $[\lambda x$ （昨日の晩、 x が来た）] $]$ （小王）というように書き表すことができる。
- 7 本論にとって重要なのは、朱（1978）の研究において、是的構文における「的」を構造助詞とした点にあり、本論でもこの点はフォローしている。
- 8 「了」と「的」いずれにおいても、原則、動詞と目的語の間にしか生起しないが、目的語が一音節の場合には、目的語の後に生起することがある。これは中国語の音韻的な規則が関与した結果であると考えている。
- 9 動詞の分類といえば、最も権威のある分類法は Vendler（1967）が挙げられる。Vendler は主に tense・aspect の側面から、動詞を達成動詞（verbs of

accomplishment)、活動動詞 (verbs of activity)、到達動詞 (verbs of achievement) と状態動詞 (verbs of state) の四種類に分けている。筆者は本論で扱う「的」との共起性を見るために重要であると考えるのは、動詞が目的語に対する affectedness の有無と連関しているので、Vendler の分類法を採用していない。本論で[+affect 動詞]と名付けている動詞は、Vendler の達成動詞を含むといえるが、それ以外の動詞に関する Vendler の分類法との比較は、今後の研究に委ねるものとする。

10 (18d)の「爬(登る)」は、適切な文脈があれば「的」と共起できる。

11 匿名査読者から、[±affect]という意味素性をもとにした動詞の分類では厳密性に欠けるとの指摘があった。さらなる精緻化は、今後の研究に委ねたい。

参考文献

Li, Charles N. & Sandra A. Thompson (1981) *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley: University of California Press.

Vendler, Zeno (1967) *Linguistics and Philosophy*, Cornell University Press.

相原茂・石田知子・戸沼市子 (2005) 『Why?にこたえるはじめての中国語野文法書』 同
学社

荒川清秀 (2003) 『一步すすんだ中国語文法』 大修館書店

今井隆・斎藤伸治編 (2018) 『21世紀の言語学』 ひつじ書房

上山あゆみ (2015) 『統語意味論』 名古屋大学出版会

小野秀樹 (2001) 「“的”の「モノ化」機能—「照応」と“是...的”文をめぐる」『現代
中国語研究』第3期: 146-158

小野秀樹 (2008) 『統辞論における中国語名詞句の意味と機能』 白帝社

木村秀樹 (2012) 『中国語文法の意味とかたち—「虚」的意味の形態化と構造化に関
する研究—』 白帝社

杉村博文 (1982) 「中国語における動詞の照応形式」『日本語と中国語の対照研究 6』
大阪外国語大学

杉村博文 (1997) 「名詞性連体修飾語と構造助詞“的”」『大河内康憲教授退官記念中
国語学論文集』 東方書店 279-302

杉村博文 (1999) 「“的”字结构、承指与分类」『汉语现状与历史的研究』 中国社会科学出版社 47-66

瀬戸口律子 (2006) 『完全マスター中国語の文法』 語研

山梨正明 (2009) 『認知構文論—文法のゲシュタルト性』 大修館書店

郭春貴 (2006) 『誤用から学ぶ中国語』 白帝社

郭杨 (2019) 「“是...的”構文の多義性と「的」の本質」 博士論文

- 刘丹青 (2012) 『名詞性短语的类型学研究』 商务印书馆
- 刘宁生 (1983) 「汉语口语中的双主谓结构句」『中国语文』第2期: 9-21
- 刘月华・潘文娒・故韡 (2001) 『实用现代汉语语法』 商务印书馆
- 吕叔湘 (1980) 『现代汉语八百词』 商务印书馆
- 沈家煊 (2010) 「如何解决“补语”问题」『世界汉语教学』第4期: 435-445
- 王光全 (2003) 「过去完成体标记‘的’在对话语体中的使用条件」『语言研究』第23卷
第4期: 18-25
- 杨凯荣 (2016) 「句中成分的焦点化动因及优先度等级——从事件句到说明句」『中国
语学』263号: 20-42
- 袁毓林 (2003) 「从焦点理论看句尾“的”的句法语义功能」『中国语文』第1期: 3-16
- 赵元任 (1952) 『国语入门』(北京口语语法李荣编译) 开明书店
- 赵元任 (1979) 『中国话的文法』(汉语口语语法吕叔湘编译) 商务印书馆
- 张伯江 (2011) 「汉语的语法结构和语用结构」『汉语学习』第2期: 3-18
- 朱德熙 (1978a) 「“的”字结构和判断句(上)」『中国语文』第1期: 23-27
- 朱德熙 (1978b) 「“的”字结构和判断句(下)」『中国语文』第2期: 104-109

センター活動報告

＜事業報告 1＞

第6回外国語プレゼンテーションコンテスト

令和元年11月23日（土）に言語教育研究センター主催第6回外国語プレゼンテーションコンテストが文教スカイホールにて開催されました。令和初となる今回は、初習外国語部門から2名（学外1名）、英語部門から6名（学外2名）が発表者として参加し、文化、学生生活、社会問題など多様な視点やアイデアが詰まったプレゼンテーションが披露されました。発表後には、審査員から温かくも鋭い質問が投げかけられ、スピード感のあるやりとりが続きました。

コンテストに加え、今年度は平和推進協会の松本美都恵氏にお越しいただき、被曝体験について英語でご講話をいただきました。コンテストの参加者、観覧者は、講話に熱心に耳を傾けていました。質疑応答の時間には、同協会の計屋道夫氏、大庭義弘氏、末永浩氏から当時の様子などを丁寧に説明していただきました。

プレゼンテーションや講話を通して、表現力、論理的思考力を身に付け、議論することの意義を考える良い機会になりました。

また、今年度も学生が司会進行、会場係、カメラ撮影などを行い、学生が主体となってコンテストの運営が行われました。今後も自身の積極性、創造性、協調性などを発揮する場として、企画・運営参加を期待しています。



