

EIKEN BULLETIN

vol.26 2014

第26回「英検」研究助成 報告

A. 研究部門

- 英語能力テストに関する研究

B. 実践部門

- 英語能力向上をめざす教育実践

C. 調査部門

- 英語教育関連の調査・アンケートの実施と分析

D. テーマ指定研究部門

- 「Can-do」に関する研究

第 26 回「英検」研究助成 選考委員

(役職は委嘱当時, *印は専門選考委員)

- * 池田 央 立教大学名誉教授・(株)教育測定研究所 取締役
- * 大友 賢二 筑波大学名誉教授
- * 長 勝彦 一般財団法人 語学教育研究所 参与
- 亀卦川誠也 全国高等学校長協会 英語科・国際科部会会長
- * 木村 光男 公益財団法人 日本英語検定協会 常務理事・事務局長
- * 小池 生夫 慶應義塾大学名誉教授・明海大学名誉教授
- 向後 秀明 文部科学省 初等中等教育局 教科調査官
- 佐々木正文 全国英語教育研究団体連合会 会長
- 細谷 美明 全日本中学校長会 会長
- * 村木 英治 東北大学教授
- * 吉田 研作 上智大学教授
- * 和田 稔 明海大学名誉教授

実践と研究とそのまとめ

—— 第26回「英検」研究助成報告に寄せて ——

立教大学名誉教授・(株)教育測定研究所 取締役

池田 央

日本英語検定協会の主催する研究助成も今回で26回目となりました。その間英語教育に携わる数多くの教員やこれから携わろうとする学生さんたちがこれに参加し、日頃関心を持っているテーマについて、わずかではありますが本協会が支援する助成金を基に研究に従事され、結果報告を Eiken Bulletin にまとめられてきました。その内容は多岐にわたり、積み重ねると分量もかなりのものとなります。それが我が国の英語教育の発展の一端を担ってきたことは間違いないでしょう。

しかしその質を一層高めるには、まとめ方にも一定のルールがあると思われます。最近の研究報告書では次第に形式が整い、課題設定、先行研究のまとめ、当研究で確かめたい仮説、その確認のための調査や実験の方法、データの集め方、結果のまとめと分析、考察、結論、そして今後の課題など、大体は一定の形式をとって報告書が作られるようになりました。結構なことだと思います。

その一方で、気になることもあります。例えば統計分析で、型にはまった分散分析の数値を並べ、“はい統計的に有意でありました、いやありませんでした”と結論づけて終わりといった形です。私は思うのですが、統計を出すことは「知の始まり」でそれが「終わり」ではないということです。統計によって、今までバラバラで誰もわからず確かめられなかった情報が整理され新しい世界が見えてくるということです。統計を出すことはゴールではなく、新しい「知」をめざすスタートラインに立つということです。そういうつもりで統計結果を見ていくことが大事だと思います。

Contents

● はじめに

実践と研究とそのまとめ ― 第 26 回「英検」研究助成報告に寄せて―

立教大学名誉教授・(株)教育測定研究所 取締役 池田 央 …………… 3

● 報告別講評 専門選考委員（初出順）

池田 央 / 吉田 研作 / 和田 稔 / 長 勝彦 / 小池 生夫 / 村木 英治 / 大友 賢二 …………… 7

A. 研究部門

読みの流暢さを測定する Moving-Window 版テスト

―コンピュータ利用の新たな視点―

茨城県／筑波大学大学院在籍 田中 菜採 …………… 14

スピーキング能力と語順知識の関連性における調査

群馬県立前橋南高等学校 教諭 佐瀬 文香 …………… 31

英語リスニング不安とリスニングの下位技能の関係

―リスニング不安の概念の細分化によるリスニング指導への具体的提案―

広島県／広島大学大学院在籍 山内 優佳 …………… 50

B. 実践部門

自尊心をもって主体的に英語の授業に参加できる生徒の育成

―音韻認識への気づきを高める取り組みを通して―

三重県／津市立美里中学校 教諭 森 雅也 …………… 68

中高一貫校での英語多読指導の科学

—統計、言語分析による、英語力、言語力、自己効力感の変化を予測する科学的指導モデルの提案—

兵庫県／神戸大学附属中等教育学校 教諭 増見 敦 …………… 83

多読は速読に有効か？

—音読・心内音読・黙読の違いが読解速度と内容理解に与える影響—

東京都立白鷗高等学校 主任教諭 中野 達也 …………… 100

授業内英語活動「4/3/2」は高校生のコミュニケーション能力と批判的思考態度を育成するか

共同研究

代表者：鹿児島県立加治木高等学校 教諭 市原 賢優 …………… 118

生徒の自己発音モニタリングが正確な発音の定着に与える効果

東京都立白鷗高等学校 教諭 小林 翔 …………… 130

高校生の英作文力とリスニング力の向上におけるディクトグロスの効果

広島県立広島井口高等学校 教諭 久山 慎也 …………… 146

C. 調査部門

Peer Coaching が授業改善に与える影響・効果の検証

—拠点校・協力校制度の中での英語教師の意識—

秋田県／大仙市立大曲中学校 教諭（兼）教育専門監 吉澤 孝幸 …………… 159

新旧中学検定教科書のメタ分析

—語用論的観点からのテキスト分析—

東京都／上智大学大学院在籍 日浅 彩子 …………… 171

定時制高校における英語学習にかかわる学習者要因

—ビリーフと動機づけに注目して—

神奈川県立光陵高等学校 教諭 小金丸 倫隆 …………… 178

新課程版高校検定教科書における英検 Can-do リストと関連のあるタスク

共同研究

代表者：長野県／信州大学 助教 田中 真由美 …………… 191

日本とフィンランドにおける英語教育の比較

東京都／上智大学 非常勤講師 中村 啓子 …………… 206

D. テーマ指定研究部門

能力記述文による自己評価と実際のスピーキング能力の関係

—英検 Can-do リストと CEFR-J を使って—

茨城県／筑波大学大学院在籍 横内 裕一郎 …………… 218

● 第1回～27回「英検」研究助成入選テーマ …………… 231

* 各入選者の勤務先・所属は本号発行時点での内容であり、研究助成申請時の所属先については、各報告書のページをご覧ください。

* 第1回～26回の入選テーマの報告は下記のアドレスで公開しています。

<http://www.eiken.or.jp/association/grant/>

第26回「英検」研究助成は下記の日程で行われました。

- ◆ 募集期間 …………… 2013年1月～4月15日
- ◆ 選考 …………… 4月15日～6月22日
- ◆ 助成金贈呈式 …………… 7月20日
- ◆ 研究期間 …………… 7月～2014年5月上旬
- ◆ 報告書提出 …………… 2014年5月12日

報告別講評

	A	B	C	D
評者(初出順) 池田 央	研究部門 報告Ⅰ 研究部門 報告Ⅲ			
吉田 研作	研究部門 報告Ⅱ	実践部門 報告Ⅴ		
和田 稔		実践部門 報告Ⅰ	調査部門 報告Ⅰ	テーマ指定研究部門 報告Ⅰ
長 勝彦		実践部門 報告Ⅱ	調査部門 報告Ⅱ	
小池 生夫		実践部門 報告Ⅲ 実践部門 報告Ⅳ		
村木 英治		実践部門 報告Ⅵ	調査部門 報告Ⅲ	
大友 賢二			調査部門 報告Ⅳ 調査部門 報告Ⅴ	

A. 研究部門・報告Ⅰ

池田 央

読みの流暢さを測定する Moving-Window 版テスト —コンピュータ利用の新たな視点—

【報告者：田中 菜採】

英文を理解しながら読む速さは、1語1語の単語を理解しながら読む速さというよりは、いくつかの単語を1つのまとまり（チャンク）として流れるように読む速さと言ってよいでしょう。流暢な英語力というスピーキングを連想するが、そのことは文章をスラスラ読む力についても言えることである。本研究はそうした読みの流暢さの様子を、コンピュータを使ってうまく条件コントロールしながら測定するという極めて興味深く有意義な研究であると思う。

英文読解の流暢さを決める要素は、英文内容の難しさや長さのもとより、それを決める読み手の速さとか正確さなどが複雑にからみ合って、なかなか一筋縄ではいかない課題であると思われる。しかし最近の発達したコンピュータは条件をいろいろ変えな

がら所与の英文を提示することを可能にしている。チャンクごとに部分提示することもできれば、英文をゆっくりと流れるように提示することも可能である。またそのスピードも速く流したりゆっくり流したりすることも可能である。本研究はそうした移動窓（Moving-Window）の機能を巧みに利用して大学生にとって適切なスピードはどのくらいか、英検準2級、2級、準1級程度の問題を材料として、読みの流暢さと英文読解熟達度との関係を比較している。過去の事例研究もしっかり行われており、示唆に富む結果を出したものとして今後の英語教育に役立つことを期待している。

A. 研究部門・報告Ⅱ

吉田 研作

スピーキング能力と語順知識の 関連性における調査

【報告者：佐瀬 文香】

本論文は、スピーキング能力（再話タスク）が語順の知識と関連していることを調査したもののだが、それと同時に、スピーキングとリスニングの

関係を見るために、Sentence Builds という、リスニングタスクとして聞き取った語句の順番を並べ替えるタスクも行った。Listening は Speaking と関連がある（ともにオーラル）ように思われるが、音声のみでバラバラになった語句を正しい形にすることは、特に文脈がない場合、作業記憶上の負担が非常に高く、スピーキング能力（再話タスク）とは関連がないことがわかった。しかし、語順整序問題は視覚を通して語句を並べ替える作業であり、Real time ではない。そのため、ある程度考えて語順を作り出すことが可能になる。したがって、その際に培われた語順の知識が、再話タスクにおいても正しい語順で話を再生できることを可能にする、ということになるのだろう。研究としては面白いし、モニターを用い、多少時間をかけて「理解」できた語順が発話に影響することを示した点で今後の発話指導に大いなる示唆を与えてくれるものである。

A. 研究部門・報告Ⅲ

池田 央

英語リスニング不安とリスニングの下位技能の関係

—リスニング不安の概念の細分化による
リスニング指導への具体的提案—

【報告者：山内 優佳】

英語を学ぶ者にとって、読む、書く、聞く、話すといった4技能のうち、聞いたり話したりすることに不安を感じる人は多いことだろう。読んだり書いたりするには、時間をかけて繰り返し読み返したり、書き直したりすることができるのに、聞いたり話したりすることは1回限りで、聞き直しや言い直しは、通常の日常生活では難しいからである。特に相手に失礼と思う日本人はそうだと思う。

本研究は多くの先行研究を土台に、英語を学習する人たちが、リスニングするとき不安をもたらし要因を6つの側面から考え、それらが学習者の持つリスニング力の違い（それは総合の他4つの下位技能に分けて考えられている）といかに関係を持っているか質問紙調査を手がかりに明らかにしようと実施されたものである。

調査協力者は国立大学生から選ばれ、協力者のリスニング力は英検準2級のリスニング問題の他、

Pass 単熟語問題が使用され、それと用意された不安尺度6因子との相関関係が分析されている（詳しいことは本文参照）。そこには最初予想された結果が確認された場合もあるし、それには至らなかった場面もあったようである。これからの研究としては実際の授業場面を通して、学習者の不安を和らげるような指導方法はいかにあるべきかといった方向に進むとよいのではないかと思った。

B. 実践部門・報告Ⅰ

和田 稔

自尊心をもって主体的に英語の授業に参加できる生徒の育成

—音韻認識への気づきを高める

取り組みを通して—

【報告者：森 雅也】

本研究は「読字障害（dyslexia）」を持つ英語学習者への指導の事例報告である。その意義は「読字障がい」を持つ英語学習者への支援の方法に貴重な情報を提供すると同時に、入門期の英語学習者の指導への有益な情報を提供する汎用性の高さである。「読字障がい」を持つ児童生徒は文字を読み理解することに困難を感じ、その結果、「自尊心」を失っている。本研究では、このような英語学習者に対して多角的な指導（「多感覚学習」と「自己効力を高める指導」）を駆使し、成果を収めた指導が具体的かつ詳細に述べられていて、英語教育に携わる者すべてに豊富な情報を提供し、得るところが大である。

B. 実践部門・報告Ⅱ

長 勝彦

中高一貫校での英語多読指導の科学

—統計、言語分析による、英語力、言語力、
自己効力感の変化を予測する科学的
指導モデルの提案—

【報告者：増見 敦】

全国各地で、多読指導に取り組んでいる英語教師は多い。増見氏の実践研究成果を共有して生かされることを期待したい。特に、自己効力感の変化が見られ、自立した英語学習者の育成に大いに役立ったとの報告に注目したい。

授業時間内10分～15分での授業内多読活動のため時間を設定したが、年間の授業進度に支障はなかったと報告している。しかし、1年生～3年生の授業で「読む技能を通して理解の能力を身に付けさせる」ための評価基準を設定して指導する際、時間的に支障がなかったかどうか詳しく知りたいところだが、読語数表のデータを示し、「自分の力で一定量の読書を行った」と検証している。

ブックトラックを用いて多読教材を教室に持ち込む工夫をしているが、英語科専用教室の必要性には触れていない。理科室、技術室、家庭科室、音楽室のように英語科専用教室の必要性を多くの英語教師は訴えてほしい。

B. 実践部門・報告Ⅲ

小池 生夫

多読は速読に有効か？

—音読・心内音読・黙読の違いが読解速度と
内容理解に与える影響—

【報告者：中野 達也】

本研究は高校1年生238名に半年間を使って多読プログラムを実施した。生徒は少なくとも1週に1冊 Graded Readers, Penguin Readers や Roald Dahl シリーズ約600冊の中から自由に取り出して読み、継続記録用紙にその総語数、感想を書いて毎週提出する。その処理を教師が行い、その結果を統計分析処理してその効果を測定したものである。その結果、最初に難渋していた生徒たちも多読に慣れ、読書速度も上がり、その進歩のプロセスもわかるようになってきたという。

「最初は読書で音声化できず、内容理解もできないまま読む」という状態であるが、次第に「(意味をとりながら)声に出して読む」ような音読になり、それが「(小声で)ぶつぶつ言いながら読んで理解する」心内音読の段階になり、次の段階では「声には出さないが、頭の中で音声に出して読む」(心内音読)ができるようになり、最終的には「音声化することなく、文字から直接意味を理解するようにして読む」(黙読)ようになる。そうなる読書速度が上がるようになり、英語の本を読むことに自信がつき、実際に限られた時間で読書速度が上がるようになる」のである。それが本研究の分析の結果、わかったことである。

結果として「多読は速読に有効である」ことが証明された。本研究は時間と労力がかかり、かつ相当数の生徒の協力を得て行った実践研究である。方法は着実であり、信頼できる。短い英文を解釈するだけで終わる授業では本来の役に立たないことは明らかである。多読指導によって量をこなすことが求められているもので、本研究がその効果性を支持することに役立っていると言えよう。

B. 実践部門・報告Ⅳ

小池 生夫

授業内英語活動「4/3/2」は高校生の コミュニケーション能力と批判的思考 態度を育成するか

【報告者代表：市原 賢優】

本研究は「授業内活動」という speaking と writing に力点を置いた活動が有効であることを研究実験した共同研究である。特に流暢さを伸ばす指導法を考案したもので、それが果たして有効かどうかを調査実験している。そのために高校英語「英語Ⅱ」(4単位)の時間を使って、普通科2年117名に実施したものである。仮説1では「授業内英語活動『4/3/2』は生徒の英語コミュニケーション能力(特に流暢さ、複雑さ)を伸ばすことができる」。仮説2では「生徒の批判的思考態度を養うことができる」の2仮説の検証が行われた。

このうち授業内英語活動「4/3/2」とは、speaking で、ある生徒が相手の生徒に、あるトピックについて4分話す、すぐ次の生徒に3分話す、またすぐ次の生徒に2分話す、その後で話したことを writing するということが有効であるという説に準拠し、本実験では高校生に対して比率は同じだが、時間を短縮してそれぞれ別の生徒に1分、45秒、30秒間、教師から与えられたトピックについて生徒自身が思うことを話す、その活動が終わったら自分が話したことを10分間使って英文に書くという作業を繰り返す、その効果がどうであったかを測定したものである。その結果は仮説1の speaking については単に生徒の speaking や writing における流暢さの能力を伸ばす効果があったが、それに伴う正確さ、論理的に文章をまとめるには他の指導法を追加する必要があることがわかった。もし speaking の与えられた時間の3段階ごとに生徒の speaking による表現

が語彙、文構造、内容面でどう変化したかを記録分析できると別の意味で非常に役立つ可能性がある。本研究は時間と労力がかかる研究実験で、研究者と被実験者の生徒の協力があってこそと労を多としたい。

B. 実践部門・報告V

吉田 研作

生徒の自己発音モニタリングが 正確な発音の定着に与える効果

【報告者：小林 翔】

本実験は、高校生が自らの発音をモニタリングすることにより発音がよくなる、という趣旨のものである。確かに、以前から言われていることだが、外国語の発音は聞き取り能力と関連するが、逆に聞き取り能力が発音を練習し、発音できるようになることで上昇するとも言われている。本実験では、まず、生徒が自ら発音をし、それを聞いて調音方法などを確認することにより、結果的に発音がよくなることを確認したものとして、英語の発音指導に新しい視点を与えてくれている。ところで、本実験では基本的に単語の発音が使われているが、単語の発音ができても、文なども同じように発音できるかどうかについては言及されていない。今後は、発音単位を単独の単語から文など、より長い発話へと広げていく必要がある。また、今回は41人の高校生を対象としたが、コントロールグループがないため、比較対象がないのが残念な点だろう。

B. 実践部門・報告VI

村木 英治

高校生の英作文力とリスニング力の 向上におけるディクトグロスの効果

【報告者：久山 慎也】

ディクトグロスとはまとまった英文を聞きながらメモを取り、その後そのメモをもとにペアあるいはグループで与えられたもとの英文を再現する活動だそう。本論文はそのディクトグロス活動を久山氏が指導している高校3年生の1クラスを対象に行った実践報告である。この活動が聞いた英文をそのまま書き取るディクテーションと異なり、英文の全体の内容に生徒の注意を向けさせ、

また再現する英文をその原型のままではなく、その内容自体をグループで再構築することが主眼であると筆者はいう。したがって、リスニング力と英作文力の向上の両方に学習効果があると筆者は指摘する。私はその活動をグループで行うことにより他のメンバーと自身の英語力を比べることにより英語学習のモチベーション向上にも効果がありそうな気がした。このディクトグロスはその提唱者 Wajnryb によると、もともとタスク準拠型の文法指導法として提唱されたものだそう。しかし筆者はこの活動を「生徒の自由英作文における正確性・流暢性・結束性の向上とリスニング能力の伸張」のためととらえ直し、さらに自由英作文の到達度を測る指標として、Wolfe-Quintero, et al. の研究をベースに英作文の正確さと流暢さ、そして結束性という3つの側面に焦点を定め、ディクトグロスが幅広い英語能力の伸張に寄与する程度を検証している。彼の方法論の記述、そして研究の実践はとても優れていると感心した。筆者はこの実践研究のすべての過程において、ディクトグロスという学習活動を完全に自分のものにしてだけでなく、Wajnryb のディクトグロスをこの実践研究を通してさらに発展させ、よりパワフルな指導方法として我々に提示してくれた。

C. 調査部門・報告I

和田 稔

Peer Coaching が授業改善に 与える影響・効果の検証

—拠点校・協力校制度の中での英語教師の意識—

【報告者：吉澤 孝幸】

本研究の意義は、文部科学省が主導する英語教育の改善を各地域や学校がどのように受け止め、具現化するかを実践した事例であることである。文部科学省が平成24年に「英語力を強化する指導改善の取組」を各都道府県教委に委託したが、秋田県教委はこの委託を「教育専門監」制度という県独自の英語教育改善プランと組み合わせることで具現化を図った。本研究では、さらに工夫を加え、「教育専門監」を核として「拠点校・協力校」の教員との Peer Teaching（日本人教師同士によるチームティーチング）の形で実践した。具体的には、「メモに基づいたスピーキング指導」を通して、

地域の教師の指導力の向上をめざした実践の報告である。国の英語教育改善の具現化のプロセスの研究報告は少ない。本研究の意義は高く評価できる。

C. 調査部門・報告Ⅱ

長 勝彦

新旧中学検定教科書のメタ分析 —語用論的観点からのテキスト分析—

【報告者：日浅 彩子】

学習指導要領が規定する「言語の働き」という項目に絞り、中学校用検定教科書全6社を調査の対象とした日浅氏の研究結果は、全国の中学校英語教師に有効に活用される調査研究である。研究助成選考委員として感謝したい気持ちである。この調査結果のデータを参考にして、4.1以下の調査結果と解釈を参考にしながら、採択以外の教科書を興味を持って読み返すことだろう。紙数の制約で掲載できなかった資料もたくさんあったと思うが、それらの資料のテキスト分析に取り組む教師も多くいるだろう。

東京都中学校英語教育研究会研究部では、1988年度よりNHK ラジオ統基礎英語（1986.4.～1987.3.）のdialogsに現れる伝達機能とその言語形式等々の研究および「日常の授業で活用できる伝達機能とその言語形式」をテーマとした授業公開もした。以後、教科書分析も続けられた。

短期間で授業に結びつく調査、ご苦勞様でした。

C. 調査部門・報告Ⅲ

村木 英治

定時制高校における英語学習に かかわる学習者要因 —ビリーフと動機づけに注目して—

【報告者：小金丸 倫隆】

小金丸氏は論文の冒頭に、近年定時制高校はかつてのような勤労青年のための高校ではなくなり、それは自信の欠如、対人関係や学習におけるつまづきを全日制高校で体験した、いわゆる課題を抱えた生徒の「受け入れ校」となっていると指摘する。したがって、定時制高校生の英語学習に最も大切なのは英語学習への動機づけであるという。本研究の著者

である小金丸氏はそういった定時制高校生と日々接している教師でもある。その経験から筆者は学習者の学習観（ビリーフ）が動機づけに与える重要性を指摘する。教師である経験があるからこそ日々の問題意識を持ってすくい出された貴重な仮説であると感心した。しかしながら、それと同時にこの論文の分析結果にもう少し定時制高校生の特異性を引き出してほしかったという残念な気持ちも残る。筆者も「厳密にいうと、定時性生徒のみを対象にした研究だけでは、結果が定時制生徒特有の心理特性なのか、もしくは高校生の心理特性なのかということは、特定できない」と述べ、この研究論文の限界性を自覚している。そのような問題点はあるながら、筆者は因子分析、共分散構造分析などの難しい分析手法に果敢に挑み、そして成功している。仮説の構成に定時制高校教師としての真摯な問題意識、研究者としての徹底した鋭い分析手法を、小金丸氏は我々に見せてくれた。これは優れた論文であると私は思った。

C. 調査部門・報告Ⅳ

大友 賢二

新課程版高校検定教科書における英検 Can-do リストと関連のあるタスク

【報告者代表：田中 真由美】

この調査研究には、2つの目的がある。その1つは、新課程版高校英語検定教科書には「英検 Can-do リスト」の「話す」技能と「書く」技能に関する級別の「まとめ表現」と関係あるタスクの数はどのくらいあるかという調査である。「まとめ表現」ということは、「リスト」内にある各技能の最初に太字で示された Can-do 表現のことである。第2としては、高等学校の英語の授業で、新課程版高校英語検定教科書内のタスクがどのように扱われているか、ということである。調査結果を要約すれば、調査1では、新課程版教科書内のタスクはリストと関連が深いことが明らかにされた。調査2では、教師間でパフォーマンスの目標レベルに関する意見を一致させ、統一した評価基準を作成しなければならない、という視点である。

調査結果の結論の導き方には、十分な考慮が必要である。まず、比較検討の基準を明確にすることである。そのためには、Can-do statement を構成し

ている要素は何かを明確にしておくことが必要であろう。(1) performance, (2) condition, (3) criterion (Green, 2012) という構成, (1)「条件」, (2)「場面・話題」, (3)「対象」, (4)「行動」(国際交流基金, 2010) という構成などの視点にも注目することが必要であろう。

調査研究の対象とされている「タスクを活用した英語授業のデザイン」は、十分検討されるべき課題である。タスクに取り組むことによって、学習者が目標言語を教室内で積極的に使用することを目標としているのが task-based instruction であるが、そこで見落としてはならないことは、その場合の評価をどうするかということ：つまり、task-based assessment という課題である。Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching, Oxford University Press. などが参考になる。

Can-do statement に関する多角的な考察と、task-based assessment に関するより深い究明をめざし、田中真由美氏のさらなるご健闘を心から祈るものである。

C. 調査部門・報告 V

大友 賢二

日本とフィンランドにおける 英語教育の比較

【報告者：中村 啓子】

日本語とは大きな違いのある言語であるフィンランド語は、ウラル・アルタイ語族に分類される。こうした言語を母国語とするフィンランドにおける英語教育と日本における英語教育の比較調査を目標にすることは、極めてまれである。比較対象となる要素としては、1. 研究の背景と目的, 2. 教育の分権化, 3. 教育制度の概観, 4. 教員の質の確保, 5. 英語教育の現状, 6. 日本の教員を対象としたアンケート調査, 7. 考察という課題を取り上げている。

フィンランドと日本の両者間に見られる英語教育事情の相違として、次のような視点を示しているが、それは極めて貴重なものである。フィンランドにおけるカリキュラムでは、学年別ではなく最終年度時点での到達目標を大まかに示していることであり、各地方・各学校の裁量の範囲が大きい点である。また、大学の入学審査は厳しく、

2011年では、大学入学希望者66,000人に対し、入学許可を得られたのは、17,000人(26%)となっている。また、教育実習に多くの時間を割り当てている点が注目される。9～11歳児の必修授業時間数に占める外国語授業時間数の割合は、日本の1%に対してフィンランドでは9%となっている。9年間にわたる義務教育段階で、最低2か国語を学ぶことは、大きな相違点として注目される。EUにおける、ELP, CEFR による影響は、極めて大きいことはその特徴の1つでもあろう。さらに、「複言語主義」(plurilingualism)の流れは、決して見逃すことはできない。

我が国の英語教育でも、国際的な動向を配慮しなければならない状況にあるが、例えば、CLIL (content and language integrated learning) の最も中心をなす考え方：言語が扱う教科内容 (content), 学習技能 (study skill), 言語 (language), これらの3要素を同時に扱うことの意味を深く考察して、我が国の英語教育の方向の再検討に挑むことができるよう中村啓子氏のさらなるご健闘を心から祈るものである。

D. テーマ指定研究部門・報告 I

和田 稔

能力記述文による自己評価と 実際のスピーキング能力の関係

—英検 Can-do リストと CEFR-J を使って—

【報告者：横内 裕一郎】

「テーマ指定研究部門」は英検 Can-do リストの能力記述文の妥当性の検証を目的としている。英検 Can-do リストは「英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い」を級別リスト化したものである。言い換えれば、「能力記述文による自己評価」に基づいているものである。しかし、能力記述文に対応した実際の英語の使用ができるかどうかを検証する課題は残る。この課題を英検準2級に加えて、CEFR-J の B1.2 の能力記述文を対象として、「再話課題」というタスクを用いて検証した。英検 Can-do リストのみならず、各種の Can-do リストの根本にかかわる研究であり、極めて時宜にかなう研究である。研究の結果、必ずしも自己評価の有効性が立証されなかった。しかし、Can-do リストの作成と使用が今後の英語教育の重要な

課題となる状況では、本研究のような的確な研究
の積み重ねが必須である。

読みの流暢さを測定する Moving-Window 版テスト —コンピュータ利用の新たな視点—

茨城県／筑波大学大学院在籍 田中 菜採

概要

本研究では、コンピュータベースのチャンク提示読解タスクを応用したテストを試案し、日本人英語学習者の読みの流暢さの能力の検証を試みた。このテストでは各チャンクに対し個別に読解制限時間が定められ、自動的に進む。読み手は読解後にテキストの理解度を測定するための筆記再生課題を行い、その指標によって流暢さの能力を測定するというものであった。まず調査1ではチャンク提示速度の参考とするため大学生を対象にチャンクごとの読解時間を測定した。その結果、1分間におよそ100語、130語、170語の提示速度を決定した。また、調査2ではこの読みの流暢さを測定するテストを別の協力者に実施したところ、熟達度上下群で理解度の違いが見られた。熟達度の低い学習者は英文の内容よりも処理速度に困難を抱えていたため、このテストが流暢さの能力を測定していると考えられる。この他に、チャンク提示読解で制限時間を設定する場合の示唆が得られた。

1

はじめに

英文を読解する際には、ある程度の速さが必要となる。語彙や文法事項をある程度習得した英語学習者でも、長文読解になると十分に理解できない要因の1つには、読解の速度や自動性、すなわち流暢さの欠如が挙げられる。例えば、1語1語にこだわるような読解をしてしまう読み手は、次の(1)の後半部分 eat a lot (下線部)を見てその意味を思い起こしているうちに、その主語 (Elephants) を忘れてしまい、結果として1文、あるいはこの文を含む文

章全体の意味が構築できなくなってしまう。一方で、熟達した読み手はテキストの内容を素早く正確に理解することができる。したがって、より熟達度の高い読み手の育成をめざすならば、読みの流暢さを身につけさせる必要がある。

- (1) Elephants are popular at zoos and circuses in the United States, but they are very big and eat a lot.
- (2) Elephants are popular / at zoos and circuses in the United States, / but they are very big / and eat a lot.

この流暢さを促進する手法として、読み手の実力より少し易しい英文をたくさん読む多読や同じテキストを繰り返し読む再読などさまざまな読解方法(安部・松田, 2011; Iwahori, 2008; Taguchi, Takayasu-Maas, & Gorsuch, 2002)が提唱されてきている。その中の1つにチャンク読解が含まれる。先述の(2)では1文を意味のまとまりで区切っており、この単位ごとに理解していけば語順によって戻ることなく、直読直解を促すことができる。日本人にとって一般的な読解法である訳読に慣れると、英文を語順どおりに読むのが難しくなるため、直読直解法が読解効率を上げると期待される(吉田, 2007)。

しかしながら読みの流暢さは、最近の数十年で注目を浴び始めたもので、スピーキングやライティングの流暢さと比べるとまだまだあまり普及していない。例えば、文部科学省による学習指導要領において、「読みの流暢さ」あるいは「速さ」という観点では言及されていない(文部科学省, 2008, 2009)。また、

大学をはじめとする学校の入学試験においても、取り入れられていない。これらの原因から、教育の現場でも重要視されにくい傾向があった。

従来のテストでは読解の「正確さ」や「速度」は個別に測定する手法が確立されてきたが、これらの上位概念に当たる「読みの流暢さ」の測定方法は限られていた。そこで、本研究では、日本人英語学習者の読みの流暢さに焦点を当てた研究を行う。特に、チャンク読解と流暢さを組み合わせることで、読み手の能力としての流暢さを測定するテストが作成できるのではないかと考えた。

2

先行研究

ここでは、本研究に関連する読みの流暢さとチャンクの2点をさらに細かく分割し、読解における流暢さの重要性（2.1節）、読みの流暢さを測定する読解テスト（2.2節）、読解におけるチャンキングの必要性（2.3節）、チャンク提示読解（2.4節）の4つの観点から先行研究をまとめる。

2.1 読解における流暢さの重要性

読解には、文章内の単語を認知し、文法知識に基づく英文の統語解析を行い、さらに大きな単位で英文の表層的な意味を理解するプロセスが含まれる（e.g., Daneman & Carpenter, 1980; Grabe, 2009）。これら、テキストの下位レベル処理はすべての読解処理の基礎となる部分であり、テキストの意味理解は、下位レベル処理を全体に成り立つ。この解析を前提として、読み手は上位レベル処理と呼ばれる段階に入る。テキスト内容を解釈したり、推論したり自らの背景知識を活性化させることで、テキストに明示されている以上の深い理解まで到達することができる。しかしながら、言語処理が自動化されていない非効率的な読みをする学習者は、下位レベルである単語や統語構造の理解でつまづいてしまい、上位レベルのテキストが伝える意味を処理するプロセスに到達できないことがある（Yamashita & Ichikawa, 2010）。すなわち、読みの流暢さはテキスト理解を支える重要な能力であり、優れた読み手の指標となる（Kuhn & Stahl, 2003; Schwanenflugel et al., 2006）。

読みの流暢さの定義にはさまざまなものがある

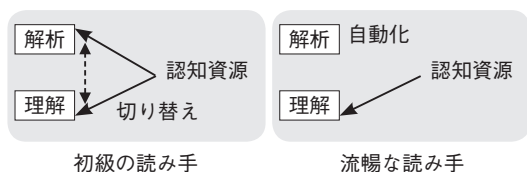
が、先行研究で共通していることとして、(a) 正確さ（accuracy）・(b) 速さ（rate）・(c) 自動性（automaticity）によって支えられている（Harris & Hodges, 1995; Kuhn & Stahl; Samuels, 2002; Yamashita & Ichikawa）という点が挙げられる。これに「適切なフレーズングが伴うこと」が加わる場合もある（Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy, & Rasinski, 2010）が、本研究では以上の3つの要素について詳述する。

(a) 正確さ：読み手は、単語や文、文章レベルでテキスト内容を正確に把握する必要がある。単語認知が最も基本的なレベルであるため、まず単語を見て正しい意味にアクセスできることが読解の前提となる（Grabe; Grabe & Stoller, 2011; Nation, 2009）。

(b) 速さ：個々の単語や文法などを正確に知っていても、頻繁に読み返しを行う必要があるなど効率的な読みができない学習者は、流暢な読み手とは言えない（Kuhn & Stahl; Yamashita & Ichikawa）。このため、流暢な読解には速さや効率性も必要となる。特に、英語を外国語として学ぶ学習者の読解速度は母語話者の1/2～1/3以下と言われている（Nation）。Carver（1990）によると、読み手がやや易しい英文を読解したときに全体の75%程度を理解できる読解速度がその読み手の最適読解速度である。読解はその目的によって速度が変化するものであるが、英語母語話者の大学生の場合は1分間に300語（wpm）の速度であると言われている。さらにスキミングなど文章全体を短時間でざっと読む場合にはより速くなって450 wpm 程度であると述べている。一方で、英語を母語としない学習者の黙読の読解速度は250 wpmで、音読では150 wpm が目標であるとされているが（Nation）、日本人英語学習者の読解速度はそこまで到達していないことが推測できる。

(c) 自動性：自動性には読み手が無意識に心的努力をせずに処理を完遂できることが含まれる。このため、読み手が自分の意思で自動的な処理を止めることはできない（Kuhn & Stahl; LaBerge & Samuels, 1974; Samuels）。LaBerge and Samuels では初級者と熟達した読み手のプロセスを以下のような図1で表している。初級の読み手は、認知資源を下位レベルの解析とそれらの理解に意識的に切り替える必要

があるため、多くの認知資源を必要とする。一方で、流暢な読み手は下位レベルの解析はある程度自動化して、意識せずに処理をこなしているため、理解のために多くの認知資源を集中させることができる。



▶ 図 1：読解中の自動性 (LaBerge & Samuels, 1974)

実際に英語母語話者の読みの流暢さを検証した研究では、語・統語（単文）・文章レベルの処理速度が内容理解と関係していることを示していた (Klauda & Gurthrie, 2008)。また EFL 読解においても単語・文の認知の速さと理解度が関係していた (van Gelderen et al., 2004)。

2.2 読みの流暢さを測定する読解テスト

本研究でめざすのは、学習者の黙読時の読みの流暢さを得点化するテストの開発である。音読の流暢さを測定するテストは数多くあるが、本研究はより頻繁に使われる黙読に焦点を当てる。黙読時の読みの流暢さを測定する場合の「流暢さ」は、正確に読解できる速度として扱われる場合が多い。読解速度を測定する方法として、最も頻繁に使われてきた指標は 1 分間に読解できた単語数を計算する words per minute (wpm) であった。あまり使われないが、単語数の代わりにシラブル数を考慮する計算方法もある (Nation, 2009)。しかし、これらの指標では、十分な理解をせずに多くの語数を読んだと報告される可能性があった。すなわち読解の「速さ」は測定できるものの、「正確さ」は度外視されてしまう問題点があった。そこで、リーディングテストに内容理解度だけでなく読解の効率を組み込んだものとして、読解効率の計算式 (Carver, 1990; Shizuka, 2000) がある。これは、1 分間に読めた単語数が示す読解速度の指標と読解後の簡単な理解度問題の正答率を掛け合わせるという手法である。これにより、読解の正確さと速度を融合した値を算出することが可能である。さらにこの手法は読解速度のみの指標よりも英文読解熟達度を高く予想することが明

らかになった (Shizuka)。

また、テストの中には読解速度などを直接測定しなくても、読みの流暢さを含む能力と間接的に関係しているものがある。スピードテストと呼ばれるもので、制限時間が十分に用意されているパワーテストと比較すると、設問数に対して制限時間がかなり厳しいため受験者は流暢に解いていく必要がある。特に長文読解問題で構成されている TOEIC や TOEFL などが該当する。他にも Benesse の主催するオンラインテストである GTEC / GTEC for STUDENTS のリーディングセクションでは、読解問題の解答時間の制限を設けることで、読解総語数と内容理解度の結果から、速読力（読解速度）を推測し、wpm の値で算出している。このテストでは 150 wpm の速度が基本とされているが項目応答理論を採用しているため、受験者のパフォーマンスに応じて、同じ試験時間内で、幅広く流暢さの能力を測定することができる。このように、読解時間の制限が読みの流暢さを間接的に考慮している場合が多い。

2.3 読解におけるチャンキングの必要性

読解の一連のプロセスは、心内の記憶の 1 つであるワーキングメモリ (WM) で行われる (Baddeley, 2000; Daneman & Carpenter, 1980)。WM には一定量の使用可能な認知資源 (WM 容量) があり、テキスト情報を処理する役割と、処理した情報を新たなインプットと統合するまで一時的に記憶保持するの 2 つの役割を兼ね備えている。そのため、処理または保持の一方に偏って容量を消費すると理解に支障が出る。例えば EFL 学習者の場合、単語や統語構造の下位処理に容量を割いてしまうと、それまでに理解した内容を WM 内に保持できず、前の部分を読み直す必要性が生じるため、全体的なテキスト理解が阻害される。したがって、流暢な読解のためには WM の保持への負担を軽減することが重要である。

保持への負担を軽減する方法の 1 つとして、読み手の脳内ではチャンキングが行われており、テキストを単語単位で保持するのではなく、ある程度の意味のまとまり (チャンク) に区切って保持しながら読解することが必要となる (Hijikata, 2012; Kadota, Yoshida, & Yoshida, 1999; Yamashita & Ichikawa, 2010)。チャンキングすることで、多くの情報をよ

り少ない WM 容量で、保持することが可能となる。Miller (1956) はマジカル・ナンバーとして「 7 ± 2 」を挙げており、読解では 7 ± 2 語の大きさがチャンクの単位であると考えられる。

では、読み手は実際にどれくらいの英文を単位としてテキスト内容を把握しているのだろうか。日本人英語学習者を対象としたチャンキング研究では、学習者に読ませる英文の提示単位を操作して、処理単位を突き止める手法がとられた。

Kadota et al. は、テキストを異なる単位（単語・句・節単位）に区切ってコンピュータ上に提示し、日本人 EFL 学習者に自分のペースで読解させた。その結果、単語単位では内容理解が阻害され読解速度も劣る一方で、句や節単位であれば内容理解度・読解速度は変わらないことから、実際に学習者の心内でチャンキングは起こっており、その単位は句・節以上であると考察している。また、単語提示による阻害効果は熟達度上位群の方が大きいこともわかっていく (Yamashita & Ichikawa)。

しかし、このように読み手自身がチャンクを読解することにキーを押す手法の問題点として、提示単位が小さいほど読み手のキー押し回数が増え、読解速度に影響することが挙げられた。そこでこの問題の解決策として、本研究では読解が自動的に進む方法を考えた。

これまでの研究では読み手のチャンク処理を観察するために、テキストのインプット単位を変えて理解度を見るという手法が多く用いられてきた。本研究では、インプット単位をあらかじめ固定して、その提示速度を変えることで読み手の流暢さの側面を検証する。

2.4 チャンク提示読解

通常の紙媒体で行う読解テストは、受験者が自由に読解速度を決定する。また読み戻りなども自由に行うことができる。このような読解方法は自己ペース読みと呼ばれる (Jegerski, 2014)。一方で、読解時間を統制するために、古くは Rapid Serial Visual Presentation (RSVP) の手法が使われてきた。これは、コンピュータの画面の中央に英文を 1 語ずつ短時間に表示させる方法である。この手法は読み戻りをする必要がないという長所がある一方で、すべての項目が一定時間でしか提示できない問題点があった。これを応用したのが Moving-window (移動窓)

である。Moving-window を用いると、RSVP と比較してより通常の読解条件に近づけながら、読解速度を制御することができる。これらの手法は読解研究で「読み手がどの項目（単語など）をどれくらいの時間で読解するのか、そしてそれはどのような処理に基づくのか」という研究の一環として発達したものの、英文を少しずつ表示していく方法がチャンク読解にも効果的に応用されている。例えば、すべてのチャンクを一定の速度で提示する方法や、チャンクごとに提示速度を変える方法も行われている (e.g., 安部・松田, 2011; Tanaka, 2014. 研究の詳細は表 1 参照。その他の例は吉田, 2007 も参照のこと)。また、チャンクの時間制限だけでなく移動窓を応用してチャンクとチャンクの間にポーズを挿入した際の効果も検証されている (Hijikata, 2006)。

チャンク読解はチャンクの区切りを明示しながら提示する方法である。紙媒体でスラッシュなどを挿入することでフレーズやチャンクの区切りを示されることもあったが (e.g., Kadota et al., 1999; O'Shea & Sindelar, 1983), 現在は Computer Assisted Language Learning (CALL) の教材に応用され、コンピュータが利用されることが多い (e.g., Shizuka, 2000; 湯舟・神田・田淵, 2007)。コンピュータでチャンクを提示する方法として、以下のようにさまざまな種類が考えられている。

- ・ 累積的な表示：あるチャンクを読み終えるごとに読み手がキーを押すと、次のチャンクが現れる。この方法では一度出た英文が画面に残るため、該当部分以前の英文を参照することも可能である。
- ・ 移動窓の表示：あるチャンクを読み終えるごとに読み手がキーを押すと、前のチャンクが消える代わりに次のチャンクが現れる。この方法では、一度に 1 つのチャンクしか提示されないため、それまでに提示された英文を同時に読むことができない。読み戻りのできる場合もある (Yamashita & Ichikawa, 2010)。

表 1 に日本人英語学習者を対象にしたコンピュータベースのチャンク読解に関する研究の手法と読解速度・読解効率の結果をまとめた。多くはチャンク読解によって読み手の読解速度や読解効率が向上するかに焦点を当てたものだが、統制条件やプレテストの際の読解速度を本研究でチャンクの提

■ 表 1：日本人英語学習者のチャンク読解時の読解速度 / 提示時間

研究	読解条件, 対象とした学習者の習熟度, および平均読解速度
安部・松田 (2011)	■ 初級レベルの大学1年生 (TOEIC 310～400点程度) (a) 実験群: チャンクが現れる速度を0.2秒, 1秒, 3秒から選択させた。 (b) 統制群: 紙ベースで読解させた。※読解速度の結果なし ◇ プレテスト (a) 88.34 wpm → ◇ ポストテスト (a) 98.73 wpm
Shizuka (2000)	■ 2つの大学の大学生 (a) 移動窓条件群 (1語ずつ順次入れ替わる) (b) 固定窓条件群 (1文ずつ) ◇ (a) 107.62 wpm, (b) 168.10 wpm
Yamashita & Ichikawa (2010)	■ 大学生 (a) テキスト全体提示 (b) 単語単位提示 (c) チャンク提示 (d) 不適切な区切りの提示 ◇ 熟達度上位群 (a) 133 wpm, (b) 105 wpm, (c) 131 wpm, (d) 125 wpm ◇ 熟達度中位群 (a) 85 wpm, (b) 71 wpm, (c) 79 wpm, (d) 76 wpm
湯舟・神田・田淵 (2007)	■ 非英語専攻の大学1年生 (a) 統制群条件: 紙ベースのチャンキングなし (b) スラッシュ条件: 紙ベースのチャンクごとのスラッシュを挿入する (c) 消えていく条件: コンピュータ上で, 読んだチャンクが順次消えていく (d) 現れる条件: コンピュータ上で, 次のチャンクが順次現れる ◇ 熟達度上位群 (TOEIC 600点程度) (a) 119.29 wpm, (b) 122.36 wpm, (c) 111.89 wpm, (d) 110.24 wpm ◇ 熟達度下位群 (TOEIC 350点程度) (a) 99.10 wpm, (b) 93.05 wpm, (c) 92.24 wpm, (d) 108.44 wpm

示速度を決定する際の参考にする。

これらチャンク読解をコンピュータベースで実施する利点としては, (a) 極端な読み戻りを防ぎ, テキストの語順どおりの読解を促進する, (b) 継続して行うことで読解効率に貢献することが挙げられる (湯舟・神田・田淵)。

3

研究の目的

本研究では流暢な読みが成り立つ際のチャンク処理に焦点を当て, チャンクの提示速度が学習者の理解に与える影響を検討する。

英語学習者の流暢さを測定するテストとして, (a) あらかじめ区切ったチャンクごとに, (b) 一定の時間制限を設けて読解させることで, 不要な読み戻りを防ぎながら語順に従った直読直解の読解を促しつつも, 読み手の流暢さの能力を観察できるテストを考案することを本研究の目的とする。検証課題は以下に集約した。

3.1 検証課題

本研究におけるリサーチクエスション (RQ) は以下のとおりである。

RQ1-1 チャンク提示による大学生の読みの流暢さを測定するテストは, どの程度の速度提示が妥当か

RQ1-2 チャンク提示の速度を設定する際に, 考慮すべき点は何か

RQ2 チャンク提示による読みの流暢さテストは, 英文読解力を正しく弁別するか

本研究では2段階の調査を行う。調査1では, まず RQ1-1および RQ1-2を解決するために本研究で対象とする日本人大学生のチャンク提示における読解速度を測定する。また, これまでに行われているチャンク読解の読解速度と比較して, その速度を読みの流暢さに応用する妥当性を確認する。調査2では, 調査1で測定した読解速度を利用したチャンク読解のテストを作成し, その理解度から RQ2を検証する。特に英語の読解熟達度との関連を測定する。

3.2 本研究で提案する読みの流暢さテスト

本研究で新たに作成する読みの流暢さテストは、チャンク読解教材などの応用である。提示方法としては1回に1つのチャンクが現れる方式で、英文の進行に合わせて読解箇所を移動させる移動窓の方法を選択した。これは受験者自身に文章の構成を把握させながら読解させるためである。

4 【調査1】読みの流暢さテストの試案

4.1 目的

調査1では、日本人大学生がチャンク提示した読解方法において、どの程度の速度で読むことができるのかを測定することを目的とした。また、その際、熟達度別の読解速度を測定することとした。

4.2 方法

4.2.1 協力者

さまざまな分野を専攻する日本人大学生1～4年生65名を対象に、チャンク提示読解と読解熟達度テストを個別実施の形で行った。チャンク提示読解の際の読解時間測定にデータに問題のあった5名を除く60名分のデータを分析した。

4.2.2 マテリアル

(1) チャンク提示読解

英検の過去問題のうち、英検3級の長文読解問題を用いた。英文の選定は、英検3級の長文読解問題の特徴に最も近いものという基準で行った。英検3級は中学卒業レベルの難易度であると推奨されているため、大学生に対して十分に易しいレベルの長文であり、協力者が理解できることを前提としている。それぞれの英文の特徴は表2のとおりである。テキストのチャンクは評価者2名がHijikata (2012)を応用した基準を作成し分割した。先行研究の基準を一部変更したのは、区切り方が細かすぎると熟達度の高い読み手の理解に支障が出る可能性があったためである (Yamashita & Ichikawa, 2010)。先行研究の基準Aおよび本研究で追加した基準Bを表3に示す。1つのチャンクに含まれる単語数は1～9語であった。

■ 表2：英文の特徴

英文	A	B	C	平均
総語数	259	262	260	260.33
文数	19	20	21	20
チャンク数	46	52	46	48
FKGL	7.0	7.4	7.6	7.33

(注) FKGL (Flesch Kincaide Grade Level) は英文の読みやすさを示す指標で、数値はその英文を読解するのに適切な、英語を母語とする小学生の学年に対応している。1単語に含まれるシラブル数、1文に含まれる単語数などから算出される。

(2) 読解熟達度テスト

学習者の読解熟達度を測定するために、英検の長文読解問題を用いた。使用した級は、準2級・2級・準1級であった。全部で6題・23問 (準2級・準1級・2級が2題ずつ) であった。これらの英文は、改訂後の英検過去問題の長文読解セクションを級別に分類し、それぞれの英文中の総語数・読みやすさ (FKGL) の平均値を算出し、その平均値に近いものを選択した。

4.2.3 手順

調査1はすべて1対1の個別実施で、以下のよう

にチャンク提示読解と読解熟達度テストの2種類のタスクを行った。

(1) チャンク提示読解

読解熟達度別にどの程度の読解速度なのかを測定するために個別実施のチャンク提示読解を行った。読解は以下の図2のような移動窓の形式で、英文をチャンクごとに表示した。チャンクは1度に1つずつのみ現れるように統制している。読むべきページがどれだけ残っているのかは、ページの下部分に表示され、協力者が英文中の読んでいる部分を把握しやすくした。協力者は自分のペースで読解を進めるように指示された。また、協力者には以下の3つの注意を与えた。

- (a) 一度先に進んだら読み戻りができないこと
- (b) 読解の速度は意図的に遅くしたり速くしたりせず自然な速度で読解すること
- (c) 読解の最後に簡単な内容理解問題があるため、飛ばし読みをせずに内容もつかむこと

■ 表 3：チャンク分けの基準

A. Hijikata (2012) によるチャンク分けの基準					
(1) 基本的な規則					
SV /	(S) V /	V /	S (V) [PP] /	There (V) S /	
S (V) C					
SV / O	(S) VO /	VO /	SV (O) /	(S) V (O) /	V (O) /
SV / OO	(S) VO / O	VO / O	SV (O) / O	(S) V (O) O /	V (O) O /
SV / OC	(S) VO / C	VO / (C)	SV (O) / C	(S) V (O) / C	V (O) C /
※例外 (a) 3 語以上のチャンクと考えられる単語を含む主語 (S)・目的語 (O) は 1 つのチャンクとする。 (b) 目的語が 2 語以内の場合は SV と合体して、SVO で 1 つのチャンクとする。 (2) 句読点 (, ; :) で区切られたら、1 つのチャンクとする。 ※例外：同格を表す句読点はチャンクを分けない。					
(3) 副詞					
① 副詞が 1 語で後ろにコンマがきている場合は、1 つのチャンクとする。 ② 2 語以上の副詞句の場合は、副詞句で 1 つのチャンクとする。 ③ 副詞が 1 語で地の文に組み込まれている場合は、前か後ろのチャンクと連結する。					
(4) 前置詞					
① 前置詞句が 2 語以上であれば、1 つのチャンクとする。 ② 前置詞句が補語 (C) の役割をしていれば、(1) に従う。 ③ 内容語を含まない前置詞句 (e.g., for him) は、前のチャンクと連結する。 ④ “A of (as) B” という場合、B が 2 語以上ならば、of (as) B は 1 つのチャンクとする。 ⑤ 前置詞句内の関係詞は、前置詞句として扱う。					
(5) 接続詞・関係詞					
① 基本的に、接続詞・関係詞がきたら新しいチャンクを開始する。 ② that 節内の主語や目的語が重かった場合、(1) の例外 (a：3 語以上の場合は単独のチャンク) に従う。 ③ 重い主語 + be 動詞の場合は、重い主語が 1 つのチャンクとなる (e.g., 重い主語 S / is that ...)。					
(6) その他					
① 先行詞が 1 語の場合は、先行詞 + 関係詞節が 1 つのチャンクとなる (e.g., women who say /)。 ② to 不定詞節は基本的に単独のチャンクとする。ただし、want to do / deserve to do / など結びつきの強い場合は区切らない。 ③ 知覚動詞の分詞は 1 つのチャンクとする (e.g., see + O + doing)。					
B. 本研究で追加した基準					
(1) 4 語以上の語句を含む主語・目的語は 1 つのチャンクとする。					
(2) 前置詞句が連続している場合は、意味が取れる限り、1 つにまとめる。前置詞は 4 語以上で 1 つのチャンクとし、それより短い場合は前のチャンクとつなげる。 ただし、区切らない場合に前のチャンクが 10 語を超える場合は前置詞句が 4 語以下でも区切る。					
(3) 名詞同士をつなぐ and などの接続詞は基本的に区切らない。 ただし、つなぐ構成素の長さで判断する。A and B の A が短ければ (i.e., 4 語以下) 区切らない。 that 節の直前が 2 語以下で、直後のチャンクとつなげても 1 つのチャンクが 10 語を超えない場合は、1 つのチャンクとする (例. It meant that ... / she said ...)。					
(4) コロケーションの場合、動詞・前置詞を区切らない (例. possible for ~ to ~, more than)					
※これらの基準の中で、1 つのチャンクがなるべく大きくなるように区切る。					

チャンク読解の練習を行い読み方に慣れた後、本番の読解中に、提示されるチャンク単位ごとに読解時間を測定した。読解時間の測定は SuperLab を用いてミリ秒単位で行った。読解後には自由筆記再生が行われ、読んだ内容について覚えていることをできる限り多く書き出すように指示された。この際、

筆記再生のための時間制限はなかったが、1 つの英文につき、およそ 10～20 分以内に終了した。筆記再生課題終了後に、テキストのトピックへの親密度とチャンクの区切りについてのアンケートを行った (表 4 参照)。コンピュータを用いたチャンク提示読解と自由筆記再生を 1 つのセットとして、3 つの英

読解熟達度問題は最初から順に準2級・準1級・2級と配置しており、後にくに従って英文が難しくなることが伝えられた。時間内の戻り読みなどは制限されていない。

その後、読解熟達度問題を制限時間30分で行った。

(1) この文章の区切りは自分の読解と比べてどうでしたか？	とても 読みにくい	読みにくい	やや 読みにくい	普通	やや 読みやすい	読みやすい	とても 読みやすい
	1-----	2-----	3-----	4-----	5-----	6-----	7-----
(2) で1～3と答えただけの方のみ、読みにくい理由をお答えください。	a. 文章の区切りが細かすぎる b. 文章の区切りが大きすぎる c. その他()						

Elephants are popular***	 at zoos and circuses in the United states,***	 but they are very big***
(1/7 pages)	(1/7 pages)	(1/7 pages)

4.3 結果と考察

した。英検では1級・準1級の合格ラインが満点の70%前後、2級～5級が満点の60%前後と公表している。これらのパーセンテージは全体の総得点に対する割合であるため厳密には異なるものの、今回はこの基準を当てはめた。

したがって、上位群は表6のように準2・2級レベルの長文読解文が高確率で正答できるグループ、下位群は準2級レベルまでであれば正答できるグループに分割された。読解熟達度テストの信頼性はCronbach $\alpha = .80$ であった。主な分析を行う前に、読解熟達テストによって協力者が上位群と下位群に適切にグループ分けできているかを検証するために、 t 検定を行った。この結果、2群の間に統計的に有意な違いが見られた ($t(60) = 9.53, p < .001$)。したがって、次の分析に進む。

4.3.1 読解熟達度テスト

表 5：【調査 1】読解熟達度テストの記述統計

読解熟達度テスト (%)						
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SD</i>	95% CI
上位群	31	17.26	14.00	23.00	2.85	[16.21, 18.30]
下位群	31	11.19	6.00	13.00	2.10	[10.42, 11.97]
Total	62	14.42	6.00	23.00	4.07	[13.41, 15.42]

■ 表 6：【調査 1】読解熟達度テスト結果

読解熟達度テスト (%)					
	<i>n</i>	全体	準 2 級	2 級	準 1 級
上位群	31	74.59	93.75	84.38	34.38
下位群	31	48.67	75.81	51.25	8.60
Total	62	62.68	84.81	68.55	24.35

■ 表 7：【調査 1】読解熟達度群別の読解速度 (wpm)

読解熟達度テスト (%)						
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SD</i>	95% CI
上位群	31	125.87	79.73	258.01	35.54	[112.83, 138.91]
下位群	31	103.74	59.10	178.32	27.28	[93.73, 113.75]
Total	62	114.81	59.10	258.01	33.34	[106.34, 123.27]

4.3.2 読解熟達別の読解速度

英文ごとに総語数やチャンク数が異なるため、各英文の語数と読解時間を用いて、1 分間に読解できた語数 (wpm) の指標を、協力者ごとに計算した。先行研究では理解度の指標として簡単な内容理解問題を行われることが多い (Kadota et al., 1999; Shizuka, 2000; 湯舟・神田・田淵, 2007) が、本研究では筆記再生課題を用いた。提示順序による英文全体の読解時間について 1 回目が最も短く、2 回目以降では協力者が自由筆記再生課題があることを予測したことによる学習効果が見られていたため、1 回目の結果のみを用いて調査 2 で用いる提示速度を決定した。

表 7 に示されるとおり、読解熟達度の上位群はチャンク提示で 125.87 wpm の速度で読解している一方で、下位群は 103.74 wpm の速度であった。上下群の違いが統計的に有意かを検証するために、読解速度 (wpm) を従属変数、読解熟達度を協力者間要因とした 1 元配置分散分析を行った結果、有意な違いが見られた ($F(1, 62) = 6.67, p = .012, \eta^2 = .100$)。つまり、熟達度の上下群の正答率としては英検の該当級は準 2 級レベルと 2 級レベルほどの違いであるが、読解速度はかなり異なっていることが明らかになった。

本研究の調査から導かれた日本人大学生の読解時間は、Nation (2009) など で提唱される、目標とされる読解速度などと比較すると遅いが、同じ日本人を対象にしたチャンク読解の研究と比較すると妥当な速度であることがわかる (表 1 参照)。読み戻りのない Moving-window を用いたチャンク読解条件

においては、英検の準 2 級以下で 100 wpm、英検 2 級程度で 125 wpm 程度の速度で理解していた (RQ1-1)。

4.3.3 チャンクに含まれる単語数ごとの読解時間

1 つのチャンク当たりの単語数ごとの読解時間を検証するために、以下の表 8 のようにチャンクに含まれる単語数ごとに読解時間を抽出し、その平均を算出した。例えば、表 9 の英文例では、4 語からなるチャンクは (4), (7), (30), (33), (35) の 5 個で、これらの平均読解時間を算出する。この計算をすべてのテキストに含まれるチャンクについて行った。この結果をグラフで表したのが、図 3 で、単語数が増えるごとに読解時間がほぼ比例して増えていくことがわかる。ただし、チャンクに含まれる 1 語当たりの読解時間を測定すると、1 語だけで 1 つのチャンクを形成するものよりも 2 語以上で 1 つのチャンクが形成される方が、読解時間が徐々に短くなっている。つまり、チャンキングが読みの効率に効果的に働いていることを示す。ここで、8 語チャンクからその傾向が変化していることに注目したい。8~9 語のチャンクは英文中でも他と比較して母数が小さいことが影響している可能性もあるが、その他に理由として考えられるのは、8 語の連なりが一部の読み手には長すぎて、1 つのチャンクとして認識されず複数のチャンクとして解析した可能性である。9 語チャンクでは上位群と下位群の読解時間の差が顕著に異なっていることから、その傾向がさらに強まった可能性がある。Tanaka (2014)

では Hijikata (2012) によるチャンキング基準（本研究で追加する前の基準。表3のA参照）を用いて、チャンクに含まれる語数ごとの読解時間を同じ

手法で算出したが、9語チャンクで同様の傾向が見られる。本研究の主眼ではないが、9語前後が1つのチャンクとして成立する閾値と推測できる。

■ 表 8：チャンクに含まれる単語数ごとの平均読解時間および1語当たりの読解時間（ミリ秒）

1つのチャンクに含まれる語数	1	2	3	4	5	6	7	8	9
上位群	993.33	1238.47	1790.31	2198.90	2713.92	2926.99	3217.30	4006.68	4963.53
下位群	821.93	1437.80	2275.43	2696.15	3048.63	3495.89	4032.97	4403.02	6404.35
平均	907.63	1338.13	2038.41	2444.80	2882.46	3231.56	3630.58	4219.20	5660.58
1語当たりの読解時間	907.63	669.07	679.47	611.2	576.49	538.59	518.65	527.40	628.95

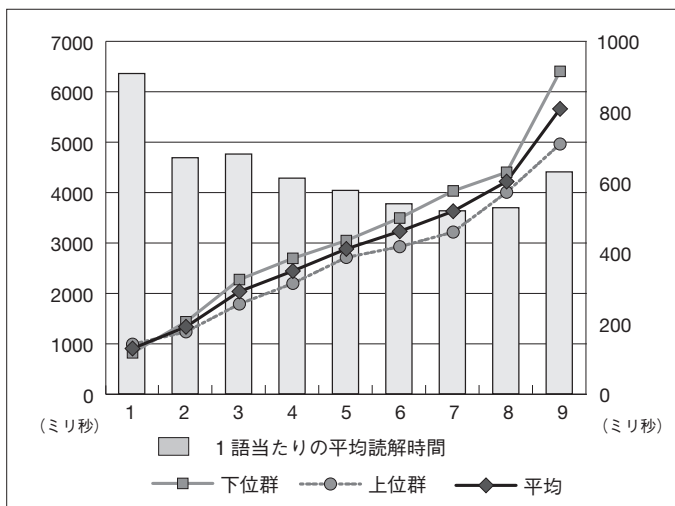
■ 表 9：使用英文例〈The Elephant Sanctuary〉

(1) Elephants are popular / (2) at zoos and circuses in the United States, / (3) but they are very big / (4) and eat a lot. / (5) Taking care of them is very expensive. / (6) Zoos and circuses often cannot take care of elephants / (7) when they get old. / (8) One reason is / (9) because they don't have enough money. / (10) Carol Buckley wanted to make a place / (11) for older elephants from zoos and circuses to live. / (12) In 1995, / (13) she built the Elephant Sanctuary / (14) in a big park in Tennessee. / (15) At the sanctuary, / (16) these elephants live like wild elephants in nature, / (17) not like pets. /

(18) In the beginning, / (19) the sanctuary had just one elephant, / (20) but more came every year. / (21) The sanctuary now has 15 elephants. / (22) All of the elephants are female, / (23) because in nature, / (24) male elephants usually live alone. / (25) The oldest is 61 years old, / (26) and the youngest is 27. / (27) The elephants at the Elephant Sanctuary / (28) enjoy being part of a large group, / (29) and they have a lot of space. / (30) There are warm buildings / (31) for the elephants in cold weather, / (32) and doctors take care of them / (33) if they get sick. / (34) The park has fields, forests, and a large lake / (35) for them to enjoy. / (36) Visitors and tourists cannot come and see the elephants. / (37) The only people the elephants meet / (38) are the people who take care of them. /

(39) After working for the circus / (40) or staying in a zoo / (41) for many years, / (42) elephants can have a good life at the sanctuary. / (43) Carol Buckley wants to help many elephants. / (44) In the future, / (45) she hopes to make the sanctuary big enough / (46) for 100 elephants to live there. /

(注) スラッシュは基準に基づいたチャンクの境界、カッコ内の数字はチャンクの通し番号を示す。



▶ 図 3：1つのチャンクの単語数による読解時間（ミリ秒）

また、この結果からチャンク読解に制限時間をつける場合には、1つのチャンクごとに一定の速度で提示するのではなく、チャンクに含まれる単語数に配慮することでより読解しやすくなることが示唆される。

4.3.4 チャンクの出現位置による読解時間

熟達度によって読み方が異なるかを検証するために、チャンクごとの詳細な読解時間について、前節の表9の英文を分析した。チャンクに含まれる語数の影響を除外してチャンクの出現位置による効果を分析するために、1語当たりの読解時間を熟達度別に算出した。資料にその結果を示す。

熟達度下位群が上位群よりも特に長く読解していたチャンクは以下の表10のとおりであった。熟達度間の読解時間で統計的な有意差の得られたほぼすべてのチャンクは、文頭あるいは文尾に位置していた。(31)のみ異なっていたが、これはコンマを含んでおり文尾などと同様にチャンクの境目が明示された部分であった。熟達度の差が出なかった他の文頭・文尾のチャンクとの違いは明らかになっていないが、読解熟達度の低い読み手の特徴の1つとして熟達度の高い読み手と比べて、文単位の意味の統合や文間のつながりを把握するのに時間がかかること(Hijikata, 2012)を確認した。

■ 表10【調査1】熟達度上下群で読解時間に有意な違いが見られたチャンク番号

番号	統計結果 (p 値)	出現位置
5	.002	1 文
6	.042	文頭
9	.016	文尾
29	.005	文尾
30	.044	文頭
31	.047	コンマを含む文中
33	.014	文尾
37	.010	文頭
39	.016	文頭
44	.010	文頭

(注) すべてのチャンクで、読解時間は上位群 < 下位群であった。

4.3.3節と4.3.4節の結果を合わせると、チャンク提示でより自然な読解状況に設定するのであれば、各チャンクで一定の時間設定だけではなく、単語数ごと、また文頭や文尾に余裕を持たせた制限時間を設

定する必要があることが示唆された (RQ1-2)。チャンク提示による読解は直読直解を可能にする利点がある一方で、区切られたチャンクを読解することによる認知的負荷も報告されている (Hijikata, 2006)。このため、以上で述べたようなチャンク内の提示速度の工夫が重要である。

4.3.5 アンケート

事前に英文をチャンク分けした区切りが協力者の読解を阻害していないか確認するため、チャンクの認識に関するアンケートを行った。この結果を表11に示す。上位群も下位群も4 (普通) に近い回答であったため、全体的には読み手が意識的に感じる読みにくさはないと考えられる。アンケート結果では上下群の有意な回答の違いは見られなかったものの ($F(1, 62) = 2.68, p = .107, \eta^2 = .043$), 記述統計からは下位群の方が多少読みやすさを感じていた傾向がうかがえる。さらに、1～3 (とても読みにくい～やや読みにくい) と回答した協力者に対して、その理由を問うたところ、合計で16名が「a. 文章の区切りが細かすぎる」と報告した。これらの協力者は熟達度の上位群か下位群でもカットオフポイントに近い得点を取った協力者であった。「b. 文章の区切りが大きすぎる」と回答した協力者はいなかった。Yamashita and Ichikawa (2010) によると、読解熟達度の高い学習者の方が、細かい単位での提示による阻害効果を受けやすい。このことから、同一のチャンク分割では熟達度の異なる読み手 (英検準2級程度と2級程度の熟達度の違い) の認識と適合させるのは難しいことが示唆される。

■ 表11：チャンク認識のアンケート結果

	M	SD
上位群	4.21	1.22
下位群	4.71	1.18
平均	4.46	1.22

4.3.6 調査1のまとめ

調査1では、チャンク提示された英文を日本人英語学習者が自己ペースで読解する際の読解時間を測定した。RQ1-1に対する解答としては、読解速度にして100～126 wpm が挙げられる。このチャンク読解時の速度は通常の大学生の平均読解速度よりも遅いが、読み戻りのできない読解状況であること、ま

た日本人を対象としたチャンク読解の先行研究における読解速度と極端な矛盾が見られなかった。

また、速度設定に際してはチャンク内の単語数や文頭・文尾のチャンク読解時間の変化の特徴を考慮する必要があることが明らかになった。そこで、調査2の英文提示には熟達度別に測定したチャンクごとの平均読解時間を用いた。すなわち、調査2で設定する速度条件では、受験者が擬似的に熟達度の高い学習者・低い学習者の読解を追体験してその提示速度でどの程度の理解が得られるかを検証する。

5

【調査2】読みの流暢さテストと英文読解熟達度の関連性

5.1 目的

調査2では調査1で測定した協力者の読解時間を、提示速度とする読解テスト（「読みの流暢さテスト」）を行う。このテストで測定できる協力者の読みの流暢さと読解熟達度との関連を検証することで、テストの妥当性を見る。提示速度条件としては以下の3つを扱う。

- (a) 調査1の下位群（英検準2級レベル相当）の読解速度条件（以下、100 wpm 条件）
- (b) 調査1の上位群（英検2級レベル相当）の読解速度条件（以下、130 wpm 条件）
- (c) 調査1の上位群よりも熟達度の高い学習者がいることを想定して、130 wpm 条件よりも少し速い提示条件（以下、170 wpm 条件）

調査1よりも遅い速度でのチャンク提示読解を行った Tanaka (2014) の実験結果からは、90 wpm では熟達度上下群による違いが見られたものの、60 wpm の比較的遅い条件では読解熟達度の上下群の理解度の違いが見られないことが確認されている。本研究では、測定した読解から、以下の結果が予想できる。

最も遅い100 wpm 条件では熟達度上下群の理解度の違いが見られないが、130 wpm 条件・170 wpm 条件では読みの流暢さ能力の違いから、理解度に差が見られる。

5.2 方法

5.2.1 協力者

専攻の異なる2クラスの大学生72名を対象に、以下のタスクを行った。すべてのタスクを完遂できなかった3名と調査1に参加した1名のデータを除く、計68名分のデータを分析した。

5.2.2 マテリアル

使用する英文は調査1と同様のものを用いた。読解熟達度テストも調査1と比較するため、調査1と同様の英文を用いた。

5.2.3 手順

実際の教室での応用可能性を考慮して、授業中の一斉実施の形をとった。

- (1) チャンク提示読解：協力者全員が理解できると想定されるレベルである英検3級の長文読解問題2題を用いて、調査1で使用したチャンク単位と同様の大きさで提示した。ただし、提示方法はチャンクの提示時間を統制しており、協力者は読解を進めるための作業はせず、英文が自動的に切り替わっていった。この英文を教室の中央に設置したスクリーンに投影した。

チャンク提示の読解に慣れるために練習問題を1つ行った。練習問題を行ってチャンク読解に問題がないことが確認できた後、協力者は3つのテキストをチャンクごとに読解した。提示速度には、(a) 100 wpm 条件、(b) 130 wpm 条件、(c) 170 wpm 条件を用意した。170 wpm 条件は130 wpm 条件の読解時間をチャンクごとに1.3倍速した速度である。チャンクごとの読解では、文章の終了位置を同時に提示して、協力者がテキストのどの部分を読解しているのかを明示した。

- (2) チャンク提示読解に関するアンケート：英文を読解後に表12のようなアンケートを行い、提示された速度で読む難しさと提示速度について7段階で質問した。
- (3) 読解熟達度の測定：調査1と同様の、英検の長文読解問題6題・23問（準2級・準1級・2級×2題）を用いた。制限時間は30分とした。読解の読み戻りは制限されなかった。

■ 表12：【調査2】提示速度に関するアンケート

✓ 終わったら以下のアンケートに解答してください。							
(1) 提示された速さで読むのは難しいと感じましたか？	とても難しい	難しい	やや難しい	普通	やや易しい	易しい	とても易しい
	1 -----	2 -----	3 -----	4 -----	5 -----	6 -----	7 -----
(2) テキストの速さは自分で読む速度と比べてどうでしたか？	とても速い	速い	やや速い	普通	やや遅い	遅い	とても遅い
	1 -----	2 -----	3 -----	4 -----	5 -----	6 -----	7 -----

5.2.4 採点とデータ分析

自由筆記再生課題の筆記プロトコルは、チャンクごとの内容が産出されているかどうかで採点された。通常は、命題ごとに英文の内容が産出されているかを採点することが多いが、本研究では採点の単位に、提示した際のチャンクを用いた。各チャンクの2/3以上の内容が産出されている場合に1点を加点した。これらの合計をそれぞれの英文の内容理解度とした。採点はまず2名の評価者が全体の3割の分析を行い、採点の基準を作成した。これに基づいて、残りのデータを1名の評価者が採点した。3つの英文はそれぞれのチャンク数が異なるため、リコール産出量は割合で示している。

リコール産出率を従属変数として、3段階の速度と熟達度の上下群を独立変数とした2要因混合計画の分散分析を行った。使用している英文は英検3級の簡単なものであるため、協力者の理解が低下した場合は英文の難易度によって理解が困難なのではなく、提示速度にあると考えられる。

5.3 結果と考察

調査2では調査1と同様にまず学習者を読解熟達度テストの成績によって、読解熟達度別にグループ分けし、そのグループを英検の該当級ごとにラベリ

ングした(5.3.1節)。その後、RQ2に対する解答を得るためにテキストを調査1で測定した読解速度で提示し、このときの理解度を測定し、これと英文読解熟達度の関係を検証した(5.3.2節)。最後に、読み手による各速度条件の認識を確認するためにアンケートの分析を行った(5.3.3節)。

5.3.1 読解熟達度テスト

読解熟達度テストの信頼性を示すCronbach $\alpha = .76$ であった。調査2でも調査1と同様に、23点中の14点をカットオフとして協力者を2群に分けた(表13参照)。この結果、表14に見られるように、上位群は準2・2級レベルまでを高確率で正答できるグループ、下位群は準2級までで正答できるグループというように、調査1と類似した傾向を示した。

主な分析の前に読解熟達度テストの上位群・下位群で学習者の読解熟達度が分かれているかと調査1と調査2の協力者の読解熟達度の関連を検証するために、調査1および調査2の協力者の読解熟達度テスト得点を従属変数として、調査と熟達度上下群を協力者間要因とした2元配置分散分析を行った。2(調査：1, 2) $\times$ 2(熟達度：上位群, 下位群)の分散分析の結果、熟達度の主効果 $F(1, 130) = 212.21, p < .001, \eta^2 = .627$ と調査による主効果 $F(1, 130) = 10.58, p < .001, \eta^2 = .077$ について、それぞれ統計的

■ 表13：【調査2】読解熟達度テストの記述統計

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SD</i>	95% CI
上位群	37	15.96	14.00	22.00	1.79	[15.35, 16.54]
下位群	31	9.77	4.00	13.00	2.74	[8.77, 10.78]
Total	68	13.13	4.00	22.00	3.83	[12.20, 14.06]

■ 表14：【調査2】読解熟達度テストの結果

	<i>n</i>	全体	準2級	2級	準1級
上位群	37	69.33 (7.80)	95.27 (6.81)	77.78 (14.10)	22.07 (22.24)
下位群	31	42.50 (11.92)	66.94 (20.55)	39.07 (18.56)	15.05 (16.30)
Total	68	57.10 (16.67)	82.35 (20.40)	60.13 (25.27)	18.87 (19.93)

(注) カッコ内は標準偏差。

に差が見られた。また、2 要因による交互作用は見られなかった ($F(1, 130)=0.02, p=.899, \eta^2=.000$)。つまり、調査2の協力者を2群に分けるために読解熟達度テストは機能していたが、調査2の協力者群は調査1よりもやや熟達度が低いことを意味する。このため、結果解釈に注意が必要である。

5.3.2 読みの流暢さテストと英文読解熟達度テストの関連

読みの流暢さテストの理解度の指標としたリコール産出量の記述統計は表15のとおりである。読みの流暢さテストの各速度設定と英文読解熟達度テストの関連を検証するために、提示速度 (100, 130, 170 wpm) を協力者内要因、熟達度 (上下群) を協力者間要因とした2 要因混合計画のANOVAを行った。この結果、交互作用は見られなかった ($F(2, 132)=0.81, p=.448, \eta^2=.013$)。一方で、速度の主効果 $F(2, 132)=3.81, p=.024, \eta^2=.043$ と熟達度の主効果 $F(2, 66)=14.93, p<.001, \eta^2=.185$ はいずれも有意であった。多重比較の結果、100 wpm = 130 wpm ($p=.107$)、100 wpm = 170 wpm ($p=.n.s.$)、130 wpm > 170 wpm ($p=.031$) であった。

学習者の読解熟達度にかかわらず、最も理解度が高かったのは130 wpm で、170 wpm では理解が阻害されていた。また、どの設定速度でも読解熟達度の

上下群によって理解度に違いが見られた (図4 参照)。

100 wpm 条件では、熟達度上下群に差が見られず、130 wpm, 170 wpm 条件で熟達度の差が見られると予想したが、すべての設定速度で上下群の差が見られていたために、この予想は130 wpm, 170 wpm 条件のみ支持された。この理由として調査1と調査2の熟達度レベルがやや異なっていたことが挙げられる。つまり、設定速度の中で最も遅い100 wpm 条件も熟達度下位群にとって速い条件として認識されてしまっていたため、調査1の読解熟達度上位群と同様の処理をすることができず、結果的に理解度が劣ったと考えられる。

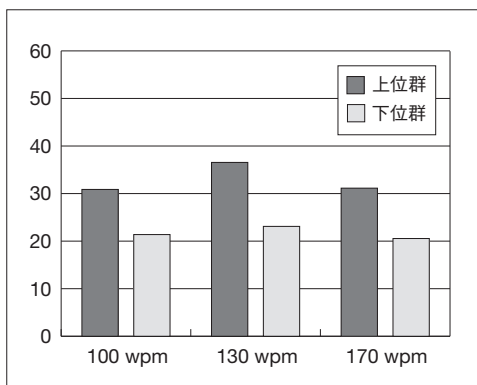
また、調査1と調査2の協力者レベルの違いで予想と反する結果が得られたことから、チャンク提示読解においては提示速度の設定を受験者に合わせて慎重に行う必要がある。

5.3.3 アンケート

読解熟達度別のアンケート結果は以下の表16のとおりであった。どの項目も熟達度の上下群で統計的な違いは見られなかったが、提示速度の速い条件ほど(1)提示された速度で読解する難易度が上がり、一方で(2)提示された速度の知覚は速いと感じている傾向が示されている。したがって、読み手が提示速度を適切に認識していることがわかる。ただし、

■ 表15：【調査2】リコール産出量の記述統計

	n	100 wpm		130 wpm		170 wpm	
		M	SD	M	SD	M	SD
上位群	31	30.87	13.43	36.55	17.15	31.14	13.58
下位群	37	21.38	12.88	23.10	14.57	20.55	12.05
Total	68	26.55	13.93	30.41	17.28	26.31	13.87



▶ 図4：【調査2】提示読度別の筆記再生産出力 (%)

■ 表16：【調査 2】アンケートの結果

		100 wpm		130 wpm		170 wpm	
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
(1) 提示された速度で読解する難易度							
上位群	37	3.10	1.54	2.73	1.17	2.58	1.23
下位群	31	2.52	1.61	2.52	1.29	2.16	1.16
平均		2.84	1.59	2.63	1.22	2.39	1.23
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
(2) 提示された速度の知覚							
上位群	37	2.97	1.26	2.65	1.03	2.44	1.16
下位群	31	2.68	1.40	2.48	1.31	2.29	1.13
平均		2.84	1.32	2.57	1.16	2.37	1.14

(注)(1) 提示された速度で読解する難易度は2(難しい), 3(やや難しい), (2) 提示された速度の知覚は2(速い), 3(やや速い)を示す。

その違いは実際の理解度に対してそれほど顕著ではなかった。

内容理解度問題とアンケートの結果を総合すると、テキストは英検3級の長文読解問題で、大学生であれば容易に理解できるレベルであるため熟達度の低い学習者はテキストの内容把握に困難を感じたというよりも提示速度に困難を感じたと推察される。読み手のチャンク処理速度、すなわち読みの流暢さの能力による違いから、理解度問題に違いが生じたことはチャンク提示による読みの流暢さテストが、学習者の流暢さを検証していることを意味する(RQ2)。

5.3.4 調査2のまとめ

どの速度においても熟達度上下群の理解度に違いが見られたため、100~170 wpmの提示速度を用いた読みの流暢さテストで英文読解熟達度を弁別することができた。他のテストや指標との比較や提示方法の工夫についても詳細に行う必要があるが、チャンク読解を利用したタスクで流暢さに焦点を当てたテストを作成することへの可能性が示された。

6

結論と今後の課題

6.1 研究の総括

本研究では、学習者の読みの流暢さの能力を測定する手法としてチャンク読解の課題を応用したテストを行った。まず調査1では日本人英語学習者の

チャンクごとの読解時間を測定し、熟達度別にどの程度の速さであるのか、また1つのチャンクに含まれる単語数ごと、英文中の出現位置による違いがあるかを分析した。調査2では調査1に基づいて決定した提示時間で実際にテストを行い、読み手のパフォーマンスを観察した。以下に調査1, 2の主要な結果をまとめる。

調査1では、大学生レベルのチャンク読解時の読解速度は1分間に100語から125語が測定された。この結果は先行研究と同様の速度を提示することが多いことから、この速度の提示は妥当と考えられる(Shizuka, 2000; 湯舟・神田・田淵, 2007)。さらに、チャンクに含まれる語数や文頭・文尾などチャンクの位置といった要因によって、チャンクごとの読解時間が変動するため、RSVPのように各項目を一定の速度で提示するような単一的な速度設定よりも、流動的な読解時間を考慮する必要性が指摘された。

調査2では、調査1で測定した提示時間で作成したチャンク読解テストを利用すると、英検2級レベルの長文読解を十分に理解できる読み手と英検準2級レベルの読み手で、テキストの処理速度の違いが理解度に反映していることが明らかになった。予想とは異なっていたものの、チャンクごとに読解時間を制限する手法で、英文読解熟達度の違いを読みの流暢さの能力に求めることができた。

6.2 今後の課題

本研究では、前から読んでいく直読直解を促す手法と考えられるチャンク提示読解を応用したテスト

形式に示唆を与えた。特に、提示速度をチャンクごとに操作することで、読みの流暢さの能力にフォーカスできる可能性がある。

調査1から得られたチャンク提示に関する示唆は、学習者の読みの流暢さの能力を測定する目的だけでなく、速読力を鍛えるタスクとしてのチャンク読解時にも応用可能である。チャンク読解に使用するすべての英文についてあらかじめ読解時間を測定する本研究のような手順はコンピュータベースのチャンク読解の利便性を奪ってしまうので現実的ではないが、提示時間設定の際に考慮することも有益であろう。

最後に、本研究の限界点としては協力者の習熟度レベル・チャンク提示条件などが限定的であることが挙げられる。今回は、協力者を大学生に限定したため、習熟度レベルの比較的高い学習者の集団による限定的な結果であった。特に今回は英検の準2級レベル・2級レベルの長文読解が理解できる大学生に限定された。今後は、高校生や中学生も対象にし

ていく必要がある。また、対象者の習熟度レベルに伴って読解速度も変わるため、さらなる検証が待たれる。チャンク提示単位についても同様で、今回は学習者の読みの流暢さに焦点を絞るため単位を一定にしたが、もちろん学習者やテキストによっても単位はさまざまに変化するため、これらに対応するバリエーションが必要となる。

謝 辞

本研究を実施する機会を与えてくださった公益財団法人日本英語検定協会の皆様と選考委員の先生方、とりわけ本調査について有益なご助言とご指導をいただいた池田央先生に心より感謝申し上げます。GTECのテスト構成について情報提供していただいた皆様にこの場をお借りして御礼申し上げます。また、筑波大学の卯城祐司先生には本研究の計画から実施、報告書の作成に至るまで親身なご指導をいただきました。最後に、調査に協力していただいた136名の大学生に厚く御礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * 安部由美子・松田憲.(2011).「CALL 教材におけるスピード調整機能付チャンク提示法に関する実証研究」.『東北公益文科大学総合研究論集, 20』, 1-12.
- * Baddeley, A.D.(2000). The episode buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- * Carver, R.P.(1990). *Reading rate: A review of research and theory*. San Diego, CA: Academic Press.
- * Daneman, M., & Carpenter, P.A.(1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- * Grabe, W.(2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. NY: Cambridge University Press.
- * Grabe, W., & Stoller, F.(2011). *Teaching and researching reading*. Harlow, UK: Pearson Education.
- * Harris, T.L., & Hodges, R.E.(1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, Del: International Reading Association.
- * Hijikata, Y.(2006). Does processing chunk-by-chunk require an inadequate amount of memory? *The Japan Language Testing Association*, 9, 129-140.
- * Hijikata, Y.(2012). *The chunking process of Japanese EFL readers: Focusing on verb bias, L2 reading proficiency, and working memory*. Saarbrücken,

- Germany: Lambert Academic Publishing.
- * Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20, 70-91.
- * Jegerski, J.(2014). Self-paced reading. In J. Jegerski & B. van Patten (Eds.), *Research methods in second language psycholinguistics*, (pp.20-49). New York, NY: Routledge.
- * Kadota, S., Yoshida, S., & Yoshida, H.(1999). Processing unit in EFL reading: An Effect of presentation units on comprehension rate and time. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 10, 61-71.
- * Klauda, S.L., & Guthrie, J.T.(2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100, 310-321.
- * Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J., Meisinger, E.B., Levy, B.A., & Rasinski, T.V.(2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- * Kuhn, M.R., & Stahl, S.A.(2003). Fluency: A review of developmental and remedial Practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- * LaBerge, D., & Samuels, S.J.(1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- * Miller, G.A.(1956). The magical number seven, plus or

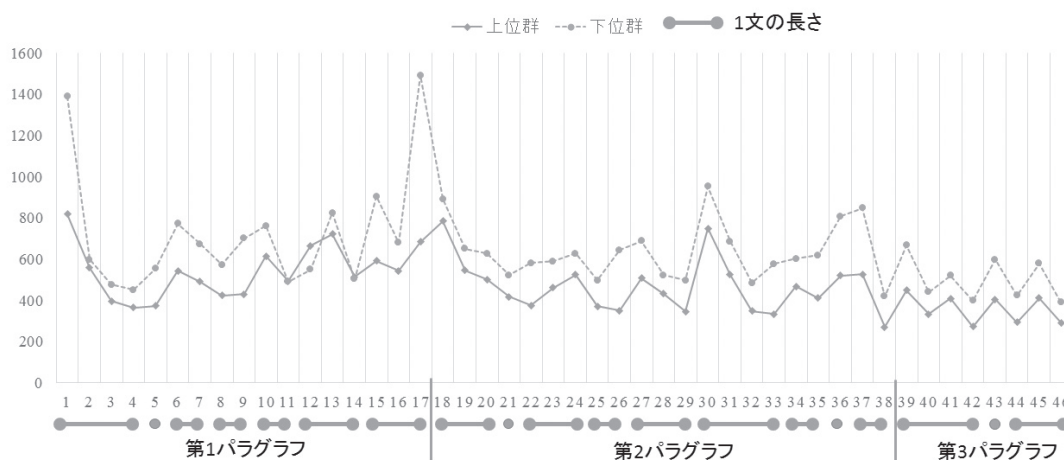
minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.

- * 文部科学省.(2008).『中学校学習指導要領』. 東京: 旺文社.
- * 文部科学省.(2009).『高等学校学習指導要領』. 東京: 旺文社.
- * Nation, I.S.P.(2009). *Teaching ESL / EFL reading and writing*. New York: Routledge.
- * O' Shea, L.J., & Sindelar, P.T.(1983). The effects of segmenting written discourse on the reading comprehension of low- and high-performance readers. *Reading Research Quarterly*, 18, 458-465.
- * Samuels, S.J.(2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels(Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp.166-184). Newark, DE: International Reading Association.
- * Schwanenflugel, P.J., Meisinger, E.B., Wisenbaker, J.M., Kuhn, M.R., Strauss, G.P., & Morris, R.D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41, 496-522.
- * Shizuka, T.(2000). Examining psychometric qualities of reading rate data collected under two different conditions. *Language Laboratory*, 37, 91-110.

- * Taguchi, E., Takayasu-Maass, M., & Gorsuch, G.J.(2002). Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development. *Reading in a Foreign Language*, 16, 70-95.
- * Tanaka, N.(2014). Chunk-processing fluency with accelerated presentation: A view from differences of reading proficiency. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 25, 207-222.
- * van Gelderen, A., Schoonen, R., de Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snelling, P., & Stevenson, M.(2004). Linguistic knowledge, processing speed, and metacognitive knowledge in first and second-language reading comprehension: A componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 19-30.
- * Yamashita, J., & Ichikawa, S.(2010). Examining reading fluency in a foreign language: Effects of text segmentation on L2 readers. *Reading in a Foreign Language*, 22, 263-283.
- * 吉田晴世.(2007).「これからのリーディング指導への提言」.『ことばと認知のしくみ』. 河野守夫他(編). 東京: 三省堂.
- * 湯舟英一・神田明延・田淵龍二.(2007).「CALL 教材における英文チャンク提示法の違いが読解効率に

資料

調査 1 の 1 語当たりの読解時間(ミリ秒)



(注) 調査 1 の 1 語当たりの読解時間は、調査 2 における提示時間と同様である。

スピーキング能力と語順知識の 関連性における調査

群馬県立前橋南高等学校 教諭 佐瀬 文香

申請時：茨城県／筑波大学大学院在籍

概要

本調査は、スピーキングと語順についての関連性を調査することを目的とする。現行の中学校学習指導要領において、語順指導の重要性が明記されている。また、語句整序問題は、英検や大学入試センター試験などさまざまな試験に採用されているが、語句整序問題が何を測定するものなのか明らかにされていないのが現状である。

本研究では、予備調査と本調査の2種類の調査を実施した。

予備調査では、本実験において焦点を当てる文法項目を選定した。その結果から本調査でのマテリアルを作成し、協力者83名に再話課題と語句整序問題、そして Sentence Builds の3課題を課した。語句整序問題の結果から、協力者は上中下の3群に分けられ、それぞれの得点の結果を比較した。その結果、語句整序問題における得点が高ければ高いほど、再話課題において高得点を獲得したことがわかった。これらの結果から、文脈提示の重要性が支持され、さらに質的な調査の結果から、協力者の発話において簡易化という特徴的な産出が見られた。これより、語順指導は語順単体で指導するよりも、文脈を伴った語順指導の重要性が示唆された。

1

はじめに

語順テストは日本人英語学習者にとってとてもなじみ深いものであり、英検の一次試験や大学入試センター試験の第2問Cにおいて問われている。そして、国立教育政策研究所の2012年の調査では、コミュニケーションを行うための基礎的な力として文

構造の学習が必要であると述べられている。さらに、現行の中学校学習指導要領には語順指導の重要性が明記されており、田地野（1999）によると、語順によって文の意味が変わるために、英語でメッセージを伝えるときに語順は重要な役割を果たすと言われている。生徒自身の感情や意見を伝えるために、語順は必要不可欠なものである。以下の例文を参照したい。

1. The man ate the apple.
2. The apple ate the man. (田地野, 2008, p.2)

上記の例文を見てわかるように、例文1は「男はりんごを食べた」という意味になるが、例文2では「りんごは男を食べた」という意味となる。このように、同じ単語を使用していても、語順が異なるだけで、コミュニケーション上で異なった理解がされてしまう。田地野（2008）は、英語は「固定語順言語（a fixed-word order language）」であり、英語の指導には語順指導の役割は極めて重要であると主張している。

国立教育政策研究所（2012）は、文構造を理解して文をつくる力を育成するために、語順に注意して文を書く活動が重要であると主張している。そして現行の学習指導要領においてコミュニケーション能力の育成が叫ばれる中、語順はライティングの領域のみで述べられており、スピーキングの領域においては扱われていない。そして中央教育審議会（2007）は、「中学校・高等学校を通じて、コミュニケーションの中で基本的な語彙や文構造を活用する力が十分に身につけていない」（p.109）ことを課

題として挙げている。生徒のコミュニケーション能力を発達させるためには、語順はライティングの領域だけでなく、スピーキングの領域においても教授されるべきであろう。さらに現行の高等学校学習指導要領（2009）では、「コミュニケーションを行うために必要となる語句や文構造、文法事項などの取り扱いについては、用語や用法の区別などの指導が中心とならないように配慮し、実際に活用できるように指導すること」（p.50）と言われている。しかし、語順とスピーキングに焦点を置いた研究は少なく、今までこの領域における研究に注目が当てられてきていないことも事実である。

このように語順指導の重要性が説かれているにもかかわらず、語順とスピーキング間の関係性について論じた先行研究は見当たらない。本調査では、今まで焦点が当てられていなかった語順とスピーキングの関連性に焦点を当て、日本独自のテストである「語句整序問題」は何を測定するものなのかを明らかにすることを目的とする。

2

先行研究

2.1 語順

2.1.1 語順の概要

語順の重要性は多くの研究者によって議論されている。太田（1962）によると、英語の構造では位置と順序の問題が非常に大きな問題を占めるため、語順の取り扱いが骨組の基礎を成している。もし、英語と日本語の語順に違いがなければ、EFL 学習者は英語をより簡単に獲得することができるだろう。英語の語順と日本語の語順の最も大きな違いは、動詞の位置であり、英語の SVO 構造と日本語の SOV 構造に根本的相違が存在するからには、両語の語順に絶えず注意を払った指導がなされるのが当然であると竹中（1997）は主張している。そして、井出（2009）によると、英語と日本語の語順の違いが正しい語順習得の妨げになると言う。実際に学校現場で使用されている文法書を例にとると、語順とは以下の5点において説明されている。

1. 日本語と比べて英語の語順は固定されている。
2. 英語の平叙文では動詞は基本的に主語の直後に置かれる。

3. 聞きたいことがあることを語順で示すことができる。
4. 感情を語順で示すことができる。
5. 文脈・イントネーションなどで語順は左右される。（石黒, 2009, pp.18-21）

さらに、堀（2011）において、語順はコロケーションに関連するとされており、副詞の位置に関しては語の順番も自然なコロケーションの習得では大事なことであると言われている。例を挙げれば、here and there という言い回しは日本語では「あちらこちら」と表現される。しかし、日本語の言い回しのまま英語に翻訳すると there and here となってしまう。このように、語順とコロケーションは密接に関連している。

2.1.2 EFL 教室における語順指導

EFL 教室において、5 文型指導の重要性が主張されており、文型は主語（S）、述語（V）、目的語（O）、補語（C）の4要素によって示されており、S+V、S+V+C、S+V+O、S+V+O+O、そしてS+V+O+Cの5文型が文法指導において主に指導されている。荻野（2008）によると、文型を指導する際の3つの利点は(a) 英語の語順への意識が芽生える、(b) 英文解釈の役に立つ、そして(c) 英語を発信する際に役に立つことである。

今まで5文型は文法指導の領域において焦点が当てられてきたが、田地野（2008）は、これらの文型はコミュニケーションの観点で英語のすべての文を説明することができないとした。Quirk, Greenbaum, Leech, and Svartvik（1985）はこれらの5文型に加えて、副詞（A）を文構造を成す要素として追加した。つまり、S+V+A と S+V+O+A の2文型を加え、7文型としている。

大屋（n.d.）では、文型は基本的な文構造を理解するために必要不可欠であり、文を構築する際に有用であると述べられている。さらに、国立教育政策研究所の2012年の調査において、語順指導の重要性が示されている。

2.1.3 英語と日本語における語順の比較

現行の中学校学習指導要領（2008）にも示されているとおり、英語と日本語の語順の違いに気づくことが重要であると言われている。さらに井出は、生

徒が基本文の文構造を理解していくにあたり、母語である日本語に干渉されることを避けて通ることはできず、その違いが英語の文構造を理解する妨げになることがある、と述べている。そして、竹中は高校生対象に日本語を英語に翻訳するテストを行った。ターゲットセンテンスはすべて中学校で学習する文法事項だったにもかかわらず、ほとんどの生徒が正しい語順で英語に直すことができなかった。この結果から、教員は英語と日本語の語順の両方に絶えず注意を払わなければならないと主張している。

2.2 語順知識について

Terada (2009) や山岡 (2000) において、語順は「句内語順」と「句間語順」の2種類に分類されている。前者は「句を構成するために語が配列される順序」であり、後者は「文を直接構成する単位としての句が配列される順序」と定義されている。Terada における例を参照すると表1のとおりになる。

■ 表1：句内語順と句間語順の例 (Terada, 2009)

句内語順 (名詞句)
read / to / a book
the Internet / for / used / the computer
句間語順
in the southwest / Bath is a city / of England
which began / it has a rich history / nearly two thousand years ago

この2つの語順知識を区別することが重要であり、さらに山岡によると、句内語順は関係詞と分詞などに関連があり、句間語順は受動態や接続詞などに関係が強いと言われている。そして、語順指導を論ずる際には、この2つの区別に基づいて議論がなされるべきであると主張している。

2.3 語句整序問題について

語順テストは英検の一次試験をはじめ、さまざまなテストに「語句整序問題」として含まれている。英検2級の一次試験では、英文をそれぞれ並べ替え、選択肢の中から2番目と4番目にくるものを選び、解答するというものである。さらに、同様に大学入試センター試験にも語句整序問題は出題されている。以下に、2013年の大学入試センター試験で実際に問われた例を挙げる。

問2 The entertainer was happily _____ 23 _____
_____ 24 _____ up in the air.
① arms ② her ③ raised
④ singing ⑤ with

このように、選択肢を並べ替えて意味の通る文にし、該当する番号に当たる語を解答するというものである。大学入試センター (n.d.) によると、本テストはコミュニケーション能力を測定するものであるとされているが、実際にこのような形式のテストは日常生活において使用されるものではない。伊東・川村・島田・西原・船戸 (2007) はアウトプット能力を測定する問題が語句整序問題だけであるのにもかかわらず、その配点比率が全体の6%に当たる程度しかないことを指摘し、この現状が日本の高等学校においてアウトプットを促進する授業が行われにくい状況を生み出している要因の1つであると主張している。

3

予備調査

3.1 予備調査の目的

調査で使用するターゲットセンテンスの文法項目および、再話課題の難易度設定を選定するために予備調査を行った。

3.1.1 協力者

ターゲットセンテンスの文法項目の選定に際して、39名の日本人大学生を対象とした調査を行った。38名が体育教育を専攻し、1名が図書館情報科学を専攻していた。さらに、再話課題の難易度設定に対しては、日本人大学生69名が予備調査に参加した。そのうち33名が生物学を専攻し、残りの36名が社会工学を専攻していた。すべての調査はCALL教室で行われた。

3.1.2 マテリアル

ターゲットセンテンスの文法項目の選定において、Kiyama (2009) の文法テストを参考にして、全35問の文法テストを作成した。さらに、全協力者を対象としたアンケートを作成し、全28項目の文法事項から、「使いたくても使えない文法項目」および「特に苦手と感じている文法項目」をそれぞれ調

査した。

本調査ではスピーキングテストとして再話課題が使用されている。再話とは「ストーリーを読んだ後に原稿を見ない状態でそのストーリーの内容を知らない人に語る活動」と定義される。これは4技能を統合した活動に結びつけやすく、生徒主体の活動であるなど多くの利点を持つ(卯城, 2011)。多くの研究が再話によってリーディング理解を改善することができるとし、さらに、スピーキング能力は再話活動を行うことによって改善されうるとしている(Rachmawaty & Hermagustiana, 2010)。

再話課題はHirai and Koizumi (2009)のStory Retelling Speaking Test (SRST)を参考にして作成した。SRSTはリーディングセクションとリテリングセクションの2つがある。このテストはさまざまな熟達度の協力者に対して使用が可能であり、タスク自体を操作することができるために、授業においても簡単に使用することができるという利点を持つ。このことより、本調査ではこのテストを採用した。再話課題で使用した文章はAFP World News Report(宍戸・アレン・高橋, 2012)から100語のものと144語のものの2つを選定した。語句整序問題は再話課題の文章で使用されている文法項目を含む問題を『頻出英語整序問題850』(瓜生・篠田, 2007)から15問選定した。

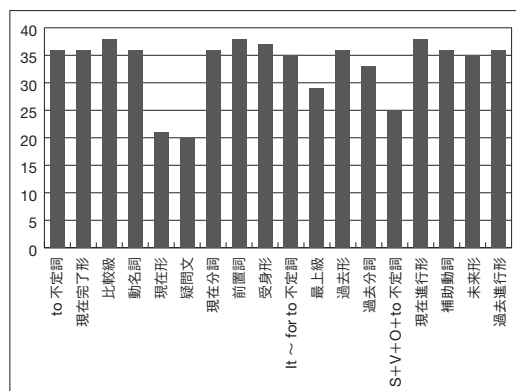
3.1.3 手順

まず、文法テストおよびアンケートを実施し、生徒が苦手と感じている文法項目の選定を行った。文法テストは20分間で解答し、信頼性は十分に高いものであった(クロンバック α = .68)。その後、文法テストに加えて、アンケートを実施した。協力者は自分が「使いたくても使えない文法項目」と「特に苦手と感じている文法項目」のそれぞれを28の文法項目から選択した。

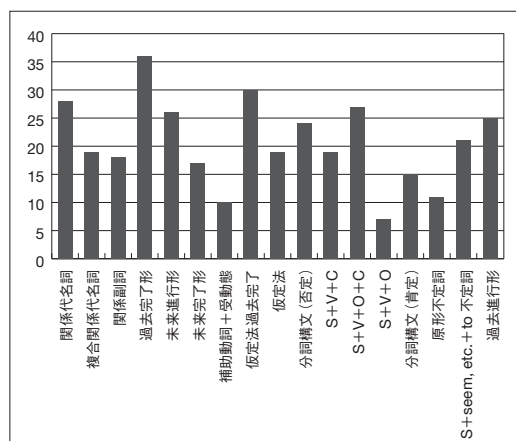
次に、文法テストとアンケートを実施した協力者とは別の協力者を対象に、再話課題と語句整序問題を行った。再話課題においてはHirai and KoizumiのSRST実施手順に基づき、協力者は文章を2分間黙読し、その後2分30秒で文章内容を見ずに再話を行った。再話の際、協力者の産出内容はすべて録音され、その後、書き起こされている。次に、語句整序問題を25分間で行った。

3.1.4 結果

文法テストの結果を以下に示す。各文法項目は、中学校で学習するものと、高校で学習するものに分割し、各文法項目における正答数を以下の表に示した。図1および図2の結果を参照されたい。

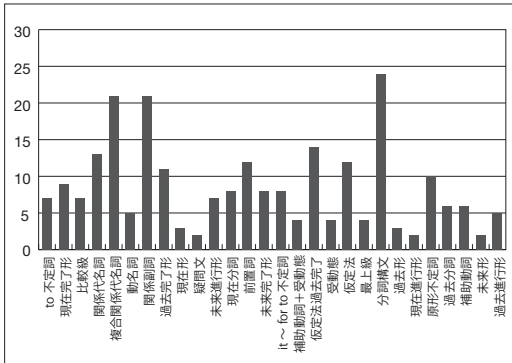


▶ 図1: 中学校で学習する文法項目 (Kiyama, 2009)

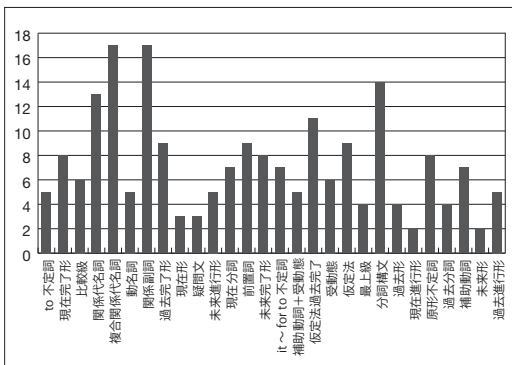


▶ 図2: 高校で学習する文法項目 (Kiyama, 2009)

文法テストではS+V+Oや助動詞+受身形、そして原形不定詞などの項目において間違いが多く見られたが、これらの項目はすべて高校で学習する文法項目である。中学校で学習する文法項目においては、現在形や疑問文といった文法項目で誤りが見られたが、協力者の約半数が解答できているものであった。さらに文法テストの結果に加えて、アンケートを実施した結果が以下のとおりである(図3, 図4)。



▶ 図3:使いたくても使えない文法項目



▶ 図4:特に苦手を感じている文法項目

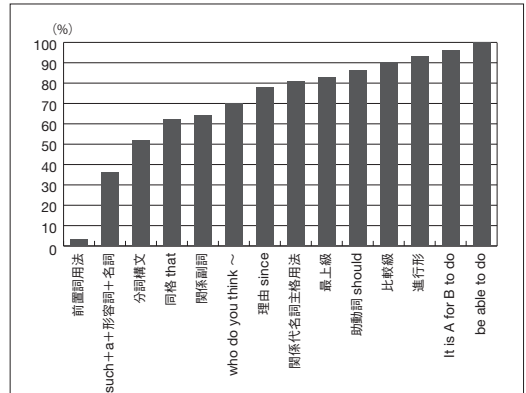
上記の結果から、関係副詞や分詞構文、そして複合関係代名詞といった文法項目が協力者たちにとって産出しづらく、苦手を感じている文法項目であるということがわかった。さらにこれらの項目に加えて、協力者は仮定法過去完了や関係代名詞などの文法項目も苦手を感じていた。

続いて、予備調査の結果から3つの問題点が挙げられた。まず、協力者の熟達度が等質すぎる ($SD = 1.9$) ということが示された。語句整序問題の記述統計量については表2を参照されたい。語句整序問題の平均点は、15点満点中10.71点で、半数以上が解答できていた。そのため、語句整序問題の難易度も調整する必要があるということがわかった。語句整序問題における各問題項目の正答率は図5に示す。

次に、予備調査においては即時性が考慮に入られていないことである。語句整序問題において、協

■ 表2: 語句整序問題の記述統計量

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	95%CI
語句整序問題	69	10.71	1.9	[10.26, 11.16]



▶ 図5:予備調査語句整序問題における正答率

力者は各問題を解答する際に十分な時間が与えられていた。しかし、再話課題においては、協力者は限られた時間でできる限り再話しなければならない。このように、解答の際の即時性においてテスト間で違いが見られる。そのため、語句整序問題において即時性を考慮に入れる必要があると思われる。

最後に、予備調査で使用した再話課題の文章はFlesch-Kincaid Grade Level (FKGL)が13前後であったため、調査で使用する再話課題の難易度を調整しなければならないということがわかった。

以上の点を考慮に入れ、さらなる調査を本調査で行うこととした。

4

調査

4.1 調査の目的

本調査の目的は語順知識とスピーキング能力の関連性を調査することである。予備調査の結果を踏まえてマテリアルを選定し直し、難易度の調整を行った。本調査のリサーチクエスション (RQs) は以下のとおりである。

