



THE
SOCIETY FOR
TESTING
ENGLISH
PROFICIENCY,
INC.

STEP BULLETIN

vol.16 2004

第16回「英検」研究助成 報告

STEP BULLETIN

vol.16 2004

● 第16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

第16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)

- | | |
|---------|--------------------------|
| 小串 雅則 | 文部科学省初等中等教育局主任教科書調査官・視学官 |
| 小栗 洋 | 全国高等学校長協会会長 |
| 小野 具彦 | 全日本中学校長会会長 |
| 安保 尚子 | 全国英語教育研究団体連合会会長 |
| * 池田 央 | (株)教育測定研究所取締役・立教大学名誉教授 |
| * 大友 賢二 | 常磐大学教授・筑波大学名誉教授 |
| * 小池 生夫 | 明海大学教授・慶應義塾大学名誉教授 |
| * 羽鳥 博愛 | (財)日本英語検定協会会長 |
| * 和田 稔 | (財)日本英語検定協会検定委員長 |

はじめに

価値のある論文とは

—— 第16回研究助成報告に寄せて ——

(財) 日本英語検定協会 会長 羽鳥 博愛

学問と言われるものにも進んでいるものとさほど進んでいないものがあると言われている。あまり進んでいないのは、色々な事実や現象を集め分類整理しただけのもの、もう少し進んでいるのは分類整理した結果を踏まえてなんらかの法則が作られているもので、一番進んでいるのは法則に基づいて将来のことまで予測できるものだそうである。そして一番進んでいるものとして天文学が挙げられる。

いずれにしても、色々なものが積み重なって学問ができ上がる。それでは積み重なるのは何かと言うと、事実や現象を客観的に記述したものである。その記述したものが記事や論文である。私たちは今や英語教育を学問として打ち立てたいと思っているので、そのためには英語教育に関係ある種々のことを偏見なしに書いたものが必須条件である。そんな意味でこの英検の『STEP BULLETIN』も一役買っていると思う。

では良い論文とはどんなものであろうか。それは書かれていることを他の人が読んで自分の考えをまとめる参考にし英語教育に何か付け足してくれるものである。具体的に言うと参考文献として引用してくれるものである。引用してくれる人が多いものほど優れた論文と考えてよいであろう。この bulletin にはそんな論文がたくさんには集まってほしいと思う。

Contents

● はじめに

- 価値のある論文とは —— 第16回研究助成報告に寄せて ——
(財) 日本英語検定協会 会長 羽鳥 博愛 …………… 3

● 報告別講評

- 専門選考委員 (初出順)
池田 央 / 大友 賢二 / 和田 稔 / 羽鳥 博愛 / 小池 生夫 …………… 7

A. 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/岐阜県立土岐紅陵高等学校 教諭 伊佐地 恒久 …………… 15

-
- 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/神奈川県立伊勢原高等学校 教諭 柳川 浩三 …………… 30

-
- 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/栃木県立鹿沼東高等学校 教諭 川島 智幸 …………… 43

-
- 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/埼玉県立狭山経済高等学校 教諭 飯野 厚 …………… 58

-
- 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 …………… 73

-
- 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
東京都/東京工業大学大学院博士後期課程在籍 松崎 邦守 …………… 87
-

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 …………… 103

B. 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 …………… 116

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／常磐大学国際学部 専任講師 飯村 英樹 …………… 125

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／明治大学附属明治高等学校 教諭 矢田 理世 …………… 131

Reproduction を用いた英語表現能力の育成

大分県／大分県立大分南高等学校 教諭 池邊 裕司 …………… 146

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 …………… 153

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 …………… 162

C. 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／千葉県立匝瑳高等学校 教諭 中池 宏行 …………… 174

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／宮城県仙台東高等学校 教諭 畠山 喜彦 …………… 181

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 …………… 188

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

東京都／千代田区立九段中学校 教諭 井村 哲也 …………… 197

幼児英語学習者のコミュニケーション分析

—イマージョンスクールにおけるケーススタディ—

東京都／東京大学学術研究支援員 田村 有香 …………… 211

●第1～17回「英検」研究助成入選テーマ…………… 220

第16回「英検」研究助成は下記の日程で行われました。

- ◆ 募集期間 …………… 平成15年1月～4月15日
- ◆ 選考 …………… 4月27日～6月2日
- ◆ 助成金贈呈式 …………… 6月28日
- ◆ 研究期間 …………… 7月～平成16年4月下旬
- ◆ 報告書提出 …………… 平成16年4月30日

報告別講評

	A	B	C
評者 (初出順) 池田 央	研究部門 報告 I	実践部門 報告 I 実践部門 報告 II	
大友 賢二	研究部門 報告 II 研究部門 報告 VI		調査部門 報告 IV
和田 稔	研究部門 報告 III	実践部門 報告 V	調査部門 報告 I 調査部門 報告 V
羽鳥 博愛	研究部門 報告 IV 研究部門 報告 VII	実践部門 報告 III	調査部門 報告 II
小池 生夫	研究部門 報告 V	実践部門 報告 IV 実践部門 報告 VI	調査部門 報告 III

..... A. 研究部門・報告 I

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

【報告者：伊佐地 恒久】

手間ひまをかけた地道な研究

(講評) 池田 央

英語読解力の「総合問題」と呼ばれるものには、英文全体を読んで設問に答えなければならないというよりは、その中の部分的な箇所を取り上げて、それについて質問するタイプの問題が少なくない。従って、受験者は与えられた英文全体を読んで答えるというのではなく、質問の箇所だけを見ながら設問に答えるというストラテジー (test-wiseness) をとることが多いのではないと思われる。

そこで報告者は英検3級並びに英検準2級の読解問題の一部をもとに総合問題を作り、どのようなやり方で設問に答えたか、Written Recall と Retrospective Interview の両方の手法を使って、実際に解答に協力してもらった高校生に調査を行い、その時に使われたストラテジーの資料を比較分析した。その結果、1つの英文を素材としながらその中に様々な観点からの問題を含ませて問う総合問題の形は、英文全体の文脈とは無関係に答えることを助長し、受験者に test-wiseness をとらせやすく、テストの妥当性を低

めるので好ましくないと結論づけている。

受験者がどのような答え方をしたかをとらえ、それを実際にプロトコルの形で表すことは難しい作業であり、またその判断整理は手間のかかる手作業を必要とすると思われるが、ここで使用された分類カテゴリーはかなり具体的でわかりやすく、応用可能な内容で他の人にも役に立つように思われる。受験者の実際の書かれた記録と面接記録の両面からのアプローチも結論を補強する上で役立っている。

..... A. 研究部門・報告 II

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

【報告者：柳川 浩三】

選択肢の提示が意味するもの

(講評) 大友 賢二

言語テストの中では、書き言葉の能力測定と比べると、話し言葉の能力測定に、より多くの課題が残されている。また、話すことや書くことのような発表能力の測定には、聞き方や読み方のような理解能力の測定と比べると、より多くの課題が残されていると言える。しかし、そうした一般論では、比較的問題数が少ないと言われているものにも、多くの課題

がある。この報告は、これまで、あまり徹底した検討がなされていなかったリスニングテストの課題を究明したものである。

この研究の目的は、1) 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によってそのパフォーマンスに有意な差が生ずるか、2) もし有意な差が生ずれば、その差は受験者のリスニング力によって変わるのか、ということの検討である。その結論は、1) その提示時期によって部分的に変わるということである。また、2) 提示時期の相違によるパフォーマンスの差は、受験者のリスニング力にかかわりがなかったということである。

この論文の優れているところは、1) 十分な先行研究がなされていること、2) 被験者は合計312名と比較的多いこと、3) 実験デザインが明確であること、4) 古典的テスト理論のみならず、項目応答理論も駆使し、より確かな情報を収集していることである。例えば、テスト特性曲線 (test characteristic curve)、テスト情報関数 (test information curve) などの分析も行っていることなどである。実験された3つの項目様式では、項目様式2 (本文を聞く前に、選択肢のみ提示されているもの) が本研究の3つの項目様式のうち最も測定精度が高いという結果は興味深い。これまで行われてきているリスニングテストの様式のほとんどは、この項目様式2である。その適切性が改めて確認できたことは、極めて意味がある。柳川氏のますますの発展を祈るものである。

..... A. 研究部門・報告Ⅲ

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

【報告者：川島 智幸】

検証困難な課題への果敢な挑戦

(講評) 和田 稔

本研究では日本人英語学習者のスピーキング能力の測定方式に関する2つの課題を追求している。具体的には、ペア面接方式 (ロールプレイを使った面接方式) と個別面接方式によって抽出される発話にどのような違いがあるかないか、ペア面接方式はペア一問の英語能力の差により抽出される発話が違うのか同じなのか、の2つの課題である。これらは現在の日本の中学校・高等学校における英語の指導

と評価に直接かかわる大変重要な課題だが、また同時に、極めて検証が難しい課題である。このような課題を研究対象とした問題意識を、まず第一に、高く評価したいと思う。

研究の結果は発話の分析項目のほとんどについて有意差のある違いは見いだせないというものだった。この結果を受けて、川島氏は「(試験的であるものの) ペア面接の有効性が支持された」としている。氏自身も認めているように被験者の数の少なさ (公立高校女子生徒8名) などから、このように結論づけるのは慎重であるべきと思うが、問題意識、先行研究への目配り、研究のデザインの手堅さなどの点から考え、注目すべき結論と思う。今後の更なる研究に期待する。

..... A. 研究部門・報告Ⅳ

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

【報告者：飯野 厚】

種々の工夫が見られる調査方法

(講評) 羽鳥 博愛

この研究は、生徒が英文を読んで意味を取ろうとしている時、教師の音読を聞かせる効果を調べようとしたものである。その結果は、簡単には、概要の欄や最後のまとめの欄に記されている。

更に詳しい結果の分析は2つの実験のそれぞれの結果の欄に記されているが、必ずしも報告者が望んだような良い結果は得られなかったようである。最初の理論的背景の欄の記述は詳しく書かれているが、正直言って読みにくい。煩わしいと思う人は2.4の「第二言語における繰り返し読みの研究」から読むと問題点がわかりやすい。