受賞者は以下の通りです。

■言語教育研究センター長賞：

（最優秀賞） 長崎大学多文化社会学部 米川マリアさん＜英語部門＞
長崎大学大学院水産・環境科学総合研究科 陳 立九さん＜初習外国語部門＞

■奨励賞

長崎大学多文化社会学部 川口 純奈さん＜英語部門＞
長崎大学多文化社会学部 ロ サンヒさん＜英語部門＞
活水女子大学 橋本 佳奈さん＜英語部門＞



第6回外国語プレゼンテーションコンテスト

実施責任者 西原俊明・奥田阿子

<事業報告 2>

令和元年度 夏季英語短期語学留学アンケート結果

研修期間:2019年8月31日(日)～9月21日(日)

研修地:デラウェア大学附属イングリッシュ・ランゲージ・インスティテュート
(アメリカ合衆国・デラウェア州ニューアーク)

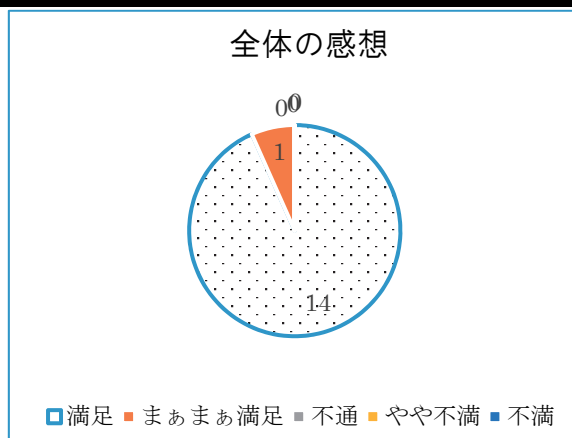
参加者:学部生 18 名

実施主任者:古村由美子

帰国後に本研修参加者のみなさんにアンケート調査をした結果を報告いたします。紙面の都合上、一部を抜粋しております。

1. 研修全体の感想

満足	14 名
まあまあ満足	4 名
普通	0 名
やや不満	0 名
不満	0 名



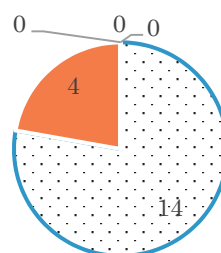
- ◆ 授業も楽しく、アクティビティもいろいろ用意してくださり、英語をよく使うことができ有意義だったと思います。
- ◆ ホームステイ先の方にもとても親切に接していただいたし、授業は面白いし、ニューヨークなどの小旅行もついているし、非常に満足することができる留学になった。
- ◆ 全体的に良かった。
- ◆ いろいろな国の人と仲良くなれ、英語だけではなく、アラビア語、スペイン語も学ぶことができた。さらに、ムスリムの方と仲良くなり、イスラム教についても学ぶことができた。今回の留学で得たことは大きく、これからも留学で得たことを発揮するとともに、次の留学のために語学を極めていきたい。

- ◆ 授業が午前中だけだったのですが、ほぼ毎日午後から予定が組まれており、フリーの時間が少し少なかったかなと感じました。しかし、とても充実した時間を過ごすことができ、楽しかったです。参加して良かったです。
- ◆ 英語という自分にとっての第二言語を使って生活することは非常に大変でありながらも楽しかった。内容が濃いプログラムであり、全体として満足しているが、午後の activity がよく決められていたので、英語を話す機会を増やす時間として少し自由時間も欲しかった。三週間という短い期間であったが、これからの大学生活または卒業後の自分の進路なども考えることができる良いプログラムだと思う。
- ◆ アメリカ式の授業を受け、自分の刺激になった。添削、指示等も細かく自分の実力向上に繋がったように思う。
- ◆ 現地の人と会話できたが、もう少し時間が欲しかった。
- ◆ 留学中に大学内の様々なアクティビティを用意してくださり、初対面の UD の生徒とコミュニケーションをとる機会が多くあったのがよかった。
- ◆ デラウェアでの生活で、ホストファミリーやいろんな国々の学生と交流する中で、英語の利便性や重要性に気づくと共に、自分の英語力の低さも痛感した。今後の英語学習のモチベーションを維持する上でとてもいい経験になった。

2. ホームステイについて

満足	14 名
まあまあ満足	4 名
普通	0 名
やや不満	0 名
不満	0 名

ホームステイについて



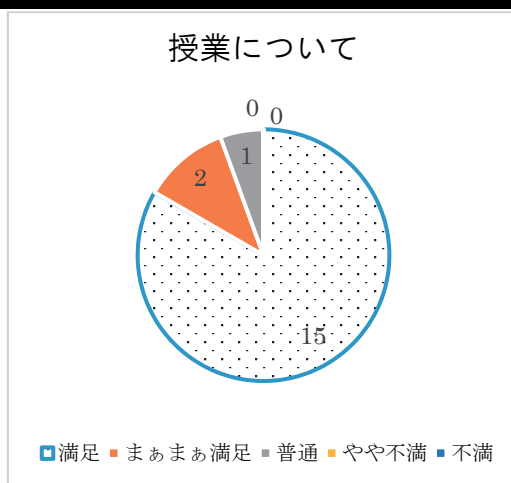
■ 満足 ■ まあまあ満足 ■ 普通 ■ やや不満 ■ 不満

- ◆ 二回目ですが、やはり話しやすく楽しかったです。ただ、休日にどこにもいかず家にずっといるだけなのは少し寂しいなと思います。
- ◆ ごはんや部屋などについては満足だったが、休日の過ごし方がほかのホームステイ先のところはニューヨークやフィラデルフィアなど、個人的に連れて行ってもらえていてとても羨ましかった。
- ◆ 全体的に良かったが、アメリカ出身のホストファミリーの方がよりリアルなアメリカの生活というのに触れることができると思った。