- RQ1: 学習者の語順知識の程度により、スピーキング産出に影響は生じるのか。
- RQ2: 語句整序問題の解答速度は、スピーキング産出に影響を与えるのか。
- RQ3: 異なる手法で語順の産出をさせた場合、どちらが語順知識により関連するのか。
- RQ4: 語句整序問題で正しく解答した協力者は再話課題においてどのように産出しているのか。

4.2 協力者

本調査は93名の大学生および大学院生を対象に行った。人数の内訳は76名が大学生であり、残りの17名が大学院生である。彼らの専攻は、生物学、教育学、医学、人文学など多岐にわたっている。欠席者や機器の不調のため、10名の結果を除外し、83名のデータを分析した。

4.3 マテリアル

本調査では、予備調査で行った語句整序問題と再話課題に加えて、Versant™ English Test で使用されている Sentence Build タスク（以降 Sentence Builds）を行った。Sentence Builds では、被験者は短いフレーズが3つ音声で提示され、それらを組み替えて意味の通る文にするように指示される。問いは全10問であり、被験者は音声を1回しか聞くことができない。以下に Pearson Education（2008）に示されている例を挙げるので、参照されたい。

in / bed / stay

Ralph / this photograph / could convince

we wondered / would fit in here / whether the new piano

このように、ランダムにフレーズが提示され、それらを意味の通るような文にすることがこのタスクでは求められる。例えば、in, bed, stay と聞こえてきたら、それらを組み替えて stay in bed と解答する。このテストでは被験者の発音や流暢さに加えて、語彙項目を自動的に文や節にする能力を測定している。

まず、語句整序問題では、予備調査において学習者が苦手とする文法項目を調査したアンケートの結果および、Kiyama（2009）の文法テストを実施した結果に基づき、11問の問題を選定した（資料2参照）。

次に、再話課題においては、予備調査同様、Hirai and Koizumi（2009）の SRST を参考に作成した。2種類の課題を用意し、それぞれに使用される文章はウェブサイトの TIME for Kids（2012）から2種類の記事を参考にした。表3に示されるように、各文章の長さは文章1が158語、文章2が160語である。さらに、予備調査の結果を踏まえ、それぞれの文章の FKGL を6.5前後に調整した。それぞれ

の文章は英語母語話者により添削されている。各文章内には下線の引かれた4つのターゲットセンテンスがあり、2つの文章で合計8つのターゲットセンテンスがある。これらのターゲットセンテンスは、語句整序問題で使用されている問題とほぼ同様であるが、手順の都合上、各問いにおける名詞などは変更してある。さらに、再話課題において下線を引かれているターゲットセンテンス以外に、3文が語句整序問題において問われているのと同じものが使用されている（資料1内の点線部を参照）。これは RQ4における質的検証で分析に焦点が当てられている。

■ 表 3：本調査で用いた再話課題中の文章

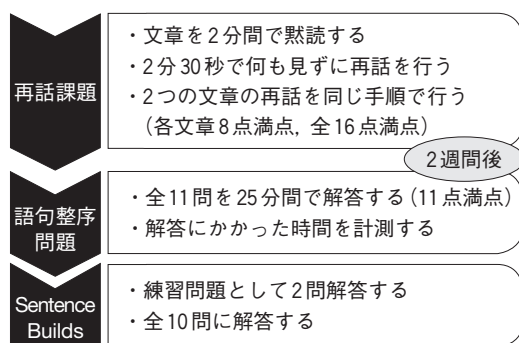
	文章 1	文章 2
文の長さ（語数）	158 語	160 語
Flesh-Kincaid Grade Level	6.7	6.4
（読み易さ）	(70.3)	(69.3)
JACET8000 レベル1 マーカー	88.6%	81.2%

最後に、即時性を考慮に入れた Sentence Builds を使用した。このテストでは短いフレーズがランダムに音声提示され、それらを組み替えて意味の通る文章にし、マイクに向かって回答する。本調査では文を3フレーズに分割したものを Globalvoice English3 Professional（HOYA, 2013）を使用して合成音声を作成し、各フレーズの音声を聞いた後に意味の通る文になるように組み替え、回答するような手順を踏んだ。Sentence Builds においては実験の手順上、語句整序問題や再話課題と同様のターゲットセンテンスは使用していないが、同様の文法項目を使用し、全10問のテストを作成した（資料3参照）。

4.4 手順

本調査は3週間にわたり実施された。まず、再話課題を予備調査と同様の手順で行った。そして協力者が再話を行う際、各文章にある下線の引かれた4つのターゲットセンテンスを必ず使用して再話するように指示を与えた。2週間後、語句整序問題と Sentence Builds が実施された。語句整序問題においては、各単語がランダムに示されたものを意味が通るように並べ替えるように指示をし、解答時間を25分間と設定した。さらに語句整序問題では、解答

速度も測定し、試験終了後に解答にかかった時間を解答用紙に記入させるようにした。その後、Sentence Builds を行った。多くの協力者にはなじみのないテストであると思われるため、最初にこのテストの概要を説明し、2問練習問題を行った。その後、全10問を協力者に課した。Sentence Builds 内で提示される合成音声の速度は110 WPM で統制済みであり、各設問の後に10秒の解答時間を設定してある。再話課題および Sentence Builds における協力者のパフォーマンスはすべて録音され、その後書き起こされた後に分析された。本調査の手順については、図6を参照されたい。



▶ 図6：調査の手順

4.5 採点と分析

語句整序問題における採点は、正解（1点）・不正解（0点）の2尺度によって行い、11点満点とした。一方で、再話課題および Sentence Builds においては口頭で産出されており、さらに協力者のパフォーマンスにさまざまな特徴が見られることを考慮に入れ、より詳細な採点を行った。再話課題においては各文章内で下線が引かれたターゲットセンテンスが3尺度で採点されている。協力者のパフォーマンスはすべて書き起こされ、0点から2点の3尺度によって採点された。ターゲットセンテンスは8つあるので、再話課題は16点満点とし、Sentence Builds は全10問あるため20点満点とした。両テストの採点基準は表4のように設けている。

その後、評価者間信頼性を測定するために、2名の評価者によって全協力者83名のうち24名の再話課題および Sentence Builds におけるパフォーマンスを、表4に挙げられている尺度を使用して評価した。その結果、それぞれのテストにおけるクロンバック α は、再話課題では $\alpha = .939$ であり、Sentence

■ 表4：再話課題および Sentence Builds における評価尺度

点数	
0	ターゲットセンテンスの産出がされていない。 産出はされているものの意味不明である。
1	ターゲットセンテンスの途中まで産出がされている。 文として産出されているが、語順がばらばらである。
2	完全正答、または a/the のような間違いがある がそれ以外は正答している。

Builds では $\alpha = .969$ と、両テストにおいて高い信頼性を得ることができた。そのため、残りの協力者のパフォーマンスはすべて今回設定された評価基準で筆者により評価がなされた。

さらに、語句整序問題の結果から、協力者83名を上位群・中位群・下位群の3群に分割した。一元配置分散分析の結果から有意差が見られ、多重比較から各群において $p < .001$ の有意差が見られた ($F(2, 80) = 134.37, p < .001, \eta^2 = .077$)。この結果を踏まえ、上位群には29名、中位群には25名、そして残りの29名が下位群に属している。

すべてのテストの実施後、RQ1からRQ3についてはSPSS19.0を使用して統計的に分析を行った。RQ1とRQ2に対しては記述統計および多変量分散分析を実施し、全協力者を上中下の3群に分割したものを分析に使用した。さらに、語句整序問題の解答速度から、解答の速い群と遅い群の2群に分割し、分析を行った。RQ3に対しては協力者を熟達度別に分割せず、全協力者83名に対し相関分析および重回帰分析を行った。そして、RQ4においては語句整序問題と再話課題においてそれぞれ産出されたターゲットセンテンスを質的に比較した。Sentence Builds での回答もまた質的に検証を行った。さらに、先行研究で示された語順知識（山岡, 2000; Terada, 2009）についてはRQ4において考慮に入れ、分析を行った。

5 結果

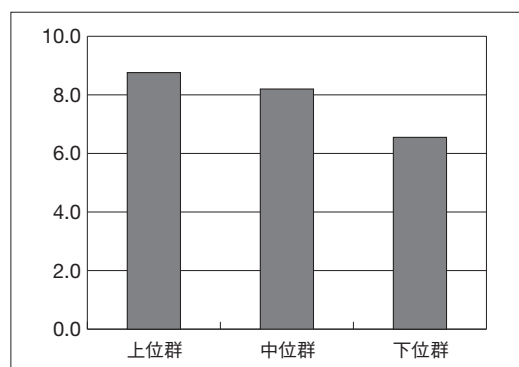
5.1 RQ1における結果

まず、RQ1を解明するために、各テストの得点を熟達度別に記述統計にかけた。結果は表5に要約され、これを視覚化したものが図7、図8である。表5から、再話課題においては上位群の平均値が最も

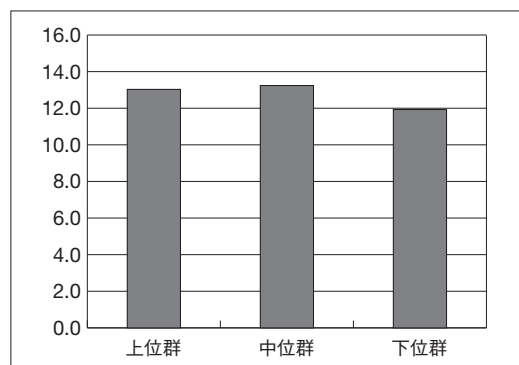
高いことが判明したが ($M=8.76$), Sentence Builds では中位群の平均値が最も高いということが

■ 表 5 : 再話課題および Sentence Builds に対する記述統計結果

熟達度	n	再話課題		Sentence Builds	
		M	SD	M	SD
上位群	29	8.76	2.00	13.03	2.89
中位群	25	8.20	2.67	13.24	3.03
下位群	29	6.55	3.18	11.93	3.93
合計	83	7.82	2.79	12.71	3.31



▶ 図 7 : 再話課題における各群の平均値



▶ 図 8 : Sentence Builds における各群の平均値

■ 表 6 : RQ1 における多変量分散分析の結果

Source	DV	SS	df	MS	F	p	η_p^2
Between Subjects							
熟達度	再話課題	75.81	2	37.90	5.37	.006	.012
	S.Builds	27.67	2	13.84	1.27	.287	.003
誤差	再話課題	564.48	80	7.06			
	S.Builds	873.39	80	10.92			
合計	再話課題	5715.00	83				
	S.Builds	14311.00	83				

(注) S. Builds = Sentence Builds

わかった ($M=13.24$)。そして、下位群はどちらのテストにおいても最も低い平均点であった ($M=6.55, M=11.93$)。これより、再話課題においては語句整序問題において熟達度が高ければ高いほど、正しくターゲットセンテンスを産出することができたということがわかった。一方で、Sentence Builds においてはどの群においても平均値に大きな差は見られなかった。

続いて、協力者の熟達度を独立変数、そして再話課題および Sentence Builds を従属変数とし、多変量分散分析 (MANOVA) を用いて各テストの得点の比較を行った。その結果は表 6 に示されている。これより、熟達度別に見たときは再話課題において有意差が見られた ($F(2, 80)=5.37, p=.006, \eta_p^2=.012$)。さらに、再話課題における多重比較の結果を参照すると、上位群と下位群において有意差が見られた ($p=.009$)。また、中位群と下位群において有意傾向が見られた ($p=.082$)。これより、語句整序問題を正しく解答できる協力者ほど、再話課題において正しくターゲットセンテンスを産出できるということがわかった。しかし、Sentence Builds において有意差は見られず ($F(2, 80)=1.27, p=.287, \eta_p^2=.003$)、語句整序問題を正しく解答できるからといって、必ずしも Sentence Builds を正しく解答できるわけではないということが判明した。

5.2 RQ2 における結果

続いて、RQ2 については語句整序問題の解答速度を考慮に入れ、記述統計および多変量分散分析を用いて各テストの得点比較を行った。協力者の解答速度については、語句整序問題を 14 分以内で解答した群と、14 分以上解答にかかった群に分割し、前者を速い群 (39 名) に、後者を遅い群 (44 名) とし、分

析を行った ($t(81)=11.86, p<.001, d=2.61$)。記述統計の結果は表7を、その結果を視覚化したものは図9、図10を参照されたい。

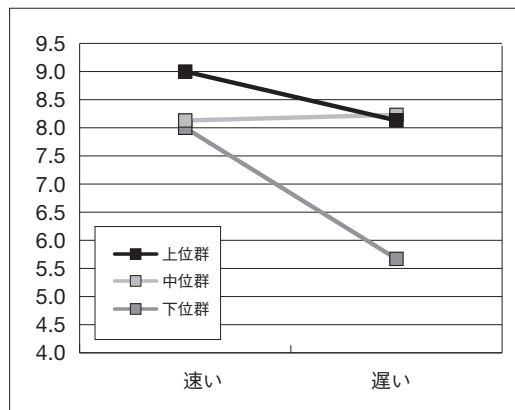
この結果から、再話課題において、上位群と下位群は解答速度が速ければ速いほど、正しい語順でターゲットセンテンスを産出できたのに対し、中位群においては解答速度にかかわらずほぼ同じ平均点を取っていた(速い群： $M=8.13$, 遅い群： $M=8.23$)。一方で、Sentence Builds では上位群は解答速度にかかわらずほぼ同じ平均点だったのに対し

(速い群： $M=13.05$, 遅い群： $M=13.00$)、下位群のみが解答速度が速いほど正しくターゲットセンテンスを産出できていた(速い群： $M=12.55$, 遅い群： $M=11.56$)。中位群に対しては、解答速度が遅いほど Sentence Builds における平均点が高い(速い群： $M=12.92$, 遅い群： $M=13.54$)ということがわかった。

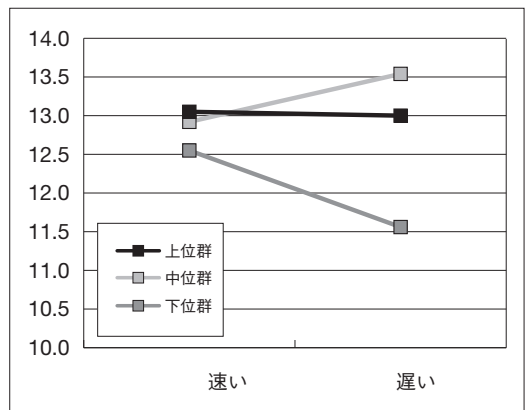
続いて、RQ1 同様に、3(熟達度)×2(解答速度)の多変量分散分析を行った。その結果は表8に示されている。解答速度において、即時性を考慮に入れ

■ 表7：解答速度を考慮に入れた再話課題および Sentence Builds の記述統計結果

熟達度	n	再話課題				Sentence Builds			
		速い		遅い		速い		遅い	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
上位群	29	9.00	2.00	8.13	1.96	13.05	3.04	13.00	2.81
中位群	25	8.13	3.24	8.23	2.13	12.92	3.23	13.54	2.93
下位群	29	8.00	3.41	5.67	2.77	12.55	3.67	11.56	4.13
合計	83	8.52	2.73	7.02	2.68	12.89	3.19	12.51	3.49



▶ 図9：再話課題における平均値



▶ 図10：Sentence Builds における平均値

■ 表8：RQ2における多変量分散分析の結果

Source	DV	SS	df	MS	F	p	η^2
Between Subjects							
熟達度	再話課題	42.94	2	21.47	3.16	.048	.076
	S.Builds	20.78	2	10.39	0.93	.401	.023
解答速度	再話課題	20.63	1	20.63	3.04	.085	.039
	S.Builds	0.36	1	0.36	0.03	.858	.000
熟達度× 解答速度	再話課題	19.13	2	9.57	1.41	.251	.035
	S.Builds	8.59	2	4.29	0.38	.683	.009
誤差	Retelling	522.85	77	6.79			
	S.Builds	864.27	77	11.22			

(注) S. Builds = Sentence Builds

て作成した Sentence Builds では有意差が見られなかった ($F(1, 77) = 0.03, p = .858$)。一方で、再話課題においては有意傾向が見られた ($F(1, 77) = 3.04, p = .085, \eta^2 = .039$)。これより、語句整序問題の解答速度は再話課題と比較的関連しているということがわかった。つまり、語句整序問題において速く解答することができるほど、再話課題においては比較的正しくターゲットセンテンスを産出することができるということがわかった。

5.3 RQ3における結果

RQ3に対して、本調査で行った3種類のテストのうち、どのテストが語順知識により関連しているかを調査した。そこで、各テストの得点をピアソンの相関分析を使用して分析を行った。さらに、RQ3における分析では、テスト間における関連性を調べるために協力者を熟達度別に分割せずに分析を行った。

相関分析の結果は表9を参照されたい。これより、語句整序問題と再話課題において1%水準で有意な中程度の相関が見られた ($r = .480^{**}, p < .01$)。一方で、語句整序問題とSentence Builds間 ($r = .243^{*}, p < .05$)、および再話課題とSentence Builds間において5%水準で有意な弱い相関が見られた ($r = .252^{*}, p < .05$)。この結果から、語句整序問題において正しく解答できるほど、再話課題でも正しく解答できるということがわかった。つまり、ターゲットセンテンスを再話する際に、正しい語順で発話することができるということである。一方で、語句整序問題とSentence Builds間には弱い相

■ 表9：相関分析の結果

	1	2	3	M	SD
1. 語句整序問題	-			6.78	2.16
2. 再話課題	.480**	-		7.66	2.86
3. Sentence Builds	.243*	.252*	-	12.5	3.42

(注) ** $p < .01$, and * $p < .05$

■ 表10：重回帰分析の結果

	B	SE B	β	t	p	R^2 (adjusted R^2)
語句整序問題	.623	.163	.402	3.82	.000	.264 (.236)
Sentence Builds	.124	.084	.147	1.48	.143	
解答速度	-.700	.570	-.126	-1.23	.223	

(注) $n = 83$ 。

関が見られたが、協力者の語順知識を測定する語句整序問題と、Sentence Builds間にほとんど関連はないということがわかった。

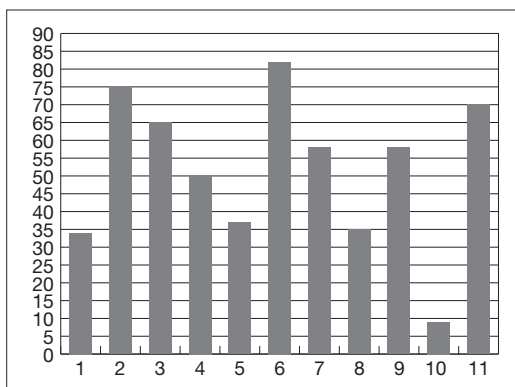
さらに再話課題の得点を語句整序問題、Sentence Buildsそれぞれの得点、そして語句整序問題における解答速度から予測を行うために重回帰分析を行った。語句整序問題とSentence Builds、そして解答速度を独立変数として、再話課題を従属変数として分析を行った。結果は表10を参照されたい。その結果、語句整序問題のみが再話課題の得点の予測に有意であり、従属変数の26.4%を説明していた ($p < .001, R^2 = .264$)。言い換えれば、協力者が語句整序問題で正しく解答することができるならば、再話課題における得点の26.4%を説明することができるということである。

5.4 RQ4における結果

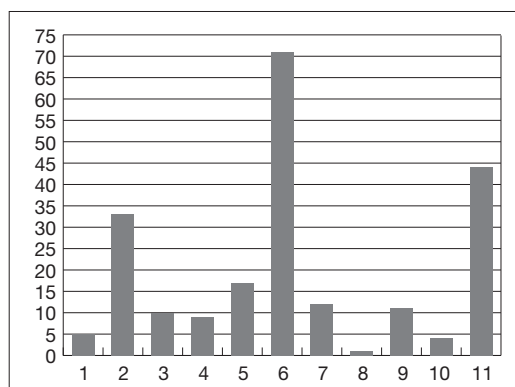
RQ4に対して、質的検証を行った。再話課題（資料1参照）において計8文のターゲットセンテンスに下線が引かれているが、それ以外にも3文（資料1内における点線部分）に焦点を当てて検証を行った。本調査では、語句整序問題において正しく解答することができているが、再話課題において誤って解答している協力者のスピーキングパフォーマンスに焦点を当て、どのように誤って産出しており、どのような特徴を持った発話をしているのかを質的に検証を行った。

本調査は2つの段階を踏んで、分析が行われた。まず、語句整序問題および再話課題において正しく解答した協力者数に焦点を当てた。次に、語句整序問題が解答できているにもかかわらず、再話課題では正しく産出できなかったものを質的に検証した。

図11は、語句整序問題における正答数を、図12は、語句整序問題で正しく解答できており、さらに再話課題でも正しく語順を産出できていた協力者の数を示している。そして、各項目における数字は語句整序問題での問いの番号に一致する。これより、語句



▶ 図11：語句整序問題の正答数



▶ 図12：語句整序問題において解答できた協力者の再話課題での正答数

整序問題のターゲットセンテンス6の It gets warmer and warmer every year. をほとんどの協力者が語句整序問題で正しく解答できており、正解した協力者のうち、71名が再話課題内でも正しく産出できているということがわかった。

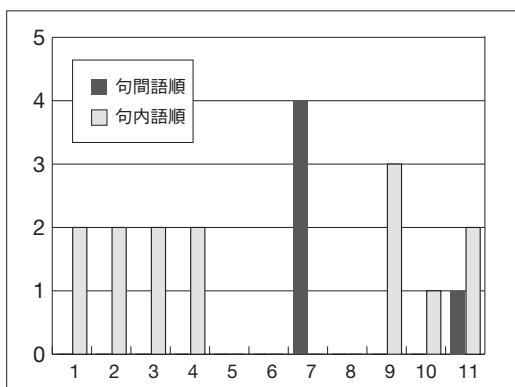
一方で、ターゲットセンテンス3、4、7、9が語句整序問題で正しく解答されていても、再話課題においては正しく産出されなかった。つまり、筆記テストにおいて正しい語順を産出できたとしても、必ずしもスピーキングで正しい語順を産出することはできないということがわかった。

続いて、Terada (2009) と山岡 (2000) において定義されている2種類の語順知識に基づき、それぞれのターゲットセンテンスにおいて句内語順と句間語順のどちらにおいて誤りが多いかを調査した (図13、図14)。

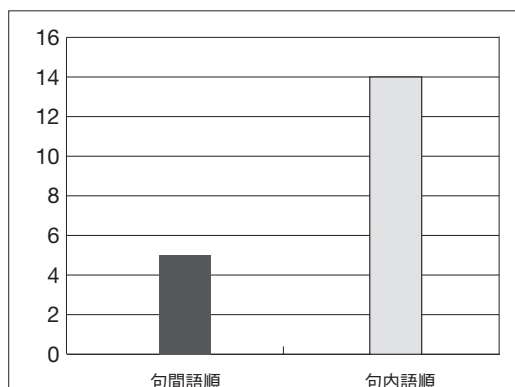
これより、各ターゲットセンテンスにおいて句内語順における誤りが多く見られた。例を挙げると、ターゲットセンテンスである Most parents have

given their children a cell phone. を Most parents have given the cell phones their children. と産出している例が多く見られた。また、A drought happens where there is less rain than usual. を、A drought happens where there is less than rain. と産出する例も見られた。句内語順における誤りが多く見られた一方で、ターゲットセンテンス7では句内語順での誤りは見られず、句間語順における誤りが多く見られた。さらに、ターゲットセンテンス5、6、8では語順知識において誤りは見られず、ターゲットセンテンス11では句内語順および句間語順の両方において誤りが見られた。本調査において協力者は、句間語順においてはほとんど誤りをせず、多くの協力者は再話課題内で誤りを恐れてターゲットセンテンスを複文から単文に変えて産出していた。

さらに、多くの協力者の語彙使用において誤りが見られたが、質的検証において協力者のパフォーマンスに2つの特徴が見られた。それは、(a) パラフレーズと (b) 回避である。まず、パラフレーズにお



▶ 図13：語順知識における誤りの数



▶ 図14：語順知識の誤りの合計数

■ 表11：協力者におけるパラフレーズの例

ターゲットセンテンス	産出例
Thinking nothing of these dangers, kids use their cell phones every day.	They don't think danger, they use cell phone every day.
A drought happens where there is less rain than usual and water supplies become short.	Drought happens in short rain areas.
There is no denying the fact that cell phone is essential to modern living.	The cell phone is essential to modern living.
They believe that cell phones are an important tool in case of an emergency.	Cell phone is good tool in case of emergency.

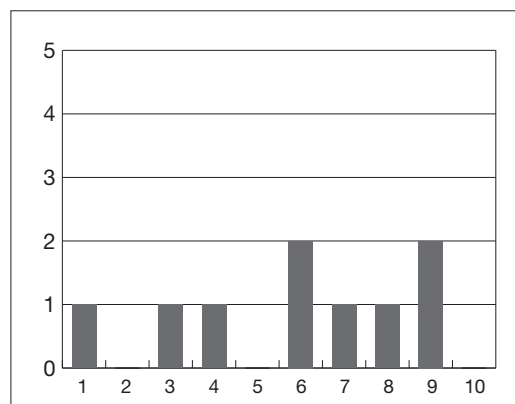
いて、多くの協力者はターゲットセンテンスをより簡単な表現を使用して産出していた（表11）。

ここでのパラフレーズは Tarone（1981）によって定義されているコミュニケーションストラテジー（CSs）でのパラフレーズとは少し異なるものであると思われる。協力者の多くは難しい英文を産出するよりも、それらを簡単なものに変えて産出する傾向にあった。その結果、複文や重文を産出する代わりに、単文を産出したのではないと思われる。田中（2006）によると、「よりの確な英語の表現が別にあることを知っており、それを忘れてしまったり、うろ覚えでその場で使えないために、『言い換える』ことでコミュニケーションを補完しようとする態度である」（p. 11）である。これは、Ellis（1985）の提唱した簡易化（Simplification）に近いものであると思われる。表11は協力者の産出の際に特徴的に見られたパラフレーズの例である。

続いて、協力者のパフォーマンスには回避（avoidance）も見られた。Schachter（1974）によると、理解したり産出したりすることが難しいと思われる目標言語は、使用を避けられると述べられている。ここでは、特にターゲットセンテンス内の関係副詞を使用する際に回避が多く見られた。例を挙げると、A drought happens where there is less rain than usual and water supplies become short. という文において、関係副詞 where の使用が回避されており、Drought happens in some area, and there is less rain than usual. といったように産出する協力者も見られた。これは、予備調査によって調査された苦手な文法項目の中でも特に関係副詞の使用を苦手とする生徒が多いということが明らかになっていることから、回避が特徴的に見られたと思われる。

さらに、再話課題と Sentence Builds における協力者のパフォーマンスの比較を行った。Sentence

Buids では、再話課題におけるターゲットセンテンスとは異なるものが問われているが、文法項目は同じものを使用している。そこで、語句整序問題における上位正答者5名の産出に焦点を当て、分析を行った。RQ1において語句整序問題における上位群は再話課題でも高い点数を獲得しているということが明らかになっている。図15が再話課題で正答できていても、Sentence Builds で正答できなかった協力者の数である。図15における数字は、Sentence Builds における設問番号に対応している。



▶ 図15：再話課題で正答できて Sentence Builds で正答できなかった協力者数

ここでは、再話課題で正しくターゲットセンテンスを産出することができても、Sentence Builds では誤りが見られ、特に動詞の欠落が特徴として見られた。例を挙げると、We have never experienced such a hot summer. という文を、協力者の多くが We have never such a hot summer. と動詞の experienced を省略して解答していた。しかし、動詞の使用以外はすべて正しく解答していた。そして、Sentence Builds において句内語順や句間語順レベルでの誤りは見られなかった。この理由として、各問いにおけ

る音声として流れる単語を正しく聞き取ることができなかったために、正しい語順で産出することができなかったということも考えられる。

6 考察

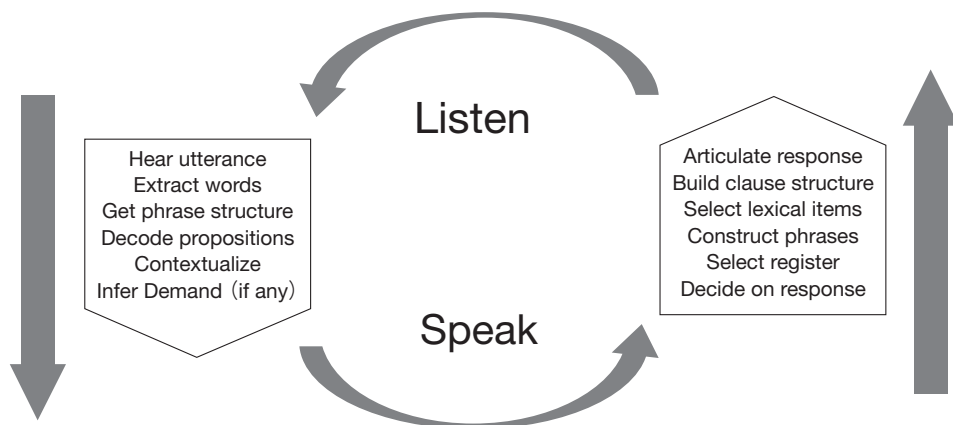
本調査では、スピーキング能力と語順知識の関連性について調査を行ってきた。語句整序問題、再話課題、そして Sentence Builds の3テストを実施し、分析した結果、再話課題と語句整序問題において関連性が見られるということがわかった。一方で、Sentence Builds と語句整序問題に関連性は見られなかった。その理由として、Sentence Builds の困難さが挙げられると思われる。吉田・生馬・柏木(2011)では、Sentence Builds では生徒のパフォーマンスにおける作業記憶に大きく負荷がかかると述べられている。例えば、was reading, my mother, そして her favorite magazine の3フレーズを正しく聞き取り、そして My mother was reading her favorite magazine. という正しい語順で産出しなければならない。ここでは1フレーズを聞き取るたびに、そのフレーズを忘れないように、音韻ループ内でリハーサルを続け、さらに次のフレーズを聞く時点で前のフレーズと今聞いたフレーズ間で意味と構文にマッチした形になるよう新たに再構築されたフレーズをリハーサルする、という大変難しいものである。

再話課題で求められている「再話」は、日常の私

たちの生活の中で行われている活動に近いと言われている(卯城,2011)。それに比べて、Sentence Builds は学習者にとってなじみのないものであり、Versant™ English Test を受験したことがない限りほとんど触れる機会のないテストである。そのため、テスト形式に慣れさせることも重要だと思われる。RQ4における質的検証において、再話課題で正答できても、Sentence Builds では正答できないという結果からも、Sentence Builds の困難さは説明できる。

さらに、再話課題において求められる文章を「読む」という活動と、Sentence Builds で求められるフレーズを「聞く」という活動の2つのモードにおいて、明らかな違いがある。Moussa, Ayres and Sweller (2012)は聴覚教材を提示された学習者よりも、視覚教材を提示された学習者の方が、理解が促されると主張している。Sentence Builds ではフレーズを正しく聞き取り、それらを正しい語順に並べ替えて解答するため、協力者にとってより困難さを感じたのではないと思われる。

本調査では、語句整序問題の解答速度を考慮に入れて調査を行ったが、語句整序問題を速く解答できる協力者は再話課題でも比較的正しく解答できるという結果となった。根岸(2011)において、Sentence Builds は被験者の即時性を考慮に入れたテストであると述べられている。しかし、本来解答速度を考慮に入れて作られた Sentence Builds との関連が見られなかった。Pearson Education (2011)は Levelt (1989)のスピーキングモデルに基づき、認知処理のプロセスを以下のように示している(図



▶ 図16: リスニングとスピーキングにおける処理 (Pearson Education, 2011, p.8)

16)。

Pearson Education (2011)によると、リスニングしてからスピーキングへとつなげるためには、音声として即座に受容し、それを産出するという過程が求められる。Sentence Builds ではそのような処理が常に求められ、言語処理における自動化が求められている。しかし、本調査における解答速度とSentence Builds 間には関連が見られなかった。これは先に述べたSentence Builds の困難さからも説明することができるだろう。

相関分析および重回帰分析の結果から、語句整序問題と再話課題には比較的關係性があるということが判明したが、語句整序問題とSentence Builds 間に関係性は見られなかった。再話課題とSentence Builds における大きな違いは、「文脈の有無」である。Luoma (2004)において、文脈は、「言語使用における中心的な概念の1つ」(p.30)と述べられている。再話課題においては文脈を伴った文章を黙読した後、再話を行う一方で、Sentence Builds において文脈は伴っていない。なぜならば、各問いではフレーズを組み替えて1つの文にして解答し、各問いにおける文同士に関連はないからである。これらの理由から、文脈の重要性が示唆された。Hadley (1993)は自身の研究において文脈の重要性を述べ、意味のある文脈内での学習や言語練習は生徒の言語学習を促進するとし、さらに文脈化された教材を使用することによって生徒の産出を促すと主張している。しかしながら、多くの語句整序問題は文脈を伴わない場合が多い。大学入試センター (n.d.)は、語の並べ替えの際は理解可能な文脈が提示されるべきであると主張している。生徒の産出能力を促すためにも、文脈の提示は必要なのではないかと思われる。

質的検証の結果から、協力者が産出する際、句内語順において誤りが多く見られるということがわかった。これは、山岡 (2000)の主張を示唆している。山岡は、内部構造の複雑な句が学習上の困難点であることを指摘し、句内語順の指導が重視されるべきであると主張している。さらに、句内語順の指導を目的としたモデルを構築する必要があるとも述べている。加えて、本調査では協力者のパフォーマンスにおいてパラフレーズと回避が特徴的に見られた。ここでのパラフレーズとは、Ellis (1985)の「簡易化」に近い。協力者は再話課題内でターゲッ

トセンテンスを産出する際、できる限り正しい語順で産出しようと試みていた。しかし、ターゲットセンテンスをより簡単なものへと変え、産出する傾向にあった。そして再話課題内で正しい語順でターゲットセンテンスを産出できていた協力者は少なかったが、それらをパラフレーズし、簡易化することによって産出に成功しているということがわかった。田中 (2006)によると、パラフレーズは簡易化の段階において重要な役割を果たすとされ、日常生活のコミュニケーションにおいても行われるパラフレーズの重要性が説かれている。また、誤りを恐れて回避をしてしまうことと、学習不安には関係があるとKleinmann (1977)が主張しているように、教員は学習不安を促進させないような指導方法を考慮に入れるべきであろう。

7

結論と今後の課題

再話課題と語句整序問題に関係性が見られたことから、語順知識を持つ学習者は、スピーキングにおいて文脈を伴った場合に正しく語順を産出することができるということがわかった。今まで、語順指導は文法指導の領域でなされてきたが、語順単体で指導するよりも、文脈を伴って語順指導することが重要であろう。教員は、語順を文法指導の一部として、そして英語の5文型を、例文を挙げて教えてきた。しかし多くの場合、語順指導は文脈を伴って行われない。生徒のスピーキング能力を向上させるためにも、文脈を伴った語順指導がなされるべきであろう。さらに、語順指導を行う際は、句内語順についての指導も行いたい。山岡 (2000)では、句の内部の複雑な構造が学習上の困難点になっていると主張されている。本調査の質的調査の結果からもわかるように、句内語順レベルでの誤りが多く見られたということも、この主張を示唆するものであろう。

さらに質的検証から明らかになったパラフレーズは、生徒の気持ちや意見を表現するために重要なものである。本調査では、ターゲットセンテンスを正しく産出することができたかどうかに焦点を当て、分析を行ったが、田中 (2006)は生徒のスピーキング産出においてパラフレーズの重要性を述べている。生徒は誤りを恐れて完璧な解答を求めがちである。しかし、このような「ある種の完璧主義」といっ

たものから離れ、さまざまな方法で英語を使用することも重要なのではないだろうか。

田尻 (n.d.) は、語順は文法項目において最も重要なものであり、語順を指導することによって、生徒自身が自分の意見や気持ちを表現することができるようになると述べている。生徒がアウトプット活動に従事するようになればなるほど、語順指導の重要性は増していくであろう。よりよいスピーキングパフォーマンスのために、語順指導は必要不可欠なものであると言える。

今後の課題としては、ターゲットセンテンスの提示順番およびターゲットセンテンスの選定について考慮に入れたい。再話の際、文章の中で初めに示されたもののほど協力者の作業記憶が影響を与えてしまい、暗記したものをそのまま産出してしまいう傾向にあった。さらに、本調査では複文にのみ焦点を当てていたことから、より一般化した結論を導き出すためにはさまざまな文に焦点を当てて調査を行うべきだろう。そして、先の考察で述べたように、Sentence Builds の困難さについても考慮に入れたい。本調査では再話課題に比べて、このようなテスト形式に慣れるための十分な練習がなされなかった。そのことから Sentence Builds という独特なテスト形式に慣れた後で調査を行いたい。最後に、Terada (2009) が語順知識とリーディング能力の関

係性を長期的に行ったように、本調査も長期的に行い、より一般化した結果を得たいところである。

たとえ語句整序問題が正しく解答できていても、実際に英語を使用する場面で正しい語順を産出することはできないことから、語順指導は生徒たちにとってそこまで重要でないという現場教員の声も聞く。もちろん、語順にばかり固執してしまい、完璧な解答ばかりを求めてしまうと、本当に言いたいことや表現したいことを言えなくなってしまうだろう。しかし、本調査で示された結果から、語順指導は英語指導において重要なものであるということも忘れてはならない。今後は、先に示されたいくつかの課題を考慮に入れ、スピーキング能力と語順知識におけるさらなる検証が必要であろう。

謝 辞

本調査の機会を与えてくださいました公益財団法人日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方、特に本論文作成にあたりご指導くださった吉田研作先生には深く感謝申し上げます。

また、筑波大学大学院の平井明代先生には親身になってご指導をしていただき、平井先生のゼミ生である皆様から貴重なご意見、ご示唆をいただきましたことを心から御礼を申し上げたいと思います。皆様のご協力なくしては本論文を執筆することはでき

参考文献 (*は引用文献)

- ませんでした。改めて皆様に御礼申し上げます。
* 中央教育審議会. (2007). 「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」. Retrieved December 15, 2013 from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/07110606/001.pdf
* 大学入試センター. (n.d.). 「平成24年度試験問題評価委員会報告書第3問題作成部会の見解」. Retrieved April 7 from http://www.dnc.ac.jp/modules/center_exam/content0505.html
* Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
* Hadley, O.A. (1993). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
* Hirai, A., & Koizumi, R. (2009). Development of a practical speaking test with a positive impact on learning using a story retelling technique. *Language Assessment Quarterly*, 6, 151-167.
* 堀正広. (2011). 『例題に学ぶ英語コミュニケーション』. 東京: 研究社.
* 井出智. (2009). 「中学校第一学年を対象とした基本文導入教材の開発」. 徳島県総合教育センター長期研究

- 報告, 97-108. Retrieved December 3, 2013, from <http://www.tokushima-ec.ed.jp/teachers/report/long/index.html>
* 石黒昭博. (2009). 「総合英語 Forest 6th edition」. 東京: ビアソン桐原.
* 伊東治巳・川村亜紀・島田良子・西原美幸・船戸詩織. (2007). 「大学進学予定者を対象とした英語能力試験の国際比較—日本の大学入試センター試験とフィンランドの Matriculation Examination を対象に—」. 四国英語教育学会紀要, 27, 11-26.
* Kiyama, M. (2009). *The relationship between EFL learners' grammatical knowledge and grammar in speaking* (Unpublished master's thesis). University of Tsukuba, Japan.
* Kleinmann, H.H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.
Koizumi, R., & Hirai, A. (2012). Comparing the story retelling speaking test with other speaking tests. *JALT Journal*, 34, 35-60.
* 国立教育政策研究所 (2012). 「特定の課題に関する調査 (英語: 「書くこと」) 調査結果」. Retrieved

- December 3, 2013 from http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_eigo/index.htm
- * Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: Massachusetts Institution of Technology Press.
 - * Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press.
 - * 文部科学省. (2008). 『中学校学習指導要領解説外国語編』.
 - * 文部科学省. (2009). 『高等学校学習指導要領解説外国語編英語編』.
 - * Moussa, J., Ayres, P., & Sweller, J. (2012). Improving listening skills in English as a foreign language by reading rather than listening: A cognitive load perspective. *Applied Cognitive Psychology*, 26, 391-402.
 - * 根岸雅史. (2011). 「文法テストはこのままでよいのか」. 日本語文化研究会論集, 7, 1-15.
 - * 荻野俊哉. (2008). 『英文法指導 Q & A—こんなふうに教えてみよう—』. 東京: 大修館書店.
 - * 太田朗. (1962). 『外国語としての英語の教授と学習』. 東京: 研究社.
 - * 大屋和彦. (n.d.). 「高等学校英語科授業における文法指導のありかたについて」. Retrieved December 15, 2013, from <http://www.shinko-keirin.co.jp/keirinkan/koei/english/jissen/31.html>
 - * Pearson Education. (2008). Versant™ English test: Test design and validation research. Retrieved from http://www.versant.jp/pdf/versantforenglish_technicalmanual_v6.pdf
 - * Pearson Education. (2011). Versant™ English test: Test description and validation summary. Retrieved from <http://www.versanttest.com/technology/VersantEnglishTestValidation.pdf>
 - * Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
 - * Rachmawaty, N., & Hermagustiana, I. (2010). Does retelling technique improve speaking fluency? *TELFIN Journal*, 21, 1-8.
 - * Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Testing*, 24, 205-214.
 - * 穴戸真・ブルース・アレン・高橋真理子. (2012). 『AFP ニュースで見る世界』. 東京: 成美堂.
 - * 田地野彰. (1999). 『「創る英語」を楽しむ』. 東京: 丸善ライブラリー.
 - * 田地野彰. (2008). 「新しい学校文法の構築に向けて—英文作成における『意味順』指導の効果検証」. 平成20年度英語の授業実践研究, 8-21.
 - * 田尻悟郎. (n.d.). 「授業の小道具」. Retrieved October 29, 2013, from <http://gtec.for-students.jp/tajiri/guidance/kodougu/05kodogu.htm>
 - * 竹中重雄. (1997). 『「語順」と英語教育』. 梅花短期大学研究紀要, 45, 51-65.
 - * 田中彰一. (2006). 「言語理論と英語教育—ストラテジーとしてのパラフレーズ—」. 佐賀大学教育学部研究論集, 11, 7-16.
 - * Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15, 285-295.
 - * Terada, Y. (2009). *Relationship between word order knowledge and EFL reading comprehension among Japanese high school students* (Unpublished master's thesis). University of Tsukuba, Japan.
 - * 瓜生豊・篠田重晃. (2007). 『頻出英語整序問題 850』. 東京: 桐原書店.
 - * 卯城祐司 (編著). (2011). 『英語で英語を読む授業』. 東京: 研究社.
 - * 山岡広基. (2000). 「英語産出における語順指導について—句順と句内語順—」. 中国地区英語教育学会研究紀要, 30, 125-132.
 - * 吉田晴世・生馬裕子・柏木賀津子. (2011). 「GP 事業取組における評価テスト “Versant” の効果について」. 大阪短期大学教科教育学論集, 19-34.

資 料

資料 1：再話課題

今から文章を2分間で読み、その後何も見ないで今読んだ内容を2分30秒で英語で話してみましょう。
その際、文章内に出てきた下線が引かれた文章を使用して話してください。

文章 1

There is no denying the fact that the cell phone is essential to modern living. Some people might think that they cannot live without cell phones.
These days, most cell phone companies design models especially for kids. But parents are usually the ones buying the phones, and paying the bill. According to a study, most parents have given their children a cell phone. Cell phones help kids keep in touch with their friends and families. They believe that cell phones are an important tool in case of an emergency. Kids can stay connected with their parents at all times.
But other people are worried about the health and safety effects of kids' cell phones. They believe that kids could not participate in other activities, such as playing outside or hanging out with friends. Also sending text messages or getting calls while doing homework is bad for concentration. Thinking nothing of these dangers, kids use their cell phones every day.

文章 2

It gets warmer and warmer every year. People say every summer, "We have never experienced such a hot summer". In America, intensive heat is causing many Americans to seek shade. But there is a bigger issue at hand, and this is a long period of dry weather: drought.
As a result of the drought, water levels have dropped sharply. Furthermore, a drought happens where there is less rain than usual and water supplies become short. This can lead to crops shortages, increased food prices and restrictions on water use.
Lack of snowfall this winter and hot temperatures this spring started the drought. Extreme summer temperatures have made the drought severe and fast-paced.
Japan is no exception to this problem. We are facing severe global warming. In order to save our Earth from these problems, we have to move to action. Saving electricity is one solution to the problem. We must do our best since we only have one planet Earth.

(注) 実際に使用されたマテリアルには点線は引かれていない。

資料 2 : 語句整序問題

☆できるだけ早く解答し、解答が終わったら表示画面を見て解答にかかった時間を枠の中に記入してください。

1. 危険をかえりみずに、子供たちは毎日携帯電話を使っている。
(kids / dangers , / their / cell phones / of / nothing / thinking / use / everyday / these).

2. このような暑い夏を経験したことがない。
(summer / we / never / such / hot / have / a / experienced).

3. 携帯電話は子供たちが友達や家族と連絡を取る手助けをする。
(friends / families / cell phones / with / keep / and / in / kids / help / touch / their).

4. 干ばつは雨がいつもよりも少ないところで生じる。
(there / less / than / usual / a / drought / happens / is / rain / where).

5. パソコンが現代生活に欠かせないものであることは否定できない。
(denying / is / the / PC / essential / living / there / fact / the / that / modern / no / is / to).

6. 毎年だんだんと暑くなっている。
(warmer / it / and / every / gets / warmer / year).

7. 彼らはラジオが緊急時に重要な手段であるということを信じている。
(in / emergency / they / radios / tool / an / believe / of / that / important / are / case / an).

8. 干ばつの結果として、水位は急に下がった。
(drought / water / as / sharply / the / result / have / of / dropped / levels / a).

9. 研究によると、多くの親が子供たちに携帯電話を与えていた。
(have / cell phone / most / a / parents / given / according / their / to / children / study , / a).

10. たったひとつの地球だから我々は最善を尽くさなければならない。
(planet / do / we / our / must / since / one / Earth / have / best / only / we).

11. 車がないと生活できないと考えている人もいるだろう。
(without / might / they / some / cars / cannot / people / think / live / that).

解答時間を記入

--

資料 3 : Sentence Builds

文が 3 つに区切られたものが、ばらばらの順番で、音声で提示されます。音声を聞いた後、それらを組み換えて意味が通るような文を作り、それをマイクに向かって話してください。
メモを取ったりしてはいけません。

例) went to / Tokyo / I / yesterday
という音声聞こえたら、並べ替えて、
I went to Tokyo yesterday. と回答してください。

では、2 問練習してから、本番に移ります。音声を録音するので、マイクに向かって話してください。
また、各問題の後には解答時間が 10 秒間与えられているので、できるだけ時間内に答えるようにしてください。

音声内容

1. without / I went out / my key
2. to him / according / she is honest
3. that he is dead / the rumor / I heard
4. he opened the door / taking out a key / from his bag
5. growing / the tree is / taller and taller
6. such a / wonderful story / we have never read
7. where / this is a house / John used to live
8. you are ill / since / you should stay home
9. touch / keep in / with me
10. as a result of / I was late / the trouble

英語リスニング不安と リスニングの下位技能の関係

—リスニング不安の概念の細分化によるリスニング指導への具体的提案—

広島県／広島大学大学院在籍 山内 優佳

概要

本研究の目的は、学習者がリスニング時に抱く不安とリスニング力の下位技能の関係を詳細に明らかにすることである。リスニング不安は6種類の要因（実生活におけるリスニング、学習場面におけるリスニング、学習者の不十分な知識、テキストの難易度、ボトムアップ処理、メタ認知的活動）、リスニング力は4つの下位技能（単語、音変化、推測、ワーキングメモリ）の観点から、それぞれの概念がどのように関連しているのかを調査した。調査の結果、「学習場面におけるリスニング」に対する不安はすべての下位技能と負の相関があり、本研究で対象としたリスニング力と最も関連が強いことが示された。不安軽減のための示唆としては、音変化を聞き取る力をつけること、そして適切なレベルの教材を使用することが挙げられた。

1

はじめに

リスニングは、第2言語を習得する上で必要不可欠な技能である。文字を介しない技能であるため、文字を学習していない入門期の指導に取り入れることができる易しさがあると同時に、文字がないゆえの難しさがある技能でもある。リスニングはインプット技能という点ではリーディングと同じであるが、一過性のために聞き逃した部分を聞き返すことができない点が、何度も読み直しができるリーディングと大きく異なる。また、音声を扱うという技能においても、自らのペースでアウトプットできるスピーキングとは異なり、リスニングは相手依存の技能であるため、スピードや内容を自ら統制すること

が困難である。このようにリスニングは認知的負荷の高い技能であると言えるが、日本の英語学習者にとっては、2006年より大学入試センター試験にリスニング問題が課されたことにより、「英語リスニング」の重要性が増したと同時に、心理的にも負荷の高いものになっている。

外国語学習における心理的要因に関する研究には、動機づけといったポジティブな情意面を扱うものが多いが、ネガティブな感情に焦点を当てたものとしては外国語不安の研究がある。それまで心理学や教育心理学の分野で研究がなされていた不安の概念であったが、1980年代後半には外国語教育という特定の場面においてどのような不安が生じるのか、その実態を明らかにする試みがなされるようになった（e.g., Horwitz, 1986; Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1991a; Young, 1991）。不安は一般的に集中力を欠く原因や回避行動の原因となるとされ、外国語を学習する上で不安はできるだけ低くするべきであると考えられている（e.g., Horwitz et al.; Young）。外国語学習の中でも4技能を用いた活動の中でどのような不安が生じるのかに焦点が当てられ始め、リスニングに関しても不安の原因を明らかにする調査（Kim, 2000, Vogely, 1998）や、不安の高さを測定する外国語リスニング不安尺度（Foreign Language Listening Anxiety Scale, FLLAS）の開発（Kim, 2000, 2005）が行われた。FLLASの開発によって、不安の高さと他の概念の大まかな関係性に関する研究がなされているもの（e.g., Bekleyen, 2009; Gonen, 2009; Xu, 2013）、数ある原因の中でも何を原因とした不安が高いのか、また、その原因は学習者が原因として意識して

いるだけでなく実際にリスニングの得点と関連があるのかという、原因と実質的なパフォーマンスを関連づけた研究はこれまでにほとんどなされていない。

本研究は学習者がリスニング時に抱く不安とリスニング力の下位技能の関係を詳細に明らかにすることを目的としている。不安がリスニング学習やパフォーマンスとネガティブな関係にあるのか（あるいは促進的なポジティブな関係にあるのか）を明らかにすることで、教育現場におけるリスニング指導やテスト時に生じる不安の様相を明らかにし、学習者の実態を記述することで、より効果的なリスニング指導のあり方を示唆することができるはずである。

2 先行研究

2.1 外国語リスニングにおける「不安」の原因

2.1.1 外国語学習時に生じる不安

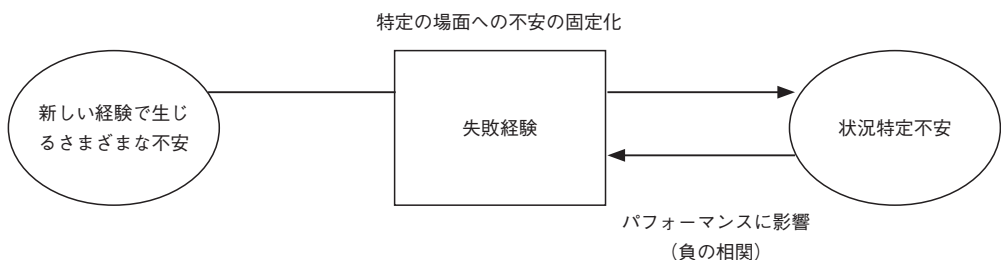
外国語不安 (foreign language anxiety) は、「言語学習過程の独自性から生じる、教室での言語学習に関係した自己認識、信念、感情、行動の複合体」(Horwitz et al., 1986, p.128) で、具体的には「話す、聞く、そして学習することを含む第2言語学習に特に関係した緊張や心配する感情」(MacIntyre & Gardner, 1994, p.284) と定義される。定義からわかるように、外国語不安は外国語学習場面に限定して見られる「状況特定不安」であり、個人の性格に基づく不安 (特性不安) や、状況特定不安の中でも数学学習場面など外国語学習ではない特定の状況で生じる不安とは異なる概念として区別されている (Horwitz, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989, 1991b)。

外国語学習開始直後の初学者にとって外国語学習に対する不安は、性格としての特性不安や新しいものに対する不安など、外国語学習に特化しない多様な不安によって形成されているが、学習経験の中で瞬間的な不安 (状態不安) を重ねるにつれて、外国語学習という特定の状況に対する自らの感情や態度を決定する (MacIntyre & Gardner, 1989)。一方で、不安が影響して学習やパフォーマンスに支障が生じることから^(注1) (MacIntyre & Gardner, 1989, 1991b; Steinberg & Horwitz, 1986)、不安と習熟度の因果関係としては双方向の関係があると言え、一般的には両者は負の相関関係にあるとされている (e.g., Aida, 1994; Gardner, Tremblay, & Masgoret, 1997; Horwitz) (図1)。

学校教育の教室内で学習者が最も強い不安を感じる活動が、指導者から受けた質問に答えることである (Liu, 2006) と言われるように、外国語不安を誘発する活動はスピーキングであるとして、これまで外国語不安研究の焦点が当てられていた (e.g., Aida; Horwitz et al.; 近藤・楊, 2003; Young, 1991)。しかし、リスニング不安 (あるいはインプット不安) が外国語学習一般の不安を説明する度合いが最も高いことから (Onwuegbuzie, Bailey, & Daley, 2000; Pae, 2013)、スピーキングのみではなく、リスニング不安についてもその実態をより明確にしていく必要性がある。

2.1.2 リスニング時に生じる不安

外国語リスニング不安は、前節で述べた外国語不安が生じる場면을リスニング時にさらに特定した概念である。音声を聞くという性質上、学習者はリスニング時にインプットした情報を瞬時に理解して問題に答える (コミュニケーションの場面であれば、話し手の発言に反応を示す) ことが求められる。こ



▶ 図1: 状況特定不安としての外国語不安とパフォーマンスの関係

のような即時性の面から、第1章でも触れたように、自分のペースで推敲、モニターすることが可能なアウトプットの技能や読み直しが可能なリーディングよりも、リスニングは心理的、認知的負荷の高い技能であると言える。大学入試へのリスニングテストの導入により、日本人英語学習者にとってリスニング学習への取り組みが積極的になっている (Hirai, Fujita, Ito, & O'ki, 2013)。学習を進め、リスニングテストで十分な力を発揮することができるなど肯定的な経験をすれば、リスニングテストに対する不安が低くなりうる (In'nami, 2006)。しかしながら逆もまたしかりであり、2.1.1節で外国語不安の観点から学習者が瞬間的な不安 (状態不安) を感じる事が外国語学習に対する態度が決定する (MacIntyre & Gardner, 1989) と説明したように、失敗経験を繰り返せば、英語リスニングに対する否定的な感情が定着すると考えられる。

外国語リスニングに対する不安が確立するまでに、学習者はどのような失敗経験や困難さを経験しているのだろうか。リスニング不安の原因は大きく分けると、(a) インプットの性質、(b) 処理に関連した側面、(c) 指導に関する要因、(d) 人的要因 (Vogely, 1998) に分類できる。このVogelyの分類では、インプットの性質には語彙統語の難易度といった言語の性質や、話される外国語の速さや発音の明瞭性といった周辺言語の性質を含む。処理に関連した側面には、聞いた音声の分節化や弱系の認識、方略使用、処理時間の短さなどが含まれる。指導に関する要因は指導の少なさやテストの存在、人的要因には学習者と教師両方の性格面に関するものが当たる。これらの中で、直接的に音声を理解する際にかかわるものは、「インプットの性質」と「処理に関連した側面」である。特に教材などの音声インプットそのものの難易度にかかわるインプットの性質は、多くの学習者が不安の原因であると考えられている大きな要因である (Kim, 2000; Vogely)。一方で、英語教師志望者を対象としたBekleyen (2009)の調査では、音声の難しさではなく「分節を認識できない」などといった自らの処理を不安の根源としている要因が多く挙げられていた。そこで次節では、学習者が理解に困難を感じる音声インプットの性質や、そのインプットを処理し、理解するためにどのような能力が必要なのかについて述べている先行研究を概観する。

2.2 聴解に必要な力

2.2.1 音声インプットの難易度を高める要因と学習者が行う認知的処理

前節で示したように、学習者が不安を感じる要因としてインプットの性質が挙げられる。その中でも、Vogely (1998) が示した「インプットの性質」に含まれるものは、言語的な特徴に起因する困難な点である (Buck, 2001)。学習者は言語的資源に依拠して意味を構築するボトムアップ的な処理と、既存の知識を活用して音声を認識するトップダウン的な処理の両方の処理を用いて外国語を理解している (Vandergrift & Goh, 2012) が、「インプットの性質」はこの中でもボトムアップ処理に関する部分でのつまずきであると言える。

反対に、トップダウン処理に関連するものとして、内容、概念の明示性、構成、リスニングを行うコンテキスト、といった言語的な特徴以外にも音声インプットの難易度を高める要因が存在する (Buck)。ここに含まれる項目、例えば、新密度の高いトピックであるか、概念が明示的に述べられているか、音声インプットに登場する人物の関係が明らかであるか、さらには視覚的補助があるかという要因は、先行知識や場面の情報を活用して音声を理解する能力を要する。外国語の知識と技能が十分でない学習者はこれらの情報に依存する傾向があるが (Vandergrift, 1997, 2003)、聞き手が母語話者であっても1語1語を理解することはなく (Brown, 2008)、音声言語を処理する際には上記の要因を手がかりに選択的に聞くのが通例である。

音や語彙といった低次の処理から背景知識を活用した推測を含む高次の処理までを、Rost (2011) は神経学的処理、言語的処理、意味的処理、語用論的処理の4つの処理過程で表している。それぞれの処理段階でどのような能力が必要とされるのかを次節でまとめる。

2.2.2 リスニングの下位技能

Rost が示した4つの処理段階の1つ目である神経学的処理の段階では、人は音を感知して、その音やその他の情報に対して意識的に注意を向ける。つまり、単に「聞こえる」という状態から選択的に「聞こう」とする、ヒアリングからリスニングへと変化する段階である。2つ目の言語的処理では、聞いた音声を分節化し、単語を認識することに焦点が当て

られる。3つ目の意味的处理では、聞いた内容を聞き手が持つ既知の情報に照らし合わせ、推測、推論、推敲しながら一貫した意味を構築する。4つ目の語用論的处理では、社会的な枠組みの中での役割、聞き手としての役割を意識しながら相手の意図を読み取る。日本人学習者が英語を聞く場面として、多くの場合はテストに含まれるリスニングセクション、あるいはその練習のための授業内のリスニングであることが想定されるため、本稿では特に、2段階目から3段階目に位置している言語を聞き取り、意味を構築する過程に焦点を当てる。

(1) 言語的处理における単語認識と分節化

単語認識の力はリスニング力を構成する要素として多くの研究 (e.g., Nishino, 1992; Stæhr, 2009; Takashima, 1998) で検証されており、その役割の重要性は学習者の視点からも認識されている (Boyle, 1984)。また外国語学習者にとっては、習熟度の高低にかかわらず、音声による単語認識は大きな課題であるともとらえられている (Bekleyen; Goh, 2000)。リスニング上のつまりき要因として学習者が明確に意識する単語認識の力は、不安の原因としても関連の強い力であると言える。音声で単語を認識する過程にはさらにその下位に文から単語を認識するために適切に分節化する力が必要とされる。分節化を困難にする要因に、同化、脱落、弱化といった音の変化がある。ただし、学習者 (あるいは母語話者も) が言語を音声で理解する際に純粋なボトムアップ処理に依存しているわけではなく (Brown)、学習者は文脈にそぐわない語を実験的に聞かされた場合にも、音的に類似し、かつ文脈に適切な代替案を探し出した上で該当の語を認識しようとする (Field, 2004)。そのため、ミニマルペアなどの音素を聞き分けるようなより低次の処理にかかわる力は、リスニング時に意味理解をする際にそれほど決定的な要因とはなり得ないようである (Takashima)。

(2) 意味的处理における知識の活性化と意味構築

音声を意味重視で聞き、理解する際、学習者は既存の知識と聞いた音声を一時短期記憶に保存し、長期記憶にある知識と照合しながら、記憶を再構築している。この一連の処理は、ワーキングメモリの役割が担うところであり、ワーキングメモリはリスニ

ングによる音声理解のために必要な要素の1つである (e.g., Call, 1985; Sakuma, 2004)。トップダウン的に音声インプットの意味内容を理解するために活用される長期記憶の知識には、内容に関する背景知識や一般的な知識があり、音声聞いた学習者はその知識をもとに、推測しながら聞くことになる。推測は明示的に述べられている情報についても含まれるものであり、語の意味から自然に導かれる論理的な帰結から精緻化された外延的な知識に頼るものまで幅広いとされるが (Buck), Vandergrift (1997) は「推測」を「テキスト中あるいは会話の文脈中の情報を用いることにより、わからない言語項目の意味を想像する、結果を予測する、欠けている情報を埋める」(p. 393) と定義しており、テキスト外の視覚情報や背景知識といった情報を利用する「精緻化」と区別している。

先行研究においてリスニング力を支える重要な力として明らかにされてきた下位技能で、特に日本人学習者の習熟度と関連があるとされているもの (音素の識別、音変化の認知、音声による単語認知、文法能力、ワーキングメモリ、背景知識、推測・予測) を包括的に扱った研究に Icho (2008) がある。この調査により、上位群と中位群の間には音変化の認知、音声による単語認知、推測・予測の力で差があり、中位群と下位群の間にはワーキングメモリの容量に差があるということが明らかになっている。

2.3 リスニング不安とリスニング力の関係

ここまでリスニング不安の原因やリスニングの下位技能について先行研究を概観したが、両者がどのように関連しているのか、その関係性は明らかにされていない部分が多い。一般的に外国語不安と外国語の成績やパフォーマンス、習熟度が負の相関関係にあると示されているのと同様、外国語リスニング不安とリスニング力の関係についても、これまでの研究では負の相関が示されている (e.g., Bekleyen, 2009; Elkhafaifi, 2005; Golchi, 2012; Kiliç & Uçkun, 2013; Kim, 2000; S. Wang, 2010)。従来、リスニング不安とリスニング力の関係が調査される場合、リスニング不安は FLLAS 内に約30ある項目に対する5件法による回答の平均値または合計した値を用いて不安が「高い」のか「低い」のかで議論されてきた。

2.1.2節で示したとおり、リスニング不安は多様な理由を背景に持つ概念である (Kim, 2000; Vogely, 1998)。そこで学習者がどのような原因による不安に直面しているのかを明らかにするために、Yamauchi (2014) はそれまでのリスニング不安研究で使用されていた外国語リスニング不安尺度 (Kim, 2000) をもとに、リスニング不安の構成要素として以下の6つの因子を特定した (表1)。

他方、リスニング力はこれまでの研究で重要な下位技能が特定されている。しかしながら、不安の概念と関連させた研究においては、外国語リスニングの授業成績や IELTS など統合的な技能を示す値がリスニング力を示す指標として用いられてきた。リスニング不安が多様な原因を背景に持つ多面的な概念であり、リスニング力もまたさまざまな下位技能から成り立つことを考慮すれば、その両者の間の関係も詳細に記述することが可能なはずである。特に、リスニング不安の原因ととらえられている要因 (表1 右列) と対応する下位技能の間に関係性が存在すると考えられる。

3 研究課題

リスニング不安とリスニング力について、これまでの先行研究は次の3点にまとめられる。まず1点目は、リスニング不安の原因はインプットの性質や、学習者自身の脳内で起きている音声の処理である (Vogely, 1998) ということである。2点目は、外国語を聞いて理解する上で必要なリスニングの下位技能 (e.g., Buck, 2001; Icho, 2008) には、リスニング不安の原因になりうる要素と密接な関係があるということ、そして3点目は、リスニング不安とリスニング力は負の相関関係にある (e.g., Bekleyen, 2009;

Kiliç & Uçkun, 2013; S. Wang, 2010) ということがある。

リスニング不安の原因については、質問紙やインタビュー調査による学習者の自己申告で明らかにされてきたが、実際のリスニング力に基づいた不安であるのかは、いまだ詳細に調査されていない。学習者は外国語リスニング不安尺度に回答する際、自らが「不安の原因」であるとしてとらえている項目について、高い数値で回答するはずである。また、不安が過去の失敗経験から形成されているものであれば、その不安の原因に当たるリスニング力の下位技能は、十分なレベルに達していないということが予想される。反対に、原因として含まれる下位技能の力がついているのであれば、不安の源はリスニング力ではなく、自己評価の低さやその他の要因によるものであるとも考えられる。

そこで本研究では、「リスニング不安を構成するどの側面が、リスニングのどの下位技能と関連しているのか」という研究課題の下、「リスニング不安」と「リスニング力」の概念を細分化し調査を行うことによって両者の関係を明らかにする。具体的には、以下の組み合わせに負の相関があるという仮説を設定する。

- (1) 「学習場面におけるリスニング」に対する不安は、テストとして測定されるリスニング力全体と負の相関がある。
- (2) 「テキストの難易度」に対する不安は、音変化の聞き分けや推測を要する問題と負の相関がある。
- (3) 「ボトムアップ処理」における不安は、単語や音変化の認知の力と負の相関がある。
- (4) 「メタ認知的活動」における不安は、推測の力と負の相関がある。

■ 表 1 : Yamauchi (2014) による改訂版外国語リスニング不安の 6 因子

大分類	小分類	不安の原因の例
リスニング材料以外の要因	実生活におけるリスニング	話し手が存在する場合
	学習場面におけるリスニング	授業内やテスト場面
リスニング材料自体の要因	学習者の不十分な知識	トピックの背景知識や語彙の不十分さ
	テキストの難易度	音声の速さや内容の抽象度
聞き手の認知処理に関する要因	ボトムアップ処理	分節化から全体的な内容理解に至る過程でのつまずき
	メタ認知的活動	計画・モニタリング・評価の過程でのつまずき

「英語を聞いて理解する」という行為が生じる場面には、CD やメディアを介した発話を聞き取る単方向のリスニング場面と、会話の相手との相互交流が伴う双方向のリスニング場面が想定される。リスニングには場面に応じて重要視される技能がある (Richards, 1983) が、多くの日本人が教室での学習やテストの際に経験する機会が多いのは単方向のリスニング場面であることから、Rost (2011) が示す語用論的处理のように会話に相手が想定されるリスニング力は、本研究では扱わないものとする。そのため、不安の6因子の1つである「実生活におけるリスニング」に関しては、今回の調査で測定するリスニング力とそれほど強く関連しないということが予想される。また、「学習者の不十分な知識」による不安も同様に、全く新しい情報を英語で聞くという内容中心的な英語使用が日本の英語教育の実態とやや関連が薄いと考えられ、これについても、本研究で測定するリスニング力とはそれほど強い相関を示さないと予想される。

4 調査

4.1 調査協力者

本研究の調査協力者は、国立大学のさまざまな学部 to 所属する1~4年生48名である。調査協力者のリスニング力は、後述の英検準2級リスニングセクションにおける得点が9~30点 (30点満点, $M=23.04$, $SD=5.44$) となり幅広い。48名のうち、1週間から6か月間の英語圏滞在経験がある協力者が20名存在した。外国での滞在経験は外国語不安の高低と相関があると言われるが (Aida, 1994; Onwuegbuzie et al., 1999), 滞在中の経験が個人間で大きく異なり留学が直接的な不安の高低の原因とはならない (Y.-C. Wang, 2010) とされており、これら20名の協力者についても区別することなく分析の対象としている。

4.2 調査材料

調査に用いたリスニング問題の形式は、Icho (2008) で用いられたものと同様の形式を採用した。変更点その他詳細は、以下に示すとおりである。

4.2.1 リスニング力

英検準2級 (2013年度第1回検定一次試験) のリ

スニングセクション全30問を用いて、調査協力者のリスニング力を測定した。問題は会話文における応答文の選択問題、会話文における内容理解問題、文の内容理解問題の3つのパートに分かれており、すべて選択式の解答でそれぞれ10問ずつで構成された。

4.2.2 音声による単語認知 (資料 1)

単語を聞き、その日本語訳を解答する問題30問である。単語は『英検 Pass 単熟語準2級 [改訂新版]』 (旺文社, 2008a) から2~3音節の語がそれぞれ15語ずつ選定された。選定の際、日本語訳で解答を行う際に解答のぶれが生じるのを避けるために品詞は名詞のみを用いることとし、カタカナ語として日本で定着している語は結果の歪みにつながる (高島, 2008) ため含まなかった。また、この問題が音素を識別する能力を測定するものではないことから、日本人にとって極端に聞き取りにくい音素を含む語はできる限り省くようにした。その際、英語学習者は (母語話者と同様に) 語の聞き取りに脚韻よりも頭子音に頼る傾向がある (Field, 2004) ことを考慮し、日本人にとって聞き取りにくい子音である /ð/ /θ/ /r/ /v/ /l/ /z/ (菅井, 2004) が頭子音を構成する語を排除した。以上の手順により、最終的に資料1に示す30語を対象語彙とした。また、音声は同教材の『英検 Pass 単熟語準2級 CD [改訂新版]』 (旺文社, 2008b) の発音を使用し、単語と単語の間には8秒間の無音時間を設定した。なお、採点に際しては、教材で示された日本語訳以外にも、辞書に掲載されている日本語訳は正答とした。

4.2.3 音変化の認知 (資料 2)

音の変化を含む語を空欄とした文を聞き、空欄に英語を記入する問題全20文である。Icho では Eshima and Sato (1990) に提示されている20文を使用し、2回ずつ放送していたが、音変化の認知問題以外のリスニング問題がすべて1回限りの放送であることや、より自然なリスニングの場面を考慮し、本研究では放送を1回のみとした。音声は、ネイティブスピーカーに録音を依頼した。この問題は音の聞き取りに関するもので、ネイティブスピーカーの発音の性質が異なることにより解答の困難度が大きく変化すると考えたため、アメリカ人女性とイギリス人男性それぞれ1名に同じ文を読むよう依頼し

た。本調査には含まない学習者を対象に、アメリカ人女性による音声を聞く群とイギリス人男性による音声を聞く群に分類し、その解答を項目分析した結果から、できるだけ弁別力の高い方の文を採用することにより、最終的に両話者の音声それぞれ10問を選定した。1文につき空欄は2か所設けられているが、母音の弱化が生じる箇所は空欄を1つとした。採点は完答で1問1点の、20点満点とした。

4.2.4 推測(資料 3)

解答のために推測が必要とされる選択解答式の問題全20問である。問題には、英検2級(2013年度第1回・第2回)と準2級(2013年度第2回)のリスニング問題のPart 2(会話文)とPart 3(モノローグ)より選定した。問題は、中心となる概念や要点をとらえる問題が5問、論理的な推論をするものが5問、発話行為の意味を理解するものが4問(ここまで Buck, 2001)、次に何が起きるか予測する問題が6問(Vandergrift, 1997)で構成された。

4.2.5 ワーキングメモリ(資料 4)

Ushiro and Sakuma (2000) によるリスニングスパンテストを使用した。このリスニングスパンテストは、まず聞いた1文の内容が事実として正しいものであるかどうかの True or False question に瞬時に答え、その後、聞いた文の最後の語を解答する形式である。音声は先に示したネイティブスピーカー 2名による録音された英語で、True or False question と最後の語を解答する時間は、Ushiro and Sakuma 同様それぞれ1.5秒間と1語当たり5秒間設けた。もともとのテストは、2～5文 condition でそれぞれ3セットずつに取り組む全42文(3 sets × 4 conditions) が使用されたが、Ushiro and Sakuma において5文 condition の得点が非常に低いことを考慮し、5文 condition を除く27問を用いた(3 sets × 3 conditions)。また、調査協力者が解答をする際に、つづりの難易度が高く解答に支障をきたすと考えられる語は、語を置き換える(例: giraffe→lion)、またはもともと5文 condition に含まれていた文と入れ替える対応をとった。採点については、Ushiro and Sakuma は、1セットも再生できない場合を0点、1セットを再生することができれば0.5点、2～3セットを再生することができれば1点という評価方法をとっているが、Icho (2008)

は他の要因との関係をより詳細に算出するために単語1つの正答につき1点を付与している。本研究の評価方法は Icho に準じて行い、本テストの満点は27点とした。

4.2.6 リスニング不安(資料 5)

リスニング不安の測定には、Yamauchi (2014) のリスニング不安尺度を使用した。この質問紙は、リスニング不安の原因(Bekleyen, 2009; Kim, 2000; Vogely, 1998) と、リスニングを認知的に困難にする要因(Buck, 2001)に関する先行研究をもとに、不安の原因を特定するために Kim (2000) による外国語リスニング不安尺度(FLLAS)を修正したものである。大きく3つの要因(A: リスニング材料以外の要因, B: リスニング材料自体の要因, C: 聞き手の認知処理に関する要因)が設定され、さらに小分類としての6因子(A1: 実生活におけるリスニング, A2: 学習場面におけるリスニング, B1: 学習者の不十分な知識, B2: テキストの難易度, C1: ボトムアップ処理, C2: メタ認知的活動^(注2))からなる18項目の質問紙として開発された。回答は、「1 全く当てはまらない」から「5 とてもよく当てはまる」までの5件法を用いて行われた。

4.3 実施手順

調査者が調査協力者と個別に日程調整を行い、日程の合う複数人のグループを構成した。調査場所はCALL 教室で、聴解に十分な音声が行き渡ることを確認した上で実施した。調査協力者には、調査協力依頼と実施開始の時点において本調査が大学の成績に一切影響しない旨を伝えた。

まず初めに英検準2級のリスニング問題(以下、総合問題)を実施し、次にアンケートへの回答を求めた。その後続けて、単語認知、音変化、ワーキングメモリの順にテストを実施した。ワーキングメモリの問題については練習問題を1問(2文1セット)設定し、解答の手順を説明した。

5 結果

5.1 リスニング力とリスニング不安それぞれ全体の傾向

リスニング力を測定するテストの結果の概要は表2にまとめられる。総合的なリスニング力を測定したテストは英検準2級のリスニング問題であり、8割以上を正解した調査協力者が26名いることから、調査協力者の半数は、準2級レベルの問題をほとんど問題なく解答できる学習者であった。一方で、通常英検の合格点とされる6割に当たる18点に満たなかった調査協力者が8名存在した。このことから、人数に差はあるものの、本研究の調査協力者は幅広いリスニング力を有する英語学習者であると言える。

総合的なリスニング問題と下位技能のテストとの間の相関は $r=.56\sim.75$ であり、中程度以上の強さの相関が確認された。英検のリスニング問題との相関から、本研究で使用したそれぞれのテストの材料が、リスニングの下位技能を測定するものとして妥当なものであると考えられる。

リスニング不安の高さの傾向は以下の表3が示すとおりである。本研究で用いた尺度は5件法での回答を求めているため、平均値にして3.50を超える数

値は、不安が高いと判断することができる。6つの因子のうち、最も平均が高い値を示したものは「A1 実生活におけるリスニング」で、「B2 テキストの難易度」、「C2 メタ認知的活動」が続いた。最も平均値が高い「A1 実生活におけるリスニング」については、調査協力者のうち半数に当たる24名が、「B2 テキストの難易度」では23名が4.00以上の値を示していた。一方で、不安が低く感じられている要因は「A2 学習場面におけるリスニング」であった。

5.2 リスニング不安とリスニングの下位技能の関係

本研究の研究課題である、リスニング不安とリスニングの下位技能の関係性は、表4に示す相関係数で表すことができる。また、中程度以上の相関がある因子と下位技能の関係を、簡略図として図2に示す。本研究で用いた質問紙は6因子それぞれを3項目で尋ねる形式であり、質問項目が少ないことによる信頼性係数の低さ、またそれによる相関係数の希薄化が生じると考えられるため、希薄化を修正した相関係数(水本, 2011参照)を算出し、提示している。

表4からわかるように、「A2 学習場面におけるリスニング」と「C1 ボトムアップ処理」を要因

■ 表2：リスニングテストの結果概要

	満点	M	SD	最小値	最大値	総合問題との相関係数
総合	30	23.04	5.44	9	30	1.00
単語認知	30	23.42	4.21	13	30	.56
音変化	20	14.73	2.94	7	19	.72
推測	20	13.27	3.85	4	19	.75
ワーキングメモリ	27	18.13	4.12	10	26	.62

(注) ワーキングメモリのスコアは、3 conditions × 3 sets における最後の語で正答した数である。

■ 表3：リスニング不安の高さの概要

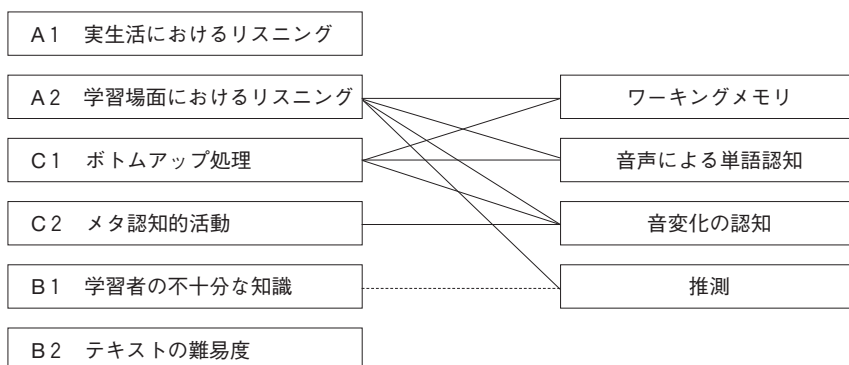
	M	SD	最小値	最大値	4.00以上の人数
A1 実生活におけるリスニング	3.76	0.74	1.67	5.00	24
A2 学習場面におけるリスニング	3.19	0.94	1.33	5.00	13
B1 学習者の不十分な知識	3.45	0.79	1.67	5.00	17
B2 テキストの難易度	3.56	0.87	1.33	5.00	23
C1 ボトムアップ処理	3.43	0.91	1.33	5.00	20
C2 メタ認知的活動	3.53	0.71	1.67	5.00	17
全体	3.49	0.54	2.39	4.56	6

(注) 下線は5件法による平均値が3.50を超えるものである。

■ 表 4：リスニング不安の6因子と下位技能との間の相関係数（希薄化の修正済み）

	総合	単語認知	音変化	推測	ワーキングメモリ
A1 実生活におけるリスニング	.08	.34	.04	.12	-.08
A2 学習場面におけるリスニング	-.51	-.48	-.63	-.40	-.56
B1 学習者の不十分な知識	.08	-.07	.15	.40	.00
B2 テキストの難易度	-.14	.01	-.09	.07	-.20
C1 ボトムアップ処理	-.44	-.44	-.59	-.37	-.42
C2 メタ認知的活動	-.25	-.14	-.52	-.35	-.15
リスニング不安全体	-.30	-.23	-.47	-.14	-.33

（注）下線は $.20 < |r| < .40$ 程度の弱い相関、下線＋太字は $.40 < |r| < .70$ 程度の中程度の相関を表す。



（注）図の簡略化のために、因子や下位技能の順序を本文内とは異なる順序で提示している。

実線は負の相関、破線は正の相関を表す。

▶ 図 2：中程度の相関が観測された項目

とした不安と、各下位技能との間に負の相関が確認された。つまり、「A2 学習場面におけるリスニング」場面や「C1 ボトムアップ処理」におけるつまづきを不安に感じている学習者は、種々の下位技能を測定するテストで得点が低く、反対にこれらの不安が低い学習者は得点が高いということである。

続いて、「B2 テキストの難易度」による不安の高さと各下位技能の得点との間にほとんど相関がないことから、難易度に対する不安があっても、実際の得点との関連はそれほど強くないということがわかる。ただし、ワーキングメモリ容量との間には弱い負の相関があった。

「C2 メタ認知的活動」には、音変化の認識との間に中程度の負の相関が確認された。「A1 実生活におけるリスニング」と「B1 学習者の不十分な知識」においてはリスニング力との間にほとんど相関が見られないが、興味深い結果として、これらの因子とリスニング力との間（A1と音声による単語認知の力、B1と推測の力）には正の相関が確認された。また、「A1 実生活におけるリスニング」は、

ワーキングメモリ容量を測定した際に手順の一環として課した正誤判断問題の得点とも $r=.46$ で中程度の正の相関があった（注3）。つまり、「A1 実生活におけるリスニング」場面に対して不安を強く感じている学習者は、単語認知の問題と1文を聞いての正誤判断の得点が高いということになる。

仮説に対応する結果は以下のようにまとめられる。なお、多くの組み合わせで弱い相関が確認されたが、本稿では特に中程度の相関の有無に焦点を当て、技能と不安要因の関係の背景として考えられる理由、また、相関が見られなかった理由については、次章で詳細に考察する。

- （1）「A2 学習場面におけるリスニング」では、仮説どおり、総合的問題の得点と負の相関があった。
- （2）「B2 テキストの難易度」では、仮説で挙げられた音変化の認知や推測を必要とする問題の得点と相関がなかった。
- （3）「C1 ボトムアップ処理」と音変化の認知と単語認知の力との間に負の相関があった。

- (4) 「C2 メタ認知的活動」では、音変化の認知と負の相関があったが、仮説で挙げた推測の力との間には弱い負の相関を示すにとどまった。

6

考察

調査協力者のリスニング力と不安の実態を把握するため、まず2つの概念それぞれについて考察を加える。その後、2つの概念の関係については、リスニング不安の因子ごとに結果を振り返り、今回の結果に至った原因や背景を考察する。

協力者のリスニング力からわかることとして、結果で述べたように、半数以上の調査協力者が準2級レベルのリスニング力を十分に満たしている。調査協力者には、英語教育を専攻する大学4年生が3名、3年生が1名おり、彼（彼女）らは英検準1級レベルの英語力があると推定される。単語認知の力は、リスニング力を支える下位技能として先行研究で最も説明率が高いとされていたが（e.g., Nishino, 1992; Takashima, 1998）、本研究では相関が比較的低く算出された。この理由として、単語認知のテストにおける最低得点が30点満点中の13点という、やや高い数値であったことが挙げられる。つまり、本研究の調査協力者のうち下位レベルに位置づけられる学習者が英検準2級レベルの問題に取り組む際、彼（彼女）らのつまずきは、語彙の不十分さよりも、適切な分節化ができない、あるいは語の意味を知っていても話し手の意図するところや展開を理解することができないことであると言える。

リスニング不安の傾向について「A リスニング材料以外の要因」に含まれる「英語を聞く場面」という観点から考察する。結果を見ると、会話の相手が想定される場面の英語リスニングに対する不安は強い一方で、教室内やテスト場面における不安の平均値が最も低い。日本人高校生のリスニング学習の動機としてセンター試験が大きく影響しており、またその学習によるリスニング力の向上を実感している（Hirai et al., 2013）という学習者の背景を考慮すると、本調査の調査協力者はセンター試験あるいはその他のリスニングを含む英語試験対策としての学習を経験しているが、対面で英語を聞く経験あるいは練習が不足していると推測できる。続いて「B リスニング材料自体の要因」については、先行研究

の章でも述べたように、インプットの性質は、多くの学習者にとって不安の原因である（Kim, 2000; Vogely, 1998）重要な要因である。本研究の調査協力者においても、「B1 学習者の不十分な知識」を要因とした不安の平均が3.45（ $SD=0.79$ ）、「B2 テキストの難易度」では3.56（ $SD=0.87$ ）という結果で、不安がやや高い傾向にあった。「C 聞き手の認知処理に関する要因」に対する不安もやや高い傾向にあるが、こちらは不安の原因を自らの認知処理に依拠する不安であり、リスニング材料に対してのみならず、音声インプットをどのように聞いて理解すればよいのかという点にも不安があると考えられる。

- (1) 「A2 学習場面におけるリスニング」とリスニング力全体、各下位技能との関係

「A2 学習場面におけるリスニング」を要因とした不安では、総合問題と、すべての下位技能との間に負の相関が確認された。数々の先行研究で示された「リスニング力とリスニング不安の負の相関」（e.g., Bekleyen, 2009; Elkhaifi, 2005; Golchi, 2012; Kiliç & Uçkun, 2013; Kim, 2000; S. Wang, 2010）は、特にこの因子が担うところが大きいと裏づけることが可能であろう。結果で示したように教室内やテストといった場面に対する不安は全体の平均として見るとやや低いが、各技能との関係が負の相関で示されていることから、不安が低いのは特に各下位技能について十分な力がある場合であることがわかる。この結果は、リスニングテストに対する不安が低い結果であった In'nami (2006) を部分的に支持するものである。下位技能との関係を見ると、特に、音変化を認識する力との相関は、6因子×4つの下位技能で表せるすべての組み合わせの中で最も強い相関が示されている。音変化を認知する問題は、1文の中から1～2語を空欄としたディクテーション問題であり、教室内でのリスニング活動にも取り入れられやすい形式である。また、語彙学習は学習者が必ず取り組む学習方法である。学校教育現場でディクテーション問題を取り入れ音変化の聞き取りを訓練することや語彙力を増強することによりこの不安が軽減するのか、という因果関係は本研究の結果から述べることはできないが、教室という学習環境でリスニング不安の軽減を意図した介入を行う場合において、語彙や音変化といった小さい単位で聞

き取る練習との関連が重要であると言える^(注4)。

(2) 「B2 テキストの難易度」による不安と各下位技能の関係

「B2 テキストの難易度」は、英語音声のスピードや内容の抽象度を含む要因に対する不安の高さである。この因子とはワーキングメモリ容量の大きさに弱い負の相関があったが、それ以外の下位技能とは相関がなかった。各下位技能との間に相関がなかった理由として、高得点者においても不安が高い要因であったことが考えられる。今回のリスニング問題ではほぼ満点を収めているにもかかわらず、「B2 テキストの難易度」に含まれる3項目にすべてに対して「5 とてもよく当てはまる」と回答した、非常に高い不安を抱えている調査協力者が存在した。今回実施した、総合問題・単語認知・音変化・推測・ワーキングメモリに関する5つのリスニングテストの合計で最も高い点数の調査協力者を確認したところ、該当の調査協力者は英語を専攻している学生であり、得点は127点満点中123点であった。そのため、彼女が想定している「テキストの難易度」が非常に高いということが考えられる。学習者の英語の知識や一般的な知識がどのようなトピックに対しても十分になるということはなく、テキストの難易度についても、際限なく上げることのできる要因であるため、学習者がどのような習熟度であっても、これらの要因に対する不安を根本的にぬぐい去ることは現実的に難しい。上記の一例は英語が専門であるという特殊な事例であるが、学習者が普段耳にする英語リスニングの難易度や目標とするリスニング力が、学習者の習熟度にとってあまりにも高いものであれば、この因子にかかわる不安は上昇し、学習者に対して適切なレベルの教材を使用することで不安が減少するという可能性が見いだせる。

(3) 「C1 ボトムアップ処理」と音変化の認知と単語認知の力の関係

「C1 ボトムアップ処理」は、音声を分節化して単語を認識することの困難さなどを含み、高次の処理で行われるべき理解 (i.e., 意味的処理, 語用論的処理, Rost, 2011) にまで到達できない状態を表している。分節化という観点が含まれることから予測できる結果であるが、この因子と音変化の認知の力の間には中程度の負の相関があった。この点にお

いて、質問紙調査が明らかにしている学習者が不安の原因であると考えているものと、実質的な原因となる技能のレベルが一致していると言える。同様に、低次の処理で扱われる単語認知の力との間にも負の相関があったことは、仮説に沿う結果である。習熟度にかかわらず、学習者に共通しているつまり「知っている語を音声で認識できない」こと (Bekleyen; Goh, 2000) があるが、本研究の結果より「知っている語を音声で認識できない」ことを原因とする不安は、1語単位の理解にも、音変化を伴う英語を聞き取る力とも関連があると結論づけることができる。「A2 学習場面におけるリスニング」と、音変化、単語認知の力との関係についての考察でも述べたように、これらの活動は授業に容易に取り入れることが可能であることから、訓練を通じて、これらの能力を高めることによる不安の軽減が期待される。また、ワーキングメモリと不安の関係は外国語不安の観点から調査がなされた MacIntyre and Gardner (1994) で短期記憶容量を測定するテストとの間に負の相関が示されており、外国語不安が、集中することや言語インプットの初期段階の処理を阻害していると考えられている。因果関係については言及を控えるが、インプットの初期段階という点も踏まえ、本研究はリスニングに関連した低次レベルの処理と不安の関連性を示す結果となった。

(4) 「C2 メタ認知的活動」と音変化の認知

「C2 メタ認知的活動」は、何に注意を向けるのかという「計画」、聞きながらの「モニタリング」、聞いた後に確認を行う「評価」という処理を行う段階でのつまりぎによる不安を表している。この因子にも音変化を認知する力との間に負の相関が見られるが、学習者は語が聞き取れなかった際に、近似した音を持つ異なる語に置き換えて理解する (Field, 2004) ことから、瞬時のモニタリングが適切に行われていないと考えることができる。本研究の結果では、音変化の問題において I have two and a half dollars now. を I have twenty and a half dollars now. に、He's two years older than I. を He's two years older than mine/nine. に、Look it up. を Let's get up. とした誤答があり、これらは Field が言うような代替案を当てた例である。これにより、音変化を認知する問題が単純なボトムアップ処理による聞き取ではなく、瞬間的にトップダウン処理によるモニタリ

ングとそれに伴う修正が生じていることがわかる。しかし、推測の力との相関が弱かったことを考慮すると、この結果は仮説を部分的に支持したものであると言える。

本研究で調査した下位技能との関連が低いであろうと予想された不安の要因については、以下のように考察できる。「A1 実生活におけるリスニング」は、質問項目に双方向のリスニング場面（電話など）を含む因子であり、リスニング時に話し手の存在が想定されるような実生活におけるリスニング場面を要因とした不安を表している。一方で、本研究で対象としたリスニング力は、先行研究の章でも述べたように、英語を外国語として使用する EFL 環境で学習者が遭遇することが多いであろうテストや教室といった場面において重要とされる技能に重きを置いたものである。場面によって必要となるリスニングの力は異なる（Richards, 1983）ため、本研究では含めなかった対面でのリスニング、例えばインタビューを実施したその内容の理解度といったテストによる測定を行うと、この因子との相関が強くなる可能性がある。興味深い結果として、リスニング力と不安が一般的に負の相関関係にあるのに反して、この因子が単語認知の力と、ワーキングメモリの問題における正誤判断の得点とが正の相関関係にあることが挙げられた。これは実生活のリスニングに強い不安を抱く学習者が、語彙や1文レベルの理解における遂行得点が高いということである。実生活における英語使用場面では、聞き手が一方的に聞くのではなく、常に話し手と聞き手が入れ替わる。そのため、聞き手は特に長いモノローグを聞くことはなく、1文レベルの意味理解に特に注意を向けると考えられる。また、この結果は、この因子に含まれる不安の要因が学習や実際のパフォーマンスに対する促進作用を備えているという可能性を示すものでもある。これに関しては、今後、対面のリスニング場面を設定した調査を行い、実際の英語音声理解の力が伴っているのか、さらなる研究が必要である。

トピックの内容に関する知識や語彙が不足していることを要因とする「B1 学習者の不十分な知識」の因子では、推測の力との間でのみ中程度の正の相関があった。初学者は推測に頼る傾向にある（e.g., Hammadou, 1991; Vandergrift, 1997）が、本研究で用いた推測の問題が英検準2級と2級の問題から抜

粋したことで、表2で示したようにリスニング力を測定した準2級問題との相関が強い（ $r=.72$ ）ことを考慮すれば、本研究で用いた推測問題での高得点は、初学者とは違い、論理的で文脈に沿った適切な推測（Vandergrift, 2003）ができていていることを示しているであろう。トピックや語彙が不足しているということに対する不安があることで、音声インプット中の言語情報を活用し、その結果、適切な方略使用へとつながっているのであれば、「A1 実生活におけるリスニング」場面における不安と単語認知の力の関係でも触れたように、不安の促進作用が生じていると推察される。一方で、推測以外の下位技能との間には相関がないことから、学習者が懸念している自らの知識不足とリスニングの力とは関連が低いと結論づけることができる。

7

結論

本研究では、「リスニング力」と「リスニング不安」という2つの概念の間にどのような関係があるのかという研究課題の下、リスニング力を構成する4つの下位技能（音声による単語認知、音変化の認知、推測、ワーキングメモリ）とリスニング不安の原因で構成される6つの因子（実生活におけるリスニング、学習場面におけるリスニング、学習者の不十分な知識、テキストの難易度、ボトムアップ処理、メタ認知的活動）について調査を行い、両者の関係を分析した。本研究の主要な結果として、以下の5点が明らかになった。

- ・「A2 学習場面におけるリスニング」が、総合的なリスニング力と最も強い負の相関関係にあり、同時に、幅広く下位技能と関連している。先行研究で示されてきたリスニング力と不安の負の相関には、特にこの因子が影響していると考えられる。
- ・音変化の力はより多くの不安因子（「A2 学習場面におけるリスニング」、「C1 ボトムアップ処理」、「C2 メタ認知的活動」）と強く関連している。教育的示唆として、音変化の力をつけることによるリスニング不安の軽減の可能性が見いだせる。
- ・習熟度の高い学習者も「B2 テキストの難易度」

に対して不安を抱いているため、授業内では学習者にとって適切なレベルの教材を使用することで、この不安を和らげる可能性がある。

- ・ワーキングメモリと「A2 学習場面におけるリスニング」, 「C1 ボトムアップ処理」との関連が強い。
- ・「A1 実生活におけるリスニング」と単語認知, 「B1 学習者の不十分な知識」と推測の間には正の相関があり、不安の学習促進作用の効果が期待される。

総括すると、4つの下位技能と6つの因子の関係は、明確な1対1の関係とはならないが、「A2 学習場面におけるリスニング」, 「C1 ボトムアップ処理」では、それぞれの因子が想定している「不安の原因となりうる下位技能」との間に負の相関を確認することができた。先行研究で示されてきた負の相関に加えて、2つの組み合わせでは正の相関も確認されたという点も興味深い結果である。

本研究の課題と今後の研究の方向性を4点述べる。まず、考察で述べたように、大学で英語を専攻する学生はテキストの難易度や求められる英語力などの状況が英語非専攻の学習者と大きく異なり、習熟度が高くても不安が高い、という結果が見られた。本研究ではさまざまな学部を対象に調査協力者の募集を行ったため学部ごとの人数に偏りがあり、英語を専攻する学生が4名と少なかった。そのため、学習者が英語を学習する理由を背景とした分析はできなかったが、習熟度と不安の関連で研究を行う上で、英語使用の必要性を考慮したサンプリングを行う必要性があると感じられた。2点目は、本研究で取り

扱わなかった、話し手が想定される双方向のリスニング力に関連した調査である。特に「A1 実生活におけるリスニング」との関連性が期待される。3点目に、本研究は相関関係から2つの概念を分析するものであったため、因果関係については明らかにできなかった。そこで今後の方向性としては、不安の原因とされている技能に教育的介入を行うことによってリスニング不安が軽減されるのか (i.e., 音変化の指導を行うことによってA2とC1に関する不安が軽減するのか、適切なレベルの教材やテストを与えることでB2に関する不安が軽減するのか、など)、実証研究がなされることが期待される。最後に、不安の促進作用については、外国語不安の観点からすでに研究がなされている (e.g., Bailey, 1983; MacIntyre & Gardner, 1994; Oosthoek & Ackers, 1973; Scovel, 1978) が、リスニング不安に関する研究はほとんどなされていない。「B1 学習者の不十分な知識」の不安が高い学習者を対象に、推測を必要とするリスニング問題に取り組む課題を設定し、個別に詳細な調査を実施することで、教育的な示唆が得られるであろう。

謝 辞

本研究を実施する貴重な機会を与えてくださいました、公益財団法人日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方、助言担当の池田央先生に心より感謝申し上げます。調査の計画や実施に際しては、広島大学の深澤清治先生を始め、同ゼミにご参加くださっている皆様からご助言、ご協力を賜りました。この場をお借りして、改めて皆様に感謝申し上げます。

注

- (1) 外国語学習に限らず、高いテスト不安がパフォーマンスを低下させるという事例やモデルも多く存在する (e.g., Elliot & McGregor, 1999; Sarason, 1984; 塩谷, 1995)。
- (2) リスニングにおけるメタ認知とは、計画、モニタリング、評価の3段階に特徴づけられ (Vandergrift, 2003), リスニング全体における処理を統制するものである (Vandergrift & Goh, 2012)。
- (3) 正誤判断問題における得点と各不安要因との相関係数はそれぞれ, $r = .46$ (A1), $-.38$ (A2), $.26$ (B1),

$-.01$ (B2), $-.16$ (C1), $.30$ (C2) であった。

- (4) 学習者がボトムアップ的なリスニングに固執するのは、自然なリスニングの姿ではなく指導法によって導かれたものである (Field, 2004) とされるように、ボトムアップ的なアプローチからの指導に終始することがよいわけではない。あくまでも、「教室内的不安」という観点から考えた際に重要な要素の1つであるという視点から、本文中の示唆に至る。

参考文献 (*は引用文献)

- * Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- * Bailey, K.M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning. In H. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-103). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- * Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37, 664-675.
doi:10.1016/j.system.2009.09.010
- * Boyle, J.P. (1984). Factors affecting listening comprehension. *ELT Journal*, 38, 34-38.
- * Brown, G. (2008). Selective listening. *System*, 36, 10-21. doi:10.1016/j.system.2007.11.002
- Brown, S. (2011). *Listening myths*. The University of the Michigan Press.
- * Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press.
- * Call, M.E. (1985). Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis. *Language Learning*, 19, 765-781.
- * Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 206-220.
doi:10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x.
- * Elliot, A.J., & McGregor, H.A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- * Eshima, T., & Sato, Y. (1990). The sound change centered instruction: A study on the improvement of English listening ability. *Language Laboratory*, 27, 117-131.
- * Field, J. (2004). An insight into listeners' problems: Too much bottom-up or too much top-down? *System*, 32, 363-377. doi:10.1016/j.system.2004.05.002
- * Gardner, R., Tremblay, P.F., & Masgoret, A.-M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81, 344-362.
- * Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75.
doi:10.1016/S0346-251X(99)00060-3
- * Golchi, M.M. (2012). Listening anxiety and its relationship with listening strategy use and listening comprehension among Iranian IELTS learners. *International Journal of English Linguistics*, 2, 115-128. doi:10.5539/ijel.v2n4p115
- * Gonen, M. (2009). The relationship between FL listening anxiety and FL listening strategies: The case of Turkish EFL learners. *Proceedings of the 5th WSEAS/IASME International Conference on Educational Technologies (EDUTE' 09)*, 44-49.
- * Hammadou, J. (1991). Interrelationships among prior knowledge, inference, and language proficiency in foreign language reading. *The Modern Language Journal*, 75, 27-38. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/329832>
- * Hirai, A., Fujita, R., Ito, M., & O'ki, T. (2013). Washback of the center listening test on learners' listening skills and attitudes. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 24, 31-45.
- * Horwitz, E.K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.
- * Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 124-132.
doi:0026-7902/86/0002/125
- * Ichio, H. (2008). Uncovering the differences between successful and unsuccessful Japanese high school EFL listeners: Focusing on explanatory factors. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 19, 1-10.
- * In'nami, Y. (2006). The effects of test anxiety on listening test performance. *System*, 34, 317-340.
doi:10.1016/j.system.2006.04.005
- * Kiliç & Uçkun, B. (2013). Listening text type as a variable affecting listening comprehension anxiety. *English Language Teaching*, 6, 55-62.
doi:10.5539/elt.v6n2p55
- * Kim, J.-H. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas, Austin.
- * Kim, J.-H. (2005). The reliability and validity of a foreign language listening anxiety scale. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 5, 213-235.
- * 近藤真治・楊瑛玲. (2003). 「大学生を対象とした英語授業不安尺度の作成とその検討」, *JALT Journal*, 25, 187-196.
- * Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34, 301-316.
doi: 10.1016/j.system.2006.04.004
- * MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- * MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1991a). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- * MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1991b). Language

- anxiety: Its relationship to other anxieties and processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.
- * MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1994). The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1-17. doi:10.1017/S0272263100012560
- * 水本篤. (2011). 「質問紙調査における相関係数の解釈について」. 『外国語メディア学会 (LET) 関西支部 メソドロギー研究部会2011 年度報告論集』, pp. 63-73.
- * Nishino, T. (1992). What influences success in listening comprehension? *Language Laboratory*, 29, 37-52.
- * 旺文社. (2008a). 『英検 Pass 単熟語準 2 級 [改訂新版]』.
- * 旺文社. (2008b). 『英検 Pass 単熟語準 2 級 CD [改訂新版]』.
- * Onwuegbuzie, A.J., Bailey, P., & Daley, C. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239.
- * Onwuegbuzie, A.J., Bailey, P., & Daley, C.E. (2000). The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: The input anxiety scale, the processing anxiety scale, and the output anxiety scale. *Language Learning*, 50, 87-117.
- * Oosthoek, H., & Ackers, G. (1973). The evaluation of an audio-taped course (II). *British Journal of Educational Technology*, 4, 55-73.
- * Pae, T.-I. (2013). Skill-based L2 anxieties revisited: Their intra-relations and the inter-relations with general foreign language anxiety. *Applied Linguistics*, 34, 232-252. doi:10.1093/applin/ams041
- * Richards, J. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17, 219-240. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3586651>
- * Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). Edinburgh: Pearson Education.
- * Sakuma, Y. (2004). The characteristics of memory representations in listening span test and EFL abilities. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 15, 91-100.
- * Sarason, I.G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929-938.
- * Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- * 塩谷祥子. (1995). 「高校生のテスト不安及び学習行動と認知的評価との関連」. 『教育心理学研究』第43巻. 125-133.
- * Steinberg, F.S., & Horwitz, E.K. (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. *TESOL Quarterly*, 20, 131-136. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3586395>
- * Stæhr, L.S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in Second Language*, 31, 577-607. doi:10.1017/S0272263109990039
- * 菅井康祐. (2004). 「日本人 EFL 学習者の英語子音の知覚について—語頭子音の知覚の難易度に関する実験—」. 『外国語教育フォーラム』. 第3号, 17-22.
- * Takashima, H. (1998). Accuracy of spoken word recognition as a predictor of listening comprehension for Japanese learners of English. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 9, 87-95.
- * 高島裕臣. (2008). 「英語彙訳の正確さを予測する尺度としての親密度の分析」. 『Language Education and Technology』第45巻, 53-71.
- * Ushiro, Y., & Sakuma, Y. (2000). Modifying reading and listening span tests for group testing. *JLTA Journal*, 3, 6-28.
- * Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30, 387-409. doi:10.1111/j.1944-9720.1997.tb02362.x
- * Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53, 463-496. doi:10.1111/1467-9922.00232
- * Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York, NY: Routledge.
- * Vogely, A.J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31, 67-80. doi:10.1111/j.1944-9720.1998.tb01333.x
- * Wang, S. (2010). An experimental study of Chinese English major students' listening anxiety of classroom learning activity at the university level. *Journal of Language Teaching and Research*, 1, 562-568. doi:10.4304/jltr.1.5.562-568
- * Wang, Y.-C. (2010). *Anxiety in English language learning: A case study of Taiwanese university students on a study abroad programme*. Saarbrücken, Germany: LAP Lambert Academic Publishing.
- * Xu, X. (2013). Empirical study on the English listening learning anxiety. *Theory and Practice in Language Studies*, 3, 1375-1380. doi:10.4304/tpls.3.8.1375-1380
- * Yamauchi, Y. (2014). Revised version of foreign language listening anxiety scale: Precise description of subordinate concepts' influence on learners. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 143-158.
- * Young, D.J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 427-439. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/329492>

資 料

資料 1：音声による単語認知の問題に使用した語

ランク	2 音節	3 音節
重要	moment, future, worker, environment, journey, neighbor, desert, garbage	
よく出る	method, detail, purpose, spirit	decision, influence, attention, attitude, scientist, suggestion, medicine
応用	justice, cancer, creature	industry, property, president, protection, confidence, impression, passenger, arrival

(注)「ランク」は『英検 Pass 単熟語準 2 級 [改訂新版]』(旺文社, 2008a) の分類による。

資料 2：音変化の認知に使用した文

- | | |
|---------------------------------|--|
| 1. Not at all. | 11. I have two and a half dollars now. |
| 2. He's two years older than I. | 12. I'll take care of them. |
| 3. We'll go on a hike tomorrow. | 13. I'd like a cup of coffee. |
| 4. Doesn't he want to come? | 14. I don't have to go if I don't want to. |
| 5. When are you playing? | 15. Did you have lunch? |
| 6. How long has he been there? | 16. Look it up. |
| 7. Give him this book. | 17. Can you say it again? |
| 8. He has it in his pocket. | 18. He was there yesterday. |
| 9. They've helped her a lot? | 19. What does she make? |
| 10. There's some milk in it. | 20. Can I help you with your homework? |

資料 3：推測問題の例

(1) 次に何が起きるか予測する問題の例

A: Mr. Barker, may I use your phone to call my parents? I'd like to tell them that I arrived here in Boston with no problems.
B: Of course, Eiko. You can use the telephone in the kitchen.
A: Could you show me how to make an international call?
B: Sure.
Question: What will the girl probably do next?

- 1 Clean up the kitchen.
- 2 Buy a telephone card.
- 3 Leave for Boston.
- 4 Call her parents.

(2) 論理的な推論をする問題の例

A: Where did you go last Sunday, San?
B: My brother and I went hiking on Tucker Mountain. But the weather was terrible. It was really cold and rainy all day.
A: You should have checked the weather report.
B: You're right. Next time, I'll make sure to check before I go.
Question: What was the boy's mistake?

- 1 He did not bring his hiking boots.
- 2 He did not check the weather report.
- 3 He went to the wrong mountain.
- 4 He lost his brother's raincoat.