この研究報告で参考になるのは、実験を綿密に組み立てていることである。色々の条件を取り入れて考慮している。手続きの欄を見ると、どのように実験が行われたかがよくわかる。内容理解度を自由記述させる時にアイデアユニットを取り入れているのもよい。第2の実験で永続的效果を見ようとしているのも大切な配慮である。

最後の「指導法への示唆」はこの種の研究を行ったらぜひとも欲しい欄であるが、今回の研究で得られた成果だけではなく、普段から考えていることかもしれないが、それ以外のことに触れてしまった

のは勇み足の感がある。

..... A. 研究部門・報告V

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

【報告者：土方 裕子】

読みの指導に役立つ精査な研究

(講評) 小池 生夫

本論文は日本人英語学習者が、速読と精読においてチャンキングが何を表すのかを精密に研究したものである。まず先行研究を踏まえ、読み手が自由に読みの区切りのところに線を入れて読む、つまり、文の意味が一区切りするところにチャンキングするという方法をとるのである。

この方法は、英文の読みの指導に効果的であるが、精査すると、読み手の読みの理解のレベルや、チャンク間の意味連結によっても、読みの速度、つまり、精読か速読かによっても、ここまで精密にチャンキング学習を調査、分析した研究はほとんどない。先行研究が手をつけていない点を取り上げ、被験者を理解力において上位、中位、下位グループに分け、その特徴を調査するというようにし、実験者のチャンク箇所、なぜそこに区切りをしたのかを一つ一つ調査、分析することによって、この結果が得られた。

研究方法は、様々な統計処理方法を使用して、近時、応用言語学研究の流行になっている、数値処理を行って、証拠固めをしていることは手堅い手法である。本人は大学院修士課程の院生であるが、研究の手法を理解しており、切れ味もいい。助言を担当した者として、期待に応えたものと評価したい。

..... A. 研究部門・報告VI

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

【報告者：松崎 邦守】

角度を変えたアセスメント

(講評) 大友 賢二

「ポートフォリオ (portfolio)」という用語は、我が国ではあまり耳にしないが、AERA, APA, and

NCME, Standards for Educational and Psychological Testing (1999:179) では、In assessment, a systematic collection of educational or work products that have been compiled or accumulated over time, according to a specific set of principles. (アセスメントでは、特定の原則に従って、長い間、まとめられ蓄積された教育に関する、あるいは研究に関する成果の組織的な収集物を指す) と述べられている。テストなど従来の評価方法に代わるアセスメントの一つとして昨今注目を浴びているものの一つである。

この研究の目的は、中学校英語科のライティング学習において簡略ポートフォリオの効果を検討するものである。報告書の「2. 研究の目的」に示されている3つの視点があるが、その測定具としては、(1) 事前、事後テスト、(2) 事前アンケート、(3) 事後アンケートを用いている。研究のまとめとしては、ポートフォリオを用いたこの学習は、「魅力的でやりがいがあり、全体として満足感が得られた」と学習者からは肯定的な反応を得ていると報告されている。

アンケートの分析においては、カイ二乗検定など綿密で、適切な分析が行われている。しかし、この研究に用いられた被験者は中学校2年生の15名であり、一般論を導くには、より多くの被験者の分析が求められよう。また、ここでは、ライティング学習を中心に考えているが、その測定と評価に関する更なる研究が望まれる。その基本的課題の一つは、ライティング能力という構成概念の規定とその測定方法の明確化である。「ポートフォリオ」という独特の分野における松崎氏の今後の発展を切に祈るものである。

..... A. 研究部門・報告VII

音声に対する敏感さと 英語学習総合能力との関係

【報告者：福富 かおる】

まさに研究の名に値する本格的な研究

(講評) 羽鳥 博愛

この研究は私たちが俗に言う「音声」を「言語音」と「楽器の出す音」に分け、それと英語力との関係を追求めたものである。

なぜこのような研究を考えたかは「理論的背景」と「本研究の目的」のところにわかりやすく書いて

ある。ややもすると「理論的背景」は先行研究の紹介になり、わかりにくく読みにくいものであるが、とてもわかりやすく納得できるように書かれている。その後結果とその考察も明解である。しかし論旨を徹底的にわかってもらおうと、能力の関係を重回帰分析にかけて説明したところから少々とどくなっていく。ただ、各節にうまくまとめがあるので趣旨はわかりやすい。英語の学習経験のある者と無い者の違いに留意したのもよい目の付け所である。英語成績の上位の者と下位の者について検討したのも、実際に教えている教師の求めていることに答えているように思う。

結論として出てきた「単なるリスニング指導の前にやることのあるのではないか」という考えは重要である。多く聞かせれば聞けるようになるという考えに一石を投じるもので、英語教育を一步前進させるのに役立つであろう。

..... B. 実践部門・報告Ⅰ

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

【報告者：杉山 潔実】

意義深い教育実践の中でのソフト産出
(講評) 池田 央

この報告はパーソナルコンピューターを利用して、英語習得や運用能力の向上に役立てようとするソフトウェア開発の試みの報告である。そういう意味で、英語能力を伸ばすのにどういった教え方をしたらよいかとか、どういったテストが英語能力の測定に効果的かといった、従来多く見られた英検の研究助成報告とは全く趣を異にする新しいタイプの研究報告というてよいだろう。

この種の報告は教育工学系とか情報工学系の分野で多く見られるが、技術系の人たちによって開発されたソフトは専門用語も多く、とにかく技術中心で教育的視点が薄いとよく言われる。しかし、教育ソフトの開発はこのように実際の教育に携わり、現場の問題を知っている人による開発によって生きてくる。

評者はまだ実物を見てはいないのであるが、この報告書を見ると、構想の中には実に多くの機能が盛り込まれている。すべてが完成に至っていないかもしれないが、これらの機能を組み合わせることによ

って、実に多様な使い方が可能である。それを膨らませることで、いくらでも進化させていくことができよう。

ただ、こうしたシステムは一人ではなかなか続けることが難しい。そしてその人がいなくなれば、利用する人がいなくなるというのでは寂しい。入れ物ができれば次は中身に入れる教材の豊富さも大事である。更に教育ソフトは学習者の結果を評価し、それを次の学習に向けてガイドする仕組み作りが欠かせない。そういう意味で、こうした教育ソフトを発展させるには、Linuxの例のように関心ある人が自由に参加できてそれを発展し、進化させる仕組みが必要のように思われる。

..... B. 実践部門・報告Ⅱ

インプットの発話速度の違いがリスニング育成に与える影響

【報告者：飯村 英樹】

結論が期待に及ばず惜しい研究
(講評) 池田 央

実際の学校の英語クラスで聞いている英語教材や第二言語学習用に話されるネイティブの英語などに慣れていて、実際外国に行って直接本場の英語を聞くと、同じ内容のものでもほとんど聞き取れないという経験は多くの人が持っているであろう。それは一つには実際のネイティブが話す発話スピードが我々の聞き慣れてきたスピードに比べはるかに速いからである。それでは役に立たない。従って、英語の聞き取りを学ぶなら、最初からネイティブと同じ速さの英語で学んだ方がよいという意見も生まれる。

この研究の目的と方法は明解である。同じ題材で発話速度の異なる聞き取り問題（ここでは英検準2級リスニングテストを利用）を等質と考えられる3つのグループに実施し、20回のトレーニングを行い、その間の各グループの成績変化と事前テスト及び事後テストの成績比較を行っている。発話速度が速いグループほど、聞き取りの平均成績が低いという傾向は見られるものの発話速度の違いがトレーニングの効果に現れるというまでには至らなかった。ただ、発話速度の感じ方は速い発話速度で訓練を受けたグループは訓練後、普通の発話速度を遅く感じるようになっていた。

5か月間のトレーニングの効果がはっきりしなかつ

たことについては、毎回のテストに対する生徒のモチベーションがどうであったか、また途中のテスト間隔の大小と変化の関係などが気にかかる。また、事前テストと事後テストでは違った問題を使用しているが、間隔が5か月間もあるとすると、その影響はわずかであろうから同じ問題を使用した方が変化の解釈にはよかったのではないかという気もしている。

..... B. 実践部門・報告Ⅲ

高校におけるディベート授業の シラバスデザイン

【報告者：矢田 理世】

情熱的で言語の本質に即した授業計画 (講評) 羽鳥 博愛

この報告書を読んで私はいかにも実践報告らしい情熱と英語指導に対する正しい見解とを感じた。

この情熱に関しては、6の「ディベート授業の実践・調査」を読んでもらいたい。恐らくかなりの人がそれを感じるであろう。絶えず14人の生徒を見つめ適切な指導をすることを工夫している。それは4月から12月までの約40回の授業を4つのタームに分け、各タームの終わりには生徒に自己評価をさせているのでもわかる。この自己評価は少しずつ変わっているが、大部分は同じなので、9か月の間にいかに生徒の意識や能力が変わっていったかがわかって貴重なデータである。

第1タームから第2タームにかけて、ディベートに必要なテクニックとして生徒に習得させたことは重要である。これは英語を学習させる時はいずれ身につけてほしいことであるが、ディベートに関連して出てきたようである。特に私が大切だと思うのは「単語が出てこないときは言い換えて言う」ということである。これに劣らず重要なことが次々に教えられている。この指導を受けた生徒は一生得をするであろう。

最後に、シラバス全体に対する評価、シラバスの詳細評価、到達度評価を行っているが、こういう見地から評価をすることは、私たちにとって大変参考になる。今後取り入れたいものである。

..... B. 実践部門・報告Ⅳ

Reproduction を用いた 英語表現能力の育成

【報告者：池邊 裕司】

free writing に直結する指導法の開発に期待 (講評) 小池 生夫

reproduction は、あるまとまった英文を読んでその内容を自分の英語で再現することである。本論文は、それを writing 指導に生かし、その効果測定をし、その有効性を確かめたものである。英文を読み、意味と表現を理解した後に、本文を見ないで、復元を試みる。その後、元の英文と比較し、語彙、表現、文構造などの違いを照らし合わせて、修正する。この作業を繰り返す行うことで、誤りに気づき、その修正箇所を確認する。自己修正作業である。