- ◆ ステイ先は他とは少し違って大変面白かった。なかなかできない体験をいっぱいすることができ、よかったと思う。
- ◆ 最初は、言葉がなかなか通じないと緊張もあり、少しぎこちなかったのですが、3週間後には、帰りたくないと思えるくらいになりました。大満足です。
- ◆ ホストマザーが他の人とも交流させてくれて、本当にいい経験になった。
- ◆ ホームステイ先によってアメリカの人や違う国からやってきた人が受け入れており、自分は違う国からやってきた人の元でホームステイをさせてもらった。ホームステイ先の家族はみんな優しく、生活しやすかったが、彼らが母国語(英語ではない)を話していることも多々あったため、自分としてはもっと英語を聞き、英語漬けの生活をしたかった。
- ◆ アメリカの暮らしを実際に体験出来た。食事、会話、旅行全てが楽しくかけがえない思い出になった。
- ◆ ご飯が美味しく、ゆっくり英語を話してくれた。
- ◆ 食事や部屋、またコミュニケーションに関しても満足なほどもてなしてくれた。週末などモールや教会等に連れて行ってくれて様々な経験もできた。また、わざわざ日本食をつくってくれたことはとても感動した。
- ◆ とてもやさしく、会話も楽しかった。ひとつも不満はない。
- ◆ 前半の週はしっかり会話をしたり、面倒をみてくれたが、後半は前半と比べ、扱いが雑だった。

3. 学校での授業について

満足	15 名
まあまあ満足	2 名
普通	1 名
やや不満	0 名
不満	0 名



- ◆ とても満足です。他の留学生もやさしく、レベル別なので先生の言っていることもしっかり理解することができ有意義でした。
- ◆ 長崎大学の授業は一方的に教授が話すことがほとんどだが、ELI は少人数で自分

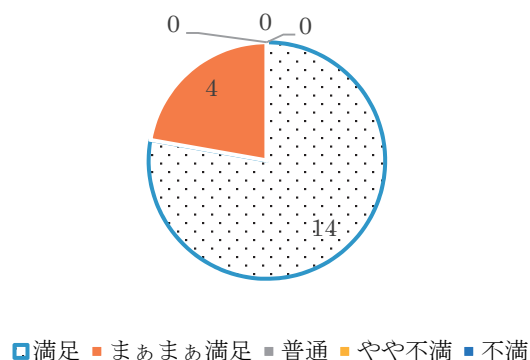
のレベルに合った授業を、周りの生徒と話し合いながら授業がすすむので、とても面白かった。90分より長い授業だったのに、とても短く感じた。

- ◆ 少人数クラスでやりやすかった。テストで決められた区明日の授業の難易度があとからあげられるのかが気になった。
- ◆ 課題も多くて大変でしたが、自分の英語力に合った授業でとても良かったです。
- ◆ 普段、参考書等ではなかなか知ることのできないことやエッセイの書き方など有意義な時間でした。また、先生も質問等しやすく積極的に参加することができました。
- ◆ 日本の受け身の授業と違って、生徒たちがどんどん発言して進む授業だったので、とても楽しかったです。大学の講義は眠くなることが多いのですが、デラウェア大学での授業はあつという間に感じました。
- ◆ アクティブラーニングが多くて楽しく受けることができたが、たまに眠かった。
- ◆ 州の中でも有名な大学の付属学校に通いながら世界各地から英語を勉強しにきている人と一緒に三週間クラスをともにした。様々な国の人からクラスは構成されていたが、自分が思っていたより、アジア系が多かったことには驚いたが、みんな発言力があり、彼らの”自分の考えを主張する力”は見習わないといけないと力だと思い、勉強になった。日本とは全く違う授業形式であり、少数で授業を受け、議論をする機会も多く、また先生との距離も近かったため、このような感じの授業を日本にも導入したら授業を楽しむ人が増えるんじゃないかなと思った。英語を学びに来ている留学生との交流が多かったため、英語がネイティブであるアメリカの人ともっと交流をもちたかったが、自分から色んな場所で声をかけることでその点は少し改善できると思う。
- ◆ 他の国の人からインスピレーションを受けました。
- ◆ 指導が細かく、分かりやすかった。また、グループワークの重要性を知った。
- ◆ 100分があつという間に感じられました。少人数制なのもあるかもしれませんが、先生方もすごく気を配ってくださって、日本の授業もこのような授業であればいいのと思いました。
- ◆ UDの生徒と共に授業を受けてみたいと思った。
- ◆ 個人的に発音や文法の指導をしていただけて、自分の足りない部分や誤っている部分などよくわかる指導の仕方だった。他の生徒との会話は自分の英語のレベルの低さを実感させられた。

4. 出発前のオリエンテーションについて

満足	14 名
まあまあ満足	4 名
普通	0 名
やや不満	0 名
不満	0 名

出発前オリエンテーションについて

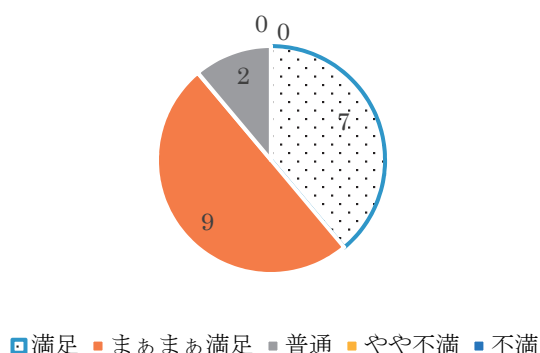


- ◆ 十分。
- ◆ 不安なことがたくさんあったが、オリエンテーションをするたびに不安が消えていったので良かった。最初は、少しオリエンテーションの数が多いのではないかと考えていたけど、そんなことなくちょうどよかった。
- ◆ 海外渡航における注意点をしっかり話してくれて大変助かりました。おかげで無事に帰って来ました。
- ◆ 出発前からもっとみんなと仲良くなりたかったなと思ったので、オリエンテーションでもう少し交流の時間があればいいと思います。(ゲームをするなど)
- ◆ 現地のことについてや保険、持ち込めるものなど、大事な話がたくさんあったが、現地に行つてのプレゼンをどうするかや帰国後のプレゼンについての説明が多かった気がする。また、オリエンテーションが試験前にあったことでスケジュールを調整することが大変だった。
- ◆ 意欲が湧いた。
- ◆ 英語の授業を取り入れてほしい。
- ◆ グループの人と話せてよかった。
- ◆ 必要な持ち物など準備の段階で参考になる情報を多く提供していただけたことがよかった。