(3) 中心となる概念や要点をとらえる問題の例

A: Attention, everyone. I know you're all busy getting ready for our presentation at EPS Computers, but I just received a telephone call from its company president, Paul Nixon. He wants us to give the presentation two

days earlier than we expected. That means you have to be ready by Monday, not Wednesday. If you can't finish everything by Monday, please talk to me.

Question: What does the speaker say?

- 1 Wednesday will be a holiday.
- 2 Paul Nixon has quit his job.
- 3 EPS Computers will get a new president.
- 4 The presentation's date has changed.

(4) 発話行為の意味を理解する問題の例

A: Hello. This is Middleburg Books.

B: Hello. Can you tell me when your summer book sale will be this year?

A: Yes, It's on July 4th. We'll be selling a lot of great books.

B: OK, thanks. I'm looking forward to it.

Question: What does the woman want to do?

- 1 Write a book.
- 2 Go to a books sale.
- 3 Sell her old books.
- 4 Borrow a library book.

資料 4 : ワーキングメモリの問題に使用した文

〈Two-sentence condition〉

- SET 1 No. 1: March is the month that is the third of the year.
No. 2: Mathematics is a subject in which students take lessons at a gym.
- SET 2 No. 1: A refrigerator is an appliance which keeps food and drinks fresh.
No. 2: Every child has the idea that an apple is spicy.
- SET 3 No. 1: Drinking is an excellent habit which is good for our health.
No. 2: A police officer is a person who helps those who are in trouble.

〈Three-sentence condition〉

- SET 1 No. 1: An octopus is a sea creature which has ten legs.
No. 2: Graduation is the ceremony that is held in March in Japan.
No. 3: There is no desert that has a lot of surface water.
- SET 2 No. 1: Curry and rice is a dish which is spicy and hot.
No. 2: In London we can see red buses which have two floors.
No. 3: The centigrade temperature at which water comes to a boil is sixty.
- SET 3 No. 1: The highest mountain seen from Tokyo Tower is Mt. Everest.
No. 2: A lawyer is a person who solves problems based on law.
No. 3: There is a lot of time to relax when you are busy.

〈Four-sentence condition〉

- SET 1 No. 1: As you know, the day which comes after Wednesday is Thursday.
No. 2: A Chihuahua is a dog that is famous for its tiny body.
No. 3: The poor means those who earn a lot of money.
No. 4: A lottery is a system in which many numbered tickets are sold.
- SET 2 No. 1: You have to dial 009 when you call the police.
No. 2: The Olympic Games is an event that is held every five years.
No. 3: An extremely tall African animal which eats leaves is a lion.
No. 4: Japanese people have the custom of wearing black-colored clothes at a wedding.
- SET 3 No. 1: It is the biggest merit of libraries that you can buy comics.
No. 2: A banker is the person who owns or manages a bank.
No. 3: A book worm is a person who is very fond of reading.
No. 4: William Shakespeare is a person who painted landscapes in the 16th century.

資料 5：調査に用いたリスニング不安尺度

C2	1	英語で聞いた内容に関してあまり考える時間がないと心配になる。	1	2	3	4	5
B2	2	リスニング中の登場人物が多いと混乱する。	1	2	3	4	5
A2	3	英語の授業で先生が英語で説明するのを聞くと混乱する。	1	2	3	4	5
C1	4	英語のリスニングで、単語は理解できても話し手の言いたいことは理解できない。	1	2	3	4	5
B1	5	リスニングで内容理解に必要なキーワードが聞き取れないと心配になる。	1	2	3	4	5
A1	6	小さな声で英語を話されると、理解できないのではないかと心配になる。	1	2	3	4	5
C2	7	自分が英語を正確に理解したかどうか分からないとき、焦ってしまう。	1	2	3	4	5
B2	8	あまりに速く英語で話されると、理解できないのではないかと不安になる。	1	2	3	4	5
A2	9	スクリプトなしで英語を聞くのは落ち着かない。	1	2	3	4	5
C1	10	英語を聞いているとき、どこが重要なポイントなのかわからなくて混乱する。	1	2	3	4	5
B1	11	よく知らないトピックについて英語で聞くのは、落ち着かない。	1	2	3	4	5
A1	12	電話などで相手を見ず声だけで英語を聞くときは緊張する。	1	2	3	4	5
C2	13	聞いた英語をすべて理解できないと心配になる。	1	2	3	4	5
B2	14	抽象的な内容を話されると不安になる。	1	2	3	4	5
A2	15	英語のテストにリスニングがあると不安になる。	1	2	3	4	5
C1	16	英語の聞き取りでは、1つ1つの単語を区別するのが難しい。	1	2	3	4	5
B1	17	英語を聞いていて、理解できない単語に出会うといういらする。	1	2	3	4	5
A1	18	インタビュー（面接）テストがあると、面接官の話す英語が理解できるか不安になる。	1	2	3	4	5

※調査協力者が回答する際には、左に示される因子の分類は削除して提示している。

自尊心をもって主体的に英語の 授業に参加できる生徒の育成

—音韻認識への気づきを高める取り組みを通して—

三重県／津市立美里中学校 教諭 森 雅也

概要

読み・書きに特別に困難さを示す英語ディスクレシア（読字障がい）を持つ生徒への支援のあり方について研究を進めた。その中で、マーガレット・コムリーの多感覚学習法にある91種類の音素カードを習得させることで、音韻認識を高め、中学校で学習する英単語のほとんどを読めるようになることがわかった。また、英語四線ノートに代わる七線ノートを導入するとともに、ポメラ（電子メモ帳）でタイピングを徹底的に練習することによりハンドライティングでの英語筆記への苦手意識を軽減した。英語の音声とつづりの関係がわからず、英語を読むことや書くことを苦手に行っている生徒への指導の参考になるとと思われる。

また、自己効力感を高める4つの方法（成功体験、言語的説得、ソーシャルモデル、心理的圧迫の除去）を実践し、学習障がい（Learning Disability：LD）を持つことにより低下している自尊感情を高め、英語授業へ意欲的に参加できる生徒の育成をめざした。

1

はじめに

平成24年文部科学省の調査によると、6.5%の公立小中学生に発達障がいの可能性があるということがわかった。10年前の平成14年同省の抽出調査では6.3%だったので、10年で0.2ポイント増加している。発達障がいの可能性がある小中学生は61万4,000人にのぼり、その4割は特に支援を受けていないという報告がされた。

「クラスメートとコミュニケーションがうまくと

れない」、「集中して授業に取り組むことができない」、「黒板の字をノートに視写することができない」、「教科書を音読することができない」など、困り感は子供の状態や障がいの程度によってさまざまである。その中で、できない自分に嫌悪を感じ、周りと比較し、自己有用感がむしばまれていくといった現状もある。ひいては、「自分はダメな人間なんだ。何をやってもできない」といった自尊感情を持ってない児童生徒になり、二次障がいとして不登校や非行などが現れることもある。

しかしこの困り感は、「発問の仕方を変える」、「板書の字を見やすい色に変える」、「大型テレビ、書画カメラなど ICT（Information and Communication Technology）を授業に活用する」など、教員の少しの工夫で軽減され、児童生徒は授業に参加しやすくなる場合もある。

「自分はダメな人間なんだ」と卑下するのではなく、「今の自分でいいんだ」と思えるような気持ちを育み学校生活を送れるように、教員が細かく対象児童生徒をアセスメント（支援を必要としている児童、生徒の状態像を理解するために、その人に関する情報をさまざまな角度から集め、その結果を総合的に整理、解釈していく過程（三重県教育委員会事務局, 2011））するとともに、どのような困り感を持っているのか観察し、その困り感から生ずる困難さとは何か、またその困難さに対処する教材教具は何かを、把握する必要がある。それによって子供たちは自尊心を低下させることなく授業に参加し、学校生活を送ることができると確信する。

2 研究について

2.1 研究の目的

発達障がいの中でも学習障がい（Learning Disability：LD）に焦点を当て研究を行う。

英語学習においては、読字障がい（Dyslexia：ディスレクシア）というLDの児童生徒は文字を読み理解するのに困難を感じている。その軽減のために2つのことが考えられる。①「聞いて」学習することが得意なのか、「見て」学習することが得意なのか、該当児童生徒の認知特性を知ることにより、②行間や字間を増やすなど、リライト（教材を児童生徒の実態に合わせて理解しやすいように書き換える）した教材を用意することである。また、音素への意識を高め英語を読めるような手立てを講じることである。そのことは、彼らだけでなく一斉授業で困難を感じている子供たちのため、ひいてはその授業に参加する全員へのサポートになると思われる。

そこで本研究では、英語読字書字障がいを持つ生徒に音韻認識を高める手立てを講じて、英語の単語や文を「読む」ことができるように指導する。また英語を「書く」活動については、ハンドライティングでアルファベットをノートに書けるように指導することはもちろんのこと、タイピングの練習を通して書くことの苦手意識を軽減し、将来必要になるであろうタイピングリテラシーも高めさせたい。音韻認識を高めることで英語の授業にも主体的に参加でき、自尊心を高めることができるのではないかと思う。さらに、学級にいる困り感を持つ児童生徒の障がいの特性を理解し、彼らのニーズを把握して、英語においてどのような支援を行えばわかりやすい授業を展開できるか検証する。

2.2 研究の主題と設定理由

研究の主題は、次のとおりとした。

音韻認識への気づきを高める取り組みを通して、自尊心をもって主体的に英語の授業に参加できる生徒の育成

筆者の定義する「自尊心」とは、自己に対する肯定的な態度である。また自分に自信を持ち自己を思いやる気持ちである。自己を尊重することで他者を

も尊重することができる。一方で、自己を否定的にとらえると自分の周りの人も大切にできないことが多い。さまざまな共同体の中で主体的に生き、社会に貢献できる人間に成長するためには、他者とのかわりの中で自分がどのように振る舞っていけばいいのか考えることが肝要である。自分を大切に思う気持ちは他者を思いやる気持ちにもつながると考えられる。

特に、ディスレクシアというLDを持つ生徒は、クラスメートとの比較や英語の成績から自己に自信を持ってない場合が多い。自尊感情を低下させることで二次障がいにつながっていく可能性も否めない。頻繁に褒められることで「今の自分でいいんだ」という自己を寛容できる気持ちを育てたい。そのために、アセスメントから認知特性を十分把握し、困り感を克服するのではなく得意な面を育てていく指導とともに、本研究終了後、主体的に英語学習に取り組み、一斉授業でも意欲的に参加できる生徒を育成することが研究のテーマとなる。

外国語として英語を学ぶディスレクシアの子供たちの中には、音韻の認識が非常に弱い者が多い。また細部に注目する能力や重なって見えてしまうなど、視覚認知が弱いためにアルファベットの形の認識ができない場合や、眼球運動がうまくいかなく、板書や手本を写す作業がうまくできない子供もいる。さまざまな手立てで音韻認識への気づきを高めて音素や音素の固まりを発音できるようにすることで、アルファベットを文字として認識し書くことができるようになると思う。

3 研究の背景

3.1 本研究と特別支援教育との関連

本研究にかかわる特別支援教育についての関連用語と対象生徒が持つ障がいについて、説明する。

3.1.1 学習障がい（LD）

学習障がい（LD）の定義は、「学習障害児に対する指導について（報告）」（文部省、1999）によると、

基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す

様々な状態を指すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

とされている。

実際の学校生活の場面では、知的発達に遅れがないにもかかわらず、認知特性にアンバランスがあり、授業に参加できないことがよく起こる。つまり、テストの点がよいのに板書を取らず、一斉指示を聞き漏らすなどの姿から、「やる気がない」、「努力不足」と思われることがある。周りからの評価や能力や習得の困難さを自己認知することによって、自尊心が大きく低下し、不登校などの二次障がいを引き起こされる恐れがある。

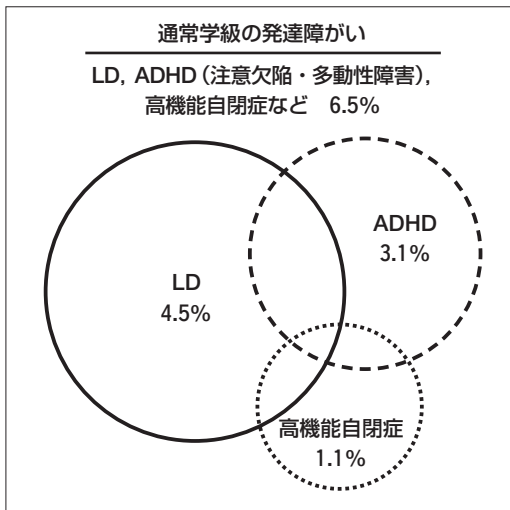
LDの児童生徒を支援する際には、本人の困り感をアセスメントすることによって、認知特性を知ることが大切になる。

認知とは、「見たり聞いたり、覚えたり、考えたりするといった人間の脳内で働く総合的な活動」である。認知特性は情報を処理する場合、どのような方法が自分に適しているかということであり、「視覚優位（見る方が強い）」や「聴覚優位（聞く方が強い）」がある。WISC-Ⅲ（心理検査）では、言語性IQ（言語を操る脳の能力）が主に聴覚情報処理能力を、動作性IQ（運動を操る脳の能力）が主に視覚情報処理能力を測定しており、どちらが優位か判断することができる（吉田・鳥居, 2011, pp.134-135）。

また、LDの主な特徴として、視知覚と聴覚の問題が挙げられる。視知覚の障がいにおいては、立体視や眼球運動（注視—じっと見る／追視—動くものを追って見る）の不具合が視知覚の弱さにつながっており、文字を適切に読むことができないことが考えられる。特に、つまずきと密接に関連しているのが記憶（特に短期記憶、ワーキングメモリー）の弱さである。ワーキングメモリーは、作業記憶、動作記憶とも呼ばれ、働きが弱いと読んでいた内容を忘れてしまう、または何が書いてあったのかわからなくなってしまう場合もある。ワーキングメモリーの不足を補うために、認知特性を把握し、視覚的や聴覚的な情報を効果的に活用するなど、その子に合っ

た支援を展開していく必要がある。

図1からもわかるように、文部科学省の調査（2012）は4.5%の公立小中学校児童生徒がLDかまたはその疑いがあると報告している。



▶ 図1：通常学級の発達障がい（文部科学省（2012）調査による）

3.1.2 ディスレクシア (dyslexia)

LDの中でも、読み・書きに特別に困難さを示すものを、ディスレクシアと言う。品川（2003）によると、「ディスレクシアとは、知的能力に問題が無く、聴力・視力の機能も正常なのに、読み・書きに関して特徴のあるつまずきや習得の困難を示す機能障害と言える」とある。読みに困難があるので、「発達性読字障がい」や「難読症」と言われることもある。

ディスレクシアの原因については、「まだ研究途上で明確に特定されてはいないが、音韻認識障がいがあると考えられている」（品川）。

音韻認識とは、詳しくは次項に譲るが、文字と音との関係（decoding：デコーディング）を適切にとらえることである。音韻認識が高まらないと、読字だけでなく当然書字にも悪影響を及ぼし、書くことにも困難さを示す。

3.2 本研究と英語教育との関連

3.2.1 音韻認識 (phonological awareness)

改めて、音韻認識とは、湯澤・関口・李（2007）によると、「ある言語の音声の構造を分析し、音素や音節を認識し、操作することである」と定義して

いる。また、湯澤他は音韻認識の技能を測定するには、「単語の音を比較し、頭韻（単語の1文字目のアルファベットをそろえること）によって単語を分類したり、単語を音素や音節に分解したり、逆に音素や音節から単語を混成したり、単語の特定の音素を操作する」能力とも述べている。つまり、主に① school を /s/, /ch/, /oo/, /l/ と分解する力、② /s/ を [s], /ch/ を [k], /oo/ を [u:], /l/ を [l] と音素の発音を認識する力、③ [s][k][u:][l] を混成して、[sku:l] と発音できる力の3つであると考えることができる。

3.2.2 多感覚学習法

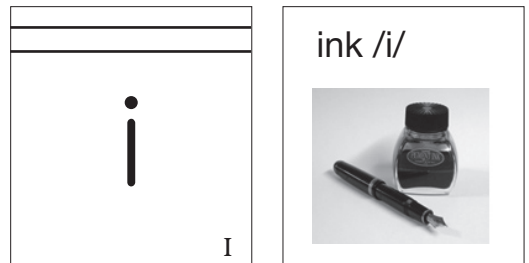
本研究では音韻認識を高めるために、その方法として Combley (2005) で効果的な学習方法として紹介されている「多感覚学習法」を導入した。この学習法の目的は、子供の視覚、聴覚、触覚、運動、口頭運動の多方面にわたる知覚システムを十分相互作用させることで、文字の名前（アルファベット名）—音—形を意識させることである。学習者には、次のような手がかりが与えられる。

- ① アルファベット名：アルファベットから、読み書きに必要な手がかり単語、音、シンボルの形、書くために必要な文字の形を思い出すことができないと書かなければならない。
- ② 音：音から、手がかり単語、読むための文字の形、つづるためのアルファベット名、書くための文字の形を思い出さなければならぬ。
- ③ 書かれた文字の形：書かれた文字の形から、アルファベット名、手がかり単語、音を思い出し、書かれた文字の形に関連づけたいといけぬ。
- ④ 手がかり単語：音、アルファベット名、読むため・書くため・つづるための文字の形を思い出さなければならぬ。

多くの感覚を駆使して上のような手がかりを実行するために、「読みカード」を利用した。読みカードは、約6×9cmで91枚ある。表には表音文字である小文字（ディスレクシアを持つ子供は大文字に比べて小文字を認識することが難しい（Combleyより））、右下には小さく大文字が書いてあるが、それらは同じ音であることを思い出させるためである。裏には表音文字の手がかり単語と音の発音の表

示、および手がかり単語の絵が示してある（図2）。

これらのカードは自習できるようになっており、家庭学習において学校で習ったそれぞれのカードの復習ができるようになっている。1回の授業で3～5個ずつ取り上げ、だんだん学習した手持ちのカードの数を増やしていくようにする。それぞれのカードが積み重なるにしたがって、子供の読むスキルも向上し英語の知識も広がる。それぞれのカードの表音文字（図2においては、i）で、学習者は次のような多感覚学習を行う。



▶ 図2：読みカード

- ① 視覚—文字 i を見る。
- ② 運動—文字の形の部分と部分がどのようになっているかを、カードの上で文字の形を見るために空間能力を使う。
- ③ 書き取り—手がかり単語（図2では ink）を空書き（人差し指で空に字を書くこと）する。
- ④ 触覚—アルファベットブロックを使い、文字の形を感じるために空間能力を使う。
- ⑤ 聴覚—子供は手がかり単語を言い、自分でそれを聞いて、さらに文字 i を /i/ と発音する。
- ⑥ 口頭運動—手がかり単語と音の関係づけ、繰り返し、それを生成する自分の歯と舌と唇の位置を確認する。

多方面の感覚から音素やアルファベットを入力することにより、見る・聞く—書く（つづる）という伝統的な方法だけでなく、あらゆる刺激を与え単語や音素、アルファベットの定着をめざす。上記の方法を生かすために、刺激反応ルーチン（SSR：Stimulus Response Routine）を使って実践すると効果的である（Combley, p.47）。

被験者の興味関心、発達段階、認知特性、困り感から表1の方法を作り替え、本研究で導入した（「4研究の実際」参照）。

■ 表 1：刺激反応ルーチン

刺激反応ルーチン (SSR : Stimulus Response Routine)	
教師が何をやるか (刺激)	学習者が何をやるか (反応)
1. 視覚刺激：学習者に読みカード i を見せて、アルファベット名を尋ねる。	視覚－空間・口頭反応：文字を見て、その形を識別し、i (アイ) とアルファベット名を言う。
2. 視覚刺激：手がかり単語 (ink) の絵を見せて、そのはじめの音として何が聞こえたかを尋ねる。	視覚－空間・聴覚・口頭反応：絵を見て、その単語を言い、その音を聞き、/i/ と言う。
3. 聴覚刺激：その文字のアルファベット名を言い、手がかり単語とその音を尋ねる。	聴覚・口頭反応：その文字のアルファベット名を聞き、ink, /i/, 「インク、イ」と言う。
4. 視覚刺激：学習者に読みカード i を見せ、手がかり単語と音を尋ねる。	視覚－空間・聴覚・口頭反応：文字を見て、形を手がかり単語を関係づけ、それを音と関係づけ、ink, /i/, 「インク、イ」と言う。
5. 聴覚刺激：音 /i/ を言い、手がかり単語とその音を尋ねる。	聴覚・口頭反応：その音を聞き、それと手がかり単語を関係づけ、/i/ (イ), i (アイ) と言う。
6. 聴覚刺激：/i/ と言い、学習者にそれが表す音とアルファベット名を繰り返すように言う。	聴覚・口頭反応：その音を聞き、それを繰り返し、文字と関係づけ、/i/ (イ), i (アイ) と言う。
7. 聴覚刺激：手がかり単語 ink (インク) を言い、そのはじめの文字の音とアルファベット名を尋ねる。	聴覚・口頭反応：手がかり単語 ink を聞き、/i/ (イ), i (アイ) と言う。
8. 聴覚刺激：音 /i/ を言い、さらにその文字の音、アルファベット名を尋ね、その文字を書くことを繰り返させる。	聴覚・口頭・運動・視覚反応：その音を聞き、それを繰り返し言い、文字のアルファベット名を言い、筆記体で書く。
9. 視覚・運動刺激：文字 i を空書きするか、または何かの上 (例えば、学習者の背中) に書き、手がかり単語、音、アルファベット名を尋ねる。	視覚・運動・聴覚・口頭反応：運動を見たり、形を感じたりして、そのアルファベット名、手がかり単語、音を認識し、「インク、イ、アイ」と言う。そして、その自分の声を聞く。

3.2.3 自己効力感と自尊感情を高めるためには

自己効力感とは、「目標を達成するために、学習者がある行為を行う際に、それをうまくできるかどうかの信念」(Bandura, 1994) である。つまり、ある行為を始める前に「その行為を成し遂げることができるだろう」と自信を持って言えることである。自己効力感を高めるには、主に 4 つの方法がある(表 2)。

子供の困り感、発達段階や興味・適性に合わせて、スモールステップで、さらに乗り越えられると予想される目標を設定し、「成功体験」をできるだけ多くさせる。困り感を持つ子供は課題を乗り越えられ

た経験も少なく、その過程で教員からの叱責なども多いため、自尊感情が低い場合が多い。失敗させないことが大切である。また、課題や目標を達成するたびに、具体的に褒めることが肝要で、度重なる賞賛(「言語的説得」)は子供の自尊心を高めることになる。指導者の英語学習に対する体験をたくさん話すことにより、子供の学習に対する認識を深めさせることも大切である(代理体験)。さらに、これまで LD 児は英語に対する苦手意識を強く持っている可能性もあり、不安を感じさせないように(「生理的情緒の高揚」)、学習の仕方や環境を本人のやりやすいように配慮する必要もある。

以上のことや豊田(2006)からも「自己効力感を

■ 表 2：自己効力感を高める 4 つの方法

① Mastery experience (成功体験)
「度重なる成功体験は自己効力感を高める」
② Vicarious experience (代理体験)
「他者の達成の様子を観察し、『自分もできる』と予期する。目標としている人 (social model) に価値を置くこと」
③ Verbal persuasion (言語的説得)
「達成可能性を言語または非言語で繰り返し説得する」
④ Psychological state (生理的情緒の高揚)
「不安感を抑える」

高めると自尊感情も高まる」ことがわかる。本研究では、多感覚学習のトレーニングで音韻認識を高め、一斉授業に戻っても主体的に授業に参加できるなど、英語学習に対する動機を高めるとともに、自己効力感を高めることにより自尊感情を高め、意欲的に英語の授業に参加し、ひいては自分らしく学校生活を送れるようにしていくことが目標である。

4

研究の実際

4.1 研究の方法

4.1.1 被験者—発達検査から—

被験者は11歳11か月のときに、WISC-Ⅲの心理検査を受けている。言語性IQ>動作性IQでそれほど差があるわけではない。群指数間や下位検査ではややばらつきがあるものの、平均的な力があることがわかった。注意記憶（算数・数唱）や処理速度（符号・記号）の群指数の数値がやや低く、検査者からは、「目で見た手がかりに基づいて手先の動きを調整して素早く作業すること」や「効率よく課題を処理したりすること、特に“話を聞きながらノートを取る”こと」は苦手であるというコメントをもらっている。

被験者は聴覚優位（聞くことにより情報を処理することが得意）で継次処理（時間軸に沿って順番に処理して考えること）が得意である。したがって、一斉授業の中で板書をノートに視写することや黒板を見ながら理解するよりは、教員の話の聞きながら内容を理解する方が得意である。

英語の一斉授業では、板書をノートに視写することができず、アルファベットもほとんど書くことができないというのが指導開始前の状態だった。パフォーマンスもよくなく、自尊心を低くしたことから英語学習への意欲を失い、授業中は何も書こうとしない日々が続いていた。英語担当教員は板書をできるだけ少なめにし、プリントや大型モニターで文法説明を行うなど、被験者が理解できるような工夫を施していた。

以上のような状態から少しでも英語力の改善と自尊感情を高める取り組みをするために、英語の一斉授業から取り出して、別室で個別指導を行うこととした。

4.1.2 プリテストとそこから概観できる被験者の困り感

取り出し授業の前に、アセスメントを行うことにした。①小学校程度の計算と漢字のテスト、②自己効力感を計る検査、③目の動き、④英検5級（2011年度第2回）、⑤観察の5つを行うことにした。

①では、計算は分数・小数や2桁と3桁の割り算も含めて、ほとんど解くことができた。一方、漢字は1、2年生で学習する「夕方」、「女子」、「田畑」、「鳥」、「馬車」は書くことができるが、画数が多い漢字の「無」、「交通」、「機械」、「飛」は書くことができなかった。さらに、書くことができた1、2年生で学習する漢字においても、マスの中には収まるものの、とめ・はねが適切にできていない。また、鉛筆の持ち方がぎこちなく筆圧も弱い。

②では、「自分の生活」と「英語学習」にかかわることに分けて、自己効力感検査用紙（Mori, 2011）で自己効力感を計ってみた。14ずつの質問（満点70点）で、5スケール（1問5点満点）、なるべく「どちらとも言えない」にはマークしないように指示した。「自分の生活」については、70点満点中49点である。「いったん目標を立てたら達成できるまで努力するタイプである」、「目標にしている人や友だち・先輩がいる」、「努力すればどういう結果が出るか予想できる」、「どうすればやる気が出るか、自分でわかる」の項目の点数が低い。また、「英語学習」については、70点満点中44点（<「自分の生活」）で、英語学習への自己効力感が低いことがわかる。「テストで目標の点数を決めたら、その点数めざして努力するタイプである」など、将来の見通しを含めて、目標を決めて努力できるかどうか尋ねる4項目と、「英語の先生が英語の勉強のことで『あなたならできる』と励ましてくれたことがある」などの英語の指導者や信頼できる仲間や大人に関する3項目の点数が低かった。

③では、追視・注視や目を寄せる検査とも簡易的で視認のみではあったが、正常であると感じた。また、通級指導教室（6月より指導開始）においても、目の動きに関してアセスメントをしたが、正常であるという報告があった。

④では、次の表3のような結果である。

アセスメントしてわかったことは、①からは、計算などの数量処理は得意である一方で、漢字など文字の形をパッと見て全体を理解するのが苦手である

■ 表 3：2011 年第 2 回英検 5 級結果

語彙・会話・作文 (25点)	リスニング (25点)	合計 (50点)
9点	11点	20点

ことがわかる。また、そのイメージから実際の文字を正しく出力する（書く）ことができない。黒板を視写することや英語を書くことが得意でないことから考えても、「書く」ということに困り感を持っていることがわかる。

②からは、英語という教科自体に大きい苦手意識があることがわかる。特に、メタ認知が低く、どうすれば自分のパフォーマンスが向上するのか予想できないことと、英語の指導者へ安心して学習を委ねることができない傾向があることがわかった。

③からは、本人の困り感は、目の動きが原因ではないことがわかった。

④からは、「語彙・会話・作文」のパートでは、解答が極端に早かったことから、問題文や選択肢の英語を読む力が不足していたため、勘で解答した可能性がある。英語を読む（発音・黙読）力がかなり不足していることがわかる。リスニングの点数は「語彙」パートより高い。聴覚優位であるので、リスニングの方が得意であることがわかる。リスニング問題は語彙問題だけでなく会話文もあることから、語彙力が不足しているわけではなく、被験者は

聞いた英語なら理解できるということである。読んでも英語を認識できないが、聞いたら英語を認識することがわかる。すなわち、英語の全般的な知識（外国語活動や中学校 1 年生の英語学習の積み上げ）がないわけではなく、「読む」能力（随伴して「書く」能力）が極端に不足しているのである。

⑤においては、被験者の行動や性格を観察した。明朗で礼儀正しく、穏和な性格である。礼儀正しく、目上の人とも敬語で話をする事ができる。また親切で思いやりがある。とても素直で納得すれば指示は受け入れることができる一方で、納得できないことは受け入れられない頑固さも併せ持つ。好奇心が旺盛で、興味を持ったこと（PC や電子機器、ゲーム）に関してはどんどん開拓していこうとするが、気が進まないことや興味の無いことに対しては、集中して取り組むことが苦手である。多弁、多動、衝動性が見られる。10分以上落ち着いて座っていることが難しい。

4.1.3 困り感を軽減し得意な部分を助長する取り組み

4.1.1と4.1.2からわかる被験者の困り感をまとめると、表 4、5 のようになる。

これらのことから、被験者への指導を、困り感を軽減し長所を伸ばすという観点から、表 6 のように重点化した。

■ 表 4：認知特性（不得意）

- ◎「書く」ことが不得意である
 - ・文字をイメージとしてとらえることが難しい
 - ・イメージ化するのが難しいので、出力する（書く）ことが困難である
 - ・板書を視写するのが難しい
- ◎「読む」ことが不得意である
 - ・文字をイメージとしてとらえることが難しい
 - ・イメージ化するのが難しいので、出力する（読む）ことが困難である
 - ・教科書を音読・黙読することが難しい
- ◎自尊感情が低い
 - ・自己効力感が高くない
 - ・英語の授業や家庭学習に主体的に取り組むことができない
 - ・特定の場面（書くことや読むことを伴う作業がある文脈）では、意欲的に学校生活を送ることが難しい
 - ・大人・仲間への信頼感・依存心が薄い
- ◎多動、衝動性がある
 - ・長時間集中して物事に取り組むのが難しい

■ 表 5：認知特性（得意）

- ◎聴覚優位である
- ・聞き取ることにより、内容を理解することができる
- ・英語のリスニングが得意である
- ◎電子機器、PC、ゲームの扱いが得意である。
- ◎興味を持ったことには集中して取り組むことができる

■ 表 6：指導の重点ポイント

- ① 多感覚学習法の読みカードを使ったトレーニングにより、音韻認識を高め、英語を読めるようにする
- ② ハンドライティングでの「書く」活動は最低限度に抑え、代替できる機器（ポメラ（電子メモ帳 p.20-21）、PC）で「書く」ことの補助的手段として、タイプライティングをトレーニングする
- ③ 自尊感情を高めるために、「言語的説得」、「成功体験」、「代理体験」、「不安を抑える」の方法を駆使し、自己効力感を上げる取り組みをする
- ④ 継次処理が得意である認知特性を利用して、教科書の音読CDを作成し、教科書を聞くことで理解できるよう工夫する

①で「多感覚学習法」を使う理由として、岡田（2012）は、次のように主張する。

…抽象的な記号や文字を見ただけでは、それが言葉と結びつかず、なかなか頭に入らないが、もっと感覚を刺激する方法を用いると、急に興味や親しみが湧き、頭に入りやすくなる。（途中省略）文字を覚えるのにも、ただ見て覚えさせるだけでなく、文字を粘土などで作って、それに触れて形を味わうということが、このタイプの子どもの興味をかき立て、学習も容易にする。

アルファベットブロックを使い触覚からの刺激を取り入れることも含めて、さまざまな感覚を刺激する学習法を使用して、音韻認識を上げようと試みた。

②においては、被験者も極端に書くこと（ハンドライティング）を嫌がる。なるべく「書く」ことをしないで学習を進めていく方法はないか考えた。そこで、タイプライティングを導入することで、ハンドライティングの代替になるのではないかという結論に達した。実際に、(1) 特別支援教育において、タイプライティングをハンドライティングの代わりを使い、学習を進める場合がある、(2) 社会に出ると書類作成などはタイプライティングでなされる場合が多い、(3) ハンドライティングでなくタイプによる単語練習でもつづりの習得には問題がない（静岡文化芸術大学 横田秀樹教授）ことから、PCやポメラによるタイプライティングで「書く」活動を

授業の中で進め、タイピング能力を促進させることで、書く能力を補うこととした。

③では、4つの手法を使い自己効力感を高め、ひいては自尊感情を高めていくために、段階的に目標を設定し、それを達成させることで本人のやる気を伸ばしていこうと考えた（成功体験）。また、どんなことでも「努力したこと」、「上手にできたこと」、「工夫したこと」などを、見てとれた瞬間に褒めることとした（言語的説得）。英語学習の先輩として後ろ姿を見せ英検受検の苦労や日頃の英語学習についてなるべくたくさん話をすることにした（代理体験）。困り感から被験者の気が進まないことやその日の気分からやる気の出ない活動に関しては、無理にさせることを慎んだ（不安感を抑える）。

④では、教科書の新出単語の発音とつづり、本文の音読の仕方、英文和訳、和文英訳など、自学自習できるように筆者が録音し、本人の認知特性を考慮した学習方法により教科書の内容理解をさせることにした。

4.1.4 研究の詳細

4.1.4.1 期間

6月18日～3月までの約70回の授業で、被験者に取り出し授業として、上記の方法で英語の授業を行った。約70回の授業を内容で4つの期間に分けた。第1～4回（6月18～22日）を第Ⅰ期「オリエンテーション・アセスメント期」、第5～19回（6月26～7月17日）を第Ⅱ期「多感覚学習法習得期」、

第20～60回（7月23～12月14日）を第Ⅲ期「語彙習得期」、第61回～（1月22日～3月）を第Ⅳ期「リハビリテーション期」と位置づけ、それぞれの期間で行う学習を本人の習熟度や状態によって、少しずつ変えていった。

4.1.4.2 使用する教材

(1) けん玉

視覚認知力が低いため、立体視できないことや空間認知力が弱い。目を使って手や指を使った運動をコントロールすることや目と手の協応がしにくいことが考えられる。そのため、アルファベットの形を認識することが難しい。けん玉を授業の始めと終わりに取り入れ、ウォームアップの時間に空間認知力を高める活動として取り組んだ。

(2) 多感覚学習法トレーニング

「3.2.2 多感覚学習法」参照。

(3) フォニックス

フォニックスのトレーニングで、アルファベットの名前や読み方を習得することは、「多感覚学習法」の手がかりとなるばかりでなく、アルファベットの順番を覚えることやアルファベットの書字にもつながるので、松香フォニックス研究所・正進社の *Active Phonics*（松香・宮, 2001）の「1文字1音グループ」の部分をほぼ毎回トレーニングとして音読させた。表を見ながら指導者と共に音読するところから始め、段階的に課題をステップアップし、最終的には何も見ずに1人で発音させるようにした。

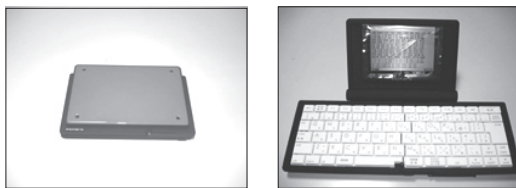
(4) 書き取り練習

タイプライティングの練習を始める前に、ハンドライティングでの書き取り練習にも取り組ませた。書き取り練習には四線ノートを応用した「七線ノート」（資料参照）を開発し使用した。入門期の英語学習者が使用する「四線ノート」では、空間認識が苦手な被験者は枠内に適切にアルファベットが収まらない。四線ノートでは線と線の間に点や線を書かなければならず、形や書き順が正しいアルファベットを習得するために、七線ノートを使って練習させることにした。

ハンドライティングは時間がかかるため、通常の単語のつづりを確認する際には、「空書き」をさせ

た。

また、第Ⅲ期からはタイピング練習を導入した。当初はPCのタイピングソフトを使用し、手元を見ないでタイピングができるように、タイピング教則本（*Mastering Computer Typing*）を使いトレーニングした。キーボードへの手の置き方や指の動かし方に慣れると、ポメラを使用してのタイピング練習に移行した。ポメラはもともと「電子メモ帳」として開発されたものであるが、特別支援教育学級や学校においてLD児のための「書く」能力を補う道具として、昨今幅広く使われている。コンピュータより軽量で持ち運びやすく、立ち上がり早いので、練習には便利であった。書くことに困り感を持っている子供は、ハンドライティングで書くことに非常に苦痛を感じるようであるが、タイピングにはそれほど抵抗を示さない。ゲーム感覚で取り組めるということもあるが、タイピングを習得すればハンドライティング以上のスピードで文字を出力することができるので、社会へ出てからの文書作成などにも役立てることができると思われる。



▶ 図3：ポメラ

(5) 単語カード（図4）

多感覚学習法で使用した「読みカード」と同じ形式で「単語カード」を作り、TOTAL 1で学習する単語を学習させた。多感覚学習法のトレーニングと同じ導入の仕方で行い、被験者の語彙を増やすことに役立てた。多感覚学習法で培った音韻認識のおかげで、ほとんどの単語を初見で読むことができた。その際、弱母音と強母音の区別を大きい●と小さい●で単語の下に書き記し、単語発音の援助とした。

多感覚学習法の「読みカード」の習得が一通り終了した後（第Ⅲ期）より、「読みカード」の復習と併せて「単語カード」を使い、語彙を増やすことで一斉授業についていけるよう、英語の力をつけていった。



▶ 図4：単語カード

(6) 教科書録音 CD

被験者の認知特性からすると、「教科書の内容を読んで学習する」というスタイルより、「教科書の内容を聞いて学習する」方が理解が深まりやすいことがわかる。しかしながら、聞いて内容を学習する（意味理解、本文の内容理解、音読の仕方、和文英訳など）ための学習方法や教材などを被験者自身が開発することは難しい。現在はデージー教科書（教科書の内容が視覚的聴覚的に理解できる PC ソフト教材）を導入することが可能であるが、手作りの方が被験者になじむと思われた。

CD の内容としては、各レッスン各セッションごとに、①新出単語の模範音読、②新出単語の意味・つづり確認、③本文の模範音読、④本文の日本語確認、⑤英文和訳、和文英訳練習が収録されている。被験者が文字を想起しやすいように、①では単語のつづり、②では新出単語を空書きするような指示も録音されている。

4.2 研究の経過

4.2.1 第Ⅰ期「オリエンテーション・アセスメント期」第1～4回(6月18～22日)

■ 表7：第Ⅰ期の主な活動

- ・けん玉
- ・多感覚学習法カードトレーニング
- ・フォニックス
- ・アセスメント（英検問題、自己効力感テスト、困り感テスト）

多感覚学習法トレーニングやフォニックスの音韻への気づきを高めるトレーニングに慣れ、授業のペースを把握させる。また、プリテストとしていくつかのテストを行い、ポストテストとの比較に備える。被験者は英語学習ヘマイナスイメージを持って

いたので、授業内容をしっかり理解させることによって、授業の活動は簡単に取り組めることや、一生懸命頑張れば英語の力がつくことを説明した。

4.2.2 第Ⅱ期「多感覚学習法習得期」第5～19回(6月26～7月17日)

■ 表8：第Ⅱ期の主な活動

- ・けん玉
- ・多感覚学習法カードトレーニング
- ・フォニックス
- ・書き取り練習

多感覚学習法トレーニングとして、さまざまな感覚刺激を与えながら音素や音素の組み合わせの発音練習をさせることによって、音韻への気づきを高める。フォニックスの指導においては、音素の発音に慣れさせるとともにアルファベットの順番にも意識をさせる。また書き取り練習では、アルファベットの「小文字」→「大文字」→「被験者の名前」という順番で、ハンドライティングで「七線ノート」に練習させた。書くことに一番苦手意識を感じているため、授業時間内に割り当てる時間や練習させる量も被験者の状態や体調などを十分に指導者が把握して、その日の課題を設定することとした。

発音においては、① [l] と [r] の発音の区別ができない、②音素を発音するときに強く息を吹けない、③ teeth の th をまとめて発音することができず、[t] と [h] に分けて発音するなどのブレンディング（音素の混合）が未成熟であるなど、ネガティブな現象が観察された。書き取りにおいては、アルファベットの大文字はおおむね書けるものの、小文字は v w x y z の順番が不確かであり、被験者の名前の中にある母音は i であるのに、e と書いていた。アルファベットの名前と読み方の混同から起こる現象である。

保護者に協力を依頼して、多感覚学習法トレーニングのカードを家庭学習として取り組ませることにした。嫌がる日はトレーニングを行わないなど、本人のやる気を低下させないように配慮してもらった。

4.2.3 第Ⅲ期「語彙習得期」第20～60回 (7月23～12月14日)

■表9：第Ⅲ期の主な活動

- ・けん玉
- ・多感覚学習法カードトレーニング
- ・フォニックス
- ・TOTAL 1の単語練習
- ・書き取り練習
- ・タイピング練習

多感覚学習法のカードの導入が一通り終わったので、毎回91枚のカードすべてに関して時間制限を設けて復習をすることにした。10分程かかっていたカードトレーニングも11月に入ると家庭の協力もあり4分でできるようになったが、速さを意識するばかりに1つ1つの音素の発音がおろそかになっていった。多感覚学習法のトレーニングには、正しい発音を習得するという目的もあるので、指導者が発音を正しく認識できない場合はやり直しをさせることにした。

フォニックスは表を見なくてもA～Zまで約1分と少しで、アルファベット名、読み方、手がかり単語を順番どおりスムーズに言えるようになった。

TOTAL 1に出てくる単語を1日5～10個ずつ学習するようにした。音韻認識を高める多感覚学習法トレーニングのおかげで、ほとんどの単語を初見で読むことができた。単語の意味を押さえ、次時には本時の単語の読み方と意味を復習しスパイラルに語彙習得学習をしていった。12月後半には130個の単語の意味と読みを8分ほどで言えるようになった。

書き取り練習では、その日に学習した新しい単語の中で、つづりの長いものや比較的定着が悪い単語を取り上げ、七線ノートに書かせた。音韻認識が高まっているせいか、つづりと発音を一致させることによって、単語のつづりを間違えることはほとんどなくなった。

第Ⅲ期はタイピング練習を取り入れた。最初はPCのワープロソフトを使って導入したが、11月よりポメラを使って練習させた。PCとポメラはキーボードの文字配列が一緒なので混乱することはなかった。タイピングの教則本を使用して、簡単な左手の人差し指から始め、複雑な10本の指を使って文字を打つ練習へと段階的に移行することができた。家庭でもポメラを購入してもらい、家庭学習では意

欲的にタイプ練習に取り組んでいた。また、通級指導教室においても熱心にタイプ練習をしていたようだ。もともと電子機器には興味が有り、取り組みが熱心で上達も早かった。

4.2.4 第Ⅳ期「リハビリテーション期」第61回～(1月22日～3月)

■表10：第Ⅳ期の主な活動

- ・けん玉
- ・多感覚学習法カードトレーニング
- ・フォニックス
- ・TOTAL 1の単語練習(復習)
- ・教科書CD
- ・書き取り練習
- ・タイピング練習

2013年度は一斉授業に戻り、英語学習を行うことが目標であるので、2012年度3学期はこれまでの復習を短時間で行うとともに、家庭学習のチェック、教科書CDを使用しての教科書学習を中心に行った。CD学習を軌道に乗せることにより、自主的に家庭で学習できるようにさせ、3月までに一斉授業の現在の進度に追いつくように励ました。

4.3 結果と考察

「英検テスト」、「自己効力感検査」、「観察」という3つの観点からポストテストを行った。

4.3.1 英検テスト

ポストテストとしては、①プリテストと全く同じ問題(2011年度第2回5級)と②別の英検の問題(2011年第3回5級)を行った。別の英検の問題を使うことについては、英検の問題は平均点がある程度一定で、被験者の伸びを理解するために有効だと感じたからである。また、③として、被験者が自主的に10月(第Ⅲ期「語彙習得期」)に受検した2012年第2回も加えて比較した。

文法問題に関しては、プリテストよりもポストテストの方が点数は低い。一番配点の高い語彙パートにおいては、単語が認識でき読めるようになったが、まだ語彙が130語程度しかなく、英検5級に要求される語彙数の「中学1年生終了程度」を被験者は完了しておらず、未習の単語は意味がわからず答えることができなかった。しかしながら、プリテストと

比較すると解答する時間がかなり長くなった。習得した音韻認識力を利用して、問題にある単語を読み、自分の知っている単語と照らし合わせようとしていることの現れである。会話やライティングの項目は、単語も多く、文の並べ替えなどの問題もあり、被験者には少しハードルが高い。1年生終了までの語彙を網羅できれば、語彙のパートは点数をかなり上げることができると思われる。

リスニング問題に関しては、プリテストから爆発的に点数が上がっている。もともと聴覚優位の生徒

ではあるが、点数の上昇が10月に見られたことは本研究の取り組みの成果であることがわかる。被験者は絵を見て状況を説明する問題が得意である。習得した英語を語単位で認識し、意味をつなぎ合わせ、状況を推測する。万が一、いくつか単語が未習でわからなくても、状況を推測し内容を理解する力がついているのでカバーすることができるようである。「絵について」の項目も、語彙が増えたせいで、絵を見て、どの単語か聞いて認識できるようになったと思われる。

■ 表11：ポストテスト（英検）

	プリテスト 英検 2011-2 6月	英検 2012-2 10月	ポストテスト 英検 2011-2 (再) 12月	ポストテスト 英検 2011-3 12月
語彙 (15)	5	4	6	2
会話 (5)	2	2	0	1
ライティング (5)	2	2	1	1
文法問題 小計 (25)	9	8	7	4
絵について (10)	2	5	7	4
文について (5)	1	4	4	2
絵と表現 (10)	8	9	8	9
リスニング 小計 (25)	11	18	19	15
合計 (50)	20	26	26	19

4.3.2 自己効力感検査

同じ検査用紙を使用して、比較した。

自己効力感はやや上がっている。「自分の生活に関する項目」は下がっているが、誤差の範囲であるので変わっていないと考えてもよい。一方で、「英語学習に関する項目」の点数が上がっており、本研究の取り組みが効果的だったと言える。大きく点数が変動していた項目としては、「英語の先生が英語のことで自分を褒めてくれることがある」のような指導者にかかわる3つの項目が挙げられる。筆者や英語担当教員と被験者との関係が深まったことの現れである。これは自己効力感を上げるための方策の中でも「言語的説得」（具体的には「褒める」）や「代理体験」（目標とする人を設けてめざす）において、被験者への取り組みが功を奏した結果であると思われる。

■ 表12：ポストテスト（自己効力感検査）

項目	プリテスト	ポストテスト
自分の生活に関する項目	49	48
英語学習に関する項目	44	49
合 計	93	97

4.3.3 観察

テストや検査をしていないが、さまざまな被験者への取り組みから観察できることを挙げる。

- ◎アクセントの位置がわかれば、ほとんどの教科書の単語が初見で発音することができる。
- ◎手元を見ないで（スクリーンと手本を見ながら）、英文をタイプライティングすることができる。
- ◎七線ノートを使うことでラインの中に適切に正しいアルファベットをハンドライティングすることができるようになった。

以上の3つの観点からわかることとして、まず音韻認識を高めることが英語学習の根底として英語力の育成には必須であるということである。被験者の語彙習得の順番は、

音韻認識力が高まる→単語が読める→意味がわかる→語彙が増える→聞いて単語が理解できる→書ける…

というように段階的に移行している。その根底を成す「音韻認識力」が高まらないと、先へは進んでいかなことがわかる。被験者がこれまで英語文字認識ができなかったのは、空間認識力が不足していたことももちろんであるが、音韻認識力が極端に低かったことが考えられる。このことは、被験者だけの問題ではなく、英語が苦手な生徒全体の問題であり、英語学習指導者がこれからの入門期を迎えるすべての英語学習者へ施していかなければならない活動であると確信する。

5

まとめ

本研究を通して、次のことがわかった。

- ① 音韻認識を高めることは英語学習を始めた生徒たちに重要である
- ② 自尊心を高めることで主体的に授業に参加させることができる

音韻認識を高める取り組みは、現行の教科書ではフォニックスとして1年生の冒頭で、ほんの少ししか扱われていない。文字とつづり字の関係を理解することは、英単語の発音を容易にするだけでなく、英語らしい発音に近づけることも可能にする。さらに、つづりを見て音を発音するので、つづりを間違えることが少なくなる。先にも述べたが、音韻認識を高める取り組みは英語学習入門期に当たる中学校1年生では、根幹を成す学習であると確信する。多感覚学習法のカードトレーニングを繰り返し行えば、音素を覚え、単語を発音できるようになる。その指導がスタートにあれば、意味がわかり、語彙が増え、文単位での英語を理解することにつながっていく。さらに、聞く・話す・読む・書くという4技能を

んだ活動への橋渡しにもなる。

本研究では、「LD児への指導」という目的で行った「音韻認識を高める」活動であったが、実はどの生徒へも重要な取り組みであることに気づかされた。例えば、schoolという英単語は日本人にとってなじみ深い単語である。「スクール」という日本語になっているばかりでなく、意味は「学校」という日常的によく使う概念である。しかし、schoolという英語は発音することは容易ではない。/l/の音素は発音の仕方が一通りしかないが、/s/、/ch/、/oo/は発音の仕方が2通り以上あり、「ズチュル」という発音になる可能性もある。schoolは/s/、/ch/、/oo/、/l/という音素に分解されることが第1に理解できなければならない。第2に、それぞれの音素が的確に発音されなければならず、第3にバラバラになった音素を混合して[sku:l]と発音されなければならない。

このようにして、つづりが丁寧に書け、発音がきれいな生徒を育成するためにも、つづりと発音の関係、音韻認識を高める活動が入門期には導入されることを強く望む。

学習者が自尊感情を低くしてしまう要因は多岐にわたる。成績を他人と比べてしまうことや自分のパフォーマンスが満足にいかないときも、自分をダメな人間だと思ってしまう。他にも優れた能力をたくさん持ち合わせていても、1つのことができないだけで、人間性自体を否定してしまう危険性がある。私たち教員は生徒の得意な面・不得意な面を適切に把握した上で、不得意な面を改善させるような指導をする一方で、得意な面を伸ばす声かけを常にしていく必要がある。特に、障がいを持つ子供は自尊感情を低くしてしまう傾向にある。周りの子供と比べてできないことや未経験のことが多く、思春期に入ると自我の芽生えから、他人と自分を強く比較し、できない自分を否定してしまいがちである。私たち教員は、彼らを適切にアセスメントし、困り感を十分把握すると同時に得意な部分を最大限に伸ばす努力をするように支援するべきである。そのためにも「褒める」ということは欠かせないことである。その場でそのときに賞賛することは、もう一度褒められたいという気持ちを喚起し、よりよいパフォーマンスを生み出すきっかけになる。

よいパフォーマンスが生まれたときにすぐに褒めること、そして子供のことを十分理解して褒めるこ

と、それらの教員の行いは新しい子供の意欲を喚起することがわかる。

今後は、生徒を適切にアセスメントし、困り感と得意な面を十分把握する。そして、褒めることで自尊感情を高め、長所を伸ばすよう励ましサポートする取り組みを中心に、授業を研究していこうと思う。

謝 辞

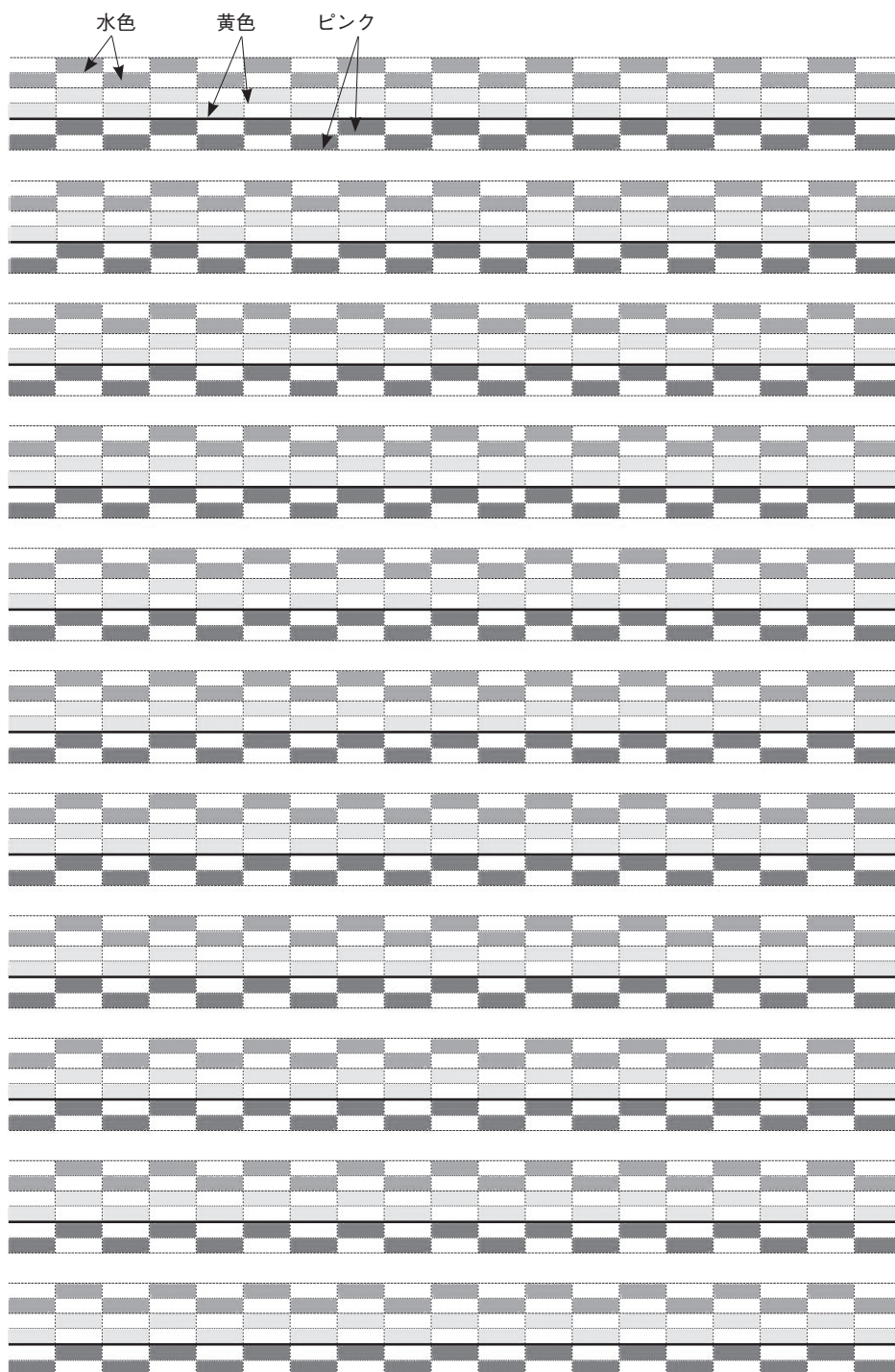
今回の研究に関しまして、津市立教育研究所の研修員の皆様には、多大なご協力をいただきました。また、被験者とその保護者には音声認識力向上のために、毎日与えられた課題をこなすために、ご協力いただきました。ありがとうございました。

最後に、今回の執筆を監修してくださいました旺文社、公益財団法人日本英語検定協会の担当者の方々、そして、アドバイザーの和田稔先生に感謝申し上げます。

参考文献（※は引用文献）

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency [Electronic version]. *American Psychology*, 37-2, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. NJ: Prentice Hall.
- * Bandura, A. (1994). Self-efficacy [Electronic version]. *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81.
- Children's Learning Institute — Literacy Components — Phonological Awareness. (<http://www.childrenslearninginstitute.org/our-research/project-overview/circle/literacy.html>) (2013年1月19日閲覧).
- 中央教育審議会答申.(2005).『特別支援教育を推進するための制度のあり方について（答申）』.
- * Combley, M. (2005).『LD 児の英語指導—ヒッキーの多感覚学習法』.熊谷恵子（訳）.京都：北大路書房.
- 伊藤嘉一・小林省三（編著）.(2011).『「特別支援外国語活動」のすすめ方』.東京：図書文化.
- 北出勝也.(2009).『学ぶことが大好きになるビジョントレーニング』.東京：図書文化.
- 小林省三.(2011).『特別支援教育と外国語活動——わかくさ学級の子どもたち』.東京：教育出版.
- Lindsell-Roberts, S. (2010). *Mastering Computer Typing*. HOUGHTON HARCOURT.
- * 松香洋子・宮清子.(2001).『Active Phonics』.松香フォニックス研究所・正進社.
- * 三重県教育委員会事務局.(2011).『何から始めるの？ 特別支援教育』.
- 村上公也・赤木和重（編著）.(2011).『キミヤーズの教材・教具——知的好奇心を引き出す』.京都：クリエイツかもがわ.
- * 文部省.(1999).『学習障害児に対する指導について（報告）』.
- 文部科学省.(2003).『特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』.
- 文部科学省.(2004).『発達障害者支援法』.
- 文部科学省.(2008).『中学校学習指導要領解説外国語編』.
- * 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課.(2012).『通常に学級に在籍する発達障がいのある可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について』.
- * Mori, M. (2011). *Motivating Japanese Junior High School Students in Learning English through Enhancing their Goal-setting Skills and Self-efficacy*, Mie University.
- * 岡田尊司.(2012).『発達障がいと呼ばないで』.幻冬舎新書.
- 大阪市教育委員会.(2011).『特別支援教育のためのヒント集「できた！ わかった！」～障害のある幼児・児童・生徒への効果的な指導・支援に向けて～』.
- * 品川裕香.(2003).『怠けてなんかない！ ディスレクシア～読む書く記憶するのが困難な LD の子どもたち～』.東京：岩崎書店.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則.(1999).『英語教育用語辞典』.東京：大修館書店.
- * 豊田弘司.(2006).『大学生の自尊感情と自己効力感に及ぼす随伴・非随伴経験の効果』.奈良教育大学心理学教室.
- 宇野彰.(2009).『発達性読み書き障害 (developmental dyslexia) の理解と対応』.359-377.東京：明石書店.
- * 吉田昌義・鳥居深雪.(2011).『特別支援教育基礎論』.放送大学教育振興会.
- * 湯澤正通・関口彦彦・李思嫻 (2007).『日本人用における英語の音韻認識—日本人幼児にふさわしい英語教育について考える—』.広島大学大学院教育学研究科紀要.第三部 第56号, pp.153-160.

資料：「英語七線ノート」 ※本来はカラー 3 色であるが，印刷の都合上白黒になっている。



中高一貫校での英語多読指導の科学

— 統計、言語分析による、英語力、言語力、自己効力感の変化を予測する科学的指導モデルの提案 —

兵庫県／神戸大学附属中等教育学校 教諭 増見 敦

概要

本研究では、授業中の10～15分間を利用した授業内英語多読活動にかかわる中高一貫校生の英文読書量、読書などの意識調査および GTEC for STUDENTS スコアの分析結果に基づき、多読活動による学習者の能力（英語力、言語力）・意識（自己効力感を含む5観点意識）の関係について、授業内英語多読指導効果モデルの構築を試みた。

授業内英語多読活動を通じ、学習者は一定量の読書を行い、文法訳読精読型の英語の読みではなく、多読型の新しい読みのストラテジーを学習者に獲得させる上で統計上有意な効果が確認された。また、学習者の読みに対する自己効力感の大幅な上昇も確認され、GTEC で測られる英語リーディング力をも向上したことが明らかになった。一方でこの活動の限界も示唆され、本研究の分析結果に基づき、「強制的読み」から「自律的読み」、あるいは「学び読み」から「楽しみ読み」に向けた、より広義の言語力獲得へ拡張できる新しい多読プログラム開発に向けた課題をまとめた。

1

本研究の目的

近年、中学校、高校での英語指導において多読指導への関心が高まっている。筆者も平成24年度に関西圏の国立大学附属中等教育学校の4年生（一般の高校1年生に相当）を対象に週2回の Oral Communication I の授業時間内において、10～15分間を利用した授業内英語多読を実践した。授業内において、短い時間の読みの活動を繰り返して行うこ

とを Sustained Silent Reading (SSR)、または「持続的黙読」と呼ぶことがある (Krashen, 1993)。この方法により学習者が読書時間を確保できることに加え、指導者が学習者の読書状況を観察し個別指導を行うことができる、学習者の集中力を養うことができるといった利点があるとされる (高瀬, 2010)。授業内英語多読活動では学習者には事前に、いわゆる多読三原則 (1. 辞書を引かずに楽しめるものを読む, 2. わかるところをつなげて読む, 3. 自分が面白いと思う本を選んで読む) (古川, 2010) を解説し、好きな本を選んで読むように指示し、読み終えた本については読書記録用紙への記録を行わせた。本実践では、「読書量・読書意識・能力向上感のいずれにおいても、学習者の習熟度レベルにより多読活動の効果は大きく異なる」 (増見・石川, 2012) という事実が明らかにされ、多読に対する習熟度適性が存在することが確認された。

実験協力校での授業内英語多読実践は平成25年度で2年目を迎えることになり、中学段階にまで多読指導を導入することが検討された。しかし中高一貫校での多読実践研究例は少なく、中高一貫校において英語多読指導を体系的に取り入れることの教育的効果は必ずしも明らかとは言えない。こうした問題意識が本研究の端緒となった。

以上の問題意識に立ち、本研究では中高一貫校における多読指導実践の教育的効果を多角的に検討することをめざした。調査においてはまず、学習者の読書量の変化と、標準化されたスコア型英語テストにおけるリーディング・スコアの変化に注目した。同時に、テストスコアだけでは観察できない学習者の内面的変化を明らかにするため、実験前後にアン

ケートを実施し、学習者の英語読書などに対する関心、意欲、態度を含めた意識の変化を計量的に観察した。また、アンケート分析においては計量的な回答データの分析に加え、学習者の心理的・内面的変化をより詳細に把握する観点から、学習者が記述した回答文を形態素単位で解釈するという手法を導入した。その後、学習者の読語量と、読書などに対する意識がリーディング・スコアの変化に与える影響について、重回帰分析による確認を行い、最終的に、授業内英語多読活動がもたらす学習者の能力・意識変化の関係を示す総合的モデルについて提案することとした。

2 先行研究

近年、英語授業における多読活動への注目から、多読に関する実践研究は数多い。ここでは、多読が読解ストラテジー、読解力、自己効力感などの情意面に与える影響を扱った研究、そして多読と母語の読みに対する態度や異文化理解との関係を扱った研究とに分けて、それぞれの一端を概観する。

2.1 多読によるリーディングストラテジーの獲得

英文読解においては、適切かつ効果的なリーディングストラテジーの使用が重要である。多読活動が、こうしたストラテジーの獲得に貢献することを示唆する研究も多い。

例えば伊佐地（2010）は、高校における多読実践の中で、多読が英語学習者の読解ストラテジー意識にどのような影響を与えるかを検証した。その結果、学習者は多読により、英文を読む際、細部にこだわる程度が小さくなり、わからないところがあっても英文全体の内容を理解しようとする読み方を身につけることを確認し、多読が学習者の局所的ストラテジーより、全体的ストラテジーを促す効果があると報告している。

城一（2010）は大学生を対象にした SSR 多読実践の中で、読書量の増加に伴い、辞書使用や語彙推測などの学習ストラテジーを学習者自身がコントロールして使用していることを報告している。

また、多読指導において、指導者の適切な介在が有効であるとする知見もある。城野（2008）は、

SSR 多読実践の中で、指導者からのコメントや助言など、言語的報酬を与えることにより学習者の多読への動機が高まり、その結果として、読みの速さを伸ばすことを実証している。

2.2 多読による読解力の向上

教育実践を踏まえ、英文読解能力の変化を調査した研究も多い。

例えば、佐藤（2005）は中学校での実践の中で、速読練習を取り入れた多読授業が、学習者の「理解を伴った上での速読力」を伸ばすことを実証している。

橋本他（1997）は、高校生における多読指導を踏まえ、読破ページ数と読解力の間に強い相関があることを示しており、多読学習が学習者の読解力向上を促すとともに、リーディングに対する好ましい態度の育成につながることも実証した。

その他、Waring（2009）は多読・多聴による語彙習得上の効果について、また、Bell（2001）は多読が読解速度、ならびに読解力の向上に効果があると報告している。

2.3 多読が自己効力感などの情意面に与える影響

多読の効果として最も取り上げられるのが情意面の効果である。

例えば高瀬（2010）では、高校生、大学生を対象とした多読実践を踏まえ、多読により学習者のやる気を引き出すことができる他、学習者の自信をつけることができる、英語嫌いを減少できるといった情意面での変化を報告している。

また城野（2010）は多読指導による有能感支援について自己決定理論の視点から、過去の自分との比較の中で、どの程度読みの速度や理解度が向上したかを意味する「過去基準」での有能感の満足度や、この本なら自分でも読めそうだという認知の「効力期待」について多読が果たす役割と効果について紹介している。

2.4 多読と母語の読みに対する態度、異文化理解との関係を扱った研究

母語（日本語）が英文多読に与える影響を扱った研究や、多読が異文化理解や言葉に対する感性に与える影響について扱った研究も多い。

例えば、Yamashita (2004) は多読指導にあたり、母語における読みに対する態度の重要性を指摘し、Takase (2007) は日本の高校生を対象に、多読に影響を及ぼす因子分析を行い、第二言語と母語に対する内発的動機が多読量を最も説明する因子であると報告している。

また高瀬 (2010) では、多読と学習者の視野の拡大、外国文化・生活習慣に対する理解との関係について、学習者は文字から学ぶだけでなく、印象的な挿絵も利用しながら異文化に対する理解・関心を深めていることを報告しており、多読初期に読む絵本の効果を強調している。

3

本研究におけるリサーチ・クエスチョン

授業内多読実践の具体的な効果の検証に先立って重要になるのは、多読指導によって生じる学習者の変化の多面的な記録と分析である。学習者の授業内多読活動を開始して4か月経過した時点における「読語量」、「リーディング力」、および「読書習慣」、「社会興味」、「楽しみ読み意識」、「英語読書による自己効力感」、「多読型ストラテジー」の5観点の意識の変化に焦点を当てて調査を行う。本研究では、5観点の中で「楽しみ読み意識」、「多読型ストラテジー」という観点を独自に導入した。「楽しみ読み意識」の観点とは、英語読書を、勉強のためといった分析的な「学び読み」ではなく、多読の本質である「楽しみのために読む」意識を測るものとして、また「多読型ストラテジー」の観点については、一般的な読みのストラテジーとは別に、多読で望ましいとされるストラテジーが獲得されたかどうかを測るものとして設定した。また、本研究では「リーディング力」を、中学、高校生対象の標準化されたスコア型英語テストである Benesse® の GTEC for STUDENTS で得られたテストスコアと仮に規定することとする。

調査に先立ち、具体的に以下の6つのリサーチ・クエスチョン (RQ) を設定した。

RQ1：多読活動により、中高生はどの程度の英語量を読むことができるのか。

RQ2：多読活動により、中高生のリーディング力は伸びるか。

RQ3：多読活動により、5観点アンケート調査に見られる中高生の意識はどのように変化したか。

RQ4：多読活動により、中高生の「楽しみ読み」への理解度は変化するか。

RQ5：読語量と5観点意識はリーディング力にどう影響しているか。

RQ6：多読活動がもたらす中高生の能力・意識変化の関係を示す総合的モデルはどのようなものであるか。

4

実験方法

4.1 実験協力者

本研究の実験協力者は、関西圏の国立大学附属中等教育学校の1年生から5年生（一般の中学1年生から高校2年生に相当）である（表1）。当該生徒の中には、帰国生徒など習熟度が特に高い者もいるが、一方で英語を苦手と感じているものも少なくない。なお、実験協力校は新設校であり、実験時点で6年生（一般の高校3年生に相当）が存在しないため、6年生についての実験は行えていない。

■ 表1：実験協力者人数

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生
男子	56	33	54	73	60
女子	59	35	55	67	77
合計	115	68	109	140	137

4.2 実験の手順

4.2.1 授業実践の概要

本実験に関する授業内英語多読指導の実践は、2013年9月から翌年1月にかけて行われた。この間、学習者（1～3年生1クラス約40名、4年生および5年生1クラス約30名）は、授業時間内（1～3年生は英語、4年生は英語表現Ⅰ、5年生はライティング）において、授業内の10～15分間に授業内多読活動のための時間が与えられた。実施頻度については、1年生・2年生・4年生・5年生は週2回、3年生については実験協力校の事情により週1回であった。年間の授業進度に支障はなかった。

授業に先立ち、指導者はブックトラックに入った多読教材を教室に持ち込み、学習者に好きなものを

選んで読むように指示した。学習者には事前にオリエンテーションを実施し、多読三原則を解説している。学習者は、後述する各種の Leveled Readers や Graded Readers の短く易しいレベルの本から長く難しいレベルの本まで各学年の段階に応じて用意された本から、自分の興味関心に応じて自由に選択しながら読んだ。ただし、1年生では自力で英語の本を読み進めていくことに困難が伴うと判断し、リーディング活動に先立つものとして、授業内多読活動とは別に指導者による絵本の読み聞かせと音読指

導、学習者グループによるスキット形式での本のあらすじ紹介（ストーリー・リテリング活動）、また、おすすめの本の発表などを授業計画に組み込んだ。また多読活動に関する情報発信として、全学年に向けた多読通信を発行した。

読み終えた本については読書記録用紙に記録を行わせた（図1）。記録内容は、日付、本のタイトル、シリーズ、レベル、本のレベル色、語数、1～5の評価、短い感想の8種である。また、多読は授業内に限定せず、授業外でも教材を貸し出し、時間があ



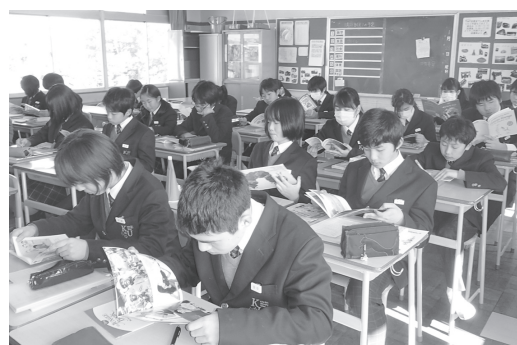
▶ 写真 1：ブックトラック



▶ 写真 4：選書：5年生



▶ 写真 2：1年生指導者による読み聞かせ風景



▶ 写真 5：2年生読書風景



▶ 写真 3：選書：2年生



▶ 写真 6：5年生読書風景

れば多読を行うよう促した。

多読活動そのものは評価対象になかったが、定期考査などで、各自の読んだ本について「印象に

残った場面」の記述や「登場人物紹介」などを行うことを求め、多読活動に対して一定の強制力を持たせた。

英語多読記録用紙

Class () No. () Name ()

多読三原則 ①辞書を引かず楽しめるものを読む ②わかるところをつなげて読む ③自分が面白いと思う本を選んで読む

No.	月/日	タイトル	シリーズ名		本のシールの色 (○を)	単語数 (上段: その本の総数 下段: 累計)		評価 (1~5)	感想、メモ
			名前	レベル					
1	9/27	THE HUNCHBACK OF NOTRE DAME	DISNEY	5	黄・緑・水 オレンジ・ 青 ・銀	2216 2216	5	人形姫の服装が 中身がめい!	
2	10/18	Mulan	DISNEY	6	黄・緑・水 オレンジ・ 青 ・銀	3537 5753	5	女性が強い!	
3	10/24	Beauty and the Beast	classicTales	5	黄・緑・水 オレンジ・ 青 ・銀	3033 8786	5	Beautyの服装が めい	
4	11/8	Aladdin	classicTales	3	黄・緑・ 水 オレンジ・青・銀	1229 10015	4	アラジンのお宝が めい	
5	11/8	Snow White and the Seven Dwarfs	classicTales	5	黄・緑・水 オレンジ・ 青 ・銀	2420 12435	5	白雪姫の服装が めい	
6	11/22	Pinocchio	classicTales	5	黄・緑・水 オレンジ・ 青 ・銀	2745 15180	5	人形劇の団長が めい	
7	11/29	The Little Mermaid	classicTales	3	黄・緑・ 水 オレンジ・青・銀	1214 16394	5	人形姫の服装が めい	
8	11/29	The Twelve Dancing Princesses	classicTales	4	黄・緑・水 オレンジ ・青・銀	1529 17923	4	人形姫の服装が めい	
					黄・緑・水	1656		人形姫の服装が めい	

▶ 図1: 読書記録用紙への記録例(3年生生徒)

4.2.2 教材

実験協力校においては全学年用の多読用教材が整備されていなかった。本実践に先立ち、各種多読教材の購入・整備に向けて、まず授業内英語多読指導を英語科学習指導計画の中に位置づけ、学校予算確保への働きかけを行った。また今回の英検助成金については教材とブックトラックの購入に充て、指導者の若干の個人経費支出、個人所有の本の提供などによって多少の追加も行った。また実験協力者に課題図書として購入してもらったものを、課題終了後、了解を得られる者に対し寄付を募るなどの方法もとった。また前年度の多読実践の課題として、幅広い多読図書の環境整備が示唆されていたため、本実践では本の購入に際し、人気のあるシリーズとともに、幅広いジャンルの整備を心がけた。

多読教材については英語の母語話者児童用の Leveled Readers と非母語話者用に語彙・文法・構文を制限し、平易な英文で書かれた Graded

Readers に分類し(古川・神田, 2013)、各学年にそれぞれについて易しいレベルの教材から順に配備した(表2)。ただし、いくつかのシリーズについては高学年に向けたものと判断しその学年のみに配備したものもある。また状況を見ながら、他学年と教材を交換し、新しい教材の提供を行った。

それぞれの教材については難易度と総語数の表示を行った。

難易度についてはYL(読みやすさレベルを意味するSSS英語多読研究会が考案したReadabilityの一種)を利用し、独自に6つの難易度に分けた。各教材には難易度による色分けをした教材分類シールが貼られ、難易度別に分類されて棚あるいはケースごとに陳列された(表3)。

総語数の表示について、教材自体に表示がされていないものについては読書ガイドなどで調べた上、教材の背面に記載した。

■ 表 2：使用した教材, 冊数

Leveled Readers			Graded Readers			他洋書
シリーズ	レベル	冊数	シリーズ	レベル	冊数	作者
Oxford Reading Tree - Story Books	全 9 段階	140	Foundation Reading Library	全 7 段階	132	Roald Dahl
Longman Literacy Land - Story Street	全 12 段階	24	Oxford Bookworms Library	Starters	18	Darren Shan
Longman Literacy Land - Info Trail	全 4 段階	12	Oxford Dominoes	Starters	12	J.K. Rowling
Oxford Classic Tales	全 5 段階	84	Penguin Readers	全 6 段階	60	その他
Oxford Traditional Tales	全 9 段階	72	Penguin Kids Disney	全 6 段階	131	
I Can Read Books	全 3 段階	45	Penguin Kids CLIL	全 6 段階	12	
Rainbow Magic		7	Ladder Series	全 5 段階	104	
Curious George Series		35				

■ 表 3：使用教材の難易度別分類

色レベル	SSS の YL
Yellow	0.0-0.3
Green	0.4-0.5
Light Blue	0.6-0.9
Orange	1.0-1.2
Ultramarine	1.3-2.9
Silver	3.0 以上

4.2.3 データの収集

本研究の実施にあたり、実験協力者は実験前後にアンケートの回答と、GTEC for STUDENTS を受検している。なお 1 年生について、実験前の GTEC については中高一貫校用中 1 生版を使用しており、この版の「読む力」についてのみ段階型の絶対評価 (Excellent, Good, Fair) となっている。本来であれば 1 年生から 5 年生まで共通のテストによる実験前後のリーディング力の指標、および意識調査のデータを統一的に入手できることが望ましいが、本研究においては実験協力校の事情により、入手できたデータとできなかったデータがある。表 4 に全体として入手できたデータセットを示す。

なお、本研究では入手できたデータのみを利用して分析を行うこととする (したがって、中学段階の GTEC スコアを論じる場合、2 年生のスコアは含まれていない)。

■ 表 4：本研究で収集されたデータ

	GTEC for STUDENTS		アンケート	
	実験前	実験後	実験前	実験後
1 年生	△ (非スコア型)	○	○	○
2 年生	×	×	○	○
3 年生	○	○	○	○
4 年生	○	○	○	○
5 年生	○	○	○	○

実施アンケートの内容は下記のとおりである。

- Q1「読書習慣」に関する 7 項目 (項目 1～項目 7)
- Q2「社会興味」に関する 5 項目 (項目 8～項目 12)
- Q3「楽しみ読み意識」に関する 3 項目 (項目 13～項目 15)
- Q4「英語読書による自己効力感」に関する 7 項目 (項目 16～項目 22)
- Q5「多読型ストラテジー」に関する 5 項目 (項目 23～項目 27)
- Q6 英語読書に関する自由記述

各項目は以下のとおりである。

- 項目 1 マンガをよく読む。
- 項目 2 小説をよく読む。
- 項目 3 伝記をよく読む。
- 項目 4 ノンフィクション (社会や科学など実際の問題を扱ったもの) よりもフィクション (想像や空想によってつくられたもの) を

- よく読む。
- 項目5 学校や近所の図書館、あるいは書店によく行く。
- 項目6 家族で読んだ本の話をしたことがよくある。
- 項目7 親が本を買ってくれることがよくある。
- 項目8 日本の政治や経済などの問題に興味や関心がある。
- 項目9 日本の伝統、言語や文化に興味や関心がある。
- 項目10 海外の政治や経済などの問題に興味や関心がある。
- 項目11 海外の伝統、言語や文化に興味や関心がある。
- 項目12 自分の意見だけでなく、ほかの人がどう考えているかなどさまざまなものの見方に興味や関心がある。
- 項目13 英語力をつけるには、授業や宿題などで強制的に英文を読むよりも、自分で好きな本を選んで読み進めていくことが大切だと思う。
- 項目14 英語読書をすれば、ものの見方や考え方を広げることができると思う。
- 項目15 英語読書をすれば、楽しい時間を過ごしたり、心を豊かにすることができると思う。
- 項目16 英語多読をして達成感がある。
- 項目17 読んでみたら読めたので自信がついた。
- 項目18 1冊読むと次々に読みたくなった。
- 項目19 気がついたらたくさんの量を読んでいる自分に驚いた。
- 項目20 気づかないうちに、いつの間にか自分で英語の本を読んでいる自分に驚いた。
- 項目21 英語はだめだと思っていたら意外に本が読めたから、英語を勉強してみようと思った。
- 項目22 英語が少し難しくても読みたい本に挑戦してみたいと思う。
- 項目23 英語力をつけるには、短い英文を正確に読んでいねいに和訳するよりも、長い文章をあまり細かいことにこだわらずに大まかに読み進めていく方が大切だと思う。
- 項目24 英文中に知らない単語が出てきたとき、絵または前後関係からその単語の意味を考えるようにしている。

- 項目25 英語を読むときには、辞書を引かずに読むようにしている。(※逆転項目：元は「辞書を引きながら読む」)
- 項目26 英語を読むときには、まず読んでなんとか自分で意味を想像して、その後読み終わってから辞書を引くようにしている。
- 項目27 英語を読むときには、まず日本語に訳さないうで理解するようにしている。(※逆転項目：元は「まず日本語に訳すようにしている」)

Q1からQ5については先行研究を参考に項目を用意し、それぞれの質問について「1 全く当てはまらない、2 あまり当てはまらない、3 どちらでもない、4 当てはまる、5 とてもよく当てはまる」の5つのリッカートスケールを用いた。また、1つのQに対する複数の質問項目に内的整合性があるかを判定するために、クロンバック α (α 係数)を測定したところ、Q1: $\alpha = .72$, Q2: $\alpha = .81$, Q3: $\alpha = .70$, Q4: $\alpha = .89$, Q5: $\alpha = .70$ であった。なお、 α 係数は $\alpha = .80$ 以上ある方が望ましいとされているが、 $\alpha = .70$ 以上あれば一般的に許容できるとされる(寺内・中谷, 2012)。

Q6について、本研究では多読による学習者の英語読書に対する印象も調査の対象となることから、「英語の本を読むことの楽しさや意味」について、文章による自由記述も求めた。1人当たりの記述量はおよそ1～2行程度である。下記に実例を示す。

- ・日本語以外の言葉で、パターンの違いや、英語の楽しさという面でも発見できることができた。(1年生)
- ・英語の本を読むことを難しく思っていたけれどレベルに合った興味のあるものとどんどん読めて長文読解の力がつくと思う。(3年生)
- ・まだ日本語で読んでいない話を英語で読んだ後に日本語で読むと、日本の翻訳者の受け取り方の違いなどがあって面白かった。もっとそのようなことを知りたいと思った。(5年生)

4.2.4 データ処理

RQ1では、読書記録用紙から得られた総読語数について、基本統計量(平均・最小・最大・標準偏差)を求める。

RQ2では、実験前後の GTEC リーディング・スコアの平均値を求める。

RQ3では、英語多読活動を通じ、学習者の5観点の意識がどのように変化をしたかを調べるため、アンケート項目1から項目27について、実験前の平均点と実験後の平均点の差が統計的に有意か確かめるために、有意水準5%で両側検定のt検定を行う。

RQ4については、アンケート自由記述のデータを利用し、「中高全体」、「中学段階」、「高校段階」それぞれの記述をテキスト処理し、高頻度内容語を概観する。形態素解析には計量テキスト分析ソフト「KH Coder」を利用する。その際、多くの回答者が自由記述の際に「英語の多読によって…」の形で記述し、「英語」と「多読」の2語は頻度が偏って高いため、語彙頻度分析では当該2語を除外する。

RQ5については、多読活動を終えた後の読語数および意識データと、実験後の GTEC のリーディングのテストスコアとの因果関係を重回帰分析により確認する。分析には多変量解析システム Seagull-Stat の重回帰分析マクロを使用し、分析処理を全変数投入法によって行う。

なお今回の調査では、5年生のみ昨年度より多読実践を行っていることから、5年生データの解釈には注意を要する。

5

結果と考察

5.1 RQ1の検証

「多読活動により、中高生はどの程度の英語量を読むことができるのか」

表5は、多読活動を実施した4か月間での1人当たりの平均読語数を学年ごとに示したものである。

授業内英語多読活動による強制的な読書により、実際に学習者が読むかどうかは必ずしも明らかではなかった。ところが調査の結果、各学年において表5に示された記録を残し、本研究における多読活動が有効に実践されたことが確認された。以下、この表から読み取れることを4点述べることにする。

1点目は、英語多読活動が一般的に難しいと思われる1年生であっても、一定の期間の中で「2万語」という一定量の読書を実践したことである。授業内での強制読書という形ではあるものの、学習者が自分の力で一定量の読書を行ったことは注目に値する。

■ 表5：4か月間での各学年の読語数

	平均	最小	最大	標準偏差
1年生	21,734	1,500	174,860	21,941.8
2年生	22,197	4,506	49,218	9,756.9
3年生	27,134	2,308	77,084	14,237.2
4年生	27,600	1,500	276,852	33,364.5
5年生	28,938	1,125	163,751	25,543.2

(注) 3年生については週1回の実施であったため、この表では他の学年に合わせて週2回実施と仮定した調整語数を示している。

2点目は、平均値に注目すると、学年別に見た場合、1年生から5年生まで読書量がほぼ一貫して伸びていることである。このことは学習者の全般的な英語力の上昇に伴い、読める量、読む量が比例して増加していったことを示している。

3点目は、1年生から5年生まで段階別に見た場合、多読における「成長の節目」のようなものが観察されたことである。本研究の場合は2年生と3年生の間で1つの「壁」が観察された。このことは14歳から15歳の段階で「英語を読む力」が急速に伸び、その後は安定状態に入ること示している。

4点目は、最小値と最大値の間が非常に大きく分かれるという課題が残ったことである。読書に対する学習者の関心、意欲、態度を含めた意識が読書量に大きな影響を及ぼしている可能性も考えられる。特に2年生でバラつきが少なく、4年生でバラつきが大きかった。

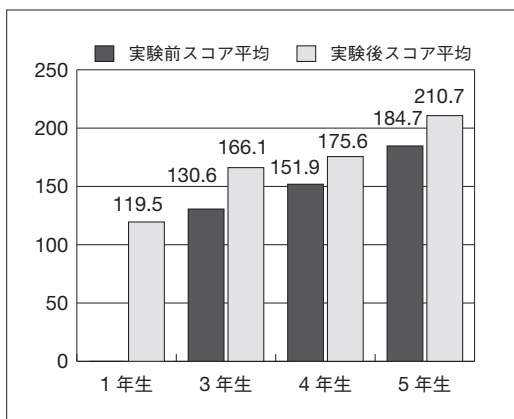
以上の結果については、今後、多読活動を学年別に導入をする場合に有益な情報となるであろう。

5.2 RQ2の検証

「多読活動により、中高生のリーディング力は伸びるか」

RQ1で観察したように、本研究で実施した授業内多読活動において、学習者は1年生を含め、一定量の英語を教科書以外で読むことができたことが確認された。このことは試験で測られる狭義のリーディング力の上昇にどの程度影響しているのだろうか。図2は、実験前後の GTEC リーディング・スコアの平均値である。

実験前の GTEC データが非スコアである1年生と、データの欠損している2年生を除きすべての学年において統計的に有意 ($p < .001$) な上昇が確認された。しかし、こうした多読活動をしなくても全



▶ 図2：実験前後のGTECリーディング・スコア平均値

一般的にスコアが伸びる可能性も予測される。参考までに全国平均の変化を見ると、全国平均スコアの伸び幅は中学3年が12.2点、高校1年が7.1点、そして高校2年が6.3点であったが、実験対象校では、3年が35.5点、4年が23.7点、そして5年が26.0点であり、一般的な伸び幅を大きく超えて伸びている。これは授業内における4か月にわたる集中的な多読活動が中高生の英語リーディング力全般の上昇に有意な寄与を行ったと言え、授業内での多読活動の効果を示すものと言えるだろう。1年生についても、事後のリーディング・スコアの全国平均点である79.3点を大きく上回っており、同様に授業内での多読活動について一定の効果があったと期待できる。

5.3 RQ3の検証

「多読活動により、5観点アンケート調査に見られる中高生の意識はどのように変化したか」

RQ2でリーディング力の伸びも確認されたが、テストで測られる以外の部分にどのような変化が生じているかを見ることも重要である。まずは、読書な

どに関する5観点について、学習者の意識の変化を見てみることにする。

まず、データ処理結果を概観する。なお、 p 値については、*：5%有意、**：1%有意、***：0.1%有意を示す（表6～表10）。

調査した27項目については調査者の前提仮説として、多読活動が学習者に何らかの有意な影響を与えているならば、すべての項目において一定の上昇が見られると予測していた。しかしながら分析を行ってみたところ、中高全体に限って言えば、全27項目中、統計的に有意な上昇が観察された項目は9項目に限られていた。このことは調査者の事前の予測とは異なり、学習者による多読活動の効果の現れ方が極めて偏ったものであることを示唆する。そこで以下では、実際に上昇が確認されたものと確認されなかったものに分けて考察を行う。

まず、5観点別に有意に上がったものに注目すると、「読書習慣」では項目6「家族で読んだ本の話をしたことがよくある」が中高どの段階でも増えており、多読活動で読んだ本について家で紹介をするといった機会が増えていることなどが考えられる。「社会興味」については、項目8「日本の政治経済への興味、関心」が特に高校段階で上がっており望ましい変化ではあるが、他教科の影響も考えられるであろう。「楽しみ読み意識」では、項目15「楽しい時間を過ごしたり、心を豊かにすることができると思う」が特に中学段階で上昇していることが特徴的である。「英語読書による自己効力感」については、項目22「難しい本への挑戦心」をはじめとして有意な上昇傾向があり、特に中学段階ではほぼすべての項目で有意に上昇したという非常に好ましい成果が得られた。「多読型ストラテジー」についても項目25「辞書なしで読もうとする」点、項目27「日

■ 表6：「読書習慣」の変化

	中高全体			中学段階			高校段階		
	事前平均	事後平均	p 値	事前平均	事後平均	p 値	事前平均	事後平均	p 値
項目1	3.32	3.34		3.33	3.39		3.32	3.28	
項目2	3.45	3.43		3.63	3.68		3.28	3.18	
項目3	2.17	2.10		2.42	2.30	*	1.90	1.90	
項目4	3.74	3.69		3.86	3.82		3.62	3.57	
項目5	3.60	3.67		3.66	3.70		3.54	3.64	
項目6	2.97	3.14	***	3.00	3.18	*	2.95	3.11	*
項目7	3.34	3.36		3.47	3.54		3.21	3.18	

■ 表 7 : 「社会興味」の変化

	中高全体			中学段階			高校段階		
	事前平均	事後平均	p 値	事前平均	事後平均	p 値	事前平均	事後平均	p 値
項目 8	2.89	3.01	**	2.96	3.07		2.83	2.95	*
項目 9	2.98	3.05		2.93	2.99		3.03	3.10	
項目 10	2.97	3.03		3.04	3.08		2.89	2.97	
項目 11	3.25	3.24		3.21	3.24		3.30	3.24	
項目 12	3.43	3.35		3.40	3.29		3.46	3.41	

■ 表 8 : 「楽しみ読み意識」の変化

	中高全体			中学段階			高校段階		
	事前平均	事後平均	p 値	事前平均	事後平均	p 値	事前平均	事後平均	p 値
項目 13	3.65	3.63		3.67	3.75		3.62	3.51	
項目 14	3.53	3.50		3.60	3.56		3.46	3.45	
項目 15	3.29	3.41	**	3.30	3.46	*	3.27	3.37	

■ 表 9 : 「英語読書による自己効力感」の変化

	中高全体			中学段階			高校段階		
	事前平均	事後平均	p 値	事前平均	事後平均	p 値	事前平均	事後平均	p 値
項目 16	3.26	3.41	**	3.31	3.53	**	3.20	3.28	
項目 17	3.31	3.24		3.54	3.38	*	3.07	3.10	
項目 18	3.02	3.10		3.09	3.26	*	2.94	2.94	
項目 19	2.55	2.91	***	2.56	3.09	***	2.53	2.73	*
項目 20	2.24	2.60	***	2.27	2.81	***	2.20	2.38	*
項目 21	2.76	2.83		2.78	3.00	*	2.73	2.65	
項目 22	3.12	3.35	***	3.24	3.48	***	3.00	3.22	**

■ 表 10 : 「多読型ストラテジー」の変化

	中高全体			中学段階			高校段階		
	事前平均	事後平均	p 値	事前平均	事後平均	p 値	事前平均	事後平均	p 値
項目 23	3.30	3.35		3.15	3.29	*	3.46	3.42	
項目 24	3.76	3.82		3.87	3.82		3.65	3.82	*
項目 25	2.64	3.12	***	2.72	3.13	*	2.56	3.11	***
項目 26	2.89	2.97		3.07	3.04		2.71	2.89	*
項目 27	2.80	2.99	***	2.80	2.91		2.79	3.06	***

本語に訳さない」という点が上昇しており、この観点については特に高校段階において多くの項目で有意に上昇した。こうした多読で望ましいとされる読み方のストラテジーというものは、通常の学校での英語授業ではなかなか身につかないものであるが、こうした読み方が少なくとも意識のレベルにおいて学習者の中に定着した兆候が観察されたことは多読活動の大きな効果の1つであると判断できる。

一方、上昇すると期待したものの、上昇していない事柄について見ていくことにしたい。「読書習慣」では、読書行動について項目1～4のどのジャンルについても高校段階においては上がらなかった。指導者が期待する「楽しく読む」という経験を他に広げるような波及効果が起こるところまでには至らなかった。学校で強制的に読んだことを家で話すといった効果は見られるが、強制されない環境で「自

律的に読む」といった学習者の内面的変化が起こるまでには及ばなかった。

「社会興味」については、日本への関心が上がっているが、先述のように、どちらかと言えば英語多読の影響というより、他教科の影響が考えられる。また項目10, 11「海外へ関心」についてはほとんど上がらなかった。これは教材テーマが易しいものが多かったことや、ほとんどが物語文で、何らかの情報を伝えるという趣旨のテキストではなかったことに由来するものと考えられる。場合によっては英字新聞記事や社会情勢を易しく扱った多読教材を混ぜ込んでいくことも大切かと思われる。

「楽しみ読み意識」については、本来ならば授業内の多読活動を通じて、授業外でも自律的に本を読み進めていく意識が育っていることを期待したいところであったが、強制してもらわないと読めないという意識がまだ強く、真の英語読書への意識の深まりは十分でなかったのではなかろうか。項目14「英語読書をすれば、ものの見方や考え方を広げることができると思う」が上がらなかったことについて反省が残る。指導者側が、抵抗の少ないと判断した易しい読み物を多く選んでしまったという「選書」の問題がここでも浮かび上がってくるだろう。

「英語読書による自己効力感」については高校段階では中学段階に比べ、上昇傾向があまり見られなかった。これは5年生が2年目の多読活動ということもあり、授業内英語多読活動に対する学習者の意欲を持続させる方法をしっかりと指導者が見いだせていなかったことに原因があると思われ、反省すべき課題である。

そして「多読型ストラテジー」については、項目24, 26「語の意味の推測力」について中学段階では上昇しなかった。自分の力で無理なく読めることを多読活動では推奨するが、「キリン読み（自分が楽に読めるレベルよりも難しい本を読むこと）」や、「パンダ読み（高いレベルの本と低いレベルの本を交互に読むこと）」（古川, 2010）といった実践例を参考に、ときとして少しレベルの高い教材に挑戦させることも必要かと思われる。

5.4 RQ4の検証

「多読活動により、中高生の『楽しみ読み』への理解度は変化するか」

授業内英語多読活動により、実際に学習者は読み、そして読むことでリーディング力も上昇した。しかし、RQ3での計量的な調査で、学習者の望ましい変化、あるいは今回の活動の限界が浮き彫りにされた。そこで、先述したアンケートの計量的な調査では測りきれない学習者の内面にどのような変化が生じているのかをより詳しく知るために、RQ4では自由回答記述文の形態素解析を行った。

5.4.1 中高全体の変化の様子

まず、記述アンケートの分析結果を確認する。次の表11は実験前後の主要品詞別の頻度上位10語である（表中の「サ変」は「サ変名詞」、「形動」は「形容動詞」の略記である）。

多読活動が学習者の内面に何らかの影響をもたらしているとすると、多読活動前後で学習者が多く使用する語は質的に変化することが予測される。そこ

■ 表11：中高全体の様子

	多読開始前					多読後				
	名詞	サ変	形動	動詞	形容詞	名詞	サ変	形動	動詞	形容詞
1	単語	意味	自然	読む	楽しい	単語	意味	簡単	読む	楽しい
2	日本語	表現	好き	思う	面白い	自分	表現	好き	思う	面白い
3	自分	理解	大切	分かる	難しい	日本語	達成	大切	分かる	難しい
4	英文	達成	色々	知る	良い	レベル	理解	身近	読める	良い
5	外国	勉強	簡単	読める	新しい	英文	話	独特	知る	速い
6	興味	話	必要	覚える	多い	長文	授業	必要	感じる	多い
7	内容	読解	苦手	違う	細かい	スピード	活動	色々	出る	新しい
8	言葉	会話	身近	使う	大きい	物語	想像	自然	考える	易しい
9	文法	和訳	大変	書く	幼い	内容	読書	大まか	違う	高い
10	考え方	授業	嫌い	感じる	速い	文法	勉強	様々	触れる	低い

で、多読活動前後を比較し、頻度上位10位から外れたものに下線を、新たに加わったものに網掛けを加えた。中高全体でみれば全50語の内、多読活動後に16語が入れ替わったことになり、このことは学習者の内面に一定の変化があったことを示唆する。ではどういう部分が変わっているのかについて、主な語に注目して見ていくこととする。

授業内英語多読活動において、英語読書の楽しさや、面白さといった肯定的な印象は、活動前後でも一貫して高い位置を占めている。しかし多読活動後では、「外国」やいろいろな物の「考え方」に対する「興味」が前面に出てくることはなくなり、「苦手」、「大変」、「嫌い」といった読解に対する嫌悪感が消え、「読解」、「和訳」、「覚える」、「細かい」といったいわゆる和訳型の読みに対する意識も消えている。消えたものの代わりに新しく加わったものとして、嫌悪感は「易しい」という肯定的な印象に代わり、和訳型の読みの意識は「大まか」、「スピード」といった「長文」の速読的な意識や、「想像」を膨らませた「物語」の読書活動の意識へと広がっている。さらに、そこから自分で「考える」、「触れる」といった意識が導き出されている。また一方で、「書く」、「使う」、「会話」といった意識が消えていることにも注目される。今回の4か月間限定の授業内英語多読活動と、リーディング以外の英語技能への作用との間に、実際には学習者の意識レベルにおいて大きな隔たりがあるように思われる。

5.4.2 中高別の差異

一方、中高間で変化パターンの差異が見られるであろうか。以下、中高それぞれの高頻度語リストである(表12, 表13)。

中高全体で変化した語とは別に中学、高校それぞれの段階で実験前後に入れ替わった語について二重下線を加えた。ここでは、これらの語に注目し、中高別の変化について見ていくこととする。

中学段階では「辞書」への依存意識や、「普通」といった英語読書の学習効果意識が消え、これらに変わるものとして、辞書依存意識は「速い」といった速読的な意識に、学習効果意識については「スムーズ」な学習といった肯定的な印象に変化したと考えられる。

高校段階では「正確」、「文法」、語彙が「増える」といった狭義の文法読解型の意識や、「スムーズ」、「学習」といった学習効果意識が消えている。実験後では文法読解型の意識は「推測」、「勉強」といった読みのストラテジーの意識と、「必要」、「新たな語彙の習得」といった英語表現獲得の意識に導かれ、学習効果意識については、さまざまな「話」を英語で読むことの楽しみ意識へと変化していると考えられる。

以上より RQ4について、RQ3のアンケートスコアでの調査では意識の変化があまり見られなかったが、学習者の心理や内面に踏み込んだ形態素解析による分析により、英語読書に関して学習者の内面に一定の意識の変化があったと考えられる。

■ 表12：中学段階の様子

	多読開始前					多読後				
	名詞	サ変	形動	動詞	形容詞	名詞	サ変	形動	動詞	形容詞
1	単語	意味	自然	読む	楽しい	単語	意味	簡単	読む	楽しい
2	日本語	理解	好き	思う	面白い	自分	理解	大切	思う	面白い
3	自分	達成	必要	分かる	良い	日本語	達成	好き	分かる	良い
4	外国	表現	色々	知る	新しい	レベル	表現	必要	読める	難しい
5	言葉	勉強	簡単	読める	難しい	英文	想像	色々	知る	多い
6	考え方	話	大切	違う	多い	文法	話	独特	考える	易しい
7	英文	読解	<u>普通</u>	覚える	<u>幼い</u>	物語	活動	様々	出る	高い
8	辞書	会話	苦手	使う	<u>細かい</u>	外国	読書	自然	覚える	新しい
9	文法	<u>授業</u>	<u>嫌い</u>	<u>書く</u>	少ない	ストーリー	勉強	身近	感じる	少ない
10	ストーリー	想像	身近	感じる	<u>深い</u>	長文	読解	<u>スムーズ</u>	違う	<u>速い</u>

■ 表13：高校段階の様子

	多読開始前					多読後				
	名詞	サ変	形動	動詞	形容詞	名詞	サ変	形動	動詞	形容詞
1	単語	表現	好き	読む	楽しい	自分	表現	好き	読む	楽しい
2	日本語	理解	自然	思う	面白い	単語	意味	簡単	思う	面白い
3	自分	意味	大切	知る	難しい	日本語	話	身近	読める	難しい
4	興味	達成	苦手	分かる	新しい	長文	達成	大まか	分かる	速い
5	英文	会話	身近	読める	良い	スピード	理解	独特	知る	良い
6	内容	読解	嫌	覚える	多い	レベル	授業	自然	感じる	新しい
7	長文	和訳	色々	感じる	細かい	内容	活動	色々	出る	多い
8	文法	イメージ	スムーズ	出る	大きい	英文	推測	大切	触れる	長い
9	外国	学習	簡単	増える	強い	物語	読書	新た	違う	低い
10	物語	読書	正確	違う	速い	興味	勉強	必要	考える	易しい

5.5 RQ5の検証

「読語量と5観点意識はリーディング力にどう影響しているか」

すでに述べたように、GTECのリーディング・スコアについては全国平均を大きく上回る非常に高い伸びが確認された。ではこのような伸びは具体的にどのような原因によって説明されるのであろうか。

一般的にスコアの伸びを予測すると考えられる指標については、多読活動での読語量と学習者の読書などに対する意識と考えられる。そこで本研究においては、多読活動終了時点における総読語数、および学習者の5観点意識を合わせた6種のデータを説明変数とし、実験後のGTECリーディング・スコアを目的変数として重回帰分析によるモデリングを行った。今回の目的は、説明変数を取捨選択して当てはまりのよい回帰式を求めるのではなく、教育的に重要であると考えられる各説明変数の寄与の強弱を比較することであるため、全変数投入法による重回帰分析を行った。VIF値について、説明変数間の多重共線性の可能性は否定された。残差検討の結果いくつかのケースが外れ値の可能性があると示唆され、調査者の質的・内容的検証の結果、特段の問題が発見されなかったものにはケースの除去は行わず、問題と判断したものについては除去を行った。

以上の重回帰分析の結果、説明変数から目的変数への標準偏回帰係数（ β ）は表14のとおりであり、どの重回帰モデルにおいても5%水準で有意となっている。決定係数は中高全体＝.32、中学段階＝.31、高校段階＝.30であり、どの重回帰モデルに

ついても30%の説明力が確認された。このことは本研究で得られたモデルが一定の有効性を持っていることを示している。

以下、表14から観察されることについて4点述べることにしたい。

1点目は、6種類の説明変数の中で、読語数が最も高い標準偏回帰係数を示したことである。このことは、一定の期間にどれだけの量の多読を行ったかという具体的な読書経験の量の大小がリーディング・スコアに最も有意に影響していることを示唆するものであり、この結果はすでに見たRQ1とRQ2の結果の妥当性を裏づけるものと言えるであろう。

2点目は、6種類の説明変数の中で、中高全体、中学段階、高校段階のすべてにおいて有意な相関が確認されたものは、「読語数」の他に「社会興味」、「多読型ストラテジー」の2点である。このことは読む行為の対象に興味を持ち、かつ意識的なストラテジーによって読書を効率的に進めていくことが、リーディング・スコアと相関していることを意味する。

3点目は、こうした直接的な要因に対し、幅広い「読書習慣」の確立や、特に英語の学習を意識しない「『楽しみ読み』意識」、そして全般的な「英語読書による自己効力感」といった、より広い意識の変化はリーディング・スコアに対する影響の度合いが限定されることが明らかになった。

4点目は、ここで注目すべきこととして、一般に英語のリーディング力と直接的な関係を持つ度合いが比較的少ないと予想された「社会興味」への意識が、すべての発達段階においてリーディング・スコ

■ 表14：重回帰分析に基づく6変数の標準偏回帰係数（ β ）

	中高全体		中学段階		高校段階	
	β	p 値	β	p 値	β	p 値
読書習慣	-.15	**	-.17	*	-.07	
社会興味	.28	***	.14	*	.24	***
「楽しみ読み」意識	.01		.06		.05	
英語読書による自己効力感	-.22	***	.01		-.15	*
多読型ストラテジー	.22	***	.18	*	.21	***
読語数	.39	***	.46	***	.40	***

(注)*: 5% 有意, **: 1% 有意, ***: 0.1% 有意

アに有意なかかわり合いを持っていることが示された点である。このことはすでに述べたように、多読活動の選書の際に簡単な読み物だけではなく、社会的な関心を刺激するような読み物を加えていくことの必要性和効果を傍証するデータであると言えるであろう。

5.6 RQ6の検証

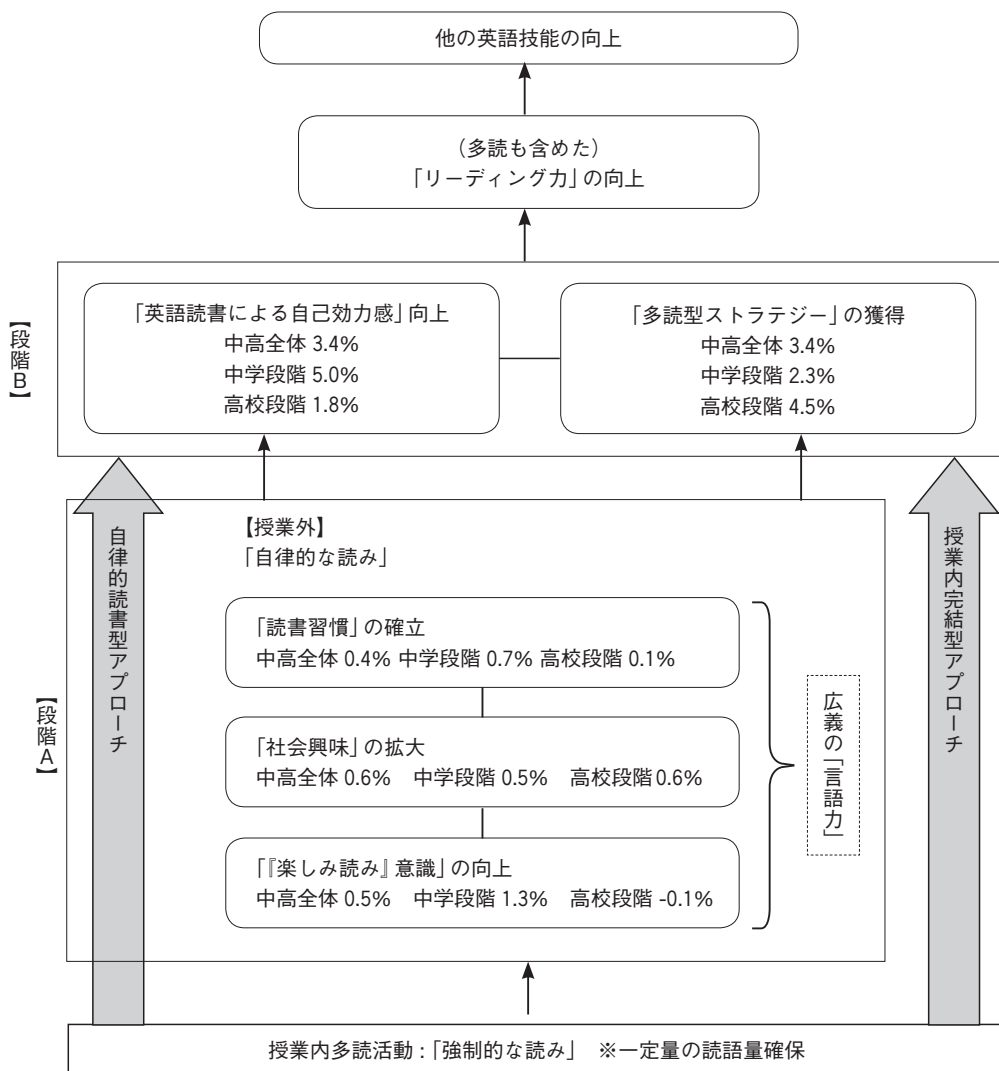
「多読活動がもたらす中高生の能力・意識変化の関係を示す総合的モデルはどのようなものであるか」

以上の RQ1から RQ5の観察、分析を踏まえ、多読活動による学習者の能力（英語力、言語力）・意識（自己効力感を含む5観点意識）の関係を示す「授業内英語多読指導効果モデル」（図3）が推定される。このモデルは、授業内英語多読活動における「強制的な読み」が、学習者に一定量の英語読書を導くと、授業外での学習者自身の「自律的な読み」に転化し、「自律的な読み」が学習者に広義の「言語力」（後述）を獲得させ、その後、「英語読書による自己効力感」の向上、「多読型ストラテジー」の獲得の段階を経て、多読を含む「リーディング力」に転化をし、さらにこの「リーディング力」の向上が他の英語技能に作用し、「英語力」全体が拡張するものと想定したモデルである。なお、本研究における「言語力」については、「知識と経験、論理的思考、感性・情緒等を基盤として、自らの考えを深め、他者とコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力」（文部科学省, 2008）を涵養するものとして多読を位置づけ、本研究では、「『楽しむのために読む』ことが理解できている、社会に対して興味を広く持っている、『読むこと』が自分の生活の一部になっている」といった読書力を広義の「言語力」として設定している。

4 か月間の授業内多読活動の効果を、便宜上2つの段階（段階 A、段階 B）に分けて概観すると、図3に示されるように、授業内多読活動後の変化について、教室外における「自律的な読み」の「段階 A」ではあまり変化が見られず、その後の「段階 B」に大きな変化が見られている。このことは、以下の2つのアプローチを経ている学習者がいると予想される。

- ①「自律的読書型アプローチ」：授業内の多読活動により、学習者は授業外での段階 A を経由し、「言語力」を獲得しつつ段階 B に向かう。授業内多読活動の本来のねらいであるプロセスをたどる道筋。
- ②「授業内完結型アプローチ」：授業内の多読活動で学習者が段階 A を経由せず直接、段階 B に向かう道筋。「言語力」獲得の段階は経由しない。

本実践では、段階 B の意識の上昇が得られ、授業内英語多読活動の一定の効果は確認できたが、一方で課題も見られた。今回の研究では「授業内完結型アプローチ」はある程度成功したが、指導者が学習者に「自律的読書型アプローチ」に向けた誘導をうまくできなかった。そのため、授業内での読みの体験が、授業外での自律した読書活動への転移や、あるいは「読むこと」が学習者自身の中に取り込まれていく内在化のプロセスに届かず、広義の言語力育成には至らなかったという課題が残った。また、「授業内完結型アプローチ」については、教室のみで完結することを考えると、授業内多読活動が終了すると同時に、その効果が期待できなくなるという可能性も否定できない。授業内英語多読活動の適



▶ 図3：授業内英語多読指導効果モデル

(注) 各観点における実験前後のアンケートスコア上昇率を参考数値として掲載

切な期間の設定や、学習者に「読み始めたら止められない」と思わせるような魅力的な教材、また社会的な興味を引き起こすような教材の開発など、さらなる検討が必要かと考えられる。

6

今後の教育的示唆

本研究で明らかになったことは、授業内で行われる短期集中型の英語多読活動を通じ、中高生は一定量の読書を行い、また中高生にいわゆる文法訳読精読型の英語の読みではなく、多読型の新しい読みの

ストラテジーを獲得させる上で、統計上有意な効果が確認された。それに加えて、中高生の読みに対する自己効力感を大幅に上昇させることも確認され、さらには、GTECで測られる英語リーディング力をも向上させることも明らかになった。読語数も増え、多読のストラテジーも獲得し、読みに対する自信もつけ、そしてリーディング力も向上するといった大きなプラスの側面もあるが、一方で限界も示唆された。ここでは、以下5点について本研究から得られた示唆についてまとめることとしたい。

1点目は、多読活動実践をいつ行うかという点である。本研究では、たとえ1年生であっても平均で

約21,000語という一定量の英語読書が可能であった。また「成長の節目」のようなものも2年生と3年生との間で観察されたことから、「英語を読む力」の伸びを考えると、中学段階での多読指導の導入は効果的であると考えられるかもしれない。

2点目は、今回の強制的な授業内での英語多読活動の限界として、この活動が授業外での自律的な読み、言語力の獲得へと拡大しなかった点が認められた。この最大の原因は、与えた本の性質や、授業外まで指導者がコントロールできなかったことなどが考えられる。このような、授業内での読みを授業外での自律的な読みに拡張させるためには、どのようなことが考えられるであろうか。もちろん答えは簡単ではないが、本研究から得られたヒントも含め、以下3点目から5点目で触れてみたい。

3点目は、学習者間の読書量の差についてである。学習者には自由な読書活動が推奨されるわけであるが、放っておくと読書量のばらつきは必然的に生じるものである。特に複数の指導者で授業内英語多読活動を実施する場合には多読活動の意図、実施方法の共通理解の徹底、これらを踏まえた学習者への適切な働きかけが必要であろう。

4点目は、何を読ませるかという選書の点である。教材である英語多読用図書の充実に向けては、英語科スタッフの協力とともに学校全体の理解を得ながら、限られた英語科配当予算の中ではあるが、それぞれの発達段階、また異なる英語習熟度の学習者の言語力向上にも対応できるさまざまなジャンルの図書の整備を段階的に行い、また英字新聞記事などを利用した社会的な関心を刺激するような多読用教材の開発を行うなど、地道な取り組みが必要であろう。

5点目は、どのように学習者に読ませていくかという点である。多読実践において、今回のような短期集中型の英語多読活動であれば、数か月の授業内英語多読活動の実施後に別の活動を取り入れていく

ことも考えられるかもしれない。例えば、週2回の授業内英語多読活動の中で中高生が興味を示すような共通教材を用い、毎週チャプターごとに切り分け、週の最初はその部分について音声のみの導入（CALL 教室などの利用により学習者個別対応が可能ならば、何度も学習者が自由に聞けるように音声の個別配信）を行い、その次の活動時にテキストを利用するといった、リスニングとリーディングの技能統合型、および多聴・多読を意識した工夫も一案かもしれない。

従来、多読の効果について多くの場で議論がなされてきたが、本研究において科学的に見ても授業内英語多読活動の優れた面と課題が明らかになった。我々の教育現場では課題を補うことをプログラムとして実行することが大切であり、「強制的読み」から「自律的読み」、あるいは「学び読み」から「楽しみ読み」に向けた、より広義の言語力、中高生の一生に残る読書力に拡張できる新しい多読プログラムの開発が急務と考える。

謝 辞

この研究を発表する貴重な機会を与えてくださった、公益財団法人日本英語検定協会の皆様、温かいご支援をいただきました長勝彦先生をはじめ、選考委員の先生方に厚く御礼を申し上げます。

神戸大学石川慎一郎先生には、研究アドバイザーとして、研究計画の立案、アンケート作成、統計分析、報告書執筆に至るまで貴重なご助言ご指導を数多く賜りました。ご多忙にもかかわらず拙稿を丁寧にご校閲してくださり心より感謝を申し上げます。

最後に、本研究に参加してくださった実験協力校の生徒の皆様、多読授業を担当していただいた先生方、英語科スタッフの惜しみないご協力なしには完成することができませんでした。改めて御礼を申し上げます。

参考文献（＊は引用文献）

- ＊Bell, T. (2001). Extensive reading: Speed and comprehension. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 1(1), 1-9.
- ＊古川昭夫. (2010). 『英語多読法：やさしい本で始めれば使える英語は必ず身につく！』. 小学館101新書. 東京：小学館.
- ＊古川昭夫・神田みなみ（編）. (2013). 『英語多読完全ブックガイド 改訂第4版』. 東京：コスモビア.
- ＊橋本雅文・高田哲朗・磯部達彦・境倫代・池村大一郎・横川博一. (1997). 「高等学校における多読指導の効果に関する実証的研究」. *STEP BULLETIN*, vol.9, 118-126.
- 早狩進. (2013). 『Excel アドイン工房』. <http://www7b.biglobe.ne.jp/~hayakari/index.html>
- ＊伊佐地恒久. (2010). 「日本人高校生英語学習者に対する『10分間多読』の効果：読解力と読解ストラテジーの認識について」. 『英語授業研究学会紀要』, 19, 3-15.
- 石川慎一郎・前田忠彦・山崎誠（編）. (2010). 『言語研究のための統計入門』. 東京：くろしお出版.
- ＊城一道子. (2010). 「英語多読授業の導入とその成果」. 『江戸川大学語学教育研究所紀要』, 9, 1-13.
- ＊Krashen, S.D. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, CO: Libraries.
- ＊増見敦・石川慎一郎. (2012). 「英語多読活動に対する学習者の習熟度適性—高校段階における指導実践をふまえて—」. 『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』, 9, 19-30.
- ＊文部科学省 初等中等教育局教育課程課教育課程企画室. (2008). 「言語力の育成方策について（報告書案）」. 言語力育成協力者会議（第8回）.
- ＊佐藤知代. (2005). 「速読練習を取り入れた「多読」授業の効果」. *STEP BULLETIN*, vol.18, 92-109.
- ＊城野博志. (2008). 「高校生のリーディングに対する動機づけの高揚と読解力の育成—学習動機を高める学習者支援のあり方を求めて—」. *STEP BULLETIN*, vol.21, 181-194.
- ＊城野博志. (2010). 「多読と動機づけ」. 門田修平・野呂忠司・氏木道人（編著）. 『英語リーディング指導ハンドブック』, 212-214. 東京：大修館書店.
- ＊Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 19, 1-18.
- ＊高瀬敦子. (2010). 『英語多読・多聴指導マニュアル』. 東京：大修館書店.
- ＊寺内正典・中谷安男（編）. (2012). 『英語教育学の実証的研究法入門—Excel で学ぶ統計処理』, 77-78. 東京：研究社.
- 涌井良幸・涌井貞美. (2011). 『多変量解析がわかる』. 東京：技術評論社.
- ＊Waring, R. (2009). The inescapable case for extensive reading. In A. Cirocki (Ed.). *Extensive reading in English language teaching* (pp.93-111). LINCOM studies in second language teaching, 08. Munich, Germany: LINCOM Europa.
- ＊Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their inference on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16, 1-19.