これを様々な英文を用いて、5か月練習を続けるうちに、仮説として、正しい英文が書けるようになるのかを検討する。その結果、次第に語彙や文法の誤りも減り、語数が増えるであろう。また更に一段上の書く活動である自由英作文において書く能力が向上するであろう。この2点を仮説として、検討した結果、fluency については効果が見られた点を踏まえ、free writing へと直結する指導法を開発するのが今後期待されることである。

今回の発表論文作成に関しては、よく先行文献を読み、授業の中から言語習得に関する因子を見だし、指導法に結びつけた点で価値のある研究であった。助言に当たった者として、ほぼ所定の成果を挙げたものと評価する。

..... B. 実践部門・報告Ⅴ

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

【報告者：佐藤 大】

「足場作り」に関する注目すべき研究 (講評) 和田 稔

本研究は中学校の英語指導における「グループ活動」を Vygotsky の学習論文に基づく「足場作り」(scaffolding) の考えの具体化を通して実践研究した点で極めてユニークである。英語指導の分野では、グループ活動は学習者のコミュニケーション能力育

成に有効であるということは当然視されており、その理論的支えは「インターアクション仮説」が一般的である。しかし、本研究では、Vygotskyの「足場作り」に依拠しているのは、有効性が検証されないまま安易にグループ活動が行われているという現状認識に基づいている。この認識は鋭い。また、「足場作り」は日本人英語教師や英語母語話者（ALT）などのグループ活動へのかかわり方について興味深い示唆を与える考えである。この点からも本研究の問題意識は注目に値する。研究の結果を見ると、研究課題に対する回答が必ずしもはっきりと出たわけではない。その原因の一つは、佐藤氏も述べているように「トリック・アート」を使って学習者の発話を引き出そうとした点にあるのかもしれない。今後、更に研究を進め、Vygotskyの理論の日本の英語学習への応用の可能性を追求してほしい。

..... B. 実践部門・報告VI

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

【報告者：小山 俊英】

第二言語習得理論に根ざした成功モデル

(講評) 小池 生夫

小学校英語教育をどうするかについて、一つの大きな体系化を狙った指導方法を提示している。90%以上の児童から、どのクラス、学年においても、また学年を継続しても、英語が楽しい、英語を使うことができたという評価を引き出した全校あげでの取り組みは、すばらしく、他の多くの小学校英語学習のモデルになると思われる。

この方法はESLの指導法の一つであるB-SLIM (Bilash's Second Language Instruction Model) を基盤にした学習過程を創造し、実践につなげた点が評価される。すなわち、第二言語習得理論で言われる、input, intake, output理論の細かな実践化をめざし、全教員が理解し、使用することによって、全学級担任の主体的な指導ができた。

更に、調べ学習という、児童中心のテーマによる、gradeをはずしたノングレード方式の研究を児童にやらせる方法ができ上がっている。これも児童たちの競争力を刺激し、英語に積極的に取り組む態度を身につけながら、英語を使うクラスの実際が示されている。共同で内容を学ぶこの方法も、自発的な興

味を学習に結びつけることで成功している。助言に当たった者として、小学校英語の教科化にも役立つモデルとなりうる実践として推奨したい。

..... C. 調査部門・報告I

学習方法の違いによる 語彙習得率の比較研究

【報告者：中池 宏行】

意義大きい「新記憶法」の提案

(講評) 和田 稔

現在、日本の英語教育の分野では、「コミュニケーション能力の育成」が謳われている。そのための指導法や指導技術が次々に提案されている。このような動向の中で、語彙の重要性が認識されている。つまり、いくら指導法や指導技術を工夫しても、語彙の蓄積に欠けると自分の考えなどを伝えることは不可能であるということである。しかし、現状では日本人英語学習者に効果的な語彙習得の方法は明らかではない。本研究はこのような現状を踏まえて、高校生を被験者に使い、日本人英語学習者の語彙習得の「最良の方法」を追求したものであり、研究の意義は大である。中池氏は「機械的学習法」(高校生が最も多く使っていると推定される方法)をベースラインとして、他の3つの学習法(映像・絵・音声を用いる方法、文脈を用いる方法、意味のまとまりを用いる方法)の効果を検証し、その上で、「新記憶法」(キーワード法と語根・接頭語・接尾辞を利用した学習法の組み合わせ)を提案し、この新しい方法が効果的であることを報告している。興味深い報告である。しかし、研究のデザインやデータの処理に関して必ずしも明確でない点がある。それらを改善して、今後、更なる研究を続けることを期待する。

..... C. 調査部門・報告II

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

【報告者：畠山 喜彦】

模範的な調査報告書

(講評) 羽鳥 博愛

この報告書の内容は表題の通りである。書き方も平易に書かれているので読みやすい。調査内容は

大きく情意的なことと認知的なこととに分けられ、更に情意的な面は「英語に対する意識」「英語学習の目的」「英語学習の楽しさ」「英語学習に対する姿勢」と考え、認知的な面は「英語学習に対する適性・自信」「英語学習への普段の取り組み」「テスト直前の取り組み」とし、これら7つの項目について調べている。これらについての具体的な質問は予備調査として7項目について自由記述をさせて、出てきた回答のうち多いものを本調査で取り入れている。質問項目は資料のところにとまとめられているが、このアンケート調査の作り方と内容はまさに模範的である。

出てきた結果は、各項目ごとに統計的に処理されて表示されているが、それとともにコメントが書かれている。このコメントも適切である。

以上のようなわけで、この報告書はアンケート調査の報告書としてはどこに出しても恥ずかしくないものと言ってよいものであろう。

コメントの中に今後留意すべきことも示されている。それについては私たちの指針となるはずである。

..... C. 調査部門・報告Ⅲ

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

【報告者：大塚 謙二】

全国で実践可能な優れた提案

（講評）小池 生夫

英会話の練習において中学生が ALT の言うことにどの程度反応して、会話をするのか。ALT と少人数の中学3年の英検3級合格者が jigsaw task を使用してゲームをするのをビデオに撮影して、ALT の質問に答える英語の発音、形態素、文法などの正答率などから、feedback の成功、不成功の様々な種類を精密に調査、分析した。

日本人中学生と ALT との相互伝達では珍しい研究であるが、ALT との対話での Affective filter の高さ、親近性の関係、聞くだけの際の理解度と答える時の理解度の比較などをしてみて、教授者にとって、参考になる実験の結果がもたらされている。結論として、(1) 英会話においては、できるだけ多くの会話の場面を設定して、生徒に慣れさせること。(2) また、

教師が生徒にわかる程度の英語表現を使って英語で授業すること、(3) 文法形式に重点をおいた表現の多用をする interaction 練習が必要であることなどを提案している。

研究者は stimulated-recall comments という心理分析法を使用し、生徒の英語の答えの瞬間に、どのような心理が働いたのかを報告させることによって、その理由などを分析する、また統計分析を多用し、精度の高い分析結果を出している。しかも一般に ALT と生徒の間で会話が交わされる場面は全国の英語のクラスでは多いわけであるから、参考になる先生方も多いのではないだろうか。価値のある研究であると考えられる。

..... C. 調査部門・報告Ⅳ

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

【報告者：井村 哲也】

動機づけと学習機会を高めるドラマ

（講評）大友 賢二

「学校学習のモデル（A Model of School Learning）」として5項目の要因を挙げている J.B. Carroll (1963) の視点は、今なお、我々にとっても貴重である。彼は、それを、(1) 適性、(2) 動機づけ、忍耐、(3) 学習する機会、(4) 教授の質、(5) 知能などとしている。しかも、この中で、特に重視しなければならぬ要因は、(2) 動機づけ、忍耐と(3) 学習する機会であることは広く知られている。英語ドラマで英語学習に対する動機づけが向上し、学習時間が更に増加することの本調査での検証は、極めて大きな意味を持つものである。

本研究の目的は、大きく分けると二つになる。その第1は、「英語学習及び話すこと、音読すること」への内発的動機づけの向上と「英語を話すことへの自信」などの情意的な側面の向上に関する検討であろう。第2は、ドラマとは違う場面で、どの程度、正確にかつ適切に英語で表現できるかという課題であろう。内発的動機づけの調査は、リカートスケール形式で求めたデータからその結果を推定できるが、ドラマとは違う場面で、どの程度、正確にかつ適切に英語で表現できるかという課題はいくつかの問題を含んでいる。

問題の一つは、中学校の生徒に、All you have to

do is study English hard. といった文を習得させるのは至難の技であろう。こうした文の再生を狙うのが適切かどうかは論外として、この場合、is studyではなく、is to study, is studying と生徒が答えた現象は、注目に値する。これがなぜ、is studyなのかということの説明はぜひ必要であろう。また、「ドラマに参加して伸びたと思う英語力」は、その純粋な測定が可能であるとすれば、どんなことでそれが可能になるかを考え、その測定が行われなければならない。英語ドラマの分野における井村氏の更なる研究・発展を祈るものである。

..... C. 調査部門・報告V

幼児英語学習者のコミュニケーション分析

イマージョンスクールにおけるケーススタディー

【報告者：田村有香】

「小学校の英語教育」への示唆に富んだ調査

(講評) 和田 稔

現在、日本の英語教育の分野で最も注目すべき論争は小学校の「英語教育」をめぐるものである。そ

の論争の核心をなすものは、「小学校の英語教育の目的は何か」である。もっと焦点化して言えば、「小学校の英語教育によってどのような英語力が身につくのか、つけるべきなのか、つけることができるのか」ということである。「どのような英語力が身につくか」との質問には「コミュニケーション能力」との答えが返ってくるのが普通である。(「英会話がペラペラ」というような俗な言い方もこれに含まれる。)しかし、このように言いながら、小学生など初期英語学習者の「コミュニケーション能力」の実態を具体的にとらえ、分析した研究は極めて少ない。思い込みで議論が行われていることが多い。本研究の意義はこのような状況に対する鋭い問題意識を持って、イマージョンスクールの幼児学習者の「会話」の実態をエスノグラフィックな手法を使ってとらえ、その特徴を抽出したことである。データの分析は、限られてはいるが、初級英語学習者の自然なコミュニケーションの特徴が見事に抽出されている。それらの特徴は小学校の英語教育で育成する英語力をめぐる議論に貴重な示唆を提供している。更にデータを積み重ね、研究を発展させることを期待する。