5. 自分自身のこの研修における成果について

満足	7 名
まあまあ満足	9 名
普通	2 名
やや不満	0 名
不満	0 名

研修における成果



- ◆ 目的を達成することはできたと思います。
- ◆ 個人的な目標として、自分からいろいろな人に話しかけに行こうということを目指していた。前回海外研修に行ったときよりも話しかけることができた部分は良かったが、まだまだ怖がって話しかけられないことがあったので、もっと自分から積極的に動けるようになりたいと思った。
- ◆ 会話も中身のある会話ができるようになったし、自分の経験としてたくさんいいものが残った。
- ◆ 授業も午後の活動もホームステイも想像よりも充実していて参加して本当に良かったと思います。
- ◆ 自分が一番多くの外人さんと仲良くなりたくさん話し、たくさん学びました。満足ではないのは、もっと積極的に他人の目線等は考えずにもっと多くの人と話せたらもっとよかったかなと思うからです。次は、この後悔のないようにしたいです。
- ◆ 初めての海外ということもあり、何もかもが刺激的でした。この留学で、英語を話せるようになりたいという気持ちがとても強くなりました。
- ◆ このプログラムに共に参加した日本人の子以外とは英語で自分の考えを話していたため、英語全般に対しての能力は上がったと思う。一周間目は、日本で聞く英語とは少し違うもののため、少し苦労したが、三週間目ぐらいになると英語に慣れてきて言いたいこともずっと出てくるが多かった。しかし、三週間という短い期間のプログラムのため、もっと英語と触れ合いたかったし、長く滞在してみたかった。ただこのプログラムのおかげで英語の重要性を認識できて、帰国してから英語の勉強を頑張ろうと思ったのは、自分にとっての良い成果だと思う。
- ◆ 英語で外国人と話せました。
- ◆ アメリカに行き、様々な体験をすることで、たくさんの人に会うことで、精神的

にとっても強くなった気がする。これからは積極的に何事も動いていきたい。

- ◆ 英語力はもちろんですが、他国の文化も学ぶことができました。本当の意味で視野が広がったと思います。
- ◆ リスニングが向上したと思った。
- ◆ 英語がもっと話せたらよかったなと思っているから。
- ◆ 留学前と後でリスニングの能力は少し成長できたと思う。スピーキングに関して、まだまだ発音の至らない部分や根本的な単語不足など課題が多く見つけられたと感じる。海外の習慣に触れ、日本でのこれからの生活で参考にできる部分もいくつか見つけられた。
- ◆ 自分の力でできること、できないことが良くわかった。
- ◆ もう少し英語力を伸ばしたかった。

6. この研修に参加して最も「よかった」と思うことは何ですか？

- ◆ 英語を話すことに抵抗がなくなったこと。
- ◆ 学習意欲が湧いた。
- ◆ アメリカに行って様々な国の人と話せたこと。またそれによって SNS を交換したり海外の友達ができたと。
- ◆ 英語を磨くことを通じていろんな人と友達になれたこと。
- ◆ ネイティブスピーカーの友達ができたと。
- ◆ 様々なことを経験できたこと。チップを払ったり、ホームステイ先でアメリカンフードを食べることができたり、ニューヨークに行けたりと、今までしたことのない経験をすることができたことが一番自分にとって大きかった。2 年連続で行く人がいるのもわかる気がするなと思った。
- ◆ アメリカの大学で他国の人と友達になったり、自由時間に充実した施設でいろんな経験ができたことがとても楽しかった。現地の日本人の先生がとても優しく柔軟な対応をしてくれて安心して生活できた。
- ◆ たくさんの仲間ができ、たくさん話を聞き、自分の意識向上に繋がったこと
- ◆ ホームステイをしたことによって英語によるコミュニケーションの練習や、人の温かさに触れることが出来たこと。
- ◆ 海外の授業制度及び生徒の個性や考え方、海外の文化に触れることができたこと。
- ◆ ホストマザーがとても優しい方で本当によくしてもらいました。文化や言語の壁を越えた良い出会いだったなと感じています。
- ◆ 日本では経験できないことがたくさんできたこと。ホーステイでは日本と違った

環境で違う文化の生活をするのがとても楽しかった。また、ニューヨークやワシントン D.C.、フィラデルフィアにも行けて、ただの留学ではなく、人生においても忘れられない思い出を作ることができた。ぜひまた行きたい。

- ◆ 僕は一人でホームステイをしました。最初は不安でいっぱいでしたが、徐々に慣れていき、初めて自分の気持ちをきちんと伝えられたときはとても嬉しかったです。
- ◆ 日常的に英語を使い会話をし、また学べたことで実際に解く英語ではなくコミュニケーションをとるための実用的な英語を知り、また少しでもその力を身に付けることができたと感じることができました。
- ◆ これから英語を勉強していくための良いモチベーションをつかむことができたのが一番良かったと思います。
- ◆ 自分の力でできること、できないことがよくわかった。

7. この研修をより良いものにするため改善が必要と思われるところがあれば記入してください。

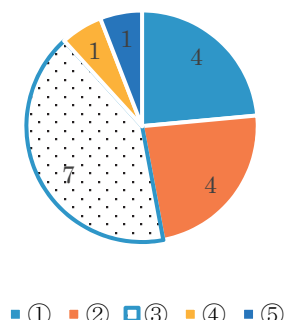
- ◆ 日本人で集まる時間を減らし、もっと現地の学生と過ごす時間をつくるべきだと思う。
- ◆ NY やワシントン D.C.観光は他の大学と同様に 2 日あった方が、余裕を持って見に行けた。また連絡が取れるように、全員 wi-fi がなくてもスマホが使えるように強制するべきだと思った。
- ◆ 放課後（午後）のアクティビティで、日本人とばかり絡むような機会が多かったので、もっと現地の学生と交流できる機会を設けてほしい。
- ◆ セントの使い方が最初わからなかったので少し学んでいきたくった。
- ◆ Japanese Culture Club の方へのプレゼンのためにお菓子を用意していたのに、プレゼンを行う教室が飲食禁止だったことを直前に知り、十分なプレゼンができなかったことが残念でした。もし来年も同じようにプレゼンをする機会があり、現地で実際に飲食を体験してもらうような案が出てきた際には、その旨を伝えて欲しいです。
- ◆ 私のホームステイ先は大丈夫だったが、ホームステイ先によって当たり外れが激しいというのを友達から聞いた。
- ◆ 英語でのナチュラルな受け答えを学べて、自分自身も少しではあるが身に付けられたこと。
- ◆ ほんとに良い研修だったので改善は必要ないと思います。
- ◆ 英語でのコミュニケーションを心から楽しいと思えるようになったこと。