多読は速読に有効か？

— 音読・心内音読・黙読の違いが読解速度と内容理解に与える影響 —

東京都立白鷗高等学校 主任教諭 中野 達也

概要

高校1年生全員を対象にして、9月から2月末まで、約半年間にわたって多読プログラムを実施した。Oxford 出版の Graded Readers シリーズをそろえ、生徒には原則1週間に1冊ずつ読ませた。約半年間の読了総語数は、平均で133,833.9語、読了平均総冊数は18.9冊、最高は48冊であった。多読プログラム開始時の9月と終了時の2月に、それぞれプレテストとポストテストを実施し、語彙力、文法力、読解力および読解速度の伸びを統計的に比較した。その結果、いずれの領域においても有意差があり、多読の効果があったことが認められた。

また、多読プログラムと並行して、心内音読についての質問紙による調査を年に4回実施した。この調査の結果、8割以上の生徒が心内音読をしていることがわかった。心内音読をしない生徒たちは読了総語数が多かったことから、心内音読を伴わない「よい読み手」になるためには、大量の英文を読み、概要をつかむことができるようになったり、語彙を増強することが有効であることもわかった。

に自然的慣習によってやるがよい。即ち幾遍となく繰返し繰返しするがよい。チト極端な話のようだが、之も自然の方法であるから手当たり次第読んで往くがよからう。

これは、夏目漱石が1906年に『現代読書法』の中で「多読せよ」と題して記した一節である。文豪にして英語教師でもあった漱石は、今から100年以上も前に、すでに多読の有効性を説いていたのである。

しかしながら、今現在どの程度の多読指導が行われているのだろうか。今回の研究を通して、思いのほか多読に関する先行研究が少ないことに驚いた。ずいぶん以前から提唱されていたにもかかわらず、多読がこれまで広く浸透しなかったのは、その成果が見えにくかったからではないだろうか。今回のこの研究では、約半年間にわたる多読指導を通じて、読書量と英語力、とりわけ速読との関係を明らかにし、具体的なデータを示しながら、多読の効果を示そうとするものである。

1

はじめに

英語を修むる青年は、或程度まで修めたら辞書を引かないで無茶苦茶に英書を沢山と読むがよい。少し解らない節があって其処は飛ばして読んでいてもドシドシと読書して往くと終には解ようになる。又前後の関係でも了解せられる。それでも解らないのは減多に出ない文字である。要するに英語を学ぶものは日本人がちょうど国語を学ぶような状態

2

多読に関する先行研究

2.1 多読の効果

Day, et al. (2011) は多読の効果は、文脈の中で同じ単語に何度も出会うことから、間接的に英語力を伸ばすことになると主張する。そして、語彙の拡大、ライティング力、前向きな動機づけ、英語学習に対する態度、スピーキング力、リスニング力、文法力にまで効果があると言及している。Nuttall (1982) も、外国語の知識を増やす最善の方法は外

国に行ってそこで暮らすことだが、次に効果的なのはたくさん読むことだと述べ多読の重要性を説いている。

2.2 多読の量

Day, et al.は、英語を外国語として学んでいる初心者は最低1週間に1冊読むべきであると提唱している。自分の経験から、だいたい100万語くらい読むと、助言なしでも自分で本を探して読めるようになると述べているのは酒井（2003）である。古川（2010）は、推測した語彙の意味を確認し、修正し、記憶を強化するには、最低でも年間30万語以上の多読が必要だと言っている。Nation（2009）に至っては、1年間に50万語、Graded Readersを25冊読むことを数年続けることが必要だと述べる。いずれにしても大量の本を読まなくてはならず、いわゆる長期休業中に1冊ずつ、年間数冊という読み方ではとても多読とは言えないようである。

2.3 多読と語彙習得

同じ文字パターン、単語、連語を繰り返し繰り返し読むことで、生徒たちはそれらをより速くより正確に処理するようになり、sight vocabulary（自動的に認知できる語彙）を増やすことができると考えるのがDay, et al.であるが、古川は、多読により語彙習得は可能であるとしながらも、基本300語を並行して学習することを推奨している。

2.4 多読と速読

そもそも、『多読』という言葉をはじめて使ったのはPalmer（1917）であると言われている。この中で、彼はintensive readingとextensive readingの2つを取り上げ、多読については、“In extensive reading, book after book will be read through without giving more than a superficial and passing attention to the lexicological units of which it is composed.（下線部筆者加筆）”と説明している。このことに関して津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ（2002）の中で深谷は、Palmerが多読＝速読ととらえていたことを示している。

ここで、丸山眞男（1978）の一節を紹介しておきたい。彼は、1949年に記した「勉学についての二、三の助言」の中で語学学習について触れ、多読の効果の1つとして速読を挙げている。

（以下引用）

外国語をマスターするのに一番大事なことは、外国語のスタイル或いはさらにはっきり言ってしまえば、外国語の「癖」に慣れることです。それにはなんといっても多読するのが第一ですが、多読といっても実際問題としては自らかぎりがあります。そこでまずおすすめしたいのは、何でもいから自分の実力で比較的容易に読める本を選んで、それを頭から読んでいくのです。という意味は、一々文法を考えたり、この関係代名詞はどこにかかるかというようなことを一切考慮しないことで、英（独仏）語から直接内容を理解することにつとめることです。一度読んで分からぬところがあっても、それに拘泥しないで、もう一度そのパラグラフのはじめから、少々テンポを落としてゆっくりと読み直す、それでも分からなければ更にゆっくりと読み直す。要するに大事なことは、決してひっくり返して——つまり日本語の文法に直して読まないで、原語の配列をくずさないで理解するように練習することです。こういう読み方に慣れると読書のスピードがぐっとちがって来ます。

2.5 多読と理解度

Day, et al.は多読は速読を促し、速読できることは遅読の生徒に比べて理解度に勝るという見解を示している。金谷（2006）は、山梨英和中学・高等学校での実践結果から、多読プログラムに参加した生徒としなかった生徒との実力テストにおける読解問題の成績の差が、学年を追うごとに開いていって、卒業するまで縮まらなかった例を取り上げている。

2.6 多読と文法力

古川は自身が経営する学習塾の実践から、多読によりリーディングとリスニングの力大きく伸び、その後、遅れて文法の力が伸びていくケースが多く見られるという実例を示している。

2.7 多読の方法

Day, et al.は研究者の中にはauthenticな教材を使うべきであるという観点から、OxfordやPenguinなどのGraded Readersを使うことは好ましくないと主張する者もいるが、さまざまなジャンルを取りそろえたGraded Readersは多読プログラムにおいては有効であると述べている。金谷、古川ともに本

のタイトル、総語数、感想などを簡単に記録することを推奨している。両者とも、記録することで自分の読書量を把握するとともに、自分の到達目標を明確にし、それにより動機づけを上げる働きがあると述べている。

本研究では、これらの見解を参考に、多読プログラムを組み立てることとした。

3

音読・心内音読・黙読に関する先行研究

3.1 音読・心内音読・黙読の違い

黙読は「文字のことばを目で見て、脳で情報処理しておしまい」であるのに対して、音読は「文字のことばを目で見て、脳で情報処理を行い、音のことばに変換して口から出し、さらに自分の声が耳から入力される」と区別するとともに、黙読の方が音読に比べて短い時間で多くの情報を得られる点が大きなメリットだと主張するのは川島・安達（2004）である。また、同書の中で、音読から黙読への移行過程には①音読、②半黙読、③完全な黙読の3段階があると説明している。そして、半黙読を「声こそ出していないが、気持ちの上で唇に音を意識しながら、実際に朗読するよりいくぶん速めに読んでいる時期」と説明している。この説明は、Richards and Schmidt（2002）によって「ときには舌や唇、声帯の動きを伴って、読者が読書中に静かに発音すること」と定義されている心内音読と一致する。この移行過程を見る限り半音読は完全な黙読に向かう途中の段階であることが推測できる。さらに、2人とも、「完全な黙読に移行する前に、『たっぷり聞いて、たっぷり音読する—そこから始めるべき』である」という考え方で一致しており、よい読み手を育てるためには音読こそ効果があるという示唆を我々に与えてくれる。

斉藤（2006）は、音読を「声を出して文章を朗読したり、読んだりすること」、黙読は「はっきり声には出さないものの、テキストにある言葉を一語一句、口の中でブツブツいいながら音にする読み方」と定義している。さらに、「発声しているか否かは判別しにくい、声帯を動かしながら発音している場合もあれば、声帯を動かさないものの、心の中でそのまま発音している場合もある」と説明しているが、これは一般的には心内音読と考えられる

読み方である。したがって、斉藤は心内音読も黙読の一部として考えていることがわかる。さらに斉藤は、「口の中で声を出して読む黙読という行為には、視覚に加えて、脳による論理的な理解と、言葉の発声面から声（聴覚）による情報が脳に入っていく。そのために、視覚だけが入っていく場合と比較して、理解力や記憶力の面で優れている」と心内音読のメリットについても説明している。最終的に、「音読、黙読、視読を巧みに操ることが、速読・速解と記憶を兼ね備える読み方をマスターするコツとなる」とまとめている。なお、彼がここで言う視読とは、「文章を音声化することなく、右脳のイメージで文章全体を把握しようという方法」である。

音読と黙読を発達段階の観点から論じているのは石田（1993）である。彼は、「文章を読むとき、声を出して読むのが音読であり、声に出さずに目だけで読むのが黙読である。児童の読みの発達から見ると、まず声に出して読む音読に始まり、徐々に黙読に移っていくのが普通である」と主張する。また、興水実の言葉を引用して、「低学年では音読を主にするが、高学年は黙読を主にする。最初は大部分音読だが、一年の終わりには黙読二五％、音読七五％ぐらいにする。三年、四年でどんどん黙読をまし、黙読七〇％ぐらいまでにする。六年の終わりでは、必要なもの、必要な場合以外は、ほとんど黙読ということにする」と小学校における音読・黙読の指導プランを例示している。

石田はさらに、「音読から黙読の過渡期における読み方で、軽く唇を動かしながら小さな声で読む方法」として、微音読を紹介している。これはまさに心内音読と同じである。微音読が過渡期にある読み方であるという立場は、先に示した川島・安達の半音読と全く同じ考え方である。

これは国語における例であるが、英語に当てはめた場合にも同様のことが言えるのではないだろうか。小学校英語指導が開始されたとはいえ、本格的な読みの指導は中学校からが現実だろう。そう考えると、黙読ができるようになるまでにはある程度の時間がかかるだろう。その過渡期にあっては多くの生徒が心内音読をすることは無理からぬことであると推測できる。

ここまでの先行研究をまとめると、黙読を最終目的とした読みの移行過程は次のようになる。

音読 → 心内音読（半音読・微音読） → 黙読

3.2 音読・心内音読・黙読誕生の歴史

音読から黙読への移行を歴史的側面から分析した前田（2001）は興味深い。彼の調査によれば、音読が盛んに行われるようになったのは明治時代初期にまでさかのぼる。当時は書物を所有している家庭は少なく、貸本屋や知人から借りてきたものを読んでいた。そして、その本を父や兄が音読をし、それを聞くことで家族全体が書物を共有していたのである。一家の主が音読していた背景には、当時の識字率水準の低さも理由の1つとして挙げられる。その後、活版印刷技術の発達により廉価な本が流通するようになり、また教育の充実により識字率も上がったことにより、読書の方法も緩やかに黙読へと移行していったのである。

前田はまた、黙読の誕生を、作者の文体という側面からも分析し、二葉亭四迷を例に挙げ、二葉亭の文体は読者の読み方に大きな影響を与えることになったのだと分析する。彼は、『あひびき』について語った蒲原有明の言葉を引用してこう述べている。

（以下引用）

「耳の端で親しく、絶間なくささやいて居るやうな感じがされ」たという有明の反応は、「黙読をしても其者に調子移つて、どんなに殺して見ても調子丈けは読む物の心に移る文章」があるというのである。さらに続けてこう記している。「読者は他人を交えることなく孤独で作者と向かい合い、かれが囁く内密な物語に耳を傾ける。

これこそまさに心内音読というべきものではないだろうか。こうして見てくると、歴史的プロセスにおいても、心内音読は音読から黙読への移行途上にあるものであると想像できる。

永嶺（2004）の分析する音読から黙読に移りゆく過程の社会状況はこうだ。近代日本で図書館が作られたときに、「音読の禁止」をルールとして規定したことや、新しく登場してきた汽車という西洋の公共空間の中では他者に迷惑をかけることになる音読が徐々に排除されることになったのだと言うのである。読書の歴史という点から見たとき、音読されることで共有できていたものが黙読の普及によって、共有されないものになったのである。

同様のことは、山梨（2001）にも言及されている。非常に興味深い指摘なので、以下に引用する。

そもそもものを「読む」という行為はどのようなものであり、如何（いか）なる歴史的変遷（へんせん）をたどっているのだろうか。「音読」と「黙読」という二つのことばが示す通り、「読む」行為は二種に大別され前者の歴史が後者のそれよりも圧倒的に長いことは洋の東西を問わない。換言すれば黙読するという行為は、活版印刷技術の改良により大量印刷が可能となり、書物を入手することが容易な状況が生まれること、ひとりでの読書を可能にする識字率の向上、そして黙読を要求する書籍の内容や図書館に代表される読む空間の誕生などの条件の上に成り立つ、近代化の一つの産物なのである。だまって、ひとりで本をよむ。これが一般的な風景になったのは、近代以降のことである。黙読がひろまるまで、人は声にだして音読していた。周囲の人は、それをきくことができた。そのようにして情報を共有するというかたちがあったのだ。（山梨あや, 2001, 71-84）

このように、読書が個人で行われるようになると、すべての人に「読む能力」が必要になったわけだが、現実的には誰もが同じ読む能力を持っているとは限らない。このような状況下にあって、読み方というものによって差が生じるようになったのである。

3.3 音読・心内音読・黙読による理解の差

Rayner, Pollatsek, Ashby, and Clifton（2012）は、心内音読は生来のものではなく、読み方を教わる中で副産物として生まれたものであり、必ずしも必要なものではないという見解を示している。ただ逆に、内容理解をする上で、心内音読が有効であるという事例も多い。記憶したい項目を何度も口に出して反復するリハーサルを行うことで記憶を強化できることを考えれば、音声化することで理解が深まることは至極当然のことである。生徒に対して行った心内音読に関するアンケートの中にも、「意味がわからない文章ほど強く音声化する傾向があります。わかるとしないです」、「わからない単語を頭の中で特に強く発音していた」とか、「声に出して読んだ方が、理解度は高いのですが、周りから『うるさい!』という視線がくるので、頭の中で音声にして

読んでいます」などと書かれており、音声化することで理解が深まることの裏づけとなる回答である。また、インターネットドラマ『ひかりTV』、「24時間女優（第5回前編）夏菜×Yuki Saito」の中で、女優夏菜が初めて台本を手渡されて台本を読むシーンがある。この時彼女はぶつぶつ言いながらセリフを覚えようとしている。まさにリハーサルをしている姿である。人は母語にしろ外国語にしろ、内容を確認し、記憶しようする際には意識的にまたは無意識に心内音読をしている傾向がある。

しかし、声に出すことで理解は深まっても、声に出すことで速読が阻害されるのではまずい。この両者のバランスをいかに保つかが課題である。学校教育現場においては、授業の中で音読を盛んに行い、音韻処理の自動化を図りつつ、授業外では多読を行うことで、速読に大きな効果をもたらすのではないかと考え指導を行っている。

4

研究目的と研究の方法

4.1 研究目的

本研究において明らかにしようとしていることは、次の2点である。

- 1 多読は英語力向上に効果があるのか。特に、速読には効果があるのか。
- 2 読書量が増えるに従って、心内音読をする生徒が少なくなるのか。

これらの点を明らかにするために、次のように研究を行った。

4.2 研究方法

4.2.1 実験協力者

白鷗高等学校1年生（在籍238名）

4.2.2 多読プログラムの実施

(1) 実施時期

2013年9月9日から2014年2月17日（全18回）

(2) 読書量

原則1週間に1冊は読むこととする。

(3) 読みもの

Oxford 大学出版の Graded Readers シリーズを中心に、Penguin Readers や Roald Dahl シリーズなど約600冊を用意した。

(4) 記録方法

主に読了語数、読了総語数、日本語による簡単な感想を記入して提出させた（資料1）。

(5) 評価

通常授業とは切り離して評価は行わない。

(6) フィードバック

- ① 通算読書量および週間読書量トップ20を毎週廊下に掲示した他、多読方法や生徒の感想（読みログ）を掲載したニューズレターを不定期に数回発行した。

- ② 累計総語数50万語到達時に表彰した。

4.2.3 プレテスト・ポストテスト

英語力を図るためにプレテストとポストテストを実施した。

(1) プレテスト

- ① テスト名：ACE（問題種類A0453）英語運用能力評価協会（ELPA）作成
- ② テスト内容：語彙・文法（15分）、リーディング（30分）；合計45分
- ③ テスト得点：語彙（150点）、文法（150点）、リーディング（300点）；合計600点
※ 時間的、予算的都合によりリスニングテストは実施していない。
- ④ 実施時期：2013年9月4日および5日（通常授業内に実施）
※ 問題が漏えいしないように実施後は問題用紙を回収
- ⑤ データ分析方法：語彙、文法およびリーディングについては素点をそのまま活用した。wpm（words per minute）については独自に計算した値を分析に使用した。算出方法については後述する。

(2) ポストテスト

- ① テスト名：ACE（問題種類A0442）英語運用能力評価協会（ELPA）作成
- ② 実施時期：2014年2月21日（学活の時間に実施）
- ③ テスト内容、テスト得点、データ分析方法についてはプレテストと同様に実施した。

4.2.4 心内音読にかかわる調査

(1) 実施時期

2013年4月、9月、10月、2014年3月（全4回）

(2) 実施方法

- ① 英検2級の長文の一部(100～150語程度)を読ませる。

(資料2参照のこと。紙面の都合上第4回のみを掲載)

- ② アンケートに答えさせる。

質問内容は以下のとおりである。

問：今英文を読んだとき、あなたの読み方は次のうちどれに最も近かったですか。該当する番号に○をつけてください。

- 1 声に出して読んでいた
- 2 ぶつぶつ言いながら読んでいた
- 3 声には出さないが、頭の中で音声にして読んでいた
- 4 音声化することなく文字から意味を理解するようにして読んでいた

コメント：自分が黙読しているときの状況について、何かあれば書いてください。

4.2.5 分析方法

- (1) 多読プログラム記録用紙によりデータを蓄積した。
- (2) プレテストからポストテストへの成績の変化について SPSS を使用して t 検定を実施した。
- (3) ポストテストの結果と多読プログラム総語数について SPSS を使用して相関を調べた。
- (4) 心内音読調査の分析を行った。

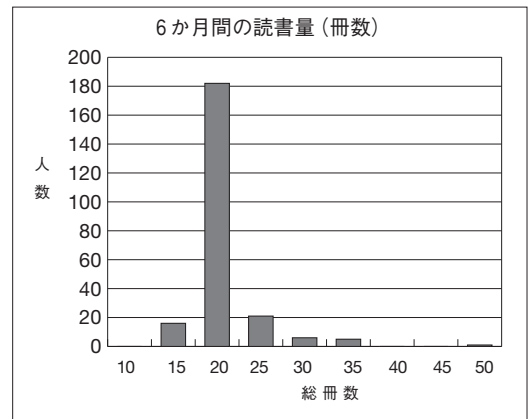
- (5) 2月心内音読調査結果、ポストテストの結果および多読プログラム総語数について SPSS を使用して相関を調べた。

5

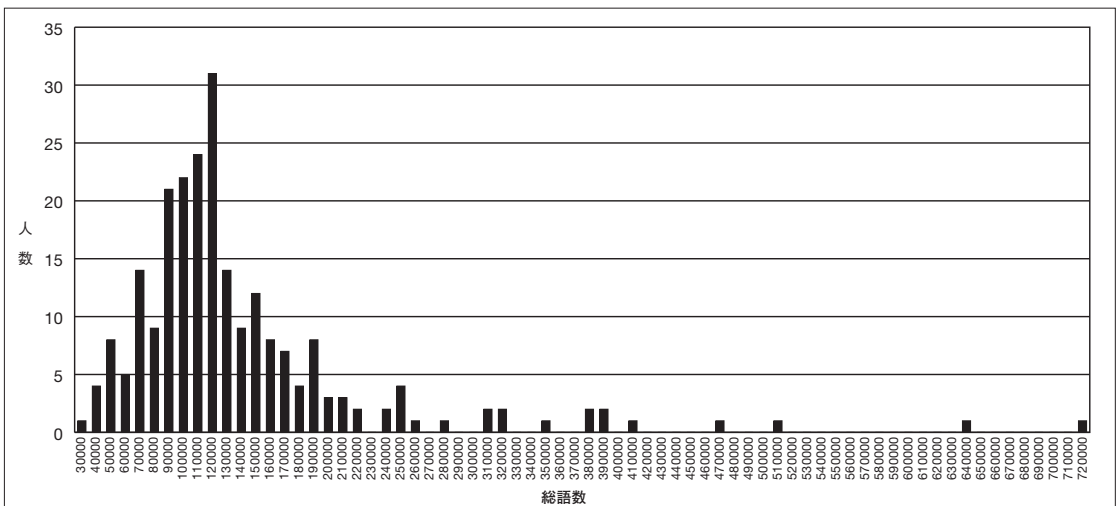
結果と考察

5.1 多読プログラムの結果

約半年間の読了総語数は、平均で133,833.9語となり、最高は717,405語であった。また、読了総冊数については、平均総冊数18.9冊となり、最高は48冊であった。以上2点の結果については、図1と図2に示すとおりである。



▶ 図1：読書量(冊数)

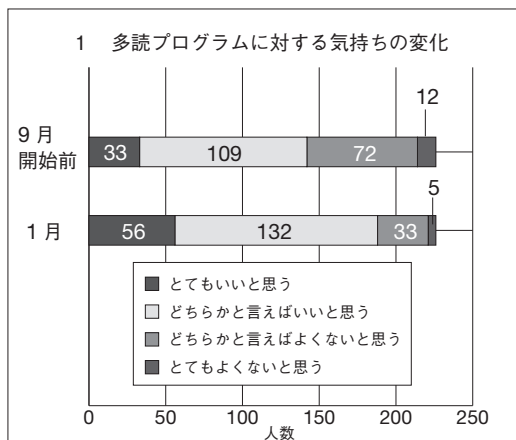


▶ 図2：読書量(語数)

2014年1月14日・15日実施した多読プログラムに関するアンケートの結果は図3から図9に示すとおりである。なお、アンケート内容については資料3を参照のこと。ここでは、アンケート回収ができた226人分の結果のみ提示することとする。

【アンケート1：多読プログラムに対する気持ち】

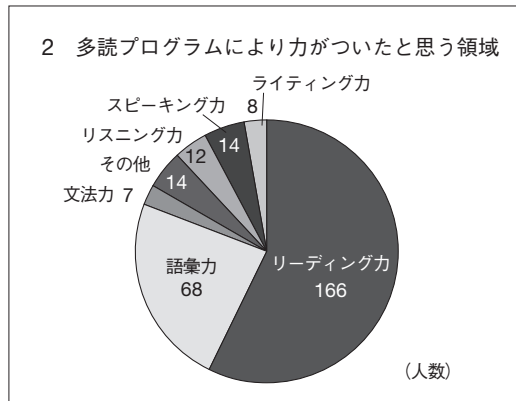
多読プログラムに対して、最初はやりたくないと思っていた生徒が多かったが、実際始めてみると「よい」とプラスに考える生徒が増加した。特に、「とてもいいと思う」生徒が2倍弱に増加し、「どちらかと言えばよくない」、「とてもよくない」と思っていた生徒が半減している。「興味や英語、長文に対する態度が変わってきたことは確かです。読むことが楽しいと思えるようになったので来年も続けたいです」というコメントや、「日常生活では英語に触れる機会が少ないので、こうやって英語を読む習慣を与えてくださってうれしいです!」などのコメントがあった。



▶ 図3：アンケート質問1の結果

【アンケート2：多読プログラムを行って力がついたと思う領域があったら○をつけてください】

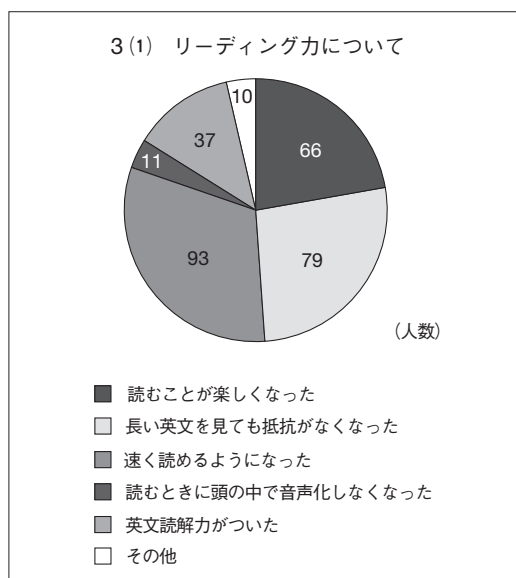
多読をすることで「リーディング力がついた」と感じている生徒が多く、半分以上を占めている。語彙力と答えた生徒も1/4いる。続けて、「リスニング力」、「スピーキング力」、「ライティング力」がついたと感じている生徒もわずかながらいるのが興味深いところである。「白鷗の英語プログラムは本当に充実しています！ 私は中1でABCを覚えた人だけど、年々成績が上がっていて、この環境に感謝しています」というコメントもあった。



▶ 図4：アンケート質問2の結果

【アンケート3(1)：リーディング力について】

今回のプログラムの狙いの1つが「読解スピードの向上」にあったが、93人が読むスピードが速くなったと感じている。「読むことが楽しくなった」と答えた生徒も66人いた。多読プログラム開始後、公立図書館で借りた洋書や、ハリーポッターなどの原書を進んで読む生徒も出てきた。英語の本を読むことの楽しさを知るきっかけになったとすれば幸いである。また、「長い英文を見ても抵抗がなくなった」と感じている生徒も79人いた。センター試験のように、総語数が2,000語を超える英文に出会っても圧倒されることがなくなってくるのではないだろうか。「英語の長文に慣れてきて、すごく楽しいです」、「英語の長文を読むことに前はかなり抵抗があったのですが、多読プログラムを始めてから、そ

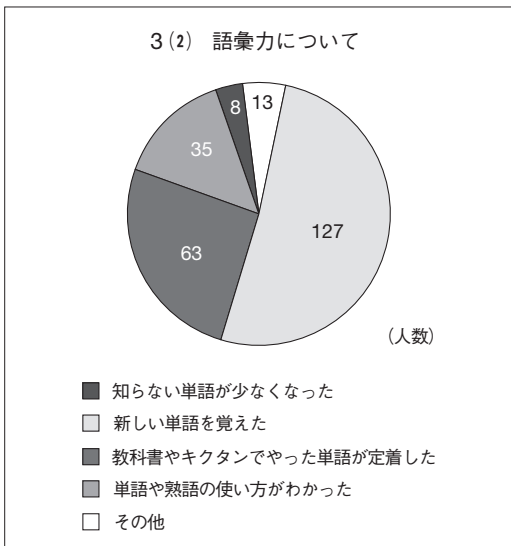


▶ 図5：アンケート質問3(1)の結果

んなに抵抗がなくなりました。ストーリーもさまざまな分野のものがあって、楽しみながら読めるので、とてもよいプログラムだと思います」, 「以前より速く読めるようになったので、よかったです」などのコメントがあった。

【アンケート3(2)：語彙力について】

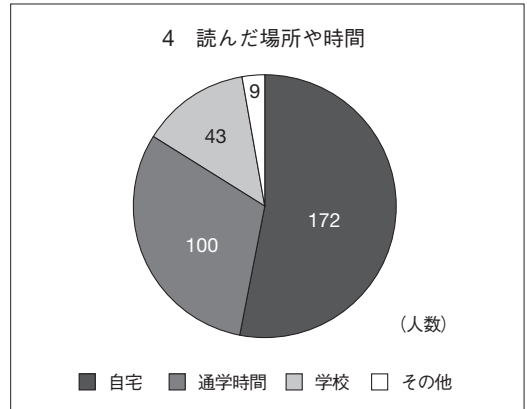
語彙に関しては、半数以上にあたる127人が「新しい単語を覚えた」と回答している。Oxford出版のGraded Readersなどは、Headwordにより限定された単語だけで書かれているので、1冊読むと、その中で同じ単語に何度も出会うことになり、単語を覚えるいい機会となった可能性が高い。また、「教科書や単語集で習った単語」も、実際に使われている場面に遭遇することで定着が深まっているようだ。生徒のコメントには、「楽しいです。『こんな言い方あるんだ!!』という発見が毎週あるし、悪口の表現とか、教科書ではわからないものもあっておもしろいです」などがあった。



▶ 図6：アンケート質問3(2)の結果

【アンケート4：主にどのような場所（時間）で読みましたか？】

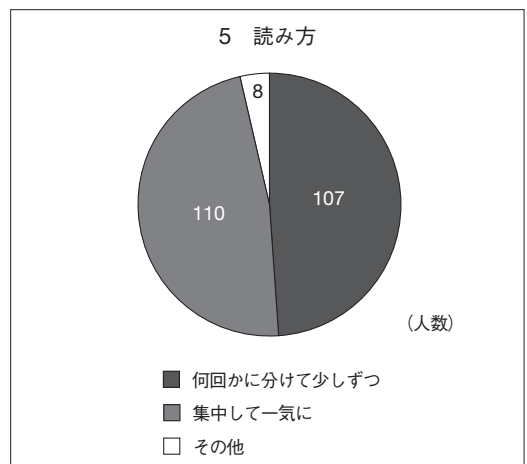
読み方としては、圧倒的に家庭で読んでいる生徒が多い。続いて、通学時間に読んでいる生徒が100人いた。「通学時間に読むうちに楽しみの1つとなりました」という意見も寄せられた。休み時間や隙間時間に教室内で読んでいる生徒の姿もよく見かけた。



▶ 図7：アンケート質問4の結果

【アンケート5：1週間の中でどのように読むことが多かったですか？】

読み方に関しては、集中型も分割型もほぼ同数であることがわかる。生徒の読み方がわかるコメントとして、次のものを紹介したい。「多読プログラムを始める前は、今まで長期休業中に1冊のペースだったのに、週1冊は無理だなーと思っていて、多読プログラムをやることによって、数学や国語などの勉強時間が減るのではないかと考えていたのですが、通学時間や自宅の夕食前の少しの時間でも読むことができて、逆に集中力も上がったたり、リーディング力や語彙力も上がって、今では多読プログラムに感謝しています」

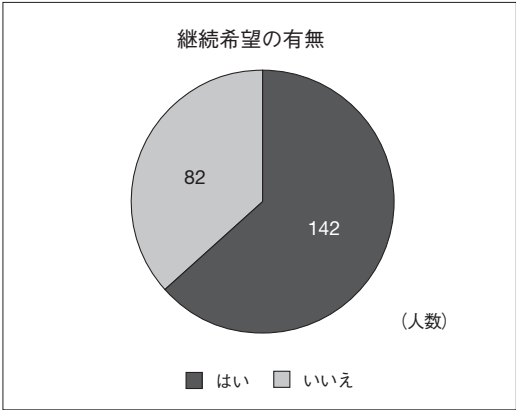


▶ 図8：アンケート質問5の結果

【アンケート6：来年度も多読プログラムに参加しようと思いますか？】

約2/3の生徒が多読プログラムへの継続参加を希

望している。希望しない生徒たちの理由では、「本を読むのは楽しいけど、1週間に1冊だと読み切る自信がなくて、いつも Level 1とか簡単なものを選んでしまった」とか「1週間に1冊はキツイ」、「他の宿題が多いときには読む時間がない」といったものが多かった。



▶ 図 9: アンケート質問 6 の結果

5.2 プレテストからポストテストへの成績の変化

9月のプレテストと2月のポストテストにおける「語彙、文法、読解、総合、および wpm」の平均値に差が見られるかどうかについて t 検定を実施した。結果は、表 1 に示すとおり、いずれの場合も有意差が見られ、ポストテストの平均値が高かったことになる。

なお、ACE では wpm が算出されないため、wpm の計算にあたっては、ベネッセコーポレーシ

ンが実施している GTEC の計算方法を採用した。総語数を所要時間30分間で2回読みしていると仮定して計算する方法である。つまり、1回当たりの読解にかかる時間は15分と考えて、総語数を15分で割る。そこに正答率を乗じたものが本人の wpm と考えるのである。さらに、プレテストとポストテストを比較するにあたっては、プレテストの総語数が2,108語、ポストテストの総語数が2,142語であり、両者が異なるため、上記方法により算出したポストテストの wpm に0.98を乗じて両者の総語数をとると2,018語に統一してから比較した。

ACE の結果について ELPA 担当者の話によれば、リスニングも含めた900点満点で、1年間の総合スコアが平均で20点上がれば、学習結果が出ているケースであるという。全体の平均点が全く変わらないケースもあるようだ。あるいは、上位層は上がっていても、下位層は下がるあるいは、変動しないというケースも見られるようである。個人スコアでは、前期5～6月にプレテスト、後期2月にポストテストを受けて、リスニングも含めて総合スコアが50点上がればかなり成果が上がったと判断しているようだ。本研究では、プレテストからポストテストまで約5か月半しかない中で、リスニングを含まない600点満点で20点以上伸びた生徒が51.1%いたこと、さらには、上位層、下位層ともに総合の平均点が20点以上伸びていることを考えると、全体的にプレテスト時に比べ学習効果がかなり上がったと判断していいというのが担当者の見解である。このことから、半年間で大きく成績が伸びた要因の1つに多読がありそうだ。

■ 表 1: ACE プレテストとポストテストの結果 (t 検定)

問題種類	満点	実施時期	平均	標準偏差	自由度	t 値	p 値
語彙	150	9 月	83.47	15.84	220	-1.241*	.216
		2 月	84.40	16.82			
文法	150	9 月	78.56	15.75	220	-13.52***	.000
		2 月	89.14	16.75			
読解	300	9 月	175.59	44.88	220	-3.33**	.001
		2 月	183.37	42.65			
総合	600	9 月	337.62	70.16	220	-7.037***	.000
		2 月	356.91	69.02			
wpm		9 月	82.26	21.02	220	-2.992**	.003
		2 月	85.53	19.90			

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

5.3 ポストテストの結果と多読プログラム総語数の関係

2月に実施したポストテストの結果と2月末までの読了総語数との関係を分析した。分析にあたっては、ACEの「語彙、文法、読解、総合、およびwpm」の結果と読了総語数について、ピアソンの積率相関を使用した。結果は表2に示すとおりである。なお、wpmについては、*t*検定と異なり補正の必要がないため、補正前の数値で比較した。その結果、いずれの項目も1%水準で相関があることがわかった。この結果から、多読の量と語彙力、文法力、読解力および速読力の向上には関係があると考えることができる。

さらに、個々の生徒の伸びと、多読に対する取り組みの様子を調べてみた。その結果は表3のとおり

である。この表は、ポストテストの総合点がプレテストに比べて最も伸びたベスト30の生徒のデータを示したものである。一番結果の伸びた生徒1は、本校が主催する夏の2週間にわたるオーストラリア短期留学に参加し、その際購入してきた『ハリーポッターと賢者の石』の原作を2学期のうちに読了したことにより、自信をつけたようである。生徒23は、多読プログラムに最も積極的に取り組んだ生徒で、期間中最高の48冊を読んだ生徒である。また、生徒28は、常に2～3冊の本を持ち歩き、暇さえあれば読んでいた生徒である。このように、多読に前向きに取り組んだ生徒の中に、成績が伸びた生徒が多く含まれており、多読が効果的であると言える根拠となるだろう。

■ 表2：ポストテストの結果と多読プログラム総語数の関係（ピアソンの積率相関）

		語彙 2 月	文法 2 月	読解 2 月	総合 2 月	wpm 2 月
多読総語数	相関係数	.495**	.442**	.396**	.467**	.396**
	有意確率(両側)	.000	.000	.000	.000	.000
	度数	221	221	221	221	221

**. 相関係数は1%水準で有意(両側)

■ 表3：生徒の伸びと多読に対する取り組みの様子

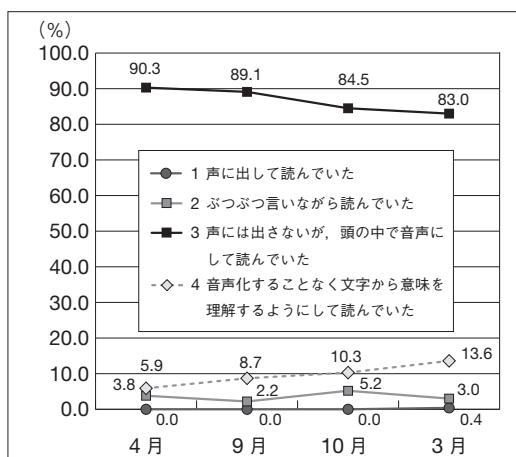
生徒	語彙の差	文法の差	読解の差	総合の差	総語数	冊数	生徒の様子
生徒1	21	31	92	144	136231	18	ハリーポッターの原書を読み切った
生徒2	14	24	92	130	80588	19	読書が好きで、英語の本もよく読んでいた
生徒3	-12	18	115	121	57460	22	
生徒4	4	22	82	108	76190	18	
生徒5	5	12	91	108	41210	18	
生徒6	10	19	75	104	45612	18	
生徒7	12	18	71	101	126313	23	英語は得意ではないが、前向きに取り組んでいた
生徒8	24	17	57	98	75805	21	多読プログラムを来年も続けてほしいと言った
生徒9	12	25	58	95	78449	19	
生徒10	0	38	54	92	89718	17	
生徒11	16	18	56	90	316851	20	学校でも読んでいる姿を見かける
生徒12	15	18	56	89	103220	20	読み味わっている
生徒13	-11	24	71	84	66439	18	
生徒14	-7	25	65	83	25902	17	
生徒15	16	33	27	76	114185	23	
生徒16	38	20	17	75	32227	18	休み時間に読んでいる姿をよく見かけた
生徒17	-8	12	71	75	97491	19	
生徒18	8	21	45	74	100274	19	
生徒19	13	14	45	72	73647	19	友達同士で本を紹介し合っている

生徒	語彙の差	文法の差	読解の差	総合の差	総語数	冊数	生徒の様子
生徒 20	12	14	46	72	74142	19	
生徒 21	-4	29	46	71	34600	19	
生徒 22	4	20	46	70	82079	17	
生徒 23	5	9	55	69	285372	48	期間中一番たくさん読んだ
生徒 24	0	1	65	66	65190	19	
生徒 25	-4	15	54	65	72121	18	
生徒 26	1	12	52	65	17579	18	
生徒 27	0	34	27	61	87203	20	
生徒 28	5	29	27	61	168734	33	暇さえあれば読んでいた
生徒 29	-12	17	56	61	52710	18	
生徒 30	9	34	17	60	61475	19	

5.4 心内音読調査の分析

2013年4月、9月、10月および2014年3月の全4回にわたり、100～150語程度の英検2級の長文の一部（資料2）を読ませる調査を行った。調査に要した時間は10分程度である。これは、なるべく普通の授業に影響がないよう配慮した結果である。英文を読んだ後に、自分の読み方について「1 声に出して読んでいた、2 ぶつぶつ言いながら読んでいた、3 声には出さないが、頭の中で音声にして読んでいた、4 音声化することなく文字から意味を理解するようにして読んでいた」の4つの中から最も自分の読み方に近いものを選ばせ、さらに、黙読しているときの状況についてコメントを求めた。短時間の調査の中で、目に見えない読解の様子を知ることが第一目的としたため、コメント記入を重視し、内容把握は行っていない。

その結果は、図10に示すとおりである。4回の調



▶ 図10：読み方の変化

査から次のことがわかった。「1 声に出して読んでいた」生徒は第4回目には1名を除いて、基本的に0名であった。この生徒に直接話を聞いたところ、「内容を把握しようと思って、あえて声に出してみた」と回答し、いつもとは違った読み方を試みたようで、例外と考えていいだろう。したがって、本調査では、全員が声を出して読んではいないと考えられる。「2 ぶつぶつ言いながら読んでいた」生徒の数も常に10名前後と数は非常に少ない。最も多いのは「3 声には出さないが、頭の中で音声にして読んでいた」生徒である。常に8割以上がここに集中している。つまり、ほとんどの生徒は黙読時には心内音読をしているものと推測できる。しかしながら、その数は徐々に減少している。そして逆にその数が増えているのが、「4 音声化することなく文字から意味を理解するようにして読んでいた」生徒である。このグラフからのみ判断すれば、多読により読書量が増えるにしたがって、心内音読をする生徒が少なくなると言えそうである。

だがしかし、細かく考察してみると、結果はそれほど単純でないことがわかってきた。「4」の生徒が増えた要因には、いくつか考えられる理由がある。その1つに、毎回同じパターンで実施したために、生徒たちが調査内容に慣れてしまい、心内音読をしないよう意識して読んだ点が挙げられる。実際生徒たちからもそのような声も聞こえてきた。実施回数が全部で4回、しかも不定期にせざるを得なかった理由もここにある。当初は、年5回の定期考査の後で実施することを考えていたが、10月末以降は3月まで実施することがなかった。

3回目から5か月を経て実施した3月の調査では、

内容の理解度を測るために話の内容を簡単に書かせてみた。内容把握は、過去3回の調査では行っていなかったもので、生徒たちにとっては想定外であり、そのため興味深い結果が見えてきた。最も注目すべき点は、「4」を選んだ生徒の中に、内容について何も書いていない生徒が何名かいたことである。さらに、詳細に観察すると、比較的英語が苦手な生徒たちがその中に含まれていることに気づいた。

この調査では、心内音読をしなくなるということとは、「より速くより正確に読める」、いわゆる「よい読み手」になることを大前提としている。ところが、音声化せずに読んではいけるが、正確に読み取れていない生徒がいるとすれば、それは設定した4つの分類以外に別のグループが存在すること示唆していることになる。

そこで、「4」と回答した31名の生徒に対して聞き取り調査を行った。その結果、「音声化することなく文字から意味を理解するようにして読んでいた」のではなく「音声化することなく理解しないまま読んでいた」生徒が含まれていることがわかってきた。つまり、それらの生徒は、音声化しないのではなく、音声化ができていないのである。生徒が書いた調査用紙のコメントおよび聞き取り調査から、「4」と回答した生徒を「音声化できないグループ」と「音声化しないグループ」に分けてみた。その結果、前者には12名、後者には19名含まれることがわかった。

以上をまとめると、実験協力者の読み方のパターンは、次の4つのグループに分類できる。

- ① ぶつぶつ言いながら読んでいたグループ
- ② 声には出さないが、頭の中で音声化して読んでいたグループ
- ③ 音声化することなく文字から意味を理解するようにして読んでいたグループ
- ④ 音声化できず、内容も理解しないまま読んでいたグループ

5.5 心内音読調査と、ポストテストの結果および多読プログラム総語数の関係

2月に実施したポストテストを受験し、かつ3月実施の心内音読アンケートに回答した216名を対象にして比較検討を行った。3月実施のアンケートを選んだのは、9月から始めた多読プログラムの影響が最も大きく出る調査であると判断したからである。表4がその結果をまとめたものである。

「1声に出して読んでいた」生徒は1名だけだったので、記述統計からは削除した。「4音声化することなく文字から意味を理解するようにして読んでいた」生徒については、「音声化できない」と示したものは「音声化できず、内容も理解しないまま読んでいた」生徒を、「音声化しない」は名実ともに「(音声化しようと思えばできるが)音声化することなく文字から意味を理解するようにして読んでいた」生徒のことを意味している。人数データにばらつきがあり、統計的な分析は難しいと判断し、統計的有意差は調べていないが、「音声化しない」に所属する19名の平均値がすべてのテスト結果において最も優れていることがわかる。特に、読解やwpmなど、読むことに関する数値が抜きん出て高い。また、多読プログラムでの読了総語数の平均値も一番高い。

続いて「声には出さないが、頭の中で音声化して読んでいた」生徒たちの数値が高くなっている。ここには、対象生徒のほとんどが含まれている。「ぶつぶつ言いながら読んでいた」生徒たちと、「音声化できず、内容も理解しないまま読んでいた」生徒たちの平均値はほぼ類似していることが読み取れる。以上のことから、音声化せずに理解する読み方が最も理想的な読み方であることがわかる。

■ 表4：心内音読調査と、ポストテストの結果および多読プログラム総語数の関係

心内音読	人数	総語数平均	語彙平均	文法平均	読解平均	合計平均	wpm平均
2	5	74126.6	69.8	76.2	160.0	306.0	74.6
3	179	140729.6	84.3	89.1	182.4	355.8	85.1
4 (音声化できない)	12	74081.8	71.1	80.3	156.8	308.1	73.1
4 (音声化しない)	19	160378.4	98.2	98.6	209.6	406.4	97.8

6

よい読みへの進化の
プロセス

これまでの分析をまとめると、読み方は次のように進化していくものと思われる。多読を続けることで、下記プロセスの中で④から⑤に進化するターニングポイントがやって来るのではないかと推測する。

よい読み手への進化のプロセス

- ① 音声化できず、内容も理解しないまま読む
↓
- ② 声に出して読む
↓
- ③ ぶつぶつ言いながら読む
↓
- ④ 声には出さないが、頭の中で音声にして読む
↓
- ⑤ 音声化することなく文字から意味を理解するよう
にして読む

それでは、どうしたら理想的な読み方である「音声化せずに理解する」ことができるようになるのだろうか。生徒のコメントの中に、解明の糸口がありそうである。生徒の生のコメントをいくつか拾ってみたい。

最初に、第1回目の調査から一貫して「音声化せずに読んでいます」生徒たちのコメントである。生徒Aは「英語→日本語→理解というよりは、英語→理解というような感じです。すごい感覚的に読んでいます」と回答している。日本語を介さずに直読直解をしていることがわかる。また、生徒Bは、「できるだけ大きなかたまりで読むように心がけています」と答えており、チャンクのまとまりで意味をとらえているようだ。音声化しない生徒たちは、個々の単語にとらわれるのではなく、概要をとらえようとしていることがうかがい知れる。

一方、「頭の中で音声化している」生徒たちのコメントには、読解の様子がよくわかるものが多い。生徒Cは「わからない単語は3（音声化する）、わかる単語は4（音声化しない）。私は英単語のレパートリーが少ないので、わからない単語があったり、わかっていても違う単語と思うときがあります。その単語は脳内で音声化します」と答え、生徒Dは

「知らない単語が多いほど、4（音声化しない）ではなくて3（音声化する）になってしまう」と回答している。これらの生徒に共通する点は、知らない単語が多いゆえに音声化してしまう傾向にあることである。彼らは、知っている単語は音声化しないわけだから、知っている単語を増やすことが音声化脱却のカギとなる。表2の結果からも多読と語彙力の関係が大きいことがわかり、語彙力増強には多読が有効である。多読の他には、CDなどを並行使用しながら、綴りと意味と音声が三位一体で体に浸み込むまで勉強することが対策として考えられる。

語彙を増やし、個々の語にとらわれることなく話の概要をつかむ読み方をするのに、多読が非常に効果的だと確信する。

7

まとめと今後の課題

現在の学校英語教育の問題点の1つは、小池(2004)が指摘するように、「多量の英文のリーディングをさせないで、精密な少量の英語を教材とすること」であり、その解決策の1つには「易しい英文を多量に読ませ、スピードの要素を加味した訓練をする」ことである。今回、この指摘に従って、多読プログラムを実施し、相応の成果を得ることができた。多読により英語力を伸ばすことができた他、多読がよい読み手を育てるのに有効であることもわかり、教育的示唆に富んだ研究を行うことができたと考えている。

しかし同時に、いくつかの課題も残された。もっと注意すべきであったことは次の2点である。1点目は、心内音読のための調査において、1回目から3回目までは、なるべく生徒の読みの様子を細かく描写させたいがために、内容に関する問いはあえて作らなかった。そのために、内容把握ができていたかどうかを見逃してしまったことである。2点目は調査を急ぐあまり、題材として扱う英文について事前にFlesch-Kincaidなどを用いたリーダビリティの調査をきちんと行わなかった点である。

また、実施できなかった実験もある。それは、当初予定していた心内音読を抑制することが内容理解にどのような影響を及ぼすのかという、心内音読の最も核心に迫る実験である。

今回の研究の中で、音声化できずに読んでいますと

答えた生徒の1人に直接尋ねたところ、「塾の先生に言われたからやってみようと思うけど内容が頭に入らない」という回答が返ってきた。「読むときに音声化してはいけない」と言うだけではあまりにも無責任である。私たちはこのような問いかけに真摯に答えなくてはならない。論文を仕上げたことでこの研究が終わるのではなく、ここからまた新たな研究が始まるのだと考えたとき、先に挙げたような課題を解決し、生徒に還元すべく、今後も研究を続けていきたいと考えている。

8

おわりに

高校1年生の3学期が始まって間もないある日のこと、貸出本の棚を整理していると1人の女子生徒が私のところに来て、「先生、この多読いつまでやるんですか」と尋ねた。週1冊の読書は負担になっているのだらうと思った私は「少なくとも3月までは続けるよ」と答えた。すると、その生徒は「先生、ぜひ来年以降も続けてください」と言って去っていった。この6か月間、全18回にわたる多読記録用紙の回収、そしてデータ入力を行ってきた。提出日となる月曜日、火曜日は空き時間を見つけては、一日中パソコンに数字を打ち込んで、生徒の感想文に目を通し、コメントを記入しサインをするという目の回るような忙しさだった。それでも「読むことが楽しくなった」、「読むのが速くなったような気がし

ます」というコメントに励まされてここまでやりきった達成感はある。

高校2年生に進級した4月、1か月ぶりに多読プログラムを再開した。以前は、効果があるのであれば全員にその機会を与えたいと思い、全員を対象とした。しかし、無理やり読まされていたという思いを持っていた生徒や、他の勉強で多読には手が回らない生徒などがいたことも事実である。そこで、今回はあくまで希望する生徒のみを対象とし、事前登録による会員制とした。結果、78名の希望があった。1月のアンケートの希望調査よりも半分ほど少ない人数になったが、本当に読書がしたい生徒のみが集まった。そこには、もちろん、先に紹介した女子生徒も含まれている。これからの1年間、78人分のデータの蓄積が始まった。参加した生徒たちがどれだけ英語力をつけ、また伸ばしていくのか、結果が楽しみである。

謝 辞

本論文の最後にあたり、本研究の機会を与えてくださった公益財団法人日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方には心より感謝申し上げます。

とりわけ、小池生夫先生には参考文献をご提供いただいた他、多くの有益なご指導を賜りました。

そして、私の調査に快く協力してくれた238名の生徒たちには心から感謝しています。

この場をお借りしてお礼を申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * Day, R.et.al. (2011). Bringing Extensive Reading into the Classroom *Extensive Reading: the background*. 10-21. Oxford.
- * 古川昭夫. (2010). 「英語多読法 やさしい本で始めれば使える英語は必ず身につく」. 小学館 101 新書. 東京：小学館. p.77, p.83, pp.100-108, pp.133-139.
- * ひかり TV. 『24時間女優 (第 5 回前編) 夏菜 × Yuki Saito』. Retrieved from http://video.hikaritv.net/search/video/request/00/video_detail/crid%3Ddm9kL21zb25seV8wMDAwMDAwMDAwXzAwaHBkajYyZDE%3D.html (2013.12.28 アクセス) 4 分 12 秒から 4 分 18 秒
- * 石田佐久馬. (1993). 『小学校 音読・朗読・黙読【改訂版】』. 東京：東京書籍. pp.110-119.
- * 金谷憲. (2006). 「英語授業改善のための処方箋—マクロに考えミクロに対処する」. 英語教育 21 世紀叢書. 東京：大修館書店. 91-108.
- * 川島隆太・安達忠夫. (2004). 『脳と音読』. 東京：講談社現代新書. pp.153-165.
- * 小池生夫. (2004). 「日本の英語教育の歴史的展望からみた今日の課題」. 『桜美林シナジー』第 2 号. 桜美林大学. p.30, p.32.
- * 前田愛. (2001). 『近代読者の成立』. 東京：岩波書店.
- * 丸山真男. (1978). 「勉学についての二, 三の助言」. 『戦中と戦後の間 1936-1957』. 東京：みすず書房. pp.376-380.
- * 永嶺重敏. (2004). 『〈読者国民〉の誕生—明治 30 年代の活字メディアと読書文化』. 東京：日本エディタースクール出版部.
- * Nation, I.S.P. (2009). Teaching ESL/EFL Reading and Writing. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- * 夏目漱石. (1967). 「現代読書法」. 『漱石全集 第十六巻 別冊』. 東京：岩波書店. pp.522-533.
- * Nuttall, C. (1982). Teaching Reading Skills in a Foreign Language. London: Heinemann Educational Books. p.128.
- * Palmer, H.E. (1917). The Scientific Study & Teaching of Languages. TONKERS-ON-HUDSON, NEW YORK WORLD BOOK COMPANY. p.205.
- * Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J., & Clifton, C. Jr. (2012). Psychology of Reading: 2nd Edition. Psychology Press Taylor & Francis Group New York and London.
- * Richards, C.J., & Schmidt, R. (2002). Longman Dictionary of Language & Applied Linguistics. Essex: Pearson Education Limited.
- * 斉藤英治. (2006). 『イラスト図解版 最強の速読術 忙しいビジネスマン, 受験生のための絶対ノウハウがここにある!』. 東京：夢の設計社. pp.20-21.
- * 酒井邦秀. (2003). 『快読 100 万語! ペーパーバックへの道』. 東京：ちくま学芸文庫. p.23.
- * 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ. (2002). 『英文読解のプロセスと指導』. 東京：大修館書店. p.267.
- * 山梨あや. (2001). 「近代化と『読み』の変遷—読書を通じた自己形成の問題」. 『慶應義塾大学大学院 社会学研究科紀要』. 52, 71-84.

資 料

資料 1：“めざせ100万語”記録用紙

“めざせ100万語”記録用紙 (No.)

前回の最後の欄の累計を
ここに記入する。

組 番 氏名

No	月日	タ イ ト ル	ラベルの色	総 語 数	感 想
前回の最後の累計 →				語	
1	月 日		白 青 赤 本冊		
			STAGE 累計	語	
2	月 日		白 青 赤 本冊	語	
			STAGE 累計	語	
3	月 日		白 青 赤 本冊	語	
			STAGE 累計	語	
4	月 日		白 青 赤 本冊	語	
			STAGE 累計	語	
5	月 日		白 青 赤 本冊	語	
			STAGE 累計	語	
6	月 日		白 青 赤 本冊	語	
			STAGE 累計	語	
7	月 日		白 青 赤 本冊	語	
			STAGE 累計	語	
8	月 日		白 青 赤 本冊	語	
			STAGE 累計	語	

2014. 3実施

※これはテストではありません、安心して下さい。

指示どおりにしてください。

この面を上にして机の上に置いてください。

1. 組、番号、氏名を書いてください。

2. 英検1次試験を受験しているつもりで英文を読んでください。

3. 読み終わったら裏面の質問に答えてください。

4年組 番 氏名

When a spider wants to escape from danger or explore new territory, it often uses a simple but effective method of travel. It climbs up onto a leaf and throws a silk thread from its body into the air. The wind then carries the thread away with the spider still attached to it. Usually, after the spider has traveled a few meters, it gently lands and begins life again in its new home. This method of travel is known as "ballooning."

Although scientists have known about ballooning for a long time, until recently they have not been able to explain the puzzling fact that instead of traveling a few meters, the spiders sometimes travel great distances. In fact, spiders have been known to fly as high in the air as airplanes and to land on ships that are hundreds of miles from any land.

質問

問：今英文を読んだとき、あなたの読み方は次のうちどれにもっとも近かったでしょう。該当する番号に○をつけてください。

1 声に出して読んでいた

2 ぶつぶつ言いながら読んでいた

3 声には出さないが、頭の中で音声にして読んでいた

4 音声化することなく文字から意味を理解するようにして読んでいた

コメント：自分が黙読しているときの状況について、何かあれば書いてください。

Q：この話の内容を簡単に日本語で説明してください。

出典

実用英語技能検定 2007-1 Grade2 大問 4 C (英文の一部を使用)

英語科 中野達也

以上で終わりです。ご協力ありがとうございます。

資料 3：多読プログラムに関するアンケート

4 主にどのような場所（時間）で読みましたか？（複数回答可）

ア 自宅

イ 学校

ウ 通学時間

エ その他（ ）

5 1 週間の中でどのように読むことが多かったですか？（どちらか一つ）

ア 何回かに分けて少しずつ

イ 集中して一気に

ウ その他（ ）

6 現時点で、来年度以降も多読プログラムに参加しようと思いませんか？（どちらか一つ）

※正式な募集は3月です。参加の有無を問うものではありません。現段階での気持ちで答えてください。

ア はい

イ いいえ

7 多読プログラム全体を通して感想があれば書いてください。

番外編：以下は多読とは関係ありませんが、実態調査としてお聞きします。

Q：あなたは洋画（外国映画：ただし英語に字幕）を見るときに、字幕版で見ますか、それとも吹き替え版で見ますか？簡単に理由も説明してください。

(1) 映画（映画館で見える場合）

ア 字幕版

イ 吹き替え版

(2) DVD等（レンタル等で見える場合）

ア 字幕版

イ 吹き替え版

(3) テレビ放送（金曜ロードショー等）

ア 字幕版

イ 吹き替え版

理由：

アンケートへのご協力ありがとうございました。中野

多読プログラムに関するアンケート（2014 年 1 月実施）

4 年 組 番 氏名

約4か月にわたって実施してきた多読プログラムですが、今後の取り組みに向けて振り返りをしたいと思います。あなたの気持ちに最も適するものに○を付けてください。

1 多読プログラムに対する気持ち

9月開始前

ア とてもいいと思った

イ どちらかと言えばいいと思った

ウ どちらかと言えばよくないと思った

エ とてもよくないと思った

現在

ア とてもいいと思う

イ どちらかと言えばいいと思う

ウ どちらかと言えばよくないと思う

エ とてもよくないと思う

2 多読プログラムを行って力がついたと思う領域があったら○を付けてください

(複数回答可)

ア リスニング力がついた

イ スピーキング力がついた

ウ ライティング力がついた

エ リーディング力がついた

オ 語彙力がついた

カ 文法力がついた

キ その他（ ）

3 上記2についてもう少し詳しくお聞きします。該当するものに○を付けてください。

(複数回答可)

(1) リーディング力について

ア 読むことが楽しくなった

イ 長い英文を見ても抵抗がなくなかった

ウ 速く読めるようになった

エ 読むときに頭の中で音声化しなくなった

オ 英文読解力がついた

カ その他（ ）

(2) 語彙力について

ア 知らない単語が少なくなった

イ 新しい単語を覚えた

ウ 教科書やキクタンでやっていた単語が定着した

エ 単語や熟語の使い方がわかった

オ その他（ ）

裏面に続く⇒

117

授業内英語活動「4/3/2」は 高校生のコミュニケーション能力と 批判的思考態度を育成するか 共同研究

代表者：鹿児島県立加治木高等学校 教諭 市原 賢優

概要

本研究では、流暢さを伸ばすことをめざした授業内活動「4/3/2」を、ワードカウンターを用いて実践し、その効果を検証した。授業内活動「4/3/2」とは、相手を変えながら、同じ話題について時間的プレッシャーの中で話す活動である。聞き手の生徒はワードカウンターにより相手の発話語数を記録する。生徒の批判的思考態度と英語表現力に関する調査が授業内活動「4/3/2」の前後で2回ずつ計4回実施された。また活動後に、生徒は活動を通して感じたことをそれぞれ自由記述式で書いた。

結果として、授業内活動「4/3/2」によって英語の流暢さが伸びることが示唆された。また授業内英語活動「4/3/2」が、批判的思考態度の育成に寄与するという結果は得られなかった。

1

はじめに

平成25年度より高校では、新学習指導要領が導入され、英語で授業を行いコミュニケーション能力の伸張を図ることとなった。コミュニケーション能力は、話す・書く・聞く・読むといった4技能すべてに及ぶと考えられるが、特にスピーキング能力においては、その伸張を正確さ（間違いの少なさ）、流暢さ（発話量もしくはポーズの少なさ）、複雑さ（従属節などのより複雑な構造の使用量）の3指標に分けて測られることが多い（Skehan, 1998, 他）。日本では、文法訳読式教授法が長い間主流を占めてきたため（米山, 2011）、正確さを伸ばす指導についつい焦点が行きがちになると思われるが、スピーキング

においては、流暢さを伸ばすことも大切である。実際、流暢さを伸ばす活動を行えば、同時に正確さと複雑さも伸びることが指摘されており（Nation & Newton, 2009）、流暢さを伸ばす活動の導入は生徒のスピーキング力を伸ばすことに寄与すると考えられる。

しかしながら、現在の高校英語教育においては、スピーキング力を伸ばす活動がまだまだ盛んとは言えない状況である（阪田, 2014）。しかし新学習指導要領においては、特に英語表現Ⅰにおいて、与えられた話題について即興で話す力をつけることも求められており、それに応じた適切な活動を授業中に導入することが求められている。

上記のことを踏まえ、本研究では特に流暢さを伸ばすことを主眼とした授業内英語活動「4/3/2」を導入し、その実践結果を考察する。

なお、授業内英語活動「4/3/2」は、相手を変えて次々と交互に話す活動であるため、話す相手が述べた内容や英語表現が、自らの発話に影響を与えることが期待できる。また複数の生徒と話すため、同じトピックでもさまざまな考えがあることに気づくといった、批判的思考の主な構成要素である批判的思考態度の育成も期待できるため、批判的思考態度の変化についても検証する。

2

授業内英語活動「4/3/2」について

2.1 「4/3/2」

流暢さとは、「コミュニケーションを容易に効果的に実現する能力。（中略）また、その程度。いい

よどみや過度の反復などがなく、相手に話の内容が容易に理解される、また継続してまとまりのある内容を伝えることができる状態」と定義されており(米山, 2011)、Nation and Newton (2009)は流暢さを伸ばす活動の条件として、次の3つを掲げている。

- (1) 意味焦点化活動、つまり文法形式に焦点化した活動ではなく、意味を伝えることが中心となっている活動であること。
- (2) 活動に含まれるすべての文法や語彙などの言語項目が既習であること。
- (3) より高いレベルのことを行うための、生徒への支援や“push”があること。

そして、この3つを備えた活動として、Maurice (1983) の「4/3/2」を紹介している。

Maurice の「4/3/2」では、生徒はペアになり、話し手(生徒A)と聞き手(生徒B)に分かれる。そして、生徒Aは特定のトピック(例えば、好きなテレビ番組)について、4分間話す。そして相手を変えて、生徒Cに同じ話題で3分間話す。その後もう一度相手を変えて(生徒D)、2分間話す。今度は生徒Bが同じように、4分間、3分間、2分間と順に話す。これがMauriceの「4/3/2」である。

この活動では、生徒はトピックに対して自分の意見を述べており(意味に焦点化)、話し手が意見や言語項目を選んでおり(話し手が習得した項目だけが使用される)、時間的プレッシャーにより、より流暢に話すことが求められる。つまり、すべての流暢さを伸ばす活動の条件を満たしている。しかも、同じ話を違う相手に3回話すため、話す目的があり、繰り返すことで言語項目などの強化が期待される。

しかしながら、このオリジナルの「4/3/2」は、このまま実施すれば、交代の時間も含めると25分程度かかってしまうという問題点があり、授業ではなかなか導入しにくい。多くの高校現場では、「4/3/2」を実施するだけで授業の半分が終わってしまうことになる。同様のことは、シュロスブリー・横本(2014)でも指摘されている。また、高校段階の生徒に4分間話させるのはかなり要求度が高いと思われる。

そのため、本研究では、4/3/2の比率はそのままに、話す時間は1分間→45秒→30秒とした。これにより、交代の時間も含めて10～15分程度で終わるため、導入しやすくなった。さらに、ペアで話し手と聞き手を交代させ、交互に話し手と聞き手となるように

多少やり方を工夫した。

2.2 ワードカウンター

ワードカウンターもまた、流暢さを伸ばすツールである。西(2010)によれば、8か月で生徒は1分間当たり60語程度から100語程度まで発話量が伸びたことが報告されている。これは西が推測しているとおり、生徒は自分のスピーキング力を「数える」ことで、その伸びを実感し、自信につながっているからではないだろうか。

なお、このワードカウンターはペア活動で使用する手軽な教材である。生徒はじゃんけんなどにより話し手と聞き手に分かれる。聞き手は図1の数字のところに手を当てて、“... and ...”などのつなぎ言葉も含めて、話し手のすべての発話語数を数えていくだけである。制限時間がきたら聞き手と話し手は役割を交代する。結果は右端の欄に記録する。

なお、ワードカウンターを利用することについて、「語数を数えなければいけないため、相手の話に集中できず、ともすれば聞いてすらいけないのでよくない」という批判がよくある。しかしながら、本研究で観察する限り生徒たちはペアの生徒の話聞きながら、ときおり笑ったり頷いたりしながら楽しそうに活動する様子が見られており、特にワードカウンターが生徒同士のコミュニケーションを阻害する要

Word Counter										Class () No. () Name ()	国	WPM	TOPIC
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1			
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	2			
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	3			
40	39	38	37	36	35	34	33	32	31	4			
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	5			
60	59	58	57	56	55	54	53	52	51	6			
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	7			
80	79	78	77	76	75	74	73	72	71	8			
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	9			
100	99	98	97	96	95	94	93	92	91	10			
101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	11			
120	119	118	117	116	115	114	113	112	111	12			
121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	13			
140	139	138	137	136	135	134	133	132	131	14			
141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	15			
160	159	158	157	156	155	154	153	152	151	16			
161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	17			
180	179	178	177	176	175	174	173	172	171	18			
181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	19			
200	199	198	197	196	195	194	193	192	191	20			
201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	21			
220	219	218	217	216	215	214	213	212	211	22			
221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	23			
240	239	238	237	236	235	234	233	232	231	24			
241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	25			

★到達日: 1分間60語(月 日) 100語(月 日) 150語(月 日)

▶ 図1: 本研究で用いたワードカウンター

因になるとは考えていない。また、本活動は基本的には流暢さを伸ばすことを主眼としたトレーニング活動であると考え、その批判は特に考慮に入れなかった。

2.3 授業内英語活動「4/3/2」の定義

本研究における授業内英語活動「4/3/2」とは、以下の条件を持つ一連の活動と定義した。

- ① 相手を変えながら60秒、45秒、30秒と特定の1つのトピックに対して発話時間を短くしつつ、相手を変えながらモノログで交互に話すペア活動。
- ② ペアとなる生徒は、自分の発言機会でないときに、ワードカウンターを用いて、相手の発話語数を数える。3回目は1分間あたりに換算した発話語数を記録する。
- ③ 3回目の30秒間のペア活動が終わったら、自分が話した内容を10分で書く。

2.4 授業内英語活動「4/3/2」と批判的思考力態度の関係について

批判的思考は「日常生活において私たちが行う意志決定・判断・問題解決のために必要な認知能力と態度 (Facione, 1990)」であり、「論理的・合理的な思考であり、規準 (criteria) に従う思考 (楠見, 1996)」と定義される。

批判的思考は能力 (認知的側面) と態度 (情緒的側面) から構成される。具体的には、「能力」として、問題などの明確化、根拠に基づく判断、推論などが挙げられ、「態度」としては、自分の信念や決定が真実や根拠に基づいているかどうかに配慮し、可能な限り真実を求めることや、正直で率直な姿勢を示すことなどが挙げられる。批判的思考のスキルがあっても、その能力を発揮しようとする姿勢や態度がなければ、批判的思考技能を選択的に使い、真理ではなく自己利益を守ろうとしたり、自分に都合のよい証拠は重視する一方で、自分に都合の悪い証拠は軽視したり、無視したりするような形をとることも考えられる。そこで、批判的思考育成には、能力と態度両面の視点が必要だとされている。

本研究では、授業内英語活動「4/3/2」が、批判的思考態度を養うと仮定した。授業内英語活動「4/3/2」では、あるトピックに関して自分の意見をわかりやすく相手に伝えようとする。また、同じト

ピックを繰り返して話すので、情報をさらに付け加えたり、ある出来事をより詳細に伝えたりするようになるだろう。そこで、考えをまとめて筋道を立てて伝えようとする姿勢や、証拠や事実を重視しようとする態度が育成されるのではないかと考えた。

また、批判的思考育成のポイントとして道田 (2011) はアウトプット活動を挙げている。さらに、アメリカの大学を対象に行われた調査では、「書くこと」は学生の批判的思考の成長が高い大学で重視されていた項目であった (Tsui, 2002)。授業内英語活動「4/3/2」は講義形式の授業よりアウトプットの機会に大いに恵まれるため、批判的思考態度を養う活動であると考えられる。

さらに、批判的思考は対話的な状況で育成する必要がある (Paul, 1993) が、授業内英語活動「4/3/2」は自分が話すだけではなく、さまざまな人の意見を聞く機会にも恵まれる対話形式の活動である。そこで、批判的思考態度の中で他者の視点を尊重する客観性や、もっと違う視点を知りたいと思う探究心などが養われる可能性もある。

以上のことから、授業内英語活動「4/3/2」は批判的思考態度育成に効果的な指導法であると考えられる。

3

仮説

以上のことを踏まえ、本研究では、授業内英語活動「4/3/2」の効果を調べるため、次の2つの仮説を設けた。

- 仮説1 授業内英語活動「4/3/2」は、生徒の英語コミュニケーション能力 (特に流暢さ、複雑さ) を伸ばす。
- 仮説2 授業内英語活動「4/3/2」は、生徒の批判的思考態度を養う。

4

授業の実際

4.1 教科および対象生徒

本研究は、「英語Ⅱ」(4単位) にて実践した。実践対象は普通科2学年に在籍する3学級 (117名) の生徒が対象である。なお、欠席等で記録できなかった生徒は分析の対象から外した。

4.2 話すトピック

まず事前に思考力の向上および英語コミュニケーション能力の向上をめざし、2つのタイプのトピックを用意した。1つは、英語の授業の各レッスンで扱われる題材に関連し、授業前後で生徒の答えが変わることが期待できるトピックである。2つ目は、特に内容の変化はめざさず、流暢さを伸ばすことだけをねらった練習的要素の高いものである。具体的な質問例は以下に示す。

【質問例】

- (1) タイプ1：各課の前後で答えの変化を期待したもの
 - ・ Do you want to go to university? Why or why not?
 - ・ What is your dream? Why?
 - ・ What is the most important thing in your life and why?
 - ・ If you lost one of your arms, would you give up your dream?
 - ・ What do you think is technology and why?
- (2) タイプ2：流暢さの向上をねらったもの
 - ・ Is Kagoshima better than Tokyo?
 - ・ Why do you have to study?
 - ・ Are your friends more important than your family?
 - ・ If you were the principal of this school, what would you do to make this school better?
 - ・ If you could change one thing in your past, what would you change?
 - ・ Is love the most important thing in your life?
 - ・ What is your strange but true story?
 - ・ Is riding a bicycle good? Why?
 - ・ Which do you think is more important, love or money?

4.3 授業の流れ

授業内英語活動「4/3/2」の活動の流れは次に示す。

- ① 教師は上のトピックのいずれかを生徒に提示し、1分間程度考えさせる。
- ② 生徒はペアになる。生徒Aは、生徒Bに教師から与えられた発問をする。生徒Aは1分間で自分の考えを聞き手に英語で伝える。その際、

生徒Bは生徒Aに耳を傾けると同時に、発せられた語数をワードカウンターで数える。生徒Aが終わったら、次に生徒Bが1分間話し、生徒Aが数える。

- ③ 相手を変える。生徒Aは生徒Cと行う。生徒Aは、2回目は同じトピックに対する自分の考えを45秒で生徒Cに伝える。生徒Cはワードカウンターで発話語数を数え、生徒Aが終わったら、今度は役割を交代して続ける（生徒Aと生徒Cのどちらが先に話すかは、じゃんけんで決める）。
- ④ 相手を再び変える。生徒Aは生徒Dに30秒で発話に対する自分の考えを伝える。以下やり方は同じだが、最後は話せる時間が30秒であるので、記録用紙であるワードカウンターには1分当たりの語数（WPM）にするために、語数は2倍にして記録する。
- ⑤ 以上の3回の発話後、自分が話した内容を定められた時間内で書いて保存する。

4.4 授業内英語活動「4/3/2」を導入するにあたっての授業の工夫

授業内英語活動「4/3/2」の導入に向け、年度当初から授業の冒頭に、生徒が英語を用いて簡単な話題についてペアで1分間話し合う活動を持続的にを行い、英語で話すことに対する抵抗がなくなるように心がけた。また、ペアワーク・グループワークの際には、互いの机をつけた状態で活動をさせた。そのため、指導者が物理的に机間指導しやすくなり、結果として親和関係を高めることにつながった。

5

データ分析

5.1 概要

データ分析については、生徒の伸びを見るために、次の表1のように4回に分けてデータを取った。なお、データとして分析するのは、ワードカウンターに記録された発話量、用紙に書かれた生徒の記録、批判的思考態度尺度の3点である。

データ取得の際に、生徒に与えたトピックは、生徒が授業内で扱った内容と関連の高いものである。トピックは異なるが、授業で扱ったことに関連する内容であるので、すべてのトピックに対する生徒の

■ 表 1：調査内容と時期

No	内容	時期
1	プリテスト① (プリ①)	7 月
2	プリテスト② (プリ②)	9 月
--	授業内英語活動「4/3/2」実践	
3	ポストテスト① (ポスト①)	11 月
4	ポストテスト② (ポスト②)	2 月

親密度は同じ程度であると思われる。

なおワードカウンターを用いて数えさせるだけでなく、活動後に書かせるようにした。これは、生徒が話した英語が確認できないためであるが、教育的には、話す活動は流暢さを高めるが、書く活動は、正確さを増すからである。書く活動を取り入れることで、話した内容を定着させて次につなげたり、綴りがあやふやな単語を自ら確認させたりすることを期待した。

データを 4 時期に分けた理由

データを取るのを 4 時期に分けたのは本研究の効果をより詳しく確かめるためである。本研究では教育的観点から活動を行わない比較対照群を設定しなかった。そのため、活動で英語力や思考力が向上したと実証するためには、同じ対象に活動を行わない時期で 2 回の測定が必要である。もしプリテスト①と②で大きく値の変化がなく、プリテストとポストテスト間に値の変化があれば、本活動が調査内容の値に影響を与えたことになる。

またポストテストを 2 回行ったのは、すべての教育活動がその効果を持続するとは限らないことと、その活動直後に効果が現れず顕在化するのに時間がかかる場合もあるからである。

5.2 生徒のコミュニケーション能力の分析

本研究では、生徒のコミュニケーション能力の伸びを、流暢さ、形式の複雑さの 2 観点からそれぞれ分析した。流暢さ・複雑さの指標を採用したのは、授業内英語活動「4/3/2」とワードカウンターの両方とも流暢さを伸ばす活動として紹介されていること、そして複雑さについては、生徒の思考力が伸びれば言いたいことが増えて、T-unit 内の節数（従属節や関係詞節の数）が伸びると思われるからである。

流暢さについては、発話量と書いた語数（以下、書き語数）の 2 つを分析した。さらに、総語数だけでなく、書かれた英文に対して T-unit 当たりの語数も調べた。T-unit とは Hunt (1965) が「付随する従属節をすべて備えた主節」と定義しているもので、例えば We will go on a picnic if it is fine tomorrow, but Mary won't go. は T-unit 数が 2、節数が 3 とカウントされる（当然、従属節は T-unit とは数えない）。

まず、発話量はワードカウンターで生徒にそれぞれ記録させたものを使用した。3 回行っているが、最後の 30 秒（4/3/2 の最後の場面）の発話数を 2 倍させ、WPM（1 分間当たりの語数）に換算したものを使用した。これは他研究と比較しやすくするためである。

ただし、発話量はワードカウンターを用いて生徒が数えたものであり、語数を多少間違えている可能性もある。そのため、前述したように生徒が活動後に発話した内容を書いた英文の語数も分析した。

またその英文をもとに、全生徒の語、T-unit、節を特定し、それぞれの数を数えた。そしてこの語数、T-unit 数、節数を用いて、書いた総語数と、T-unit 当たりの語数を分析した。この 2 つを調べた理由は、総語数と T-unit 当たりの語数では調べる意味が異なるからである。総語数は全体としてどの程度の量の考えを英語で述べたかということを表すのに対して T-unit 当たりの語数は、従属節を含む主節の長さ、つまり、一度に表出される考えが、どう変化したかを示していると言える。

そして複雑さは、Wolfe-Quintero, Inagaki, and Kim (1998) を参考に、T-unit 当たりの節数を分析した。形式の複雑さを扱うのは、生徒のコミュニケーション能力が伸びれば、話す際に理由や条件を述べるようになるだろうと考え、because や if を用いた従属節が増えると考えられたからである。

以上の流暢さ、形式の複雑さを表す指標（表 2）を用いて、生徒の英語力を 1 要因 4 水準の 1 元配置分散分析により検討した。

■ 表 2：本研究におけるコミュニケーション能力の伸びを調べる指標

発話の 流暢さ	頻度	発話量 (Spoken)
	率	書き語数 (Written)
		T-unit 当たりの語数 (W/T)
形式の複雑さ		T-unit 数当たりの節数 (C/T)

5.3 批判的思考態度の分析

批判的思考態度を測定する指標としては、批判的思考態度尺度（平山・楠見, 2004）を用いた。この尺度は「論理的思考への自覚」、「探究心」、「客観性」、「証拠の重視」の計4因子18項目（「証拠の重視」のみ3項目、他は5項目）より構成される。アメリカで作成された代表的な批判的思考態度尺度を基にして高校生用に作成された日本版尺度（川島, 1998）などいくつかの尺度項目を基に作成され、確証的因子分析を行い開発された尺度である。従来の批判的思考態度を統合する尺度と考え、この尺度を用いることにした。

下位尺度である「論理的思考への自覚」は自分自身がどの程度論理的に考えようとしているか、を問う質問項目を含んでいる。また「探究心」はさまざまな多面的な情報や考え方を求めているか、「客観性」は主観にとらわれず、客観的にまたはさまざまな立場から物事を考えようとしているか、「証拠の重視」は判断の根拠として証拠を重視しようとしているか、といった内容の質問項目が挙げられている。

6

結果

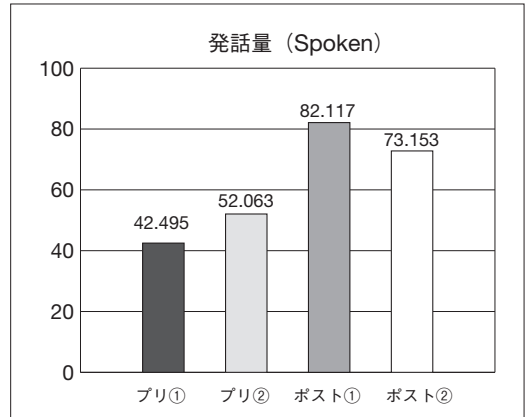
6.1 英語コミュニケーション能力

分析は4時期において、どれか1つでも欠損値があるものを除き、すべて111名で行った。

6.1.1 発話量 (Spoken)

発話量については、以下の図2のグラフのような結果となり、活動の効果が出ている。調査時期4水準（プリ①・プリ②・ポスト①・ポスト②）の1要因分散分析の結果、時期の主効果が有意であった（ $F_{(3,110)}=127.43, p<.001$ ）。Ryan法を用いた多重比較を行ったところ、すべての時期間で有意差が見られた（ $p<.001$ ）。

さらに、活動実施時期前（プリ①～プリ②）と活動実施時期（プリ②～ポスト①）の伸びの差についてt検定を行ったところ、有意差が見られた（ $t(110)=6.74, p<.01$ ）。

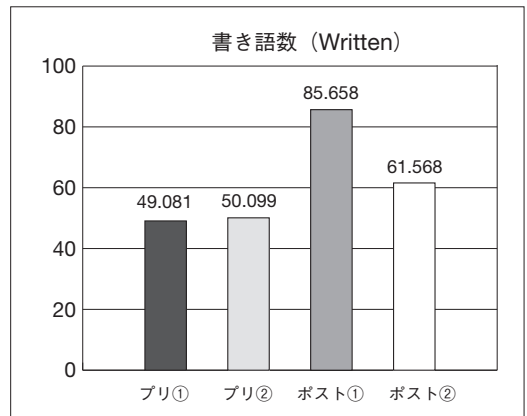


▶ 図2：発話量 (Spoken) の変化

6.1.2 書き語数 (Written)

書き語数の結果は図3に示した。

発話量と同じく、グラフは活動の効果を示している。分散分析結果では時期による主効果が見られ（ $F_{(3,110)}=72.72, p<.001$ ）、多重比較では、活動実施時期前（プリ①～プリ②）以外のすべての時期間に有意差があった（ $p<.001$ ）。

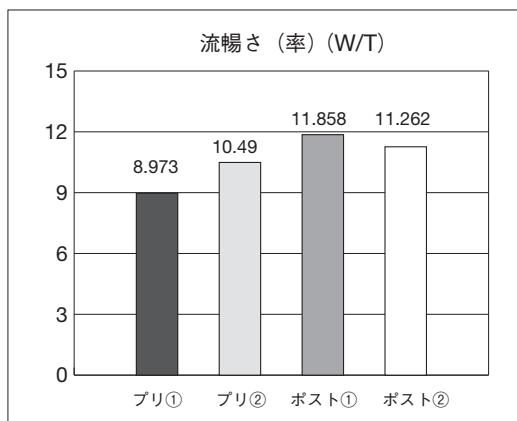


▶ 図3：書き語数 (Written) の変化

6.1.3 流暢さ (率) (W/T)

T-unit 当たりの語数の変化は図4に示した。

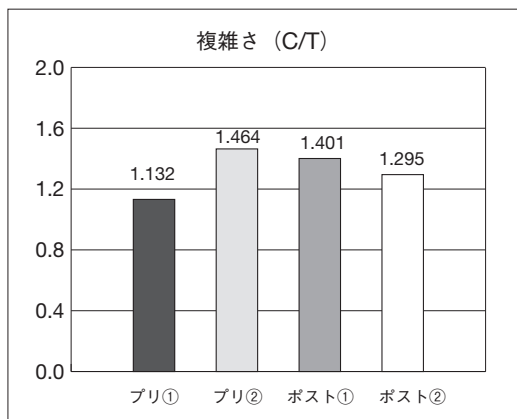
一要因分散分析の結果、時期による主効果が有意であり（ $F_{(3,110)}=24.22, p<.001$ ）、多重比較の結果、活動実施前と実施後（プリ②～ポスト①）には有意な差が見られた。しかし、活動実施時期前（プリ①～プリ②）の時期と活動実施中（プリ②～ポスト①）の伸びの差の値を比べたところ、差は有意ではなかった。



▶ 図4：流暢さ(率)(W/T)の変化

6.1.4 複雑さ(C/T)

T-unit 当たりの節数の変化は図5のとおりである。一要因分散分析の結果、時期による主効果が有意であった ($F_{(3,110)} = 27.80, p < .001$) が、多重比較の結果、プリ②～ポスト①間には有意差はなかった。



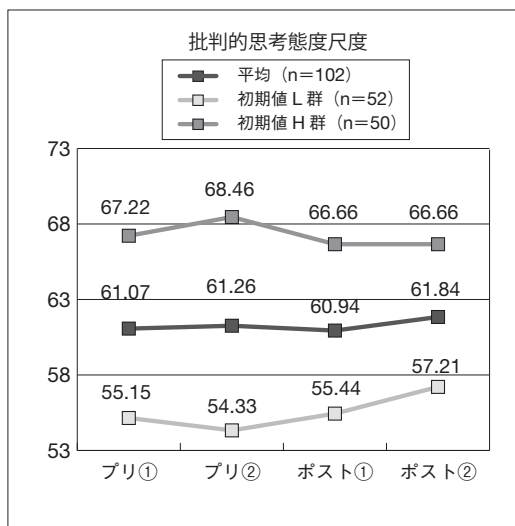
▶ 図5：複雑さ(C/T)の変化

6.2 批判的思考態度

分析は4時期において、どれか1つでも欠損値があるものを除き、すべて102名で行った。

調査時期4水準(プリ①・プリ②・ポスト①・ポスト②)の一要因分散分析の結果、批判的思考態度尺度全体について調査時期で有意な差はなかった(図6)。

次に、プリ②の値を初期値として分析対象生徒を2群に分けて分析を行った。その結果、図6にあるように、初期値L群(プリ②の値が低い群)と初期値H群(プリ②の値が高い群)とでは、調査時期で異なる値の変化の差が見られた。



▶ 図6：批判的思考態度尺度の値の変化

初期値の得点から上位(50名)と下位(52名)の2つに分け、初期値得点(L・H)と×調査時期(プリ①・プリ②・ポスト①・ポスト②)の2要因分散分析を行った。その結果、批判的思考態度尺度に関して、初期値L・H群の主効果が有意であった ($F_{(1,100)} = 137.61, p < .001$)。初期値L・H群と時期の交互作用が有意であった ($F_{(3,300)} = 5.00, p < .001$) ため、下位検定を行ったところ初期値L群においてポスト②がプリ②より有意に高かった ($F_{(3,300)} = 3.89, p < .001$)。

また、批判的思考態度尺度の下位尺度である「論理的思考への自覚」、「探究心」、「客観性」、「証拠の重視」の4因子ごとに一要因(4時期)分散分析を行った結果、調査時期で有意な差はなかった。

7

考察

7.1 英語コミュニケーション能力

7.1.1 流暢さ

流暢さの頻度を示す発話量に関しては、授業内英語活動「4/3/2」実施時期以外でも値の変化があり、本研究での活動以外の英語学習などが発話量に影響を与えた可能性もある。しかし実施前の伸びと、実施後の伸びの値に有意差があることから、授業内英語活動「4/3/2」により生徒の発話量は増えたと考えられる。

書いた総語数の分析結果からは、授業内英語活動

「4/3/2」の効果が明確に得られた。ただし、ポスト②の値が下がっていることから、書く語数を増やすには、活動実施時期を長くする、書く活動を計画的に授業に取り入れるなどの継続的な取り組みが必要だと推察される。

流暢さの率を表す T-unit 当たりの語数についてのこの活動による効果は不明である。授業内英語活動「4/3/2」は一定時間内に話したり書いたりする量は増やすが、1文（実際には1 T-unit）当たりの語数を増やすことにはつながらなかったと言える。

以上の結果から、流暢さの頻度を示す発話量と書いた総語数では、活動の効果があったと考えられる。これは、Maurice (1983) らの先行研究の結果と一致している。つまり、オリジナルの4/3/2の活動を日本の英語教育事情に合わせて短くして、ワードカウンターを使い、その伸びを生徒が実感できる形にして高校生を対象として実践することは、流暢さを伸ばすことにつながると思われる。授業内英語活動「4/3/2」とワードカウンターのどちらがより生徒の力の伸びに貢献したかは不明であるが、授業内英語活動「4/3/2」は生徒の流暢さを伸ばすのによい活動であることがわかる。

7.1.2 複雑さ

残念ながら、今回の調査では授業内英語活動「4/3/2」が生徒の複雑さに寄与することは示せなかった。言い換えれば、授業内英語活動「4/3/2」の前後で T-unit 内の節数が増えることはなく、if や because などの従属節や関係詞節が増えることはなかった。

7.1.3 総括

以上のことにより、仮説1「授業内英語活動『4/3/2』は、生徒の英語コミュニケーション能力（特に流暢さ、複雑さ）を伸ばす」は部分的に支持された。先行研究が示すとおり、授業内活動「4/3/2」は一定時間以内に生徒が表出する英語の量を増やすことができる。ただし、本研究においては、個人差はもちろんあるが全体的には、ある程度刺激を与えたとしても、1文当たりの量が増えることはなく、文が複雑になることもなかった。つまり、「授業内英語活動『4/3/2』は、単純に生徒が英語を話したり、書いたりする量を増やしたいときに導入するとよい活動と言えると思われる。

なお、全体的には以上のように考えられるが、授業内英語活動「4/3/2」について、筆者らが感じたことをいくつか追加説明したい。

図7はある生徒の半年間の授業内英語活動「4/3/2」の前後での作文である。

My dream is to become a birthing assistant. So, I have to study more hard and get a nurse and its licenses. As a birthing assistant I want to know how to human is born.

My dream is to be a bearning assistant and help many woman. This job needs special licenses so I have to study more and more how and enter the universities to pass the licenses examination. There is one university I want to go. It's Kumamoto University because if I can study well in first grade, I can study for the license examination and get the chance to be a bearning assistant in four years. So, I have to study hard more to enter Kumamoto University to study for the license examination and finally, to work as this job.

▶ 図7：生徒の作文（活動実施前7月と活動実施後11月の作品）

両方ともトピックは My dream であるが、わずか4か月ほどで生徒の書く量がかなり増えているのがわかる。具体的には、実施前は語数35、T-unit 数5、節数6であったが、活動実施後は語数98、T-unit 数10、節数11と増えている。流暢さがよく伸びているのがわかる。この生徒の場合は、最初はただ助産師になりたいということを中心に書いていたが、活動後は、行きたい大学やそこで学ぶ内容など、より具体的に述べるができるようになってきている。同じトピックであっても、活動を繰り返すうちに具体的に話すことを学んだのではないだろうか。

また、授業内英語活動「4/3/2」は書く作業の前に、他の生徒の話聞く機会があるために、生徒間での英語の共有化も見られた。例えば My favorite food というトピックを与えられた際、tradition(al) という単語が同じ列の生徒に顕著に見られたり（和食は日本の「伝統的な」食事なので、今からでも食べていきたい、など）、あるクラスでは何度も授業内英語活動「4/3/2」を繰り返すうちに、全体として especially がよく使用されたりする例もあった。

本活動では、生徒は時間制限のある中、英語で思いを表現する。そして相手が語数を数えている。より多くのことを話したい、自分の考えを伝えたい、相手の言ったことを自分まねして述べてみたいなどの生徒がより話したくなるという性質を持った活

動である。本結果は生徒の流暢さを伸ばしたが、そのような生徒の思いが結果に反映されたのではないと思われる。

7.2 批判的思考態度

批判的思考態度に関しては、分析の結果では、授業内英語活動「4/3/2」によってその態度が育成されるとは言い難い。

4つの時期で値がどう変わったかについて個人レベルで分析してみると、値の伸びあるいは減少については、極めて個人差が大きかった。その結果、学校集団で統一した変容が見られなかったため、分析上有意な差が出なかったと考えられる。

初期値を基準に、値の高い群と低い群に分けて分析したのは、同じ尺度を用いて高校生を対象に行われた研究で、批判的思考態度がディベート活動によって養われ、特にその値の初期値が低い者において値の伸びが大きいとする知見（鶴田・有倉, 2009）を参考にしたためである。これとほぼ同様の結果が今回も得られた。結果では、ポスト②まで値が伸びているが、それは授業内英語活動「4/3/2」の効果がじっくりと現れたと考えることもできる。

ディベート活動も授業内英語活動「4/3/2」も、他者と交流しながら活動する協同学習である。個別学習の手法と比べ、協同学習は批判的思考力を高めるとされ、協同学習の技法の中には論理的思考や問題解決の訓練といった特定の認知的目標を達成することが目的となっているものもある（Barkley, Cross & Major, 2004）。協同学習では、他者と接するため異なる視点の気づきが生まれ、また仲間同士の小さなグループでは発言や質問もしやすく知識や理解が深まりやすいといった利点がある。批判的思考を日頃強く意識していなかった人々、つまり今回批判的思考態度の初期値の低い人々にとっては、今回の授業内英語活動「4/3/2」は批判的思考を育成する協同学習であったと言えるのではないだろうか。

一方、批判的思考態度が元来高い人々にとっては、プレ②とポスト①の間で有意差はないものの、若干尺度の値が下がるという結果になっている。この理由としては、後述するケーススタディで詳しく述べるが、授業内英語活動「4/3/2」は時間制約があるため、正確さよりも内容を伝えようとするのが優先され、論理性や証拠は後回しにされたからだと考えられる。

8

生徒の感想（自由記述）より

8.1 ケーススタディ

これまでの分析および考察の結果、クラスや集団全体として数値の上では、大きな変容は明確に見られなかった。授業者としては、「クラス全体が英語を話すことに以前ほど抵抗を感じなくなっている」といった実感は持っているが、生徒1人1人の変化については数値上では現れていない可能性もある。また、生徒1人1人の批判的思考態度尺度や英作文などをよく分析すると、全く変容が見られないという生徒はまれで、同じ活動をしたにもかかわらず、ある項目で生徒Aは値が伸びているが生徒Bは下がっているというように、個人差が大きいこともわかった。数値の変容の要因の1つとして、情動面の影響がある可能性もある。そこで、生徒が今回の活動を継続的に行ったことに対してどのように感じたのか、自由に記述してもらい、その結果も分析することにした。

ここでは、これまでに分析してきたデータの変容が大きい生徒のアンケートを特に取り上げ、その生徒のコメントを原文のまま掲載し、今回の実践において、生徒が尺度や英作文のデータ上変容を見せた原因についてどういった視点が考えられるか、また授業内英語活動「4/3/2」を授業で取り入れる際には、どのような点に注意すればより効果的な英語学習ができるのかという点について、考察する。

① ケース1：理系男子A

（生徒のコメント）

自分の言いたいことを英語で話すことの難しさを改めて感じたが、しっかりと相手に伝えられたときはとてもうれしかった。また、クラスメートの考えを聞く、よい機会にもなっていた。

また、実際に声に出そうとすると自分が知っている単語が出てこなかったりして、十分に身につけていないことを発見できたことも多かった。

（分析結果および考察）

批判的思考態度尺度の値が授業内英語活動「4/3/2」実施中11点（満点90点）伸びた生徒である。この生徒は活動実施前から尺度の中の「探究心」に関する値が実践した学校での平均値より高く、さまざまな文化や考えに触れることを好む姿勢があることがわ

かる。英語は好きで、日頃から英語学習にも興味を持って取り組んでいる。コメントに「しっかりと相手に伝えられたときはとてもうれしかった」とあり、自分の意見を伝えられたことが自信にもつながったようだ。この実践の結果、尺度の中の「物事を正確に考えることに自信がある」とか「考えをまとめることが得意だ」といった項目に高得点をつけるようになってきていることから、論理的に考えることに関して自信を持つようになったと推察できる。

また「クラスメートの考えを聞く、よい機会」になったというコメントが示すように、「客観性」の項目も5点（25点満点中）値が上昇している。1つ2つの立場だけではなく、できるだけ多くの立場から考えようとする態度が養われた可能性もあり、そのことがコメント後半部分にある自分の英語力に関する「気づき」につながったのかもしれない。

またこの生徒は英作文の分析により「複雑さ」の値が上昇している生徒でもある。例えば、最も長い文を比較すると次のようになっている（生徒の作文は原文のまま）。

（活動前）

I think that some dreams can come true without one arm, but having two arms is essential to be come true my dream.