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/岐阜県立土岐紅陵高等学校 教諭 伊佐地 恒久

概要

本研究では、英語リーディング熟達度テストにおける「総合問題」の妥当性を、受験者が問題に解答する際のプロセスを分析することによって検証した。具体的には、英検3級及び準2級の読解問題と、それらと同じ英文から作成した「総合問題」に受験者が解答するために用いたストラテジーを、Written Recall と Retrospective Interview の2種類の方法によって調査した。そこから得られた報告を分析し、3つの仮説に基づいて問題の妥当性を検証した。その結果、「総合問題」を解く際、多くの受験者は、(1)英文全体は読まないで、設問に解答するために必要な部分にだけ目を通すこと、(2)設問に解答するために、多くの場合1文以下という極めて局所的な範囲の英語しか読まないこと、がわかった。これらの点から、「総合問題」は英語リーディング熟達度テストとして不相当であることが実証された。「総合問題」には、英文の内容理解を問う問題と、文法・語法、発音などそれ以外の問題が含まれるが、文法・語法、発音などの問題は、別の大問の中で出題されるべきである。

1 研究の背景

英語リーディング熟達度テストは、受験者の英語リーディング力を正確に測ることを目的としている。中学校や高等学校などにおける読解問題の中で、「総合問題」が多く出題されている。若林・根岸(1993)を参考にしつつ、静(2002, pp.93-114)は「総合問題」を、「1つの『長文』の中で、『発音の知識』、『語法の知識』、『文法の知識』、『内容把握』など複数の『知識』やら『スキル』やらを測ろうとする問題」と、更に詳しく定義し、その問題点と改善策を提示して

いる。

テスト受験者が正解を導き出すために用いるストラテジーは、テスト・テイキング・ストラテジー(test-taking strategies)と呼ばれ、「主に language use strategies に依存するもの」と「主に test-wisness strategies に依存するもの」の2つに分類される(Cohen, 1998, p.230)。前者は、英文の内容を理解することによって正解を得ようとするストラテジーであり、後者は、英文の内容以外を手がかりとして正答を得ようとするストラテジーである。Allan(1992)は、test-wisness をさらに限定した意味で「必ずしも英文の内容を知ることやテストされているスキルを使用することなしに、多肢選択式のテストにおける正しい選択肢を選ぶためのテスト・テイキング・ストラテジーを用いる能力」と定義し、「test-wisness はテストの妥当性を下げるものである」と述べている。test-wisness が正解を得るために有効に働く問題は、受験者の英語リーディング力を測ってはならず、妥当性が低い不適切な問題だと言わなくてはならない。

では、実際に「総合問題」において、受験者はどのようなテスト・テイキング・ストラテジーを用いて解答しているのだろうか。この問題形式について理論的な問題点の指摘(若林・根岸, 1993; 静, 2002)はあっても、実証的に妥当性を検証した研究は見られない。本研究は、この点について検討することを目的とする。

2 研究の目的

本研究では、静(2002)が望ましいとしている問題形式と合致している英検の2種類の読解問題(内

容一致・空所補充), 及びそれらと同一の英文から作成した「総合問題」に受験者が取り組むプロセスを, 受験者が使用したテスト・テイキング・ストラテジーから検証する。そして, その結果から, 英語リーディング熟達度テストにおける「総合問題」の問題点を明らかにすることを目的とする。

3 研究方法

3.1 仮説

仮説1: 「総合問題」では, 英文の内容理解をめざしたストラテジーの使用割合は, 本研究で使用する他の2タイプの読解問題よりも低い。「総合問題」には, 英文の内容理解を必要としない設問が多く含まれるためである。

仮説2: 「総合問題」では, 他の2タイプの読解問題よりも test-wiseness に依存したストラテジーの使用割合が高く, また正答に結びつく割合が高い。静 (2002) が指摘している, 英文が下線や空所によってずたずたにされていることによる, 「総合問題」の「ミニクサ」と「ヤリニクサ」に効果的に対処するためである。

仮説3: 「総合問題」では, 受験者が設問に解答するために目を通す英語の範囲は局所的である。「総合問題」の設問は, 英文全体の意味の流れについて問うことはないと思われるためである。

3.2 実験参加者

岐阜県立土岐紅陵高等学校2年生英語II選択者3クラス計113名と3年生リーディング選択者3クラス計79名を対象に, 2003年9月から12月にかけて実験を実施した。本校の4年制大学及び短期大学への進学率は約25%で, 全国平均の約半分である。中学時代から英語が苦手な, 英語を読むことに対して抵抗感を持つ生徒が多い。

3.3 調査材料

受験者数が日本で最も多い英語熟達度テストであり, 高等学校でも広く利用されている「実用英語技能検定試験」(英検)の読解問題を扱うこととした。本校生徒の現状から, 3級と準2級の問題を使用した。

1998年度第1回から2003年度第1回までの15回分の英検3級の読解問題(説明文: 内容一致, 以下, 「内

容一致」と準2級の読解問題(空所補充)を検討した。実験参加者である生徒が過度の負担を感じないように, 問題文の語数は少なめで, リーダビリティは低めで読みやすく, 題材は生徒が身近に感じられるものを選んだ。以上の基準から判断して, 実験で使用する読解問題を以下のように決定した。

3級(内容一致) : 2003年度 第1回

準2級(空所補充) : 2002年度 第2回

これらの読解問題の英文から「総合問題」を作成した(資料1)。「総合問題」の設問は, 典型的なものとして, 「発音問題」, 「空所補充(熟語; 文法・語法)」, 「前方照応関係」, 「語句の並べ替え」, 「英文和訳」の6問とした。「総合問題」の作成は, 英語科や他教科の先生方の協力を得て行った。1人の生徒が解答した読解問題は, 1題のみである。

3級は2年生, 準2級は3年生を対象に実施することとしたが, 実施時期の調整が困難であったので, 3.4.2で述べるように, 計画を一部変更して実施した。

3.4 調査手順

3.4.1 Written Recall

Cohen (1984) は Written Recall について, 「書く過程で失われる情報もあるが, 多くの参加者からデータが得られる」と述べている。できるだけ多くのデータを得るため, 本実験では Written Recall を採用した。読解問題を全部解いた後, それに続いて, どのように英文を読み問題に解答したかを記述するよう求めた。このような記述を求めることは, あらかじめ知らせておいた。本当のテストではないが, 真剣に取り組むこと, また正直にできるだけ詳しく書くよう指示した。

3級を2年生, 準2級を3年生対象に実施した。各クラスで「読解問題」と「総合問題」を, ほぼ同数の生徒にランダムに配分した。ただし, 「総合問題」の Retrospective Interview を実施した参加者は除外した。同一の英文を読むことになるためである。「読解問題」の Retrospective Interview を実施した参加者は, 3.4.2で述べる計画の一部変更のため, 別の級の英文を読むことになるので実施対象に含めた。

3.4.2 Retrospective Interview

Cohen (1998, p.53) は, 「タスクに取り組んでいる最中に verbal report を課すことは, タスクの結果にそ

の影響が出る恐れがあると批判されてきた」と述べている。実験参加者が英語が苦手な高校生であることを考えると、テスト問題に取り組んでいる際に think-aloud を行うことが結果へ及ぼす影響は大きいと思われる。また、生徒たちを think-aloud に慣れさせることがかなり困難だと考えられたので、調査方法として Retrospective Interview を採用することとした。読解問題に解答の直後、どのように英文を読み、問題に解答したかを面接者（筆者）に話すよう求めた。実施の手順は、Farr, Pritchard, & Smitten (1990)、伊佐地 (2004)、Yi'an (1998) などを参考にして、(1) リラックスした雰囲気で行うこと、(2) 本番前に、易しい問題で interview の練習をして、参加者を慣れさせること、(3) probes（発話を促す質問）は、できるだけ open-ended なものとする、などに注意し、参加者が自分から進んで、できるだけ多く話すことができるよう心掛けた。これらに加えて、本当のテストではないが真剣に取り組むこと、また正直にあるがままを話すよう告げた。

3.3で述べたように、計画では、3級（内容一致；総合問題）は2年生に、準2級（空所補充；総合問題）は3年生に対して実施することにしていたが、実施時期の調整が困難であったので、計画を一部変更して、3級（内容一致）を3年生に、準2級（空所補充）を2年生対象に実施した。その際、学年による熟達度の違いを考慮し、2年生は定期考査で平均以上の点数を取っている生徒を中心に実施し、逆に3年生はあまり上位の生徒を対象に含めないようにした。総合問題（3級）は2年生対象に、総合問題（準2級）

は3年生を対象に、計画通り実施した。

「総合問題」は、Written Recall とは別の参加者を対象に実施した。同一の英文を読むことになるためである。「読解問題」は、Written Recall を実施した参加者も含めた。計画の一部変更のため、別の級の英文を読むことになったためである。

3.4.3 テスト・テイキング・ストラテジーの分類表

「多肢選択式の英語リーディング熟達度テストにおけるテスト・テイキング・ストラテジーの分類表」は、伊佐地 (2004) の中で、Anderson (1991)、Cohen (1998)、Nevo (1989) と予備実験の結果から作成された表をもとにした。Cohen (1998) を参考に、主に language use strategies に依存するものを「タイプ A」、主に test-wiseness strategies に依存するものを「タイプ B」としてある。大問の形式の違いに対応するために、本研究における予備実験の結果に基づいて、一部修正を加えた（表1）。