8. 今回異文化での生活を体験して、態度や物の感じ方が変化したのかについて質問します。
A) 初対面の人に話しかけることはできましたか？

留学前

① 話しかけられなかった	4 名
② 話しかけたいができなかった	4 名
③ 話しかけたいと思った 3 回に一度くらいは話しかけた	7 名
④ 話しかけたが短い会話しかできなかった	1 名
⑤ 話したいと思った人と十分に話せた	1 名

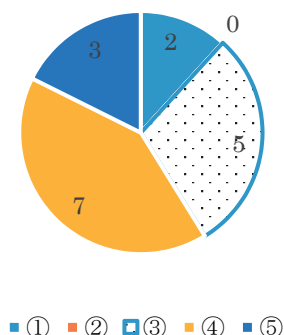
留学前



留学中(特に後半)

① 話しかけられなかった	2 名
② 話しかけたいができなかった	0 名
③ 話しかけたいと思った 3 回に一度くらいは話しかけた	5 名
④ 話しかけたが短い会話しかできなかった	7 名
⑤ 話したいと思った人と十分に話せた	3 名

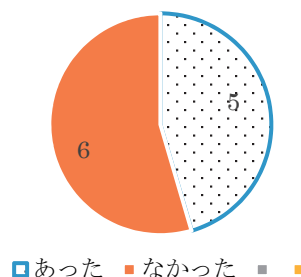
留学中



B) 留学中に困ったことはありましたか？また、その問題は解決できましたか？

あった	5 名
→ 解決した	6 名
→ 解決しなかった	名
なかった	11 名

問題解決



- ◆ 大学が広すぎて道に迷い、ホストファミリーとの待ち合わせ場所に時間通りに行けなかった。

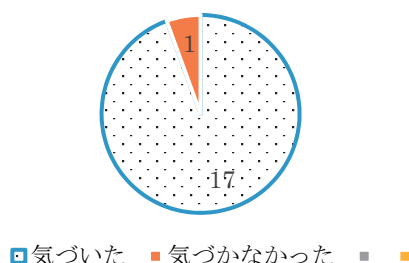
⇒ 歩いている現地の大学生に道を教えてもらった。
また、ホストファミリーとも連絡を取り合った。

- ◆ 言いたいことがずっと出てこない。
 - ⇒ ある程度、頭で意識してわかりやすい英語でしゃべった。
- ◆ 地下鉄に乗るときカードをうまくスキャンできなくてゲートを通れないことがあった。
 - ⇒ 駅員さんみたいな人に事情を説明したら無料でゲートを通してくれた。
- ◆ 外食するときにメニューが読めない部分が多かった。
 - ⇒ 友達と話し合ったり、インターネットで調べたりした。

C) 留学中にアメリカと日本の文化や習慣の違いに気づきましたか？

気づいた	17 名
気づかなかった	1 名

文化や習慣の違いに気づいたか



- ◆ お風呂は朝に入ることが多い。意見を尊重してくれる。
- ◆ アメリカではご飯を残したり捨てたりするのが普通であり、みんなそれに対して罪悪感や後ろめたさを感じていないようだった。
- ◆ レストランとかで料理を残すと日本ではマナー違反だがアメリカでは悪いマナーとみなされなかった。
- ◆ 会話が大事な文化なんだと強く感じた。お店に行っても、バスやタクシーに乗っても **Have a good day!** など、日本にいたときよりも、知らない人と会話する場面が多くあった。
- ◆ 食生活や、そもそもの生活をする上でのたくさんの習慣の違いを見つけることができた。例えば、朝起きた後のベッドメイキングなど。
- ◆ アメリカのものはとにかく大きかった気がします。レストランでハンバーガーを頼んだとき、その大きさにはとても驚きました。また、授業中にりんごやお菓子を食べている生徒がいるにも関わらず、先生たちは当たり前のように認めていて、日本と違い自由でいいなと思いました。
- ◆ 自分の意見をきちんと言うし、相手の意見も尊重する文化だなと感じました。またすごく自国を誇りに思っていて、だけど私たちのような他国民も受け入れてくれる！
- ◆ 一人一人が独立して物事を考え、失敗などをあまり気にしない性格に人が多いよ

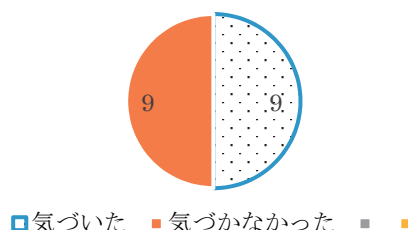
うに思えた。

- ◆ 食事は小麦を使ったものが多く、酸味の利いた調味料（ピクルスソース、スピナッチマヨネーズなど）が多かったように感じました。オーブンや食洗器がとても大きく、キッチン自体もとても広くて驚きました。また、夏ということもあり、衣服は日本人より露出の多いものが多く、女学生のほとんどはショートパンツで登校していました。体型に関わらず、人目を気にせず、自分の着たい服を着ている感じがしました。
- ◆ 服装の違いや食事の方法。クリスチャンは日曜日に教会に行っていた。
- ◆ 仲は良くても干渉はし過ぎないようにすることが重要だということ。
- ◆ 日本人は、他人に無関心というか知らない人とのコミュニケーションは最低限で壁があるようだが、アメリカでは道端でもふつうに話しかけジョークなどを言っていたりと、とてもフレンドリーに感じた。そういう面で、コミュニケーションがとりやすく良かった。
- ◆ 日本の人は真面目すぎるが、アメリカ人は良い意味で自由な人が多いなと思った。