（活動後）

There are many people who say, "I want to help someone," "I want to be helpful for someone," however, in fact, it is difficult.

活動前も主語に having two arms を使用するなど、英語力の高い生徒であるが、活動後の方が、1文の中の T-unit 数が多いなど、より複雑な文を表出しているのがわかる。

② ケース2：文系男子B

（生徒のコメント）

初めてしたときと比べてかなり、話せるようになり、英作文も書けるようになりました。ただ机に向かってする勉強以外で成果が得られたことにびっくりしました。頭を使って勉強することの大切さわかりました。これからも取り組んでいきたいです。

（分析結果および考察）

この生徒は英作文の分析により「流暢さ」の値が上昇している生徒である。プリ①から順に、51語、36語、104語、120語とかなり増えている。日頃は英

語学習に対してまじめにこつこつと取り組んでいる生徒である。「びっくり」したとあるので、これまで表現活動をたくさん経験してこなかったか、表現活動が英語力向上に結びつくとは強く信じていなかったのだろう。従来の英語学習法と違った取り組みによって自分の英語力が伸びたと感じており、「4/3/2」を教室内で取り入れることは流暢さを伸ばす上で有用だということが再確認できる。

批判的思考態度尺度の値も、「4/3/2」実施中7点（満点90点）伸びた生徒である。本人の英語学習に対する「気づき」が「思い込みはいけない」といった姿勢を生んだとも考えられる。

③ ケース3：理系女子C

（生徒のコメント）

難しいが、意義のあることだと思う。でも、雑な英語になり過ぎて、間違った文法のまま相手に意見を伝えるのは、歯がゆい気持ちになることがたびたびあった。

個人的には、友達の考えを聞いて“こんな言い方もあったんだ”と、納得したり、勉強になったりすることが多かったので、好きでした。

（分析結果および考察）

批判的思考態度尺度の値が「4/3/2」実施前は74点（満点90点）と、102人中9番目に値が高い生徒であり、もともと物事を多面的にとらえる傾向がある生徒だと推察される。この生徒は今回の活動実施後に8点値が下がった生徒である。

前述したように、批判的思考態度の初期値が高かった生徒は、この実践によって値が下がる傾向があり、この生徒も例外ではない。なぜ「4/3/2」の活動で、批判的思考態度尺度の値を下げてしまうのか、その理由がこの生徒のコメントには現れている。

授業内英語活動「4/3/2」では、生徒は時間的制約というプレッシャーから、内容を伝えるために正確さを犠牲にして話そうとする。それでも（几帳面な生徒たちにとっては意外にも）相手にうまく伝わるし、相手の言っていることもある程度わかる、という経験を多くの生徒はすることになっただろう。「雑な英語になり過ぎて、間違った文法のまま相手に意見を伝える」ことは、日頃論理性や正確さを重視する傾向のある生徒にとって「歯がゆい気持ちになる」のである。この活動は「意義のあることだ」とわかっていても、自分は論理的には話せない、事

実を正確に伝えられない、と自信をなくすのではないだろうか。事実、この生徒は、批判的思考の一側面である、「物事の判断などに証拠や事実を重視する」という視点を表す項目において7点（満点15点）、「論理的に考えをまとめて伝えられる」といった項目で10点（満点25点）と大幅にその値を減少させている。授業内英語活動「4/3/2」は「論理的に考える姿勢を育みたい」とか「事実をもとに判断する力を身につけてほしい」と教師が考える場面で行う活動ではない、と言えるかもしれない。

しかし、この生徒は、「客観性」という項目で10点（満点25点）も値が向上している。「1つ2つの立場だけではなく、できるだけ多くの立場から考えようとする」、「自分が無意識のうちに偏った見方をしていないか振り返るようにしている」という質問項目では、「あまり当てはまらない」から「よく当てはまる」へと回答が変容している。授業内英語活動「4/3/2」は「友達の考えを聞いて“こんな言い方もあったんだ”と、納得したり、勉強になったりすることが多い」活動であるため、客観的に物事を見る姿勢を養いたいと考える際には、効果的な活動である、とも言えるだろう。

8.2 自由記述全体から

授業内英語活動「4/3/2」は、相手とのインタラクションがあるため、人間関係でつまづきやすい生徒や、自分の意見を話すことから人前で自分をさらけ出すことに抵抗を感じている生徒には配慮が必要だ。「すごくつらかったです。英語苦手で、どうにかして相手に伝えなきゃと思うけど、苦手意識が働いて、『何言ってんだこいつ』って思われないかすごく心配で、つらかったです（文系女子）」このコメントを寄せた生徒のように感じる人が教室に1人、2人はいるかもしれないということを教師はよく肝に銘じておく必要がある。机間巡視をまめに行い不安そうな生徒には声をかける、生徒が自由に意見を言いやすい雰囲気を作るなどの対応が必要だろう。

しかし、うまくいけば、生徒と生徒をつなぎ、人間関係を豊かにするきっかけとなる活動でもある。「話したことの少なかった級友とフレンドリーに話すよい機会となったのも、活動の魅力の1つでした（理系女子）」とのコメントもあった。

また、人に何をどう伝えようか、と思案し始めると、他者の視点で物事が見えるようになる。そのことが「より高い英語力」を望む原動力にもなることがある。「話すスピードは、ちょっとだけ速くなった気がするけど、話す前に、どんな言葉に言い換えようかを考え、相手にどのようにしたら、伝わりやすいかを考えるようになった（理系女子）」、「書くとき文法の間違いをしていないか注意して書けたのでよかったです。でも、すぐに書く内容がなくなるときがあったのでもっと物事を知るときには、視野を広げたいです（文系女子）」

自由記述では、今回の実践に対し全体的に好意的な意見が多く寄せられていた。一方、自由記述の分析を通して、同じ活動を経験したにもかかわらず、生徒が感じたことはさまざまであることがわかった。活動実施前の生徒の資質や特徴（例えば、実施前から論理性を重視する傾向があった。探究心があり英語学習に意欲的であった。英語がとても苦手だった。クラスメートと積極的に話をしていなかった、など）は、授業内英語活動「4/3/2」の活動を心理的にどう受け止めるか、という点について大きく影響を与えているようである。

9

まとめ

本研究の結果および自由記述を含めたケーススタディなどから、次の2つのことが言える。

- ① 授業内英語活動「4/3/2」は、英語の流暢さを伸ばす。その点ではよい活動と言えるが、総合的な英語力向上、つまり複雑さ、そして本研究では述べてこなかったが、正確さを伸ばすこと、さらには論理的に文章をまとめるなどという点では、他の活動を指導の中に取り入れた方がよいこと。
- ② 授業内英語活動「4/3/2」は他者の視点から物事を見てみようという視点を養う傾向があると考えられる。ただし、人と触れ合うことに苦手意識を持つ生徒に配慮して行う必要がある。

今後また、上記の授業内英語活動「4/3/2」では達成できない点も含めて、さらに研究を続けていきたい。

謝 辞

まず本研究を行うすばらしい機会を与えてくださった公益財団法人日本英語検定協会と選考委員の先生方に感謝いたします。特に担当して下さった小池生夫先生に厚く御礼を申し上げます。また、本研究に協力してくれた生徒たちや先生方にも心から感謝します。他にもたくさんの方から助言や励まし

などをいただきました。最後に、いつも温かく見守ってくれる筆者らの家族にも感謝したいと思います。

〈共同研究者〉

有嶋 宏一（鹿児島県立甲南高等学校）

鶴田 美里映（鹿児島県立松陽高等学校）

参考文献（*は引用文献）

- * Barkley, E.F., Cross, K.P., & Major, C.H. (2004). *Collaborative Learning: A Handbook for College Faculty*. New York: Jossey-Bass. (安永悟訳. (2009). 『協同学習の技法』. ナカニシヤ出版.)
- * Facione, P. A. (1990). *The Delphi Report*. Millbrae CA: California Academic Press.
- * 平山るみ・楠見孝. (2004). 「批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響—証拠評価と結論生成課題を用いた検討—」. 教育心理学研究, 52, 186-198.
- * Hunt, K.W. (1965). *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels*. NCTE Research Report No. 3.
- * 川島範章. (1998). 「柔軟な思考態度と表現態度を促す授業の実践—高校国語科における心の教育—」. 兵庫教育大学修士論文.
- * 楠見孝. (1996). 「帰納的推論と批判的思考」. 市川伸一編. 『思考』認知心理学 4, 東京大学出版会, 37-60.
- * Maurice, K. (1983). The fluency workshop. *TESOL Newsletter* 17, p.429.
- * 道田泰司. (2011). 「良き学習者を目指す批判的思考教育」. 楠見孝・子安増生・道田泰司編. 『批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤形成—』. 有斐閣, 187-192.
- 文部科学省. (2014). 「現行の英語教育の成果と課題への対応」. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2014/04/01/1345784_01.pdf (平成26年4月20日閲覧).
- * Nation, I.S.P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. New York, NY: Routledge.
- * 西巖弘. (2010). 「即興で話す英語力を鍛える！ ワードカウンターを活用した驚異のスピーキング活動22(目指せ！英語授業の達人)』. 東京：明治図書.
- * Paul, R.W. (1993). *Critical Thinking — How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. CA: Foundation for Critical Thinking.
- * 阪田安弘. (2014). 「『話すこと』に焦点を当てたコミュニケーション活動の指導と評価—CAN-DO リストの活用を通して—」. http://www.nps.ed.jp/nara-c/gakushi/kiyou/h24/9-1_tyouken%20sakata.pdf (平成26年4月20日閲覧).
- * シュロスブリー美樹・横本勝也. (2014). 「スピーキングの流暢さを伸ばす～理論・研究方法・授業の実践～」. 上智大学英語教員研究会 Newsletter, 第62号.
- * Skehan, P. (1998). *A cognitive Approach to Language Processing*. Oxford University Press.
- * Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking; through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies. *Journal of Higher Education*, 73, 740-763.
- * 鶴田美里映・有倉巳幸. (2009). 「高校生の批判的思考態度とアサーティブネスを養う英語ディベート活動の検討」. 『日本教育心理学会総会発表論文集』. 50, 168.
- * Wolfe-Quitero, K., Inagaki, S., & Kim, H.Y. (1998). Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, & complexity (No. 17). University of Hawaii Press.
- * 米山朝二. (2011). 『新編 英語教育指導法辞典』. 東京：研究社.

生徒の自己発音モニタリングが 正確な発音の定着に与える効果

東京都立白鷗高等学校 教諭 小林 翔

概要

中学で3年間英語を学習してきたにもかかわらず、高校生の英語の発音能力はあまり高くない。調音方法を知らなければ、正確な音を出すことは難しい。また生徒は自分自身の英語の発音を振り返って聞いた経験もほとんどなかった。本研究では、生徒自身の発音の誤りに対する気づきと修正がどのように推移していくのか、モニタリングを繰り返し検証することで正確な発音が定着できるのか、どの程度発音に対する意識は変化するかを分析し、検証した。

調音方法を知り、発音への関心が高くなると、自分の発音に自信が持てるようになる。モニタリングを繰り返すにつれて正確な発音ができる。または自分の誤った発音に気づき、修正もできるようになるという仮説を立てた。調査には公立高等学校1年生41名のデータを取り、事前と中間と事後において、発音に対する意識調査の結果を分散分析の手法で分析した。結果は、すべての項目において事前から事後において発音に対する意識・知識・能力の値が上昇した。次に、発音モニタリングテストの結果を分散分析の手法で分析した。結果は、繰り返し自分の発音を聞くことで、正確に発音する力をつけることができることがわかった。また、自分の発音の誤りに気がつき、注意していれば修正もできることがわかった。

1

はじめに

高等学校学習指導要領では、発音向上のタスクの1つとして、「説明や物語などを読んで、情報や考えなどを理解したり、概要や要点をとらえたりす

る。また、聞き手に伝わるように音読する」というものがある。さらに大学入試センター試験のリスニングテスト実施に伴い、音声指導の重要性がますます増加している。千野（1986）は発音の学習が、リスニングにも影響を与えることを述べている。「発音能力が高まれば、リスニング力も伸びてくる」（静、2013, p.15）。また生徒が自分の発音をよくしたいという意識と関心の高さが発音の正確さに影響を与えている（Shizuka, 1993）。「人は耳に入った音声を自分の発音の方法に照らして解読し知覚するという考え方（言語知覚の運動理論）」（Crystal, 2006, p.49）からも、正確な発音を学ぶ重要性が裏づけられている。音声指導は発話にも影響を与えられると言われている。それは、「自分の脳にない音は発音できない」からである（萩原, 2004）。子音の音がずれ、母音が長すぎ、アクセントの位置が間違っていると、たとえ文脈からの判断を相手に期待しても無理であり、正確な意味は伝わらない（Jenkins, 2002）。

これらの必要性から、今まで指導の中で発音に意識した授業を実施してきた。発音練習では、聞き取った音を自分で発話することで、自分の耳にフィードバックを与えることができる。発音してみることで、定着したかを確かめることができる（萩原）。指導の中で、発音能力は全体的にようになったと実感している。ところが、少なからず生徒の定着にはばらつきがあり、その発音能力の保持という点では必ずしも満足できるものではなかった。教師がそのつど生徒の発音を直していたので、生徒が意識し、自分で発音を直す機会を奪っていたのかもしれない。発音指導については、効果的な指導法の研究・その方法を紹介する本は数多く存在する。

Futatsuya and Chick (1996) では生徒自身が目標文のモデルを聞き、自分の発音を矯正する研究にすぎない。これまでに生徒自身がどの程度自分の誤った発音に気づくのかに関する研究は Kanai (2012) に存在するが、どの程度修正できるかについての研究はほとんどない。生徒自ら問題を見つけ、誤りを訂正する内省活動を通して、発音への関心が高くなり、自信をつけることができるのではないか。さらに、自分自身の発音をモニタリングすることによって「気づき」を促し、正確に発音する力をつけることができるのではないかと考えたことが、本研究を始めた理由である。

本研究では、上述の理由により、生徒自身の発音の誤りに対する気づきと修正がどのように推移していくのか、モニタリングを繰り返し検証することで正確な発音が定着できるのか、どの程度発音に対する意識は変化するかを検証した。

モニタリングの定義：生徒が自分の声を録音したものを聴き、評価し、誤りに気づけばそれを正しく発音し、修正すること。

2

研究内容

2.1 研究目的

本研究は、上述のようにどの程度生徒は発音の誤りに気づくのか、また気づいたらどの程度修正ができるのか、モニタリングを繰り返し検証することで正確な発音が定着されるのか、またそれによる発音への意識の変化を調べることを目的としている。この目的を実現するために、以下のような仮説を設定した。

仮説1) 調音方法を知り、発音への関心が高くなると、自分の発音に自信が持てるようになる。

仮説2) 最初は正しく発音できず、だめな発音をだめと気づかず、または気づいても修正もできなかったが、モニタリングを繰り返すにつれて正確な発音ができる。

仮説3) モニタリングを繰り返すにつれて自分の誤った発音に気づき、修正もできるようになる。

2.2 参加者

公立高等学校1年生41名を対象に調査を行った。すべての参加者は日本語母語話者であり、英語を第

2言語として学んでいる。

2.3 研究方法

使用した研究方法は、アンケート、発音テスト、モニタリングシートである。

2.3.1 アンケート

発音指導とモニタリングの継続的な実践が高校生の発音能力にもたらした具体的な効果を調べるため、発音に対する意識とR/L/TH/F/V/リズム/についての知識と能力を問う〈アンケート調査〉を、平成25年4月(事前)と平成25年7月(中間)と平成26年2月(事後)に実施した。質問は資料1の28項目で、「全くその通り」、「その通り」、「どちらかと言えばその通り」、「どちらかと言えば当てはまらない」、「当てはまらない」、「全く当てはまらない」の6段階表示で、当てはまるものを1つ選ばせた。このアンケートは意識の変化をとらえることを目的としている。

アンケートは、モニタリングに関する第28項目を除き、大東文化大学の静哲人氏が私立中学校3年生対象の発音授業で実施していたもの(Shizuka, 2008)を用いた。

2.3.2 発音テスト

4月、7月、2月の3回にわたり、発音テストを実施した。発音に気をつけて、感情を込めて、次の原稿をできる限り英語らしい発音でゆっくり正確に1文ずつRead & Look Upするように指示をした。各回の発音テストは英文8文で構成されており、27個のターゲット音を採点対象とし、1問1点として採点を行うようにした。ターゲット音の内訳はそれぞれ、R 6点/L 5点/TH 5点/F 6点/V 3点/N 2点の合計27点。1回目の〈発音テスト〉(資料2)は4月に自己紹介をテーマとした英文を用いて実施した。2回目、3回目(資料3)は授業で使った教科書の単元の要約を内容とする題材を用いて、同じ英文の発音テストを実施した。1回目のテストと2、3回目のテストは英文が全く同じではないが、各英文の長さを同程度に設定し、英文の数、採点対象のターゲット音の数を統一した。

1回目のテストの英文は、静哲人氏が私立中学校3年生対象に使用していたもの(静, 2009)をそのまま用いた。

2.3.3 モニタリングシート

発音テスト後に実験参加者は〈モニタリングシート〉に取り組んだ。発音テストと同じ英文8文で構成されており、実験参加者は発音テストのときに録画された英語を3回聞いて、自分自身の発音を評価した。評価方法は、発音が正しくできていないと思う箇所すべてに下線を引かせた。もし実験参加者が自分の発音が正しくできていると判断した場合は、下線を引く必要はないと指示をした。次に下線を引いた英文を正しく言い直せる場合は、その訂正文のみ Read & Look Up するように指示をし、録画し直した。評価する際、評価の対象は個々の音のみ、ストレスやイントネーションは無視する、評価は厳しめに行うことを注意点とした。

下線が引かれたモニタリングシートは回収し、分析の対象とした。

3

手順

3.1 手順その1

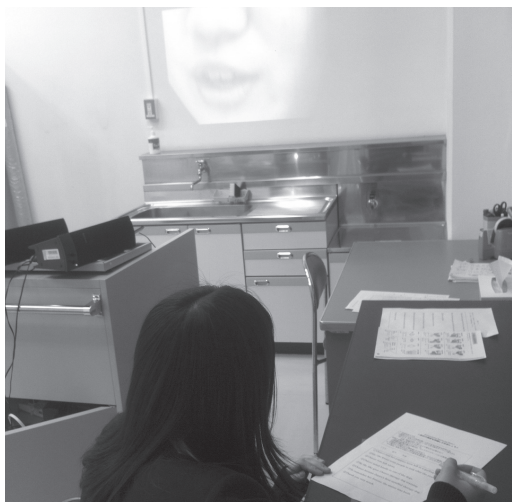
発音テストを Read & Look Up で実施し、ビデオカメラで録画する。



▶ 写真1：発音テスト

3.2 手順その2

生徒はモニタリングシートを用いて、1文または1語ごとに録音した自分の音声を聴き、発音できていないと思う箇所に下線を引く。発音している口を観察することで、より判断の信頼性を高められる(富田・小栗・河内, 2011, p.65)ことから、ビデオで録画した口の動画も見ながら音声を聞いた。



▶ 写真2：モニタリング

例：I really want to enjoy my school life.

3.3 手順その3

発音の誤りに気づいた生徒で自分の発音を修正できる場合は再度修正し、録画する。

訂正例：I really want to enjoy my school life.

4

分析方法

4.1 分析方法その1

質問紙については4月、7月、2月に事前、中間、事後でデータを取り、「繰り返しあり」の一元配置分散分析で優位差を見る。その際、球面性が仮定されない要因については Greenhouse-Geisser 法による修正を採用することにした。また、多重比較においては Bonferroni 法による修正を行った。

4.2 分析方法その2

発音テストに関しても質問紙と同様に4月、7月、2月に事前、中間、事後で3回実施する。次にそれぞれのテストに含まれているターゲット音が正しく発音されていたかどうかを英語の母語話者の教師1名と日本語母語話者の教師1名で判断し、acceptable か unacceptable かに分類する。それぞれの回におけるテストにおいて acceptable と判断されたAグループとBグループの合計点数を「繰り返しあり」の一元配置分散分析で調査する。例：1回のテストにつき、27個のターゲット音×参加者

数41人＝1107点満点を分析の対象とした。その際、球面性が仮定されない要因については Greenhouse-Geisser 法による修正を採用することにした。また、多重比較においては Bonferroni 法による修正を行った。



▶ 写真3：採点

4.3 分析方法その3

発音テストの結果とモニタリングシートを照らし合わせ、ターゲット音を正しく判断できたかどうかを確かめ、success か failure に分類、unacceptable and success グループからさらに修正できたか、できなかったかの correction, not correction グループに分類する。

各グループの説明は以下のとおりである。

A グループ：

正しく発音できる＋正しいと判断できる

B グループ：

正しく発音できる＋正しいと判断できない

C グループ：

正しく発音できない＋誤りに気づく

Dグループ：

正しく発音できない＋誤りに気づかない

E グループ：

正しく発音できない＋誤りに気づく＋修正できる

F グループ：

正しく発音できない＋誤りに気づく＋修正できない

このAグループからFグループが4月、7月、2月の事前、中間、事後でどのように推移していくのかを調査した。

5

実験結果

5.1 実験結果その1

仮説1の検証

「調音方法を知り、発音への関心が高くなると、自分の発音に自信が持てるようになる」

発音指導とモニタリングの継続的な実践が高校生の発音能力にもたらした具体的な効果を調べるため、発音に対する意識とR/L/TH/F/V/リズム/についての知識と能力を問う〈アンケート調査〉(資料1)を、平成25年4月(事前)と平成25年7月(中間)と平成26年2月(事後)に実施した結果、有意に差が出た(表1)。

■ 表1：質問紙の多重比較の結果

項目	事前と中間		中間と事後		事前と事後	
	p	d	p	d	p	d
1	< .001*	0.80	0.281	0.35	0.049*	0.50
2	0.151	0	0.003*	0.51	< .001*	0.82
3	< .001*	2	1	0.08	< .001*	2.10
4	< .001*	1.77	1	0.06	< .001*	2.01
5	< .001*	1.04	0.145	0.38	< .001*	1.50
6	< .001*	2.15	1	0.04	< .001*	2.23
7	< .001*	1.71	1	0.08	< .001*	1.78
8	< .001*	0.96	1	0	< .001*	0.99
9	< .001*	1.64	0.872	0.15	< .001*	1.52
10	< .001*	1.12	1	0.08	< .001*	1.13
11	< .001*	0.61	0.164	0.35	< .001*	1.03
12	< .001*	1.75	1	0.07	< .001*	1.82
13	< .001*	1.20	1	0.16	< .001*	1.47
14	0.003*	0.57	0.112	0.36	< .001*	1.04
15	< .001*	1.99	1	0.04	< .001*	2.03
16	< .001*	1.59	1	0.05	< .001*	1.64
17	< .001*	0.89	0.125	0.32	< .001*	1.30
18	< .001*	1.88	1	0	< .001*	1.92
19	< .001*	1.60	1	0.09	< .001*	1.88
20	< .001*	0.89	0.506	0.23	< .001*	1.21
21	< .001*	1.43	0.125	0.37	< .001*	1.90
22	< .001*	0.77	0.224	0.34	< .001*	1.22
23	< .001*	0.51	0.028*	0.36	< .001*	0.85
24	< .001*	1.60	0.009*	0.6	< .001*	2.54

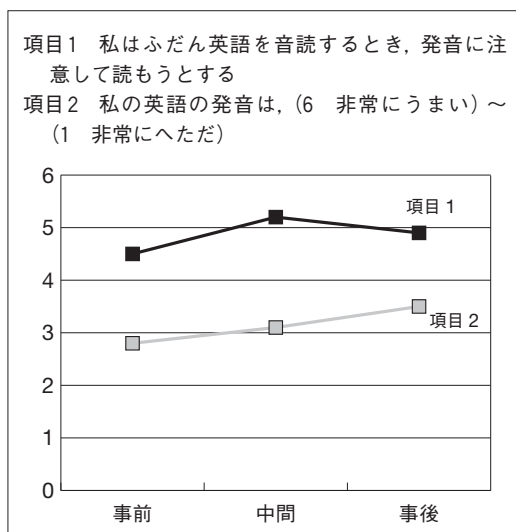
(注)* 平均値の差は .05 水準で有意。

効果量の基準 d = .20-.50-.80 小-中-大 Cohen (1988)

質問紙については、項目28個について信頼性係数 α を出したところ、4項目（1, 4, 5, 6）は修正済み項目がマイナスだったため、これらを除外し、残る24項目について分散分析を実施した。24項目の事前質問紙の信頼性係数は $\alpha = .95$ 、中間質問紙の信頼性係数は $\alpha = .94$ 、事後質問紙の信頼性係数は $\alpha = .93$ であった。

統計解析ソフト SPSS を用いて分散分析を行い、質問項目24個すべてにおいて有意差が確認できた。また効果量 $\text{partial } \eta^2$ についても効果が大きかったことが確認できた。結果は表1のとおりである。

次に、アンケート結果について、それぞれグラフを使い、結果を記述する。
効果量の基準 $\text{partial } \eta^2 = .01-.06-.14$ 小-中-大Cohen (1988)



▶ 図1: 項目1, 2に関する結果の変化

項目1

$F(2, 80) = 9.611, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .194$

「事前と中間では大きな変化があることがわかる ($p = .000, d = 0.8$)」

項目2

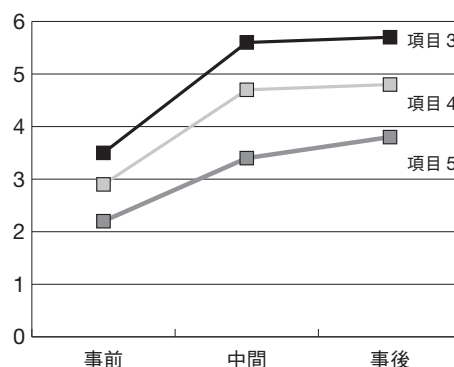
$F(2, 80) = 13.720, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .255$

「事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p = .000, d = 0.82$)」

項目3 私はRの音 (right, America などの) の発音方法を知識として知っている

項目4 私は注意しているとき、Rの音 (right, America などの) を英語らしく発音できる

項目5 私は特に注意していないときも、Rの音 (right, America などの) を英語らしく発音できる

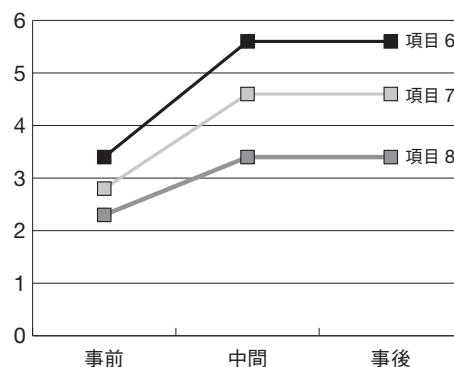


▶ 図2: 項目3, 4, 5に関する結果の変化

項目6 私はLの音 (light, hello などの) の発音方法を知識として知っている

項目7 私は注意しているとき、Lの音 (light, hello などの) を英語らしく発音できる

項目8 私は特に注意していないときも、Lの音 (light, hello などの) を英語らしく発音できる



▶ 図3: 項目6, 7, 8に関する結果の変化

項目3

$F(1.25, 49.90) = 96.959, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .708$

「事前と中間 ($p = .000, d = 2$), 事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p = .000, d = 2.1$)」

項目4

$F(1.71, 68.31) = 73.47, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .647$

「事前と中間 ($p = .000, d = 1.77$), 事前と事後では

大きな変化があることがわかる ($p=.000, d=2.01$)」

項目 5

$F(2, 80) = 38.293, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .489$

「事前と中間 ($p=.000, d=1.04$), 事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p=.000, d=1.5$)」

項目 6

$F(1.455, 58.200) = 109.141, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .732$

「事前と中間 ($p=.000, d=2.15$), 事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p=.000, d=2.23$)」

項目 7

$F(1.700, 68.002) = 74.812, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .652$

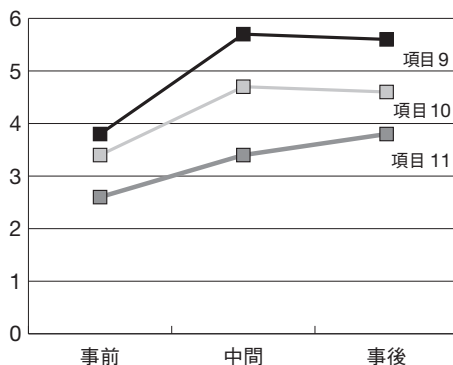
「事前と中間 ($p=.000, d=1.71$), 事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p=.000, d=1.78$)」

項目 8

$F(2, 80) = 26.898, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .402$

「事前と中間 ($p=.000, d=0.96$), 事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p=.000, d=0.99$)」

項目 9 私は澄んだTHの音 (think, thank などの) の発音方法を知識として知っている
 項目 10 私は注意しているとき、澄んだTHの音 (think, thank などの) を英語らしく発音できる
 項目 11 私は特に注意していないときも、澄んだTHの音 (think, thank などの) を英語らしく発音できる



▶ 図 4 : 項目 9, 10, 11 に関する結果の変化

項目 9

$F(1.260, 50.396) = 62.882, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .611$

「事前と中間 ($p=.000, d=1.64$), 事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p=.000, d=1.52$)」

項目 10

$F(1.652, 66.064) = 27.616, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .408$

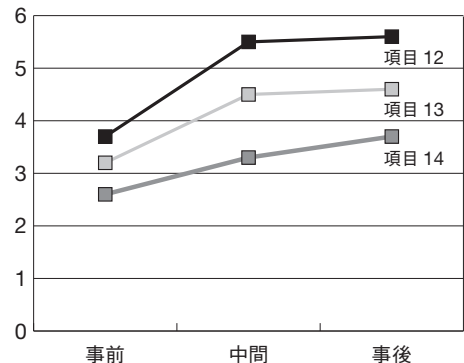
「事前と中間 ($p=.000, d=1.12$), 事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p=.000, d=1.13$)」

項目 11

$F(2, 80) = 17.738, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .307$

事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p=.000, d=1.03$)」

項目 12 私はにげるTHの音 (the, other などの) の発音方法を知識として知っている
 項目 13 私は注意しているとき、にげるTHの音 (the, other などの) を英語らしく発音できる
 項目 14 私は特に注意していないときも、にげるTHの音 (the, other などの) を英語らしく発音できる



▶ 図 5 : 項目 12, 13, 14 に関する結果の変化

項目 12

$F(1.310, 52.410) = 84.823, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .680$

「事前と中間 ($p=.000, d=1.75$), 事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p=.000, d=1.82$)」

項目 13

$F(2, 80) = 40.889, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .505$

「事前と中間 ($p=.000, d=1.2$), 事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p=.000, d=1.47$)」

項目 14

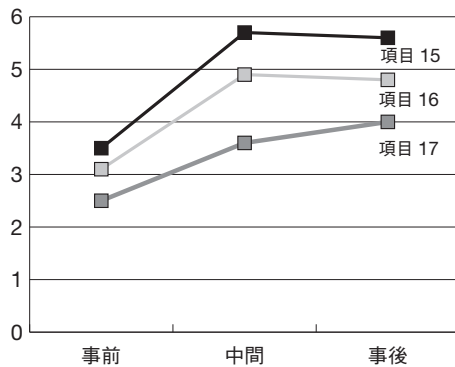
$F(2, 80) = 16.743, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .295$

「事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p=.000, d=1.04$)」

項目15 私はFの音 (fine, office などの) の発音方法を知識として知っている

項目16 私は注意しているとき、Fの音 (fine, office などの) を英語らしく発音できる

項目17 私は特に注意していないときも、Fの音 (fine, office などの) を英語らしく発音できる

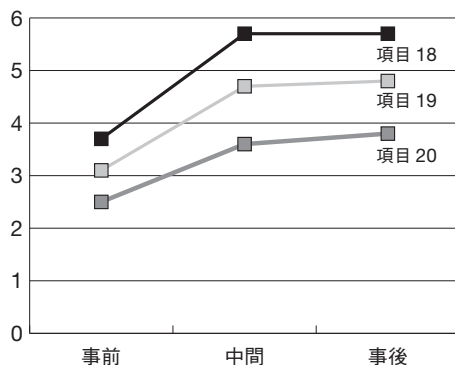


▶ 図6: 項目15, 16, 17に関する結果の変化

項目18 私はVの音 (village, have などの) の発音方法を知識として知っている

項目19 私は注意しているとき、Vの音 (village, have などの) を英語らしく発音できる

項目20 私は特に注意していないときも、Vの音 (village, have などの) を英語らしく発音できる



▶ 図7: 項目18, 19, 20に関する結果の変化

項目15

$F(1.343, 53.716) = 99.343, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .713$

「事前と中間 ($p = .000, d = 1.99$), 事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p = .000, d = 2.03$)」

項目16

$F(2, 80) = 63.839, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .615$

「事前と中間 ($p = .000, d = 1.59$), 事前と事後では

大きな変化があることがわかる ($p = .000, d = 1.64$)」

項目17

$F(2, 80) = 35.519, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .470$

「事前と中間 ($p = .000, d = 0.89$), 事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p = .000, d = 1.3$)」

項目18

$F(1.183, 47.306) = 92.394, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .698$

「事前と中間 ($p = .000, d = 1.88$), 事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p = .000, d = 1.92$)」

項目19

$F(2, 80) = 69.052, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .633$

「事前と中間 ($p = .000, d = 1.6$), 事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p = .000, d = 1.88$)」

項目20

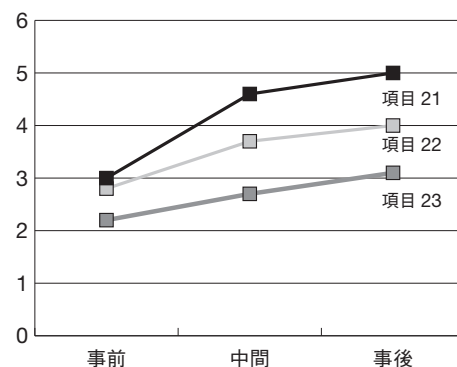
$F(2, 80) = 29.639, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .426$

「事前と中間 ($p = .000, d = 0.89$), 事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p = .000, d = 1.21$)」

項目21 私は英語らしいリズムとはどういうものか知識として知っている

項目22 私は注意しているとき、英語らしいリズムで英語を読むことができる

項目23 私は特に注意していないときも、英語らしいリズムで英語を読めている



▶ 図8: 項目21, 22, 23に関する結果の変化

項目21

$F(2, 80) = 57.835, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .591$

「事前と中間 ($p = .000, d = 1.43$), 事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p = .000, d = 1.9$)」

項目22

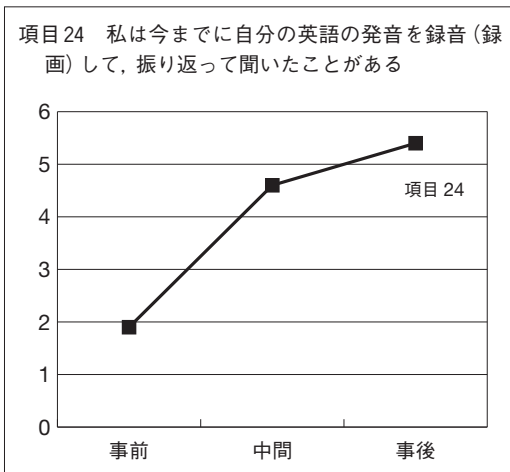
$F(2, 80) = 21.485, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .349$

「事前と中間 ($p = .000, d = 0.77$), 事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p = .000, d = 1.22$)」

項目23

$F(2, 80) = 19.433, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .327$

事前と事後では大きな変化があることがわかる ($p = .000, d = 0.85$)」



▶ 図9: 項目24に関する結果の変化

項目24

$F(1.727, 69.084) = 76.096, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .655$

「事前と中間 ($p = .000, d = 1.6$), 事前と事後は大きな変化があることがわかる ($p = .000, d = 2.54$)」

以上の結果から、調音方法を知り、発音への関心が高くなると、自分の発音に自信が持てるようになると結論づけられ、仮説1は支持された。

5.2 実験結果その2

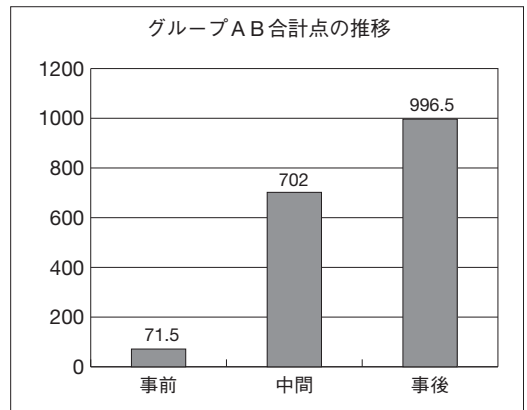
仮説2の検証

「最初は正しく発音できず、だめな発音をだめと気づかず、または気づいても修正もできなかったが、モニタリングを繰り返すにつれて正確な発音ができる」

発音力を測定するテストを実施し、事前、中間、事後の3時点における点数を分散分析で比較した。各回のテストは27点満点である。1回のテストにつき、27個のターゲット音×参加者数41人=1107点満点を分析の対象とした。

次にそれぞれのテストに含まれているターゲット音が正しく発音されていたかどうかを英語の母語話者1名と私の2名で判断し、acceptable(グループA, B)か unacceptable(グループC, D)かに分類した。

本調査で実施した発音テストについて評価者Aと評価者Bの評定者間信頼性を算出したところ、事前テストの $\alpha = .98$ であった。中間テストの $\alpha = .92$ であった。事後テストの $\alpha = .825$ であり、いずれも高い値を得られた。信頼性の基準は、一般的には $\alpha \geq .80$ と考えられている(三浦, 2004)が、Lado(1961)は、スピーキングの評価の場合は $\alpha \geq .70$ でも十分であるとしている。評価者Aと評価者Bにおけるテストの採点結果の平均は図10のとおりである。



▶ 図10: 発音モニタリングテストに関する結果の変化

事前、中間、事後の3時点における得点の記述統計は表2のとおりである。

■ 表2: 発音テストの結果: 記述統計

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
事前	41	1.7439	2.83091
中間	41	17.9878	4.54765
事後	41	24.3049	1.87709

そして、各時期において、この3時点で得点有意に異なっているかを確認するべく、一元配置分散分析を行った。その結果、すべての時期において、これらの3時点では得点に有意な差があることが示された。一元配置分散分析の結果については、表3のとおりである。

■ 表 3：「繰り返しあり」の分散分析結果（被験者内効果の検定）

Source	SS	df	MS	F	p	ηp^2
時期	11107.821	1.699	6536.313	757.982	p<.001	.950
誤差	586.179	67.976	8.623			

効果量の基準 $\text{partial } \eta^2 = .01-.06-.14$ 小-中-大

効果量の基準 $d = .20-.50-.80$ 小-中-大 Cohen (1988)

■ 表 4：ペアごとの比較

(I) 時期	(J) 時期	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率	平均差信頼区間 95%	
					下限	上限
指導前	指導中	-16.244*	.691	.000	-17.970	-14.518
	指導後	-22.561*	.468	.000	-23.729	-21.392
指導中	指導後	-6.317*	.614	.000	-7.851	-4.783

そこで、各時期の平均に有意差があるかを調べるべく多重比較を行った。球面性の仮説が成り立っていなかったため、Greenhouse-Geisser の自由度の修正を行った。その結果、 $F(1.70, 67.98) = 757.98, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .950$ となり、点数に有意差があることがわかった。効果量についても事前と中間と事後それぞれにおいて効果量が大きいことがわかった。事前と中間 $d = 4.29$ 。中間と事後 $d = 1.82$ 。事前と事後 $d = 9.39$ 。Bonferroni の方法を用いて、修正を行ったところ、指導前、指導中、指導後の点数に 5% 水準で有意差が確認された。ゆえに、モニタリングを継続的に繰り返し行うことで、正確に発音できる力を身につける効果があると考えられ、仮説 2 も支持された。結果は表 4 のとおりである。

5.3 実験結果その 3

仮説 3 の検証

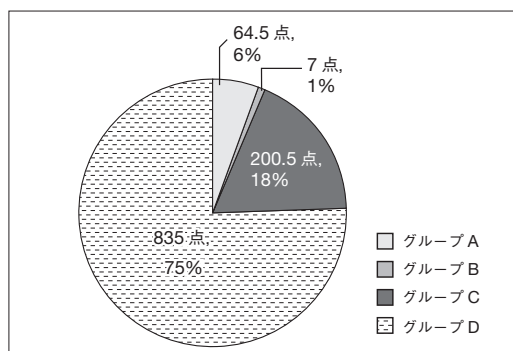
「モニタリングを繰り返すにつれて自分の誤った発音に気づき、修正もできるようになる」

これを証明するために、発音テストの結果とモニタリングシートを照らし合わせ、ターゲット音を正しく判断できたかどうかを確かめ、success か failure に分類、unacceptable and success グループからさらに修正できたか、できなかったかの correction, not correction グループに分類した。4 月、7 月、2 月に事前、中間、事後のモニタリングテスト結果 3 回分を比較し、モニタリングを繰り返すにつれて自分の誤った発音に気づき、修正もできるようになるかを調査した。

■ 表 5：各グループの内訳

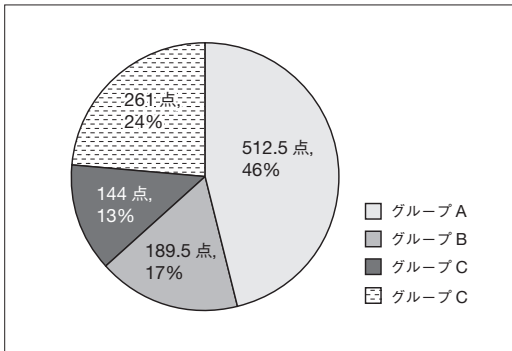
A グループ	正しく発音できる	正しいと判断できる
B グループ	正しく発音できる	正しいと判断できない
C グループ	正しく発音できない	誤りに気づく
D グループ	正しく発音できない	誤りに気づかない
E グループ	正しく発音できない	誤りに気づく + 修正できる
F グループ	正しく発音できない	誤りに気づく + 修正できない

図11は事前発音モニタリングテストの結果をグラフに示したものである。



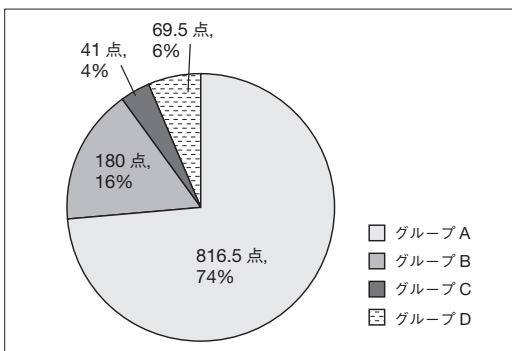
▶ 図 11：事前発音モニタリングテスト結果

図12は中間発音モニタリングテストの結果をグラフに示したものである。



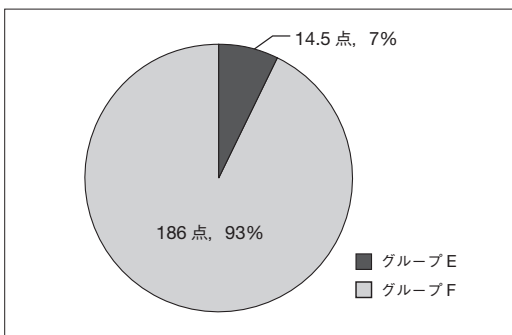
▶ 図12：中間発音モニタリングテスト結果

図13は事後発音モニタリングテストの結果をグラフに示したものである。



▶ 図13：事後発音モニタリングテスト結果

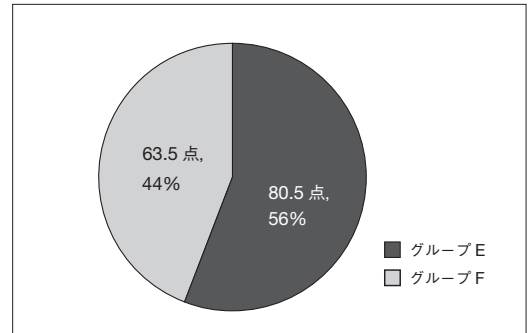
図14は事前モニタリングにおけるEグループ（正しく発音できない+誤りに気づく+修正できる）とFグループ（正しく発音できない+誤りに気づく+修正できない）の結果をグラフに示したものである。



▶ 図14：事前モニタリンググループE, F結果

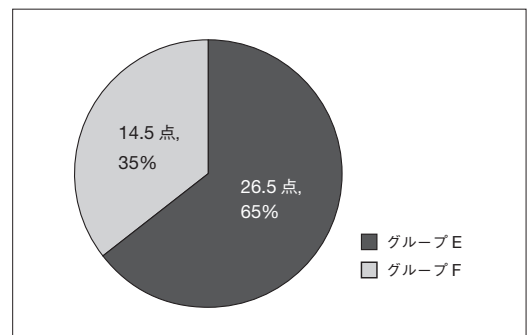
図15は中間モニタリングにおけるEグループ（正しく発音できない+誤りに気づく+修正できる）とFグループ（正しく発音できない+誤りに気づく+

修正できない）の結果をグラフに示したものである。



▶ 図15：中間モニタリンググループE, F結果

図16は事後モニタリングにおけるEグループ（正しく発音できない+誤りに気づく+修正できる）とFグループ（正しく発音できない+誤りに気づく+修正できない）の結果をグラフに示したものである。



▶ 図16：事後モニタリンググループE, F結果

ここで、グループCとグループDのそれぞれの内訳を示す。グループCの割合は事前テスト18%、中間テスト13%、事後テスト4%であった。グループDの割合は事前テスト75%、中間テスト24%、事後テスト6%であった。グループCとグループDにおいて、誤りに気がついたグループCの割合は事前テストが19.3%、中間テストが35.1%、事後テストが40%であった。中間テストでは事前テストに比べ、自分の発音の誤りにある程度気がつるようになってきている。事後テストではさらに発音の誤りに気がつるようになった。モニタリングを繰り返し行うことで生徒は妥当な基準を持ち、自己修正する力がついてきたと言える。

次に、グループE（修正できた）とグループF（修

正できなかった)のそれぞれの内訳を示す。グループEは事前テストでは7%しかいなかったのが、中間テストでは56%になり、事後テストでは65%にまで増えた。グループFの割合は事前テストでは93%もあったが、中間テストでは44%まで減り、事後テストでは35%まで減少した。したがって、モニタリングを繰り返すにつれて自分の誤った発音に気づき、修正もできるようになると結論づけられ、仮説3も支持された。

6

考察

本研究の目的は3つある。

- I： 調音方法を知り、発音への関心が高くなると、自分の発音に自信が持てるようになるのか。
 - II： モニタリングを繰り返し検証することで、正確な発音が定着されるのか。
 - III： どの程度生徒は発音の誤りに気づくのか、また気づいたらどの程度修正ができるのかである。
- 前節の資料と結果に基づいて3つの研究課題への解答としたい。

6.1 目的Ⅰに関する考察

「調音方法を知り、発音への関心が高くなると、自分の発音に自信が持てるようになるのか」

まず、第1の研究課題について論じる。実験結果その1の図1の項目1から音読のときに発音に注意して読もうと意識が変わってきているのが読み取れる。事後アンケートでは中間に比べて少し意識が下がったが、この結果は、他項目で特に注意していないときも英語らしく発音できると答えている人数が増えていることから、ある程度自動化されてきているのではないかと考えられる。

項目2の「英語の発音はうまいか」に関する項目では、へたからうまいに変化し、プラスの影響を与えていることが読み取れる。発音を意識して練習してきたことで、自分自身の英語の発音に自信を持てるようになったことがわかる。

項目3から項目20まではターゲット音に設定したR/L/TH/F/V/についての知識と能力に関する項目である。すべての項目において事前から事後において大きくプラスに変化した。最初はそれぞれのターゲット音の発音方法を知らなかったため、英語らし

く発音できないと感じていたが、発音方法の知識をつけていくにつれ、注意しているときは英語らしく発音できるようになった。しかし、注意していないときは英語らしく発音できないと感じている生徒が少なからずいることから、全員が自動化されるまでには、継続して発音指導をする必要がある。

項目21から項目23まではリズムについての知識と能力に関する項目である。英語のリズムとはどのようなものか知識として身につけ、英語らしいリズムで読むことができてきており、統計的にも有意であった。しかし、全体としてまだ英語らしいリズムで読むことができる状態にはなっていない。参加者の到達度を考慮すると難しかったようである。この結果は、ターゲット音に指定した個々のR/L/TH/F/V/などを正確に発音することに意識が向きすぎて、英語らしいリズムの習得にはつながらなかったことが考えられる。また、モニタリング時において生徒が自分の発音の良し悪しを判断するときに、評価の対象を個々の音のみに限定し、ストレスやイントネーション、リズムに関する採点は除外したため、リズムに関する能力の向上はあまり高くなかったと思われる。

6.2 目的Ⅱに関する考察

「モニタリングを繰り返し検証することで、正確な発音が定着されるのか」

次に、第2の研究課題に関してだが、事前・中間・事後発音テストの得点を一元配置分散分析で調べた。正解率は事前テスト7%、中間テスト63%、事後テスト90%であった。事前テストでは、発音の方法を知らなかったため、ほとんどすべての生徒が正しく発音できていなかった。中間テストでは前回の事前テストから3か月程度しかたっていないにもかかわらず、調音方法を理解し、ある程度正確に発音できるようになってきていることがわかる。事後テストでは事前テストから約1年後に実施し、これまでも2回モニタリングを繰り返し経験してきたため、かなり正確に発音できるようになっている。モニタリングをすることによってself-reflection（内省）が深まり、motivation（動機づけ）が高まったことで、発音力の伸長に効果があったと言える。ここでの発音テストの得点は、グループA（正しく発音できる+正しいと判断できる）とグループB（正しく発音できる+正しいと判断できない）の合計点

数である。その結果は、事前より中間、中間より事後と時期が遅くなるにつれて得点が高くなり、顕著に有意差は現れた。

ここで、グループA（正しく発音できる+正しいと判断できる）とグループB（正しく発音できる+正しいと判断できない）のそれぞれの内訳を示す。グループAは事前テストでは6%しかいなかったのが、中間テストでは46%になり、事後テストでは74%にまで増えた。考察1のアンケート調査で明らかになった発音に関する意識の高さが、発音の正確さに影響を与えたと考えられる。これは、生徒が自分の発音をよくしたいという意識と関心の高さが発音の正確さに影響を与えている（Shizuka, 1993）の結果と一致している。生徒はモニタリングを通して繰り返し自分自身の発音を聞くことで、正確に発音しようという意識が高まったと思われる。この結果から、生徒の発音に関する意識と関心を高められるようにモニタリングを行われることが、発音の正確さを増す原因として重要だということが実証された。

一方、グループBでは、事前テスト1%、中間テスト17%、事後テスト16%であった。生徒が自分の音声の評価するとき、発音ができていないと思った箇所すべてに下線を引き、厳しめに評価してくださいといった指示が影響した可能性もある。正しく発音できていると思っていたにもかかわらず、自分自身の発音が完璧ではなかったため、間違っていると判断してしまったかもしれない。Cheng (2008)によれば、生徒は自己を低く評価する傾向があり、それは心理的影響によるという。正しく発音できているにもかかわらず、自分の発音を間違っていると判断してしまった理由としては、生徒が自分の発音に対して、厳しく評価しすぎていたことが原因の1つとして挙げられるかもしれない。これは、Kanai (2012)の先行研究の結果と同じである。

6.3 目的Ⅲに関する考察

「どの程度生徒は発音の誤りに気づくのか、また気づいたらどの程度修正ができるのか」

次に、第3の研究課題に関してだが、事前・中間・事後発音テストの結果とモニタリングシートを照らし合わせ、ターゲット音を正しく判断できたかどうかを確かめ、unacceptable and success (C グループ)と unacceptable and failure (D グループ)に分類した。さらに、unacceptable and success (C グループ)

から修正できた correction (E グループ)、修正できなかった not correction (F グループ)に分類した。各グループの説明は以下のとおりである。

Cグループ

正しく発音できない+誤りに気づく

Dグループ

正しく発音できない+誤りに気づかない

Eグループ

正しく発音できない+誤りに気づく+修正できる

Fグループ

正しく発音できない+誤りに気づく+修正できない

ここで、もう一度グループCとグループDのそれぞれの内訳を示す。グループCの割合は事前テスト18%、中間テスト13%、事後テスト4%であった。グループDの割合は事前テスト75%、中間テスト24%、事後テスト6%であった。グループCとグループDにおいて、誤りに気づいたグループCの割合は事前テストが19.3%、中間テストが35.1%、事後テストが40%であった。事前テストでは自分の発音の誤りに気づけなかった。調音方法も知らず、正しく発音できていなかったため、自分の発音を聞いてもどこが誤っているのかの判断ができなかったと思われる。この結果は、学習者の能力が十分でないと、自分自身の発音を聞いてチェックすることができないと述べている (Lado, 1964, 186, as cited in Sisson, 1970, 71)の先行研究と一致している。中間テストでは事前テストに比べ、自分の発音の誤りにある程度気づけるようになってきている。事後テストではさらに発音の誤りに気づけるようになった。これは、調音方法を理解し、ある程度正確に発音できるようになったことで、発音の良し悪しの判断ができるようになってきたと言えるのではないだろうか。これは、(Dlaska & Krekeler, 2008, p.507)が「言語能力向上につながる種々の要因のうち、発音、特に自分自身が発し、耳にする発音の良し悪しを考え、その欠点を知り、よりよくしなければと考え、そして、どこをよくしたいのかを考えるというのは学習のとても大切な過程である」と述べているように、モニタリングを通して、生徒は個々の音を聞き取る能力を向上させることができたと言える。また、Lado (1964)も述べているように、いったんある程度の能力を身につけると、自分自身の発

音をチェックできるようになる。しかし、まだ自分の誤りに気づかないグループDの割合は残っている。今後も継続してモニタリングを続けることで、さらに正確に自分の発音を判断できるようになり、誤りに気づくようになるであろう。

次に、再度グループE（修正できた）とグループF（修正できなかった）のそれぞれの内訳を示す。グループEは事前テストでは7%しかいなかったのが、中間テストでは56%になり、事後テストでは65%にまで増えた。グループFの割合は事前テストでは93%もあったが、中間テストでは44%まで減り、事後テストでは35%まで減少した。竹内（2003）によれば、英語の音声習得を促進させる要因には、モデルとなる英語の音声をまず繰り返し聞き、自分の発音をモデルに近づけるように努力した後、自分の発音を録音し、発音のチェックをし、正しくなければ矯正することが必要であると述べている。また、小河原（1998）においても、「学習者が適切な発音基準を意識的にもって発音し、発音した自分自身の発音が基準どおりに発音できているかどうか自分で聴覚的に判定し、自己修正する（p.11）」能力が重要であると述べているように、モニタリングを繰り返し行うことで、生徒は適切な基準を持ち、自己修正する力がついてきたと言える。

以上のことから、モニタリングを繰り返し行うことで、誤った発音に気づくようになり、注意していれば正確な発音で言うことができる（自己訂正できる）ということが明示された。

7

結論と課題

7.1 結論

本実践の目的は、どの程度生徒は発音の誤りに気づくのか、また気づいたらどの程度修正ができるのか、モニタリングを繰り返し検証することで正確な発音が定着されるのか、またそれによる発音への意識の変化を調べることであった。

アンケート調査において発音に対する意識・知識・能力の値がすべての分野で上昇したことから、モニタリングの継続的な実践は、発音力の向上に効果的であると言える。調音方法を学び、繰り返し自分の発音を聞くことで、自信が持てるようになり、正確に発音する力をつけることができることが、今

回の研究からわかった。正確に発音させることで、個々の音を聞き取る能力も向上した。発音力を伸ばすことで、音声に対して敏感になり、自分の発音の誤りに気づき、注意していれば修正もできることがわかった。「音を聞き、発音の練習を重ね、実際に録音をし、自分自身で聞いてみるのが何よりも大切である」（富田・小栗・河内, 2011, p.51）。そういった観点から見ても今回の研究は意義があったと言えるであろう。

今まで自分の音声を録音して聞いたことがない生徒がほとんどであった。定期的に自分の音声を録音し、聞くことで発音を見つめ直し、正確に発音することの重要性に気がつき、改善しようと努力をするようになることがわかった。今後も音声指導の手順、子音や母音など扱う音の順番など多くのことが検証され、指導法が確立されなければならない。その指導法の1つとしてモニタリングは効果があると考えられる。

アンケート調査の結果、発音テストの結果、さらにモニタリングシートや生徒の反応から総合的に判断して、継続的なモニタリングの実践が発音能力の向上に効果的だと言える。しかしながら、発音に対する自信および発音テストの結果がモニタリング以外の授業との相乗効果によってもたらされた可能性を否定することはできない。

7.2 課題

今回の参加者数は41名のみであり、英語が得意な生徒と苦手な生徒が混在していた。人数を増やしても同じ結果を得ることができるかどうか、正確にモニタリングできなかった生徒と英語力との間には何か関係があるのかも調べる必要がある。

正しく発音できているにもかかわらず、間違えていると厳しく判断してしまった割合を減らすことが課題である。これは、アンケート項目2からもわかるように、まだ自分の発音に自信がないことが原因かもしれない。さらに自信をつけさせて、正確に音を聞き取らせる方法を研究し、授業に生かしていきたい。

誤りに気づいたにもかかわらず、修正できない生徒がいた。英文を必死に覚えて、言うことに注意資源が注がれ、トレードオフの関係で発音への意識が犠牲になってしまったのではないだろうか。容易に英文を Read & Look Up できるように、指導していきたい。

評価者を英語の母語話者1名と日本語の母語話者1名で行ったので、もう1人英語の母語話者に評価してもらえれば、さらに信頼性のある評価をすることができるであろう。

ターゲットサウンド (R/L/TH/F/V/N) を個々の音だけでなく、母音も含めたリズムやイントネーションについてもモニタリングすることで、さらに発音力を伸ばすことができるのかについて、さらなる検証が必要である。

謝 辞

本研究を行う機会を与えてくださった公益財団法人日本英語検定協会と関係者の皆様、ならびに選考

委員の先生方に厚く御礼申し上げます。特に本研究を担当していただいた吉田研作先生には、有益な助言ならびにご指導をいただきました。心より感謝申し上げます。

また、大東文化大学大学院の静哲人先生には、筆者が関西大学大学院在籍時より継続的にご指導をいただきました。深く感謝いたします。さらに、関西大学の水本篤先生には本研究に対して統計処理から報告書の作成に至るまで親身なご指導をいただきました。この場をお借りして、御礼を申し上げます。

末筆になりましたが、研究に協力してくださった東京都立白鷗高等学校の生徒の皆様に感謝の意を表します。

参考文献 (*は引用文献)

- 阿部秀樹.(2007).「発音指導におけるインプット強化と意識化の重要性の検証」. *STEP BULLETIN*, vol.19, 125-133.
- 馬場哲生・片桐一彦・小室俊明・高山芳樹・武井昭江・竹田恒美他.(1997).『英語スピーキング論—話す力の育成と評価を科学する』. 東京：河源社.
- * Cheng, Y. (2008). Learning to self-assess oral performance in English: A longitudinal case study. *Language Teaching Research*, 12 (2), 254-255.
- * 千野栄一.(1986).『外国語上達法』. 東京：岩波書店.
- * Coen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- * Crystal, D. (2006). *How language works*. London: Penguin Books.
- * Dlaska, A. & Krekeler, C. (2008). Self-assessment of pronunciation. *System*, 36, 506-516.
- 深澤真.(2009).「スピーチにおける生徒相互評価の妥当性—項目応答理論を用いて—」. *STEP BULLETIN*, vol.21, 31-47.
- * Futatsuya, K., & Chick, J. (1996). "Developing and implementing your own pronunciation assessment program." *The Language Teacher*, 20, 8, pp.15-20.
- * 萩原洋.(2004).「臨界期後の英語音声指導のあり方について」.『富山大学教育学部紀要』, 59, 33-42.
- * Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. *Applied Linguistics*, 23, 83-103.
- * Kanai, M. (2012). An empirical study on pronunciation monitoring ability of Japanese learners of English as a foreign language. *LEO*, 41, 1-25.
- * Lado, R. (1961). *Language testing: the construction and use of foreign language tests*. London: Longman.
- * 三浦省吾.(2004).『教育データ分析入門』. 東京：大修館書店.
- 水本篤・竹内理.(2008).「研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点—」.『英語教育研究』, 31号, 57-66.
- 文部科学省.(2009a).『高等学校学習指導要領』.
- 文部科学省.(2009b).『高等学校学習指導要領解説外国語編英語編』.
- * 小河原義朗.(1998).「外国人日本語学習者の発音学習における自己モニター研究」. 東北大学文学部博士学位論文.
- * Shizuka, T. (1993). "Task variation and accuracy predictor in interlanguage phonology production."『関東甲信越英語教育学会紀要』, 7, pp.63-79.
- * Shizuka, T. (2008). "The effects of a 24-session EFL pronunciation course as reflected in learners' self-reports." *JACET Journal*, 47, 67-80.
- * 静哲人.(2009).「発音トレーニングの効果に対する性別と初期動機づけの影響」. Unpublished manuscript.
- * 静哲人.(2013).『音ティーチングハンドブック』. 東京：アルク.
- * Sisson, R. (1970). The effect of delayed comparison in the language laboratory on phoneme discrimination and pronunciation accuracy. *Language Learning*, 20, 69-88.
- * 竹内理.(2003).『より良い外国語学習法を求めて』. 東京：松柏社.
- 竹内理・水本篤.(2012).『外国語教育研究ハンドブック—研究手法のより良い理解のために』. 東京：松柏社.
- * 田辺正美他.(2013).『PROMINENCE Communication English I』. 東京：東京書籍.
- * 富田かおる・小栗裕子・河内千栄子(編).(2011).『リスニングとスピーキングの理論と実践—効果的な授業を目指して』. 東京：大修館書店.
- 柳瀬学.(2011).『英語スピーキングテストにおける対話者の存在がスピーチパフォーマンスに与える影響』. *STEP BULLETIN*, vol. 23, 81-93

資料 1：アンケート調査

英語発音に関する意識の調査（事前）

____年 ____組 ____番 氏名 _____（ _____年 _____月 _____日）

6（全くその通り） 5（その通り） 4（どちらかといえばその通り）
3（どちらかといえば当てはまらない） 2（当てはまらない） 1（全く当てはまらない）
の中から選んでください。成績とは関係ありませんので、周囲と相談せず、正直に教えてください。
※ すべて同じ番号を選んだりせず、問いごとに、よく考えること。

1) 私は英語を学習する上で、発音は大切だと思っている。	1	2	3	4	5	6
2) 私はふだん英語を音読するとき、発音に注意して読もうとする。	1	2	3	4	5	6
3) 私の英語発音は、（6 非常にうまい）～（1 非常にへただ）	1	2	3	4	5	6
4) 私は、普通の英語の授業で人前だと、わざと日本語的に発音する。	1	2	3	4	5	6
5) 私は、本当は、英語を読むとき、できるだけ英語的に発音したい。	1	2	3	4	5	6
6) 私は日本人として、英語はある程度、日本語的に発音したい。	1	2	3	4	5	6
7) 私は R の音（right, America などの）の発音方法を知識として知っている。	1	2	3	4	5	6
8) 私は注意しているとき、R の音（right, America などの）を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
9) 私は特に注意していないときも、R の音（right, America などの）を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
10) 私は L の音（light, hello などの）の発音方法を知識として知っている。	1	2	3	4	5	6
11) 私は注意しているとき、L の音（light, hello などの）を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
12) 私は特に注意していないときも、L の音（light, hello などの）を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
13) 私は澄んだ TH の音（think, thank などの）の発音方法を知識として知って	1	2	3	4	5	6
14) 私は注意しているとき、澄んだ TH の音（think, thank などの）を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
15) 私は特に注意していないときも、澄んだ TH の音（think, thank などの）を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
16) 私はにござる TH の音（the, other などの）の発音方法を知識として知っている。	1	2	3	4	5	6
17) 私は注意しているとき、にござる TH の音（the, other などの）を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
18) 私は特に注意していないときも、にござる TH の音（the, other などの）を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
19) 私は F の音（fine, office などの）の発音方法を知識として知っている。	1	2	3	4	5	6
20) 私は注意しているとき、F の音（fine, office などの）を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
21) 私は特に注意していないときも、F の音（fine, office などの）を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
22) 私は V の音（village, have などの）の発音方法を知識として知っている。	1	2	3	4	5	6
23) 私は注意しているとき、V の音（village, have などの）を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
24) 私は特に注意していないときも、V の音（village, have などの）を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
25) 私は英語らしいリズムとはどのようなものか知識として知っている。	1	2	3	4	5	6
26) 私は注意しているとき、英語らしいリズムで英語を読むことができる。	1	2	3	4	5	6
27) 私は特に注意していないときも、英語らしいリズムで英語が読めている。	1	2	3	4	5	6
28) 私は今までに自分の英語の発音を録音（録画）して、振り返って聞いたことがある。	1	2	3	4	5	6

（注）静哲氏氏の提供による（事前調査の第28項目を除く）。

英語発音に関する意識の調査 (中間・事後)

年 組 番 氏名 (年 月 日)

6 (全くその通り) 5 (その通り) 4 (どちらかといえばその通り)
 3 (どちらかといえば当てはまらない) 2 (当てはまらない) 1 (全く当てはまらない)
 の中から選んでください。成績とは関係ありませんので、周囲と相談せず、正直に答えてください。
 ※ すべて同じ番号を選んだりせず、問いごとに、よく考えること。

1) 私はふだん英語を音読するとき、発音に注意して読もうとする。	1	2	3	4	5	6
2) 私の英語発音は、(6 非常にうまい) ~ (1 非常にへただ)	1	2	3	4	5	6
3) 私は R 音 (right, America などの) の発音方法を知識として知っている。	1	2	3	4	5	6
4) 私は注意しているとき、R の音 (right, America などの) を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
5) 私は特に注意していないときも、R の音 (right, America などの) を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
6) 私は L の音 (light, hello などの) の発音方法を知識として知っている。	1	2	3	4	5	6
7) 私は注意しているとき、L の音 (light, hello などの) を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
8) 私は特に注意していないときも、L の音 (light, hello などの) を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
9) 私は澄んだ TH の音 (think, thank などの) の発音方法を知識として知っている。	1	2	3	4	5	6
10) 私は注意しているとき、澄んだ TH の音 (think, thank などの) を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
11) 私は特に注意していないときも、澄んだ TH の音 (think, thank などの) を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
12) 私はにぐる TH の音 (the, other などの) の発音方法を知識として知っている。	1	2	3	4	5	6
13) 私は注意しているとき、にぐる TH の音 (the, other などの) を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
14) 私は特に注意していないときも、にぐる TH の音 (the, other などの) を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
15) 私は F の音 (fine, office などの) の発音方法を知識として知っている。	1	2	3	4	5	6
16) 私は注意しているとき、F の音 (fine, office などの) を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
17) 私は特に注意していないときも、F の音 (fine, office などの) を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
18) 私は V の音 (village, have などの) の発音方法を知識として知っている。	1	2	3	4	5	6
19) 私は注意しているとき、V の音 (village, have などの) を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
20) 私は特に注意していないときも、V の音 (village, have などの) を英語らしく発音できる。	1	2	3	4	5	6
21) 私は英語らしいリズムとはどのようなものか知識として知っている。	1	2	3	4	5	6
22) 私は注意しているとき、英語らしいリズムで英語を読むことができる。	1	2	3	4	5	6
23) 私は特に注意していないときも、英語らしいリズムで英語が読めている。	1	2	3	4	5	6
24) 私は今までに自分の英語の発音を録音 (録画) して、振り返って聞いたことがある。	1	2	3	4	5	6

資料 2 : 第 1 回発音テスト

- ① Hi. I'm (自分の下の名前).
- ② I'm a first year student at this school.
- ③ I live in () ku/city.
- ④ I'm from (出身中学名) junior high school.
- ⑤ Everything was fun.
- ⑥ but the greatest fun was talking with my best friends.
- ⑦ I really want to enjoy my high school life.
- ⑧ Thank you very much!

(注) 静哲人氏の提供による。

資料 3 : 第 2 回・第 3 回発音テスト

- ① Chirori and her puppies were left in a garbage room.
- ② Mr. Oki found some people to look after the young ones.
- ③ Chirori was left alone.
- ④ Chirori acted kindly to one of the dogs.
- ⑤ So Mr. Oki gave Chirori therapy dog training.
- ⑥ Chirori became Japan's first certified therapy dog.
- ⑦ To remember her forever, the statue was built.
- ⑧ Thank you very much.

(注) PROMINENCE Communication English I の本文を使用。

高校生の英作文力とリスニング力の向上 におけるディクトグロスの効果

広島県立広島井口高等学校 教諭 久山 慎也

概要

本研究は、まとまった英文を聞いてメモを取り、そのメモをもとにペアあるいはグループでその英文を再現する活動であるディクトグロスを高校3年生1クラスを対象に実施し、その効果を検証した実践報告である。指導は3か月間で合計15回行われ、指導の前後で対象生徒の自由英作文における正確性・流暢性・結束性の変化が4つの指標（理解不能な文の数、総語数、アーギュメント重複値、結束語の出現頻度）を用いて分析された。あわせて、リスニングテスト得点も分析されたが、その結果から、ディクトグロスは自由英作文の得点が低い生徒およびリスニングテストの得点が低い生徒に対して有効な活動であることが明らかとなった。また、テキスト内のどの文法事項に対して「気づき」がもたらされるかについては、取り組む生徒によってばらつきがあり、望ましい「気づき」をもたらすためには指導者の適切な介入が必要であることが確認された。

1

はじめに

本論文は、Wajnryb (1990) によってタスク準拠型の文法指導法として提唱されたディクトグロス (dictogloss) を、筆者の勤務校の3年生1クラスに対して3か月間にわたり15回実施し、この活動が、生徒の自由英作文における正確性・流暢性・結束性の向上とリスニング能力の伸長にどの程度寄与するかを調査した実践報告である。

2

理論的背景

2.1 ディクトグロスについて

Wajnryb (1990) によれば、ディクトグロスとは4つの手順、すなわち、扱われる話題と語彙の確認を通じて背景知識を活性化させる「準備段階 (preparation)」, 読み上げられる英文を聞きメモを取る「書き取り段階 (dictation)」, 書き取ったメモをもとにグループで英文を産出する「再構築段階 (reconstruction)」, グループ間で完成した英文を比較し互いに分析を行う「分析・修正段階 (analysis and correction)」から成る活動である。通常のディクテーションと異なり、学習者は聞いた英文をそのまま書き取る必要はなく、再現する英文についても内容が合っていれば別の表現を用いても構わない。この活動の目的は、聞き取ったキーワードをもとにグループで英文を再構築していく過程、および、各グループが作成した英文を分析する過程で、学習者に自らの文法知識をもとに仮説形成と検証を行わせ、文法知識で欠けている部分に気づかせることにある。また、まとまった英文を聞きメモを取る練習を行うことで、この活動はリスニング力の向上にも寄与するとされている。

Ellis (2003) はディクトグロスがタスクとしての必要条件、すなわち、1) 学習者の意識が意味に向けられていること、2) 使用する言語形式を学習者が自由に選べること、3) 活動が成立したかどうかは使用された言語ではなく伝えられた内容で判断されること、の3つを満たしているとし、この活動を特定の言語形式を習得させるための「形式に焦点化

した活動 (focused task)」の1つとして位置づけている (Ellis, p.152)。この点については、提唱者である Wajnryb 自身も、初級・中級・上級レベルで20ずつ提示したテキストにおいて、それぞれ学習の中心となる文法項目を設定しており、使用する教師が、生徒の英語力と扱いたい文法項目に応じてテキストを選ぶことを念頭に教材を編纂している。

一方、カナダのイマージョンクラスにおいて、生徒の時制に関する知識を定着させるためディクトグロスを実施した Kowal and Swain (1997) は、生徒が必ずしも教師の意図した文法項目に意識を向けたわけではなかったことから、この活動は特定の文法項目の習得よりも、むしろ学習者の統語処理能力全般 (syntactic processing skills in general) を伸ばすのに適した活動であると結論づけている (Kowal & Swain, p.300)。

また、日本人高校生を対象とした前田 (2008) は、ディクトグロスを実践した実験群と、同じ教材でリスニング演習のみを行った統制群との間で、文法テストの結果に差は見られなかった一方で、英作文における局所的誤りの出現頻度は実験群の方が少なかったことを報告している。この両群の結果の違いについて、文法テストの事前データが収集されていないため、両群の得点が指導の前後でどのように変化したのかはわからないが、4択問題の文法テストで測られる知識と実際の作文において誤りのない英文を書くための知識の間には質的な違いがあることがその原因として考えられる。

本研究では、Kowal and Swain を参考としてディクトグロスを、特定の文法事項を教えるための手段としてではなく、既習の知識をリスニングや英作文の場面で再確認させ、その使用の自動化を促すための活動として位置づける。

2.2 自由英作文の伸びを測る指標について

第2言語学習者の自由英作文における到達度を測る指標に関して、これまで行われた100以上もの先行研究をまとめた Wolfe-Quintero, Inagaki and Kim (1998) では、Ellis and Barkhuizen (2005) と同様、指標を考える際に、正確性 (accuracy)、流暢性 (fluency)、複雑性 (complexity) の3つの側面があると指摘している。本研究ではこのうちの正確性と流暢性について取り上げ、あわせて結束性

(cohesion) の観点からも生徒の英作文の変化を分析する。

2.2.1 正確性について

Wolfe-Quintero, et al. は正確性について「書いたり話したりするコミュニケーションにおいて使用する言語に誤りのない状態」(Wolfe-Quintero, et al., p.33, 筆者訳) と定義し、その指標として頻度 (frequency)、割合 (ratio)、指標 (index) の観点から42の下位項目を提示している。これらの項目のうち今回は、「理解可能度指標 (intelligibility index)」を採用する。

この理由として、生徒の書く自由英作文には、深刻なものから軽微なものまでさまざまな種類の誤りが出現する。これらの誤りにどのように重みづけを行い、どこから優先的に添削していくかは作文指導を行う際に重要な視点である。James (1998) は誤りの重みづけを行う際の基準として、言語的な基準 (linguistic criteria)、頻度 (frequency)、意図伝達度 (comprehensibility)、特定可能度 (noticeability)、不快要因 (the irritation factor) の5つを挙げており、今回使用する理解可能度は2番目の意図伝達度に含まれる下位概念として「発話における基本的・字義的な意味 (the basic, literal meaning) や命題的内容に対する近づきやすさ」と定義されている (James, p.212, 筆者訳)。生徒が産出する誤りのうち、コミュニケーションに支障をきたすもの、言い換えれば、情報や考えの伝達を阻害するようなものは深刻な誤りである。よって本調査では理解可能度指標を正確性の指標として採用する。

2.2.2 流暢性について

流暢性について Wolfe-Quintero, et al. は「制限された時間内でより多くの語や構造を想起できること」とであると定義しており (Wolfe-Quintero, et al., p.14, 筆者訳)、その指標について頻度と割合の観点から17の下位項目を提示している。本研究ではこのうち英作文の総語数を流暢性の指標として用いる。

自由英作文の総語数が作文の評価に影響を与えることは先行研究の中でも指摘されている。例えば水本 (2008) は、日本人大学生40名の書いた自由英作文の全体的評価と、7つの語彙指標 (総語数、TTR、標準化 TTR、平均語長、D、Flesch-Kincaid Grade Level、難易語使用) との関連を調べており、その

中で作文評価と最も相関の高い指標は総語数であった ($r=.72$) と報告している。また、久山 (2010) は高校生78名の書いた自由英作文の全体的評価と総語数との関係を調査し、両者に中程度の相関 ($r=.63$) が見られたことを報告している。よって今回の調査においても、生徒の英作文における流暢性について、作文評価への影響が大きい総語数を調べることにした。

2.2.3 結束性について

単文レベルの和文英訳と違い、自由英作文を書く際にはそれぞれの英文の間にどのようにつながりを持たせ、全体としての統一感を生み出すかを生徒は意識しなければならない。今回はディクトグロスとしてまとまりのある英文を書く練習を行うので、生徒の書く英作文が結束性の点でどのように変化するかを調査した。

調査にあたっては、メンフィス大学心理学部が運営するウェブ分析サイト Coh-Metrix (<http://cohmetrix.memphis.edu/cohmetrixpr/index.html>) を用いて分析を行った。Coh-Metrix ではテキストの結束性 (cohesion) と首尾一貫性 (coherence) を測定するため108の指標が提示されているが、今回はこのうち隣接する英文間での名詞と代名詞の重複の度合いを示すアークグメント重複 (Argument Overlap) 値と1,000語当たりの連結語 (connectives) の出現頻度の2つの指標を使用した。Coh-Metrix を用いて日本人大学生の書いた英作文を分析した佐藤 (2011) によれば、AO 値はテキストにおける命題間の一貫性を示す指標であるとされ、数値が高くなればそれだけ読み手の負担も軽減されるとしている。また、連結語について、Coh-Metrix のサイト上の説明では、テキスト内のアイデアや節のつながりとテキスト構造についての手がかりを与える上で重要な役目を果たすとされている。よって本調査では、結束性の変化を調査するため、この2つの指標を用いることにした。

3

調査

3.1 対象クラス

調査対象となったクラスは、筆者が勤務校でリーディングを担当している3年生1クラスである。対象クラスは男子14名、女子30名の計44名から成り、全員が4年制大学への進学をめざして英語学習に熱心に取り組んでいた。勤務校では生徒の毎日の家庭学習時間を調査しており、その結果からは、彼らが家庭での英語学習に1日当たり2時間を費やしていることが確認された。調査時点における生徒の英検取得状況は、2級までが5名、準2級までが23名であった。なお、対象クラスのうち男子2名については、事前テストまたは事後テストを欠席したため、分析対象からは外している。

3.2 調査手順

3.2.1 事前データの収集

実践を始めるにあたり、事前データとしてリスニングテストと自由英作文課題を授業内に実施した。リスニングテストは英検の過去問題を使用し、準2級第3部から10問、2級の第2部から10問を使用し合計20点満点で採点した。モノログ形式の問題を選んだ理由は、ディクトグロスを始めるにあたり、生徒がまとまった文章の内容理解がどの程度できるかを把握するためである。

自由英作文課題については以下に示す指示文を生徒に提示し、作文を書かせた。

日本の大学が9月から新年度 (a school year) を始めることについて、賛成・反対の立場からさまざまな意見が出されています。このことについて、今度、あなたの意見を英字新聞に投書することとなりました。自分の意見を理由とともに英語で書いてください。作文のための時間は20分とし、100語以上書くことを目標とします。なお、辞書を使用することはできません。

作文の採点は Ferris and Hedgcock (1998) にある5段階より成る採点基準を使用し、勤務校のALTに採点を依頼した。あわせて、理解可能性に欠ける文を特定するため、作文中で意味のわからない英文に下線を引いてもらった。採点にあたったALTは、調査時点でアメリカから来日してまだ3か月であ

り、生徒の書いた英作文を読んだ経験は少なかった。ある程度生徒の書く作文に慣れてくると、語彙・文法に不備があっても伝えたい内容を推測できる可能性も高まるが、今回の調査ではこの点での影響は少ないものと考えられる。なお、調査で使用した採点基準は資料1に掲載している。

3.2.2 ディクトグロス

使用教材

英検2級第2部の過去問題から15問を教材として使用した。英文は事前テストおよび事後テストで使われたものとは別年度の英文であり、1問当たりの平均語数は65.3語であった。音声は日本英語検定協会がウェブ上で公開しているものを使用した。

指導過程

ディクトグロスは2013年の10月から12月の3か月間にわたり計15回実施された。Wajnryb (1990) では活動時間の目安として、準備段階で20分、書き取り段階で5分、再構築段階で30分、分析・修正段階で30-45分を設定しているが、これだけの時間を授業内に割くことは難しい。よって以下に示すように手順を簡略化して時間を節約し、その代わり指導回数を増やすことを優先した。なお、授業で使ったハンドアウトの例を資料2で提示している。

[ディクトグロスの手順]

準備段階

話題に関するウォームアップは行わず、生徒にとって聞き取ることが難しいと予想される単語について、クラス全体で発音と意味を確認した。

書き取り段階

Wajnryb では英文を読み上げる回数は2回となっているが、今回の実践では生徒実態も考えて、甲斐(2009)と同様に3回とした。また、リスニングが苦手な生徒も次の作文に取り組めるように、2回目の後に聞き取った内容をペアで簡単に確認し合う時間を設け、その内容も踏まえて3回目を聞くよう指示した。なお、聞き取りの際には、ディクテーションとは違うので、全文を書き取るのではなく話の流れを追いつながりながらキーワードをメモしていくことと、メモについては日本語と英語のどちらでも構わないことを生徒に指示した。

再構築段階

Wajnryb はこの段階でグループ活動を想定しており、各グループでそれぞれが持ち寄ったメモをもとに英文を再現し、完成した英文について文法・結束性・論理展開を点検するものとしている。確かにグループがうまく機能すれば、一斉授業の中で発言する場合よりも心理的負担は軽減され、生徒はより自由な話し合いの中で自らの仮説についての妥当性を検証していけるだろう。その一方で、グループの人数が増えれば個々の責任が曖昧となり、前田(2008)の実践例でも報告されているように他のメンバーに依存する生徒が出てくる可能性もある。この予防策として、Jacobs and Small (2003) はグループ内で司会者(facilitator)、記録者(recorder)、点検者(checker)などの役割を分担して責任を明確にすることで、活動に対する参加の均等性を確保することを提案しているが、それぞれの役割が果たせるようになるには一定程度の訓練が必要となると予想される。これらの点を考慮し、今回の実践ではグループではなくペアでの活動を基本とした。ペアの編成については特段の配慮はせず、隣に座る者同士でペアを組ませた。なお、活動中の使用言語については生徒の負担軽減を考え日本語とした。

英文の再構築作業については、まずは個人が自分のメモに基づいて6分間で作文し、その後にペアでお互いの英文を共有しながら表現や文法を確認していく形態をとった。教材の平均語数が65.3であるので、6分間でこれを書くことになるとWPMは10.8語となり、平林(2004)により提示された日本人高校生で流暢な書き手の目安である4.7語をはるかに上回ってしまう。しかし、書く内容はすでに決まっていることと、今回のディクトグロスが生徒の作文における流暢性を高めることも目標としていることから、多少短めの時間を設定した。

分析・修正段階

この段階で生徒にはスクリプトが配布され、自分の再構築した英文と比較をしながら気づいたことや感想をペアで共有するよう指示された。Wajnryb はこの段階で各グループが再現した英文をクラス全体で共有し、全体で分析することを提案しているが、今回は時間の都合上そこまで至ることはできなかった。また、この段階で学習者がどのような会話を行うかについて、Nabei(1996)では会話を録音

し詳細な分析を加えているが、本実践ではペアの数が22と多いため会話分析は行わなかった。その代わりに、ワークシートの中に気づきを書き込む欄を設けることで毎回の振り返りを生徒に求めた。振り返りのコメント欄では、最初、活動全体の振り返りを求めたが、生徒のコメントがリスニングにかたよったため、4回目以降はリスニングとライティングに項目分けし、さらに12回目以降は生徒の意識を文法項目にも向けさせるため、ライティングのコメント欄を「文型・時制・冠詞・その他」の項目に細分化した。ワークシートは毎時間回収し、ディクトグロスのでき具合や生徒の気づき、および質問に対して筆者がコメントを付けた上で次の時間に生徒に返却した。なお、回収したワークシートは後の分析のためコピーを取り保管した。

以上のように、各手順を簡略化することで活動全体に要する時間は25分程度に短縮され、通常のリーディングの授業内に取り入れることが可能となった。

3.2.3 事後データの収集

事前データと同様の形式でリスニングテストと自由英作文課題を実施した。リスニングテストは英検の別年度の過去問題を使用し、自由英作文については以下に示す課題で生徒に作文を書かせた。

あわせて、指導期間の終了時にディクトグロスを行った感想を尋ねるため、資料3に示した質問紙を使用しアンケート調査を実施した。

小中学生に携帯電話（a mobile phone）を使用させることについて、賛成・反対の立場からさまざまな意見が出されています。このことについて、今度、あなたの意見を英字新聞に投書することとなりました。自分の意見を理由とともに英語で書いてください。作文のための時間は20分とし、100語以上書くことを目標とします。なお、辞書を使用することはできません。

4

結果と分析

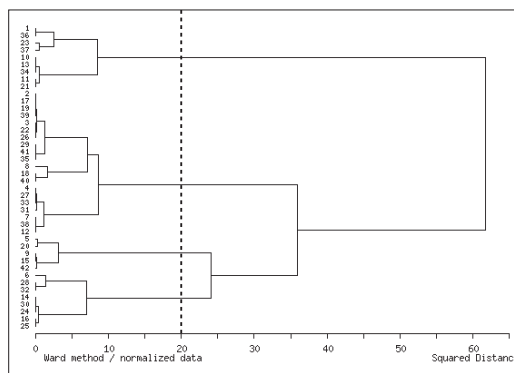
4.1 対象クラス生徒の特性

これまで筆者が行った実践報告（久山, 2008, 2010）では、指導効果を検証する際、対象クラスを生徒の特性に基づいたクラスター分析にかけ、グ

ループごとに分析を行ってきた。この理由は、1教室40人というクラスサイズでは生徒の個人差も大きいので、事前・事後のクラス全体の平均値を比較することに加え、もう少し細かい単位で分析を行う必要もあると考えたからである。「今回の指導はこのようなタイプの生徒に対して有効であった（なかった）」という情報は、以降の指導を考える上で大いに参考となる。

本研究でも、リスニングテスト得点および自由英作文得点の2変数に関して、群馬大学の青木繁伸氏がウェブ上で公開している統計解析ソフト Black-Box (<http://aoki2.si.gunma-u.ac.jp/BlackBox/BlackBox.html>) を用いてクラスター分析を行った。リスニングテストおよび自由英作文では総得点が違うため、それぞれの点数を標準化した後、平方ユークリッド距離を用いたウォード法を使用した。クラスター分けについては、図1のデンドログラムにおいて平方距離が20の辺りをカッティングポイントとし、特徴が明らかな4つのクラスターを得た。各クラスターの所属人数は第1クラスター（C1）が9名、第2クラスター（C2）が20名、第3クラスター（C3）が8名、第4クラスター（C4）が5名であった。以下、これらの結果の基礎統計量を表1に、クラスターごとのプロフィールにしたものを図2に示す。

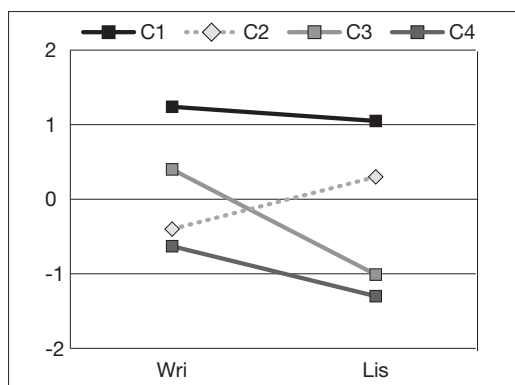
また、これらのグループ間における平均値の差を、分散分析によって検討した結果、リスニング得点は $F(3, 38) = 36.29, p < 0.01$ 、自由英作文得点は $F(3, 38) = 31.17, p < 0.01$ となり、いずれの変数についてもグループ間でこれらの平均の差は有意であった。また、ボンフェローニの方法による多重比較の結果、リスニング得点では $C1 > C2 > C3$ 、 $C4$ の間で、自由英作文得点では $C1, C3 > C2 > C4$ でいずれも5%



▶ 図1：デンドログラム

■ 表 1：各クラスターの基礎統計量

クラスター	N (%)	リスニング得点		英作文得点	
		M	SD	M	SD
1	9 (21.4%)	14.67	3.00	4.22	0.44
2	20 (47.6%)	11.65	2.11	2.60	0.50
3	8 (19.1%)	6.40	0.89	3.40	0.76
4	5 (11.9%)	5.25	1.48	2.38	0.55



▶ 図 2：クラスターごとの標準化された平均値のプロット

水準で有意差が見られた。これらの結果から、C1 (21.4%) は英作文力とリスニング力がともに高いグループ、C2 (47.6%) は英作文力が低いリスニング力は高いグループ、C3 (19.1%) は英作文力は高いリスニング力が低いグループ、C4 (11.9%) は英作文力とリスニング力がともに低いグループであると判断した。

4.2 リスニング得点と自由英作文得点の変化

以下の表 2 と表 3 はリスニング得点と英作文得点の指導の前後における変化をクラスターごとに示したものである。なお、これ以降の統計処理は、SPSS15.0により行っている。

まず、それぞれのクラスターにおいてリスニング得点の事前・事後の差を Wilcoxon の符号付き順位検定で検討した。この手法を選択した理由は、人数が 5 名のクラスターもあるためデータの分布が不安定で正規分布が仮定できないと考えたからである。分析の結果、C3 および C4 での上昇は 5 % 水準で有意なものであった ($Z=-2.207, p=.027$; $Z=-2.032,$

■ 表 2：各クラスターのリスニング得点の変化

クラスター	Pre		Post	
	M	SD	M	SD
1	14.67	3.00	14.67	3.43
2	11.65	2.11	12.50	3.49
3	6.25	0.89	8.88	3.18
4	4.80	1.48	8.20	4.09

■ 表 3：各クラスターの英作文得点の変化

クラスター	Pre		Post	
	M	SD	M	SD
1	4.22	0.44	4.33	0.71
2	2.60	0.50	3.50	0.89
3	3.50	0.76	3.63	0.52
4	1.60	0.55	3.00	0.71

$p=.042$)。その一方で、C1 では得点に変化は見られず、C2 での伸びも統計的に有意なものではなかった ($Z=-1.052, p=.293$)。

次に、英作文得点の変化であるが、同じく事前・事後の差を、Wilcoxon の符号付き順位検定で検討した結果、C2 では 1 % 水準で、C4 では 5 % 水準で有意な上昇が見られた ($Z=-2.970, p=.003$; $Z=-2.070, p=.038$)。一方、C1 および C3 では得点に若干の上昇は見られたものの統計的に有意な伸びではなかった。($Z=-.447, p=.655$; $Z=-.333, p=.739$)。以上の結果から、今回のディクトグロスによりリスニングと英作文を苦手とするクラスターの生徒たちがそれぞれ得点を伸ばしたと言える。

4.3 自由英作文における正確性の変化

表 4 は各クラスターに所属する生徒全体で産出されたセンテンスの数と、ALT によって理解可能度に欠けると判断されたセンテンスの数、およびその割合の変化を示したものである。

クラスター全体での数を集計したため統計的処理は行っていないが、C1 で若干の上昇があった一方で、C2 および C4 では理解不可能文の割合に大幅な減少が見られた。この結果から作文の苦手な生徒たちが、活動後には正確性を向上させたと考えられる。

■ 表 4：各クラスターのセンテンス数および理解不可能文の数の変化

クラスター	Pre			Post		
	文全体数	理解不能文	%	文全体数	理解不能文	%
1	85	3	3.53	92	6	6.52
2	137	28	20.44	155	13	8.39
3	57	5	8.77	62	5	8.06
4	33	11	33.33	39	3	7.69

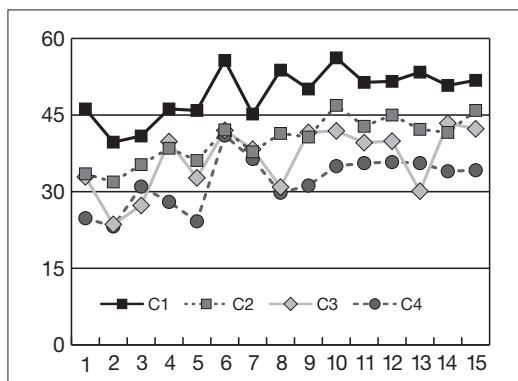
4.4 自由英作文における流暢性の変化

以下に示す表5は各クラスターの英作文の総語数の変化を示したものである。すべてのクラスターにおいて事前・事後で総語数は増加しているが、Wilcoxonの符号付き順位検定で検討してみると、C1が5%水準、C2は1%水準で有意な差であった($Z=-2.100, p=.036$; $Z=-2.820, p=.005$)。その一方で、C3およびC4での差は統計的に有意なものではなかった($Z=-.980, p=.327$; $Z=-1.753, p=.080$)。

あわせて提示した図3は、15回のディクトグロスを通じて、各クラスターの生徒が再現した英文の語数の変化をグラフにしたものである。リスニング能力のあるC1およびC2の生徒は回を経るごとに順調に語数を増やしている一方で、C3の生徒は回によって語数が極端に落ち込むことがあった。これらの回

■ 表 5：各クラスターの英作文の総語数の変化

クラスター	Pre		Post	
	M	SD	M	SD
1	106.89	27.14	123.89	31.50
2	66.45	18.80	87.85	27.59
3	76.00	25.39	83.25	16.03
4	54.00	6.36	74.40	24.37



▶ 図 3：ディクトグロスにおける再現された語数の変化

は、読み上げられる英文の語数自体が多かったときと重なっている。C3およびC4はリスニング能力の低い生徒たちであり、再現できる英文の量にも影響が出たものと考えられる。

4.5 自由英作文における結束性の変化

以下の表6と表7はアーギュメント重複(AO)値と結束語の出現頻度の変化をクラスターごとに示したものである。

■ 表 6：各クラスター AO 値の変化

クラスター	Pre		Post	
	M	SD	M	SD
1	0.57	0.22	0.65	0.15
2	0.43	0.28	0.57	0.22
3	0.56	0.26	0.56	0.20
4	0.70	0.14	0.51	0.30

■ 表 7：各クラスターの結束語の出現頻度の変化

クラスター	Pre		Post	
	M	SD	M	SD
1	91.65	30.36	95.55	14.88
2	67.02	21.57	99.86	31.79
3	97.88	33.57	106.63	23.33
4	62.95	25.99	90.10	24.78

今回の調査では、AO値に関しては、いずれのクラスターにおいても統計的に有意な変化は見られなかった(C1から順に、 $Z=-1.680, p=.093$; $Z=-1.568, p=.117$; $Z=-.314, p=.753$; $Z=-1.214, p=.225$)。結束語の出現頻度については各クラスターで増加しており、C2が1%水準、C4が5%水準で有意な差であったのに対し($Z=-3.173, p=.002$; $Z=-2.023, p=.043$)、C1およびC3での差については有意なものではなかった($Z=-.296, p=.767$; $Z=-.840, p=.401$)。ここでも英作文を苦

手とするクラスターの生徒たちが使用頻度を増加させている。

4.6 生徒の気づきと事後アンケートの結果

4.6.1 ワークシートに記入された気づき

以下、活動中の生徒の様子をさらに明らかにするため、各クラスターの生徒がワークシートのコメント欄に記入した内容を抜粋して掲載する。紙幅の都合上、取り上げるのは第1回、再現された語数が伸びた第6回、逆に落ち込みが見られた第13回、そして最後の第15回である。なお、各生徒の所属クラスターと事前テストにおけるリスニングと英作文の得点を括弧内に示している。

生徒 A (C1, L19点, W4点)

第1回…full timeをfour time / for a time / part timeとしか聞き取れなくて意味がわからなくなった。親が代わりの跡継ぎを見つけるのはわかったけど、それまでの2、3か月スタンリーがまだ働くというのは速くて聞き取れなかった。全体的に大意は2回聞いたらつかめた。

第6回…今回はけっこう簡単だったので、1回で大体つかめた。ただ、支障はないかもしれないけど“could not”が“couldn't”に聞こえる。1・2文目がperfectだった！聞き取れなかった前置詞を後から考えて付け足せないのは文法が身につけていない証拠だと思った。

第13回…ありがちな話だったのでわかりやすく、すぐに内容がわかった。Howeverの後のコンマ。無理に覚えた難しい表現などを使おうとしないことが大事だと思った。

第15回…大学って自由英作のときcollegeとuniversityのどちらで書けばよいですか？ live with his cousinってだめですか？

生徒 B (C2, L17点, W2点)

第1回…基本的に文法がわかっていなくて文が作れない。

第6回…中盤があまり聞き取れなかったけど話はつかめた。細かいところを聞けるようにしたい。聞き取れなかったところを書こうとしたが語いが足りなかった。時制はそれなりに合っていた。

第13回…知らない語を勝手に作ったり、逆にいる語が欠落していた。(文型) たぶんできた。(時制) 相

変わらず合わない。聞き取れたと思う方を優先して結果的に間違えている。(冠詞) たぶんできた。(その他) Howeverの後にコンマがなかった。接続詞ができなさすぎ。

第15回…聞き取れはしたけど書けなかった。(時制) たぶんできていた。(冠詞) できていた。(その他) また Howeverの後とのコンマを忘れた。文の意味は理解しやすかった。

生徒 C (C3, L5点, W3点)

第1回…Stanly works full time at his parents' shoe store.

第6回…話の内容は前回よりつかめました。not only A but also B を使って He looked on the Internet, went to stores の文を表現することは可能ですか。

第13回…流れはつかめた。(文型) complainの後はtoをつける。ofでもいいですか？(その他) 凡ミスが多い気がした。三人称単数のs, many thingsとか。見直しのとき意識します。

第15回…He was hoping to stay with his cousins, who lives in Canada now. が非制限用だと思わなかった。

生徒 D (C4, L3点, W2点)

第1回…(コメントなし)

第6回…いくつか日本語でメモしたのでつづりを書くよりは速くメモできたのでよかった。メモした言葉から連想してわからない熟語もこういう意味かなと推測して内容を把握することができた。聞こえてきた英文が難しかったので自分なら書けるという英文を作ることができた。接続詞を使うことで順序が明確になったので、よりわかりやすかった。

第13回…同じことを2回メモしていたので、新しい情報を聞き取れなかったので、新しい情報に耳を傾けていきたいです。(文型) 動詞の後ろにSVに続く形に注意しようと思った。(時制) 過去完了に気づくことができなかった。(その他) waitressの前にaをつけ忘れていて初歩的なミスなので改善していきたい。

第15回…2回目のリスニングで1回目で聞き取りにくかったところを重点的に聞くようにした。(文型) 同格のthatが全く使えていなかった。(時制) いつもよりミスが少なかった。(その他) inとtoの使い分けができるようにしようと思った。

生徒のコメントには、活動に対する感想や反省も

混じってはいるものの、破線部の例にあるように、言語形式に対する気づきも多く含まれていた。

4.6.2 事後アンケートの結果

アンケートの2つの質問項目について、4件法（1—全く当てはまらない；4—非常に当てはまる）で生徒が回答した結果を以下に提示する。

項目1：ディクトグロスリスニング力を高めるのに役立った。

この質問に対してはすべてのクラスターの生徒が肯定的な回答をした。質問紙では回答を選んだ理由も書かせたが、英文全体の流れを意識しながら大事なポイントを聞き取るようになったことを理由として挙げた生徒が多かった。また、ディクトグロスと同時期に対象生徒は何回か校外の模擬試験を受験しており、そこでのリスニング得点が上昇したことを理由に書いている生徒が何人もあった。最初は慣れない活動であるため、甲斐（2009）と同様に難しさや負担を感じる生徒も多かったが、回を重ねるにつれて聞き取れる情報量も増えていき、生徒は達成感を感じたようである。ただし、聞きながらメモを取る作業は生徒にとって難しく、最後までやり方が定まらず試行錯誤している者も見られた。

項目2：ディクトグロスライティング力を高めるのに役立った。

この質問に対しては否定的な回答を選んだ生徒が3名あった。この理由としては、聞き取った英文を

正確に再現しようとしてメモを写すのみに終始してしまったことが挙げられていた。一方で、聞き取れなかった語句を自分で補いながら作文をしたことにより、自分の持っている語彙や文法の知識を見直すよい経験になったと肯定的な評価をした生徒も多く見られた。

以上の結果から、ディクトグロスに対する生徒の反応はおおむね良好であったと結論づけられる。

5

考察

まず、自由英作文の評価について、事前テストで得点の低かったC2およびC4が伸びを示した。C2の生徒たちは総語数が増加していることと理解可能性に欠けるとされた文が減少したこと、および結末語の出現頻度が増加したことがALTによる評価の上昇につながったと考えられる。もともとリスニングの得点は高かった生徒たちなので、聞き取れる情報量は確保できており、制限時間内でその情報を文章化していくことで早書き（久山, 2010）の訓練ができたことが総語数の上昇をもたらした要因として考えられる。このクラスターの生徒たちはクラスの中で約半数を占めているので、これらの生徒たちに効果の見られたことは望ましい結果である。C4の生徒たちについても理解不可能な文の数が減少し、結末語の出現頻度が上昇したが、総語数の増加は有意なものではなかった。標準偏差が増加していることからわかるように、クラスター内で量を書ける

■ 表8：リスニングにおけるディクトグロスの効果についてのアンケート結果

クラスター	回答(百分率)				M	SD
	1	2	3	4		
1	0.0%	0.0%	55.6%	44.4%	3.44	0.53
2	0.0%	0.0%	42.1%	57.9%	3.58	0.50
3	0.0%	0.0%	37.5%	62.5%	3.63	0.52
4	0.0%	0.0%	20.0%	80.0%	3.80	0.45

■ 表9：ライティングにおけるディクトグロスの効果についてのアンケート結果

クラスター	回答(百分率)				M	SD
	1	2	3	4		
1	0.0%	11.1%	44.4%	44.4%	3.33	0.71
2	0.0%	10.5%	57.9%	31.6%	3.21	0.63
3	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	3.50	0.53
4	0.0%	0.0%	60.0%	40.0%	3.40	0.55

ようになった生徒とそうでない生徒の差が開いてしまっていることが総語数の増加に至らなかった要因として考えられる。もともと作文の評価が高かったC1およびC3の生徒たちには今回の活動は大きな変化をもたらさなかった。この点について、天井効果の影響も考えられるが、さらなる分析が必要である。また、今回取り上げたAO値についてはどのクラスターでも変化は見られなかった。この指標の扱い方については今後も検討していきたい。

次に、リスニング得点について、事前テストで得点の低かったC3およびC4で伸びが見られた。この理由として、事後アンケートの記述から、生徒が英文の全体像を意識しながらポイントを聞き取るようになったことが考えられる。また、英文を聞いて設問に答えるだけの問題よりも、文章全体に注意を払わなければならないディクトグロスの方が負担は大きい、その分、生徒に集中力がついたことも要因として考えられる。

活動中の言語形式に対する生徒の気づきについては、どこに注目するかは生徒によってまちまちであり、共通した特徴は見られなかった。また、活動に対する反省や感想にとどまっている生徒も多くあり、この原因として、ワークシートにおける指示が漠然としていて、生徒が何を書くかポイントが絞れなかったことが考えられる。生徒の書いた良いコメントをモデルとして提示するなど、この振り返りの場を充実させる指導も必要であった。さらに、前田(2008)も指摘しているように、生徒がある言語形式に対する気づきを抱いても、それが即、内在化するわけではないので、この道筋については今後の実践を通して明らかにしていきたい。

6

まとめと今後の課題

本実践では、高校3年生に対してディクトグロスを15回実施し、その効果を検証した。指導の結果として以下の3点が明らかとなった。

- 1) 作文の苦手な生徒が、総語数と結末語の使用頻度を増加させ、かつ理解可能度に欠ける文を減少させることで、作文の評価を高める可能性を

持つこと。

- 2) リスニングの苦手な生徒が、全体像をつかむ聞き方を意識し、より集中してリスニングに取り組むようになることでリスニング力を向上させる可能性を持つこと。
- 3) 言語形式への気づきのとらえ方は生徒によってまちまちであり、指導者の適切な介入が必要であること。

今後の課題としては、もともとリスニング得点や自由英作文評価の高い生徒たちをさらに伸ばすにはどうすればよいかということと、活動中やその振り返りの中で生徒たちに何を気づかせ、それをどう内在化させていくかが挙げられる。

事後アンケートにおいて多くの生徒が、以下に見られるような内容の感想を書いていた。

最初はものすごく嫌いで「ディクトグロスやりまーす」って言われた瞬間にテンション10pくらい下がってたけど、回数をふむごとに、「こうかけばいい」とか「多分続きが重要なところだろう!」とか考えながらすると面白いくらい合って意外にもハマった。皆嫌だろうけどディクトグロスはいいと思います。15回もありがとうございました。(原文ママ)

今後も、しんどいながらも終わった後で生徒から感謝されるような活動をあれこれと仕組みでいきたい。

謝辞

まずは、今回の研究に貴重な発表の場を与えてくださった選考委員の先生方に心よりお礼申し上げます。とりわけ、ご担当いただいた村木英治先生からは、研究を発表する上での心構えからご指導いただき、大変感謝いたしております。また、今回の実践にあたり、過去問題の使用を快く許諾していただき、折に触れ研究のサポートをしていただいた、公益財団法人日本英語検定協会の皆様にも心より感謝申し上げます。最後に、いつも真剣に活動に取り組んでくれた担当クラスの生徒諸君にも心から感謝します。

参考文献 (*は引用文献)

- * Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- * Ellis, R., & Barkhuizen, G.P. (2005). *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- * Ferris, D., & Hedgcock, J.S. (1998). *Teaching ESL Composition: Purpose, Process, and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- * 平林健治. (2004). 「日本人初級英語学習者による自由英作文の特定要因評価からみたプロダクトの特性」. 『ことばの科学』, 第17号, pp.39-58.
- * 久山慎也. (2008). 「高校生の自由英作文指導におけるピア・フィードバックの活用—プロセスの改善とライティング不安軽減の視点から—」. *STEP BULLETIN*, vol.20, pp.166-178.
- * 久山慎也. (2010). 「高校段階の自由英作文指導における論理的表現力育成を目指した取り組み」. Retrieved from <https://www.kairyudo.co.jp/general/data/contents/06-information/07-nakamuraeigo/58/58-01.pdf>
- * Jacobs, G., & Small, J. (2003). Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning. *The Reading Matrix*. 3, pp.1-15.
- * James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- * 甲斐順 (2009). The value of dictogloss for Japanese senior high school students. Retrieved from <http://www.kairyudo.co.jp/general/data/contents/06-information/07-nakamuraeigo/57/57-02-01.pdf>
- * Kowal, M., & Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing: How can we promote metalinguistic awareness in the French immersion classroom? In R. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion Education: International Perspectives*, pp.284-309. Cambridge: Cambridge University Press.
- * 前田昌寛. (2008). 「ディクトグロスを用いたリスニング能力を伸ばす指導—技能間の統合を視野に入れて—」. *STEP BULLETIN*, vol.20, pp.149-165.
- * 水本篤. (2008). 「自由英作文における語彙の統計指標と評定者の総合的評価の関係」. 『統計数理研究所共同研究レポート215』, pp.15-28. Retrieved from <http://www.mizumot.com/files/essay-index.pdf>
- * Nabei, T. (1996). Dictogloss: Is it an effective language learning task? *Working Papers in Educational Linguistics*, 12, pp.59-74.
- * 佐藤雄大. (2011). 「アーギュメント重複による学習者英作文の結束性の測定について—Coh-Metrix を利用して—」. 『外国語教育メディア学会第51回 (2011年度) 全国研究大会発表要項』, pp.134-135.
- * Wajnryb, R. (1990). *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- * Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy & Complexity*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.