『総合問題』におけるテスト・テイキング・ストラテジーの分類表については、予備実験の結果に基づき、まず仮の分類表を作成した。その後、Written Recall と Retrospective Interview の結果の一部を参考にしながら、再検討を加え、完成した。全体を「英文全体を処理するためのストラテジー」（タイプ C）と「設問に解答するためのストラテジー」（タイプ D）に分けて分類した。表1の「タイプ A」、 「タイプ B」のストラテジーとほぼ同じプロセスのものは、（ ）内にそれを示した。主に test-wiseness strategies に依存するものには、“#” を付した（表2）。

■ 表1：多肢選択式の英語リーディング熟達度テストにおけるテスト・テイキング・ストラテジーの分類

A：主に英文の内容理解をめざしたストラテジー	
A-1	まず始めに、英文全体に目を通す。
A-2	まず始めに、質問文と選択肢に目を通し、英文を読む際、設問に解答することに注意を向けられるようにする。
A-3	英文を始めから順に読みながら、区切りごとに設問を解いていく。
A-4	英文を読んで理解した内容に基づいて、正解の選択肢を選ぶ。
A-5	設問に解答するために必要な部分の英文を再度読み、内容を確認する。
A-6	設問の内容について述べてある部分を探しながら英文を読み、該当する部分を詳しく読んで正解を選ぶ。
A-7	選択肢に目を通す前に、自分で質問に対する答えを作る。
A-8	英文全体の流れから正解の選択肢を選ぶ。
A-9	英文の一部に書かれている内容から推論して選択肢を選ぶ。
A-10	背景知識を活用して、解答する。
A-11	（ ）の前後の文脈から正解の選択肢を選ぶ。

B：主に test-wiseness を用いて正答を選ぼうとするストラテジー

B- 1	質問文の意味は理解しないで、質問文の疑問詞に合う語句を含む文を英文から探す。 (例：When ～? → 時を示す表現を含む文を探す。)
B- 2	質問文の意味は理解しないで、英文の中から、質問文の中の注目すべき語句やその他の質問文に含まれる語句を探し、その辺りから解答するための手がかりを探す。 (注目すべき語句の例：質問文 What did Kate do for the first time last month? の中の last month と first time)
B- 3	質問番号によって、英文のどの辺りから解答の手がかりを探すのかを決める。
B- 4	英文に含まれる語句と同じ語句やよく似た意味を持つ語句を含む選択肢を正解として選ぶ。
B- 5	質問文に含まれる語句を含む選択肢を正解として選ぶ。
B- 6	自分が知っている語句を含む選択肢の中から正解を選ぶ。
B- 7	他の3つよりも長いまたは短い選択肢を正解として選ぶ。
B- 8	正解ではないものを順に除き、残った選択肢を正解とする。
B- 9	選択肢の位置（番号）から正解の選択肢を決める。
B-10	特に理由はなしに、正解の選択肢を選ぶ。
B-11	() を含む文とその前後の文のみ読む。
B-12	() の前後の文に含まれる語と意味的に結びつくと思われる選択肢を正解として選ぶ。
B-13	英語の意味とは関係なく、読んだ響きが自然な英語だと感じられる選択肢を正解として選ぶ。

注) A-11, B-11, B-12は、準2級（空所補充）でのみ使用されると考えられるストラテジー

■表2：「総合問題」におけるテスト・テイキング・ストラテジーの分類**C：英文全体を処理するためのストラテジー**

C-1 (A-1)	まず始めに、英文全体に目を通し、内容を理解しようとする。
C-2 (A-2)	まず始めに設問に目を通してから、英文全体を読む。
C-3 (A-3)	英文を始めから読みながら、出てきた順に設問を解いていく。
#C-4	まず始めに設問を読み、解答するのに必要な部分だけ英文を読む。

D：設問に解答するためのストラテジー

D- 1	英文全体に目を通す。
D- 2	設問になっている () や下線部を含むパラグラフ全体を読む。
D- 3	設問になっている () や下線部を含む文とその前後の文を読む。
D- 4	設問になっている () や下線部を含む1文を読む。
D- 5	設問になっている () や下線部を含む句や節を読む。
D- 6	設問になっている () や下線部だけ読む。
#D-7	英文は読まないで、設問だけ見て解答する。
D- 8	設問の語を発音してみる。
D- 9	設問で問われている語彙・文法・語法の知識を思い出して解答する。
D-10	語彙・文法・語法の知識をヒントにして語句を並べ替える。
D-11	どんな意味の英語になるのかを先に考えてから並べ替える。
D-12	下線部を切りがいいところで区切って、和訳する。(例：接続詞の that や関係代名詞など)
D-13	文法・語法に注意して和訳する。
D-14	代名詞の種類（例：人称代名詞）や形（格、単数形・複数形）に注意する。
D-15	語句の意味を中心に、和訳する。
D-16	文脈に沿った解答にする。
D-17	読んだ響きが自然な英語になるよう解答する。

#D-18 (B-8)	正解でないものを順に除き、残った選択肢を正解とする。
#D-19 (B-10)	特に理由なしに解答する。

注) 設問のタイプは、「発音問題」、「空所補充 (熟語、文法・語法)」、「前方照応関係」、「並べ替え」、「英文和訳」である。

が付してある C-4、D-7、D-18、D-19 は、主に test-wiseness を用いて解答しようとする戦略である。

3.5 分析方法

3.4.1.と3.4.2.で述べた方法で得られたプロトコルを、表1と表2に基づき、受験者ごと、設問ごとに筆者が分類した。原則的には、受験者が解答を得るのに用いた主な戦略を1回と数えた。ただし、複数の戦略が同じぐらい有効に働いたと判断され、1つに絞りきれない場合は、2つ以上の戦略を含めた。分類は2回ずつ行い、結果が異なった場合は再度検討して分類した。次に、設問ごとに、参加者が使用した各戦略の割合と正答率を算出した。また、3級 (内容一致) と準2級 (空所補充) では「タイプA」と「タイプB」の各タイプの戦略の割合と正答率を、総合問題 (3級) と総合問題 (準2級) では、「タイプC」と「タイプD」の戦略の割合と正答率を算出した。ただし、「#」を付したものは別に算出した。設問ごとの戦略の正答率は、戦略使用者の中で何人その設問に正解したかの割合である。大問ごとの得点率は、受験者の得点の、大問の合計点に対する割合である (総合問題: 1点×6問=6点満点; 内容一致、空所補充: 1点×5問=5点満点)。これらの結果から、設問ごとに test-wiseness の有効性を検討した。random guessing により期待される正答率である25%と各設問の戦略の平均正答率を比較して、test-wiseness の有効性を判断した。25%より戦略の平均正答率が高かった場合、

test-wiseness が有効に働いたと判断した。各設問の受験者全体の平均正答率との比較も行った。以上の結果に基づき、仮説について検証した。

4 | 結果

本研究で使用した4題の読解問題について、それぞれ Written Recall を実施した受験者の合計点の平均と Retrospective Interview を実施した受験者の合計点の平均 (表3) を、t-検定を用いて比較した。その結果、Written Recall と Retrospective Interview で対象学年が異なった3級 (内容一致) と準2級 (空所補充) を含むすべての比較において、統計的に有意な差は見られなかった ($p>.05$)。

4.1 大問の形式に対するテスト・テイキング・戦略の割合と得点率

プロトコル分析を進める中で、多くの受験者は、まず大問の形式を見て、どのように英文全体を処理し、設問に取り組んでいくかを決めた後、問題に取りかかることがわかった (資料2)。言い換えると、受験者は、個々の設問が何をどのように問うているのかとは関係なく、大問全体の形式から有効であると判断した戦略を用いて英文 (問題文) を処理し、設問に解答していったと言える。

■ 表3: テスト得点結果 (Written Recall / Retrospective Interview)

級	3		準2		3		準2	
	内容一致		空所補充		総合問題		総合問題	
問題	WR	RI	WR	RI	WR	RI	WR	RI
WR / RI								
N	42	12	32	12	44	12	29	12
平均点	3.31	3.50	2.50	2.25	2.66	2.83	2.24	2.42
得点率 (%)	66.20	70.00	50.00	45.00	44.33	47.12	37.33	40.33
標準偏差	1.33	1.31	1.22	1.22	1.08	1.19	1.35	1.51
満点	5	5	5	5	6	6	6	6

注) WR=Written Recall; RI=Retrospective Interview

4.1.1 3級（内容一致）、準2級（空所補充）

表4は、Written Recall（WR）から得られた3級（内容一致）と準2級（空所補充）の大問の形式に対するテスト・テイキング・ストラテジーの割合と大問（5つの設問からなり、各1点で計5点）の得点率を示したものである。

3級（内容一致）では、A-2の割合が最も高く、WRで33.33%、RI（Retrospective Interview）で66.67%であった。「タイプA」全体の割合は、WRで64.29%、RIで100.00%と高く、逆に「タイプB」の割合は、どちらの結果においても0.00%であった。「タイプA」のストラテジー使用による得点率は、WR、RIのどちらの結果においても、受験者の平均得点率以上であった。

準2級（空所補充）では、A-3の割合が最も高く、WRで37.50%、RIで91.67%であった。「タイプA」のストラテジーの割合は、WRで50.00%、RIで91.67%とどちらでも半数以上を占めたが、「タイプB」の割合が、WRで31.25%、RIで8.33%を占めた。WRにおける「タイプA」のストラテジー使用による得点率は51.25%で、受験者の平均得点率を超えたが、RIでは43.62%で、平均得点率の45.00%をわずかに下回った。「タイプB」の得点率は、WRでは50.00%で受験者の平均得点率と同じであり、RIでは60.00%と上回った。

■表4：大問の形式に対するテスト・テイキング・ストラテジーの割合と得点率（Written Recall）

TTS	3級（内容一致）		準2級（空所補充）	
	N=42		N=32	
	割合（%）	得点率（%）	割合（%）	得点率（%）
A-1	21.42	73.33	12.50	50.00
A-2	33.33	68.57		
A-3	9.52	80.00	37.50	51.67
A 合計	64.29	71.85	50.00	51.25
B-11			31.25	50.00
B 合計	0.00		31.25	50.00
その他	35.71	56.00	18.75	46.68
回数 / 平均	42/66.20		32/50.00	