D) 留学中にアメリカと日本の文化や習慣の中で類似していることに気づきましたか？

気づいた	9 名
気づかなかった	9 名

文化や習慣に関する類似点への気づき



- ◆ ご飯の前には手をあわせる。
- ◆ 愛想笑いをする。
- ◆ イベントを家族や親戚でお祝いすること。
- ◆ 留学に行く前、日本の「いただきます」をどう説明しようか悩んでいたのですが、実際にアメリカに行くと、食事の前にお祈りをしてから食べていました。食事に関して、いただいた命に感謝して食べる、という習慣が日本と類似していました。
- ◆ 日本と同じで、待ち時間などに携帯を触っている人が多かったです。電子機器などの便利なものは国を超えて、世界中の人々にとっても必要不可欠なものとして扱われていることに気づきました。

E) 英語が通じず(相手の言っていることが分からない、または自分の言いたいことが表現できない等)、もどかしく感じたことはありましたか？

- ◆ 自分の発音では通じないときがあったが、ネットで調べることができた。
- ◆ 授業で、与えられた時間英語で話し続けるときに、語彙不足を感じた。
- ◆ 店で何かを注文するときに正しく注文できなかったり、後ろに人が並んでいるとよくわからなくても頷いてしまうことがあった。
- ◆ 政治の話をするときです。
- ◆ 授業中のディスカッションのとき言いたいことがすらすら言えず単語とか短い言葉しか言えなかった。
- ◆ たくさんあった。まずチューターをしてくださった生徒の方と話すとき、なんて言っているのかわからないことがあった。特に多かったのはホームステイ先で、何か話しかけられても、何と言っているのかわからず、聞き返したりあいまいな返事をしてしまったりしたことが多かった。外食をしたときは特に、店員さんが早口だし英語を話せない自分にイライラしているしで、怖くて焦ったりして適当に YES と繰り返してしまったりした。
- ◆ なんで？って聞かれると答えに困ったことがあった。日本では理由は聞かないところでもなんで？って聞かれたのでどう答えていいのかわからなかった。
- ◆ L と R の発音が、自分では区別できているつもりだったのですが、実際は同じになっていたようで、それらが使われる単語はなかなか伝わらず、もどかしかったです。
- ◆ 家族との会話でもどかしい時があった。またプレゼンの時もうまくいかずもどかしく感じた。
- ◆ ゆっくり話してくれるとき意外は聞き取るのにとっても苦労しました。
- ◆ 相手が知らない単語とかあって部分的にしか話の内容がわからないことがあった。
- ◆ 店員が話しかけてきたとき、「何かあれば教えてください」といった後に何か質問してきた時に何か言っていたがわからなかった。
- ◆ ホストファミリーと買い物に行ったときほしいものが伝わらず何度も繰り返し聞かれた。店で、靴のサイズや細かい賞品の情報を伝えなかったが何回か誤解されて異なる商品を持ってきてくれたことがあった。講義中一つの単語がわからないだけで相手の言いたいことをあまり理解できずアクティビティが進まなくなったことがあった。
- ◆ 授業の時やホームステイ先、買い物をするとき。
- ◆ 他愛のない会話も、相手に物事を説明させて自分は聞くだけになってというように。コミュニケーションが一方的になってしまった。

F) 留学中に経験したこと(よいことでも悪いことでも)の中で最も記憶に残っている出来事は何ですか？

- ◆ 知らない人に道を尋ねて目的地に行けたこと。
- ◆ クラスの隣に座っていた人と英語とジェスチャーで話をして、最後は写真を撮るくらい仲良くなれたこと。
- ◆ デラウェア大学の **Japanese Culture Club** の人たちにやったプレゼンテーション。
- ◆ 最終日に友達と遊びにいったことですね。
- ◆ サウジアラビア人と話していたら急にお祈りを始めたことが印象に残っている。日本では宗教を信仰している人がほとんどいないしお祈りの習慣もないので驚いた。
- ◆ ニューヨークに行けたこと。日本ではありえない音量で街中で歌っている人がいたり、奇抜な服を着ている人がいたりして、ああ。自分が今まで見てきた世界はとても狭くて小さいものだったんだなあと思えた。
- ◆ ELI のアシスタントの大学生がみんな優しくて会話するのが楽しかった！
- ◆ ホストマザーが、私たちの名前の刺繍が入ったタオルをプレゼントしてくれたことです。
- ◆ ホームステイで子供と遊んだこと。
- ◆ クラスメイトや留学メンバー、ワカコ先生やチャールズ、古村先生など出会いに恵まれたことです。
- ◆ ホストファミリーと川に行ったこと。
- ◆ 英語で話して通じ合えたこと。
- ◆ ニューヨーク研修や、毎日あったたくさんのホームワーク。
- ◆ 授業で仲良くなった中国人と一緒に昼食を食べに行ったことがとても楽しく、記憶に残っています。
- ◆ 家がでかくてびっくりした。
- ◆ 最後の UD での授業でお別れパーティーをした際、同じクラスの他の留学生や先生が激励の言葉をかけてくれたこと。
- ◆ アメリカフットボールの試合。アメフトの試合観戦は初体験で、その上生徒や観客が一丸となって盛り上がっているその雰囲気や、試合内容などとても楽しく思い出に残っている。
- ◆ アメリカンフットボールを観戦することができたこと。
- ◆ ホストファミリーとのスラングや恋愛話といった堅苦しさのない楽しい話で盛り上がったこと。