資 料

資料 1 : 作文評価で使した Paragraph Rating Scale

- 5 The main idea of the paragraph directly addresses the topic and is stated clearly and succinctly.
The paragraph is logically organized; its coherence is marked by explicit transitions and/or connectors.
The paragraph contains specific supporting ideas, examples, and/or explanations that are explicitly connected to the main idea.
Choice of vocabulary is excellent.
Grammatical errors, if any, are minor and infrequent.
Spelling and punctuation are generally accurate.
- 4 The paragraph's main idea is related to the topic and is fairly clear.
The paragraph shows solid organization and use of coherence markers.
The paragraph contains at least two supporting ideas, examples, or explanations that are related to the paragraph's main idea.
Vocabulary use is above average.
There may be minor grammatical errors, but they do not interfere with the main idea.
Errors in spelling and punctuations occur, but do not distract the reader.
- 3 The paragraph indicates a main idea related to the topic, but in ways that could be clearer and more explicit.
The paragraph's organization may lack logic or coherence because connectors and transition signals are not used consistently or effectively.
Supporting points may be underdeveloped due to a lack of specificity or examples. The paragraph may also lack an adequate number of supporting ideas.
Vocabulary use is average.
The paragraph may contain major grammatical errors that compromise its comprehensibility.
Spelling and punctuation errors may distract the reader.
- 2 The paragraph's main idea is only marginally related to the topic and/or is difficult to identify.
The paragraph does not have an obvious organizational structure; coherence is weak because connectors and transitions signals are inappropriate or absent.
Supporting points are inadequate in number and either unclear or irrelevant.
Vocabulary use is weak.
Grammatical errors may be numerous and major, to the extent that the text cannot be easily read and understood.
Errors in spelling and punctuation consistently distract the reader.
- 1 The paragraph does not address the topic and/or lacks a main idea.
The text lacks organization and coherence.
Attempts at supporting the main idea are ineffective due to inappropriateness and/or an absence of development; coherence is altogether absent.
Vocabulary use is extremely weak.
Major grammatical errors abound; the text causes the reader major comprehension difficulties.
Spelling and punctuation errors are frequent and highly distracting.

資料 3：事後アンケート調査用紙

Listen to the passage and write down the key words you remember.

Satoru/ cousin/ disappointed/

Share your key words with your partner and reproduce the text.

Compare your text with the original one and write down what you have noticed.

[Listening]

【Writing】以下の項目で気づきを書いてください。

文型

時制

冠詞

その他

Class No. Name

3年 組 番 名前

今学期に合計 15 回ディクトグロスを行いました。この活動について皆さんの感想を聞かせてください。次年度以降の参考とします。

質問1：ディクトグロスはリスニング力を高めるのに役立った。

全くあてはまらない
あまり当てはまらない
やや当てはまる
非常に当てはまる

理由

質問2：ディクトグロスはライティング力を高めるのに役立った。

全くあてはまらない あまり当てはまらない やや当てはまる 非常に当てはまる

理由：

質問3：ディクトグロスを行った感想

Peer Coaching が授業改善に与える 影響・効果の検証

—拠点校・協力校制度の中での英語教師の意識—

秋田県／大仙市立大曲中学校 教諭(兼)教育専門監 吉澤 孝幸

概要

本研究は、同僚とのチームティーチングを通じた授業改善である Peer Coaching の影響・効果を「拠点校・協力校制度」の中で検証しようとしたケーススタディである。実践の切り口として、暗記や原稿を読み上げて話すスタイルからの脱却をめざした「メモに基づいたスピーキング指導」を設定し、授業改善を拠点校と協力校で共通実践した。これらの実践項目を、拠点校から協力校へ波及させる際に、教員が受ける影響・効果は拠点校と協力校の間で、どの程度違いが生じるのかどうかについて教師や生徒への質問紙などを中心として調査した。この実践で取り入れた指導に対する「肯定の度合い」は3校の間で有意な違いはないものの、Peer Coaching の実施回数に起因すると思われる違いは認められた。また、協力校の教員は Peer Coaching に対してどのような意識を持っているか、この点についても明らかにすることを試みた。

1

はじめに

1.1 Peer Coaching とは

教師1人1人の職能成長や組織的な指導力の向上を目的として、多くの学校が研究会などを通して指導改善の取組を行っている。授業を公開する機会を特設すればこそ、教員間で授業を参観したりする機会が生まれるが、平素の教育活動の中でそれを日常化していくことは容易なことではない。

これまで自校の取組を振り返ると、教室でどのような指導がなされているのかをお互いが十分把握し

た上で教科経営がなされているとは言い切れないことが課題となっていた。多くの生徒と接し、職場において複数の教員とかかわりながらも、指導改善の試みに際しては個人で行っているというケースは数多く存在するのではないだろうか。まして、地域を同じくする学校間での連携に基づいた指導改善となれば、実施・継続の面でさまざまな工夫が必要となる。自分の教室を同僚に開き、教師が内発的かつ自主的に研修を行うことこそが教師の職能成長の基軸となると思われる。

このような実態を踏まえ、学校内や地域を同じくする英語教員の職能成長を目的として行う継続的な指導改善はどのようにすれば実現できるのかを近年の課題としていた。Brown (2001) は、同僚間で授業を観察し、授業に対してのフィードバックを与え改善を加える系統的なプロセスを Peer Coaching と定義している。Peer Coaching は、1980年代の初めに教師のカリキュラム作成および指導力向上を目的として取り入れられ (Joyce & Showers, 1996)、教室内に散在する問題の解決を目的としていたが、近年では、現職教員の研修とし“Teacher development” (Sheal, 1989, p. 92) を目的として行われるようになった。Peer Coaching は、「観察」、「打ち合わせ」、「協同での授業づくり」などの実務を含むものとし、教師がお互いの授業を観察し、建設的なフィードバックを交換することを前提としており、授業に対して「評価」するための観察やフィードバックとは異なる点が強調されている (Brown, Baker, Fouts, & Stroh, 2005)。

このように、Peer Coaching においては、授業の観察者が評価者という立場をとらず、継続的に協同

で指導改善に取り組む点を大きな特徴としている。

1.2 なぜ、Peer Coachingか

授業改善にあたり、なぜ Peer Coaching を取り入れ、その効果を検証するのか。これについては、秋田県の「教育専門監」制度が大きく関わっている。この制度は、国の「指導方法工夫改善加配定数」を活用して、市町村を単位として「教育専門監」として配置し、地域を同じくする複数校の教科指導において支援する制度である。教育専門監の主な任務としては、本務校および兼任校において訪問先の教員とチームティーチングを通して授業の向上を図ることである。

また、配置のねらいとして「教育専門監がチームティーチングを通して提示した授業をもとに、教員自らが授業改善し、さらに改善点について教育専門監から助言等を受けながらスパイラルによりよい授業をつくり上げていくこと」（秋田県教育委員会義務教育課、2013）がある。このことにおける「助言」とは、授業を一方的に参観した後に行う「指導者としての助言」ではなく、共に授業を行った上でお互いの振り返りを意味する。

平成25年度は、英語の教育専門監は中学校籍3名、高校籍3名となっており、それぞれの地域に実践を波及させ、その効果を検証することが求められている。チームティーチングという形態を通して、同僚性を重視した授業改善を行う点を踏まえると、前項の「Peer Coaching」と「教育専門監制度」とは軌を一にすると考えられる。したがって、「専門監とのチームティーチングを通して授業改善を図ること」を本研究における Peer Coaching と定義付ける。

1.3 拠点校・協力校事業の概要

Peer Coaching の成果を検証するためには、複数の教員からの協力が必要となる。その協力を得るに際しては、「拠点校・協力校制度」を活用した。平成24年度文部科学省は、グローバル人材の育成のため英語使用の大幅な拡充や英語学習に対するモチベーションの一層の向上を図ることを目的とした「英語力を強化する指導改善の取組」として各都道府県教育委員会に委託した。当該教育委員会は独自の英語教育改善プランを策定し、都道府県全域に英語教育の改善と成果の普及を図る取組を開始した。平

成25年度には「英語によるコミュニケーション能力・論理的思考力を強化する指導改善の取組」という名称として英語教育の改善を図る試みが推進された。これらの事業では「拠点校」を設け、その成果を同じ地域の「協力校」を中心に普及させていくことを大きな目的の1つとしている（文部科学省、2013b）。

拠点校においては、「CAN-DO リスト」形式による学習到達目標の設定・公表および指導評価への反映を中心とし、授業における指導と学習評価の改善・工夫が行われた。同時に拠点校と同様の取組を推進する役割を担う学校を「協力校」として位置付け、その成果の波及をねらっている。このような動きを踏まえ、秋田県では「拠点校・協力校英語授業改善プログラム」という名称で、実践事例を県内の学校に提供することにより、拠点校の成果の普及を図る取組を行った。

平成24年から25年の2年間で各都道府県が独自に施策を策定し、拠点校を中心とした実践が推進され、さまざまな報告がなされている。初年度は、「CAN-DO リスト」形式の到達目標に対する理解と作成にかかわる内容を中心とし、平成25年度は「CAN-DO リスト」形式の到達目標を授業改善と関連付けて活用する報告がより多く見られるようになった。

本研究を推進するにあたり、大曲中学校（全校生徒742名）を拠点校とし、地域を同じくする大曲西中学校（66名）および大曲南中学校（93名）が中学校の協力校となった。小学校や高等学校も標記事業の協力校となったが、本研究では中学校における実践として、大曲中学校と大曲西中学校・大曲南中学校との連携を取り上げることとする。

2

Peer Coaching の実際

2.1 リーディングを核にした授業改善

これまでの授業を振り返ると、教科書の目標文を扱う授業の場合は、目標とする言語材料を用いて言語活動が行われる場面が見られたが、一方教科書本文を主体とする授業の場合は、教科書本文の理解そのものがゴールとなり、読んだ内容に基づいた言語活動はほとんど行われない状況であった。このような状況を踏まえると、生徒にとっての英語使用機会を十分に生かし、すべての場面において言語活動を

充実させているとは言えない点が改善点として浮かび上がった。

「リーディング」は日本の英語学習環境に根付きやすいことや、特別な準備なしに英語の学習が推進でき生涯学習として個々の学びに生かしやすいと言える。教室での授業に目を向けても、「リーディング」を核にそこから他の技能を派生させることで複数の技能を統合した指導が可能になると考えた。本研究における Peer Coaching の効果を検証するにあたり、「リーディング」を核にしてそこから「スピーキング」を派生させる視点に絞ることとした。

2.2 「CAN-DO リスト」の活用

拠点校・協力校という制度の中で、複数の英語教員が1つのチームとして具体的に授業改善を推進するには、方向目標を同じくすることが必要になる。資料1は、拠点校となる本校および協力校で作成した「CAN-DO リスト」形式の到達目標である。「CAN-DO リスト」における記述文を到達目標として拠点校および協力校の教員が共有することで、自ずと指導過程も明確になった。さらに、技能統合を踏まえた指導を念頭に置いた能力記述文があることで、実際に教室で「読むこと」と「話すこと」を統合して指導する際の根拠ともなり得る。また、「CAN-DO リスト」形式の到達目標は作成した後、妥当性の検証が必要となるため、本研究では作成した到達目標の検証のための実践としての意義も考えていきたい。

2.3 「リーディング」についての改善—「理解のあり方」

「リーディング」の指導において、英文を理解させる場合どのような目標を達成できれば「英文を理解した」とするかが明確に定義されていないことが課題となっていた。英文を理解させる際に、ハンドアウトの左側に英文を固まりごとに示し、それに対応した日本語訳を右側に示した形で、英語と日本語を対比させて「理解」させることが多かった。このように日本語との対訳形式で英文を提示された場合、生徒はどうしても日本語に目が向いてしまい、理解するのは英語ではなく、日本語という弊害が生まれた。同時に、英文の内容理解自体が授業におけるゴールとなってしまっていたことも同じ地域の中学校における共通の課題となっていた。

このような点を改善するために、まずは拠点校・協力校の英語教員の中で「理解のあり方」について共通理解を図った。平成24年度、25年度にわたり「読んだ英文の概要や要点を口頭で第三者に伝えることができる」ことを英文理解における到達目標として設定した。このように読んだ内容を口頭で伝える活動に見られるような、統合した指導を行う場合、評価の段階において仮に理解した内容を英語で伝えられなかった場合、「英文そのものが理解できなくて伝えられなかった」のか、「伝える際の英語が十分でないため伝えきれなかった」のかという問題が中学生の段階では生じる懸念もあった。しかし、このような問題点も踏まえながらも、「CAN-DO リスト」を根拠とし技能統合を意識した指導を進めた。

2.4 「スピーキング」についての改善—キーワードからのスピーキング

2.4.1 指導改善のための方向性

これまで、読んだ題材に関連したテーマについて自分の考えや感想などを述べる際、事前に原稿として書いた英文をそのまま読む、または英文原稿を暗記し、それを再生することでスピーキングとしている場合が多かった。しかし、事前に書いた英文原稿をそのまま暗記して伝えるのではなく、将来的には「原稿を見ないで情報や考えなどを伝えること」ができるようになるための「橋渡し」として、キーワードによるメモに基づいたスピーキングを目標としてきた。与える英文素材に注意しながらも、書いた英文を暗記して話すサイクルから脱却していくことを指導の方向性とした。

「伝えようとする内容を整理し、自分で作成したメモに基づいて口頭で伝えることができる」

また、そのためのステップとして次の流れを取り入れた。

- ① 伝える内容を整理する。
- ② キーワードのみによるメモを自分で作成する。
- ③ メモをもとに頭の中で英文を構成し伝える。
- ④ 書いて、口頭で十分伝えられなかった部分を明確にし、修正する。

これまで、話すことを前提としたメモを作成する場合、キーワードのみで書かせるという経験は生徒

にとって皆無であった。そのため、キーワードのみでメモを作成することは、拠点校のみならず協力校へスムーズに波及させることができるか不安があった。実践の途中で実施した質問紙では、「メモを作成する際、『文を書かないように』と指示されても、ついつい文を書いてしまった経験はありますか」という質問に8割を超える生徒が「キーワードでなく、文として書いてしまった」と回答している。このような実態からも、話す前に一度原稿を書き、それを「読む」または「暗記して再生する」という習慣から抜け出すことがいかに簡単ではないかが推測された。そのため、各学年の実態を考慮して、キーワードによるメモの作成の仕方を段階的に指導することを目的として、メモの構成を下記のとおり、学年に応じて計画的な指導ができるようにした。

- ・1年生…詳細なメモから話す
- ・2年生…簡単なメモから話す
- ・3年生…論理展開を意識して、キーワードのみから話す

資料2は、学年ごとの特徴を反映した実際に生徒が作成したメモである。

2.4.2 メモを作成する観点

論理展開を意識した上でまとまりのある文を構成することを目標としている3年生では、自由にメモを作成できるまでのスモールステップとして、キーワードを記入する観点が必要となると考えた。ここでの「まとまりのある文」とは、「それぞれの文が異なる役割を果たす文のまとまり」と規定した。それぞれの文が異なる役割を果たし、一貫性を保つために“Brain Play: On Second Thought” (Murphy, 1998, p. 46) の思考の流れを参考にした。Murphyは、「日常の出来事に対して、その受け止め方は多様であり、その受け止め方によって形成される感情が異なってくる。そして、抱かれる感情による行動が決定される」と述べている。本研究においては、「与えられた英文から得た情報をもとに、要点となる出来事を[A]で簡潔に述べ、それをどのように受け止めたかを[B]で伝える。その受け止め方で[C] (感情) が形成され、その感情が[D] (行動) を引き起こす」というプロセスを活用することで、読んだ内容をもとに、それらの情報が自分にとってどのような意味を持つのかという視点で発信できるようになることを意図した。伝える内容を整理する際に4

つのステップを用いて思考の流れを整理することで、自然にまとまりのある文を構成することが可能になると考えた。

本実践では、「ABCD プレゼンテーション」と名付けて生徒に導入した。ABCD プレゼンテーションの構成と流れは次のとおりである。

- [A] Something happens. (出来事)
- [B] We think something. (受け止め)
- [C] We feel something. (感情)
- [D] We behave. (行動)

以上のような流れを参考に、キーワードを記入するための実例を生徒に示した。テーマとして日常的な出来事である Rain を用いた。決して珍しいとは言えない事象であっても、自分がその事象をどのように考え、どのように受け止めるかにより多様な発想が生まれる可能性が出てくることを例示した。設定として、花の水掛け当番である生徒がその日降った「雨」を見て、自分の気持ちや行動を述べる設定としている。

- [A] Rain → [B] Flowers like it → [C] lucky
→ [D] not, have to, give, water

上記のキーワードをもとに、次のような英文を話すことを最終目標として示した。

It is raining. I think flowers like it. I am lucky, because I don't have to give any water for flowers today.

2.4.3 授業における実践例

本項では、「メモに基づいたスピーキング指導」にかかわる実践の中から一例を紹介する。

- ・投げ込み教材 “I'm a 14-year-old Japanese.”

北海道に住む中2の少女が、東日本大震災による津波で流された父の漁船を救うためにアメリカ海軍に英語でメールを送り、無事漁船が発見された内容である。この投げ込み教材は、アメリカ大使館発行 (American View; Spring, 2012) の日本語版を参考に自作したものである。これは CAN-DO リスト (3年) の「Reading: Grade 8」における能力記述文である「社会的な話題をテーマとした英文の概要を把握した上で書き手の最も伝えたい情報を読み取ることができる」を反映したものである。同時に、スピーキングと統合して指導するにあたり CAN-DO リスト (3年) の「Speaking: Grade 8」の能力記述文である「社会的な話題を扱ったテーマについて、

まとまりのある構成で事実・感想・意見を区別して話すことができ、質問に対して応答できる（内容整理は Key Word のみ）」に対応させ指導の根拠としている。以下は、実際に生徒が使用した投げ込み教材である。

"I'm a 14-year-old Japanese."

A few days after a big tsunami on April 5, 2011, U.S. Navy found an e-mail from a Japanese girl living in Hokkaido. Her name is Shiho. Her father is a fisherman. Shiho sent her e-mail in English to help her father.

In the letter, she said, "We can't find my father's ship. It was carried away by the big tsunami. The ship is the most important thing for my family." Maybe it was not easy for Shiho to write in English. Her English was not perfect. But her English moved U.S. Navy.

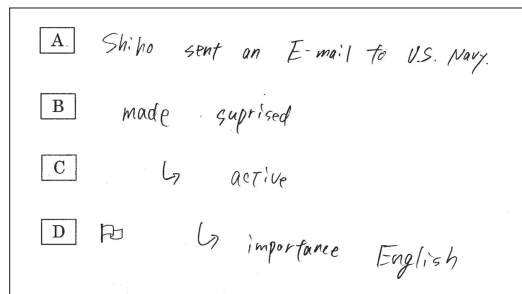
At last, U.S. Navy found her father's ship near Iwate. Shiho and her family were very happy to hear that.

読後、スピーキング活動につなげるために次の活動を行った。

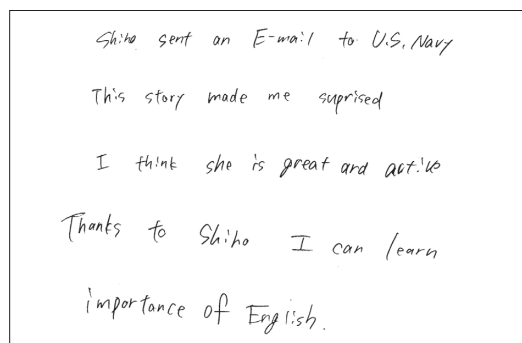
- ・英文の要点となる部分に下線を引き、そこから抜き出した情報を A の観点に書く。
- ・A の観点に書いた内容を受けて、「Brain Play: On Second Thought」(Murphy, 1998, p.46) の流れに従い、A に続けて B, C, D の観点でキーワードを記入しメモを作成する。なお、ここでの「要点」とは、「聞き手（この話を知らない第三者）に伝える上で最も必要な情報」と定義した。

次の図 1 は、与えられた英文を読んだ後、A～D の観点に沿って生徒が作成したメモである。図 2 は、図 1 のメモをもとに発話した後、自分の話した英文を確認するために書いた英文である。

この生徒の場合、あえて B と C の項目が逆転している。これは、観点を単純に取り違えたわけではなく、与えられたフォーマットから抜けて自分の思考でより自由に英文の流れを構成している過程にあることが観察や聞き取りから判断された。なお、教師は生徒の原稿を確認し冠詞の欠落など細かな点も修正してフィードバックを与えた。このように、メ



▶ 図 1：話すために作成したメモ



▶ 図 2：自分で話した英文

モに基づいて話す内容を整理し、口頭で伝える試みは、拠点校・協力校の教員に見てもらい方向性を示した。その上で、教育専門監とのチームティーチングを通してそれぞれのクラスや学校の状況を踏まえて実践に移すよう協力を得た。

以上のように、Peer Coaching を実際に行う際の切り口として「リーディングにおける理解のあり方」と「メモに基づいたスピーキング」を設定して、チームティーチングを通した授業改善を図った。

3 調査内容

3.1 目的

本調査においては、次の 2 点を探るために質問紙や授業観察を中心に調査を行った。

- ・Peer Coaching に対してどのような意識を持っているか。
- ・拠点校・協力校制度において、Peer Coaching の効果・影響はどの程度か。

3.2 調査方法

3.2.1 参加者

平成25年度に教育専門監と共にチームティーチングを行った拠点校・協力校の教師11名を対象とした。また、拠点校である大仙市立大曲中学校3年生193名、大仙市立大曲西中学校3年生21名、大仙市立大曲南中学校33名を対象とした。

3.2.2 調査時期

Peer Coaching を通した授業改善は、平成25年4月から平成25年11月まで行った。教師、生徒共に、質問紙を平成25年12月に実施した。また、教師の授業観察として4月から11月まで拠点校・協力校の教師のビデオを撮影する機会を各教師につき2～3回設定した。

3.2.3 調査方法

平成25年度に8か月間行った授業改善内容について質問紙を拠点校・協力校の教師に実施した。この質問紙においては、「Peer Coaching で影響を受けた分野」、「自分の指導改善への効果を感じたか」、「教室に共に入るにあたっての負担感」、「拠点校から協力校への波及効果があったか」などのカテゴリーに分類し回答を求めた。この質問紙では4件法で実施したが、分析の際にはリッカート尺度に変換し検討した。また、選択式の質問の他、協力してくれる教師の考えを広く受け入れることができるように自由記述も設けた。この自由記述については、回答文から語句を抽出、分類した上で出現割合の度数を検討した。対象となる教師から得られる回答の度数は極めて限られるため、さまざまな面からの質問を設定し、探索的な分析を心がけた。加えて、撮影した教師の授業映像を使い、S-T分析を行い生徒の言語活動の量の変化について検討した。拠点校・協力校の3年生に対しても、「メモに基づいたスピーキング」についての意識調査を行った。

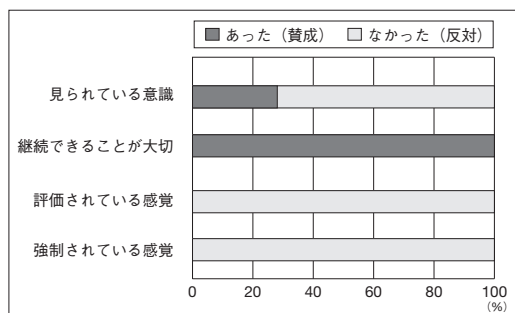
4

調査結果と考察

4.1 Peer Coaching に対する教師の意識

実践に協力をいただいた11名の教師に、Peer Coaching に対してどのような意識を持っているか

質問紙に回答していただいた。指導にあたっては、本来であれば教室には教師が1人という中で同僚とはいえ、初期の段階でお互いの指導観を共有しない時期は、違和感を持つのがむしろ自然である。今回の調査では、授業の中で「見られている」という意識を持ちながら実践した教師が2割ほど見られた。この点については、11名の内訳を見ると過去4年間にチームティーチングを実施している教師が30%、3年の教師が10%、2年の教師が10%、1年の教師が50%となる。Peer Coaching を行うのが初年度の教師で、しかもクラス数などの理由でどうしても回数的に少ない場合に「見られている意識」が解消されないと推察される。



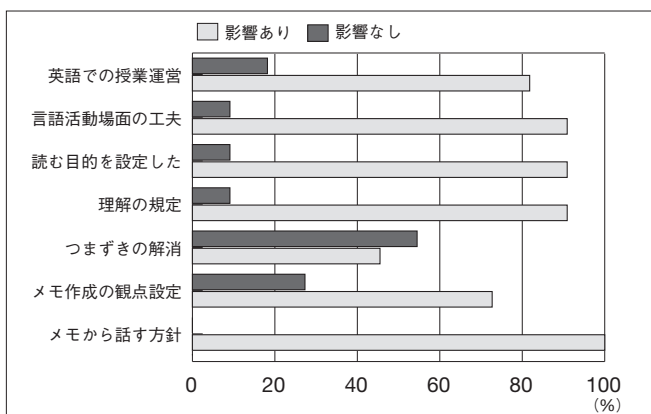
▶ 図3：Peer Coaching に対する意識

4.2 Peer Coaching における教師への効果・影響

Peer Coaching でどのような点で影響を受けたかについて、7つの項目を提示し回答（複数回答可）を求めた。表1や図4に示されるとおり、メモから話すという「メモに基づいたスピーキング指導」についてはすべての教師が影響を受けたと回答している。英語を得意としない生徒に対しての「つまずきの解消」を除いては、多くの項目で肯定的な回答をしている。これらの項目の中でも英文を読む際に、何をもって英文を理解したと規定して「リーディング」指導を行うのかという点や原稿を書かずにメモから話すという「スピーキング」指導など、指導改善のための「方針」となる提案事項について影響が見られたと思われる。このように、教育専門監から提案する際に留意することとして、どの学校やどの教室でも取り組むことができる明確な内容が不可欠であると感じた。例えば、「メモから話す」という方針と「メモ作成の観点の設定」を比較してみると、「影

■ 表 1：Peer Coaching で影響を受けたと感じる項目

	影響なし	影響あり	強い影響あり
英語での授業運営	2 (14.3%)	7 (15.2%)	2 (11.8%)
言語活動場面の工夫	1 (7.1%)	8 (17.4%)	2 (11.8%)
読む目的を設定した	1 (7.1%)	8 (17.4%)	2 (11.8%)
理解の規定	1 (7.1%)	8 (17.4%)	2 (11.8%)
つまずきの解消	6 (42.9%)	4 (8.7%)	1 (5.9%)
メモ作成の観点設定	3 (21.4%)	2 (4.3%)	6 (35.3%)
メモから話す方針	0	9 (19.6%)	2 (11.8%)
計	17 (100%)	53 (100%)	18 (100%)



▶ 図 4：Peer Coaching で影響を受けたと感じる項目

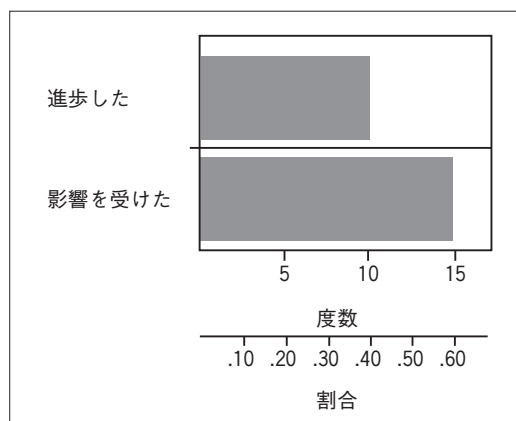
響あり」,「影響なし」の区分で比べると「方針」を打ち出したことに影響を感じているが,表1における「影響の度合い」を見ると,より具体的な提案である「ABCD プレゼンテーション」を取り入れたことに「強い影響」を感じていることがうかがえる。このように実施対象が多くなるほど,より汎用性の高い指針・具体的な方策が必要となると感じている。

一方,英語を苦手とする生徒個々への対応などについては影響が薄かったと言える。このことから,今回の Peer Coaching においては,提案した方針を浸透させることで精一杯な面があり,個々の生徒に応じたきめ細かい指導まで至らなかった点が今後の課題となった。

自由記述については,「Peer Coaching を行ったことで自分の授業にどのような影響や変化があったと感じるか(ない場合も含めて)」を回答してもらった。回答文から特徴的な部分を語句単位で抽出し,すべての回答文の中での類似性なども考慮し,それらの語句の出現度数をもとに整理した。

この自由記述を含む質問紙では,回答した教師の

数も少なく,また,同僚という人間関係もあることから,否定的な意見は見られなかったが,肯定的な回答の中から探索的に解釈すると,「担当クラスの実態に合わせた指導」という回答の裏には単に特定の考え方や方法を同じ尺度で,導入した場合弊害も生まれる可能性を示している。



▶ 図 5：自由記述「自分の授業にどのような影響・変化があったか」

いくら共通の目標を設定しても、同じ学年の中でもそれぞれのクラスの実態や習熟度が異なる。Peer Coaching の実施側としては、時として指導改善のための「手立て」の度合いを十分検討しない場合があるが、むしろ導入したい「手立て」の内容をかなり少なくすることの方が、協力してくれる教師の側に受け入れてもらえると感じた。

自由記述内訳：「自分の授業が進歩した」
「読む」から「話す」へつなげたこと
リーディング教材のおもしろさがわかった
授業運営における英語の量が増えた
生徒の発話量が増えた
これまでにない指導ができた
実演でイメージさせることが大切
ドリル中心が劇的に減少した
英語でのやり取りができるようになった

自由記述内訳：「影響を受けた」
メモから話す点
リーディング指導の仕方
英語で英語を考える
英語教育の方向性を知ることができた
授業の考えに影響を受けた
授業を作る意識が生徒の英語力を高める
生徒の実態を念頭に置いた実践
多くのアイデアをもらった
担当クラス実態に合わせて段階的に実践できた
目標を共有することの有効性

一方、「同僚との授業改善で最も大切で不可欠なものは何か」という質問には、下記の記述にある要素が挙げられた。

自由記述内訳：「Peer Coaching が機能するために必要なこと」
共通の実践事項を決める
プロジェクトを十分理解する
従来の指導から脱却しようとする意識を持つ
どのように取り入れるか検討する
方向性を示してもらう
実演してもらうことで手順が明確になる

また、Peer Coaching が機能しない場合は、次のような要因が考えられると回答が得られた。

自由記述内訳：「Peer Coaching が機能しない要因（推定）」

チームとして方向性が出されても賛同しない
他の業務が忙しく、授業の準備は最後になる
Peer Coaching において親和関係が成立しない
めざす方向の共通理解（一致）が図られない

Peer Coaching が成立する条件として、① 人間関係、② 事前の計画や提案性、③ リーダーシップを提示した際に、6 割の教師が「人間関係」を挙げていることから、この自由記述に含まれる「対人関係」に影響される要素が大きくなることで理解できる。

4.3 生徒による受け止め

今回の実践について生徒側の意識を質問紙を通して調査した。質問紙を実施するにあたり、拠点校の中でも毎回 Peer Coaching を行っているクラス群（拠点校 A）と週に 1 回程度実施しているクラス群（拠点校 B）に分けて実施した。これは、片方の群を統制する意味ではなく、学校のカリキュラム上すべての学級に均等に行うことができなかったという実務的な事情を踏まえたものである。このことにより、拠点校は、毎回 Peer Coaching を実施する拠点校 A と週 1 回のペースで Peer Coaching を行う拠点校 B、西中、南中とに分けて検証することとした。この質問紙に対して生徒は、回答 1（積極的肯定）、回答 2（肯定）、回答 3（否定）、回答 4（積極的否定）の形式で回答した。表 2 は、質問概要を表す質問項目と肯定的な指標を全体の割合から客観的に比較するためにリーカット尺度を用いて検討したものである。表 2 に積極的肯定（回答 1）のリーカット尺度を、表 3 には統計量を、そして図 6 に Likert score の学校間比較（Box plot）を示した。

表 2、3 や図 6 から以下の結果が得られた。

- ・拠点校 A は他校（拠点校 B、西中）の回答より肯定的である。
- ・拠点校 B、西中、南中には統計的な有意差を認めない。

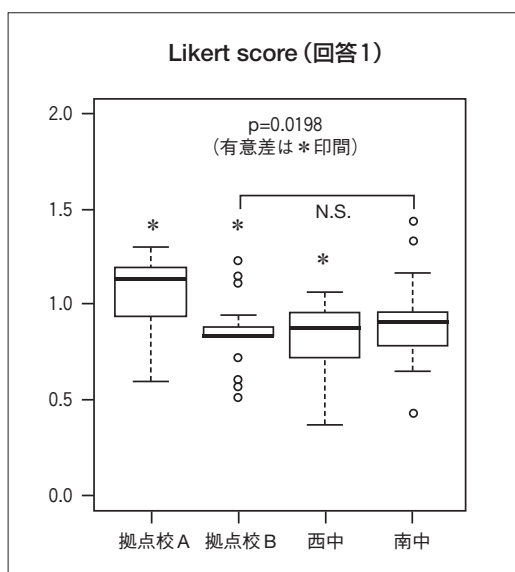
このことから、Peer Coaching の回数も波及効果を考える際の要素になると推察される。また、拠点校 B、西中、南中は、平均して週 1 回のかわりとなるため統計的に差が見られない要因と思われる。今回の調査では、「メモに基づくスピーキング指導」を切り口にしながらも、その指導過程で必要となっ

■ 表 2：リーカット尺度：積極的肯定（回答 1）

	拠点校 A	拠点校 B	西中	南中
(1) 英語で先生も生徒もたくさん英語を使うと意欲が高まる	1.214	0.947	0.967	0.431
(2) 英語理解で多少あいまいな部分があっても耐えられる	1.113	0.831	0.875	1.169
(3) 英語で授業をすることはあいまいさへの耐性へ貢献する	0.938	0.609	0.566	0.784
(4) 英文理解において日本語に訳す必要は感じない	1.194	1.23	0.967	0.699
(5) 意味理解だけのリーディング活動はおもしろくない	1.155	1.113	0.967	1.335
(6) 目的があって読む活動はやりがいを感じる	1.16	0.887	1.068	0.799
(7) 理解したことを口頭で伝えることは、確かな理解となる	1.234	1.15	1.068	1.434
(8) メモは話す内容を整理するのに役立つ	0.878	0.579	0.366	0.748
(9) キーワードを書かずに文を書いてしまったことがある	1.118	0.887	1.668	0.967
(10) ABCD の観点は役立った	0.836	0.887	1.068	0.852
(11) 話して相手に伝わると学習の意欲が高まる	0.597	0.511	0.876	0.967
(12) メモから英文を構成することは、役立つ	0.822	0.831	0.637	0.651
(13) ABCD 観点に基づくスピーキングテストは取組やすい	0.952	0.851	0.637	0.908
(14) CAN-DO リストで到達度を知ることは役立つ	1.214	0.831	0.876	0.908
(15) CAN-DO リストで共通の目標があれば意欲が高まる	1.299	0.725	0.967	1.335
(16) CAN-DO リストは生徒にとっても役立つ	1.136	0.831	0.792	0.908
mean	1.061	0.855	0.898	0.93

■ 表 3：リーカット尺度の「積極的肯定（回答 1）」の統計量

学校	n	mean	sd	min	25%tile	median	75%tile	max	one way ANOVA	
									F-value	p-value
拠点校 A	17	1.1	0.2	0.6	0.9	1.1	1.2	1.3	3.533	0.0198
拠点校 B	17	0.9	0.2	0.5	0.8	0.8	0.9	1.2		
西中	16	0.9	0.2	0.4	0.7	0.9	1	1.7		
南中	17	0.9	0.3	0.4	0.8	0.9	1.1	1.4		



▶ 図 6：学校間比較 (Box plot)

さまざまな項目を質問紙に入れたため、探索的な検証となった。したがって今後、質問項目をより焦点化した結果とも照らし合わせていく必要があると思われる。

5 まとめ

本研究では、「拠点校・協力校制度」という公的枠組みを利用して「メモに基づいたスピーキング指導」を切り口として Peer Coaching の影響および効果についての検証を試みた。今回の実践では、指導改善にかかわる推進項目を1つに絞ったため、比較的スムーズに拠点校の複数のクラスや協力校へ波及させることができたと振り返っている。この実践にかかわった教師への聞き取り調査から、「実践してい

くべき事項が明確であり、少ないこと」が実行可能な条件であるという気付きをいただいた。また、Peer Coaching を受け入れてもらうには、各教師がこれまで培ってきた授業運営に対する考え方を十分に尊重した上で、新しい実践事項を導入していくことも忘れてはならない要素だと改めて感じた。

現在教育活動を共にする教師を調査対象とした場合、どうしても調査規模が小さくなりケーススタディの域を出ることは難しい。規模的な問題と共に、調査のための情報収集の機会を一定の期間において設けることができなかったことや、Peer Coaching の「効果」の明確化が十分でなかったため、データ収集の観点が十分焦点化されなかったことも今後十分吟味する必要がある。質問紙を通しての回答も、今後も人間関係の続く中での回答であり、本来感じている部分を十分に引き出せたか迷いもあるものの、新しい英語教育施策が打ち出される中での実践において、総括する機会が必要であったと認

識している。

今回の Peer Coaching を通して、地域を同じくする3校において「英文を話す前に原稿は書かない」という点は少しずつ浸透させることができたと思う。しかし、メモから話すことはあくまでもスピーチである。今後の課題として、スピーチと共にそれにインターアクションの中での「対応力」をめざしていくことを考えている。

謝 辞

本研究を行う機会を与えてくださいました公益財団法人日本英語検定協会の皆様と選考委員の先生方、特に助言者となってくださった和田稔先生には貴重なご助言を賜り、心より感謝申し上げます。また、研究にご協力いただいた大曲中学校、大曲西中学校、大曲南中学校の英語科の先生方には大変お世話になりました。ここに記して厚く御礼申し上げます。

参考文献（＊は引用文献）

- ＊秋田県教育委員会義務教育課.(2013).『教育専門監とともに授業力向上!』.教育専門監説明会配布資料.
- Anderson, J.C.(2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge UP.
- Bagheridoust, E.(2009). *Peer Coaching to Boost up Teacher Efficacy and Professional Development: A Case study in Teacher Education*. Tehran: Journal of Teaching English as a Foreign Language and Literature. 1 (2), pp.3-20.
- ＊Brown, H.D.(2002). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- ＊Brown, C.J., Baker, D.B., Fouts, J.T., & Stroh, H.R.(2005). *Learning to Change: School coaching for system reform*. RI: Frouts and Associates.
- Fullan, M.(1982). *The Meaning of Education Change*. New York: Teachers College Press.
- Garmstone, R.(February 1987). *How Administrators Support Peer Coaching*. Educational Leadership 44: 18-28.
- ＊Joyce, B., & Showers, B.(February 1996). *Improving In-service Training: The Messages of Research*. Educational Leadership 37, 5: 379-385.
- Luoma, S.(2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge UP.
- 文部科学省.(2013a).『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』.http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1342458.htm
- ＊文部科学省.(2013b).『英語によるコミュニケーション能力・論理的思考力を強化する指導改善の取組』.委託要項.
- ＊Murphey, T.(1998). *Language Hungry*. Tokyo: Macmillan Languagehouse.
- Nutall, C.(1996). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Heineman English Language Teaching.
- Robbins, P.(1991). *How to plan and implement a Peer Coaching program*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 佐野正之.(2000).『アクションリサーチのすすめ』.東京:大修館.
- ＊Sheal, P.(1989). *Classroom Observation: Training the observers*. *ELT Journal*, 43, 91-99.
- Stallings, J.(1981). *School Policy, Leadership Style, Teacher Change, Student Behavior in Eight Schools*. Washington, D.C.: National Institution Education.
- 高梨庸雄・高橋正夫.(1987).『英語リーディング指導の基礎』.東京:研究社.
- U.S. Embassy Tokyo Blog.『「トモダチ作戦」と日本人の少女』.<http://zblog.japan.usembassy.gov/j/zblog-j20110405a.html>
- 卯城祐司(編).(2009).『英語リーディングの科学』.東京:研究社.
- 和田稔(訳者代表).(2013).『ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)から学ぶ英語教育』.東京:研究社.
- ＊在日米国大使館.(2012). *アメリカンビュー:「トモダチ作戦」と日本人の少女*. <http://amview.japan.usembassy.gov/usfj-tomodachi/>

資料

資料1：曲中「CAN-DO リスト」

3 年 組 氏名		曲中「CAN-DO リスト」			
学年	段階	Listening	Reading	Speaking	Writing
3	Grade 9	L9 社会的な話題をテーマとした英文（英検3級レベル）を2回聞き、概要や要点を把握した上で、詳細情報を聞き取ることができる。 【評価】リスニングテスト	R9 社会的な話題をテーマとした英文（英検3級レベル）を読み、概要や要点を把握した上で、詳細情報を理解することができる。 【評価】読解（Read and Share）／筆記テスト	S9 社会的な話題を扱ったテーマについて、まよりのある構成で、事実・感想・意見を区別して話すことができ、質問に対して応答したり、説を展開させるために質問したりすることができる。 【評価】発表会での観衆	W9 社会的な話題を扱ったテーマについて、まよりのある構成で事実・感想・意見を区別して書くことができ、内容に関連した質問に対する回答を正確に書くことができる。 【評価】レポート／筆記テスト
	Grade 8	L8 社会的な話題をテーマとした英文（英検3級レベル）を2回聞き、概要を把握した上で、話し手が最も伝えたい情報を聞き取ることができる。 【評価】リスニングテスト	R8 社会的な話題をテーマとした英文（英検3級レベル）を読み、概要を把握した上で、書き手が最も伝えたい情報を読み取ることができる。 【評価】読解（Read and Share）／筆記テスト	S8 社会的な話題を扱ったテーマについて、まよりのある構成で、事実・感想・意見を区別して話すことができ、質問に対し応答ができる。 【評価】スピーキングテスト（自由の花火）	W8 社会的な話題を扱ったテーマについて、事実・感想・意見をまとまりのある構成で書くことができる。 【評価】レポート（I am a 14-year-old Japanese）
	Grade 7	L7 社会的な話題をテーマとした英文（英検3級レベル）を2回聞き、条件に従って必要な情報を聞き取ることができる。 【評価】リスニングテスト	R7 社会的な話題をテーマとした英文（英検3級レベル）を読み、条件に従って必要な情報を読み取ることができる。 【評価】読解（Read and Share）／筆記テスト	S7 社会的な話題を扱ったテーマについて、まよりのある英文で描写・説明することができる。質問に対して適切な応答ができる。 【評価】スピーキングテスト（自由の花火）	W7 社会的な話題を扱ったテーマについて、まよりのある構成で描写・説明した上で、申し出に対して適切な応答文を書くことができる。 【評価】レポート（大曲の花火）
2	Grade 6	L6 学校生活や地域社会等をテーマとした英文（英検4級レベル）を2回聞き、概要や要点を把握した上で、詳細情報を聞き取ることができる。 【評価】リスニングテスト	R6 学校生活や地域社会等をテーマとした英文（英検4級レベル）を読み、概要や要点を把握した上で、詳細情報を理解することができる。 【評価】読解（Read and Share）／筆記テスト	S6 学校生活や地域社会を扱ったテーマについて、まよりのある構成で、感想・意見を区別して話すことができ、質問に対し応答ができる。 【評価】スピーキングテスト（What's the main point?）	W6 学校生活や地域社会を扱ったテーマについて、まよりのある構成で感想・意見を書くことができる。 【評価】意見課題／筆記テスト
	Grade 5	L5 学校生活や地域社会等をテーマとした英文（英検4級レベル）を2回聞き、概要を理解した上で、話し手が最も伝えたい情報を聞き取ることができる。 【評価】リスニングテスト	R5 学校生活や地域社会等をテーマとした英文（英検4級レベル）を読み、概要を把握した上で、書き手の最も伝えたい情報を読み取ることができる。 【評価】読解（Read and Share）／筆記テスト	S5 学校生活や地域社会を扱ったテーマについて、聞き手が十分理解できるように描写・説明することができる。質問に対し応答ができる。 【評価】スピーキングテスト（Show and Tell）	W5 学校生活や地域社会を扱ったテーマについて、まよりのある構成で事実を適切に報告することができる。 【評価】意見課題／筆記テスト
	Grade 4	L4 学校生活や地域社会等をテーマとした英文（英検4級レベル）を2回聞き、条件に従って必要な情報を聞き取ることができる。 【評価】リスニングテスト	R4 学校生活や地域社会等をテーマとした英文（英検4級レベル）を読み、条件に従って必要な情報を読み取ることができる。 【評価】読解（Read and Share）／筆記テスト	S4 学校生活や地域社会を扱ったテーマについて、聞き手が十分理解できるように描写・説明することができる。質問に対し応答ができる。 【評価】スピーキングテスト（Show and Tell）	W4 学校生活や地域社会を扱ったテーマについて、まよりのある構成で描写・説明する英文を書くことができる。 【評価】意見課題／筆記テスト
1	Grade 3	L3 友達や家族をテーマとした英文（英検5級レベル）を2回聞き、概要を把握した上で、話し手の最も伝えたいことを理解できる。 【評価】リスニングテスト	R3 友達や家族をテーマとした英文（英検5級レベル）を読み、概要を把握した上で、書き手の最も伝えたい情報を読み取ることができる。 【評価】読解（Read and Share）／筆記テスト	S3 自分や家族を扱ったテーマについて、まよりのある文で相手方が理解できるように話すことができる。質問に対し応答ができる。 【評価】スピーキングテスト	W3 自分や家族を扱ったテーマについて、正しい文構造で意味の通じる英文を書くことができる。 【評価】筆記テスト（自分の日課や過去の出来事）
	Grade 2	L2 友達や家族をテーマとした英文（英検5級レベル）を2回聞き、条件に従って必要な情報を聞き取ることができる。 【評価】リスニングテスト	R2 友達や家族をテーマとした英文（英検5級レベル）を読み、条件に従って必要な情報を読み取ることができる。 【評価】読解（Read and Share）／筆記テスト	S2 自分や家族を扱ったテーマについて、写真等の資料を使い簡単な英語で紹介することができる。質問に対し応答ができる。 【評価】スピーキングテスト	W2 自分や家族を扱ったテーマについて、写真等の資料をもとに正しい文構造で描写・説明する英文を書くことができる。 【評価】定期テスト／筆記テスト
	Grade 1	L1 アルファベットを聞いて、どの文字が理解することができる。身の回りの簡単な単語や数字などを聞き取ることができる。 【評価】リスニングテスト・対面式個人チェック	R1 アルファベットを正しく認識することができる。自分や周囲の人、物についての簡単な文を理解することができる。 【評価】読解（Read and Share）／筆記テスト	S1 アルファベットの単語について、正しく発音することができる。 【評価】スピーキングテスト	W1 アルファベットの英文字・小文字や符号を正確に認識し語と語の区切りに注意して文字や英文を正しく書くことができる。 【評価】基礎学力テスト／ディクテーションテスト

- 要 点：「読者の最も伝えたい情報」／「与えられた条件に従い、受信者が最も必要とする情報」
- 概 要：全社としてのよつら配かいつら（主要な点をまとめたもの）
- 要 点：「読者の最も伝えたい情報」／「与えられた条件に従い、受信者が最も必要とする情報」
- 概 要：全社としてのよつら配かいつら（主要な点をまとめたもの）
- まよりのある文：まよれがわかるべき後設を扱っている文／一貫性のある文
- キーワード：段落を構成する単語の中で、意味上「大切」と思う単語（読み手/話し手の判断）

資料 2：話す前に作成したメモの例（各学年ごと）

1年生 詳細なメモ

人物	my father	名前	Shingo
年齢	about 40 old		
住まい	lives Akita city		
仕事 など	teaches Judo in Daisen		

2年生 簡単なメモ

A What did Yuki do?

B What do you think of her?

C How do you feel about it?

D What do you want to do
after you heard of this story?

A went / help

B ↳ great / talking

C ↳ moved / heard

D ↳ join / sad / helping

3年生 キーワードのみ

Key word only!

A Certainly

B $B = O$ $B > A$

C foreign cultures

D ↳ future anywhere.

新旧中学検定教科書のメタ分析

—語用論的観点からのテキスト分析—

東京都／上智大学大学院在籍 日浅 彩子

概要

本研究は、平成20年に改定された新学習指導要領の影響を調査目的とし、学習指導要領が規定する「言葉の働き」という項目に着目して、教科書会話文の言語機能としての取り扱いのされ方、すなわち語用論的観点に着目して教科書の新旧比較を行い、指導要領の改訂と教科書の変化の関係について検証した。中学3年生の英語教科書6種のうち、会話文を対象に、指導要領「言葉の働き」の具体例の項目を基にして類型化し、主として量的な分析を行った。分析の結果、「言葉の働き」の扱いについて、教科書間で共通した変化の傾向は見られなかった。指導要領による「言葉の働き」の取り扱いに対する教科書への直接的な影響はなかったということが示唆されたのである。本研究の結果を基に、「言葉の働き」にも十分な配慮をした教科書の作成が望まれる。

1

はじめに

中学校の教科指導では、学習指導要領に基づいて検定された教科書の使用が義務づけられている。中学学習指導要領は平成20年3月に改訂され、平成24年度より新学習指導要領が全面実施された。外国語科の新学習指導要領で改定された特徴的なものとして、授業時数の増加、語彙の増加などが挙げられるが、その他（取り扱う文法事項や言葉の働きなど）に関しては大きな変化はないとされている。しかしながら、新学習指導要領が施行したことによって、検定教科書は大きな変化はしないのだろうか。言語活動の充実および、コミュニケーション能力の育成

がより強調された新学習指導要領が施行されたのにもかかわらず、語彙の増加など以外の面で教科書に変化は見られないのだろうか。本研究では教科書会話文の言語機能としての取り扱いのされ方、すなわち語用論的観点に着目して教科書の新旧比較を行い、指導要領の改訂と教科書の変化の関係について検証する。

2

研究の背景

2.1 教科書検定制度

文部科学省（2014a）は、教科書とは、「文部科学大臣の検定を経たもの又は文部科学省が著作の名義を有するもの」と定義し、「全ての児童生徒は、教科書を用いて学習する必要がある」としている。民間の教科書発行者が作成した図書が教科書として学校で使用されるには、文部科学大臣による検定に合格しなければならない。学習指導要領の改訂に伴い、新たな義務教育諸学校教育用図書検定基準が平成21年に施行され、平成22年度の検定は新たな基準に沿って行われた。図書が検定に合格する基準として、「学習指導要領の総則に示す教育の方針や各教科の目標に一致していること」とされている。小串（2011）はこれについて、「学習指導要領の内容は検定教科書によって教材という形で具体的に示される」（p.59）としている。また外国語科の教科固有の条件には、四技能のコミュニケーション能力を総合的に育成することを配慮することや、文法事項と言語活動の効果的な関連づけの必要などが挙げられている（文部科学省, 2014a）。

2.2 教科書の授業への波及効果

小串（2011）はCunningsworth（1995）が整理した7つの教科書が果たす役割をもとに、検定教科書の英語科授業へのインパクトについてまとめた。Cunningsworthが第7の役割として挙げた、経験が十分でない指導者に対する支援、また Hutchinson and Torres（1994）が指摘した、教育内容の改革を支援するエイジェントとしての役割について言及した上で、教科書は学習者や教師に対する教材の提供としての役割だけではなく、「学習内容の改善を推進する役割を担うことが可能である」（p. 58）とした。学習指導要領の改訂などの中央での教育改革が、その趣旨を反映した教科書を通じて実際の授業に反映されるということである。それに対し、和田（1997）は、学習指導要領の趣旨の普及が本来の「文科省→都道府県教育委員会→教師」というルートではなく、教科書を通じて行われることの問題点を指摘した。小串はそれを否めない事実であると認めた上で、教師の安易な検定教科書への依存は個別の学校の現状を無視したものになりかねないと警鐘を鳴らしている。教師が生徒の実態に配慮して、教科書を主体的に使いこなすことが重要であるとした。

2.3 中学学習指導要領の改訂

新中学学習指導要領は平成20年に公示され、平成24年から全面実施されている。新学習指導要領において、中学校の外国語科の目標は「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュ

ニケーション能力の基礎を養う」（文部科学省、2014c）とされている。平成23年度に全面実施された小学校の新学習指導要領では、小学校5、6年生で年間35時間の外国語活動が必修となったが、そこで養ったコミュニケーション能力の素地を、さらに発展させるというねらいがある。

具体的な外国語科の変化の特徴として、授業時数の増加（各学年とも105時間から140時間の増）や指導する語彙数の増加（「900語程度まで」から「1200語程度」への増）が挙げられる。文法事項などの指導内容についてはほとんど追加された事項はないとしているが、本研究が着目する言葉の働きの項目では若干の変化が見られる（文部科学省、2014c）。

以下の表1は言語の働きの例として新旧学習指導要領に挙げられたものを対応させたものである。

新旧を比べてみると、言葉の働きの追加、また分類の方法の変化や、新たな具体例（「呼び掛ける」、「相づちを打つ」、「聞き直す」、「繰り返す」、「意見を言う」）が追加されていることがわかる。狩野（2014）では、新学習指導要領がめざす授業の姿として、実際の言語の使用場面や言語の働きに十分配慮し、生徒自身が興味を持って言語活動を行い、英語で自らを表現できるようサポートしていくという形式で授業を行うということが挙げられているが、それを反映したものだと考えられる。言葉の働きの場面をよりわかりやすくすることによって、授業への波及を期待したということである。

しかしながら、分類は細かくなっているが、具体例そのものは若干の追加にとどまっており、大きな変化は見られない。

■ 表 1：言葉の働きの例（文部科学省、2014c）

新学習指導要領	旧学習指導要領
a コミュニケーションを円滑にする 呼び掛ける 相づちを打つ 聞き直す 繰り返す など b 気持ちを伝える 礼を言う 苦情を言う 褒める 謝る など c 情報を伝える 説明する 報告する 発表する 描写する など d 考えや意見を伝える 申し出る 約束する 意見を言う 賛成する 反対する 承諾する 断る など e 相手の行動を促す 質問する 依頼する 招待する など	a 考えを深めたり情報を伝えたりするもの 意見を言う 説明する 報告する 発表する 描写する など b 相手の行動を促したり自分の意見を示したりするもの 質問する 依頼する 招待する 申し出る 確認する 約束する 賛成する/反対する 承諾する/断る など c 気持ちを伝えるもの 礼を言う 苦情を言う 褒める 謝る など

2.4 語用論的能力とは

Gass and Selinker (2008) は語用論的能力について “one must learn appropriate way to use those words and sentences in the second language” とし、第2言語を習得する際には、目標言語の文法体系や語彙の知識だけでなく、そのコンテキストで適切とされる発話の方法や、相手の発話に対して状況に合った解釈の方法を獲得しなければならないとしている。清水 (2009) は、これまでの研究成果をまとめた上で、語用論的能力の獲得における第2言語環境の優位性を指摘しつつも、外国語環境での語用論的知識の指導の効果について言及している。また、語用論的に誤解のある教材を無批判に使用することの危険性を指摘し、実際の言語使用のデータに基づく教材研究が必要であるとした。

よって、学習指導要領に定められている「言葉の働き」を基にして、どのように教科書が作成されているかを調査することは、学習者の語用論的能力の発達と密接な関係があると言える。

3

研究

3.1 研究目的

本研究の目的は、指導要領と検定教科書の結びつきを鑑(かんが)みた上で、指導要領の改訂による教科書内容の変化の有無、またその特徴を「言葉の働き」という語用論的観点から検証することである。分析は、「言葉の働き」を基にした教科書文のコーディングを行い、変化を量的に記述するという手法をとる。その上で、補助的な情報として新教科書についての特徴を記述する。

3.2 研究課題

研究目的を達成するために、本研究では以下の研究課題を設定した。

新旧教科書では、言葉の働き(表1)の扱いに変化があるのか。あるとすればその特徴はどのようなものか。

3.3 分析

3.3.1 分析対象

平成16年度および22年度の検定に合格し、採択された中学外国語の教科書6種のうち、中学3年生用

の教科書を分析対象とした(表2)。また、全テキストのうち、会話文のみを分析対象とした。会話文の方が、学習者が教材を使用する際、言葉の働きや、会話の行われている状況が認識しやすいと判断したためである。ここでいう会話文とは、ディスコースへの参加者が2者以上で行われる会話などの、「口語的なディスコースであり、特定された聞き手に対して即時的な情報伝達を意図しているもの」と定義した。したがって、小説や説明文などの聞き手が不在である読み物タイプのディスコースや、聞き手の反応がない一方通行のプレゼンテーションなどは分析の対象から外した。分析の単位は文や単語単位ではなく、1つのディスコースを1単位とした。

■ 表2：中学英語検定教科書

図書名	発行者
COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE 3	光村図書出版
NEW CROWN 3 ENGLISH SERIES	三省堂
NEW HORIZON English Course 3	東京書籍
ONE WORLD English Course 3	教育出版
SUNSHINE ENGLISH COURSE 3	開隆堂出版
TOTAL ENGLISH 3 NEW EDITION	学校図書

国内の中学校で採用されている6種すべての教科書を対象とした。旧教科書について、平成18年度の全国中学校での採択率では、東京書籍のNEW HORIZON が42.5%、三省堂のNEW CROWN が21.6%を占めるなど、検定教科書の採択率は大きくかたよっている(国立国会図書館, 2014)。しかしながら、英検研究助成の趣旨に沿い、幅広く研究を行うことが妥当であるとした。

3.3.2 分析手順

上記の定義に基づいて、会話文と定義されたものを、新学習指導要領の言葉の働きの例の具体例(呼び掛ける、礼を言う、など)を基に、その会話文で中心的と判断されるものに分類した。必要がある場合には、「など」に含まれるものも「その他」として分類した。その後、大項目ごと(コミュニケーションを円滑にする、気持ちを伝える、など)にまとめ、集計を行った。1つのディスコースに2つ以上の言葉の働きが含まれている場合が多かった。その場合は、「第1文を発話したもの」や「発話量が他に比べて多いもの」など、その会話文の中心人物

■ 表 3：会話文の数, 新旧比較

	COLUMBUS	NEW CROWN	NEW HORIZON	ONE WORLD	SUNSHINE	TOTAL ENGLISH
旧	21	12	15	13	14	14
新	9	16	11	19	12	11
増減	-12	4	-4	6	-2	-3

から見た言葉の働きとして扱った。場面の設定上、中心人物の判断がつけられないものに関しては、重複してカウントした（例：「質問をする」、「説明をする」など）。また、単独の発話者がいくつもの言葉の働きを行っている場合も、発話量などから中心的なものを判断したが、判断がつけられないものに関しては、重複して行った。またコーディングは新教科書から行い、その後、旧教科書の分類を行った。

研究課題に答えるために、出版社ごとに新旧の会話文の数、および言葉の働きの項目ごとの数を比較した。サンプル数が少ないため、統計処理は行わなかった。増減を表にした後、変化の量が多かったものに対し、新教科書の特徴を記述した。

4

結果と解釈

4.1 出版社ごとの会話文の数, 新旧比較

上記の表 3 は、新旧教科書での会話文の数を比較したものである。COLUMBUS を除いて、会話文の数の変化が大幅にあったものはない。また、増減について出版社 6 社の間で増減について一定の傾向が見られないことから、会話文の数の増減については、学習指導要領の変化による教科書改訂への直接的な影響はなかったと言える。また減少があった教科書について、旧教科書よりも会話文の数が減った一方で、読みもののタイプの本文の増加が見られた。

特出しているのは、COLUMBUS の会話文が半分以上になっていることである。他の会話文の減少があったものと同じく、新教科書では、読み物タイプのテキストが増えていた。また会話文の数は少ないものの、1 単位当たりの会話文で使われている単語数に増加が見られた。これは、場面の数の変化が少なくなったことと、話者 1 人当たりの発話量が多くなったことの両方によるものである。

4.2 言葉の働きによる会話文の分類, 新旧比較

4.2.1 教科書内の項目の変化

以下は、新旧教科書それぞれで行った言葉の働きによる分類の結果を、出版社ごとに表でまとめたものである（表 4 から表 9）。

■ 表 4：新旧比較 COLUMBUS

言葉の働き	旧	新	増減
a コミュニケーションを円滑にする	3	0	-3
b 気持ちを伝える	12	2	-10
c 情報を伝える	8	4	-4
d 考えや意見を伝える	7	4	-3
e 相手の行動を促す	7	3	-4

会話文の数そのものに大幅な減が見られる。全体的に減少しているものの、「b 気持ちを伝える」の下がり幅が特に大きい。この項目については、後ほど取り上げる。

■ 表 5：新旧比較 NEW CROWN

言葉の働き	旧	新	増減
a コミュニケーションを円滑にする	2	2	0
b 気持ちを伝える	3	6	3
c 情報を伝える	6	7	1
d 考えや意見を伝える	8	7	-1
e 相手の行動を促す	9	9	0

全体として変化の幅は少ないように見られる。「b 気持ちを伝える」の増加に関して、「別れの挨拶」、「喜びや悲しみなどの感情表現」などの「その他」に含まれたものの増加があった。

■ 表 6：新旧比較 NEW HORIZON

言葉の働き	旧	新	増減
a コミュニケーションを円滑にする	3	0	-3
b 気持ちを伝える	1	2	1
c 情報を伝える	10	5	-5
d 考えや意見を伝える	6	5	-1
e 相手の行動を促す	11	8	-3

全体として減少傾向にあった。これは、会話文の数の減少によるものと見られる。「導入の読み物」→「会話文」→「まとめの読み物」という課の構成の基本は変わっていないが、会話文の役割をより特化したためとも考えられる。

■ 表 7：新旧比較 ONE WORLD

言葉の働き	旧	新	増減
a コミュニケーションを円滑にする	0	0	0
b 気持ちを伝える	4	5	1
c 情報を伝える	7	13	6
d 考えや意見を伝える	7	8	1
e 相手の行動を促す	11	13	2

「c 情報を伝える」において、大きく増加があった。理由の検証は、後述する。

■ 表 8：新旧比較 SUNSHINE

言葉の働き	旧	新	増減
a コミュニケーションを円滑にする	0	4	4
b 気持ちを伝える	4	1	-3
c 情報を伝える	10	12	2
d 考えや意見を伝える	6	5	-1
e 相手の行動を促す	8	11	3

「a コミュニケーションを円滑にする」について、増加が見られた。具体例を見ると、すべて「呼

び掛ける」の増加であった。旧教科書では疑問文形式の文は「質問する」に分類されたものが多かったが、新教科書では会話文の冒頭部などで、「呼び掛ける」に分類された疑問文形式の文が増加したためと見られる。

■ 表 9：新旧比較 TOTAL ENGLISH

言葉の働き	旧	新	増減
a コミュニケーションを円滑にする	2	2	0
b 気持ちを伝える	1	4	3
c 情報を伝える	8	7	-1
d 考えや意見を伝える	3	2	-1
e 相手の行動を促す	12	8	-4

「e 相手の行動を促す」において減少があったが、具体例を見てみると、「質問する」、「招待する」についてそれぞれ増減した結果であり、変化の傾向は読み取れなかった。

4.2.2 教科書間の項目の変化の比較

以下（表10）は、新旧教科書における項目ごとの出版社間の変化を表にまとめたものである。教科書間で共通した傾向は見られない。会話文の数の変化同様、指導要領の変化による全体への画一的な影響はなかったと解釈できる。変化が比較的あった項目として、「b 気持ちを伝える」、「e 相手の行動を促す」が挙げられるが、変化の方向は教科書によってさまざまである。

また COLUMBUS の項目数が全体として大幅に減っているのは、前述のとおり、会話文の数のそのものが減少したためと考えられる。また同じ傾向として、会話文の減少があった NEW HORIZON と TOTAL ENGLISH についても全体的に見て項目の減少が見られる。逆に会話文の数が増加した ONE WORLD と NEW CROWN は項目の数も増加した。

■ 表10：出版社ごとの増減の値

言葉の働き	COLUMBUS	NEW CROWN	NEW HORIZON	ONE WORLD	SUNSHINE	TOTAL ENGLISH
a コミュニケーションを円滑にする	-3	0	-3	0	4	0
b 気持ちを伝える	-10	3	1	1	-3	3
c 情報を伝える	-4	1	-5	6	2	-1
d 考えや意見を伝える	-3	-1	-1	1	-1	-1
e 相手の行動を促す	-4	0	-3	2	3	-4

4.2.3 教科書内の顕著な変化

教科書内での変化が顕著だった2社のそれぞれの項目について、検証する。

ONE WORLDは「c 情報を伝える」において、変化の値が6の増であった。内訳を見ると、4項目すべてにおいて増加が見られる。教科書で主体として扱われている本文のトピックに大幅な変更はないものの、新教科書ではJiro in Americaというコーナーが追加されている。「空港までの道を尋ねる」、「週末の計画を立てる」など会話の目的や場面を明確にした上で、会話文が導入されている。このような課のメインテキスト以外の部分での変化が影響したものと考えられる。

■ 表11：ONE WORLD「c 情報を伝える」

言葉の働き	旧	新
説明する	6	8
報告する	1	3
発表する	0	1
描写する	0	1
その他	0	0
合計	7	13

COLUMBUSは「b 気持ちを伝える」において、変化の値が10の減であった。内訳（表12）を見ると、「苦情を言う」、「褒める」、「謝る」の項目がなくなっているのがわかる。これは大幅な会話文の減少など、教科書の形式が変化したことが影響していると考えられる。また第2の理由として、旧教科書の小説調の文体の影響が挙げられる。旧教科書では、作家の重松清が制作にかかわっており、全体としてストーリー性があり、話が展開する上で登場人物の心情に大きく重きが置かれていた。それに対し、新教

■ 表12：COLUMBUS「b 気持ちを伝える」

言葉の働き	旧	新
礼を言う	2	1
苦情を言う	3	0
褒める	4	0
謝る	1	0
その他	2	1
合計	12	2

（注）「その他」には「緊張の表現」「別れの挨拶」が含まれる。

科書もストーリー性はあるものの、他出版社と比較して特出するほどではない。旧教科書では、小説調の文体により場面設定が詳細になり、それが言葉の働きの扱いに影響したのではないだろうか。

5

議論

今回の調査結果では「言葉の働き」について、指導要領改定による教科書間での共通した影響は見られなかった。言い換えると、指導要領による「言葉の働き」の取り扱いに対する直接的な影響はなかったということである。今回の結果からのみでは判断することはできないが、これは教科書改訂にあたって、言語活動の項目の影響が言語材料などの他の項目よりも少ないことを示しているのではないだろうか。

一方で新旧比較における、教科書内での変化は見られた。しかしながら、教科書ごとに変化の有無や程度については差があった。またそれらの変化についても、「言葉の働き」の取り扱い方そのものが指導要領改定によって変化したのではなく、他方面の変化が「言葉の働き」に間接的に影響を与えたと考えられる。例えば、COLUMBUSにおいて顕著に見られたように、教科書本文のトピックや構成の変化が「言葉の働き」の取り扱いに影響したと見られる。

その他の議論すべき点として、新旧にかかわらず多くの教科書で、巻頭や巻末に「言葉の働き」を付録として扱っていたことが挙げられる。日本語と対訳されたリストになっているものもあったが、絵を多く使い、場面が安易に想像できるよう工夫されているものも多かった。しかしながら、いわゆる教科書本文の中に組み込まれた形で例示されているものは少なく、これでは普通の授業で包括的に語用論的知識を習得することは困難であると考えられる。

また、調査手順の中で明らかになった、学習指導要領の「言葉の働き」の具体例の示し方の問題点について指摘したい。例えば、「e 相手の行動を促す」の具体例として「質問する」という項目があるが、日常生活における「質問する」という場面では、単なる情報の取得のみならず、「許可を得る」、「確認する」などといった機能もある。語用論的知識の運用場面により敏感な設定をするべきではないだろうか。

6

今後の課題と展望

今回の研究は分析対象を会話文に絞って行ったが、会話文以外のテキストも分析対象に含んだ研究が必要である。特に本研究では、中学3年生用の教科書の会話文に分析対象を絞ったが、下級学年に比べ、読みもののタイプのテキストも多く扱われていた。そういったテキストでもプレゼンテーションやメール文など、言葉の働きが明確であるものも多かった。

また主な分析方法は、テキストを学習指導要領の項目を基に類型化して数値に置き換えるという量的な手法であったが、より詳細なコンテキストをとらえた研究とするためには、質的な観点からの分析が不可欠である。包括的な調査が必要であり、教科書が実際に教師や学習者によってどのようにとらえられ使われているのか、などといった心情的、また行

動に関する点について、授業観察やインタビューなどで明らかにしていく必要があるだろう。

著者は自身の中学高校での指導経験から、教科書の教員や生徒に与える影響の大きさを実感していた。しかしながら、教科書分析研究の多くや教科書について教員間で議論される内容は、語彙や文法などの言語材料に偏っていることが多いとまた感じていた。言語の使用に関して、言葉の働きの観点から教科書のあり方を研究し議論することは、よりコミュニケーションで実践的な英語教育を推進していく上で重要な課題であると言える。

謝辞

本調査を行うにあたり、研究指導、また温かい励ましの言葉をくださいました長勝彦先生をはじめとする選考委員の先生方、および公益財団法人日本英語検定協会の皆様に心より御礼申し上げます。

参考文献（*は引用文献）

- * Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your Coursebook*, UK: Heinemann.
- * Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition*, NY: Routledge.
- 堀口俊一 他. (2007). 『TOTAL ENGLISH 3』. 東京：学校図書.
- * Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The Textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48, pp.315-328.
- JACET 教育問題研究会. (2012). 『新しい時代の英語科教育の基礎と実践—成長する英語教育を目指して—』. 東京：三修社.
- * 狩野晶子. (2014). 「学習指導要領」, pp.130-137. 『コミュニケーションな英語教育を考える』. 東京：アルク.
- 笠島準一 他. (2007). 『NEW HORIZON English Course 3』. 東京：東京書籍.
- 笠島準一 他. (2012). 『NEW HORIZON English Course 3』. 東京：東京書籍.
- 木村松雄. (2011). 『新版英語科教育法 小中高の連携—EGP から ESP へ』. 東京：学文社.
- * 国立国会図書館. (2014). 「中学3年生の外国語（英語）の教科書（平成17年検定）の6冊の教科書の学校採択シェア率」. http://crd.ndl.go.jp/reference/modules/d3ndlcrdentry/index.php?page=ref_view&id=1000046326 (2014年4月1日閲覧)
- 松本茂 他. (2014). 『ONE WORLD English Course 3』. 東京：教育出版.
- 松本茂 他. (2007). 『ONE WORLD English Course 3』. 東京：教育出版.
- * 文部科学省. (2014a). 「新学習指導要領・生きる力」. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/ (2014年4月1日閲覧)
- 文部科学省. (2014b). 「教科書制度の概要」. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901.htm (2014年4月1日閲覧)
- * 文部科学省. (2014c). 「中学学習指導要領」. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/index.htm (2014年4月1日閲覧)
- 新里眞男 他. (2014). 『SUNSHINE ENGLISH COURSE 3』. 東京：開隆堂.
- * 小串雅則. (2011). 『英語検定教科書—制度、教材、そして活用』. 東京：三省堂.
- 佐野正之 他. (2008). 『SUNSHINE ENGLISH COURSE 3』. 東京：開隆堂.
- * 清水崇文. (2009). 『中間言語語用論概論—第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育—』. 東京：スリーエーネットワーク.
- 高橋貞雄 他. (2007). 『NEW CROWN 3 ENGLISH SERIES』. 東京：三省堂.
- 高橋貞雄 他. (2014). 『NEW CROWN 3 ENGLISH SERIES』. 東京：三省堂.
- 東後勝明 他. (2007). 『COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE 3』. 東京：光村図書.
- 東後勝明 他. (2014). 『COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE 3』. 東京：光村図書.
- * 和田稔. (1997). 『日本における英語教育の研究』. 東京：桐原書店.
- 矢田裕士 他. (2014). 『TOTAL ENGLISH 3』. 東京：学校図書.

定時制高校における英語学習にかかわる学習者要因

—ビリーフと動機づけに注目して—

神奈川県立光陵高等学校 教諭 小金丸 倫隆
申請時：神奈川県立厚木清南高等学校定時制 教諭

概要

本研究では、高等学校定時制課程に在籍する生徒による英語学習にかかわる学習者要因について、英語学習についてのビリーフ（学習観）や動機づけに注目して調査した。具体的には、高等学校定時制課程に通う生徒148名対象に、「英語学習についてのビリーフ」と「英語学習への動機づけ」についてアンケート調査を行い、探索的因子分析および共分散構造分析を用いて結果を分析した。生徒による自由記述も参考にしながら考察したところ、英語によるコミュニケーションに対して肯定的なビリーフを抱えている生徒が比較的多い反面、従来の英語授業に対しては否定的なビリーフを抱えている生徒が比較的多いことや、自らの英語力について否定的なビリーフを抱えている生徒が多いことなどがわかった。また、英語によるコミュニケーションに関してどのようなビリーフを抱えているかということが、英語学習への動機づけの度合いに大きく影響していることなども明らかになった。

1

はじめに

本研究の目的は、高等学校定時制課程（以下「定時制高校」）に在籍する生徒（以下「定時制生徒」）が英語学習について抱くビリーフ（学習観）や動機づけの傾向や特徴、および「英語学習についてのビリーフ」の動機づけへの影響について調査分析し、定時制高校における英語学習にかかわる学習者要因について考察することである。

近年、多くの定時制高校はかつてのような「勤労青年のための高校」ではなく、課題を抱えた生徒の

「受け入れ校」となっている傾向があり、入学してくる生徒が抱える課題は、自己効力感（自信）の欠如、対人関係のつまずき、学習障害などさまざまである（手島, 2007; 高口・村内・大谷・太田, 2008）。また、近年の定時制高校の特徴として、小・中学校にて不登校を経験したことがある生徒の割合が大きいことが挙げられ、2011年に文部科学省が全国高等学校定時制通信制教育振興会に委嘱して、全国の定時制高校739校を対象に行った調査（以下「文科省委嘱調査」）によると、定時制生徒の31.3%は何らかの理由で小学校や中学校にて不登校を経験していることが明らかになっている。

定時制高校には上記のような課題を抱えて入学してくる生徒も多いのだが、定時制高校の家庭的な雰囲気や学び直しの経験、新たな友人関係、社会とのつながりなどにより、前向きに自らを成長させていく生徒も多いことが報告されている（城所・酒井, 2006; 青戸・村瀬, 2013）。文科省委嘱調査においても、定時制生徒の80.7%が、学校生活は「楽しい」もしくは「どちらかといえば楽しい」と答えており、また定時制生徒の42.4%が、学習に対する意欲は入学したときと比べると「高まった」もしくは「どちらかと言えば高まった」と答えるなど、多くの生徒が定時制高校での学校生活を肯定的にとらえていることがうかがえる。定時制高校での英語授業の実践例（増渕, 2010; 辻中, 2013）においても、英語を苦手とする生徒たちが、教師からさまざまな支援を受けながら、意欲的に英語学習に取り組んでいる様子が報告されている。これらの実践に共通することは、英語学習への動機づけが重視されていることである。これは、定時制高校における英語指導では、

生徒の動機づけを喚起し保持していくことが重要である、ということを示唆していると言えるだろう。

本研究では、英語学習への動機づけに影響を与える要因として、学習者のビリーフ（学習観）に注目している。さまざまな課題を抱えて定時制へと入学してきた生徒たちは、英語学習に関し特有のビリーフを形成していると考えられ、それらのビリーフは英語学習への動機づけにも大きく影響していると予想される。

2

先行研究

2.1 英語学習についてのビリーフ

ビリーフ（belief）とは単なる知識とは異なるもので、長年の経験や環境によって作り上げられた「個人的な意見や信念」と定義され（Borg, 2001）、日本語の論文ではしばしば「学習観」とも訳される（下山・磯田・山森, 2002; 中山, 2005）。Sakui and Gaies（1999）はビリーフを態度、経験、期待、そして学習ストラテジーなど、学習に影響をもたらす複雑な一連の変数であると定義している。また、学習者の持つビリーフはその内容が真実でない場合もあり、ビリーフは「先入観」や「神話」と定義されることもある（Horwitz, 1988）。

外国語学習の分野においてもビリーフに焦点が当てられた研究が行われているが、それらの多くは学習者の外国語学習についてのビリーフを抽出し、学習者の不満、不安、動機の欠如などの原因を探ることを目的としている（Kern, 1995）。近年のビリーフ研究でしばしば用いられているのが、Horwitzによって作られた質問紙BALLI（The Beliefs About Language Learning Inventory）である。BALLIは5つの領域から成る計34の質問項目で構成されており、「正しく発音できなくとも外国語を話すべきある」、「外国語を学ぶ上で最も重要なことは文法を学ぶことだ」といった外国語学習についてのビリーフを抽出するために作られた。日本の英語学習者を対象にしたビリーフ研究でも、BALLIはそのまま、もしくは研究対象に応じて改定されて用いられている。Sakui and Gaiesは、日本人大学生が英語学習について抱いているビリーフを調査するために、Horwitzが作成したBALLIの改定ならびに項目の追加を行い、45の項目からなる質問紙を作成した。ま

た、鈴木・熊澤（2006）は、Sakui and Gaiesが改定したBALLIをもとに56の項目からなる質問紙を作成し、日本人高校生が英語学習について抱いているビリーフの傾向を調査した。鈴木らは質問紙調査の結果をもとに因子分析を行い、「自己の英語力への満足度」、「教師の授業内使用言語」、「教育に対する満足度」、「現代的志向」、「従来型学習法への志向」の5因子を抽出し、記述統計の分析により、日本人高校生が自己の英語力に対して否定的なビリーフを抱えていること、英語学習を学校以外でも学習したいというビリーフを抱えていることを明らかにしている。

2.2 英語学習への動機づけ

外国語学習の分野における動機づけ研究で先駆的役割を果たしたのが、R. C. Gardnerである。Gardner（1985）は言語学習にかかわる動機づけの概念を、目標言語話者の文化や言語を理解しその文化に親しむ態度を基礎とした「統合的動機づけ」と、よりよい仕事や学歴の取得などの実用的な目的を意味する「道具的動機づけ」に二分する考え方を提唱し、統合的動機づけが強い学習者ほど、より高い学習成果を得る傾向にあると述べた。このようなGardnerに代表される社会文化的側面からの動機づけ研究は、その後の外国語学習の分野における動機づけ研究に大きな影響を与えた。しかし、近年では多くの研究が心理学に動機づけの根拠を求めており、達成動機づけ理論、原因帰属理論、期待価値理論、自己決定理論など、心理学におけるさまざまな動機づけ理論に基づいた研究がなされている（Dörnyei & Ushioda, 2011）。

これらの心理学における動機づけ理論の中でも、米国の心理学者であるE. L. DeciとR. M. Ryanによる自己決定理論（Self-Determination Theory）は、外国語学習の分野における動機づけ研究に大きな影響を与えている。自己決定理論（Deci & Ryan, 1985, 2002）は、従来対立関係にあると考えられていた「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」を、自己決定性の程度に従って、「内発的動機づけ」、「同一視的調整」、「取り入れ的調整」、「外的調整」、「無動機」という次元上の連続体でとらえた理論である（表1参照）。自己決定理論では、学習者をより内発的に動機づけるためには、生得的な3つの基本的心理的欲求である有能性（competence）、自律性

■ 表 1：自己決定理論における動機づけの概念 (Deci & Ryan, 1985, 2002)

高 自己決定の度合い 低	内発的動機づけ	興味や本質的な満足から活動を行っている状態。
	外発的動機づけ	
	同一視的調整	ある行動の目標や価値を個人的に重要なものとして受け入れている状態。
	取り入利的調整	内在化されているが、深い意味で自分自身のものとして受け入れていない状態。
	外的調整	最も自律性のない外発的な動機。
	無動機	行動の意思が欠如した状態。

(autonomy), 関係性 (relatedness) が充足される必要がある, とされている。Dörnyei (1998) は, 外国語学習における動機づけに関する実践的研究に, 自己決定理論を援用することには, さまざまな利点があると述べている。近年, 自己決定理論は, 日本人英語学習者を対象とした動機づけ研究でも, しばしば用いられている (廣森, 2003, 2006; 田中, 2010)。

2.3 英語学習についてのビリーフによる動機づけへの影響

英語学習への動機づけを高める要因としてはさまざまなものが考えうるが, その1つとして研究されているのが, 英語学習について学習者が抱くビリーフである (Dörnyei 1994; Cain & Dweck, 1995; Kern, 1995; Cotterall, 1999; Zeldin & Pajares, 2000)。

Dörnyei and Otto (1998) は, 動機づけのプロセスモデルの構成概念について考察し, その中で, 学習者のビリーフが動機づけに与える影響についても述べている。具体的には, タスクの困難度の認識や自己効力感といったビリーフが, タスクの取り組みへの動機づけに影響すると述べており, それらのビリーフの形成には過去の学習経験が大きく影響していると強調している。

Arao (2004) は日本人大学生が英語学習について抱くビリーフと動機づけの関連について調査し, 学習者が抱くビリーフが過去の学習体験や努力の成果に基づいて構築されており, それらのビリーフが英語学習への動機づけの程度や, 学習における自己決定の度合いに影響していることを明らかにしている。

鈴木 (2012) は, 日本人高校生が英語学習について抱いているビリーフがどのように動機づけと関連しているかについて考察した。その結果, 外国文化や外国人に対する興味や, 自分の英語力に関する自

信など, 生徒の英語学習に有益なビリーフの多くが, 内発的動機づけや融和志向的な動機づけに関連していることがわかった。

3

調査 1：量的分析

3.1 調査概要

定時制高校に通う生徒が英語学習について抱いているビリーフや動機づけの傾向を把握し, 「英語学習についてのビリーフ」の動機づけへの影響を分析するために, 質問紙によるアンケート調査を行った。調査対象としたのは, 神奈川県内の公立高校定時制課程 3 校に在籍する生徒174名である。回収した質問紙の中には, 記入漏れや不適切な回答 (すべて同じ番号で記入するなど) があったため, そのような回答を除いた結果, 調査対象者数は148名になった。

3.2 質問紙

英語学習についてのビリーフの調査には, 鈴木・熊沢 (2006) が, 日本人高校生が英語学習について抱いているビリーフを調査した際に用いられた尺度を利用した。この尺度は, 外国語学習についてのビリーフ調査にて最も一般的な尺度である BALLI (Horitz, 1988) を日本人高校生向けに改定したもので, 56項目からなる質問紙 (資料1) である。回答形式は「1. 全くそう思わない」, 「2. あまりそう思わない」, 「3. そう思う」, 「4. とてもそう思う」, という4件法を採用した。

英語学習への動機づけの調査には, 廣森 (2006) が日本人高校生を対象に英語学習への動機づけを調査した際に用いられた尺度を利用した。この尺度は自己決定理論に基づいて構成されており, 5つの下位尺度 (内発的動機づけ, 同一視的調整, 取り入利的調整, 外的調整, 無動機) について5項目, 計25

項目からなる質問紙（資料2）である。

上記2種類の質問紙を事前に20名の定時制生徒に実施し、各項目の記述が理解可能なものであるかを確認し、生徒が理解しにくいと思われた表現については、質問文の意味を変化させないことに注意しつつ、より理解しやすい表現に置き換えた（「英語を習得する」⇒「英語を身につける」など）。なお、一般的に因子分析のような定量的な分析を行う場合には5件法以上の回答形式が望ましい（三浦・前田・山森・磯田・廣森, 2004）とされているが、上記2種類の質問紙調査とも4件法を採用した。これは、少しでも生徒の負担を減らそうとしたことや、Dörnyei (2003) も述べているように、件数を奇数にすると、あまり考えずに真ん中のカテゴリー「どちらでもない」、「中ぐらい」を選ぶ回答者が多いということ、などが理由である。4件法で得られる数値を連続変量と見なして統計処理を行っても、結果に大きな影響はないという研究結果（萩生田・繁樹, 1996; 高橋・青木, 2010）もあるので、4件法を採用することに大きな問題はないと判断した。

3.3 分析方法

記述統計量の算出や探索的因子分析などにはエクセル統計2012を、確認的因子分析や共分散構造分析にはSPSS Amos 22.0をそれぞれ用いた。

3.4 結果

3.4.1 因子分析（英語学習についてのピリーフ尺度）

「英語学習についてのピリーフ尺度」について因子分析をするために、まずすべての項目での天井効果、フロア効果の有無を確認したが、いずれも見られなかったため、すべての項目を使用した。英語学習についてのピリーフ尺度のすべての項目に対し、最尤法プロマックス回転による探索的因子分析を行い、固有値と因子の解釈可能性を考慮して4因子を採用した。因子負荷量が0.50以下の項目を除外し、最尤法プロマックス回転による因子分析を繰り返した結果16項目が残った。回転後の因子パターン行列は表2のとおりである。第1因子は、英語力の上達についての満足感にかかわる4項目と「将来、私は英語をとて上手に話せるようになると思う」という項目から構成されるため、「自己効力感」と名づけた。第2因子は、英語をコミュニケーションの手

段として使用することにかかわる5項目で構成されるため、「英語によるコミュニケーション志向」と名づけた。第3因子は、授業内での教師による日本語使用にかかわる3項目で構成されるため、「日本語使用志向」と名づけた。第4因子は、現行の学校授業への満足感にかかわる2項目と「英語を身につけるということは、文法をたくさん学ぶことである」という項目から構成された。教師への事前の聞き取りにより、本調査を行った定時制高校3校では、多くの英語授業で基礎的文法事項の定着を重視した指導が行われていることが明らかになっており、現行の学校授業への満足感にかかわる項目と文法学習にかかわる項目が1つの因子を構成することは、自然であると考えられる。以上のことから、第4因子を「従来の英語教育への信頼」と名づけた。各項目の平均値を算出し下位尺度得点としたところ、表2に示す値となった。また、各因子を構成する項目間の内的整合性を検討するために、Cronbachの α 係数を算出し検定した結果、表2に示す値となった。一般的に α 係数が0.70以上なら内的整合性が高いと示唆される（小塩, 2004）ことから、すべての因子において基準を満たしていると判断した。

また、採択されたモデルに対して解の妥当性を検証するため、最尤法による確認的因子分析を行った。その結果、モデルのデータへの適合に関する適合度指標はGFI=0.896, AGFI=0.855, CFI=0.955, RMSEA=0.055（GFI・AGFI・CFIは1.000に近いほど望ましく、RMSEAは0.100以下で値が小さいほど望ましいとされている）であり、モデルはデータのある程度十分に説明していることが確認された。

3.4.2 因子分析（英語学習への動機づけ尺度）

「英語学習への動機づけ尺度」について因子分析をするために、まずすべての項目での天井効果、フロア効果の有無を確認したが、いずれも見られなかったため、すべての項目を使用した。英語学習への動機づけ尺度のすべての項目に対し、最尤法プロマックス回転による探索的因子分析を行い、固有値と因子の解釈可能性を考慮して4因子を採用した。因子負荷量が0.50以下の項目を除外し、最尤法プロマックス回転による因子分析を繰り返した結果17項目が残った。回転後の因子パターン行列は表3のとおりである。第1因子は、「同一視的調整」にかかわる5項目と「取り入れ的調整」にかかわる2項目

■ 表 2 : 「英語学習についてのビリーフ尺度」に関する探索的因子分析結果

質問項目	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子	第 4 因子	Mean (SD)	下位尺度得点 (SD)
第 1 因子：自己効力感 ($\alpha = .91$)						
(Q47) 英語を勉強した時間を考えると、私は自分の「英語を書く力」の上達度に満足している。	0.94	-0.08	0.19	-0.09	2.00 (0.68)	1.93 (0.67)
(Q46) 英語を勉強した時間を考えると、私は自分の「英語を読む力」の上達度に満足している。	0.90	-0.02	0.02	0.00	1.99 (0.65)	
(Q44) 英語を勉強した時間を考えると、私は自分の「英語を話す力」の上達度に満足している。	0.84	0.02	-0.11	0.04	1.89 (0.63)	
(Q45) 英語を勉強した時間を考えると、私は自分の「英語を聞く力」の上達度に満足している。	0.84	-0.04	-0.05	0.04	1.98 (0.70)	
(Q4) 将来、私は英語をととても上手に話せるようになると思う。	0.59	0.18	-0.09	0.04	1.78 (0.66)	
第 2 因子：英語によるコミュニケーション志向 ($\alpha = .75$)						
(Q28) クラスメートと英語を話すことで英語が上達すると思う。	-0.05	0.66	0.08	0.01	2.47 (0.85)	2.64 (0.86)
(Q18) 英語を上手に話せるようになったら、将来いい仕事を見つけることに結びつくと思う。	-0.01	0.64	0.07	0.02	2.76 (0.88)	
(Q5) 英語を話すために、外国について知ることは必要だと思う。	0.05	0.62	-0.13	-0.01	2.64 (0.89)	
(Q33) 英語を話す人たちとコミュニケーションをするのに役立つから、英語を勉強している。	0.08	0.61	-0.06	-0.01	2.55 (0.91)	
(Q55) 英語の言葉や文法を習いながら自分の考えを表現することは、英語を身につけるためによい方法である。	-0.02	0.59	0.06	0.01	2.76 (0.75)	
第 3 因子：日本語使用志向 ($\alpha = .74$)						
(Q42) 英語の授業で、外国人の先生も日本語で説明してくれる方がいい。	0.02	-0.02	0.82	0.02	2.87 (0.84)	3.01 (0.84)
(Q40) 外国人の先生は日本語を使える方がいいと思う。	-0.05	0.22	0.75	-0.05	3.06 (0.89)	
(Q41) 英語の授業で、日本人の先生は日本語で説明してくれる方がいい。	0.02	-0.17	0.54	0.13	3.09 (0.78)	
第 4 因子：従来の英語教育への信頼 ($\alpha = .74$)						
(Q3) 英語を上手に読み書きできるようになるには、学校の英語の授業だけで十分である。	-0.02	-0.05	0.10	0.79	2.20 (0.74)	2.29 (0.78)
(Q23) 英語を上手に話せたり聞けたりするようになるには、学校の英語だけで大丈夫である。	-0.02	-0.13	-0.02	0.76	2.11 (0.80)	
(Q11) 英語を身につけるということは、文法をたくさん学ぶことである。	0.10	0.30	0.00	0.59	2.55 (0.72)	
因子間相関 第 1 因子	0.19					
第 2 因子	-0.16	-0.04				
第 3 因子						
第 4 因子	0.21	-0.14	0.36			

■ 表 3 : 「英語学習への動機づけ尺度」に関する探索的因子分析結果

質問項目	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子	第 4 因子	Mean (SD)	下位尺度得点 (SD)
第 1 因子：高自律的外発的動機づけ (α = .90)						
(Q12：同一視) 将来使えるような英語の技能を身につけたいから。	0.82	-0.06	-0.05	-0.18	2.81 (0.90)	2.74 (0.89)
(Q4：同一視) 自分にとって必要なことだから。	0.82	-0.01	-0.03	0.01	2.70 (0.87)	
(Q18：同一視) 英語を身につけることは重要だと思うから。	0.79	0.04	-0.04	0.02	2.89 (0.88)	
(Q21：取り入れ) 英語を勉強しておかないと、後で後悔すると思うから。	0.78	0.00	0.15	0.10	2.80 (0.86)	
(Q19：同一視) 外国語を少なくとも 1 つは話せるようになりたいから。	0.71	0.16	0.05	-0.04	2.89 (0.88)	
(Q6：同一視) 自分の成長にとって役立つと思うから。	0.68	0.11	-0.09	-0.07	2.93 (0.84)	
(Q2：取り入れ) 英語くらいできるのは普通だと思うから。	0.54	-0.04	-0.16	0.21	2.15 (0.80)	
第 2 因子：内発的動機づけ (α = .87)						
(Q8：内発的) 英語を勉強するのは楽しいから。	-0.02	0.86	-0.05	-0.04	2.37 (0.90)	2.39 (0.90)
(Q11：内発的) 英語の授業が楽しいから。	-0.08	0.82	-0.04	0.09	2.53 (0.89)	
(Q20：内発的) 英語の勉強は興味をそそるから。	0.19	0.72	0.05	-0.09	2.22 (0.84)	
(Q24：内発的) 英語を勉強して新しい発見があるとうれしいから。	0.26	0.59	-0.01	0.06	2.45 (0.95)	
第 3 因子：無動機 (α = .81)						
(Q17：無動機) 英語の何を勉強しているのか、よくわからない。	-0.09	-0.03	0.95	0.00	2.31 (0.86)	2.29 (0.83)
(Q15：無動機) 英語を勉強しても、成果が上がらないような気がする。	0.08	0.07	0.69	0.00	2.24 (0.84)	
(Q5：無動機) 授業から何を得ているのか、よくわからない。	0.17	0.07	0.54	-0.07	2.30 (0.80)	
第 4 因子：低自律的外発的動機づけ (α = .63)						
(Q13：取り入れ) 英語を勉強しなければ、気まずいと思うから。	0.15	-0.03	-0.07	0.77	1.95 (0.69)	1.97 (0.81)
(Q14：外的) 周りの大人にうるさく言われるから。	-0.04	0.08	0.10	0.58	1.74 (0.75)	
(Q22：外的) 英語を勉強するのは決まりのようなものだから。	-0.05	-0.01	0.03	0.53	2.23 (0.90)	
因子間相関 第 1 因子	0.58					
第 2 因子	-0.44	-0.43				
第 3 因子						
第 4 因子	-0.06	-0.17	0.29			

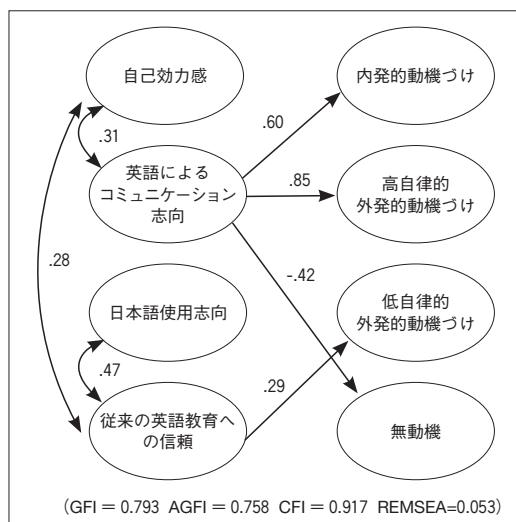
で構成された。このように、「同一視的調整」もしくは「取り入れの調整」にかかわる項目が、自律性が相対的に高い外発的動機づけ、というくくりで1つの因子として解釈されることは、先行研究（安藤・布施・小平, 2008; 大久保・江村, 2012）においても見ることができる。そこで先行研究と同様に、第1因子を「高自律的外発的動機づけ」と名づけた。第2因子は、「内発的動機づけ」にかかわる4項目で構成されるため、「内発的動機づけ」と名づけた。第3因子は、「無動機」にかかわる3項目で構成されるため、「無動機」と名づけた。第4因子は、「取り入れの調整」にかかわる1項目と「外的調整」にかかわる2項目で構成された。このように、「取り入れの調整」もしくは「外的調整」にかかわる項目が、自律性が相対的に低い外発的動機づけ、というくくりで1つの因子として解釈されることも、第1因子同様の先行研究において見ることができる。よって先行研究と同様に、第4因子を「低自律的外発的動機づけ」と名づけた。各項目の平均値を算出し下位尺度得点としたところ、表3に示す値となった。また、各因子を構成する項目間の内的整合性を検討するために、Cronbachの α 係数を算出し検定した結果、表3に示す値となった。「低自律的外発的動機づけ」の α 係数が0.63と低い値になっているが、村瀬・高田・廣瀬（2007）によると α 係数は個人レベルの調査データでは0.7以上であれば十分よく、0.6以上ならば許容できる水準であるので、内的整合性は許容範囲内であると判断した。

また、採択されたモデルに対して解の妥当性を検証するため、最尤法による確認的因子分析を行った。その結果、モデルのデータへの適合に関する適合度指標は $GFI = 0.882$, $AGFI = 0.838$, $CFI = 0.952$, $RMSEA = 0.061$ であり、モデルはデータのある程度十分に説明していることが確認された。

3.4.3 共分散構造分析

「英語学習についてのビリーフ」の動機づけへの影響を検証するために、共分散構造分析（構造方程式モデリング）を行った。まずは、英語学習についてのビリーフの各因子間に共分散を設定した上で、英語学習についてのビリーフの各因子から、英語学習への動機づけの各因子に対するパスを設定した。そして、最尤法を母数の推定法として推定値を求め、ワルド検定で有意水準5%に満たないパスを削除し

ながらモデル修正を行い、最終的には図1に示すモデルを得た。このモデルの適合度指標は $GFI = 0.793$, $AGFI = 0.758$, $CFI = 0.917$, $RMSEA = 0.053$ であった。 CFI と $RMSEA$ では良好な値が得られたが、 GFI と $AGFI$ の値は一般的な許容水準を下回った。しかし、 GFI には観測変数の数が影響する傾向があり、本モデルのように多くの観測変数（目安は30以上）が組み込まれているモデルの場合は、その値がなかなか大きくならないので、 GFI の低さだけでパス図を捨てる必要はないと言われている（豊田, 2010）。よって、 CFI と $RMSEA$ は比較的良好な値を示していることや、サンプル数が少ないことなども総合的に判断して、モデルとデータの適合は許容の範囲内であると判断した。



▶ 図1：共分散構造分析の結果（標準化解による簡略図：観測変数ならびに誤差については省略）

4

調査2：自由記述

4.1 調査目的・手段

調査1の結果を考察する際の参考にするために、自由記述形式の質問紙調査を行った。調査対象は、神奈川県内の公立高校定時制課程に在籍する生徒34名で、調査1の対象生徒から任意で選出した。質問紙には、「英語学習についての考えや、そのような考えを持つ理由について自由に書いてください」と記載し、自由記述形式での回答を求めた。

4.2 結果

生徒による記述を、その内容に従ってカテゴリ化した。カテゴリとして、調査1の「英語学習についてのビリーフ」尺度の因子分析で抽出された概念を使用し、記述の内容が主にどの概念と関係があ

るかという観点で分類した。また、記述の内容がどの概念にも当てはまらないと思われた記述は、「その他」のカテゴリに分けた。各カテゴリの記述例は表4のとおりである。

■ 表4：自由記述結果

(自己効力感) ・英語は楽しいときもあるけど、勉強してももう英語がわからないので、今では嫌い。 ・英語が得意ではないので嫌い。得意になるのは無理でも好きになりたい。 ・発音を先生に褒められたのがうれしくて、英語に興味を持った。 ・どれだけやっても覚えられない。 ・英会話学校で先生に褒められたのがうれしく、先生のためにも英語を頑張った。 ・英語が得意ではないので嫌い。得意になるのは無理でも好きになりたい。 ・中学生のときの英語の先生が苦手な人を集中的に当ててくる人で英語が嫌いになった。 ・中学の先生に指名され、間違えたときに馬鹿にされたから、英語が嫌いになった。	(英語によるコミュニケーション志向) ・海外のマンガに興味があるので、英語を勉強したい。 ・英語は不得意だが、わかれば楽しいと思う。 ・授業で英語の歌を歌うのは好き。 ・洋楽やゲームの影響で英語には興味があるが、英語は苦手。 ・いろいろな国の人と話がしたい。 ・インターネットで外国人と関わり合いを持ったから、英語を勉強するようになった。 ・外国の映画を字幕なしで見たい、聴きたい。 ・ペアワークは苦手なのでやめてほしい。 ・授業中に指されて発言するのは苦手。 ・英語は自分が大人になって使わないと思うので、勉強する必要性を感じない。 ・英語をクラスの他の生徒の前で話すのは嫌だった。 ・ペアで教科書を音読するのが嫌だ。 ・グループ活動はやりたくない。
(日本語使用志向) ・ゆっくりとしたペースでわかりやすく教えてほしい。 ・英語で言っていることが理解できないと、英語が嫌いになる。 ・先生には授業ではいつも丁寧に説明してほしい。	(従来の英語教育への信頼) ・文法がわからないので、英語はあまり好きではない。 ・発音をちょっと間違えただけで、英語の先生に指摘されて嫌いになった。 ・中3のときの英語の先生とかかわりにくく、わからなくても聞けなかったから。 ・長文を訳したりするのは苦手だから嫌い。 ・文法がわからなくなると全部わからなくなるから嫌い。 ・単語が覚えられないし長文問題が解けないので嫌い。 ・英語の授業では単語を勉強することが重要。 ・最初はそれなりに楽しかったが、中2あたりから授業のペースがかなり速くなって嫌いになった。 ・中学校では自分がわかる前に次の授業に進んでしまうので、ゆっくり基礎からじっくり学びたい。
(その他) ・1つの言葉でもいろいろな意味があったり、日本語と語順が違ったりしてわからない。 ・中学校2年生のときの英語の先生が嫌い、英語も嫌いになった。 ・最初でつまづいてしまい、途中から全くわからなくなったので嫌いになった。 ・学校に行けず授業を受けない時期があり、それで英語が嫌いになった。 ・中学のときの先生に授業中に注意をされて、やる気がなくなった。 ・勉強が面倒になった。	

5.1 英語学習についてのビリーフ

まず、探索的因子分析と自由記述の結果から、定時制生徒が英語学習について抱いているビリーフの特徴について考察する。

各因子の下位尺度得点（表2）を見てみると、「英語によるコミュニケーション志向」の下位尺度得点が比較的高く、英語話者とのコミュニケーションや英語圏の文化に対して肯定的なビリーフを抱いている生徒が多い可能性が示された。定時制生徒が抱く英語話者とのコミュニケーションや英語圏の文化に対する興味関心については、先行研究（納谷, 2006; 辻中, 2013）でも報告されており、自由記述の結果（表4）からもそのような特徴を読み取ることができる。しかし、「英語によるコミュニケーション志向」に比べると、「従来の英語教育への信頼」や「自己効力感」の下位尺度得点は低かった。これは、自由記述の「文法が難しくわからないので、あまり英語は好きではない」「どれだけやっても覚えられない」という記述にも見られるように、これまでの英語学習におけるつまずきや挫折が原因の1つになっていると考えられる。また、「日本語使用志向」の下位尺度得点は比較的高かったが、これは多くの生徒が英語学習を苦手としているため、日本語で授業が行われることに安心感を抱いているからではないかと考えられる。

5.2 英語学習への動機づけ

次に、探索的因子分析と自由記述の結果から、定時制生徒の英語学習に対する動機づけの特徴について考察する。各因子の下位尺度得点（表3）を見てみると、「内発的動機づけ」と「高自律的外発的動機づけ」の下位尺度得点が比較的高く、ある程度自律的に英語学習に動機づけられている生徒が多い可能性が示された。この結果は、定時制高校には学び直しの必要性を感じ、意欲的に学習に取り組む生徒も多い、という先行研究（城所・酒井, 2006; 青戸・村瀬, 2013）の内容と合致する。

しかし、「無動機」の下位尺度得点も低くなく、英語学習に意欲を感じていない生徒が多い可能性も示された。自由記述の結果（表4）からも、文法学習でのつまずき、教師による厳しい指導、不登校な

どさまざまな理由で挫折を経験し、英語学習への学習動機を失ってしまっている生徒がいることが読み取れる。

5.3 英語学習についてのビリーフによる動機づけへの影響

最後に、共分散構造分析と自由記述の結果から、定時制生徒が英語学習について抱いているビリーフによる動機づけへの影響について考察する。

共分散構造分析の結果（図1）を見てみると、「英語によるコミュニケーション志向」から複数の有意なパスが引かれており、英語によるコミュニケーションに関するビリーフが、英語学習に対する動機づけに大きく影響していることが示された。「英語によるコミュニケーション志向」から「内発的動機づけ」「高自律的外発的動機づけ」といった自律性の高い動機づけに対し、強いパスが引かれた。自由記述の結果（表4）からもそのような傾向を読み取ることができ、英語によるコミュニケーションに関して肯定的なビリーフを持つことにより、英語学習に対してより自律的に動機づけられることがわかった。「英語によるコミュニケーション志向」の下位尺度には、外国文化とのかかわりや外国人とのコミュニケーションに関する項目が複数含まれるが、八島（2001）はこのような概念を「国際的志向性」と定義している。Yashima（2002）では、国際的志向性から英語学習に対する動機づけへ正の影響が確認されているが、本研究においてもこの影響が確認された。また、「英語によるコミュニケーション志向」から「無動機」への比較強い負のパスも確認された。自由記述の「ペアワークは苦手なのでやめてほしい」、「グループ活動はやりたくない」といった記述に見られるとおり、対人コミュニケーション自体に否定的なビリーフを抱いている生徒が多く、そのようなビリーフが英語学習に対する動機づけの妨げになっていると考えられる。定時制に入学する生徒の多くが、これまでに対人コミュニケーションにおいてさまざまな挫折や葛藤を経験しており（吉田, 2006; 手島, 2007）、そのような経験の繰り返しから、対人コミュニケーションに対し否定的なビリーフを抱くようになったと予想される。

「日本語使用志向」と共変動関係にある「従来の英語教育への信頼」からは、「低自律的外発的動機づけ」へのみパスが引かれた。これは日本語を使用

した文法学習を行うだけでは、自律性の高い動機づけには結びつきにくいことを示唆している。なお、「自己効力感」は「英語によるコミュニケーション志向」と「従来の英語教育への信頼」との間で弱い共変動関係にあることが確認されたが、「自己効力感」から各動機付概念へのパスは引かれなかった。生徒を英語学習へと動機づけるためには、生徒の自己効力感や有能感を高めることが重要であると言われているが（廣森, 2003, 2006; 上淵, 2004）、共分散構造分析の結果からは「自己効力感」から動機づけへの直接の影響は確認できなかった。この点については更なる分析が必要だが、一方でこの結果は、定時制生徒を英語学習へと動機づけるためには、生徒の自己効力感を高めつつ、同時に英語によるコミュニケーションや英語授業に対し肯定的なビリーフを持たせるようにしなければならない、ということを示唆しているとも言える。

6

結論

本研究では、定時制生徒が英語学習について抱いているビリーフや英語学習への動機づけの傾向、および「英語学習についてのビリーフ」の動機づけへの影響について明らかにするために、量的調査や自由記述による調査を行った。その結果、英語話者とのコミュニケーションや英語圏の文化に対して肯定的なビリーフを抱いている生徒が比較的多い反面、従来の英語授業に対しては否定的なビリーフを抱いている生徒が比較的多いこと、自らの英語力について否定的なビリーフを抱いている生徒が多いことなどが明らかとなった。また、英語によるコミュニケーションに関してどのようなビリーフを抱いているかということが、英語学習への動機づけの度合いに大きく影響していること、英語授業で日本語を使

用した文法指導を行うだけでは自律性の高い動機づけには結びつきにくいことなどが明らかになった。

なお本研究では、先行研究や自由記述アンケート結果を踏まえて、因子分析や共分散構造分析の結果が定時制生徒の心理的特性を表していると解釈した。しかし厳密にいうと、定時制生徒のみを対象にした研究だけでは、結果が定時制生徒特有の心理的特性なのか、もしくは高校生の心理的特性なのかということは、特定できないと考えられる。今後の研究では、定時制生徒に限らず全日制生徒も対象に同様の分析を行い、結果を比較検証することが必要であろう。また、本研究では、量的調査と簡潔な自由記述調査を行ったが、これだけでは一般的な傾向をつかむことは可能でも、定時制生徒が抱くビリーフや動機づけといった学習者要因について、より深い考察を行うことは難しい。今後の研究では、量的分析とともに、面接法やナラティブ分析、アクションリサーチなどを行い、ビリーフや動機づけに関する事象について、より深く理解していく必要があるだろう。

謝辞

今回、本研究の機会をくださった公益財団法人日本英語検定協会の皆様と選考委員の先生方、特に貴重なアドバイスをいただきました東北大学大学院の村木英治先生に厚く御礼申し上げます。また、申請段階よりご助言くださいました湘南工科大学の鈴木栄先生と、きめ細やかにご指導いただきました神奈川県立国際言語文化アカデミアの村越亮治先生に、感謝申し上げます。さらに、本研究にご協力いただきました神奈川県立厚木清南高等学校校定時制の先生方、片桐智樹先生、田村総子先生に感謝申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * 安藤史高・布施光代・小平英志.(2008).「授業に対する動機づけが児童の積極的授業参加行動に及ぼす影響: 自己決定理論に基づいて」.『教育心理学研究』第56号, 160-170.
- * 青戸泰子・村瀬まき.(2013).「定時制高校生の自己肯定感を高める要因に関する一研究」.『岐阜女子大学紀要』第42号, 41-54.
- * Arao, H.(2004). A Cognitive View of Motivation in EFL Learning: The Relation Between Belief and Motivation.『愛知学院大学教養部紀要』第51号(3), 81-92.
- * Borg, M.(2001). "Teachers' beliefs." *ELT Journal*, 55, (2), 186-188.
- * Cain, K.M., & Dweck, C.S.(1995). Relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. *Merrill Palmer Quarterly*, 41, 25-52.
- * Cotterall, S.(1999). Key variables in language learning: What do learners believe about them? *System*, 27, (4), 473-492.
- * Deci, E.L., & Ryan, R.M.(1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- * Deci, E.L. & Ryan, R.M.(Eds.).(2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: University of Rochester Press.
- * Dörnyei, Z.(1994). Motivation and motivating in the foreign language learning. *Language Learning*, 40, 46-78.
- * Dörnyei, Z.(1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- * Dörnyei, Z.(2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- * Dörnyei, Z., & Otto, I.(1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University, London), 4, 43-69.
- * Dörnyei, Z., & Ushioda, E.(2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- * Gabillon, Z.(2007). Learner beliefs on L2 attitudes and motivation: An exploratory study. *Lingua et Linguistica*, 1.1, 68-90.
- * Gardner, R.C.(1985). *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- * 萩生田伸子・繁樹算男.(1996).「順序付きカテゴリカルデータへの因子分析の適用に関するいくつかの注意点」.『心理学研究』第67号, 1-8.
- * 廣森友人.(2003).「学習者の動機づけは何によって高まるのか: 自己決定理論による高校生英語学習者の動機づけの検討」.『JALT Journal』第25号(2), 173-186.
- * 廣森友人.(2006).『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』.東京: 多賀出版.
- * Horwitz, K.(1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72, (3), 283-294.
- * 糸井江美.(2003).「英語学習に関する学生のピリーフ」.『文教大学文学部 文学部紀要』第16巻第2号, 85-100.
- * Kern, R.G.(1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92.
- * 城所章子・酒井朗.(2006).「夜間定時制高校生の自己の再定義過程に関する質的研究—編成資源を手がかりに—」.『教育社会学研究』第78集, 213-233.
- * 小塩真司.(2004).『SPSS と Amos による心理・調査データ解析—因子分析・共分散構造分析まで—』.東京: 東京図書.
- * 増渕正樹.(2010).「英語が嫌いな生徒のコミュニケーション能力の育成: 英語だけが飛び交う教室を目指した定時制の実践」.『英語教育』2010年3月号.
- * 三浦省五・前田啓朗・山森光陽・磯田貴道・廣森友人.(2004).『英語教師のための教育データ分析入門—授業が変わるテスト・評価・研究』.東京: 大修館書店.
- * 村瀬洋一・高田洋・廣瀬毅士.(2007).『SPSS による多変量解析』.東京: オーム社.
- * 中山晃.(2005).「日本人大学生の英語学習における目標志向性と学習観および学習方略の関係のモデル化とその検討」.『教育心理学研究』第53巻第3号, 320-330.
- * 納谷淑恵.(2006).『ICT を活用した実践的コミュニケーション能力の育成—防災をテーマとした英語での情報発信を通して—』.<http://www.langrid.org/association/earnsupport/ronbun.pdf>
- * 大久保智生・江村早紀.(2012).「授業に積極的に参加している児童は動機づけが高いのか?—授業雰囲気による学級別の検討—」.『Human Developmental Research』第26号, 15-24.
- * Sakui, K., & Gaies, S.J.(1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27, (4), 473-492.
- * 下山幸成・磯田高道・山森光陽.(2002).「学習観がCALL 教室における英語学習の成果に及ぼす影響: クラスター分析を用いた学習者プロファイリング」.『JALT Journal』第24号, 155-166.
- * 鈴木栄・熊澤孝昭.(2006).「日本人の高校生の英語学習に関する学習観」.『上智大学英語教員研究会 Newsletter』第54号, 1-12.
- * 鈴木栄.(2012).「言語学習におけるモチベーションと学習者のピリーフ」.『白鷗大学論集』第27巻第1号, 333-351.
- * 高口明久・村内真紀・大谷直史・太田美幸.(2008).「高

- 校教育改革下の定時制高校の状況』、『鳥取大学地域学部 地域学論集』第4巻第3号, 327-367.
- * 高橋智子・青木多寿子.(2010).「児童期からの適応感を測定できる生活充実感尺度の開発―適応感研究の相互比較を可能にする尺度をめざして―」、『広島大学大学院教育学研究科紀要』第59号, 69-77.
- * 田中博晃.(2010).「英語の授業で内発的動機づけを高める研究」、『JACET Bulletin』第50号, 63-80.
- * 手島純.(2007).『格差社会にゆれる定時制高校 教育の機会均等のゆくえ』. 東京: 彩流社.
- * 豊田秀樹.(2010).『共分散構造分析 (AMOS 編): 構造方程式モデリング』. 東京: 東京図書.
- * 辻中孝彦.(2013).「ALL English の授業はすべての校種の生徒に夢と希望を与える―生徒と作るモジュール授業・生徒の努力の報われる評価を目指して―一定時制・専門高校・普通科進学校での17年間の実践―」、『第62回読売教育賞受賞者論文集』. 115-131.
- * 上淵寿.(2004).『動機づけ研究の最前線』. 京都: 北大路書房.