注）TTS=テスト・テイキング・ストラテジー；平均=受験者の平均得点率（%）；その他=無回答、及び使用したストラテジーが判断できなかったもの

4.1.2 総合問題（3級）、総合問題（準2級）

表5は、Written Recall（WR）から得られた総合問題（3級）と総合問題（準2級）の大問形式に対するテスト・テイキング・ストラテジーの割合と大問（6つの設問からなり、各1点で計6点）の得点率を示したものである。

どちらの大問においても、主に test-wiseness を用いて解答しようとするストラテジーである#C-4の割合がすべてのストラテジーの中で最も高かった。総合問題（3級）のWRでは36.36%、RIでは33.33%を占め、総合問題（準2級）のWRでは41.38%、RIでは58.33%と一層高い割合を占めた。#C-4使用による得点率は、総合問題（3級）のRIで受験者の平均得点率を上回ったが、他ではすべて下回った。「タイプ#C」に属するのは、#C-4だけである。

それぞれカテゴリーは異なるが、test-wisenessの観点で、内容・空所 vs 総合の違いを見てみると、「タイプC」全体の割合は、総合問題（3級）ではWRで38.64%、RIで58.33%と、3級（内容一致）の「タイプA」の割合よりもWR、RIの両方において低かった。また、総合問題（準2級）においても、WRで41.38%、RIで33.33%と、準2級（空所補充）よりも、両方においてWR、RIのどちらにおいても低かった。「タイプC」のストラテジー使用による得点率は、総合問題（3級）のRIでは、45.24%で、受験者の平均正答率47.12%をわずかに下回ったが、他ではどちらの級においても、受験者全体の平均得点

■表5：大問の形式に対するテスト・テイキング・ストラテジーの割合と得点率（Written Recall）

TTS	総合問題（3級）		総合問題（準2級）	
	N=44		N=29	
	割合（%）	得点率（%）	割合（%）	得点率（%）
C-1	11.36	43.33	10.34	33.33
C-2	2.27	66.67	3.45	50.00
C-3	25.00	46.97	27.59	39.58
C 合計	38.64	47.06	41.38	38.89
#C-4	36.36	39.58	41.38	34.72
#C 合計	36.36	39.58	41.38	34.72
その他	25.00	46.97	17.24	40.00
回数 / 平均	44/44.33		29/37.33	

注）TTS=テスト・テイキング・ストラテジー；平均=受験者の平均得点率（%）；その他=無回答、及び使用したストラテジーが判断できなかったもの

率を上回った。

4.2 設問ごとのテスト・テイキング・ストラテジーの割合と正答率

4.2.1 3級（内容一致）、準2級（空所補充）

表6は3級（内容一致）の設問に対して、表7は準2級（空所補充）の設問に対して、それぞれ Written Recall (WR) から得られた受験者が使用したテスト・テイキング・ストラテジーの割合と正答率を示している。

3級（内容一致）では、「タイプA」のストラテジー全体の割合は39.53%から65.12%で、正答率は、すべての設問で受験者の平均正答率を上回った。「タイプB」のストラテジー全体の割合は27.91%から44.19%であり、Q4では「タイプA」の割合を上回ったが、他ではすべて下回った。「タイプB」の正答率は、すべての設問で受験者の平均正答率を下回ったが、25%は上回った。Retrospective Interview (RI)

においても、ほぼ同様の結果が得られた。

準2級（空所補充）では、「タイプA」のストラテジーではA-11がほとんどすべてで、全体の中で31.25%から78.13%を占めた。「タイプA」のストラテジー全体としての正答率は、5つの設問のうち2問（Q1, Q4）では受験者の平均正答率を上回ったが、3問（Q2, Q3, Q5）で下回った。「タイプB」のストラテジー全体の割合は、15.63%から43.75%であり、Q3では「タイプA」の割合を上回ったが、他では下回った。正答率は、5問中3問（Q1, Q4, Q5）では受験者の平均正答率を下回ったが、2問（Q2, Q3）では、上回った。すべての設問で、25%を上回った。RIの結果もWRの結果をほぼ支持するものであった。

4.2.2 総合問題（3級）、総合問題（準2級）

表8は総合問題（3級）の設問に対して、表9は総合問題（準2級）の設問に対して、それぞれWritten Recall (WR) から得られた受験者が使用したテ

■ 表6：受験者が使用した設問ごとのテスト・テイキング・ストラテジーの割合と正答率：3級（内容一致）(Written Recall) N=42

TTS	Q1		Q2		Q3		Q4		Q5	
	割合 (%)	正答率 (%)								
A-1	2.27	100.00								
A-3					2.33	100.00				
A-4	11.36	100.00	13.95	100.00	13.95	66.67	9.30	28.57	6.98	100.00
A-5	13.36	100.00	11.63	80.00	9.30	100.00	9.30	100.00	9.30	50.00
A-6	31.82	78.57	34.88	93.33	32.56	85.71	20.93	77.78	16.28	57.14
A-8			2.33	100.00					16.28	85.71
A-9			2.33	0.00						
A 合計	59.09	88.46	65.12	89.29	58.14	84.00	39.53	88.24	48.84	71.43
B-1	2.27	0.00	2.33	0.00	2.33	0.00	2.33	0.00	2.33	0.00
B-2	4.55	50.00	2.33	100.00	23.26	30.00	2.33	100.00	2.33	0.00
B-3	2.27	100.00							4.65	50.00
B-4	13.36	50.00	13.95	66.67	9.30	12.50	16.28	71.73	18.60	50.00
B-5							2.33	0.00		
B-6									2.33	100.00
B-8									2.33	100.00
B-9					2.33	0.00	2.33	0.00		
B-10	9.09	50.00	9.30	50.00	2.33	0.00	18.60	25.00	9.30	25.00
B 合計	31.82	50.00	27.91	58.33	41.86	33.33	44.19	42.11	41.86	44.44
その他	9.09	25.00	6.98	66.67	0.00		16.28	28.57	9.32	100.00
回数 / 平均	44/69.05		43/78.57		43/61.90		43/57.14		43/64.29	

注) TTS=テスト・テイキング・ストラテジー；平均=受験者の平均得点率(%)；その他=無回答、及び使用したストラテジーが判断できなかったもの

■ 表7：受験者が使用した設問ごとのテスト・テイキング・ストラテジーの割合と正答率：準2級（空所補充）（Written Recall）N=32

TTS	Q1		Q2		Q3		Q4		Q5	
	割合 (%)	正答率 (%)								
A-8			3.13	0.00						
A-11	78.13	88.00	59.38	36.84	31.25	40.00	43.75	57.14	40.63	30.77
A 合計	78.13	88.00	62.50	35.00	31.25	40.00	43.75	57.14	40.63	30.77
B-6							3.13	0.00		
B-8	3.13	0.00			3.13	100.00			3.13	0.00
B-10	3.13	0.00	15.63	60.00	34.38	45.45	15.63	40.00	12.50	25.00
B-12	6.25	100.00	6.25	100.00	6.25	50.00	6.25	50.00	6.25	50.00
B-13	3.13	0.00								
B 合計	15.63	40.00	21.88	71.43	43.75	50.00	25.00	37.50	21.88	28.57
その他	6.25	0.00	15.63	40.00	25.00	50.00	31.25	40.00	37.50	50.00
回数 / 平均	32/75.00		32/43.75		32/46.88		32/46.88		32/37.50	

注) TTS=テスト・テイキング・ストラテジー；平均=受験者の平均得点率(%)；その他=無回答，及び使用したストラテジーが判断できなかったもの

■ 表8：受験者が使用した設問ごとのテスト・テイキング・ストラテジーの割合と正答率：総合問題（3級）（Written Recall）N=44

TTS	空所補充：文・語 (Q1)		英文和訳 (Q2)		発音 (Q3)		前方照応 (Q4)		空所補充：熟語 (Q5)		並べ替え (Q6)	
	割合 (%)	正答率 (%)	割合 (%)	正答率 (%)	割合 (%)	正答率 (%)	割合 (%)	正答率 (%)	割合 (%)	正答率 (%)	割合 (%)	正答率 (%)
D-2	1.92	100.00	1.89	0.00			1.56	100.00			3.92	50.00
D-3	7.69	75.00	7.55	25.00			14.06	33.33			1.96	0.00
D-4	11.54	83.33	13.21	42.86	2.17	100.00	31.25	65.00	4.44	0.00	11.76	66.67
D-5	3.84	50.00										
D-6			3.77	50.00					2.22	0.00	1.96	0.00
D-8					65.22	76.67						
D-9	36.54	52.63							26.67	25.00	1.96	100.00
D-10											31.37	50.00
D-11											9.80	40.00
D-12			3.77	50.00								
D-13			5.66	100.00								
D-14							3.13	0.00				
D-15			24.53	0.00								
D-16	1.92	100.00	1.89	0.00			28.13	83.33				
D合計	59.62	64.52	62.26	27.27	67.39	77.42	78.13	64.00	33.33	20.00	62.75	50.00
#D-7					4.35	100.00						
#D-17	5.77	100.00									3.92	50.00
#D-18	1.92	0.00			6.52	100.00						
#D-19	15.38	87.50					1.56	0.00	11.11	0.00	9.80	40.00
#D 合計	26.92	78.57	0.00		10.87	100.00	1.56	0.00	11.11	0.00	13.73	42.86
その他	13.46	71.43	37.74	15.00	21.74	100.00	20.31	23.08	55.56	4.00	23.53	16.67
回数 / 平均	52/68.18		46/18.18		46/84.09		64/45.45		45/9.09		51/40.91	

注) TTS=テスト・テイキング・ストラテジー；平均=受験者の平均得点率(%)；その他=無回答，及び使用したストラテジーが判断できなかったもの；空所補充：文・語=空所補充：文法・語法