9. 留学の感想

- ◆ 英語を話すことが好きになった。ホストファミリーや現地のスタッフの方々や先生方には感謝しかありません。このような貴重な経験を通してこれからも、もっと流暢に話せるように精神したいと重います。
- ◆ 英語の授業がしっかりしていてよかった。とても勉強になった。午後はアクティビティがないと割と暇だった。アクティビティもいい加減なことが多く、もう少し充実させてもいいのではと思った。
- ◆ アメリカには本当にいろいろな人種の人がいるというのを改めて感じました。英語が話せると、その人たちの国の言葉を知っていなくてもいろんな国のの人たちと話せるので、もっと英語の勉強を頑張りたいと思いました。
- ◆ 二回目ですが、新しい発見もあり、いろんな人と出会え、良い機会だったなと思いました。
- ◆ 大学が一つの町みたいに栄えてて、放課後はカフェに行ったりジムやゲームコーナーもあって毎日飽きずに楽しめた。週末は DC や NY にもいけてこのプログラムに参加して良かったと思った。
- ◆ 最初はすべてが不安で、3 週間もアメリカにいれるのかなと思っていたけど、行ってみたら帰りたくないと思えるほど有意義で楽しい研修だった。アジア以外の国に行くのが初めてだったので、本場の英語に触れて悔しい思いをしたことも数えきれないほどあったけれど、言語というものは伝えようとすれば伝わるし、気持ち次第なんだなと強く感じた。ホームステイもとても広い家で、かわいいベッドもいて毎朝朝ごはんもコーヒー付きで出てきて、一人暮らしには戻りたくないなあと毎日思っていた。また、一緒にいったみんなとも仲良くなれて、一緒にジムに行ったりショッピングに行ったりとても楽しい時間を 3 週間過ごせてうれしかった。費用が高いのがちょっと気になっていたけど、あのお金で 3 週間あんなに楽しめたなら、良かったのではないかと感じた。授業もずっと英語だから毎日頭も疲れるし、宿題も毎日出るしで、とても大変だったけど自分の身になったと思えた。今回の研修に参加できて本当に良かった。
- ◆ このプログラムを通してアメリカに行くこと自体結構勇気がいることでプログラムに参加することを迷っていました。ですが参加して本当に良かったと思えます。アメリカの大学生活に触れることやホストファミリーと会話したり、全部うまくいくことがなくても自分なりに伝えようとしていたり行動したので自分の成長に繋がりました。文化の違いを肌で感じることは日本の英語の授業では絶対にできないことだと思います。
- ◆ とても充実していた。自分を変える上ですごく役にたった。

- ◆ ホストファミリーがとても優しくかったので、なにもストレスを感じることなく過ごせた。授業が思ったよりも易しかったが、宿題のことを考えるとちょうどよかった。午後のアクティビティも楽しかった。
- ◆ 周りの人のほとんどが初対面で話せるかどうか不安だったけどうまくやっていけてよかった。
- ◆ これからの自分に大きな影響を与えてくれた留学になった。この留学をきっかけにさらに様々なことに挑戦していきたい。
- ◆ 留学に行く前は不安で一杯でしたが、帰ってきたときには本当に言って良かったなと思いました。三週間という短い時間だったので、英語の上達はそれほどはつきりとは感じられなかったのですが、いろいろな人と出会い、壁にぶつかることで、「もっと英語を上達させたい！」というモチベーションにつなげることができました。それだけではなく、外国の方と日本について話すことで、「日本はこんな風に見られていたのか」と改めて自国を客観視することができました。
- ◆ 今回の短期留学で今までで経験したことないことをたくさん経験できた。ホームステイでは、優しい家族と大きな犬と毎日過ごして、英語力も伸びるが、自ら仲良くなろうとできたと思う。食事もあるアメリカの料理を手作りで作ってくれたり、アメリカでしかできない経験もさせてくれた。学校では、毎日のホームワークがとても大変で寝る間も惜しんでいたが、あれを毎日することでしっかりと英語も学ぶことができたので良かったと思う。全体を通して、行って後悔したことは1つもないし、また行きたいと思う。
- ◆ 僕はホームステイが一人で、最初はとても心細く寂しかったのですが、慣れてくると自分の伝えたいことを伝えられたり、相手の伝えたいことがわかるようになってりと、日に日に自身の成長を感じることができました。授業では中国人が多く、すぐに仲良くなりました。私は中国に対してあまり良いイメージを持っていなかったのですが、今回の留学でその考え方が変わりました。いろいろな人と出会い、触れ合うことで、今までの自分の固定観念が覆ったり、他国から日本を客観的に見たりすることができました。今回の留学では本当にたくさんのことを学ぶことができました。
- ◆ 毎日が楽しくて、住みたいなと思ったくらいです。
- ◆ とてもいい思い出になりました。学校もホームステイも日常生活も満足しました。
- ◆ とても充実した三週間でした。
- ◆ 毎日の生活が新鮮でとても楽しく英語はあんまりうまくは喋れなかったけど、とても楽しい経験をすることができました。
- ◆ 英語を使う機会がこれまでなかったため、瞬時に理解して言葉を話すことがとても難しくはじめはコミュニケーションが億劫になることもあった。しかし、自分

が相手の言葉を理解しようという姿勢を見せると相手も自分居合わせてゆっくりと話してくれたりわかりやすく話してくれたりしてくれ、すこしずつ自分から積極的に話しかけられるようになった。3週間というこの期間が、短いと感じるほど濃い内容の期間を過ごすことができた。この経験をしたからこそこれから、修得できるよう学んでいきたいと思ったとともに自分でもアメリカをはじめとする海外に行きたいという気持ちが強くなった。

- ◆ 3週間という短い期間の留学ではあったけれど内容はとても濃く良い経験をすることができました。初めて触れる異文化や他言語に戸惑うことも多くあったけれど授業の先生もホームステイ先のファミリーもとてもやさしくて途中からなれることができ、楽しく過ごせました。この留学だけで終わらないようにこれからも英語を勉強していつかもう一回デラウェアに行きたいなと思っています。
- ◆ 長崎大学での生活では絶対に味わえない刺激的な日々を送れてとても満足している。言って終わりにするのではなくこの経験を生かせるようにしたい。