- * 八島智子.(2001).「国際的志向性と英語学習モチベーション」、『外国語教育研究』第1号, 81-93.
- * Yashima, T.(2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 55-66.
- * 吉田恵子.(2006).「教室で気になる児童生徒について―高等学校で特別な支援を必要とする生徒に焦点を当てた調査研究―」、『平成18年度 山梨県総合教育センター研究紀要』. 1-17.
- * Zeldin, A.L., & Pajares, F.(2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37, (1), 215-246.
- * 全国高等学校定時制通信制教育振興会.(2011).『文部科学省平成23年度「高等学校教育の推進に関する取組の調査研究」委託調査研究報告書 高等学校定時制課程・通信制課程の在り方に関する調査研究』. 全国高等学校定時制通信制教育振興会.

資料

資料1: 英語学習についてのビリーフ尺度

★「英語学習に対する考え」について次のそれぞれの質問に答えてください。

※数字に1つ○をつけてください。

【4→とてもそう思う 3→そう思う 2→あまりそう思わない 1→全くそう思わない】

- (1) 大人より子供の方が英語を身につけやすい。
- (2) 英語の授業は楽しくあるべきだと思う。
- (3) 英語を上手に読み書きできるようにするには、学校の英語の授業だけで十分である。
- (4) 将来、私は英語をとてもし上手に話せるようになると思う。
- (5) 英語を話すために、外国について知ることは必要だと思う。
- (6) もし英語でわからない単語があったら、意味を自分で考えてみる。
- (7) もし自分で英語を毎日1時間ずつ勉強したら、5年で英語が話せるようになると思う。
- (8) 英語を身につける上で、繰り返し練習をたくさんすることは重要である。
- (9) 他の日本人の生徒の前で英語を話すのは恥ずかしい。
- (10) もし初めの段階で間違いが許されたら、その間違いを後で直すことは難しいと思う。
- (11) 英語を身につけるということは、文法をたくさん学ぶことである。
- (12) CDを聴いたり、英語のテレビを見たりすることは、英語を学習する上でとても大切なことである。
- (13) 女子の方が男子より英語を身につけるのが上手である。
- (14) 英語がとても上手に話せるようになったら、英語を使う機会が数多くあると思う。
- (15) 英語を話す方が、聞いて理解するより易しいと思う。
- (16) 英語の学習は、学校の他の科目を勉強することと異なると思う。
- (17) 英語を身につけるということは、日本語から英語に訳すということである。
- (18) 英語を上手に話せるようになったら、将来いい仕事を見つけることに結びつくと思う。
- (19) 英語を読み書きすることの方が、話したり聞いたりして理解することより易しいと思う。
- (20) 数学や科学が得意な人は、英語を身につけるのが上手である。
- (21) 日本人は、英語を話すことが大切なことであると思っている。
- (22) 外国語を話せる人は、頭がよいと思う。
- (23) 英語を上手に話せたり聞けたりするようになるには、学校の英語だけで大丈夫である。
- (24) 身につけるのに簡単な言語と難しい言語があると思う。
- (25) 外国人の先生から英語を習ってのみ、英語が上手に話せるようになる。
- (26) 英語を身につける才能を持っている人があると思う。
- (27) 英語を話したり聞いたりすることの方が、読み書きより役に立つと思う。
- (28) クラスメートと英語を話すことで英語が上達すると思う。
- (29) 英語をたくさん勉強しないから、間違えるのだと思う。

- (30) 英語で話すとき、まず日本語でどう言うかを考えてから英語に訳す。
- (31) 教えられたことを忘れてしまうことがあることは普通だと思う。
- (32) 自分の間違いを、全部先生に直してほしいと思う。
- (33) 英語を話す人たちとコミュニケーションをするのに役立つから、英語を勉強している。
- (34) 英語を理解するにはまず、日本語に訳さなくてはならない。
- (35)すでに外国語を話せる人にとっては、別の言語を身につけるのは易しいと思う。
- (36) 英語を勉強すればするほど、楽しくなってきた。
- (37) 同じ年頃の外国人が英語を話しているのが聞こえたら、英会話の練習をするために、その人のところに行って話しかけたい。
- (38) 私は今の英語教育に満足している。
- (39) 正しく話せるようになったら、英語で話してもいいと思う。
- (40) 外国人の先生は日本語を使える方がいいと思う。
- (41) 英語の授業で、日本人の先生は日本語で説明してくれる方がいい。
- (42) 英語の授業で、外国人の先生も日本語で説明してくれる方がいい。
- (43) 私は受験のために英語の勉強をしている。
- (44) 英語を勉強した時間を考えると、私は自分の「英語を話す力」の上達度に満足している。
- (45) 英語を勉強した時間を考えると、私は自分の「英語を聞く力」の上達度に満足している。
- (46) 英語を勉強した時間を考えると、私は自分の「英語を読む力」の上達度に満足している。
- (47) 英語を勉強した時間を考えると、私は自分の「英語を書く力」の上達度に満足している。
- (48) 英語の意味を理解するためには、和訳を通じてというよりも、直接実物や映像を見たり状況や文の前後関係からさんだりする方がいい。
- (49) 英語授業の内容は日常生活に関連している方がいい。
- (50) 新しい言葉や表現は、最初目からではなく耳から学ぶべきである。
- (51) 生徒同士の英語のやり取りよりも、先生と生徒とのやり取りの方が効果的である。
- (52) 文法の授業は、先生の詳しい説明よりも、生徒に考えさせてきまりを見つけさせる方が効果的である。
- (53) 英語で話すとき、先生は特にゆっくり話すより、普通のスピードの方が生徒の勉強になる。
- (54) 先生は、授業の計画に沿って授業を進めるべきである。
- (55) 英語の言葉や文法を習いながら自分の考えを表現することは、英語を身につけるためのよい方法である。
- (56) Eメールやインターネットを使った授業は、英語の勉強や外国人との交流に役立つ。

資料 2：英語学習への動機づけ尺度

★「英語を勉強する理由」に関する質問です。

※それぞれの項目はどれくらい皆さんに当てはまりますか。数字に 1 つ○をつけてください。

【4 →とても当てはまる 3 →当てはまる 2 →あまり当てはまらない 1 →全く当てはまらない】

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| (1) よい成績を取りたいと思うから。 | (15) 英語を勉強しても、成果が上がらないような気がする。 |
| (2) 英語くらいできるのは普通だと思うから。 | (16) 英語を勉強しなければならない社会だから。 |
| (3) 英語の知識が増えるのは楽しいから。 | (17) 英語の何を勉強しているのか、よくわからない。 |
| (4) 自分にとって必要なことだから。 | (18) 英語を身につけることは重要だと思うから。 |
| (5) 授業から何を得ているのか、よくわからない。 | (19) 外国語を少なくとも 1 つは話せるようになりたいから。 |
| (6) 自分の成長にとって役立つと思うから。 | (20) 英語の勉強は興味をそそるから。 |
| (7) 教師に自分はよい生徒だと思われたいから。 | (21) 英語を勉強しておかないと、後で後悔すると思うから。 |
| (8) 英語を勉強するのは楽しいから。 | (22) 英語を勉強するのは決まりのようなものだから。 |
| (9) 英検などの資格を取りたいから。 | (23) 英語で会話ができると、何となく格好がよいから。 |
| (10) 英語を勉強するのは時間を無駄にしているような気がする。 | (24) 英語を勉強して新しい発見があるとうれしいから。 |
| (11) 英語の授業が楽しいから。 | (25) 英語を勉強する理由をわかろうとは思わない。 |
| (12) 将来使えるような英語の技能を身につけたいから。 | |
| (13) 英語を勉強しなければ、気まずいと思うから。 | |
| (14) 周りの大人にうるさく言われるから。 | |

新課程版高校検定教科書における 英検 Can-do リストと関連のあるタスク

共同研究

長野県／信州大学 助教 田中 真由美
申請時：新潟県／長岡工業高等専門学校 准教授

概要

本研究では「英検 Can-do リスト」、英語教科書に見られるタスク、そしてパフォーマンス評価の関係を明らかにし、教材、指導そして評価のあり方について示唆を得ることを目的として2つの調査を行った。調査1では、「コミュニケーション英語Ⅰ」と「英語表現Ⅰ」の検定教科書における「英検 Can-do リスト」と関連のあるタスク数を調査した。その結果、教科書内の「書く」タスクと「話す」タスクのほとんどが「英検 Can-do リスト」の「まとめ表現」と関連することがわかった。調査2では教科書のタスクが英語の授業でどのように修正されているかを調べた。教科書のタスクはそのまま使われるのではなく、話題の修正やパフォーマンス評価基準の設定により生徒の実生活や英語力に合った難易度に変えられることがわかった。

1

研究の背景

平成25年度より実施されている高等学校学習指導要領では、「コミュニケーション英語基礎」、「コミュニケーション英語Ⅰ」、「コミュニケーション英語Ⅱ」、「コミュニケーション英語Ⅲ」、「英語表現Ⅰ」、「英語表現Ⅱ」、「英語会話」が各学科に共通する科目として編成された。高等学校外国語科で英語を履修する場合には、「コミュニケーション英語Ⅰ」が必修科目となり、その他の科目は選択履修させる科目となった（文部科学省、2010）。

文部科学省が設置した「外国語能力の向上に関する検討会」によって取りまとめられた「国際共通語

としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」（文部科学省、2011）において、生徒に求められる英語力の達成状況を把握・検証することが提言された。これを受けて、「CAN-DO リスト」の形で英語の学習到達目標を設定することが各中・高等学校で求められた（文部科学省、2013）。教師は卒業時および学年ごとの学習到達目標を明確にするだけでなく、指導と評価のあり方を改善することも期待されている。さらに具体的施策として、積極的に外部検定試験などを活用し、生徒に求められる英語力の達成状況を把握・検証することも提案された（文部科学省、2011）。実用技能英語検定（以下、英検）も今後ますます活用されと考えられる。

そこで本研究では、検定教科書内に「英検 Can-do リスト」（英検、2006）と関連するタスクが多ければ、授業の中で生徒の英語運用能力を伸ばすための活動が頻繁に行われると考え、教科書内のタスク数を調査した。また、「英検 Can-do リスト」の授業での活用の可能性や問題点を明らかにするために、教科書内のタスクを行った生徒のパフォーマンスがどのような評価基準で測定されているかインタビュー調査も行った。本研究の目的は、生徒が積極的にコミュニケーションを図り、情報発信する能力を育成するにはどのような教材、指導および評価が必要かという教育的示唆を得ることである。

2

先行研究

2.1 「英検 Can-do リスト」の妥当性

「英検 Can-do リスト」は、英検の合格者に対し

て「英語使用に関する自信の度合い」に関する調査を行い作成されたものである。

竹村（2008）は「英検 Can-do リスト」の英検 3 級と準 2 級の「書く」技能のリストに挙げられた項目に関するライティングタスクを作成し、英検 3 級と準 2 級の合格者に与えた。日本人英語教師 2 名とカナダ人教師 1 名が「タスク完成度」と「正確さ」の 2 つの観点で作成した 5 段階の採点スケールを用いて評価した。また、調査対象者の自信の度合いも見するために、「英検 Can-do リスト」の「Can-do 表現」と同じ表現を用いてアンケート調査した。結果として、すべての項目に関するタスクが達成されたわけではないが、自信がある場合には、ある程度のライティングのパフォーマンスを発揮できた。

臼田（2009）は英検準 2 級取得者に対して、「話す」技能に関するスピーキングタスクを与えた。この調査では準 2 級の「話す」技能に関する 4 つのタスク（英問英答 2 問、ロールプレイ 2 問）を与え、日本人教師とアメリカ人英語教師の 2 名が英問英答タスクに対して情報量と表現方法の 2 つの観点から分析的に評価した。ロールプレイタスクに関しては情報量と表現方法を統合的に評価した。その結果、1 つの英問英答タスクを除いた 3 つのタスクで高い達成率が見られ、「英検 Can-do リスト」の妥当性が高いことが示された。

以上の研究から「英検 Can-do リスト」の妥当性が示された。竹村や臼田が作成したタスクが達成できるようになれば、英検の 3 級や準 2 級に合格できるというわけではなく、英検における採点基準とは多少ずれがあるため、タスクを行うことが直接的な試験対策になるわけではない。しかし、「英検 Can-do リスト」と関連のあるタスクを行い達成することで、教師が生徒の能力を把握できるだけでなく、生徒自身が実際の英検取得者と同等の技能があるという自信を持つことができると考えられる。

2.2 検定教科書

時事通信社（2013）によると、1 社が「コミュニケーション英語基礎」の教科書を、12 の出版社が「英語表現 I」の教科書を平成 25 年度の採択に向けて発行した。「コミュニケーション英語基礎」の採択冊数は 72,504 冊であり、「英語表現 I」の教科書採択冊数は、「コミュニケーション英語 I」の採択冊数（1,220,673 冊）の約半数である 661,822 冊であった。

多くの学校が「英語表現 I」を 1 年次の履修科目として設定しており、カリキュラム上で重要な位置づけにしている。

「コミュニケーション英語 I」では 4 技能を統合的に扱い、基礎的なコミュニケーション能力を育成することが求められ、「英語表現 I」では論理の展開や表現方法を工夫して話したり書いたりする言語活動が行われる（文部科学省、2010）。「CAN-DO リスト」の形で示される学習到達目標においては、前者の評価の観点は「外国語表現の能力」と「外国語理解の能力」であり、後者の評価の観点は「外国語表現の能力」となる。どちらの科目においても、生徒の「外国語表現の能力」を育成することは必須であり、実際に話したり、書いたりする活動を授業に取り入れ、その技能を評価しなくてはならない。

新しい検定教科書では、「外国語表現の能力」を伸ばすための工夫がされている。例えば、ある程度自由に自己表現のできる課題などが多く含まれている。教師がオリジナルの課題を作成したり、課題の内容やレベルが生徒に合わなかったり、時間がなかったりと、それらが授業の中ですべて行われるわけではない。しかし、教科書に「外国語表現の能力」を伸ばすような適切なレベルの課題が数多くあれば、教師は適宜選択して使用することも可能であり、教室の中で表現活動が行われる頻度も高くなると期待できる。

2.3 タスク

高島（2005）は「コミュニケーション活動」を、「教室外で英語を使用できるようになるためのシミュレーション的な言語活動」ととらえ、「タスク」、「タスク活動」、「タスクを志向した活動」に分類している。「タスク」の定義として、言語を使う目的、意味内容の伝達、話し手間の情報や考えの差、学習者の主体的な言語使用の 4 点を挙げ、さらにタスクをメッセージに焦点を当てたタスク（Unfocused Task）と特定の文法構造の使用に焦点を当てたタスク（Focused Task）に分類している。「タスク活動」は構造シラバスに基づいて構成される教科書で指導することが前提となっており、会話の進行を段階的に指示し、2 つ以上の似通った構造を比較させる点において「タスク」とは異なる。「タスクを志向した活動」では、指定された文法構造や語彙、モデル・ダイアログを用いる点が「タスク」や「タスク活

動」と異なる。

松村（2012）は、教科書内の練習活動も、アレンジを加えてタスクに変えることを提案している。教科書の各ユニットで登場する特定の文法項目を使用して文を産出する練習問題であっても、生徒が自由に表現できればタスク化が可能である。実際に教科書内の活動をそのまま行うよりも、生徒に合ったアレンジを加える教師も存在し、本研究ではそのようなタスク化可能な自己表現課題も「外国語表現の能力」を伸ばす可能性のあるものとして扱った。

3

研究目的

本研究では「英検 Can-do リスト」、英語教科書に見られるタスク、そしてパフォーマンス評価の関係を明らかにし、「外国語表現の能力」を育成するために必要な教材、指導そして評価のあり方について示唆を得ることを目的とした。

調査1 新課程版高校英語検定教科書に「英検 Can-do リスト」の「話す」技能と「書く」技能に関する級別の「まとめ表現」と関連のあるタスクの数はどのくらいあるか。

調査2 高等学校の英語の授業で、新課程版高校英語検定教科書内のタスクがどのように扱われているのか。

「まとめ表現」とは、「英検 Can-do リスト」内にある各技能の最初に太字で示された Can-do 表現のことを指す（資料2）。例えば、英検3級の「話す」技能の「まとめ表現」は「身近なことについて簡単なやりとりをしたり、自分のことについて述べることができる」である。また、「タスク」と判断しない課題は、答えがおおむね1つに限定され、自己表現の要素のない空所補充、語句整序、文結合、書き換え、正誤判断、英問英答、ディクテーションなどの課題である。

4

調査 1

4.1 分析対象

分析対象は、平成25年度発行の「コミュニケーション英語Ⅰ」（26冊）と「英語表現Ⅰ」（17冊）の検定教科書である（資料1）。

4.2 分析手順

分析は本研究代表者と共同研究者の2名で以下の手順で行った。

(1) 予備調査として、「コミュニケーション英語Ⅰ」と「英語表現Ⅰ」の教科書をそれぞれ3冊ずつランダムに選び、分析者2名が計6冊の教科書内の最初の3ユニットにあるタスクについて「英検 Can-do リスト」との一致作業を行った。まず、「英検 Can-do リスト」の「まとめ表現」を参考に、下位にある Can-do 項目に含まれる話題や場面と行動を示す表現と一致するタスクを抽出した。例えば、英検3級の「話す」技能の下位項目「自分の好きなことについて短い話をすることができる（趣味、クラブ活動など）」の話題は「自分の好きなこと（趣味、クラブ活動など）」であり、行動は「短い話をするることができる」である。これは準2級の「話す」技能の下位項目の話題「興味・関心のあること（好きなスポーツ、趣味に関することなど）」と行動「自分の考えを述べることができる」と類似している。タスクの話題が類似しており級の判別が難しい場合は、「まとめ表現」の下位項目に見られるレベルを示す表現に基準を設けてタスクを分類した。例えば、3級の「話す」技能の下位項目には「短い」という表現が使用されていたため、教科書内のタスクで1～3文を要求している場合は3級とした。自分の考えを述べるために3文以上を産出することが必要なタスクは準2級とした。

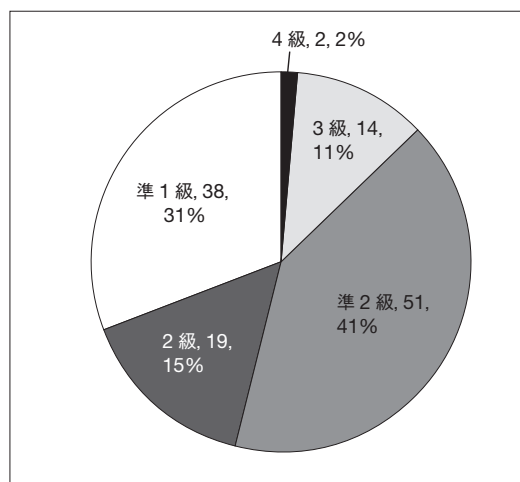
分析者2名の分析が異なった点については協議を行った。主な協議事項は、プレゼンテーションやスピーチのタスクを「書く」技能に入れるか、「話す」技能に入れるかであった。これらのタスクは、発表原稿を書いてから話す場合が多く、教科書内のほとんどのタスクが「書く」と「話す」の両方のタスクになってしまう。本研究では、最終的なパフォーマンスを判断材料とし、プレゼンテーションやスピーチを「話す」タスクとして分類することにした。同

様に、同一のテーマに関していくつかのステップを経るその他のタスクも、最終的な原稿やパフォーマンスを判断材料にした。また、タスクが判別できない場合は、「分類不可」というカテゴリーに入れることとした。「分類不可」としたものは、俳句の創作やスキットを作って演じる創造的なタスクや、自己表現の要素はあるものの話題に日常性や社会性のないタスクであった。

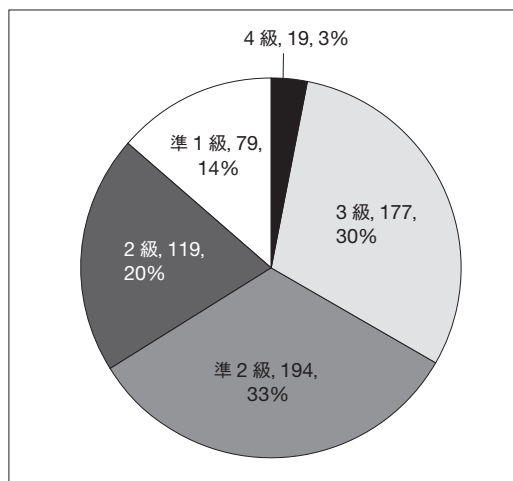
(2) 本調査では、教科書を半分に分け、分析者2名で分担して(1)と同様の手順で分析した。

4.3 結果と考察

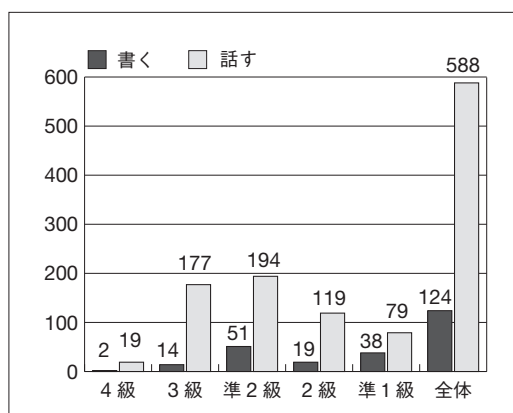
「コミュニケーション英語Ⅰ」における技能と級別のタスク数とその割合は図1～3である。「書く」タスク(図1)では、「英検 Can-do リスト」における準2級レベルの割合(41%)が最も高く、次に高かったのが準1級レベルのタスク(31%)であった。「話す」タスク(図2)では最も割合の高い準2級(33%)に次いで、3級が30%、2級が20%であった。どの級においても「話す」タスクの方が「書く」タスクよりも多かった(図3)。「分類不可」タスク数は図示していないが、39個あり、全タスク数(712個)の約5%であった。



▶ 図1:「コミュニケーション英語Ⅰ」における級別の「書く」タスクの個数と割合

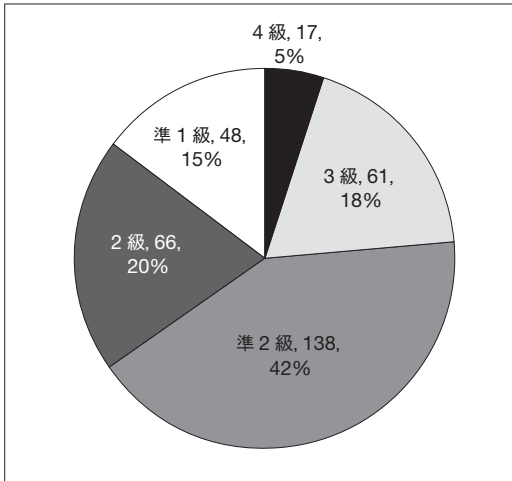


▶ 図2:「コミュニケーション英語Ⅰ」における級別の「話す」タスクの個数と割合

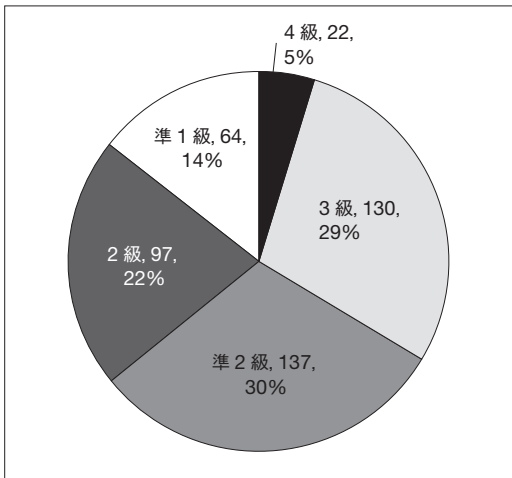


▶ 図3:「コミュニケーション英語Ⅰ」における「書く」タスクと「話す」タスクの個数の比較

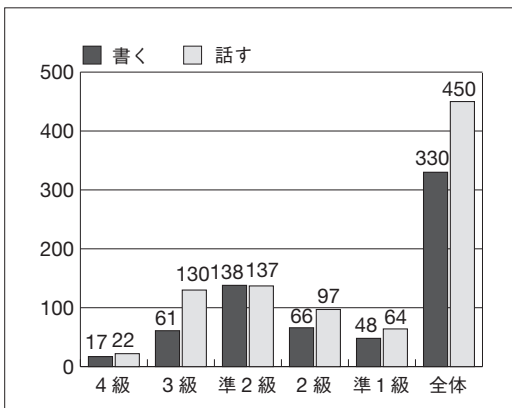
図4～6は「英語表現Ⅰ」における技能と級別のタスク数とその割合である。「書く」技能に関しては、準2級のタスクの割合が42%と最も高く、次いで2級(20%)、3級(18%)であった(図4)。「話す」技能のタスクは、準2級(30%)と3級(29%)がほとんど同じ割合で、2級が22%であった(図5)。「話す」タスクの方が全体的には多いが、準2級のタスクはほとんど数に違いがなかった(図6)。「分類不可」タスク数は40個であり、全タスク数(780個)の約5%であった。



▶ 図4: 「英語表現Ⅰ」における級別の「書く」タスクの個数と割合



▶ 図5: 「英語表現Ⅰ」における級別の「話す」タスクの個数と割合



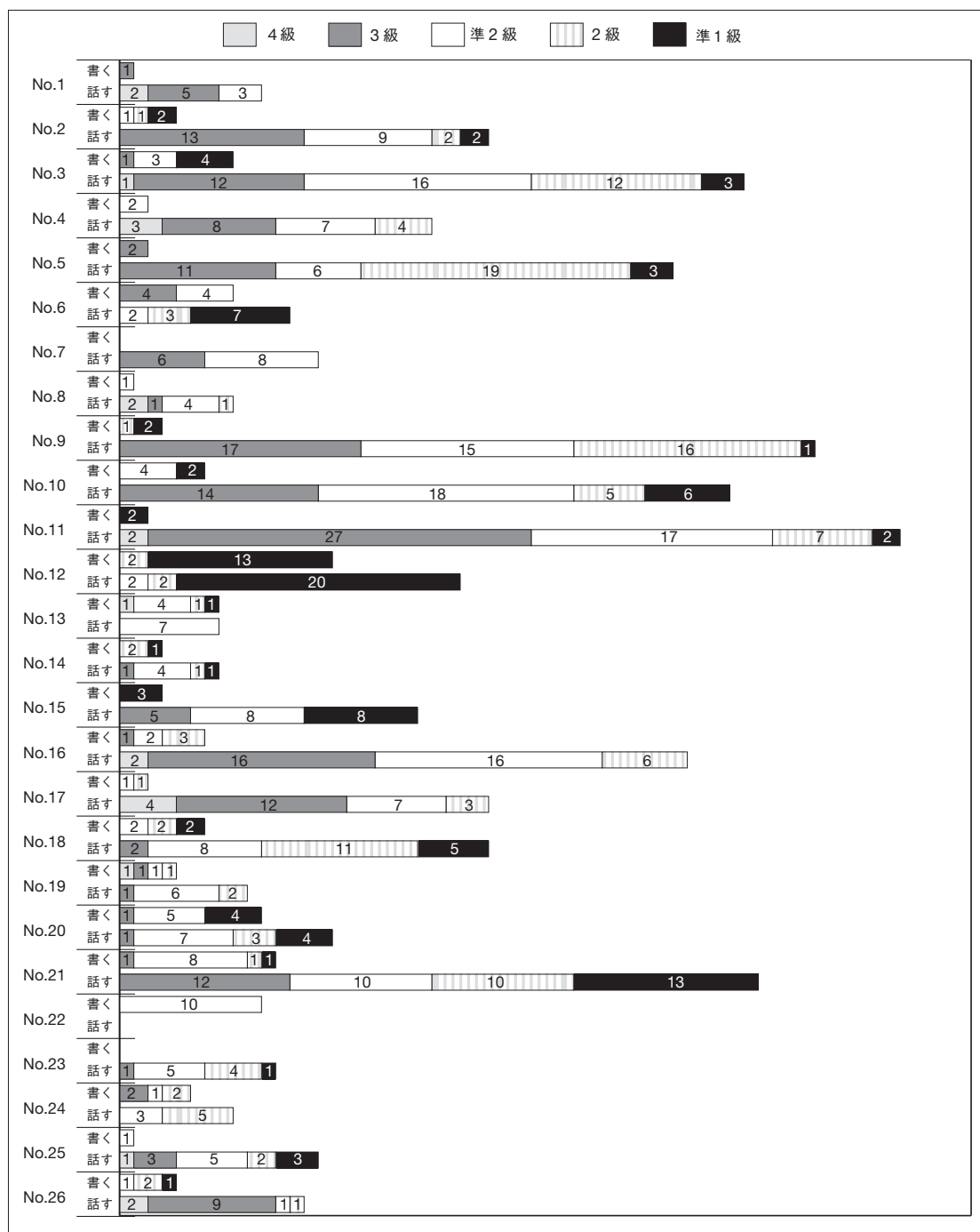
▶ 図6: 「英語表現Ⅰ」における「書く」タスクと「話す」タスクの個数の比較

図7は「コミュニケーション英語Ⅰ」、図8は「英語表現Ⅰ」の教科書別タスク数である。

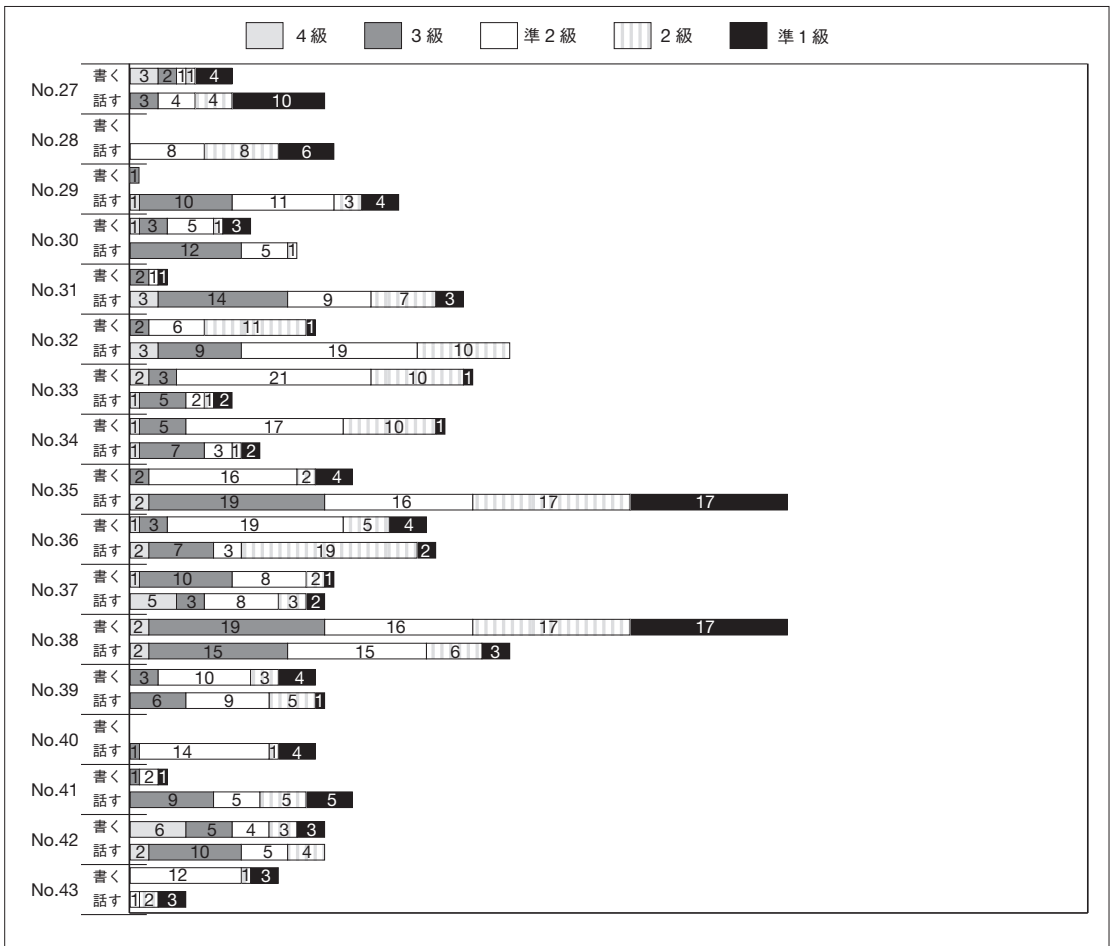
第1に、タスクのレベルについて考察する。英検2級は高校卒業程度という位置づけである。しかし、教科書には準1級レベルのタスクも含まれていた。特に「コミュニケーション英語Ⅰ」の「書く」技能のタスクでは、2級レベルよりも準1級レベルのタスクの方が多かった。理由としては、「コミュニケーション英語Ⅰ」の教科書が旧課程の「英語Ⅰ」の教科書と同様に「読むこと」を中心に構成されているからである。読む題材として比較的高度な社会的内容のトピックが扱われ、読解後の「書く」タスクのレベルは高くなる。準1級の「書く」技能の「まとめ表現」は「日常生活の話題や社会性のある話題についてまとまりのある文章を書くことができる」であり、要約や意見を書くタスクもこれに含まれる。

次に技能について考察する。「コミュニケーション英語Ⅰ」と「英語表現Ⅰ」で「書く」技能よりも「話す」技能のタスクの方が多かった。これは、本研究がタスクの最終成果を分類の対象としたことが関係している。最終的に口頭で伝えることを目的としたタスクは「話す」タスクに分類したため、「話す」技能のタスクの中には「書く」行為も含まれている。

最後に、教科書別のタスク数について考察する。「コミュニケーション英語Ⅰ」では、「英検 Can-do リスト」の準1級レベルのタスクを多く含むものもあれば、どの級のタスク数も同じくらいのものもあり、教科書間で大きな違いがあった。「英語表現Ⅰ」では、タスクの総数に教科書間の違いはあるが、特定の級のタスクが多いという傾向は見られない。「コミュニケーション英語Ⅰ」と異なり、「英語表現Ⅰ」は生徒にとってより身近な場面がタスクに設定されていると考えられる。



▶ 図 7 : 「コミュニケーション英語 I」教科書別タスク数



▶ 図 8 : 「英語表現Ⅰ」教科書別タスク数

4.4 調査 1 のまとめと課題

調査 1 では、ほとんどすべての「書く」および「話す」タスクが「英検 Can-do リスト」に基づいて分類できたことから、新課程版教科書内のタスクはリストと関連があることがわかった。また分析の結果、リストの準 1 級レベルの「書く」タスクが「コミュニケーション英語Ⅰ」の教科書に入っていることがわかった。英検準 1 級合格者が実際に「英検 Can-do リスト」の準 1 級の項目をできるかどうか検証はされていないが、英検 2 級を合格した生徒は、教科書内の準 1 級相当のタスクに取り組むことで次の目標への見通しを持つことができる。しかし、「コミュニケーション英語Ⅰ」は多くの学校で高校 1 年次に行われるため、教科書内のタスクそのままでは 1 年生には難易度が高すぎる可能性がある。

調査 1 のタスク分類は「英検 Can-do リスト」の「～について…できる」という「話題」と「行動」

の表現に基づいているが、「簡単な文章」などのレベルにかかわる表現には解釈の幅があり、教室で教科書内のタスクを行う際、教師は産出する文の量に制限を設けタスクの難易度を変える場合がある。例えば、「英検 Can-do リスト」の準 1 級レベルの「書く」タスクも、文の長さを調節したり、評価基準を低く設定すれば、目の前にいる生徒の能力に合ったものに変えられる。そこで、調査 2 では、教科書内のタスクが教室でどのように扱われ評価されているのかについて調べた。

5

調査 2

5.1 調査対象

高等学校の「英語表現Ⅰ」を担当する 2 名の英語科教諭にタスクについての質問調査を行った。本調

査では協力者が2名と少人数のため結果を一般化できない。2名の教諭の経験を事例として扱い、教科書内のタスクの持つ可能性や「英検 Can-do リスト」との関係性を考察した。

5.2 調査方法

実際に使用した教材やタスク、ワークシートなどを手元に置きながら詳しく話ができるよう、インタビュー形式で行った。インタビューでは、用意した質問を基に話を展開したり、追加の質問のできる半構造化インタビュー法 (semi-structured interview) を用いた (Dörnyei, 2007, p.136)。

5.3 結果

5.3.1 事例 1

県立高等学校普通科・1 学年・1 クラスの生徒数30 名程度・英語表現 I

教科書: *BIG DIPPER English Expression I* (数研出版)

生徒の英語のレベル: 英検 4 級～準 2 級

A 教諭は普段の授業で文法事項の説明と練習問題の解答、解説を行った。ライティングのタスクは、月に1 回程度の頻度で宿題として与えた。この宿題には教科書の各レッスンにある「Express Yourself!」を主に使用したが、ALT が生徒の現実に合わず、つまらないと判断したため、別のタスクに変えることもあった。例えば、友達に英語でEメールを送るタスクは現実感がないが、日本の文化や季節など身近な話題は生徒が書きやすいものであると判断した。

ライティングのタスクの評価は主に ALT が担当した。タスクの目的は授業で習った文法事項をできるだけ使いながら自己表現ができるようになることであり、以下の評価基準で評価した。

評価基準: 内容 5 点, 文章の長さ (word 数) 5 点 (合計10点満点)

評価の例: 内容は以下の条件で ALT が主観的に評価した。

- ・ 内容が理解できるかどうか。
- ・ 文の構造が複雑であるかどうか。
- ・ 誤りがあまりにも多いときは1 点減点
- ・ 箇条書きの場合は低めの点数

文章の長さは以下のような基準で評価した (タス

クごとに目標 word 数は変えた)。

- ・ 45 words 以上 (5 点), 40–44 words (4 点), 30–39 words (3 点), 20–29 words (2 点)

A 教諭は生徒に意欲を持って英文を書いてもらいたいとしたいに思うようになり、文法事項を細かく評価しないようにした。内容に関するコメントを加えて提出課題を生徒に返却したが、文法事項の評価方法の必要性も感じた。

A 教諭は生徒が面白い内容の文章を書いてくると絵を見て内容を書くようなタスクを楽しんで取り組むことに気づいた。しかし、授業では文法事項の説明や練習問題も行う必要があり、毎回タスクを与えられるわけではないため、月1 回程度のタスクで生徒の英語力が本当に向上するか疑問を感じていた。教科書選定の際に、タスクの種類や数を考慮して選ぶことはなかった。評価に関しては教師間での評価基準のすり合わせが難しいと感じた。「英検 Can-do リスト」を意識して到達目標やタスクおよび評価を考えたことはなかった。

5.3.2 事例 2

県立工業高等学校・1 学年・1 クラスの生徒数40 名程度・英語表現 I

教科書: *Vision Quest English Expression I Standard* (啓林館)

生徒の英語のレベル: 英検 4 級～3 級

B 教諭は普段ペアやグループ活動中心の授業を行った。例文を暗唱させたり、練習問題をさせるなど文法を定着させる活動の他、タスクにも多く取り組ませた。自己表現のタスクでは、個人で考えさせた後にペアで意見交換をさせた。Show & Tell のタスクも行い、生徒が自分で持ってきた絵などを見せながらペアの相手に紹介させた。

授業では、教科書の各レッスンにある「Use it!」をタスクとして用いたが、修正して行うこともあった。例えば、使用教科書にある「あなたの学校の規則を3 つ書いてみよう」(p.39) では、「あなたの理想の学校の規則」として、生徒がさまざまな意見を言いやすいように変更した。授業中は生徒個人や生徒同士でパフォーマンスを評価させた。定期試験では社会の規則とそれがある理由を書かせるタスクを出題し、教師が評価した。評価基準を「学習到達目

■ 表 1：学習到達目標達成を評価するための Rubric

	evaluation	A	B	C	Total score	
内容	内容的につながっているか	(つながりが明確で面白い：4点)	(つながりがある：2点)	(つながりがない：0点)	/4	/10
構成	英文が3つ書けているか	(3文より多く書けた：4点)	(3文：2点)	(3文未満：0点)	/4	
言語	助動詞の機能が生かされた英文が書けているか(助動詞の意味や、後の動詞が原形になっているか)		(いる：2点)	(いない：0点)	/2	

標達成を評価するための Rubric」とし、上記の授業内でのタスクに関しては以下のシートを用いた(表1)。

授業では、「Use it」のタスクをグループで発表させ、グループで最も評価の高かった人にクラス全体で発表させた。生徒の自己評価では、生徒間で評価の仕方にずれがあり、評価方法や観点を教師が指導する必要性を感じた。また、自己評価や他者評価は生徒に「自分は英語ができるかもしれない」と自信をつけさせる上で重要だと感じた。教師が評価した場合はフィードバックを与え、文法項目についてのコメントではなく、精神面や動機づけのために形成的な評価をした。

B 教諭は「英検 Can-do リスト」を意識することはなく、所属する県から求められている学習到達目標のあり方を参考にし、アウトプット活動を評価する方法を探究した。また、タスクは生徒の実生活に近いものを与えるべきと考えており、学校生活や芸能人、歌など、どの生徒にも共通の話題となり得る内容を扱う必要があると感じた。教科書を選ぶ際は、文法項目の難易度を判断材料にしていたが、タスクはアウトプットの楽しさを伝え、自ら学ぶ学習者に育てる際に重要な役割を果たすことに気づき、今後はタスク活動も判断材料にしたいと感じた。

5.4 考察

2名の教諭およびALTは教科書内のライティングのタスクを修正して使用したことがわかった。両教諭はタスクの内容を生徒の身近な生活と関連するものに修正した。さらに、評価基準を使用することで、何を目標とするタスクなのかを明らかにして生徒に示した。インタビュー当時「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標を作成中であったため、タスクの評価基準が年間の学習到達目標にどのように位置づけられるかについては明らかにできなかった。

A 教諭が授業で生徒に与えた実際のタスク(資料3)はお気に入りのものや人物を紹介する内容である。教科書には好きなものを書くタスクがある。これは「英検 Can-do リスト」では3級の「自分のことについて簡単な文章を書くことができる」に相当する。この「簡単な文章」というレベルは、実際の授業で行ったタスクになると40 words程度で示されている。また作成したタスクの話題は自分の好きなものや好きな人物であり、教科書のタスクと同じものであるが、指示文の中に具体的な例(映画、本、色、人物など)を挙げ、アイディアが浮かびやすくなる工夫がされている。さらに、教師がフィードバックという形で生徒のメッセージに応答することから、コミュニケーションの要素も含まれている。

B 教諭は、教科書の「Use it」を修正してタスクを作った。「あなたの学校の規則を3つ書いてみよう」という指示を「あなたの理想の学校の規則を書こう」に修正し、さまざまな意見が出やすいタスクにした。さらに、クラスメートと意見交換する機会も与えたためコミュニケーションの要素もあった。「あなたの学校の規則」であれば、同じ学校に在籍する生徒が考える文はほとんど同じになるため、情報をクラスメートと交換する必要性がなくなる。本研究の調査1ではこの「Use it」はタスク化の可能性があるという基準で「タスク」としてカウントした。また、このタスクは「自分の学校」という話題を含んでいるため、「英検 Can-do リスト」の2級の「まとめ表現」である「日常生活での話題についてある程度まとまりのある文章を書くことができる」の下位項目「自分の学校(会社)を紹介する簡単な文章を書くことができる」と関連すると判断した。調査1の「話題」を観点とした分類方法に従うと、このタスクは2級のレベルとなる。しかし、話題は2級相当であっても「規則を3つ書く」という行動のレベルは2級相当ではなく、3級や準2級の

「まとめ表現」にある「簡単な文章」のレベルになると考えられる。「英検 Can-do リスト」の各級で扱う話題とタスクの話題が一致しても、「どの程度できるのか」というレベルが異なることがある。タスクを修正し、パフォーマンスの評価基準を作ることと話題と行動のレベルを「英検 Can-do リスト」と一致させることが可能である。

6

結論と教育的示唆

本研究では新課程版高校英語検定教科書における「英検 Can-do リスト」と関連のあるタスクと評価を調査した。調査1から、教科書内の「書く」タスクと「話す」タスクのほとんどが「英検 Can-do リスト」に相当することがわかった。これらのタスクを授業で定期的実施することで、生徒に英検取得者の技能をイメージさせることが可能である。また、教科書間で差はあるが、準1級レベルのタスクが「コミュニケーション英語Ⅰ」に比較的多く含まれていることも明らかとなった。この科目が多くの高校の1年次に履修されることを考えると、実際の生徒の能力がタスクの難易度に追いつかない場合もあるため、教科書の選定やタスクの難易度の調整を教師は注意深く行う必要がある。

調査2では、タスクをどのように修正しているかを調べた。2件の事例から、教科書のタスクは話題と評価基準の修正により、生徒の実生活や英語力に合った難易度に変えられることがわかった。さらに、タスク化が可能な自己表現の課題は、ペアやグループ活動などの学習スタイルの設定や話題の修正次第で、言語を使う目的や情報の差が生じ、コミュニケーションの要素のあるタスクになることもわかった。また、「英検 Can-do リスト」の下位のCan-do項目と教科書内のタスクを照らし合わせてみると、両者の話題は一致しても、達成すべき行動のレベルが一致しないものがあった。「英検 Can-do リスト」を評価基準として参考にする場合は、リストに合わせて話題や行動のレベルを修正してパフォーマンスの評価基準を設定する必要がある。ただし、「英検 Can-do リスト」に合わせて修正した

評価基準であっても、外部試験である英検の採点基準と異なる可能性があるため、タスクを使用した言語活動を単純に英検の対策と考えることはできない。

最後に、学習到達目標としての評価基準やパフォーマンスの評価基準の設定方法を提案する。学習到達目標としての評価基準では、到達のレベルとして具体的な数値を入れず、「英検 Can-do リスト」のように解釈に幅のある表現を使用することが多い。しかし、生徒の英語力を評価基準に則って評価するためには、タスクを与えパフォーマンスを評価する必要がある。そのためには教員間でパフォーマンスの目標レベルに関する意見を一致させ、統一した測定用の評価基準を作成しなければならない。例えば、英語教育現場では目標レベルとして「英文が～文以上書ける・話せる」という考え方や表現がよく使われ、本研究のタスク分類や2件の事例でも産出する英文量が観点として取り入れられた。生徒も産出する英文量であれば客観的な自己評価が可能であり、多くの英文を産出することで達成感を得ることができる。パフォーマンスの評価基準には、内容の一貫性や文章の結束性、語彙や文法の正確さなども観点として盛り込むことが必要となるが、生徒自身が理解でき、自己評価や相互評価で使用できるような基準を示すことで指導に役立てることができると考えられる。

謝辞

研究の機会を与えてくださいました公益財団法人日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方に厚くお礼申し上げます。とりわけ大友賢二先生には、ご助言や励ましのお言葉を賜りましたこと心より感謝申し上げます。また、新潟県の2名の先生方はお忙しい中、快くインタビューに応じてくださいました。厚く感謝申し上げます。本研究を行うにあたって奈良県、新潟県、長野県の多くの先生や大学院生の方々にご協力いただきました。本当にありがとうございました。

〈共同研究者〉

長岡工業高等専門学校 講師 大森理聡

参考文献 (*は引用文献)

- * Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- * 時事通信社. (2013). 『内外教育』第6221号.
- 国際交流基金. (2010). 『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック第二版』. Retrieved from https://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all.pdf
- * 松村昌紀. (2012). 『タスクを活用した英語授業のデザイン』. 東京：大修館書店.
- * 文部科学省. (2010). 『高等学校学習指導要領解説外国語・英語編』. 東京：開隆堂.
- * 文部科学省. (2011). 『国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～』. Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf
- * 文部科学省. (2013). 『各中・高等学校の外国語教育に
おける『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定のための手引き』. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf
- * 日本英語検定協会. (2006). 『英検 Can-do リスト』. Retrieved from <http://www.eiken.or.jp/eiken/exam/cando/list.html>
- * 高島英幸 (編著). (2005). 『文法項目別英語のタスク活動とタスク—34 の実践と評価』. 東京：大修館書店.
- * 竹村雅史. (2008). 『英検 Can-do リストによる Writing 技能に関する妥当性の検証—準 2 級と 3 級のリストを用いて—』. *STEP BULLETIN*, vol.20, 251-261.
- * 臼田悦之. (2009). 『英検 Can-do リストのスピーキング分野における Can-do 項目の妥当性検証』. *STEP BULLETIN*, vol.21, 263-273.
- 臼田悦之・志村昭暢・横山吉樹・山下純一・中村洋. (2009). 『教科書におけるスピーキング活動のタスク性に関する分析：中学校英語教科書の場合』. 『北海道英語教育学会紀要』9, 17-32.

資 料

資料 1：教科書一覧

「コミュニケーション英語Ⅰ」

No.	出版社	教科書名
1	東京書籍	All Aboard! Communication EnglishⅠ
2	東京書籍	Power On Communication EnglishⅠ
3	東京書籍	PROMINENCE Communication EnglishⅠ
4	開隆堂出版	ENGLISH NOWⅠ
5	開隆堂出版	Discovery EnglishⅠ
6	三省堂	CROWN English CommunicationⅠ
7	三省堂	MY WAY English CommunicationⅠ
8	三省堂	VISTA English CommunicationⅠ
9	教育出版	New ONE WORLD CommunicationⅠ
10	開拓社	On Air English CommunicationⅠ
11	大修館	Compass English CommunicationⅠ
12	大修館	Genius English CommunicationⅠ
13	啓林館	ELEMENT English CommunicationⅠ
14	啓林館	LANDMARK English CommunicationⅠ
15	数研出版	POLESTAR English CommunicationⅠ
16	数研出版	BIG DIPPER English CommunicationⅠ
17	数研出版	COMET English CommunicationⅠ
18	文英堂	UNICORN English CommunicationⅠ
19	文英堂	Grove English CommunicationⅠ
20	増進堂	MAINSTREAM English CommunicationⅠ
21	増進堂	NEW STREAM English CommunicationⅠ
22	第一学習社	Perspective English CommunicationⅠ
23	第一学習社	Vivid English CommunicationⅠ
24	桐原書店	PRO-VISION English CommunicationⅠ
25	桐原書店	WORLD TREK English CommunicationⅠ
26	CHEERS	ATLANTIS English CommunicationⅠ

「英語表現Ⅰ」

No.	出版社	教科書名
27	東京書籍	NEW FAVORITE English ExpressionⅠ
28	三省堂	CROWN English ExpressionⅠ
29	三省堂	MY WAY English ExpressionⅠ
30	教育出版	New ONE WORLD ExpressionⅠ
31	開拓社	MONUMENT English ExpressionⅠ
32	大修館	Departure English ExpressionⅠ
33	啓林館	VISION QUEST English ExpressionⅠ Advanced
34	啓林館	VISION QUEST English ExpressionⅠ Standard
35	数研出版	POLESTAR English ExpressionⅠ
36	数研出版	BIG DIPPER English ExpressionⅠ
37	文英堂	UNICORN English ExpressionⅠ
38	文英堂	Grove English ExpressionⅠ
39	増進堂	MAINSTREAM English ExpressionⅠ
40	第一学習社	Perspective English ExpressionⅠ
41	第一学習社	Vivid English ExpressionⅠ
42	三友社出版	COSMOS English Course 英語表現Ⅰ
43	スクリーン プレイ	SCREENPLAY English ExpressionⅠ

資料 2：「英検 Can-do リスト」の 4 級～準 1 級の「話す」と「書く」技能

4 級

話す	簡単な文を使って話したり、質問をすることができる。
	・簡単な自己紹介をすることができる。(名前, 住んでいるところ, 家族など)
	・簡単な質問をすることができる。(時刻, 好きなもの, 相手の名前など)
	・相手の言うことがわからないときに, 聞き返すことができる。(例: Pardon? / Could you speak more slowly?)
	・日付や曜日を言うことができる。
書く	簡単な文やメモを書くことができる。
	・短い文であれば, 英語の語順で書くことができる。(例: I went to the park yesterday.)
	・語句を並べて短いメモを書くことができる。(例: birthday party at 6 p.m.)
	・文と文を接続詞 (and / but / so / when / because など) でつなげて書くことができる。
	・日付や曜日を書くことができる。

3 級

話す	身近なことについて簡単なやりとりをしたり, 自分のことについて述べるができる。
	・自分の好きなことについて, 短い話をすることができる。(趣味, クラブ活動など)
	・物ごとの「好き」「嫌い」とその理由を簡単に述べるができる。(動物, 食べ物, スポーツなど)
	・日常生活の行動について言うことができる。(例: I got up at seven. / I ate some bread for breakfast.)
	・自分の予定を簡単に言うことができる。(例: I'm going to meet my friends.)
	・簡単な頼みごとをすることができる。(例: Can you open the window, please?)
	・身近なことで相手を誘うことができる。(例: Let's go to a movie tonight.)
	・簡単な相づちを打つことができる。(例: I see. / Really?)
書く	自分のことについて簡単な文章を書くことができる。
	・簡単な自己紹介の文章を書くことができる。(名前, 住んでいるところ, 家族など)
	・自分の趣味について, 書くことができる。
	・物ごとの「好き」「嫌い」とその理由を書くことができる。(食べ物, スポーツ, 音楽など)
	・短い日記を書くことができる。(1 文から 3 文程度)
	・簡単なカードやはがきを書くことができる。(誕生日カード, 旅行先からの絵はがきなど)
	・短い伝言を書くことができる。(例: Ken called at 3 p.m.)

準 2 級

話す	日常生活で簡単な用を足したり, 興味・関心のあることについて自分の考えを述べるができる。
	・興味・関心のあることについて, 自分の考えを述べるができる。(好きなスポーツ, 趣味に関することなど)
	・自分の将来の夢や希望について, 話すことができる。(訪れたい国, やりたい仕事など)
	・自分の気持ちを表現することができる。(うれしい, 悲しい, さびしいなど)
	・簡単な約束をすることができる。(会う場所や時間など)
	・ファーストフード・レストランでメニューを見ながら注文をすることができる。(食べ物, 飲み物, サイズなど)
	・電話で簡単な表現や決まり文句を使って応答をすることができる。(例: Please wait a moment. / Hold on. / Speaking.)
書く	興味・関心のあることについて簡単な文章を書くことができる。
	・自分の将来の夢や希望について, 書くことができる。(訪れたい国, やりたい仕事など)
	・自分のお気に入りのもの, 身近なものを紹介する簡単な文章を書くことができる。(自分のペット, 好きな本など)
	・短い手紙 (E メール) を書くことができる。(友達やペンフレンドへの簡単な手紙など)
	・簡単なお知らせを書くことができる。(パーティーの日時や場所, 文化祭の日程など)
	・簡単な予定を手帳やカレンダーなどに書き込むことができる。(例: Meet Yoko at the station at ten / Go shopping with Jill)

2 級

話す	日常生活での出来事について説明したり、用件を伝えたりすることができる。
	・ 日常生活の身近な状況を説明することができる。(遅刻や欠席の理由など)
	・ 印象に残った出来事について、話すことができる。(旅行、イベントなど)
	・ 自分の学校(会社)について、簡単な紹介をすることができる。(場所、人数、特徴など)
	・ 簡単な道案内をすることができる。(例: Go straight and turn left at the next corner.)
	・ 買い物で店員に欲しいものや好みを伝えたり、簡単な質問をすることができる。(色、サイズ、値段など)
	・ 簡単な伝言をすることができる。(例: Tell Jane to call me back. / Tell John I can't go to the meeting today.)
書く	日常生活での話題についてある程度まとまりのある文章を書くことができる。
	・ 印象に残った出来事について、その内容を伝える文章を書くことができる。(学校行事、旅行など)
	・ 自分の学校(会社)を紹介する簡単な文章を書くことができる。
	・ 住んでいる地域を紹介する簡単な文章を書くことができる。
	・ 自分が読んだ本や見た映画について、自分の感想を書くことができる。
	・ ある程度の長さの手紙(Eメール)を書くことができる。(ホームステイ先や友達への近況報告など)

準 1 級

話す	社会性の高い話題について、説明したり、自分の意見を述べたりすることができる。
	・ 調べたことについて、まとまりのある話をするすることができる。(課題の発表、仕事のプレゼンテーションなど)
	・ 自分の仕事や専門分野に関する講義や発表などを聞いて、それについて質問したり自分の考えを述べたりすることができる。
	・ 商品やサービスについて、苦情を言うことができる。(商品の故障、サービスの内容など)
	・ 公共の施設で簡単な用を足すことができる。(郵便局で手紙を出す、図書館で本を借りるなど)
	・ 病院などで健康状態を伝えることができる。
	・ 簡単な内容であれば、電話で用を足すことができる。(歯医者や美容院の予約など)
書く	日常生活の話題や社会性のある話題についてまとまりのある文章を書くことができる。
	・ 興味・関心のあることについて、説明する文章を書くことができる。(簡単なレシピ、器具の使い方など)
	・ 興味・関心のある話題について、聞いたり読んだりした内容の要約を書くことができる。(講義の内容、雑誌や新聞の記事など)
	・ 日常生活の身近な話題について、自分の考えや意見を書くことができる。([食事と健康] など)
	・ 日本の文化について紹介する簡単な文章を書くことができる。(食べ物、祝日、お祭りなど)
	・ 自分がやりたいと思っていることの説明や理由を書くことができる。(留学や入社の志望動機など)
	・ 自分の仕事や専門分野の内容であれば、注文や問い合わせに対して簡単な返事を書くことができる。

資料 3 : 事例 1 におけるライティングタスク

Prompt 2 May

deadline: May 31st (Fri.)

(しめし)

Tell me about your favorite thing. I want you to choose one thing that you like the most and write about it. It can be your favorite movie, your favorite book, your favorite color, or your favorite person (or your favorite something else, anything is OK). You must choose one specific thing and write about it. (ex. One Piece Mangas) 40-50 Words

Write a journal responding to the prompt above. Make sure to read the whole prompt and answer each part. You'll be marked for length and content. Remember to push the limits of your English and have fun. 長し 内容

My favorite sport is table tennis. I ~~was~~ played table tennis when I was junior high school student. It is interesting for me to play it. And I have long player. He is very strong. I want to be a like him. So I am practicing hard ever day.

My favorite animation is DRAGON BALL.
Son Goku is very good character. He doesn't give up.
A person of iron will. And he is a very kind.
Son Goku ~~is~~ makes me happy. I will see a DRAGON BALL many times.

I like Dragon Ball, too. But
Dragon Ball Z is my favorite. Gohan
is my favorite character, especially 89 words)
Class No. Name During the Cell Games.

Length
5 / 5

Content
5 / 5

Grade
10 / 10

日本とフィンランドにおける英語教育の比較

東京都／上智大学 非常勤講師 中村 啓子

申請時：東京都／上智大学大学院在籍

概要

英語が国際社会で共通語として使用されることが多い現代では、日本と同様フィンランドでも多くの人々が英語を学んでいる。日本語の言語の系統は不明であるが、フィンランド語はウラル・アルタイ語族に分類され、両言語ともインド・ヨーロッパ語族に属すると考えられている英語とは語族が異なる。両国では英語を外国語として学習する環境にあるものの、その英語力には差があるように見える。例えば、両国の TOEFL iBT (January 2012 から December 2012 まで) の結果では、フィンランドはリーディング、リスニング、スピーキング、ライティングの平均スコアが 95 (フルスコアは 120) という好成績である。これは、英語と同じインド・ヨーロッパ語族のゲルマン語派に分類されるドイツ (スコア 96) やデンマーク (スコア 98) に近い水準である。一方、日本の平均スコアは 70 で、アジア 30 か国中、下から 3 番目の成績である。そこで、本研究では、フィンランドの英語教育の現状を調べる一方、日本の現状や英語教員 25 名を対象としたアンケート調査の結果を比較しながら、日本の英語教育における課題と向上のヒントを探りたい。

1

研究の背景と目的

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 経済協力開発機構) は加盟国と非加盟国の 15 歳児の読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーなどの分野で PISA (Programme for International Student Assessment) と呼ばれる国際的な学習到達度調査を 2000 年に、32 か国を対象と

して開始した。フィンランドはこの調査において高い学力水準を示し、その教育の成功が世界の注目を集めている。実際、フィンランドでは国民 5 人に 4 人が国の教育制度に満足していることが OECD の Government at a Glance 2013 の Country Fact Sheet で報告されている (OECD, 2013)。2013 年 11 月に訪日されたフィンランドのキウル教育科学大臣は、フィンランドの優れた教育の成功の基礎は「信頼」であると述べた (ハフィントンポスト, 2013)。その「信頼」の根拠は何なのだろうか。フィンランドが 1990 年代に実施した大胆な教育システム改革が関連しているのだろうか。日本の厚生労働省 (2004) は、フィンランドの教育改革の特徴を「転換期の社会と働く者の生活」の中で、「(途中省略) (1) 教師の質の確保 (修士号取得を義務づけ)、(2) 教師への大幅な権限委譲 (教材・カリキュラム編成、授業内容等における教師の裁量拡大)、(3) 授業方式からテーマ学習方式への転換及び少人数教育の徹底である」と、分析している。そこで本研究では、フィンランドの特に教員の役割や裁量権、教員の質をどのように確保しているのか、日・フィンランド両国の英語教育の現状を比較しながら日本の英語学習者の英語力向上のヒントを考えたい。

2

フィンランドにおける教育の分権化

2.1 フィンランドの教育改革

フィンランドは 1918 年にソ連邦から独立したが、両国は引き続き経済的に密接な関係にあった。1991 年のソ連邦崩壊が影響しフィンランドは深刻な不況

に陥ると、国際競争に勝ち残るため人材の育成に、より多くの力を注ぐ決断を下し、1990年代に教育改革を行った。これまでの教育に関する歴史の概観は表1のとおりである。

この教育改革の柱は表1にあるように、1994年に学習指導要領に当たる「ナショナル・コア・カリキュラム」(National Core Curriculum)が大綱化されたことであろう。その核はフィンランド国家教育委員会によって作成されるが、これを基に教育提供者である自治体と、その地域や学校が、地方の特色を踏まえ、実情に応じて具体化しカリキュラムを作成する。改訂されたカリキュラムは学年別ではなく最終学年時点での到達目標のみを大まかに示している。したがってフィンランド各地方や各学校の裁量の範囲が拡大され、その地域や学校の実情に見合った方針を立てることができるようになったのである。そこで、国、自治体、そして学校や教員、それぞれの役割を見てみる。

2.2 フィンランドの教育における国の役割

1995年のEuropean Union (EU, 欧州連合) 第4次拡大において、フィンランドはEUに加盟している。EUと加盟国との間には、EUが単独で権限を持つ分野(例えば、関税同盟、ユーロ圏の金融政策など)や、EUと加盟国が権限を共有する分野(例えば、環境、運輸、エネルギー)、そして、加盟国

がEU加盟後も引き続き権限を有する分野が存在するが、その1つが教育である。したがって、フィンランドはEUに加盟した後も独自の教育方針を進めることが可能であったのである。

現在、フィンランドの教育を管轄する中央政府の主な教育行政機関は、①教育省(The Ministry of Education)と、②国家教育委員会(The National Board of Education)である。教育省は学校の建物や教員の給料など、条件整備と制度構築や権限規定などの立法部門を担当する。一方、国家教育委員会は教育省の下部組織であるが、一定の独立性を有していて、学校教育に関する(教育学、各教科、心理学などの)専門家で構成されており、教育省とともに、教育の指針、内容、就学前教育に始まり成人に至るまでのメソッドの検討改善、国レベルでの教育評価、開発的任務、情報サービスなど、主に教育内容の水準維持にかかわる非政治的かつ専門的な業務を担当している(福田, 2006)。

また、財務省財務総合政策研究所(2006)による教育関連の予算を見ると、「(途中省略)義務教育に係わる費用は、市町村と国により賄われる。国から市町村へは、学生数や市町村歳入等を基に計算される教育文化補助金(一般補助金)が、教育省から交付される。この結果、義務教育レベルにおける国の負担は57%, 市町村の負担は43%である」。また、2008年から2010年にかけてフィンランドのGDP(国内総生産)減少はOECD加盟国の中で8番目に

■ 表1：フィンランドにおける教育改革関連の主な歴史的出来事

1979年	教員養成カリキュラムの改革により一部を除き教員になるためには修士号の取得が必要となる。
1990年	英語教育が初等教育の3年次から必須、1年から開始することも可能になる(国際化促進の準備)。
1991年	北欧文化閣僚機構が、学校管理を国から地方自治体に移すよう勧告。 フィンランドで国家教育委員会が組織される(視学官制度などは解体される)。
1992年	教科書検定が廃止される。
1993年	6月、教育の分権化に関する法律が国会で採択され、94年から実施される教科書検定を行っていた管理機構(コウルハリトス)が全廃される。
1994年	行政改革の一環として、ほとんどの教育権限を地方自治体に移管。学習指導要領(ナショナル・コア・カリキュラム)が改訂され、現場の教員の裁量が拡大される。
1995年	フィンランドがEUに加盟し、「2000年に向けての教育プラン」を発表。
2003年	教育省による教育・研究振興5か年計画(Education and Research 2003～2008)教育制度を整備し、かつ、「国民がすべての段階の教育を安心して受けられること」を目標とする(文部科学省, 2007)。
2004年	新カリキュラムとなり、授業時間数が複数年でまとめられて示される。語学向上に重点が置かれる。
2006年	カリキュラムの改訂が行われる。基礎教育(6.3制)を見直し9年間の一貫制が完全実施となる。

(注) 庄井・中嶋(2005)「第4章 フィンランドの教育と歴史」pp.310-336などを参照して作成。

大きなものであったにもかかわらず、教育に充てる費用を同時期に6%も増加させた(OECD Education at a Glance, 2013)ことは、この国が教育への投資を重要と考えていることをよく示していると言えるだろう。さらに、教育省と市町村レベルの自治体(municipal government)の間に、教育ユニットが存在しないため、国の教育管理のための費用を除いては、予算のほとんどが、学校とクラスルームを中心に使われている(OECD, 2010)。これも国の自治体や学校に対する「信頼」の現れの1つであると思われる。

2.3 フィンランドの教育における地方自治体の役割

自治体の意思決定は議会であり、議員は住民によって直接選挙で選ばれる。自治体は学校設置義務を持ち、学級編成の基準の策定や学校への予算配分なども担当するが、実際は権限の多くが教育の提供主体である各学校に委譲されている。また、基礎教育に関し、地方の教育目標とシラバスを決定する権限を有しているが、実際には地方自治体と学校とで協議をし、その地域の実情に沿ったものに具体化される。

2.4 フィンランドの教育における学校、教員の役割と裁量権

フィンランドの教員の自由裁量は広く、ナショナル・コア・カリキュラムを具体化するための、実践的なカリキュラムを地方自治体と学校の教員が協議作成する。また、教授法、教材、学生の学習評価について同僚の教員たちと協力しながら決める。そのため個々の学生のニーズに対応することが可能であり、全体の学力向上に寄与していると指摘している(福田, 2006)。さらに、教員は教科書の作成過程にもかかわることがあれば、自分の仕事や勤務する学校の発展にも影響を与える機会も多くある。このことは、フィンランドにおいて教員という職業が高い人気を持つ理由の1つと考えられている(タンペレ大学、ヤーティネン先生の談話)。

3

フィンランドにおける教育制度の概観

3.1 義務教育(初等教育と前期中等教育)

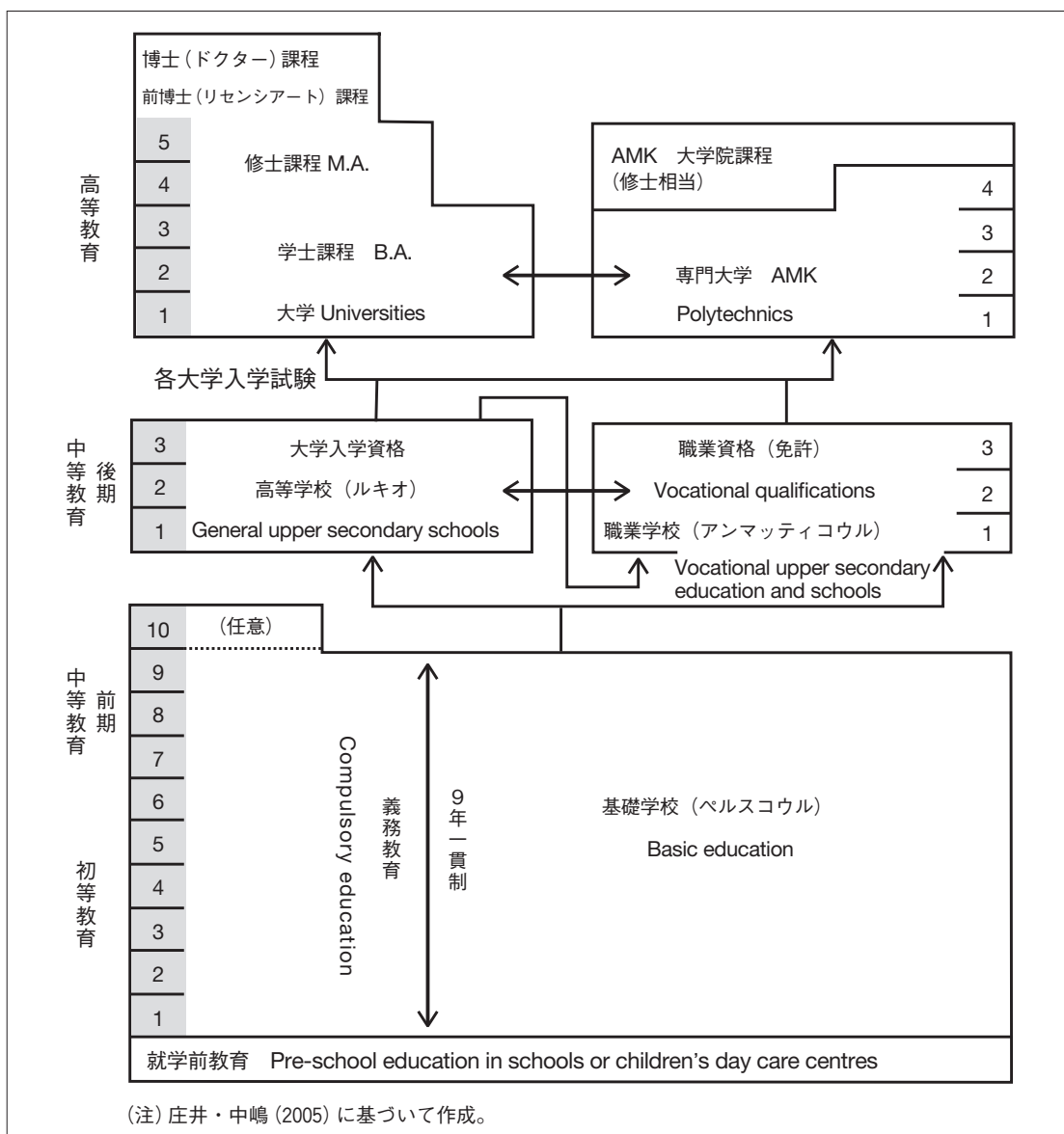
次にフィンランドにおける教育制度全般について概観を述べる(図1)。基本的義務教育は、7歳を過ぎて始まる初等教育の6年間と、前期中等教育3年間の合計9年間で16歳で終える。学校は一部を除き公立である。また、年間の授業日数は約190日間で、これはPISA調査に参加しているOECD加盟国の中で最も少ない。

3.2 後期中等教育と大学入学試験

義務教育を終了した学生のほとんど(90%以上)が後期中等教育に進んでいる。後期中等教育には普通高校と職業訓練校があるが、学生の約6割は普通高校に進んでいる。普通高校では単位制を取っていて、後期中等教育の教育概要は平均3年間で修了する。また、修了時に認定試験(national matriculation examination)を受けて大学入学資格を取得するが、これが学生にとっては最初の全国統一の試験となる。4つの必須科目(2つの公用語、外国語、数学または一般教養、人文または自然科学の中から学生が試験科目)を選択し受験する。大学に入学を希望する場合は、認定試験後さらに志望する大学が実施する個別の入学試験を受験し、合格した大学へ進む。

3.3 高等教育

フィンランドの高等教育には大学とポリテクニクがある。フィンランドには大学が14存在し、そのうち、8つが教育系の大学である。大学は学術研究や指導に重点を置いているのに対し、ポリテクニクでは、より実践的なアプローチを取っている。フィンランドの大学の入学審査は厳しく、2011年には大学入学希望者66,000人に対し、入学許可を得られたのは17,000人(26%)であった。ポリテクニクへの入学希望者は70,000人で、22,100人(32%)が入学許可を得ている(フィンランド大使館, 2014)。



▶ 図1：フィンランドの学校教育体系

4 フィンランドにおける教員の質の確保

4.1 教員になるには

フィンランドでは教員は職業的にとても自律的であるため、教員になるためには高いレベルの能力と学習が必要であると考えられている。クラス担任となる教員は教育修士を修了、教科教員はその専門教科の修士と、教職課程を修了している。修士号の取得は、補修を担当する特別教育担当教員にも義務づけられている。

教員という職業の人気は高く、およそ普通科高校生の4分の1に当たる学生が教育系の大学に進学を志望する。選考は大学入学資格試験と大学が個別に行うものがある。1か月にも及ぶ選考を通過した1割程度の有能で熱意のある志願者のみが残し、高い能力と意欲を持つ学生を確保している。教育系大学では、ほぼ5年か、それ以上かけて必要単位を取得する。フィンランドの教職課程で特徴的なことは、教育実習に多くの時間が割り当てられ教員養成において実践的な訓練に重点が置かれていることであろう。講義と並行しながら4か月から半年間もの

時間をかけて教育実習を行い、必要な単位を取得するのである。ここで学生は、実際の教育現場で起こるさまざまな問題に直面し対処方法を探る練習を重ねることができるので、とても重要な準備期間であると思われる。

4.2 教員のための研修について

フィンランドにおける教員の研修について増田(2008)によると、「(途中省略)大学付属の教員訓練校や国家教育委員会管轄下にある団体が主催するものをはじめ、各自治体で行うものやコンサルタント会社が提供するものなどがある。規定では、年に3日程度の研修が義務で、平均すると8日程度の研修を受けているといわれているが、熱心に受ける人とそうでない人の間でバラつきがみられることを問題視する声も出ている」。また、研修が平日に実施される場合、参加する教員は①校長の許可、②研修費の負担、③代用教員の確保とその費用を整えなければならないが、自治体の考えや財政が許せば、学校の校長が積極的に研修への参加を奨励し、しかも、研修費や代用教員の費用も学校側が負担することもある。

カリキュラムの各教科に割り当てられる標準授業時間の割合%)として、フィンランドは国語が13%で外国語14%であるのに対して、日本はそれぞれ11%と10%であり、それほど差がないことがわかる。しかしながら、9-11歳児の必修授業時間数に占める外国語授業時間数の割合(表2)を見ると、外国語の授業時間数が必修授業時間に占める割合は、日本の1%に対しフィンランドでは9%となっていて、比較的義務教育の早い段階から学校で英語学習にある程度の時間を割いていることがわかる。外国語を初等教育の比較的早い段階から導入することもフィンランドがTOEFLなどの英語試験で好成績を収めている一因なのではないだろうか。また、フィンランドではこれまで5回実施されたPISAにおける読解力リテラシーの調査ではその平均得点が常に上位6位以内に入っていることから、初等教育の段階からの外国語学習が母語の学習に大きな妨げとなるとは一概に言えないのではないかと推察される。

ところで、フィンランドでは初等教育6年間と中等教育前期3年間の計9年間にわたる義務教育段階で、最低2か国語を学ぶ(藤田, 2009)。第1外国語の学習は日本の小学校に当たる初等教育の低学年から始まる。英語、フランス語、ロシア語などが選択可能であるが、2000~2001年度、83%の児童が第1外国語として英語を選択している(大谷, 2010)。初等教育の終了時での到達目標は「身近なテーマに関する簡単な会話を理解」すること、また、前期中等教育の終了時では「日常会話を理解、テレビ・映画などの要点を理解」することが到達目標として掲げられている。後期中等教育で、さらにもう1か国

5 日本とフィンランドにおける英語教育の現状

5.1 年齢別児童の授業時間数

次に日本とフィンランドにおけるそれぞれの英語学習時間(表3を参照)を見ると、12-14歳児の必修授業時間に占める教科別授業時間数の割合(必修

■ 表2：日本とフィンランド(FIN)で9-11歳児の必修授業時間に占める教科別授業時間数の割合(%) (2010年)の比較

	必修教科												選択必修教科	必修カリキュラム合計
	国語	算数	理科	社会	外国語	技術	芸術	体育	宗教	職業技能	その他	必修教科合計		
日本	18	16	10	9	1	n	10	8	n	n	19	92	8	100
FIN	21	18	10	2	9	n	19	9	5	n	n	94	6	100

■ 表3：日本とフィンランド(FIN)で12-14歳児の必修授業時間に占める教科別授業時間数の割合(%) (2010年)の比較

	必修教科												選択必修教科	必修カリキュラム合計
	国語	算数	理科	社会	外国語	技術	芸術	体育	宗教	職業技能	その他	必修教科合計		
日本	11	11	10	9	10	3	7	9	n	n	17	87	13	100
FIN	13	13	17	7	14	n	15	7	5	4	n	95	5	100

(「図表でみる教育」(OECD, 2012) pp.478-480 からデータを抜粋して作成。)

語を選択して学ぶこともできる。

5.2 クラスの学生数

フィンランドの学校では通常、クラスは20～25名程度で編成されるが、英語の授業では10名前後に（習熟度別ではなく）分割されることが多いようである。しかも、英語担当の教科教員に加えて、副担当者のようなサポートがつくので、学生に対しよりきめ細かく目を配ることができる（飯田・米崎、2010）。

5.3 語学力の到達目標と評価

EU では、人権、民主主義、法の支配の分野で国際社会の基準策定を主導する汎欧州の国際機関として設立された Council of Europe（欧州評議会）が、2001年に ELP（European Language Portfolio）と呼ばれる「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」と、CEFR（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment）ヨーロッパ言語共通参照枠組みを公開している。これは、複言語主義を促進するための教育的ツールとして導入されたものである。複数の言語を母語話者のレベルで使えるようになることを目的とする多言語主義とは異なり、複言語主義では複数の言語で特定の場面・状況の中で特定の相手とコミュニケーションできるようになることを目標としている。ELP は次の3部から構成されている。言語能力を書き込む「言語パスポート」（Language passport）、「言語学習履歴」（Language biography）、そして「学習成果の記録」（Dossier）である。また、学校教育段階でのポートフォリオの機能は、自律的言語学習を促す「教育機能」（pedagogical function）と、「評価機能」（reporting function）である。通常は中等教育を終了する際に「言語パスポート」を記入し、教員の認定も得て就職活動などに実際に利用できる。加えて、言語ポートフォリオは学習者の動機づけの面でも効果が期待できると思われる。

また、フィンランド国内では国家教育委員会が成人向けに The Finnish National Certificates of Language Proficiency と呼ばれる目標言語の機能的な習熟度（functional language proficiency）を測るテストを実施している。EU の CEFR に対応し、2011年12月1日より、目標言語の評価は6段階で行われている。テスト言語は、英語、フィンランド語、

フランス語、ドイツ語、イタリア語、ロシア語、サミ語、スペイン語、スウェーデン語である。このテストの結果も合格や不合格ではなく、受験者は受験した言語の4技能におけるそれぞれの習熟度を数字で表された公式の証明書を受け取る。実際、どのくらいのフィンランド人がスウェーデン語を受験しているのか定かではないが、フィンランドの公用語の1つであるスウェーデン語の能力をこのテストで証明することができるということは、スウェーデン語学習者のやる気を後押しする一方、社会的にも大きな意味があるのではないだろうか。

6

日本の英語教員を対象としたアンケート調査

2013年11月に日本全国の英語教員を対象としたアンケート調査を実施した。ご協力をお願いしたのは過去に英検の STEP Bulletin に寄稿された日本の公立高等学校の英語教員30名の方々であった。回答は任意で無記名で回答いただき、郵送で返信いただいた。回答は25名からお寄せいただいた（83%）。調査結果は表4のとおりである。

各教員の自由度に関連し、教授法、授業中の使用言語、教材、学習評価を決める際の中心的な役割についての質問では、回答者の半数以上は回答者自身が担っていることがわかった。また、教員の学習環境を管理するための裁量権を増やすことと、学生の学力向上に関する問いに対しては、回答が分かれた。例えば、実態を一番（よく）把握している教員が教授法やカリキュラムを作成するのが適当であるとの意見がある一方で、（裁量権を増やすことは）教員の意欲向上にはなるが、学生の成績向上にはつながらないだろうといった意見が寄せられた。この結果からフィンランドにならい単純に裁量権を拡大することで好ましい結果を期待できるのかどうかについては、さらに調査が必要であると思われる。

また、教員の質を向上させるには、研修制度の充実が有効であろうという意見が多く寄せられた。実際、回答者の88%が、これまでに教員免許状更新講習以外で何らかの研修を経験され、そのほとんどすべての方々が研修を肯定的に評価していることがわかった。一方、12%の方は、何らかの理由で研修を受講されていなかった。今後、研修の時期や内容、対象者について検討が進むことが望まれる。

さらに、英語の授業の際の学生の人数についての質問では、回答者の40%が通常のクラスを英語の授業の際には少人数化することがわかった。また、英語の授業や外国語活動の際、約7割近い回答者が、学習速度の遅い学生のために補助教員配置の必要性

を感じていることがわかった。今後、それぞれの教育段階における補助教員の役割や配置について調査を進める場合、補助教員を既に配置しているフィンランドの例も参考にできるのではないと思われる。

■ 表 4：アンケート調査結果（回答人数：25名，調査期間：2013年11月9日から11月29日まで）

1. あなたの現在勤務されている学校の校種は、どれですか。	度数	割合 %
小学校	8	32
中学校	7	28
高等学校	7	28
高等専門学校	2	8
元中学校教員で現在は教育センターの指導主事の方	1	4
合計	25	100

2. 学校教員としての勤務年数は、どれくらいですか。		
2年未満	0	0
5年程度	2	8
10年程度	9	36
20年程度	10	40
30年以上	4	16
合計	25	100

3. あなたの年齢は、次のうちどれですか。		
20歳代	1	4
30歳代	9	36
40歳代	9	36
50歳代	6	24
60歳代	0	0
合計	25	100

4. 教員の質を高めるには、次のうちどれが有効だと思いますか。（複数回答可）		
教育実習期間を現行の2～4週間から、もっと長くする	5	10
修士の取得を義務づける	6	11
現職教員の研修制度を充実させる	18	35
賃金を上げる	12	23
その他（具体的に）	11	21
合計	52	100

「その他」のご意見		
・教員採用前の研修制度を創設，教員数を増加，大学における教職課程の改善，教員の就業時間と残業時間を減らし，時間的な余裕を作る，授業や授業準備時間以外の仕事を減らす，社会経験をさせる。研修に積極的に参加する，教員の評価制度を充実させ能力に応じた給与体系を導入する，など。		

5. あなたの勤務時間に占める実際の授業時間の割合は、およそどのくらいですか。

度数 割合 %

20%以下	4	16
25%以下	2	8
30%以下	7	28
40%以下	5	20
41%以上	7	28
合計	25	100

6. 授業時間以外で、あなたが時間を割いている主な活動は何ですか。(複数回答可)

クラブ活動	11	18
学生指導	12	20
行事などの準備	14	23
学校運営に関すること	17	28
その他(具体的に)	7	11
合計	61	100

「その他」のご意見

・授業準備, 教材研究, テストの採点, 学力調査, 小中合同研究, 保護者対応, など。

7. 教員免許状更新講習を別として、国内または海外で英語教育に関する研修、トレーニングを受けたことがありますか。

ある	22	88
7-1「ある」と答えた方、研修は役に立ちましたか。		
大いに役に立っている	16	73
まあまあ役に立っている	6	27
どちらとも言えない	0	0
あまり役に立たない	0	0
あまり役に立っていない	0	0

いいえ	3	12
-----	---	----

7-2 「いいえ」と答えた方、その理由を教えてください。(複数回答可)

機会がない	2	67
忙しい	0	0
役に立つと思えない	0	0
その他(具体的に)	1	33

8. あなたは、勤務する学校の発展や地域の教育に影響を与える機会を、自分に多く与えられていると感じていますか。

大いにあると思う	9	36
ある程度あると思う	9	36
どちらとも言えない	4	16
あまりそう思わない	3	12
全くそう思わない	0	0
合計	25	100

9. あなたの教授法、授業中の使用言語、教材、学生の学習評価などを決める際、中心的な役割を果たしているのは、次のうちどれだと思いますか。(複数回答可)

	度数	割合%
あなた自身	23	53
同僚の教員たち	9	21
地方の教育委員会	5	12
国	3	7
その他(具体的に)	3	7
合計	43	100

10. あなたの学校は地方教育委員会や同じ地域内の他校の教員と、その地方の特色を踏まえた英語科の教育目標を協議することが、ありますか。

大いにある	3	12
ときどきある	9	36
どちらとも言えない	2	8
あまりない	8	32
全くない	3	12
合計	25	100

11. フィンランドでは、国家教育委員会の作成する学習指導要領を基に、教員が実践的なカリキュラムを作成し、教授法、教材などを決めるなど、教員には、学習環境を管理するための裁量権(自由度)が多く与えられています。もし教員の裁量権が増加したら、日本でも学生の学力向上をもたらすと思いますか。

大いにそう思う	3	12
ある程度そう思う	8	32
どちらとも言えない	7	28
あまりそう思わない	5	20
全くそう思わない	2	8
合計	25	100

ご意見

- ・「大いにそう思う」または「ある程度そう思う」とご回答いただいた方：
学習指導要領にしばられて力のある教員が十分な力を発揮できない。実態を一番把握している教員が教授法やカリキュラムを作成するのが適当である。市販の教科書は頻繁に改訂されていない。
- ・「どちらとも言えない」とご回答いただいた方：
教員の意欲向上にはなるが、学生の成績向上にはつながらないだろう。学習指導要領のおかげで全国のレベルがある程度保たれている。
- ・「あまりそうは思わない」または「全くそうは思わない」とご回答された方：
教員の指導力の差が影響するから。教員が多忙だから。など

12. 文部科学省は2020年度をめぐり、英語教育の開始時期を小学校の3年生に引き下げ授業を必修化、5年生からは正式な教科とし、授業数を現行よりそれぞれ増やす見込みです。これについて、どう思われますか。

	度数	割合 %
大賛成	4	16
まあまあ賛成	5	20
どちらとも言えない	6	24
どちらかと言えば反対	7	28
反対	3	12
合計	25	100
ご意見 ・「大賛成」、「まあまあ賛成」、「どちらとも言えない」とご回答の方： カタカナ読みが減る。賛成であるが、教員養成や財政支援は必要である。賛成であるが、教科になると技能面が重視され、塾に通う児童が増えるのではないかと心配。 ・「どちらかと言えば反対」「反対」とご回答の方： 小学校で教科として始めるのであれば、1年生から始めるべきで（3年生で音楽、図工、書道などの教科が新たに増えるので、ここにさらに英語が加わると3年生を担当する教員に負担が大きい。英語教員の確保や教材開発などを含む体制が整っていないから。現在の外国語活動に対する検証が十分なされていないから。日本語教育にもっと力を入れるべきである、など。		

13. フィンランドでは、通常のクラス（20名程度）を、英語の授業の際には、10名程度に分割されることがよくあります。あなたが勤務する学校で、英語の授業用にクラスを少人数化することは、ありますか。

ある	10	40
分割された1クラスは、何名ですか。	16-30	
ない	15	60
もし、少人数化するとしたら、何名が適当と思われますか。	10-24	

14. 英語の授業（外国語活動）において、もし、クラスの人数が今より少なくなったら、どんな利点があると思われますか。（複数回答可）

学生1人1人の英語による発話の機会が増える	18	29
教室内で学生が英語で発話する際の不安感が軽減される	10	16
学生による理解の速度の差に、より細かく応じることができる	20	32
学生のディスカッションや、ディベートのスキルがアップする	8	13
その他（具体的に）	6	10
合計	62	100
「その他」のご意見 児童の1人1人の能力を把握できる。プレゼンテーションや、スピーチの評価がしやすくなる。教員が学生1人1人と話す機会が増える、など。		

15. 英語の授業（外国語活動）で、学習速度の遅い学生のための補助教員を配置する必要があると感じたことがありますか。

よくある	10	40
ときどきある	7	28
どちらとも言えない	3	12
あまりない	5	20
全くない	0	0
合計	25	100

フィンランドでは、すでに外国語、主として英語学習が小学校3年生から開始されており、その授業のカリキュラム、教材、担当教員の育成、評価、その後の義務教育での英語学習とのつながりなどの点において、その経験から今後、多くのことを学ぶことができると思われる。ヤーティネン先生の姪が通学されている学校では算数を教科教員が英語で教えていらっしゃると思った。CLILの導入により授業時間を最小限に抑える工夫が、教える側と教わる側により効果をもたらしているのではないだろうか。今後も、英語担当の教員だけではなく、他の科目を担当の教員の声も聴きながら話し合い検討していくことが大切ではないかと思われる。

また、今後日本でも英語力のさらなる向上をめざすために、英語教育従事者を含めたより多くの人々の協力が必要であろうと推察される。フィンランドの教育科学大臣は、教育改革の開始された1968年に、「すべての子供の可能性に賭け、フィンランドを担う人材に育てていくという点において、すべての政党が合意し、おおきな政治的決断がなされた」（ハフィントンポスト、2013）と述べている。どの国の教育にもさまざまな課題があると思われるが、現場

教員の声も聴きながら、関係する人々が協力的に意見を出し合い問題に対応しながら前進させていく体制作りが大切ではないかと考える。

謝辞

このような貴重な機会を与えてくださった公益財団法人日本英語検定協会の皆様と選考委員の先生方に深く感謝申し上げます。特に論文を作成するにあたりご助言やご指導、励ましのお言葉を頂戴いたしました筑波大学名誉教授の大友賢二先生には厚く御礼申し上げます。また、本研究における調査の実施にあたりましては、突然のお願いにもかかわらずアンケートにご協力いただきました英語教員の先生方にも感謝申し上げます。さらに、上智大学の言語教育研究センター長の教授、吉田研作先生には励ましのお言葉をいただきました。感謝申し上げます。そして、2014年4月19日には、東京都内でフィンランドから訪日中のタンペレ大学のリイタ・ヤーティネン先生（Dr. Ritta Jaatinen, PhD University Lecturer in Language Education, Adjunct Professor (Docent) School of Education, University of Tampere）には、私の質問にお答えいただきましたこと感謝しております。さらに、日本英語検定協会の職員の皆様には、約1年にわたり大変お世話になりましたこと、心より感謝申し上げます。

参考文献（*は引用文献）

- フィンランド政府統計局. (2013). Majority of comprehensive school pupils study English issued on May 24, 2013. Retrieved from http://www.tilastokeskus.fi/til/ava/2012/02/ava_2012_02_2013-05-24_tie_001_en.html
- * フィンランド大使館. (2014). 『フィンランドで学ぶ』 Retrieved from <http://www.finland.or.jp/public/default.aspx?nodeid=46063&contentlan=23&culture=ja-JP>
- FNBE (Finnish National Board of Education). (2004). National Core Curriculum for Basic Education 2004. Part V. 260-319. Retrieved from http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula_for_basic_education
- FNBE (Finnish National Board of Education). (2011). The Framework of the Finnish National Certificates of Language Proficiency 2011. Retrieved from http://oph.fi/download/141379_1valmisykiperusteeten_g2011.pdf
- * 藤田りか子. (2009). 『知識ゼロからのフィンランド教育』. 東京：幻冬舎.
- * 福田誠治. (2006). 『競争やめたら学力世界』. 東京：朝日新聞社. 92-98.
- * ハフィントンポスト. (2013年12月18日掲載のキウル大臣会見の和訳を引用). Retrieved from http://www.huffingtonpost.jp/2013/12/17/finland_n_4457438.html
- * 飯田依子・米崎里. (2010). 『フィンランドー教育は福祉の一環、絶対に見捨てない！ー』. 203-215.
- 伊東治己. (2010). 『フィンランドにおける小学校英語教育ーその多様性と一貫性に焦点を当てて』. 徳島：鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要.
- クリスタ・キウル教育科学大臣の記者会見（日本記者クラブ、2013年11月18日）. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=NUPbNoYsTEU>
- * 厚生労働省. (2004). 働く者の生活と社会のあり方に関する懇談会. 「V1. 歴史的転換と人間開花社会」. 『転換期の社会と働く者の生活』. Retrieved from 「厚生労働省ホームページ」 <http://www.mhlw.go.jp/shingi/2004/07/s0720-1e.html>
- * 増田ユリヤ. (2008). 『教育立国 フィンランド流 教師の育て方』. 東京：岩波書店. 177-179.
- Ministry of Education and Culture, FNBE, CIMO. (2012). Finnish Education in a nutshell. Retrieved from <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/>

- Julkaisut/2013/liitteet/Finnish_education_in_a_nutshell.pdf#search=finnish+education+in+a+nuts+hell'
- * 文部科学省. (2007). 中央教育審議会. 配布資料フィンランド. 『諸外国の教育施策に関する文献調査報告書』. 『第2編 第6節フィンランド 2. 教育基本計画の体系』. Retrieved from 「文部科学省ホームページ」. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo7/shiryo/07100513/008/007.htm
- 文部科学省. (2013). 『英語教育改革実施計画』. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1342458.htm
- * OECD. (2010). Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States. 117-135.
- OECD. (2012). Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for Japan. 105-107. 渡辺良 (監訳). 142-146.
- OECD. (2012). 『図表でみる教育 OECD インディケータ 2012年版』 (pp.480-560). 東京: 明石書店.
- * OECD. (2013). Government at a Glance. Country Fact Sheet Finland. Retrieved from http://www.oecd.org/gov/GAAG2013_CFS_FIN.pdf
- * 大谷泰照. (2010). 『EU の言語教育政策』. 東京: くろしお出版. 203-215.
- 大友賢二 (監修), 中村洋一 (著). (2002). 『テストで言語能力は測れるか: 言語テストデータ分析入門』. 東京: 桐原書店.
- * 庄井良信・中嶋博. (2005). 『第1章 フィンランドの子どもと教育の今』. p.39, および『第4章 フィンランドの教育と歴史』. pp.310-336. 『未来への学力と日本の教育 3 フィンランドに学ぶ教育と学力』. 東京: 明石書店.
- TOEFL Test and Score Data Summary for TOEFL iBT Tests and TOEFL PBT Tests (January 2012-December 2012 Test data). Retrieved from <http://www.ets.org/toefl>. p.4. Table 4.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: Suggestions for future policies, *European Journal of Education*, 45(2), 331-344.
- 吉田研作. (2008). 『21年度から取り組む小学校英語』. 東京: 教育開発研究所.
- * 財務省財務総合政策研究所. (2006). 『主要諸外国における国と地方の財政役割の状況』. 第10章 フィンランドにおける国と地方の役割分担』. p.723. Retrieved from http://www.mof.go.jp/pri/research/conference/zk079/zk079_10.pdf

能力記述文による自己評価と実際のスピーキング能力の関係

—英検 Can-do リストと CEFR-J を使って—

茨城県／筑波大学大学院在籍 横内 裕一郎

概要

本調査は、英語スピーキング能力を英検 Can-do リストや CEFR-J の記述文を用いた自己評価が、再話課題への回答で得られた実際のスピーキングパフォーマンスとどのような関係があるかを調査したものである。近年、英語スピーキング能力の評価を大学入試でも行おうという動きがある中、実際に中・高等学校でスピーキング能力を評価する機会は多くない。また、各中・高等学校が学習指導要領に基づいた学習到達目標を CAN-DO リストの形で具体的に設定するよう文部科学省が提言したことにより、今後 CAN-DO リストの開発と妥当性の検証を行うことが多くなると考えられる。本調査では、Shojima (2007a, 2007b) による潜在ランク理論を用い、自己評価と再話課題のパフォーマンスから得られた潜在ランク推定値をクロス集計によって比較した。その結果、英検 Can-do リストと CEFR-J の能力記述文を使用した自己評価は同じ方向性を示したものの、再話課題によるパフォーマンスとの関連性は低かった。

1

はじめに

学習指導要領の改訂に伴い、これまで以上に英語教育の現場では 4 技能の統合的な指導が望まれるようになった。また、一部の大学では TOEFL を大学入試に組み込む計画があり、上智大学と日本英語検定協会（以下、英検）の共同開発による TEAP が 2015 年度入試から一部の大学で実施される。しかし、教育現場ではスピーキング能力の向上を目的とした指導や評価がそれほど行われていないようであ

る。実際、Fulcher (2003) はスピーキングの評価は他の技能の評価よりも難しいことを指摘しており、中学や高校の教育現場でスピーキング能力を適切に評価することは、試験の実施や採点上のコストが高いため、非常に難しい。石川他 (2010) が日本大学生の英語スピーキング能力は低く、8 割以上が CEFR 換算で A1 以下のレベルにとどまることを指摘しており、複雑なタスクを学習者に課してもスピーキング評価に適当なパフォーマンスを引き出すことが難しいことが想定される。その一方、容易すぎるタスクを試験に設定した場合、パフォーマンスを適切に弁別できないことも予想される。

TOEFL iBT® や TOEIC® Speaking Writing test のスピーキングセクションを始めとするテストではさまざまなタスクを使用し、この懸念点を解決しているが、中学や高校などの教育現場で外部の試験を使用するにはコストがかかりすぎる。一方、複数のスピーキングタスクを含んだテストを作成し、そういったテストの実施、評価を行うことは上述のとおり教員への負担が大きすぎる上に、テストの妥当性を確保することも難しく、実現可能性が高くはない。

アルク社開発の SST は、訓練を受けた試験官が受験者のパフォーマンスに応じて出題内容を変え、次々に質問を投げかける形式のインタビュー試験で、パフォーマンスの評価を行う際に適切なタスクを課すことが可能になるが、これも教師がインタビュー役を務める場合に負担が大きく、実際に教育現場で似たような方式で試験を年間に何度も実施することは難しいと思われる。英検二次試験の形式でスピーキングテストを実施するにしても、やはり時間的負担が大きい。例えば英検 2 級の二次試験の

時間は約7分間に設定されており、これと同様のインタビューをクラス単位で実施するとすると、時間的な負担だけでなく、受験者間で試験内容が漏洩する可能性も否めないため、こうしたインタビューテストを学内の到達度テストなどで実施することは難しい。

ACTFLに基づく Oral Proficiency Interview computer (OPIc) では、試験開始の前に自身の興味のあることや余暇の過ごし方などを事前インタビューとして行い、その内容に関連した出題がされ、試験中盤にそれまでに回答した問題の難易度が適切であったかどうか質問が設けられている。これらの質問によって、受験者にとって適切な難易度のタスクを課すような設定となっている。

この他に、今井・吉田(2007)による中高生を対象とした英語スピーキングテストである HOPE (High school Oral Proficiency Examination) や Pearson 社による Versant など、さまざまなスピーキングテストがあるものの、外部試験を実施するには金銭的なコストがかかりすぎ、中学校や高校がそれぞれで独自のスピーキングテストを行う際には人的・時間的なコストが大きく、どちらのケースでも年間に複数回のテストを実施するには負担がかかる。

そこで、スピーキングテストの実施前に、OPIcのように事前アンケートを行うことで、学習者自身が「できるかできないか」のラインにあるタスクを自己申告し、それに基づいた試験課題を課すことで適切なパフォーマンスを引き出すことができるのではないかと考えた。

投野他(2013)による CEFR-J や公益財団法人日本英語検定協会(n.d.)による英検 Can-do リストなどの能力記述文を使用し、試験前に自己評価を行い、どのタスクを使用すれば実際にパフォーマンスを適切に引き出すことができるのかを知ることができれば、試験に使用されるタスク数を減らし、スピーキングテストの実施と採点にかかる人的コストを削減できるものとする。

本調査では、英検 Can-do リストの記述文(can do statement や can do descriptor など呼称はさまざまあるが、本稿ではすべて記述文と表記する)と CEFR-J の記述文を使用した、自身の英語スピーキング能力の自己評価とリテリング課題によって得られたスピーキングパフォーマンスの関係を調査し、

試験前に自己評価を行うことの利点を探ることを目的としている。また、英検 Can-do リストを使用した自己評価と CEFR-J の能力記述文を使用した自己評価の傾向に差が生じるかどうかについて併せて調査を行った。

2

先行研究

2.1 英検 Can-do リストと CEFR-J

2.1.1 英検 Can-do リスト

英検(n.d.)によると、英検 Can-do リストは延べ20,000人を超える英検1級から5級の合格者に対し「具体的にどのようなことができる可能性があるか」について調査したものをリスト化したもので、「英検合格者の実際の英語使用に対する自身の度合い」を示したものである。

臼田(2009)は英検 Can-do リストに書かれていることを、学習者が実際にできるのかどうかを調査することで、英検 Can-do リストの妥当性の検討を行っている。英検準2級合格者を対象に、4つの英検 Can-do リストの能力記述文を基に作成したタスクに回答させることで、英検 Can-do リストの能力記述文と実際のパフォーマンスの関係について比較したところ、「自分の将来の夢や希望について話することができる」という能力記述文に関してはやや妥当性が低いようにも思われる結果となったが、話す内容があればタスクを完成できたのではないかと考察している。この結果、部分的ではあるものの、英検 Can-do リストの記述には妥当性があると見込まれると報告している。

また、木村(2012)は英検 Can-do リストに基づく自己評価の結果と能力記述文の関係を調査したところ、リーディングでは自身の能力を過小評価する傾向があり、リスニングの能力を過大評価する傾向があったものの、高い相関が見られたことを報告している。このように、自己評価の際にやや不安定な部分があることがわかるものの、英検 Can-do リストに基づく自己評価と、実際の能力との間にはある程度の関連性があることがわかる。

2.1.2 CEFR-J

CEFR-J は2012年に公表された CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)

型の Can do descriptor 群で、日本人英語学習者 5,000名以上を対象に、さまざまなタスクと自己評価を課し、作成された。CEFR-J の特徴として、本家 CEFR のレベルが A1, A2, B1, B2, C1, C2 の 6 段階であるのに対し、Pre A1 として A1 のレベルに届かない学習者の能力をカバーしていることや、A1 レベルを 3 段階、A2 から B2 レベルを 2 段階に分割し、計 12 段階としたことで、より詳細に学習者のレベルを分けることができるようになっている。また、「話すこと」に関する Can-do statements が「やり取り」と「発表」の 2 つに分かれており、より詳細にスピーキング能力についての記述がなされていることがわかる。

2.2 潜在ランク理論

潜在ランク理論は Shojima (2007a) によって提唱された新しいテスト理論で、古典的テスト理論や項目応答理論で見られるような間隔尺度でテストの結果を示すのではなく、5～20 段階の比較的少ない順序尺度でテストの結果を解釈するところに特徴がある。荘島 (2010) はテストの得点の持つ意味について以下のように示しており、これまでのテストのように細かく評価するのではなく、漠然と分類できれば十分であると主張している。

荘島 (2010, p.84)

身長計や体重計が、ほとんど同じ 2 人の身長や体重の違いを見ぬくことができる解像度（精度）の高い測定道具であるのに対し、テストは、同じくらいの学力の持ち主の違いを見分けるほど解像度が高い測定道具ではない。（中略）体重計がグラムの単位までの精細な解像度を持つのに対し、100 点満点のテストが 1 点 1 点までの細かい解像度を持っているとは考えにくい。すなわち、テストは、学力をせいぜい 5～20 段階に分けるくらいの分解能しかない。

また、荘島 (n.d.) は、「潜在ランク理論は Can-do chart の作成支援ツールであると言っても過言ではありません」と述べている。項目参照プロファイル (Item Reference Profile ; IRP) を調査することによってそれぞれの潜在ランクに該当する受験者がどのような問題に正答し、どのような問題で間違いを起こしているのかを分析することで、Can-do

statements を作成することができる、と主張している。

潜在ランク理論を利用した分析には、自己組織化マップ (self-organizing map ; SOM) と生成トポグラフィックマッピング (generative topographic mapping ; GTM) のメカニズムを用いてモデルを推定する 2 種類のアプローチがある。前者は毎回の計算が微小に異なる特徴があり、後者は毎回の推定で同じ結果になる。また、SOM はサンプルサイズが比較的小さくてもモデルに適合し、項目参照プロファイルが GTM に比べてやや滑らかになる傾向がある。一方、GTM はサンプルサイズが 10,000 以上のケースで使用するべきであるとされている (荘島, n.d.)。SOM を使用する際の最低サンプル数については特に言及がないが、小泉・飯村 (2010) は 147 名のデータを分析する際に SOM による推定を行っている。

潜在ランク理論の分析で得られる指標はさまざまあるため、Shojima (2007a, 2007b, 2008a)、小泉・飯村 (2010)、木村 (2013)、小山・木村 (2011)、荘島 (2010) を参考に以下に概要をまとめた。

a. テスト参照プロファイル (Test referenced profile ; TRP)

特定の潜在ランクに属する受験者がテストで取ることが予想される期待得点。

b. 項目参照プロファイル (Item referenced profile ; IRP)

項目応答理論の項目特性曲線のようなもので、特定の潜在ランクにある受験者がその項目に正答する確率を示したもの。

c. 潜在ランク (Latent rank)

一言で言い換えると熟達度や学力のこと。事前に決定したランク数に応じてテストの結果を分割することができる。潜在ランクの個数はサンプルサイズが大きければ 10 程度となってもよいが、サンプルサイズが小さい場合は潜在ランクの数も小さくするべきである。

d. 潜在ランク分布 (Latent rank distribution ; LRD)

特定の潜在ランクに何名の受験者が該当するかを示す潜在ランクの分布のことで、分析前に事

前分布を仮定して分析をする。分析ソフトの Exametrika では一様分布と正規分布を事前分布として仮定することができる。

e. ランクメンバーシッププロファイル (Rank membership profile ; RMP)

受験者が各潜在ランクに当てはまる確率を示したものの。木村 (2013) によると、「潜在ランクの推定値が同じだったとしても、RMP の違いによって、受験者に異なるフィードバックを返すことができる」ということで、同じ潜在ランクに属する複数の受験者のパフォーマンスを比較することも可能。

f. ランクメンバーシップ分布 (Rank membership distribution ; RMD)

特定の潜在ランクに受験者が何人該当するか示す分布。受験者ごとの RMP の単純和 (小泉・飯村)。

g. 境界カテゴリ参照プロファイル (Boundary category reference profile ; BCRP)

潜在ランク尺度を通して各カテゴリ以上を選択する確率 (荘島, 2010)。

h. 項目カテゴリ参照プロファイル (Item category reference profile ; ICRP)

カテゴリごとの IRP。多値モデルによって潜在ランクを推定する場合に使用する。

潜在ランク理論のうち、リッカート尺度のような心理尺度を使用した分析をする場合、拡張モデルの 1 つである段階的ニューラルテスト (Graded neural test ; GNT) モデルを使用した分析を使用する。

荘島 (n.d.)