■表9：受験者が使用した設問ごとのテスト・テイキング・ストラテジーの割合と正答率：総合問題（準2級）（Written Recall）N=29

TTS	空所補充：文・語 (Q6)		英文和訳 (Q4)		発音 (Q2)		前方照応 (Q5)		空所補充：熟語 (Q1)		並べ替え (Q3)	
	割合 (%)	正答率 (%)	割合 (%)	正答率 (%)	割合 (%)	正答率 (%)	割合 (%)	正答率 (%)	割合 (%)	正答率 (%)	割合 (%)	正答率 (%)
D-2			3.03	100.00								
D-3			9.09	0.00			51.06	66.67	5.71	100.00	6.98	33.33
D-4	5.41	100.00	3.03	0.00	12.12	50.00			5.71	0.00	20.93	0.00
D-5											2.33	0.00
D-6			6.06	50.00					5.71	100.00	2.33	0.00
D-8					72.73	33.33						
D-9	32.43	75.00			3.03	100.00			57.14	85.00		
D-10											41.86	0.00
D-11											4.65	0.00
D-12			3.03	0.00								
D-13			3.03	100.00								
D-14							4.26	100.00				
D-15			33.33	27.27								
D-16							34.04	81.25				
D 合計	37.84	78.57	60.61	30.00	87.88	37.93	89.36	73.81	74.29	80.77	79.07	2.94
#D-7	18.92	57.14			6.06	50.00			2.86	100.00		
#D-17	5.41	100.00										
#D-18					3.03	100.00						
#D-19	10.81	0.00							2.86	0.00	13.95	0.00
#D 合計	35.14	46.15	0.00		9.09	66.67	0.00		5.71	50.00	13.95	0.00
その他	27.03	20.00	39.39	0.00	3.03	0.00	10.64	40.00	20.00	14.29	6.98	0.00
回数 / 平均	37/41.38		33/13.79		33/37.93		47/62.07		35/65.52		43/3.45	

注) TTS=テスト・テイキング・ストラテジー；平均=受験者の平均得点率(%)；その他=無回答、及び使用したストラテジーが判断できなかったもの；空所補充：文・語=空所補充：文法・語法

ト・テイキング・ストラテジーの割合と正答率を示している。

D-1からD-6と #D-7は、受験者が設問を解く際にどの範囲の英文に目を通したかを示している。D-1（英文全体）は、総合問題（3級）と総合問題（準2級）のすべての設問で使用が全くなかった。また、各設問に共通して、D-2（パラグラフ）の割合も低く、3級で0.00%から3.92%、準2級では、Q4で3.03%であった以外はすべて0.00%であった。

主に test-wiseness を用いて解答しようとするストラテジーである「タイプ #D」のストラテジーは、3級、準2級の両方において、「英文和訳」の設問（3

級Q2；準2級Q4）では全く見られなかった。「前方照応」の設問でも、3級Q4で1.56%、準2級Q5で0.00%と極めて低い割合であった。他の設問における「タイプ #D」の割合は、3級で10.87%から26.92%、準2級で5.71%から35.14%であり、3級（内容一致）、準2級（空所補充）と比較して全体的に低かった。「タイプ #D」のストラテジーの正答率は、3級で6問の設問のうち3問（Q1、Q3、Q6）、準2級では2問（Q2、Q6）が受験者の平均正答率を超えた。

RI からも、これらの点を支持する結果が得られた。

5 | 考察

5.1 大問の形式に対するテスト・テイキング・ストラテジーについて

大問の形式の中で、各ストラテジーごとに、使用率が最も多いものについて以下考察する。

4.1で述べたように、受験者が大問の形式から判断して、実際に設問に取りかかる以前に使用を決めたストラテジーがあった。Phakiti (2003) は metacognitive strategies を2つに分類し、その1つを planning strategies と呼び、「テスト受験者が、問題を解く前に全体を概観し、問題を解くために何をいつどのようにすることが必要か、という方針を定めること」としている。本研究においても、これに類したストラテジーが用いられたと言える。

3級（内容一致）は、英文を読み、質問文に続く4つの選択肢から正解を選ぶ形式であるが、A-2（始めに質問文と選択肢に目を通す）の割合がより高かった（33.33%）。この形式の大問は、あらかじめ質問文と選択肢に目を通すことによって、英文を読む際に注意すべきポイントを知ることができるためであると思われる。

準2級（空所補充）は、英文を読み空所に入れるのに適した語句を4つの選択肢から選ぶ形式であるが、A-3（順に英文を読み、区切りごとに解く）の割合が最も高かった（37.50%）。この形式の問題では、あらかじめ選択肢に目を通して、空所の前後の文脈を理解することなしには、内容を読み取るヒントになりにくいためだと思われる。

総合問題（3級）と総合問題（準2級）では、#C-4の割合が最も高かった（3級：36.36%，準2級：41.38%）。「総合問題」は英文の内容理解を必要としない設問を含むため、あらかじめ設問を見て、解答するのに必要と判断した部分の英文にのみ目を通した受験者が多かったと推察される。

以上のように、大問の形式により、受験者はどのように問題に取り組んでいくのかというプロセスを決めると言える。テスト問題を作成の際、一つ一つの設問について検討するだけでなく、大問の形式とそれに伴うプロセス、そして、設問が測ることを意図している能力との対応についても検討することが問題の妥当性を高くするために必要だと言える。

5.2 3級（内容一致）と準2級（空所補充）における設問の妥当性について

4.1.1で述べたように、3級（内容一致）では、受験者が使用した大問の形式に対するテスト・テイキング・ストラテジーは、すべて「タイプA」であり、その得点率は受験者の平均得点率以上であった。言い換えると、受験者は、この問題に取り組む際、test-wiseness に頼るよりは、英文の内容を理解することによって解答し、成功したということである。4.2.1で述べたように、「タイプA」のストラテジー全体の正答率は、すべての設問で受験者の平均正答率を上回った。「タイプB」のストラテジー全体の正答率は、すべての設問で25%は上回ったが、受験者の平均正答率は下回った。これらの点から、本研究で使用した3級（内容一致）は一定の妥当性があると考えられる。

4.1.1で述べた結果から、準2級（空所補充）においては、受験者が使用した大問に対するテスト・テイキング・ストラテジーでは、「タイプA」使用による得点率は「タイプB」使用による得点率をわずかに上回る Written Recall (WR) か、「タイプB」の得点率の方が高かった Retrospective Interview (RI)。言い換えると英文の内容を理解することによって解答しようとした受験者と主に test-wiseness を用いて解答しようとした受験者で、その得点にあまり差がなかったということである。

また、4.2.1で述べたように、準2級（空所補充）では、WRにおいて、5つの設問のうち3問（Q2, Q3, Q5）で「タイプA」の正答率が受験者の平均正答率を下回り、「タイプB」の正答率が2問（Q2, Q3）で受験者の平均正答率を上回った。これらの点から、本研究で使用した準2級（空所補充）に関しては、十分な妥当性は確認できなかった。

その理由を考察してみると、準2級（空所補充）の平均得点率はWRで50.00%、RIで45.00%と、3級（内容一致、WR：66.30%、RI：70.00%）と比較してかなり低い。また、Q2, Q3, Q5は、大問の中で受験者の平均正答率が低い3問である。受験者にとってより難しい問題では、内容理解をめざしたストラテジー（タイプA）の成功率が低下すると考えられる。その一方で、test-wiseness を用いたストラテジーの有効性は、内容を理解する必要がないのであまり低下しないのではないだろうか。そのため、受験者にとって難しい問題では、相対的に test-wiseness を用

いたストラテジーの有効性が高くなると考えられる。伊佐地（2004）でも、同様の指摘をしている。

ただ、Q5（WR）においては、「タイプB」の正答率（28.57%）が受験者の平均正答率（37.50%）を下回っている。これは、B-10（特に理由なし）の正答率（25.00%）が低かったためであると思われるが、その原因に関しては、B-10についての、より一層の研究が必要であると思われる。

英語熟達度が高い受験者を対象に実施すれば、異なった結果が出る可能性があると思われる。

5.3 仮説1の検証

■ 表10：大問の形式に対するテスト・テイキング・ストラテジーのタイプ別割合（%）

(Written Recall / Retrospective Interview)

調査方法	ストラテジーのタイプ	3級		準2級	
		内容一致	総合問題	空所補充	総合問題
WR	タイプA/C	64.29	38.64	50.00	41.38
RI		100.00	58.33	91.67	33.33
WR	タイプB/#C	0.00	36.36	31.25	41.38
RI		0.00	33.33	8.33	58.33

注) タイプA/C=主に英文の内容理解をめざしたストラテジー

タイプB/#C=主に test-wiseness を用いて解答しようとするストラテジー

表10は4.1.1と4.1.2で述べた結果をもとに、大問の形式に対するテスト・テイキング・ストラテジーのうち、主に英文の内容理解をめざすストラテジーである「タイプA」（3級：内容一致；準2級：空所補充）と「タイプC」（総合問題：3級，準2級）の割合を、級ごとに Written Recall と Retrospective Interview の結果に分けて示している。すべての組み合わせで、英文の内容理解をめざすストラテジーの割合は「総合問題」の方が低かった。このことは、仮説1（「総合問題」では、英文の内容理解をめざしたストラテジーの使用割合は、本研究で使用する他の2タイプの読解問題よりも低い）を支持している。

5.1で述べたように、「総合問題」には内容理解が必要ない設問が含まれていることから、受験者の多くは大問の形式を見て、設問を解くために必要な部分だけ英文を読むというプロセスをとる傾向があったと考えられる。

5.4 仮説2の検証

表10が示しているように、大問の形式に対するテスト・テイキング・ストラテジーのうち、主に test-wiseness を用いて正答を得ようとするストラテジーである「タイプB」（3級：内容一致；準2級：空所補充）の割合と「タイプ#C」（総合問題：3級，準2級）の割合を、級ごとに Written Recall と Retrospective Interview の結果に分けて比較した結果、すべての組み合わせで、test-wiseness を用いて正答を得ようとするストラテジーの割合は、「総合問題」の方が高かった。しかし、「総合問題」における「タイプ#C」のストラテジー使用による得点率は、3級 RI 以外では、受験者の平均得点率を下回った。以上の点から、大問の形式に対するテスト・テイキング・ストラテジーに関する結果からは、仮説2（「総合問題」では、他の2タイプの読解問題よりも test-wiseness に依存したストラテジーの使用割合が高く、また正答に結びつく割合が高い）は、ストラテジーの割合については支持されたと言えるが、その有効性については支持されたとは言えない。