長崎大学言語教育研究センター論集投稿規定

1. 長崎大学言語教育研究センター論集を、毎年 3 月に刊行する。刊行は原則として年 1 回とする。センター長が発行者となり、編集に関しては、編集委員会と査読委員会が担当する。
2. (内容) 本論集には、研究論文(査読付き)、研究ノート、授業実践報告および発行年度の言語教育研究センター活動報告を掲載する。ただし、編集委員会が特に必要と認めた場合は、この限りではない。
3. (投稿論文種別) 投稿可能なものは、研究論文(査読付き)、研究ノート、授業実践報告とし、翻訳、書評は含まない。また、未発表のものに限る。ただし、口頭発表したもので、その旨を記してある場合はこの限りではない。授業記、講義ノート、随想などで学術的な意味を持たないものは、掲載しない。
4. (投稿資格) 投稿資格は、次の各号に掲げるとおりとする。
 - (1) 長崎大学言語教育研究センターの専任教員
 - (2) 本学の戦略職員及び長大グローバル事業「長崎グローバルプラス」における英語特別プログラム(SCAS)の英語担当教員で、編集委員会が認めたもの
 - (3) 本学の英語教育に寄与していると編集委員会が認めた長崎大学の教員(非常勤講師を含む。)で、共著者に長崎大学言語教育研究センターの専任教員を含むもの。なお、授業実践報告に限り、教養教育の外国語担当の非常勤講師からの単著も受け付ける。
5. (研究論文審査) 研究論文(査読付き)は、編集委員長が指名する計 5 名程度の査読委員(編集委員を含む)よりセンター内に設置させる査読委員会により審査される。専門性の観点から、編集委員会及び学内委員での査読が無理な場合は、学外にレフェリーを探し審査を依頼することがある。なお、研究論文で査読に合格しなかったものについては、編集委員会の判断で研究ノートとして掲載することがある。また授業実践報告に関しては、応募されたものを査読委員会でチェックを行い、授業実践報告としてふさわしいと判断されたものを掲載する。
6. (査読方法) 査読委員会委員および査読委員会が委嘱する学内外の複数の論文審査委員によって匿名式で査読され、査読委員会が査読結果に基づいて掲載の可否を決定する。なお掲載順序に関しては、編集委員会で決定する、
7. (投稿数) 研究論文(査読付き)に関しては、単著は 1 編までとする。なお、共著に関してはその限りではない。同様に、研究ノートおよび授業実践報告も単著は 1 編までとする。共著の場合は、この限りではない。
8. (掲載費用) 抜き刷りを希望する場合は、著者が実費を払うこととする。また長崎大学言語教育研究センターの専任教員以外の投稿者に対しは、掲載費用を徴収する

場合がある。

付則 この内規は、2012年4月1日より施行する。

付則 この内規は、2015年7月10日より施行する。

付則 この内規は、2018年8月1日より施行する。

長崎大学言語教育研究センター論集執筆規定

1. 原稿の使用言語は、原則日本語および英語とする。
2. 原稿は、A4 サイズの横書きとして、編集委員会作成のテンプレートを参考に作成する。
3. 和文の場合は、テンプレートに従い 38 字×38~39 行にて作成し、英文の場合もそれに準じる。
4. 原稿書式として、マージンは上下 25mm 左右 20mm とする。本文使用フォントは、日本語は MS 明朝、英語・数字は Times New Roman とし、章、節の見出しは、ゴシック体とする。フォントサイズのポイントは、テンプレートに従い、タイトルを 14 ポイント、本文の日本語は 12 ポイント、英語も 12 ポイントで作成する。
5. 研究論文（査読付き）、研究のノートは、特に次の規定に従うものとする。
 - (1) 注・参考文献・図表を含めて 20 ページ以内とする。
 - (2) 註は本論の末尾に一括して付し、脚注は用いない。
 - (3) 日英両語のタイトルを付すこととする。
 - (4) 英語のアブストラクトを 200 words 以内で付けるものとする。アブストラクトは、ワン・パラグラフにまとめる。
 - (5) アブストラクトの下には、内容に関するキーワードを 5 つ程度提示することとする。
6. 授業実践報告は、特に次の規定に従うものとする。
 - (1) 注・参考文献・図表を含めて 6 ページ以内とする。
 - (2) アブストラクトはつけない。
7. 研究論文（査読付き）、研究ノートおよび授業実践報告の投稿者は、10 月 31 日までに、編集委員長まで原稿を電子データにて提出する。研究論文（査読付き）、研究ノートは、の審査結果は、「掲載可」「修正条件付」「掲載不可」のいずれかとして投稿者に通知される。修正条件付論文は、修正後再び査読委員会により再審査され、審査の結果、編集委員会より掲載が認められた場合は、研究論文として掲載される。授業実践報告に関しても同様のチェックが行われ、掲載の可否を決定し、通知する。
8. 言語教育研究センター事業報告は、発行年度の 1 月 20 日までに、原稿の電子データを編集委員長まで提出する。
9. 校正は投稿者の責任にて行なう。その際、内容や表記に関して、編集委員会からの指示があれば、それに従うこととする。また、校正は原則として、印刷上のミスに限るものとする。

付則 本要領は、2012年4月1日より施行する。

付則 本要領は、2015年7月10日より施行する。

付則 本要領は、2018年8月1日より施行する。

『長崎大学言語教育研究センター論集』第8号

発行日 2020年3月1日

編集 大橋絵理（編集委員長） 小笠原真司（編集委員）

発行 長崎大学 言語教育研究センター

〒852-8521 長崎市文教町1番14号

TEL : 095-819-2077 FAX : 095-819-2259

**JOURNAL OF
CENTER FOR LANGUAGE STUDIES
NAGASAKI UNIVERSITY**

No. 8

CONTENTS

ARTICLES

The Effects of L1 Transfer and Processing Strategies on L2 Acquisition of
Japanese Wh-Constructions

Mai KUMAGAMI 1

The Effects of a Year-Long English for Academic Purposes Program:
The SCAS Program in 2018-19

Jesse CONWAY 19

Semantic Interpretations and Syntactic Properties of *De*
in the (*Shi*) *N V de (N)* Construction

Yang GUO, Akira HIROE 36

**CENTER FOR LANGUAGE STUDIES
NAGASAKI UNIVERSITY**

MARCH, 2020