GNT モデルは、多値の順序データに対応するための LRT (Latent rank theory) / NTT (Neural test theory) モデルです。テストレット項目やリッカートタイプの心理質問紙に運用することが可能です。カテゴリ数が 2 の時は 2 値モデルになります。

2.3 再話課題

再話課題は、読解もしくは聴解後にどのような話だったのか覚えている内容を口頭で再生させる課題である (中川, 2012)。この再話課題をスピーキングテストに昇華させたものが、Hirai and Koizumi (2009, 2013), Koizumi and Hirai (2010) による Story Retelling Speaking Test (SRST) である。SRST では 100 語から 150 語程度の文章を 2 分間で読んだ後、2 分 30 秒でその内容と意見・感想を述べる課題である。また、他の再話課題との大きな差違として、実際には採点されないものの、内容理解問題を 3 問程度含むことが挙げられる。

英検 Can-do リストでは準 1 級の記述文の中に、「読んだ本や見た映画について、そのあらすじを述べるができる」という記述があり、CEFR-J にも「短い読み物か短い新聞記事であれば、ある程度の流暢さを持って、自分の感想や考えを加えながら、あらすじや要点を順序立てて伝えることができる (B1.2)」と記載されており、何らかのインプットを基に、その内容や意見・感想について話す能力が上級の英語学習者には必要とされている。

3 調査 1

3.1 調査の目的

本調査の全体の目標は、日本人英語学習者が英検 Can-do リストと CEFR-J の記述文を使用し、自身の英語スピーキング能力をどの程度自己評価できるかを明らかにすることである。その第 1 段階として、英検 Can-do リストと CEFR-J の記述文の自己評価の関係性を探る。

RQ1-1 英検 Can-do リストの記述文を使用した英語スピーキング能力自己評価と、CEFR-J を使用した英語スピーキング能力自己評価の結果に差異はあるか。

3.2 マテリアル

英検 Can-do リストのうち、3 級、準 2 級、2 級、準 1 級の「話すこと」に関する記述文、計 26 問と CEFR-J Ver 1.1 の「話すこと (発表)」の記述文 22 問 (Pre. A1 から C2 まで) を使用し、「4」= 自信がある、「3」= やや自信がある、「2」= あまり自

信がない,「1」＝自信がない,の4件法で回答させた。なお,回答時間は約15分だった。

3.3 協力者

18歳から29歳までの日本人大学生63名,高等専門学校生12名,社会人7名の計82名が本調査に参加した。そのうち,適切な回答が得られていないデータ(欠損が多すぎる場合,明らかにいかにげんにマークした場合など)と調査2で行ったスピーキングテストのタスクすべてに回答していないデータを除外し,最終的に75名分のデータが分析の対象となった。

3.4 手順

2013年5月に自己評価アンケートを実験協力者に課し,3.2に記載の内容について自己評価を行ってもらった(資料1)。大学生を対象としたアンケートではマークシートを利用し,質問文に対する自信度という観点で自己評価を行ってもらい,高専生ならびに社会人にはマークシートではなく質問紙に直接選択肢の番号を記入してもらう形で自己評価アンケートを行った。

3.5 分析

本調査の分析は小山・木村(2011)の潜在ランク理論を使用した調査を参考に分析を行った。自己評価アンケートでは潜在ランク理論のうち,自己評価アンケートに4件法のリッカート尺度を使用しているため,拡張モデルの1つであるGNTモデルを採用した。英検Can-doリストの3級から準1級の4つの級の記述を自己評価アンケートに使用したため,英検Can-doリストとCEFR-Jの両方の調査で潜在ランクを4段階に分けることとした。また,事前分布は一様分布を仮定している。なお,潜在ランク理論による分析にはExametrika Version 5.3を使用し,クロス集計にはSPSS Version 21を使用した。

3.6 調査1の結果

3.6.1 英検Can-doリストを使用した自己評価

26項目の質問がこの自己評価アンケートにあったため,自己評価の合計点は26点から104点の範囲内に収まる。表1に英検Can-doリストとCEFR-Jを使用した自己評価の本調査の記述統計を,表2に英検Can-doリストを使用した自己評価のテスト参照

プロファイル,潜在ランク分布,ランクメンバーシップ分布の情報を記載する。

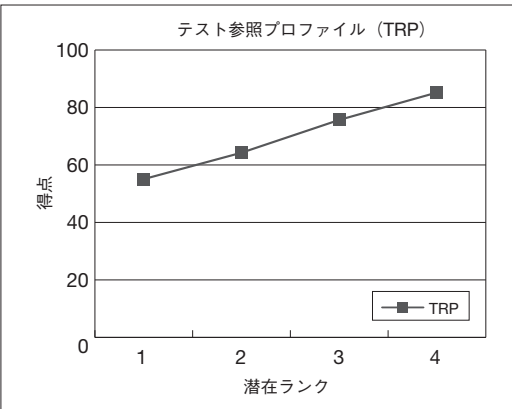
■表1:英検Can-doリスト,CEFR-Jを使用した自己評価の記述統計

	英検Can-doリスト	CEFR-J
受検者数	75	75
項目数	26	22
最小値	36	26
最大値	104	85
平均値	70.15	54.75
分散	261.10	157.92
標準偏差	16.16	12.57

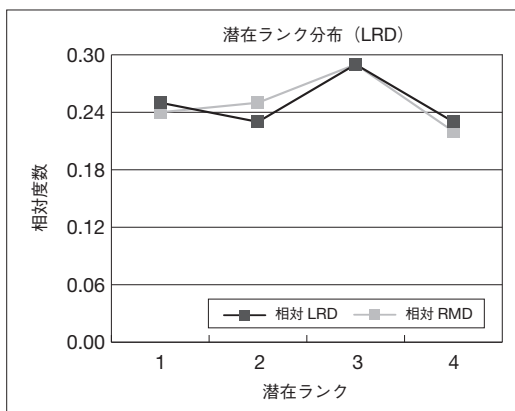
■表2:英検Can-doリストを使用した自己評価のTRP,LRDとRMD

	Rank 1	Rank 2	Rank 3	Rank 4
TRP	55.08	64.26	75.6716	85.20
LRD	19	17	22	17
RMD	17.87	19.01	21.56	16.56
相対TRP	0.53	0.62	0.73	0.82
相対LRD	0.25	0.23	0.29	0.23
相対RMD	0.24	0.25	0.29	0.22

図1は英検Can-doリストを使用した英語スピーキング能力自己評価のテスト参照プロファイル(TRP),図2がLRDとRMDである。この結果から,およそ10点刻みとなるが,55点程度記録した受験者は潜在ランク1に,65点程度の受験者は潜在ランク2,75点で潜在ランク3,85点で潜在ランク4となった。中には58点で潜在ランク1に割り振られる受験者もいれば,同じ点数で潜在ランク2に割り



▶図1:英検Can-doリストを使用した英語スピーキング能力自己評価のTRP



▶ 図2：英検 Can-do リストを使用した英語スピーキング能力自己評価のLRDとRMD

振られる受験者もいた。出力された RMP を確認したところ、前者が潜在ランク1に該当する確率が70.9%であったのに対し、後者が12.7%であった。このように、自己評価の得点と同じ得点だからといって、必ずしも同じ潜在ランクに該当するわけではないことが確認された。

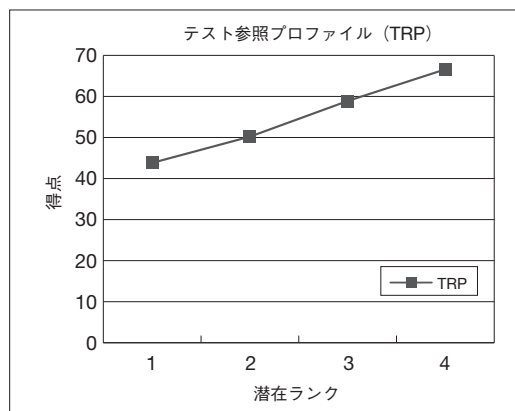
3.6.2 CEFR-J を使用した自己評価

CEFR-J を使用した自己評価についても同様の手法で調査した。表3は CEFR-J を利用した自己評価の TRP, LRD と RMD を示したものである。

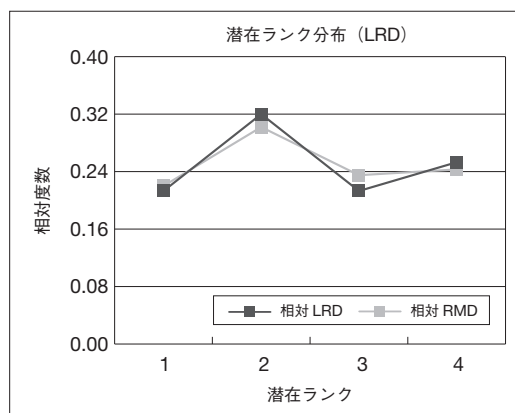
図3は CEFR-J を使用した英語スピーキング能力自己評価の TRP, 図4が LRD と RMD を示している。英検 Can-do リストを使用した場合と同様、それぞれの潜在ランクに25～30%程度ずつ受験者が割り振られたこととなる。

■ 表3：CEFR-Jを使用した自己評価のTRP, LRDとRMD

	Rank 1	Rank 2	Rank 3	Rank 4
TRP	43.813	50.202	58.886	66.603
LRD	16	24	16	19
RMD	16.520	22.652	17.628	18.199
相対TRP	0.509	0.584	0.685	0.774
相対LRD	0.213	0.320	0.213	0.253
相対RMD	0.220	0.302	0.235	0.243



▶ 図3：CEFR-Jを使用した英語スピーキング能力自己評価のTRP



▶ 図4：CEFR-Jを使用した英語スピーキング能力自己評価のLRDとRMD

3.6.3 英検 Can-do リストによる自己評価と CEFR-J による自己評価の比較

英検 Can-do リストを使用した自己評価では、Rank 3に該当するデータが最頻値となった一方で、CEFR-Jを使用した自己評価ではRank 2の該当者が最も多くなった。Dunlea (n.d.) によると、CEFRと英検の関係は以下の表4のようになっている。

■ 表4：英検とCEFRの関係について

CEFR	英検
C2	
C1	1級
B2	準1級
B1	2級
A2	準2級
A1	3級・4級・5級

(注) Dunlea (n.d.) より引用

るため、英検1級レベル以上に相当するC1とC2の記述を含むCEFR-Jを使用した自己評価でRank2が最頻値となった結果は妥当なものであると言えるだろう。

次に、英検Can-doリストとCEFR-Jの潜在ランクをクロス集計し、自己評価の関係について調査を行った。

■表5：英検Can-doリストとCEFR-Jの潜在ランクのクロス集計

	CEFR-J					
		1	2	3	4	total
英検	1	13	4	1	1	19
	2	2	12	3	0	17
	3	1	6	10	5	22
	4	0	2	2	13	17
	total	16	24	16	19	75

(注) χ^2 検定 $p < .001$

3.7 調査1のまとめ

英検Can-doリストの潜在ランク1のデータはCEFR-Jでも潜在ランク1に該当することが最も多く、ランク2、3、4でも同様の傾向が見られた。英検Can-doリストとCEFR-Jの記述文を使用した自己評価では、どちらかの自己評価で自身の英語スピーキング能力を高く評価している受験者はもう一方の自己評価でも高く自己評価をしており、どちらを使用してもある程度同じような結果が得られるものと推測される。しかしながら、CEFR-Jを使用した自己評価では潜在ランク2に該当する結果が最も多くなり、英検Can-doリストを使用した自己評価では潜在ランク3に該当する結果が最多となった。これは、CEFR-Jを使った自己評価の場合、質問の項目数自体は英検Can-doリストに比べて少ないものの、より熟達度の幅が広がったためであると考えられる。

4

調査2

4.1 目的

調査2は、英検Can-doリストとCEFR-Jを利用した自己評価と、実際のスピーキングパフォーマンスの関係を調査する目的で行われた。今回の調査では、英検Can-doリスト準1級の項目の1つである「読んだ本や見た映画について、そのあらすじを述

べることができる」と、CEFR-J「話すこと（発表）」のB1.2記述文である「短い読み物か短い新聞記事であれば、ある程度の流暢さをもって、自分の感想や考えを加えながら、あらすじや要点を順序だてて伝えることができる」に対する回答と、再話課題のパフォーマンスを比較した。

RQ 2-1 英検Can-doリストとCEFR-Jによる自己評価潜在ランクと再話課題の潜在ランクはどのような関係か。

RQ 2-2 英検Can-doリスト準1級の「読んだ本や見た映画について、そのあらすじを述べるができる」に対し、「4＝自信がある」、「3＝やや自信がある」と回答した受験者は再話課題で高いパフォーマンスを発揮しているか。

RQ 2-3 CEFR-J B1.2の「短い読み物か短い新聞記事であれば、ある程度の流暢さをもって、自分の感想や考えを加えながら、あらすじや要点を順序だてて伝えることができる」に対し、「4＝自信がある」、「3＝やや自信がある」と回答した受験者は再話課題で高いパフォーマンスを発揮しているか。

4.2 マテリアル

Hirai and Koizumi (2009, 2013), Koizumi and Hirai (2010) の Story Retelling Speaking Test (SRST) を参考に、再話課題を4問作成した。本調査に使用した再話課題の条件は、2分間で問題文を読み、続いて2分30秒で読んだ内容を話し、さらにその話題についての意見・感想を述べる課題である。また、録音された英文を2度聞かせ、その内容と意見感想を2分30秒で話してもらう課題も2問課した。それぞれのパッセージの持つ情報量や難易度がパフォーマンスに影響しないよう、表6のように総語数、Flesch-Kincaid Grade Level (FKGL), Flesch-Kincaid Ease (FKE), JACET 8000のレベル1の語が含まれる割合、リスニングパッセージとした場合のWPMと再生時間をできる限り均等にした。

再話課題の評価基準として Hirai and Koizumi (2013) の empirically derived, binary-choice, boundary-definition (EBB) 2 scale for SRST を使用し、

■ 表 6：再話課題のマテリアル情報

	総語数	FKGL	FKE	JACET 8000 Level 1 (%)	WPM	再生時間 (sec)
Passage 1	149	7.8	65.0	79.87	146.1	62.1
Passage 2	149	7.8	63.0	78.52	146.9	60.9
Passage 3	98	7.6	64.8	88.00	146.8	40.5
Passage 4	98	7.6	59.3	80.81	143.7	40.9

■ 表 7：採点者間信頼性

	Communicative Efficacy	Grammar and Vocabulary	Pronunciation	Total score
α	.987	.933	.914	.978

Communicative Efficiency, Grammar & Vocabulary, Pronunciation の3観点について採点を行った。採点の信頼性確保のため、英語教育を専攻する大学院生1名にトピック1について同じ採点基準で採点してもらい、クロンバックの α を用いて採点者間信頼性を算出した。その結果、どの項目でも極めて高い採点者間信頼性を得ることができた(表7)。

4.3 協力者

調査2の協力者は調査1の調査協力者と同じである。

4.4 手順

調査1のデータ収集の後、2013年5月から6月下旬にかけて毎週1題ずつ再話課題を実施した。社会人の調査協力者を除いた75名は毎週の授業の際に1問ずつ再話課題を行い、社会人の調査協力者7名は2013年5月中旬に一齐に実験を実施した。各受験者はグループ1とグループ2に分けられ、グループ1の受験者はパッセージ1と3をリーディングのインプットで、2と4をリスニングのインプットとして再話を行い、グループ2の受験者はその反対の組み合わせで再話を行った。今回はそれぞれのパッセージやインプットモードの影響は考慮しなかった。

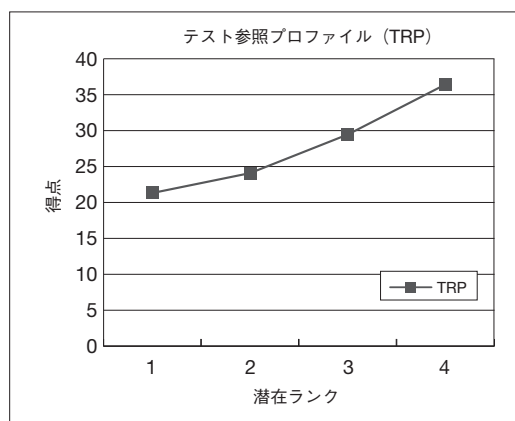
4.5 分析

初めに再話課題のパフォーマンスをSOMによって潜在ランクに分割した。続いて、クロス集計によって英検Can-doリストを使用した自己評価と再

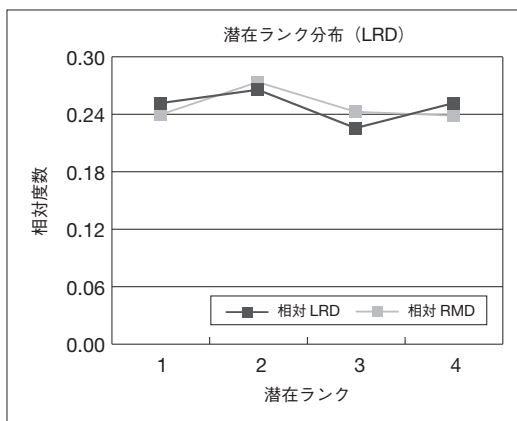
話課題、CEFR-Jを使用した自己評価と再話課題の潜在ランクを比較した。さらに、英検Can-doリストの準1級、CEFR-J B1.2の再話に関する記述文への回答とパフォーマンスの潜在ランクの関係についてクロス集計を用い、比較した。

4.6 調査2の結果

再話課題の得点をもとに、SOMによって4段階の潜在ランクに分割した。図5は再話課題のTRP、図6はLRDとなる。図6のLRDを見る限り、微かな差はあるものの、各ランクに約25%ずつ受験者が割り振られている。



▶ 図 5：再話課題のTRP



▶ 図 6：再話課題のLRD

続いて、自己評価の潜在ランクと再話課題の潜在ランクをクロス集計によって比較した。その結果、英検、CEFR-J いずれもかなりのばらつきがあり、自己評価と実際のパフォーマンスに関連があると言いつける結果とはならなかった。

次に、自己評価の実際の回答と再話課題の潜在ランクについても同様にクロス集計を行った。その結果、英検 Can-do リストを使用した自己評価、CEFR-J を使用した自己評価のどちらも得点が分散しており、自己評価は有効ではなかったと思われる結果となった。

次に、英検 Can-do リスト準1級「読んだ本や見た映画について、そのあらすじを述べることができ

■ 表 8：英検 Can-do リストによる自己評価と再話課題の潜在ランククロス集計

英検	再話					
		1	2	3	4	total
	1	6	5	6	2	19
	2	5	6	2	4	17
	3	7	6	4	5	22
	4	1	3	5	8	17
	total	19	20	17	19	75

(注) χ^2 検定 $p = .256$

■ 表 9：CEFR-J による自己評価と再話課題の潜在ランククロス集計

CEFR-J	再話					
		1	2	3	4	total
	1	4	6	4	2	16
	2	5	7	8	4	24
	3	7	4	0	5	16
	4	3	3	5	8	19
	total	19	20	17	19	75

(注) χ^2 検定 $p = .133$

る」と、CEFR-J B1.2「短い読み物か短い新聞記事であれば、ある程度の流暢さをもって、自分の感想や考えを加えながら、あらすじや要点を順序だてて伝えることができる」についての回答（「4」＝自信がある、「3」＝やや自信がある、「2」＝あまり自信がない、「1」＝自信がない）と再話課題の潜在ランクをクロス集計で比較してみたところ、どちらのケースでも的確に自己評価ができているとは言えない結果となった。

■ 表 10：英検 Can-do リストによる自己評価（実測値）と再話課題の潜在ランクのクロス集計

再話	英検					
		1	2	3	4	total
	1	7	8	4	0	19
	2	5	10	2	3	20
	3	5	9	2	1	17
	4	3	5	6	5	19
	total	20	32	14	9	75

(注) χ^2 検定 $p = .176$

■ 表 11：CEFR-J による自己評価（実測値）と再話課題の潜在ランクのクロス集計

再話	CEFR-J					
		1	2	3	4	total
	1	6	10	3	0	19
	2	8	10	1	1	20
	3	3	12	2	0	17
	4	2	9	3	5	19
	total	19	41	9	6	75

(注) χ^2 検定 $p = .042$

4.7 調査 2 のまとめ

調査 2 では英検 Can-do リストと CEFR-J を使用した自己評価の潜在ランクと再話課題のパフォーマンスの潜在ランクを比較し、さらに再話に関する記述文（英検 Can-do 準1級、CEFR-J B1.2）への自己評価回答とパフォーマンスの関係を、クロス集計を使用して調査した。その結果、自己評価の潜在ランクと再話課題の潜在ランクは一致しなかった。また、自己評価の回答と再話課題の潜在ランクの関係も一貫性の乏しいものとなった。この結果は、今回の調査に参加された方の多くが大学生が高専生であったため、再話課題への不慣れが自己評価とパフォーマンスの不一致の原因の1つであると思われる。

5

結論と今後の課題

学習者が「どのようなことであれば英語を使って話せるか」ということを試験実施前に質問し、その回答に応じて学習者に与える試験課題を変えることでより適切なパフォーマンスを引き出すことができるようになると、スピーキングテスト実施の負担を軽減することになると考え、本調査を実施した。英検 Can-do リストを利用した自己評価と CEFR-J を利用した自己評価の関係を調査し、また、再話課題のパフォーマンスと自己評価の関係についての調査を行った。その結果、英検 Can-do リストを使用した自己評価と CEFR-J を使用した自己評価では同じような傾向が見られ、お互いに関連性が強かったことが明らかになった。一方、再話課題への回答によって得られたスピーキングパフォーマンスと自己評価の関係は薄く、自己評価によってパフォーマンスを推定することは難しいことがわかった。自己評価には年齢、性別、学習期間、情意要因などが影響を与えていることは明らかであり (e.g. MacIntyre, Noels, & Clément, 1997; Underhill, 1987)、これらの要因が今回の調査結果にも影響を与えたものと思われる。

今回の調査では、スピーキングパフォーマンスの評価については評価者による評価のみを分析の対象とし、流暢さや文法・語彙使用の正確さ、文法・語彙使用の複雑さといった観点での調査は行わなかった。この観点を組み込んだ調査を行うことで、自己評価の高い学生が流暢さや正確さ、複雑さの観点で、どの要因を重視しているかを推定することが

可能となると思われるため、今後、この観点についても調査が必要である。このような研究がなされることによって、それぞれの記述文の妥当性の向上に寄与できるものと考えられる。また、今回は再話課題で得られたスピーキングパフォーマンスのみを分析に使用したが、英検 Can-do リストや CEFR-J の記述に含まれるさまざまなタスクを使用し (例. 道案内、特定の話題を扱ったスピーチ、ロールプレイなど)、そのパフォーマンスと自己評価の結果を比較する必要がある。文部科学省初等中等教育局 (2013) は「各中・高等学校が学習指導要領に基づき、生徒に求められる英語力を達成するための学習到達目標を CAN-DO リストの形で具体的に設定すること」について提言がなされたことを踏まえ、「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DO リスト』の形で学習到達目標設定のための手引き」を公表した。これによって今後能力記述文を作成し、検討する機会が増えることが予想されるため、自己評価と実際のパフォーマンスの関係についての調査を重ね、能力記述文の妥当性の検証を重ねることが、今後重要になるだろう。

謝 辞

今回、この研究の機会をくださった公益財団法人日本英語検定協会と選考委員の先生方、特にアドバイスをいただいた和田稔先生に、心より御礼申し上げます。また、実験計画書の作成、実験の実施に協力くださった筑波大学大学院の平井明代先生、採点に協力していただいた皆様、そして何より実験に参加してくださった皆様に厚く御礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * Dunlea, J. (n.d.). 「英検と CEFR との関連性について 研究プロジェクト報告」. Retrieved from https://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/report_02.pdf
- * Fulcher, G. (2003). Testing second language speaking. Edinburgh Gate, England: Pearson Education.
- Fulcher, G., & Reiter, M. R. (2003). Task difficulty in speaking tests. *Language Testing*, 20 (3), 321-344.
- * Hirai, A., & Koizumi, R. (2009). Development of a practical speaking test with a positive impact on learning using a story retelling technique. *Language Assessment Quarterly*, 6, 151-167.
- * Hirai, A., & Koizumi, R. (2013). Validation of empirically derived rating scales for a story retelling speaking test. *Language Assessment Quarterly*, 10:4, 398-422.
- * 今井裕之・吉田達弘 (編著). (2007). 『HOPE 中高生のための英語スピーキングテスト』. 東京: 教育出版.
- * 石川祥一・中村優治・杉森直樹・伊藤素子・シュナイダーデニス・金子恵美子. (2010). 『英語スピーキング能力の測定と評価法の研究』平成 18～21 年度文部科学省科学研究費補助金 基盤研究 (A) 研究成果報告書.
- * 木村哲夫. (2012). 「能力記述文による自己評価」. 日本言語テスト学会 (JLTA) 第 16 回全国研究大会発表 (2012 年 10 月 27 日; 於専修大学).
- * 木村哲夫. (2013). 「潜在ランク理論を用いたコンピュータ適応型テストのためのアルゴリズムの提案と実装」. 早稲田大学審査学位論文.
- * Koizumi, R., & Hirai, A. (2010). Exploring the quality of the Story Retelling Speaking Test: Roles of story length, comprehension questions, keywords, and opinions. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 21, 211-220.
- * 小泉利恵・飯村英樹. (2010). 「ニューラルテスト理論の特徴: 古典的テスト理論・ラッシュモデリングとの比較から」. *JLTA (Japan Language Testing Association) Journal*, 13, 91-109.
- * 公益財団法人日本英語検定協会 (n.d.). 英検 Can-do リスト. Retrieved from <http://www.eiken.or.jp/eiken/exam/cando/>
- * 小山由紀江・木村哲夫. (2011). 「Neural Test Theory を使った Can-do Statements の分析」. 統計数理研究所共同研究レポート, 254, 59-77.
- * MacIntyre, P.D., Noels, K.A., & Clément, R. (1997). Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.
- * 文部科学省初等中等教育局. (2013). 『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き』. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf
- * 中川知佳子. (2012). 「リーディングテストと他技能の関連」. 卯城祐司 (編著). 『英語リーディングテスト考え方と作り方』. 東京: 研究社.
- * Shojima, K. (2007a). Neural test theory. *DNC Research Note*, 07-02. Retrieved from <http://www.rd.dnc.ac.jp/~shojima/ntt/jpaper.htm>
- * Shojima, K. (2007b). The graded neural test model: A neural test model for ordered polytomous data. *DNC Research Note*, 07-03. Retrieved from <http://www.rd.dnc.ac.jp/~shojima/ntt/jpaper.htm>
- * Shojima, K. (2008a). Neural test theory: A latent rank theory for analyzing test data. *DNC Research Note*, 08-01. Retrieved from <http://www.rd.dnc.ac.jp/~shojima/ntt/jpaper.htm>
- Shojima, K. (2008b). The batch-type neural test model: A latent rank model with the mechanism of generative topographic mapping. *DNC Research Note*, 08-06. Retrieved from <http://www.rd.dnc.ac.jp/~shojima/ntt/jpaper.htm>
- * 荘島宏二郎. (2010). 「ニューラルテスト理論—学力を段階評価するための潜在ランク理論」. 植野真臣・荘島宏二郎 (編著), 『学習評価の新潮流』. 東京: 朝倉書店.
- 荘島宏二郎. (2014). Exametrika (Version 5.3) [Computer software]. Retrieved from <http://www.rd.dnc.ac.jp/~shojima/exmk/jindex.htm>
- * 荘島宏二郎. (n.d.). 「潜在ランク理論 (ニューラルテスト理論)」. Retrieved from <http://www.rd.dnc.ac.jp/~shojima/ntt/jindex.htm>
- * 投野由紀夫 (編). (2013). 『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』. 東京: 大修館書店.
- * Underhill, N. (1987). *Testing Spoken Language: A handbook of oral testing techniques*, New York: Cambridge University Press.
- * 臼田悦之. (2009). 「英検 Can-do リストのスピーキング分野における Can-do 項目の妥当性検証」. *STEP BULLETIN*, vol.21, 262-273.

資 料

資料1：評価アンケート質問用紙

問1. 以下の質問について、別紙解答用紙に「4＝自信がある」・「3＝やや自信がある」・「2＝あまり自信がない」・「1＝自信がない」として回答してください。

	質問
質問1	自分の好きなことについて、短い話をするができる。(趣味, クラブ活動など)
質問2	物ごとの「好き」「嫌い」とその理由を簡単に述べるができる。(動物, 食べ物, スポーツなど)
質問3	日常生活の行動について言うことができる。(例. I got up at seven. / I ate some bread for breakfast.)
質問4	自分の予定を簡単に言うことができる。(例. I'm going to meet my friends.)
質問5	簡単な頼み事をするができる。(例. Can you open the window, please?)
質問6	身近なことて相手を誘うことができる。(例. Let's go to a movie tonight.)
質問7	簡単な相づちを打つことができる。(例. I see. / Really?)
質問8	興味・関心のあることについて、自分の考えを述べるができる。(好きなスポーツ, 趣味に関する事など)
質問9	自分の将来の夢や希望について、話すことができる。(訪れたい国, やりたい仕事など)
質問10	自分の気持ちを表現することができる。(うれしい, 悲しい, さびしいなど)
質問11	簡単な約束をすることができる。(会う場所や時間など)
質問12	ファストフード・レストランでメニューを見ながら注文することができる。(食べ物, 飲み物, サイズなど)
質問13	電話で簡単な表現や決まり文句を使って応答することができる。(例: Please wait a moment. / Hold on. / Speaking.)
質問14	日常生活の身近な状況を説明することができる。(遅刻や欠席の理由など)
質問15	印象に残った出来事について、話すことができる。(旅行, イベントなど)
質問16	自分の学校(会社)について、簡単な紹介をすることができる。(場所, 人数, 特徴など)
質問17	簡単な道案内をすることができる。(例: Go straight and turn left at the next corner.)
質問18	買い物で店員に欲しいものや好みを伝えたり、簡単な質問をすることができる。(色, サイズ, 値段など)
質問19	簡単な伝言をすることができる。(例: Tell Jane to call me back. / Tell John I can't go to the meeting today.)
質問20	調べたことについて、まとまりのある話をするができる。(課題の発表, 仕事のプレゼンテーションなど)
質問21	自分の仕事や専門分野に関する講義や発表などを聞いて、それについて質問したり自分の考えを述べたりすることができる。
質問22	商品やサービスについて、苦情を言うことができる。(商品の故障, サービスの内容など)
質問23	公共の施設で簡単な用を足すことができる。(郵便局で手紙を出す, 図書館で本を借りるなど)
質問24	病院などで健康状態を伝えることができる。
質問25	簡単な内容であれば、電話で用を足すことができる。(歯医者や美容院の予約など)
質問26	読んだ本や見た映画について、そのあらすじを述べるができる。
質問27	簡単な語や基礎的な句を用いて、自分についてのごく限られた情報(名前, 年齢など)を伝えることができる。
質問28	前もって話すことを用意した上で、基礎的な語句, 定型表現を用いて、人前で実物などを見せながらその物を説明することができる。
質問29	基礎的な語句, 定型表現を用いて、限られた個人情報(家族や趣味など)を伝えることができる。
質問30	基礎的な語句, 定型表現を用いて、簡単な情報(時間や日時, 場所など)を伝えることができる。
質問31	前もって発話することを用意した上で、限られた身近なトピックについて、簡単な語や基礎的な句を限られた構文を用い、簡単な意見を言うことができる。
質問32	前もって発話することを用意した上で、日常生活の物事を、簡単な語や基礎的な句を限られた構文を用い、簡単に描写することができる。
質問33	前もって発話することを用意した上で、限られた身近なトピックについて、簡単な語や基礎的な句を限られた構文に用い、複数の文で意見を言うことができる。

質問 34	前もって発話することを用意した上で、日常生活に関する簡単な事実を、簡単な語や基礎的な句を限られた構文を用い、複数の文で描写できる。
質問 35	一連の簡単な語句や文を使って、自分の趣味や特技に触れながら自己紹介をすることができる。
質問 36	写真や絵、地図などの視覚的補助を利用しながら、一連の簡単な句や文を使って、身近なトピック（学校や地域など）について短い話をするができる。
質問 37	写真や絵、地図などの視覚的補助を利用しながら、一連の簡単な語句や文を使って、自分の毎日の生活に直接関連のあるトピック（自分のこと、学校のこと、地域のことなど）について、短いスピーチをすることができる。
質問 38	一連の簡単な語句や文を使って、意見や行動計画を、理由を挙げて短く述べるができる。
質問 39	使える語句や表現をつないで、自分の経験や夢、希望を順序だて、話を広げながら、ある程度詳しく語ることができる。
質問 40	自分の考えを事前に準備して、メモの助けがあれば、聞き手を混乱させないように、馴染みのあるトピックや自分に関心のある事柄について語ることができる。
質問 41	短い読み物が短い新聞記事であれば、ある程度の流暢さをもって、自分の感想や考えを加えながら、あらすじや要点を順序だてて伝えることができる。
質問 42	自分の関心事であれば、社会の状況（ただし自分の関心事）について、自分の意見を加えてある程度すらすらと発表し、聴衆から質問が出れば相手に理解できるように答えることができる。
質問 43	ある視点に賛成または反対の理由や代替案などをあげて、事前に用意されたプレゼンテーションを聴衆の前で流暢に行うことができ、一連の質問にもある程度流暢に対応ができる。
質問 44	ディベートなどで、そのトピックが関心のある分野のものであれば、論拠を並べ自分の主張を明確に述べることができる。
質問 45	要点とそれに関連する詳細の両方に焦点を当てながら、流暢にプレゼンテーションができ、また、あらかじめ用意されたテキストから自然に離れて、聴衆が興味のある点に対応してプレゼンテーションの内容を調整し、そこでもかなり流暢に容易に表現できる。
質問 46	ディベートなどで、社会問題や時事問題に関して、補助的観点や関連事例を詳細に加えながら、自分の視点を明確に展開することができ、話を続けることができる。
質問 47	複雑なトピックを、派生的問題にも立ち入って、詳しく論ずることができ、一定の観点を展開しながら、適切な結論でまとめ上げることができる。
質問 48	状況に合った文体で、はっきりと流暢に記述・論述ができる。効果的な論理構成によって聞き手に重要点を把握させ、記憶にとどめさせることができる。

資料 2：再話課題の例

〈本文省略〉

＜次頁＞

Retell as much of the story as you can in English in two and half minutes. You can look at the keywords while you are retelling. At the end of your retelling, be sure to include your opinions about the story. You will hear a signal 30 seconds before closing.

今読んだ内容をできるだけ詳しく、2分30秒間英語で話してください。話しながら、キーワードを見てもかまいません。読んだ内容を話し終えたら、必ず、その内容についての感想や意見を英語で述べてください。終了30秒前に合図をしますの、感想を始める目安にできます。話す前に、名前と学籍番号を言ってから話してください。

Keywords:

load, nutrient, transportation, supermarket

第1回～27回「英検」研究助成入選テーマ

(勤務先・所属は申請時)

第1回(昭和63年度)

STEP BULLETIN, Vol.1 に報告書を掲載。(募集部門＝研究)

【研究部門】「聴くこと」の能力の伸張が「読むこと」の能力の伸張に及ぼす転移に関する研究 **共同研究**

〈代表者〉東京都立城北高等学校(定時制) 教諭 寺内 正典

L.L. 教室を利用した聴き取りテストおよび発話テストの開発

東京都／東京学芸大学附属高等学校 教諭 小泉 仁

Writing の評価と意思伝達能力の測定との関連についての研究

北海道帯広柏葉高等学校 教諭 竹内 典彦

到達度別学習指導における「英検」の教育的効果

東京都／聖徳学園関東高等学校 教諭 小林 昭文

中学1年生段階のリスニングテストの開発

東京都／筑波大学附属駒場中学・高等学校 教諭 熊井 信弘

英語の Communicative Activities と評価 **共同研究**

〈代表者〉熊本県／五木村立五木第一中学校 教諭 徳永 誠也

英検筆記試験とクローズ・テストに見られる相関に関する研究

京都府／聖母学院中学・高等学校 教諭 清水 裕子

Reading Aloud と言語能力の相関について — 言語能力の測定としての Reading Aloud

福岡県立香住丘高等学校 教諭 京堂 政美

第2回(平成元年度)

STEP BULLETIN, Vol.2 に報告書を掲載。(募集部門＝研究)

【研究部門】T-unit を用いた高校生の自由英作文能力の測定 — 総合的英語能力との関連

東京都立小山台高等学校 教諭 富田 祐一

Cloze Test の可能性 — Reading Cloze から Aural Cloze へ

福岡県立鯖江高等学校 教諭 内藤 徹

兵庫県高等学校教育研究会英語部会アチーブメントテストの英語学力構造分析の試み

兵庫県立明石西高等学校 教諭 服部 千秋

A-V 機器の活用と AET の協力による英語能力効果的測定法に関する研究 **共同研究**

〈代表者〉広島県立呉三津田高等学校 教諭 荒谷 弘

英語によるコミュニケーション能力の測定に関する研究 — プロダクティブ・コミュニケーション・テストを使って

埼玉県／秋草学園高等学校 教諭 武田 修幸

絵を媒体とした問答法に関する研究 — 英検3級二次試験問題を活用して

千葉県／千葉市立真砂第二中学校 教諭 片岡 万紀雄

聴解能力を測定するディクテーションの研究

福岡県／糸田町立糸田中学校 教諭 林 道太

英検の結果と英語科の評価との関連についての研究 **共同研究**

〈代表者〉熊本県／七城町立七城中学校 教諭 都田 康弘

第3回(平成2年度)

STEP BULLETIN, Vol.3 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践)

【研究部門】 中学生の意思伝達を重視した書くことの評価方法の開発

新潟県／青海町立青海中学校 教諭 中村 博生

スピーキングにおける「発話能力」と「対応(反応)能力」の育成と評価

岐阜県／加子母村立加子母中学校 教諭 内木 健二

パーソナルコンピュータを用いた dictation・英作文テストの自動評価システムの開発

鳥取県／中山町立中山中学校 教諭 土江 良一

英語のオーラルコミュニケーション能力を測定するテストの開発

埼玉県立伊奈学園総合高等学校 教諭 酒井 志延

【実践部門】 コミュニケーション能力を高める授業とその効果の測定方法 [共同研究]

〈代表者〉神奈川県／横浜市立大綱中学校 教諭 竹腰 健一郎

パソコンを使った Listening 能力診断システムの開発と実践

東京都／東京学芸大学附属高等学校 教諭 山内 豊

“follow-up”の聴解力向上に及ぼす効果および“follow-up”能力と聴解力の関係

兵庫県／神戸市立葺合高等学校 教諭 玉井 健(入選後海外研修のため、報告書は Vol.4 に掲載)

第4回(平成3年度)

STEP BULLETIN, Vol.4 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践)

【研究部門】 項目反応理論：高校における英語テストへの応用

東京都／学習院高等科 教諭 窪田 三喜夫

文法項目の体系的な理解と Listening Comprehension および Communication の活動における即応性との関連

山形県／山形市立第六中学校 教諭 佐藤 俊朗

【実践部門】 Team-Teaching における指導法の実践的研究

北海道／札幌市立八軒中学校 教諭 西村 守

パソコン通信を活用したコミュニケーション能力の育成

新潟県／上越教育大学附属中学校 教諭 広川 正文

パソコンによるコミュニケーションのためのリーディング指導 ― フレーズ読みと速読のスキルを中心として [共同研究]

〈代表者〉栃木県立今市高等学校 教諭 駒場 利男

「スケッチ・コンテスト」 ― AV 機器を利用したオーラル・コミュニケーション教育実践の試み

東京都立武蔵高等学校 教諭 柳内 光子

第5回(平成4年度)

STEP BULLETIN, Vol.5 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践)

【研究部門】 英語学習の個人差と学習ストラテジーに関する研究

京都府／亀岡市立南桑中学校 教諭 岩本 夏美

高校生の英作文に対する全体的評価と分析的評価の相関

福井県立丸岡高等学校 教諭 上野 景理(病気療養のため研究中止)

【実践部門】 国際理解教育を通して英語運用能力を培う指導

― ティーム・ティーチングによる「新しい1時間」の効果的な授業の試み

新潟県／新潟大学教育学部附属長岡中学校 教諭 杉山 敏

積極的にコミュニケーションを図るための戦略的能力の育成

京都府／京都市立朱雀中学校 教諭 杉本 義美

Team Teaching の授業分析

岡山県立岡山操山高等学校 教諭 山田 昌宏

センス・グループによる理解訓練を段階的に導入した授業の試み

— Reading-and-Look-up から Listen-and-Look-up へ

群馬県／共愛学園中学校・高等学校 教諭 亀山 孝

第6回(平成5年度)

STEP BULLETIN, Vol.6 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査・論文)

【研究部門】スキーマ理論を用いた中学生の読解力の育成と評価

群馬県／前橋市立荒砥中学校 教諭 上原 景子

高校生の読みにおける要約問題と多肢選択問題との相関

青森県立鶴田高等学校 教諭 中野 幸子

テスト形式の違いによる英語学習者のパフォーマンスの可変性

北海道釧路湖陵高等学校 教諭 大場 浩正

書く能力を何で測るか — 高校生の自由英作文における coherence と cohesion

兵庫県立伊丹高等学校 教諭 平林 輝雄

【実践部門】コミュニケーション重視の授業とその分析

茨城県／水海道市立水海道中学校 教諭 飯田 毅

コミュニケーション能力としての「推測する態度」を育てる読解指導

— コミュニカティブな読みを目指して(中学1～3年)

愛知県／名古屋市立港明中学校 教諭 鈴木 均

姉妹校交流を通じたコミュニケーション活動の分析

奈良県立片桐高等学校 教諭 小林 憲一

四技能を使つての学習が練習問題の反復よりも有効であることを、
語彙の学習を通して明らかにする試み

茨城県立下館第一高等学校 教諭 川 貞夫

“Top-down Process”を用いた聴解力の養成 **共同研究**

〈代表者〉東京都／中央大学附属高等学校 教諭 池野 良男

【調査部門】丁寧さとコミュニケーション — 表現の適切さの位相 **共同研究**

〈代表者〉岡山県立岡山朝日高等学校 教諭 鷹家 秀史

日米高校生の会話比較 — 高校2年生(16, 17歳)の会話活動を比較して

長野県／長野市立皐月高等学校 教諭 滝沢 謙三

帰国子女の言語能力に関する基礎調査：英語学習に対する意識調査と学習困難点 — 時制を中心として

茨城県／茗溪学園高等学校 教諭 奥 聡一郎

米国の小学校で使われる国語の教科書の語彙調査

兵庫県／神戸市立楠高等学校 教諭 都築 郷実

AET が日本人に基本的に身につけて欲しいと思う英文100 — 基本的話題を中心とした臨場的英文

高知県／越知町立明治中学校 校長 公文 孝也

【論文部門】英語教科書が高校生の国際理解に与える影響について

兵庫県立淡路農業高等学校 教諭 森 康成

第7回(平成6年度)

STEP BULLETIN, Vol.7 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査・論文)

【研究部門】音読における認知スタイルの分類と評価

北海道室蘭清水丘高等学校 教諭 卯城 祐司

【実践部門】コミュニケーション能力の育成 ― リスニング能力の育成を中心に

神奈川県／横浜市立並木中学校 教諭 川島 一男

パーソナルコンピュータを利用した、生徒の自己表現能力育成

鳥取県／中山町立中山中学校 教諭 松本 昭範

Inferential Listening の能力向上をめざす授業に Media をいかに取り入れていくか

東京都立東大和高等学校 教諭 岩崎 充益

ディベートによるコミュニケーション能力の育成 ― ディベート教育理論の確立と定着をめざして

岡山県立倉敷天城高等学校 教諭 藤井 一成

英語の聞く能力を伸ばすための指導法 ― スキーマ理論にもとづいた3ステップ指導法

沖縄県立首里東高等学校 教諭 平敷 美恵子

【調査部門】中学校英語教育の改善点をさぐる ― 近畿圏 JTE / ALT 1,000 人アンケートから **共同研究**

〈代表者〉兵庫県／神戸市立山田中学校 校長 近藤 正治

「楽しい授業は力のつく授業だ」 ― 生徒へのアンケート調査結果

東京都／杉並区立和田中学校 教諭 北原 延晃

オーラル・コミュニケーション A における語彙と文型の調査 **共同研究**

〈代表者〉兵庫県／神戸市立楠高等学校 教諭 徳重 雅弘

授業における「楽しさ」と「学習効果」の共生に関する調査研究

― Communicative Language Teaching は日本の高校現場に定着するか

兵庫県立東神戸高等学校(定時制) 教諭 木村 裕三

【論文部門】学力とタスクがコミュニケーション方略に及ぼす影響について

山形県／尾花沢市立玉野中学校 教諭 坂井 善久

Speech における Analytic Evaluation と Holistic Evaluation

福井県立鯖江高等学校 教諭 内藤 徹

第8回(平成7年度)

STEP BULLETIN, Vol.8 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査・論文)

【研究部門】IQ と外国語習得能力との相関 ― 理数的 IQ と言語的 IQ の四技能に果たす役割

三重県／津市立橋南中学校 教諭 木戸口 英樹

Narration の評価における方略的能力測定基準の作成への一考察(英検準1級の場合)

岡山県立倉敷天城高等学校 教諭 平松 章弘

【実践部門】生徒が主体的に取り組むこれからのLL授業のあり方

― コミュニケーション能力を高めるLLとチーム・ティーチングの融合した授業

埼玉県／埼玉大学教育学部附属中学校 教諭 肥沼 則明

中・高連携の視点からみた、コミュニケーションの方略的能力の育成 **共同研究**

〈代表者〉鹿児島県／佐多町立第一佐多中学校 教諭 小林 俊一郎

論説文の読解における発問(question)と修正的フィードバック(corrective feedback)

が学習者の応答に及ぼす影響に関する質的分析 **共同研究**

〈代表者〉埼玉県／浦和明の星女子高等学校 教諭 小磯 敦

	ドラマ教育を通じたオーラル・コミュニケーション能力の分析と評価 共同研究	
	〈代表者〉北海道室蘭清水丘高等学校 教諭 釣 晴彦	
	マルチメディアを利用したコミュニケーション能力の育成 共同研究	
	〈代表者〉千葉県立銚子商業高等学校 教諭 菅生 隆	
【調査部門】	高校生の英語語彙学習 — 提示された単語をどのように覚えていくのか	
	東京都／学習院高等科 教諭 山本 昭夫	
	高校生の好む学習スタイルとその個人差のパターン	
	埼玉県立朝霞高等学校 教諭 岡田 順子	
【論文部門】	生徒の書いた英作文のコミュニケーション能力	
	愛知県立千種高等学校 教諭 木村 友保	
	四技能を統合する総合的学習指導と態度・意欲の変容 — 平成6年度普通高校1年生英語の実践研究 共同研究	
	〈代表者〉大阪府立久米田高等学校 教諭 溝畑 保之	
	AET とのチーム・ティーチングにおける高校生の個人レベルの学習論に関する一考察	
	京都府立南丹高等学校 教諭 亀谷 貴英	

第9回(平成8年度)

STEP BULLETIN, Vol.9 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査・論文)

【研究部門】	中学生のコミュニケーション能力の育成と評価 — Communication Strategy を利用して	
	新潟県／新潟市立山の下中学校 教諭 広瀬 浩二	
	日本人英語学習者の英文読解力、再生力、推測力とその相関	
	静岡県／磐田市立向陽中学校 教諭 山下 直久	
	Readability Score と語彙の側面より見た実用英語技能検定問題の妥当性	
	東京都立第二商業高等学校 教諭 濱岡 美郎	
	英検2～3級レベル学習者の読解ストラテジーに対する認識と使用の差異	
	石川県／星稜高等学校 教諭 大和 隆介	
【実践部門】	「書くこと」における語彙指導 共同研究	
	〈代表者〉東京都／新宿区立牛込第三中学校 教諭 片岡 美恵子	
	中学生のオーラル・コミュニケーションを誘発する教師発話の分析	
	兵庫県／伊丹市立松崎中学校 教諭 立花 千尋	
	生徒にとって意味のあるコミュニケーション活動と継続したゲーム指導の展開	
	東京都／筑波大学附属中学校 教諭 平原 麻子	
	ポートフォリオによる自己評価法の工夫 共同研究	
	〈代表者〉埼玉県立上尾橋高等学校 教諭 中山 厚志	
	高等学校における多読指導の効果に関する実証的研究 共同研究	
	〈代表者〉京都府／京都教育大学附属高等学校 教諭 橋本 雅文	
【調査部門】	都立高校定時制・職業課程(工業・商業・農業等)における英語の授業の実態調査	
	— 英語科教員へのアンケート調査	
	東京都立砧工業高等学校 教諭 亀田 利恵子	
	高等学校教科書の語彙から見た実用英語技能検定(準1級・2級)および大学入試センター試験	
	奈良県立郡山高等学校 教諭 坂口 昭彦	
	中学生のオーラル・コミュニケーションにおける誤りに対する AET と JTE の許容度の比較	
	長野県／文化女子大学附属長野高等学校 教諭 丸山 秀雄	

【論文部門】 幼児・児童の英語学習および習得の一事例とその考察

静岡県立静岡西高等学校 教諭 石川 智子

第10回（平成9年度）

STEP BULLETIN, Vol.10 に報告書を掲載。小学校教諭を募集対象に加えた。（募集部門＝研究・実践・調査・論文）

【研究部門】 結束性の習得に指導が及ぼす効果 —— 項目応答理論に基づくデータ分析

東京都／学習院中等科 教諭 志村 美加

マルチメディア・データを含むリスニングテスト・アイテムバンクの実現可能性

長野県立篠ノ井高等学校 教諭 中村 洋一

【実践部門】 ALT の力を生かし、生徒、JTE、ALT が共に学ぶ授業

—— Counseling-Learning (C-L) ／ Community Language Learning (CLL) 理論を用いて

京都府／亀岡市立別院中学校 教諭 吉田 昌夫

ディベートでの自己表現能力の育成と自由英作文への発展指導 **共同研究**

〈代表者〉静岡県立葦山高等学校 教諭 露木 浩

高校生の文法力を伸ばす指導法 —— Output Hypothesis をふまえて **共同研究**

〈代表者〉京都府立商業高等学校 教諭 山田 昌子

【調査部門】 英語教師に対する期待と要望 —— 国際語としての英語学習の意義を在外教育施設で問い直す

ドイツ／フランクフルト日本人国際学校 教諭 出蔵 直美

Successful Learners の英語学習法 —— 生徒へのアンケート調査結果分析 **共同研究**

〈代表者〉東京都／東京学芸大学附属世田谷中学校 教諭 太田 洋

英語教師の「外国語学習不安」 —— オーラル・コミュニケーションの履修が与える影響

秋田県立秋田工業高等学校 教諭 杉田 道子

中学・高校における音声指導の実態と、音声指導に対する英語教師の意識 **共同研究**

〈代表者〉大阪府立大冠高等学校 教諭 岡崎 節子

【論文部門】 AV 機器と ALT の活用による効果的なコミュニケーション活動

—— 国際経済コースにおける「英語実務」の授業を通して **共同研究**

〈代表者〉兵庫県立小野高等学校 教諭 吉田 建樹

第11回（平成10年度）

STEP BULLETIN, Vol.11 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査・論文）

【研究部門】 SVT テストと英語検定試験読解問題との相関

北海道札幌北高等学校 教諭 竹村 雅史

音声データを活用したリスニングにおける未知語の意味推測

東京都立江東商業高等学校 教諭 斎藤 直子

スピーキングテストの分析と評価 —— 項目応答理論を使つての研究 ——

東京都立農業高等学校（定時制）教諭 秋山 朝康〈入選後海外研修のため、報告書は Vol.12 に掲載〉

中学生同士のペア活動における Input, Output, Interaction の分析

埼玉県／桶川市立桶川中学校 教諭 山戸田 孝則

【実践部門】 認知意味論を応用した効果的な英文法の指導法 **共同研究**

〈代表者〉茨城県／つくば国際大学高等学校 教諭 石崎 貴士

インターネットを利用した自己表現能力の育成 —— The International Kids' Space を利用しての書く言語活動 ——

宮城県／村田町立村田第一中学校 教諭 栗和田 建夫

速読練習の効果 **共同研究**

〈代表者〉神奈川県／慶應義塾湘南藤沢中等部 教諭 藤田 真理子

小学校における英語に関する活動や英会話学習の内容・方法のあり方 **共同研究**

〈代表者〉東京都／文京区立誠之小学校 校長 佐々木 賢

小学校における内容中心英語教育 ― 各教科とのつながりを求めて ―

東京都／昭和女子大学附属昭和小学校 講師 小泉 清裕

【調査部門】 中学生の学習者コーパスの語い、文法からみた英語検定試験問題（5級、4級、3級）

東京都／東京学芸大学附属世田谷中学校 教諭 日基 滋之

【論文部門】 国際理解教育を目指したオーラル・コミュニケーションの授業と活動

静岡県／常葉学園高等学校 教諭 永倉 由里

第12回（平成11年度）

STEP BULLETIN, Vol.12 に報告書を掲載。*印は「委託研究」。（募集部門＝研究・実践・調査・論文）

【研究部門】 語彙知識の深さと speaking 能力の相関 ― native-like fluency は語彙知識により高まるか ―

北海道札幌開成高等学校 教諭 石塚 博規

リスニング回数がリスニング理解に及ぼす効果

東京都立武蔵村山高等学校 教諭 谷口 幸夫

短時間での中学・高校生の英語発音向上の研究 ― 認知心理学的分析より ―

兵庫県立明石南高等学校 教諭 前田 良彦

中学1・2年生の英語力と学習動機・態度・戦略の関係 ― 心理測定尺度の妥当性と信頼性の検証 ―

東京都／学習院中等科 教諭 行名 一夫

【実践部門】 パラレル・レッスンによるリスニングとリーディングの融合的指導法

北海道札幌稲西高等学校 教諭 鈴木 智己

リスニング指導における教材の難易度と学習適性の関係

兵庫県立鈴蘭台高等学校 教諭 木南 正吾

豊学校におけるコミュニケーション能力を育てる授業

千葉県立館山豊学校 教諭 飯田 弘子

英語学習用ソフトを取り入れた語彙の習得 ― ゲームボーイを使って ―

埼玉県／所沢市立安松中学校 教諭 小川 正人

*小学校における英会話学習にふさわしい教材（活動内容）および教授法と指導計画の開発 **共同研究**

〈代表者〉東京都／文京区立誠之小学校 校長 佐々木 賢

【調査部門】 リーディング理論に基づく高等学校リーディング教科書の分析

北海道岩見沢東高等学校 教諭 林 伸昭

中学校における単語学習ストラテジーの調査 ― よい学習者の活用ストラテジーと指導可能性 ―

静岡県／富士宮市立大富士中学校 教諭 中野 聡

【論文部門】 外国語学習の Strategies 使用と達成度との相関 ― SILL と英語検定3級を用いて ―

北海道札幌工業高等学校 教諭 松本 広幸

学習環境が生徒のコミュニケーション能力の発達に及ぼす影響

青森県立八戸商業高等学校 教諭 岩見 一郎

第13回(平成12年度)

STEP BULLETIN, Vol.13 に報告書を掲載。*印は「奨励研究」。(募集部門＝研究・実践・調査)

【研究部門】 Hesitation Phenomena が高校生のリスニング理解に及ぼす影響

神奈川県立小田原城北工業高等学校 教諭 柳川 浩三

英検取得級と大学入試センター試験英語科目の点数との相関関係

北海道／北嶺高等学校 教諭 山西 敏博

英語文法性判断テスト —— メタ言語知識に頼らない文法能力の測定 ——

三重県立桑名西高等学校 教諭 横田 秀樹

コンピュータでのチャット能力と口頭コミュニケーション能力との相関関係

—— チャット能力テストの開発を含めて ——

群馬県／富岡市立西中学校 教諭 網中 徳昭

「コミュニケーション重視」の観点からみた英検3・4級作文力問題の妥当性

山梨県／塩山市立松里中学校 教諭 杉田 由仁

*特別な教育的ニーズのある生徒の英語指導 —— 学習障害と運動障害を中心に —— 共同研究

〈代表者〉東京都／筑波大学附属桐が丘養護学校 教諭 清水 聡

【実践部門】 フレーズ音読を用いた授業の効果と問題点

鳥取県立八頭高等学校 教諭 安木 真一

ALT と学習者の小グループ活動における発話量の伸長と学習スタイルの関係 共同研究

〈代表者〉広島県／広島大学附属福山中・高等学校 教諭 千菊 基司

Independent Learners の育成を目指した指導と評価

—— Workstation の導入とALTとの collaboration —— 共同研究

〈代表者〉兵庫県立農業高等学校 教諭 泉 恵美子

年間を通して継続するリスニング指導 —— Easy Listening ——

鳥取県／倉吉市立久米中学校 教諭 竹川 由紀子

自由読書を取り入れた中学生の多読指導

香川県／志度町立志度東中学校 教諭 亀谷 圭

表現能力と対話能力を育成する発信型の英語教育 —— マルチメディアを利用して —— 共同研究

〈代表者〉福井県／福井市立成和中学校 教諭 小寺 清隆

「自ら学ぶ子の育成」 —— 英会話を取り入れた総合的学習活動 —— 共同研究

〈代表者〉神奈川県／相模原市立相模台小学校 校長 中島 善彦

小学校におけるコミュニケーションを図ろうとする態度を育む英語活動 共同研究

〈代表者〉宮城県／塩竈市立第二小学校 教諭 小野寺 由起

「文字の読み指導」を取り入れた小学校の英語活動 —— 小学高学年の実践授業 ——

京都府／京都市立永松記念教育センター 小学校英語担当 直山 木綿子

【調査部門】 海外英語研修による個人的学習成果はクラス全体へいかに還元しうるか

大阪府／関西大学第一高等学校 教諭 田坂 純子

高校生の語彙習得ストラテジーに関する考察

北海道帯広柏葉高等学校 教諭 竹内 典彦

TOEIC, 英検, 中学・高校で求められている英単語の段階別分類

東京都立青梅東高等学校 教諭 長嶋 浩一

英語教師の実践的思考様式の解明 —— オンライン・モニタリング・システムによる授業分析 ——

北海道／江別市立野幌中学校 教諭 田島 郁夫

第14回(平成13年度)

STEP BULLETIN, Vol.14 に報告書を掲載。*印は「奨励研究」。(募集部門＝研究・実践・調査)

【研究部門】 高校生の音読と英語力は関係があるか？

岡山県立倉敷古城池高等学校 教諭 宮迫 靖静

高校生英語学習者の学習方略使用と学習達成

広島県立黒瀬高等学校 非常勤講師 前田 啓朗

高校生英語学習者の発話における流暢さと正確さの関係

埼玉県立伊奈学園総合高等学校 教諭 阿野 幸一

推測がコロケーションの意味の記憶に及ぼす効果

新潟県／刈羽村立刈羽中学校 教諭 姉崎 達夫

一般化可能性理論を用いた観点別評価の方法論の検討

東京都／世田谷区立駒留中学校 講師 山森 光陽

【実践部門】 過程中心指導理論にもとづくダイアログ・ジャーナル・アプローチを用いた英作文指導 共同研究

〈代表者〉愛知県立佐織工業高等学校 教諭 佐藤 雄大

会話内容の充実化によるコミュニケーション能力養成

— ティーム・ティーチングの授業を効果的に活用して — 共同研究

〈代表者〉東京都／東京女子学園中学校・高等学校 講師 佐藤 玲子

*「総合的な学習の時間」に生かす英語教育の役割と可能性

— 肢体不自由養護学校高等部の取り組みから見えるもの —

北海道岩見沢高等養護学校 教諭 成田 智志

小学校での英語教育をふまえた中学校1年生でのスピーキング指導と評価

香川県／香川大学教育学部附属坂出中学校 教諭 高松 憲子

インターネットのテレビ電話システムを使った海外とのリアルタイム発信授業

— 情意面と発話向上への影響 — 共同研究

〈代表者〉東京都／新宿区立牛込第一中学校 教諭 瀧口 均

*年齢に応じた知識欲を満たす英語活動 — 文字の導入を中心として —

千葉県／成田高等学校付属小学校 教諭 今来 弓子

【調査部門】 高校生の自由英作文の語彙分析 — 学習者コーパスを利用して —

大分県立杵築高等学校 教諭 麻生 雄治

日本と韓国の高校生の英語の特徴 — インターネットによるコミュニケーションを通して —

神奈川県立神奈川総合高等学校 教諭 鈴木 栄

WPM を活用した読解指導とその分析

愛知県立岡崎東高等学校 教諭 酒井 得郎

中学生の英語学習に対する動機づけの特徴 — 原因帰属理論による調査分析 —

宮城県／仙台市立将監中学校 教諭 齋藤 嘉則

実践的コミュニケーション能力を適切に評価するための基礎研究

— 中学生のためのオーラル・コミュニケーション・テストづくり — 共同研究

〈代表者〉埼玉県／春日部市立大沼中学校 校長 池田 一夫

*日本人小学生の英単語の鸚鵡返し能力(聴解と発音能力)の実態

東京都／東京学芸大学附属世田谷中学校 教諭 神白 哲史

第15回(平成14年度)

STEP BULLETIN, Vol.15 に報告書を掲載。*印は「奨励研究」。(募集部門＝研究・実践・調査)

【研究部門】 高校入学時の英語能力値の年次推移

—— 項目応答理論を用いた県規模英語学力テストの共通尺度化 —— **共同研究**

〈代表者〉茨城県立石岡第二高等学校 教諭 齊田 智里

新学習指導要領をふまえた中高生を対象としたレベル別語彙テストの作成 **共同研究**

〈代表者〉東京都立清瀬東高等学校 教諭 佐藤 留美

イメージと非イメージの writing 能力の測定 —— 英検3級をフィルターにして ——

北海道／札幌市立新川西中学校 教諭 阿部 若葉

【実践部門】 高校生のリスニングにおけるつまずきを意識した指導

広島県／広島大学附属中・高等学校 教諭 井長 洋

高等学校英語授業における「実践的コミュニケーション能力」向上に果たす生徒間の インタラクション活動の役割

大分県立日出暘谷高等学校 教諭 小林 啓子

CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) の原理を応用した英語学習

—— 総合学科選択科目「英語絵本」における取り組み ——

兵庫県立加古川南高等学校 教諭 岩見 理華

Task-based Syllabus の開発と総合的英語運用能力の育成

—— 導入期の指導に焦点をあてて ——

愛知県／名古屋大学教育学部附属中・高等学校 教諭 木下 雅仁

*学級担任が子どもと楽しむ英語活動 —— コミュニケーション能力の育成 —— **共同研究**

〈代表者〉石川県／金沢市立森本小学校 教諭 本間 啓子

公立小学校における「ストーリー」を用いた英語活動

—— クラス担任とボランティア英語教師の連携 —— **共同研究**

〈代表者〉東京都／世田谷区立千歳小学校 校長 寶田 宏恭

【調査部門】 何が英語学習者の動機づけを高めるのか —— 自己決定理論に基づいた英語学習動機づけの調査分析 ——

北海道札幌東高等学校 非常勤講師 廣森 友人

英検2級とセンター試験に対する英語教科書語彙の効果 —— 過去10年間の通時的調査 ——

千葉県立長狭高等学校 教諭 長谷川 修治

早期英語教育経験者と未経験者の中間言語の分析

—— 中学入門期のつまずきの原因を比較する ——

東京都／学習院女子中等科高等科 教諭 高田 智子

全国公立高等学校入試リスニング問題の分析

静岡県／伊東市立北中学校 教諭 杉本 博昭

第16回(平成15年度)

STEP BULLETIN, Vol.16 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査)

【研究部門】 英語リーディング熟達度テストにおける「総合問題」の妥当性の検証

岐阜県立土岐紅陵高等学校 教諭 伊佐地 恒久

多肢選択式リスニングテストの問題文と選択肢の提示時期がテストパフォーマンスに与える影響

神奈川県立小田原城内高等学校 教諭 柳川 浩三

	面接方法が発話に与える影響 ― ロールプレイを用いた個別面接方式とペア面接方式の比較 ―	
	栃木県立小山高等学校 教諭	川島 智幸
	教師の音読を伴った繰り返し読みが高校生の英文読解に及ぼす効果	
	埼玉県立狭山経済高等学校 教諭	飯野 厚
	日本人英語学習者の読み方とチャンキング単位の関係 ― 速読と精読における効果的なチャンクの比較 ―	
	茨城県／筑波大学大学院在籍	土方 裕子
	中学校選択英語科のライティング学習における教授ツールとしての 簡略ポートフォリオの効果に関する事例研究	
	千葉県／沼南町立高柳中学校 教諭	松崎 邦守
	音声に対する敏感さと英語学習総合能力との関係	
	熊本県／熊本学園大学大学院在籍	福富 かおる
【実践部門】	外国語としての英語の習得と運用能力向上に効果的な パーソナルコンピューター用学習ソフトウェアの開発	
	静岡県／静岡市立高等学校定時制課程 教諭	杉山 潔実
	インプットの発話速度の違いがリスニング力育成に与える影響	
	茨城県／土浦日本大学高等学校 非常勤講師	飯村 英樹
	高校におけるディベート授業のシラバスデザイン	
	東京都／明治大学付属明治高等学校 教諭	矢田 理世
	Reproduction を用いた英語表現能力の育成	
	大分県立大分南高等学校 教諭	池邊 裕司
	Scaffolding がグループ活動を通してコミュニケーション能力や文法能力育成に与える効果の検証	
	北海道／常呂町立常呂中学校 教諭	佐藤 大
	B-SLIM を導入した英語活動 ― 楽しく身につく英語活動の創造 ― 共同研究	
	〈代表者〉北海道／旭川市立日章小学校 教諭	小山 俊英
【調査部門】	学習方法の違いによる語彙習得率の比較研究	
	千葉県立匝瑳高等学校 教諭	中池 宏行
	高校生の英語学習に対する意識と取り組み ― 英語科と普通科の生徒の比較を通して ―	
	宮城県仙台東高等学校 教諭	畠山 喜彦
	中学生（英検3級）は ALT の修正フィードバックをどの程度知覚するのか ― 対話者と傍聴者の listening position の違いによる知覚量の分析 ―	
	北海道／伊達市立伊達中学校 教諭	大塚 謙二
	英語ドラマ活動は、中学生の英語習得・英語学習にどのような影響を与えるのか	
	兵庫県／国立兵庫教育大学大学院在籍	井村 哲也
	幼児英語学習者のコミュニケーション分析 ― イメージンスクールにおけるケーススタディー ―	
	北海道／北海道大学大学院在籍	田村 有香

第17回（平成16年度）

STEP BULLETIN, Vol.17 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査）

【研究部門】	英語能力テストにおけるマルチリテラシー ― イメージの発信するメッセージを読む ―	
	静岡県立静岡西高等学校 教諭	松下 明子
	自由英作文における学習者コーパスの文章の種類別品詞分析から得られる教育的示唆	
	山形県／鶴岡工業高等専門学校 助教授	柏木 哲也

リーディングテストにおける質問タイプ — パラフレーズ・推論・テーマ質問と処理レベルの観点から —

茨城県／筑波大学大学院博士課程在籍 清水 真紀

日本人中高生における発表語彙知識の広さと深さの関係

茨城県／筑波大学大学院博士課程在籍 小泉 利恵

【実践部門】 音読筆写時間と高校生の英語能力の関係

三重県立明野高等学校 教諭 北村 英子

高等学校英語Ⅰ・Ⅱの授業の大半を英語で行うための工夫とその授業の効果 [共同研究]

英語で授業プロジェクトチーム〈代表者〉大阪府立鳳高等学校 教諭 溝畑 保之

高校生の自由英作文における教師の Feedback と書き直しの効果

鹿児島県立志布志高等学校 教諭 有嶋 宏一

暗唱文テストで育成する表現の能力 [共同研究]

〈代表者〉広島県立福山葦陽高等学校 教諭 門田 直美

中学校における正確さと流暢さを同時に高める言語活動の開発とその評価のあり方

高知県／土佐市立高岡中学校 教諭 今井 典子

PC 教室で行う中学生のスピーキング指導 — デジタル映像を利用した即時フィードバック —

神奈川県／山北町立山北中学校 教諭 室伏 秀元

学習者のクラスター化に基づいたシャドーイングの効果的活用

秋田県／大曲市立大曲南中学校 教諭 吉澤 孝幸

第二言語習得を加速させる流暢さのトレーニング — 継続的な「多読」＆「書き出し訓練」の効果 —

神奈川県／私立栄光学園中学高等学校 教諭 宇佐美 修

小学校高学年児童の個人の習熟度に応じたきめ細かな指導法の開発

— コンピューターを使った On-Demand な英語学習 —

愛知県／椋山女学園大学附属小学校 非常勤講師 加藤 佳子

【調査部門】 日本人英語学習者のための英語語彙力測定と語彙学習方略診断調査表の開発

広島県立広島皆実高等学校 教諭 田頭 憲二

英語と日本語のリズムの違いに着目した音声指導 — 強勢拍リズムを身に付ける英語活動 —

徳島県／鳴門教育大学大学院総合学習開発コース在籍 松永 健治

第18回(平成17年度)

STEP BULLETIN, Vol.18 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査)

【研究部門】 指導と評価の一体化をめざした信頼性の高い英作文評価基準表の作成：

多変量一般化可能性理論を用いて

東京都／津田塾大学 演習助手 大久保 奈緒

英語学習方法の考察：音読，暗唱，筆写

神奈川県立川崎高等学校 教諭 小林 潤子

学習者の口頭によるオンラインと訳出によるオフラインのパフォーマンス比較

— 産出量・複雑さ・文法的正確さ・カバー率の4指標を用いて —

愛知県／名古屋大学大学院在籍 松原 緑

ゲーティング法を応用した英語リスニング能力の要因分析

愛知県／名古屋大学大学院在籍 村尾 玲美

語彙テストの形式が語彙知識と読解能力の測定に及ぼす影響

茨城県／筑波大学大学院在籍 森本 由子

速読練習を取り入れた「多読」授業の効果 **共同研究**

〈代表者〉千葉県／我孫子市立我孫子中学校 教諭 佐藤 知代

【実践部門】 eラーニング教材の授業活用による英語実践的コミュニケーション能力の育成

岡山県立津山高等学校 教諭 藤代 佳予子

中学生への英語教育における「デジタルポートフォリオ」の有効性

兵庫県立芦屋国際中等教育学校 教諭 岩見 理華

生徒の Speaking 力を育てる授業改善の試み ―「英語教員研修」の成果を通して― **共同研究**

〈代表者〉宮城県／仙台市教育センター 指導主事 齋藤 嘉則

中学生のスピーキング活動における振り返りの効果

兵庫県／高砂市立荒井中学校 教諭 的場 真弓

地域英語教材“15 Stories of Saitama-ken”(Ver.2)の開発と活用 **共同研究**

〈代表者〉埼玉県／鶴ヶ島市立西中学校 校長 吉田 敏明

日常的に英語に触れる環境を作る学級担任による英語活動

― アメリカ合衆国におけるイマージョン教育の経験を生かして ―

福岡県／大野城市立大野南小学校 教諭 上原 明子

学級担任が進める小学校英会話活動 ― 地域イントラネットを活用した多様な活動 ― **共同研究**

〈代表者〉福岡県／大牟田市立明治小学校 校長 安田 昌則

【調査部門】 Constructing a Japanese Secondary School Students' Beliefs Model

― 日本人の高校生の英語学習に関するピリーフモデルの構築 ― **共同研究**

〈代表者〉神奈川県立神奈川総合高等学校 教諭 鈴木 栄

日本語と英語の読解方略使用の比較

北海道札幌工業高等学校 教諭 松本 広幸

第19回(平成18年度)

STEP BULLETIN, Vol.19 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査)

【研究部門】 項目応答理論を応用した英作文評価者トレーニングの有効性について

兵庫県／神戸市立大池中学校 教諭 占部 昌蔵

単語認知における概念表象

― 刺激語の抽象度, 親密度, 翻訳方向, 学習者の熟達度が語彙テストに与える影響 ―

東京都立青山高等学校 教諭 中村 徹

基幹部と選択肢の関連強度が語彙テストパフォーマンスに及ぼす影響

茨城県／筑波大学大学院在籍 中川 知佳子

【実践部門】 小学校英語教育における動詞の役割と子供の Schema Formation

― 子供の認知プロセスに着目したアニメーション教材の開発を通して ―

奈良県／奈良市立三碓小学校 教諭 柏木 賀津子

TPRS を用いた生徒のスピーキング力を伸ばす授業

高知県／私立清和女子中等高等学校 教諭 松尾 徹

中学校英語表現活動指導の改善

― タスクは実践的コミュニケーション能力の育成に効果があるか ― **共同研究**

〈代表者〉千葉県／市原市立国分寺台西中学校 教諭 村井 樹代実

日本人中学生のメタ認知能力を育てるためのパラグラフ・ライティングの指導

― 自己評価と相互評価を生かして ―

青森県／弘前市立第二中学校 教諭 丹藤 永也

シャドーイングを用いた英語聴解力向上の指導についての検証

東京都立深川高等学校 教諭 鈴木 久実

発音指導におけるインプット強化と意識化の重要性の検証

山形県／鶴岡工業高等専門学校 助教授／ロンドン大学教育研究所在籍 阿部 秀樹

ジャンル・アプローチを高等学校ライティングに生かす指導法

—— 形式的評価, カウンセリング, コーチング, LL を用いて ——

岩手県立一関第二高等学校 教諭 徳江 武

自主的語彙学習育成のための語彙指導 —lexical approach の指導法の検証—

米国／Columbia University Teachers College 修士課程在籍 國分 有穂

【調査部門】 小学校英語研究開発校に見られる英語能力の検証

—— 表現及び語彙における理解度と記憶の定着度を中心に —— **共同研究**

〈代表者〉奈良県／奈良女子大学附属中等教育学校 非常勤講師 福智 佳代子

日本の小学生の英語に対する動機・態度と英語の熟達度との関係 —— 児童英検参加者の分析を通して ——

東京都／津田塾大学大学院在籍 カレイラ 松崎 順子

小学校における ALT と子供のかかわりの変化の一例 —— 子供の発話に対する ALT の応答に注目して ——

京都府／京都大学大学院在籍 黒田 真由美

第20回 (平成19年度)

STEP BULLETIN, Vol.20 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査・委託研究)

【研究部門】 日本人中学生を対象とした英語／日本語のキーワードが与える記憶術法の影響 **共同研究**

〈代表者〉群馬県／安中市立松井田東中学校 教諭 福田 昇

英文読解指導のレベル化とテキスト理解度の関連性

—— 文レベルの指導と構造レベルの指導を通じて ——

広島県／広島皆実高等学校 浅井 智雄

ランゲージングが第二言語学習に与える効果

カナダ／トロント大学大学院在籍 鈴木 渉

英文読解テストとしての再話課題の有効性の検証

—— テキストタイプ, 産出言語, 採点方法の妥当性を中心として ——

茨城県／筑波大学大学院在籍 甲斐 あかり

コーパス分析とラッシュ・モデルを用いたライティング・テストでの困難度比較

茨城県／筑波大学大学院在籍 長橋 雅俊

【実践部門】 外国の小学校とのインターネットでの交流体験を活用した英語活動

宮城県／仙台市立人來田小学校 教諭 栄利 滋人

英文読解におけるチャンキング指導が日本人初級英語学習者にもたらす認知効果

兵庫県／宝塚市立御殿山中学校 教諭 柳瀬 学

ディクトグロスを用いたリスニング能力を伸ばす指導

—— 技能間の統合を視野に入れて ——

石川県立金沢桜丘高等学校 教諭 前田 昌寛

高校生の自由英作文指導におけるピア・フィードバックの活用

—— プロセスの改善とライティング不安の軽減の視点から ——

広島県／広島大学附属中学校・高等学校 教諭 久山 慎也

【調査部門】 英語活動で ALT が行う授業の調整

— ALT と子供のコミュニケーションの検討に基づいて —

京都府／京都大学大学院在籍 黒田 真由美

中学校入学以前の英語学習経験が中学校における英語力に及ぼす影響

— 英語学習歴調査と中学校3年間の英語力追跡調査の分析 —

東京都／筑波大学附属中学校 教諭 肥沼 則明

小学校での英語活動経験者は中学1年時にその活動をどう評価しているか **共同研究**

〈代表者〉福岡県／福岡教育大学大学院在籍 瀧上 啓子

高校入門期における生徒と教員の学習内容に関する意識調査

— 中高連携を改善するために何が必要か？ — **共同研究**

〈代表者〉東京都立美原高等学校 副校長 桑原 洋

教師が推測する高校生のリスニング中の意識・方略使用と実態との比較

大分県立安心院高等学校 教諭 渡辺 真一

【委託研究部門】 英検 Can-do リストを使った Self-access Learning リスト作り

— 授業の諸活動と英検各級合格との関係を明らかにする —

東京都／狛江市立狛江第一中学校 教諭 北原 延晃

英検 Can-do リストによる Writing 技能に関する妥当性の検証

— 準2級と3級のリストを用いて — **共同研究**

〈代表者〉北海道／函館工業高等専門学校 教授 竹村 雅史

第21回（平成20年度）

STEP BULLETIN, Vol.21 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査・委託研究）

【研究部門】 診断テスト・学習プログラム方式 CBT のフィードバック作成と検証

— 並べ替え問題の履歴分析を通して —

新潟県／長岡市立宮内中学校 教諭 姉崎 達夫

スピーチにおける生徒相互評価の妥当性 — 項目応答理論を用いて —

茨城県立竹園高等学校 教諭 深澤 真

日本人英語学習者に適したテスト形式とは何か

— オンラインテストと口頭テストの比較検討 —

兵庫県／神戸学院大学附属高等学校 教諭 船越 貴美

英検リスニング問題の音声加工による聴解度向上の可能性

— ナチュラルスピードの英語音声理解の壁を越えるポーズ効果 —

茨城県立勝田高等学校 教諭 鈴木 隆一

日本人学習者の英語語意知識測定テストの開発と検証

— 正答率および応答自信度による評価 —

東京都／東京大学大学院博士課程在籍 中田 達也

【実践部門】 プロジェクト型外国語活動におけるインプット増強のためのカリキュラムの提案

— 自立学習喚起のための音声指導のあり方 —

兵庫県／西宮市立高木小学校 教諭 東野 裕子

紙辞書を使った語彙・コロケーションの指導とその効果

— 英語で伝える力と自ら学ぶ力を育てる『和英表現ノート』作りの実践 —

千葉県／渋谷教育学園幕張中学校 教諭 内田 富男

海外パートナー校との協調学習による英語コミュニケーション力向上プログラムの試み **共同研究**

〈代表者〉東京都／八王子市立城山中学校 校長 吉田 和夫

後置修飾の定着を促す言語活動と文法指導の有効性に関する実証的研究

神奈川県／横浜市立旭中学校 教諭 奥村 耕一

ペア・プランニングが自由英作文に与える影響

—— Coh-Metrix を用いたテキスト分析 —— **共同研究**

〈代表者〉新潟県／長岡工業高等専門学校 助教 田中 真由美

高校生のリーディングに対する動機づけの高揚と読解力の育成

—— 学習動機を高める学習者支援のあり方を求めて ——

三重県立四日市南高等学校 教諭 城野 博志

コストパフォーマンスの高い読解をめざして

—— より速くより正確に読み取るための速読スピードの検証 ——

東京都立白鷗高等学校 主任教諭 中野 達也

ライティング授業における音読活動が作文に及ぼす影響

京都府立桂高等学校 教諭 大八木 康弘

【調査部門】 中学校・高等学校英語教師の、英語学習動機づけに対する認識に関する調査

兵庫県立西宮南高等学校 教諭 篠原 みゆき

英文の速読力を高めるための指導方法考察

神奈川県立川崎高等学校 教諭 小林 潤子

【委託研究部門】 英検 Can-do リストのスピーキング分野における Can-do 項目の妥当性検証

北海道／函館工業高等専門学校 准教授 白田 悦之

第22回（平成21年度）

STEP BULLETIN, Vol. 22に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査）

【研究部門】 テキストマイニングによる学習者作文における談話能力の測定と評価

大阪府／大阪大学大学院在籍 小林 雄一郎

日本人英語学習者のスピーキング vs. ライティングパフォーマンスの比較分析のための指標

—— 学習者コーパスに基づくアプローチ ——

東京都／東京外国語大学大学院在籍 野村 真理子

英文読解におけるテキスト間情報統合能力の検証

茨城県／筑波大学大学院在籍 清水 遥

【実践部門】 『英語ノート』の効果的な使用法と活動実践例

—— 英語教育特区荒川区における小学校での取り組みから —— **共同研究**

〈代表者〉東京都／荒川区立峡田小学校 英語教育アドバイザー 杉山 明枝

コミュニケーション活動に対する動機づけを高める理論と実践 —— 自己決定理論に基づいて ——

三重県／津市立東観中学校 教諭 村井 一彦

逐次通訳メソッドによるアウトプット練習が英語コミュニケーション能力に与える影響

—— リプロダクションとシャドーイングを統合した授業から ——

茨城県立古河第一高等学校 定時制 教諭 飯塚 秀樹

高校生の英語ディベート活動は英語スピーキング力と批判的思考力を伸ばすのか **共同研究**

〈代表者〉鹿児島県立志布志高等学校 教諭 有嶋 宏一

第2言語ライティング学習時に協働作業によるピアレスポンスが生む創造性

埼玉県／秀明高等学校 教諭 山本 恭子

コミュニケーション能力の育成をめざす「長良メソッド」の実践とその効果の検証

— 新しい学習指導要領を具現化する一指導法 —

岐阜県立長良高等学校 教諭 石神 政幸

英語プレゼンテーションに特化した授業による論理的思考能力を高める試み

— 戦略的な英語プレゼンテーション技術の向上をめざして — **共同研究**

〈代表者〉兵庫県立国際高等学校 教諭 眞田 弘和

【調査部門】 中学校検定教科書で学習される語彙、学習されない語彙

— 延べ語数、異なり語数、語彙レンジの視点から —

東京都／日野工業高等学園 教諭 村岡 亮子

授業を見つめる視点 — 教員や生徒には授業がどう見えているか —

岩手県立釜石高等学校 教諭 三野宮 春子

英語授業における教師の考えとコミュニケーション志向との関連

— 教師をめざす大学生が行った模擬授業の分析を中心に —

北海道／旭川実業高等学校 教諭 志村 昭暢

大学入試英作文の語彙分析 — 異なるコーパス間の比較から —

新潟県／長岡工業高等専門学校 教諭 占部 昌蔵

チームティーチングにおける構成員のチーム認知の比較研究 — チーム力をつけるための提案 —

三重県立四日市工業高等学校 教諭 橋爪 真理

「話し手」の英語スピーキング力を促す「聞き手」の育成

— カウンセリング技法、スピーキングテスト技法教授の効果 —

東京都／東京大学大学院教育学研究科在籍 関谷 弘毅

第23回（平成22年度）

STEP BULLETIN, Vol. 23 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査・委託研究）

【研究部門】 多肢選択式問題は公平か — 記憶保持の強さから —

茨城県／筑波大学大学院在籍 高木 修一

どうして「つながりのある文章」が書けるのか — 文法処理速度に焦点を当てて —

東京都／東京学芸大学大学院在籍 鈴木 祐一

【実践部門】 豊かなコミュニケーション活動を実現する Output の創造

— 地域外国語活動補助教材「Joy! Joy! English!」を活用した外国語活動の試み — **共同研究**

〈代表者〉北海道／旭川市立北光小学校 教諭 小山 俊英

小学校外国語活動における評価の可視化

— 客観的な評価規準作成への試み — **共同研究**

〈代表者〉福岡県／大牟田市立明治小学校 校長 馬場 直子

ノンネイティブ・スピーカー講師が高校生に与えた影響

— 英語と日本語の発表・交流活動より —

宮城県／白石高等学校 教諭 佐藤 幸恵（震災の影響により、報告書はVol.24に掲載）

英語スピーキングテストにおける対話者の存在が発話者のスピーチパフォーマンスに与える影響

兵庫県／宝塚市立御殿山中学校 教諭 柳瀬 学

中学生のパラグラフ・ライティングにおける事前プランニングとしてのマインドマップの有効性

大分県／九重町立野上中学校 教諭 立川 研一

タスク後に行う活動の違いがその後のタスク遂行時の言語使用に与える影響

—— 協働的振り返りをどのように行うか ——

神奈川県／南足柄市立南足柄中学校 教諭 内藤 篤

ライティング活動におけるピア・レスポンスと教師フィードバックの効果

—— 生徒の自律性を高める教師の介在場面についての考察 ——

兵庫県／西宮市立大社中学校 教諭 神原 克典

【調査部門】 小学校外国語活動嫌いを誘発させる要因 —— 学習者の質的データと量的データの分析を中心に ——

和歌山県／和歌山大学教育学部附属小学校 教諭 辻 伸幸

高等学校ライティング教科書における「書くこと」の課題比較分析

茨城県／筑波大学大学院博士後期課程在籍 小早川 真由美

高校生の会話における対人コミュニケーション指導の効果

東京都／立教大学大学院博士課程在籍 行森 まさみ

読解ストラテジー調査と語彙ストラテジー調査から見る自立的学習者の傾向について

新潟県立長岡工業高等学校 教諭 根本 栄一

【委託研究部門】 到達目標、指導、評価の一体化の在り方の研究

—— PCPP法による英語で行う授業への英検 Can-do リストの活用 ——

石川県立金沢桜丘高等学校 教諭 前田 昌寛

第24回(平成23年度)

STEP BULLETIN, Vol. 24 (本号) に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査)

【研究部門】 英検取得級は高校3年間の学業成績と学力試験にどのように影響を与えるのか

兵庫県／神戸学院大学附属高等学校 教諭 船越 貴美

OC の授業におけるメタ認知指導が日本人大学生に与える影響

—— 自律した学習者の育成に向けて ——

大阪府／関西大学大学院在籍 香林 綾子

Latent Semantic Analysis (LSA) による空所補充型読解テストの解明

—— 文レベルの意味的関連度を観点として ——

茨城県／筑波大学大学院在籍 名畑目 真吾

語彙運用能力の測定における読解イメージの利用可能性

茨城県／筑波大学大学院在籍 長谷川 佑介

【実践部門】 音の出る絵本を取り入れた中学年のための小学校外国語活動

—— 高学年の外国語活動の準備段階としての活動 —— **共同研究**

〈代表者〉東京都／新宿区立戸塚第一小学校 外国語活動コーディネーター 執行 智子

「国際バカロレア・中等教育プログラム」の教育方法を取り入れた授業実践とその効果

大阪府／帝塚山学院中学校高等学校 教諭 道中 博司

中学校における協同学習の効果 —— ディクトグロスの検証 ——

茨城県／龍ヶ崎市立愛宕中学校 教諭 根本 章子

中学校段階における TSLT (Task Supported Language Teaching) シラバスを基にした英語指導の研究

愛知県／名古屋市立守山東中学校 教諭 山田 慶太

英語多読の実践が英語運用能力の向上にもたらす具体的効果 —— 「英検 Can-do リスト」を通して ——

山口県／徳山工業高等専門学校 准教授 高橋 愛

【調査部門】 中等教育現場に有意な資格試験のあり方に関する研究

— 実用英語技能検定試験と TOEIC, その他資格試験との比較, および今後における課題 —

三重県／日生学園第一高等学校 教諭 山西 敏博

英文読解力評価のための英文和訳テストの信頼性と妥当性

大分県立大分上野丘高等学校 指導教諭 麻生 雄治

海外留学は学習者の何を変えるのか

— 英語圏長期留学が学習者の情意面に与える影響を探る —

大阪府／関西大学大学院在籍 植木 美千子

第25回(平成24年度)

EIKEN BULLETIN, Vol.25 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査)

【研究部門】 統合タスクにおける類似がスピーキングパフォーマンスに与える影響

— 文章と質問内容の類似レベルに着目して —

茨城県立日立第二高等学校 教諭 矢野 賢

Coh-Metrix によるテキスト理解に必要な語彙熟達度の数値化

— 語彙知識の広さ・深さ・アクセス速度を中心に —

茨城県／筑波大学大学院在籍 濱田 彰

マクロルールに基づくメインアイデア理解能力の検証

茨城県／筑波大学大学院在籍 木村 雪乃

【実践部門】 小学校外国語活動における Phonemic Awareness の活動が模倣した発音に与える効果

大阪府／大阪市立神津小学校 教諭 井上 桃子

小学校外国語活動における内容言語統合型学習 (CLIL) の実践と可能性 [共同研究]

〈代表者〉東京都／上智大学大学院在籍 山野 有紀

スピーチコンテストにおける評価方法

群馬県／安中市立松井田東中学校 教諭 福田 昇

ICT を活用した中学生のための聴解力養成教材の開発と試用結果

東京都／品川区立荏原第六中学校 教諭 岡崎 伸一

中学生の英作文指導において文と文のつながりを意識化させるタスクの構成

茨城県／筑波大学大学院在籍 柴原 由貴

自己評価と他己評価を利用した自律的英語学習の探求

— 高校生による英語スピーチを対象として —

神奈川県立横浜清陵総合高等学校 教諭 菅沼 洋子

語彙指導の諸問題と語彙学習方略の習得をめざした指導

茨城県立下妻第一高等学校 教諭 川 貞夫

統語的プライミングを応用したタスク作成の試み

大分県立大分雄城台高等学校 教諭 後藤 史典

高校生が地元を英語で紹介し海外の学校との交流を促進するノウハウを構築する

— FACEBOOK を活用して —

富山県／富山国際大学付属高等学校 教諭 林 要昭

英語の試験における語用論的能力を問う問題の出題傾向調査とその指導

— 発話行為の指導 —

東京都／上智大学大学院在籍 深澤 英美

◆
【調査部門】 海外インターンシップと事前研修が日本人英語学習者に与える英語学習の動機・英語能力試験への影響

東京都／東京工業高等専門学校一般教育科 専任講師 榎村 真由

在外日本人学校の高校生の持つ特異性の検討と新たな教育活動の提案

—— 学習ビリーフ, 学習動機, 学習ストラテジーに着目して ——

中国／上海日本人学校高等部 教諭 関谷 弘毅

第26回(平成25年度)

EIKEN BULLETIN, Vol.26 (本号) に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査・テーマ指定研究)

【研究部門】 読みの流暢さを測定する Moving-Window 版テスト —— コンピュータ利用の新たな視点 ——

茨城県／筑波大学大学院在籍 田中 菜採

スピーキング能力と語順知識の関連性における調査

茨城県／筑波大学大学院在籍 佐瀬 文香

英語リスニング不安とリスニングの下位技能の関係

—— リスニング不安の概念の細分化によるリスニング指導への具体的提案 ——

広島県／広島大学大学院在籍 山内 優佳

【実践部門】 自尊心をもって主体的に英語の授業に参加できる生徒の育成

—— 音韻認識への気づきを高める取り組みを通して ——

三重県／津市立美里中学校 教諭 森 雅也

中高一貫校での英語多読指導の科学

—— 統計, 言語分析による, 英語力, 言語力, 自己効力感の変化を予測する科学的指導モデルの提案 ——

兵庫県／神戸大学附属中等教育学校 教諭 増見 敦

多読は速読に有効か? —— 音読・心内音読・黙読の違いが読解速度と内容理解に与える影響 ——

東京都立白鷗高等学校 主任教諭 中野 達也

授業内英語活動「4/3/2」は高校生のコミュニケーション能力と批判的思考態度を育成するか

共同研究

〈代表者〉鹿児島県立加治木高等学校 教諭 市原 賢優

生徒の自己発音モニタリングが正確な発音の定着に与える効果

東京都立白鷗高等学校 教諭 小林 翔

高校生の英作文力とリスニング力の向上におけるディクトグロスの効果

広島県立広島井口高等学校 教諭 久山 慎也

【調査部門】 Peer Coaching が授業改善に与える影響・効果の検証

—— 拠点校・協力校制度の中での英語教師の意識 ——

秋田県／大仙市立大曲中学校 教諭(兼)教育専門監 吉澤 孝幸

新旧中学検定教科書のメタ分析 —— 語用論的観点からのテキスト分析 ——

東京都／上智大学大学院在籍 日浅 彩子

定時制高校における英語学習にかかわる学習者要因 —— ビリーフと動機づけに注目して ——

神奈川県立厚木清南高等学校定時制 教諭 小金丸 倫隆

新課程版高校検定教科書における英検 Can-do リストと関連のあるタスク 共同研究

〈代表者〉新潟県／長岡工業高等専門学校 准教授 田中 真由美

日本とフィンランドにおける英語教育の比較

東京都／上智大学大学院在籍 中村 啓子

【テーマ指定研究部門】 能力記述文による自己評価と実際のスピーキング能力の関係

— 英検 Can-do リストと CEFR-J を使って —

茨城県／筑波大学大学院在籍 横内 裕一郎

第27回(平成26年度)

現在研究中(報告書提出:平成27年5月13日)(募集部門=研究・実践・調査・テーマ指定研究)

【研究部門】「外国語活動」と「小学校英語」をつなぐ、評価のあり方について

— 到達度テストによる授業改善と指導と評価の一体化を目指して —

北海道／中富良野町立中富良野小学校 教諭 久保 稔

データマイニングの手法を用いた日本人英語学習者のエッセイ評価に影響を与える文法的誤り
パターンの検討

東京都／早稲田大学大学院在籍 石井 雄隆

テスト項目と英文読解ストラテジーの関係 — 正誤答時の視線データを基に —

名古屋大学大学院在籍 吉川 りさ

日本人大学生の課題英作文における Metadiscourse の使用・修正傾向とライティング評価
の関係

茨城県／筑波大学大学院在籍 石井 卓巳

バックグラウンドノイズがリスニング理解度に与える影響の検証

茨城県／筑波大学大学院在籍 藤田 亮子

質問応答モデル QUEST に基づく錯乱肢の作成 — 解答収束メカニズムを利用して —

茨城県／筑波大学大学院在籍 細田 雅也

【実践部門】 pushed output が不定詞の習得に与える効果

大分県／佐伯市立昭和中学校 教諭 山城 仁

中学生のグローバルマインドと統合的学習動機を育てる言語環境の創造

— アメリカ合衆国の学校との英文手紙を通して —

大阪府／大阪市立高津中学校 教諭 伊藤 由紀子

オーストラリアの高校生とのテレビ会議を通じた異文化間プレゼンテーション能力の向上のため
の指導

北海道／北海道千歳高等学校 教諭 山崎 秀樹

評価 rubric を活用した英語ライティング力と自己評価力の育成をねらった実践

新潟県／新潟県立松代高等学校 教諭 松井 市子

個別カンファレンスを通しての「自立した書き手」の育成と「学び」の観察

アメリカ／ハワイ大学マノア校大学院在籍 今井 純子

【調査部門】 日本人英語教師の英語観 — 「国際語としての英語」を中心として —

東京都／立教大学大学院在籍 行森 まさみ

【テーマ指定研究部門】 ルーブリック(評価基準表)を活用した Can-Do

茨城県／茨城大学教育学部附属中学校 教諭 小沢 浩

医学部生の医学英語に対する自信の変化 — 医学英語教育における Can-do リストの開発と活用 —

東京都／東京外国語大学大学院在籍 高橋 良子

ISSN 1348-7949

- ・ 第1～26回の入選テーマの報告は下記のように「英検 研究助成」で検索できます。

英検 研究助成

検索

EIKEN BULLETIN vol.26 2014

非売品

2014年11月30日 初版 発行

編集・発行 公益財団法人 日本英語検定協会

〒162-8055 東京都新宿区横寺町55

TEL. 03-3266-6706

<http://www.eiken.or.jp>

印刷／日新印刷株式会社 製本／(有)穴口製本所