また、4.2.1と4.2.2で述べた受験者が使用した設問ごとのストラテジーに関する結果から、主に test-wiseness を用いて正答を得ようとするストラテジー（タイプB；タイプ#D）の割合を、3級（内容一致）と総合問題（3級），準2級（空所補充）と総合問題（準2級）で比較した。その結果、両方の比較において「総合問題」の方が低かった。「タイプ#D」のストラテジーの正答率は、総合問題（3級）で6問の設問中3問（Q1, Q3, Q6），総合問題（準2級）では2問（Q2, Q6）が受験者の平均正答率を超えた。以上の点から、受験者が設問ごとに使用した test-wiseness を用いたストラテジーに関する結果からは、仮説2は、十分に支持されたとは言えない。

以上の結果から判断して、仮説2は部分的に支持されたと言える。静（2002）の中で示されている「総合問題」の例と比較して、本研究で作成した「総合問題」は、空所や下線部が英文の長さの割に少なく、「ミニクサ」と「ヤリクサ」は受験者にとって、さほどではなかったのだと思われる。

5.5 仮説3の検証

Isaji（2003）は、読解ストラテジーに関する先行研究をもとに、「全体的」レベルを「パラグラフ以上（パラグラフ、2つ以上のパラグラフ間、英文全体）」

とし、「局所的」レベルを、「パラグラフ内（語、句、節、1文、2文以上でパラグラフ内）」とした。Yamashita（2003）は、gap-filling test に解答する際に受験者が使用した情報を、「節レベル」、「文レベル」、「テキストレベル」に分類し、「テキストレベル」を更に、「直前または直後の文レベル」と「より広い範囲の複数の文レベル」に分けた。仮説3（「総合問題」では、受験者が設問に解答するために目を通す英語の範囲は局所的である）の検証のためには、特に「局所的」なストラテジーを詳しく検討する必要があることと test-wiseness を用いたストラテジー使用についても分析する必要があるために、ここでは、「パラグラフ以上」（D-1、D-2）、「2文以上でパラグラフ内」（D-3）、「1文」（D-4）、「語・句・節」（D-5、D-6）、「その他：英文は読まない」（#D-7）と分類して考察した。ただし、D-1の使用は皆無だったの

で、「パラグラフ以上」は、「（1つの）パラグラフ全体」（D-2）とした。

表2にあった、D-1からD-6と #D-7から、受験者が「総合問題」の設問に解答するために読んだ英文の範囲を推測できる。表11は総合問題（3級）、表12は総合問題（準2級）の結果におけるそれらの割合を、Written Recall（WR）と Retrospective Interview（RI）に分けてまとめたものである。

2つの表から、3級と準2級の「総合問題」において、準2級 Q5（前方照応）と Q4（英文和訳）（WR）では、「2文以上でパラグラフ内」のストラテジーの割合が最も高かったが、準2級 Q4（RI）と2つの級のその他のすべての設問においては、WR と RI のどちらの結果においても、「1文」またはそれ以下の狭い範囲の英語しか読まないストラテジーの割合が最も高かったことがわかる。準2級 Q5（前方照応）で

■ 表11：受験者が設問に解答するために読んだ英文の範囲：総合問題（3級）

(Written Recall / Retrospective Interview)

読む範囲	設問	空所補充：文・語 (Q1)		英文和訳 (Q2)		発音 (Q3)		前方照応 (Q4)		空所補充：熟語 (Q5)		並べ替え (Q6)		
		WR / RI	WR	RI	WR	RI	WR	RI	WR	RI	WR	RI	WR	RI
パ全体	D-2	TTS	割合 (%)	割合 (%)	割合 (%)	割合 (%)	割合 (%)	割合 (%)	割合 (%)	割合 (%)	割合 (%)	割合 (%)	割合 (%)	
2文以上・パ内	D-3		7.69	5.00	7.55	5.00			14.06	18.75			1.96	
1文	D-4		11.54	30.00	13.21	30.00	2.17	4.55	31.25	37.50	4.44	7.69	11.76	22.73
語・句・節	D-5, D-6		3.84	5.00	3.77	20.00				6.25	2.22	15.38	1.96	18.18
英文読まず	#D-7						4.35	45.45				53.85		

注) TTS=テスト・テイキング・ストラテジー；空所補充：文・語=空所補充：文法・語法
パ全体=パラグラフ全体；パ内=パラグラフ内

■ 表12：受験者が設問に解答するために読んだ英文の範囲：総合問題（準2級）

(Written Recall / Retrospective Interview)

読む範囲	設問	空所補充：文・語 (Q6)		英文和訳 (Q4)		発音 (Q2)		前方照応 (Q5)		空所補充：熟語 (Q1)		並べ替え (Q3)	
		WR / RI	WR	RI	WR	RI	WR	RI	WR	RI	WR	RI	WR
パ全体	D-2	TTS		7.14	3.03								
2文以上・パ内	D-3			7.14	9.09	5.26		51.06	45.45	5.71		6.98	5.56
1文	D-4		5.41		3.03	15.79	12.12			5.71	13.33	20.93	22.22
語・句・節	D-5, D-6			28.57	6.06	26.32		4.76		5.71	13.33	4.65	11.11
英文読まず	#D-7		18.92				6.06	33.33		2.86	6.67		

注) TTS=テスト・テイキング・ストラテジー；空所補充：文・語=空所補充：文法・語法
パ全体=パラグラフ全体；パ内=パラグラフ内

は、代名詞 'they' が示す語である 'lifesavers' が、その前の文にあるため、受験者は2文以上に目を通したのだと思われる。

「パラグラフ全体」のストラテジーの割合は、総合問題（3級）では、2つの設問（Q3, Q5）で、WR と RI の両方で0.00%で、他の設問ではQ6（WR）の3.92%が最も高かった。総合問題（準2級）では、4つの設問（Q1, Q2, Q3, Q5）で WR と RI の両方で0.00%、他の2問ではQ6（RI）の7.14%が最も高かった。

以上のように、「総合問題」では、1文以内の処理が多かったことから、受験者が設問に解答するために目を通す英語は極めて局所的であると判断され、仮説3は支持されたとと言える。

6 | まとめ

本研究では、英語リーディング熟達度における「総合問題」の妥当性を、受験者が問題に解答するために用いるテスト・テイキング・ストラテジーから検証してきた。その結果、「総合問題」に取り組む際、(1)多くの受験者は、その形式から判断して、英文すべてを読んで理解しようとはしないで、解答するために必要な部分にのみ目を通すこと、(2)設問に解答するために、受験者が読む英語は主に1文以下であり、極めて局所的であること、がわかった。これらの点から、「総合問題」は、英語リーディング熟

達度テストとしては、不適當であると言える。

英語のテストにおいては、英文の内容理解度をテストする問題と文法・語法、発音などの問題は、別の大問として設定されるべきである。これらが混在する「総合問題」では、局所的な内容理解しか問うことができず、英語リーディング熟達度テストとしてはもちろん、「英語 I」や「英語 II」の定期考査の問題としても不適當であろう。

今後の課題として、受験者の英語熟達度や設問の難易度とストラテジー使用の関係をより明確にすることや、特に Written Recall において「その他」の割合をできる限り低くして、受験者がテストに解答したプロセスをより明確にし、データの精度をより高くすることなどが挙げられる。また、今回検討したプロセスの検証は、テストの妥当性検証の一部であり、妥当性の他の側面も検証する必要がある。

謝 辞

実験の実施にご協力いただいた岐阜県立土岐紅陵高等学校英語科の松本義一先生、森川満代先生、「英語 II」と「リーディング」選択者の生徒諸君、とりわけ放課後、Retrospective Interview のために時間を割いてくれた諸君、さらに草稿に目を通していただいた筑波大学大学院博士課程の小泉利恵さんに感謝いたします。最後になりましたが、本研究の実施の機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会の皆様に厚くお礼申し上げます。

参考文献（*は引用文献）

- *Allan, A. (1992). Development and validation of a scale to measure test-wiseness in EFL/ESL reading test takers. *Language Testing*, 9, 101-122.
- *Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75, 460-472.
- *Cohen, A. (1984). On taking language tests: What the students report. *Language Testing*, 1, 70-81.
- *Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. NY: Longman.
- *Farr, R., Pritchard, R, & Smitten, B. (1990). A description of what happens when an examinee takes a multiple-choice reading comprehension test. *Journal of Educational Measurement*, 27, 209-226.
- *Isaji, T. (2003). Reading strategies for Japanese high

school students who are not good at English. *KATE Bulletin*, 17, 1-11.

- *伊佐地恒久. (2004). Test-Wiseness の観点から見た英語リーディング熟達度テストの妥当性の検証. (投稿中).
- *Nevo, N. (1989). Test-taking strategies on a multiple-choice test of reading comprehension. *Language Testing* 6, 199-215.
- 日本英語検定協会. (2002). 『実用英語技能検定2002年度第2回検定<一次試験>全問題&解答』. 東京：日本英語検定協会.
- 日本英語検定協会. (2003). 『実用英語技能検定2003年度第1回検定<一次試験>全問題&解答』. 東京：日本英語検定協会.
- *Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language*

Testing, 20, 26-56.

- * 静哲人. (2002). 『英語テスト作成の達人マニュアル』. 東京:大修館書店.
- * 若林俊輔・根岸雅史. (1993). 『無責任なテストが「落こぼれ」を作る』. 東京:大修館書店.
- * Yamashita, J. (2003). Processes of taking a gap-filling

test: Comparison of skilled and less skilled EFL readers. *Language Testing*, 20, 267-293.

- * Yi'an, W. (1998). What do tests of listening comprehension test? — A retrospection study of EFL test-takers performing a multiple-choice task. *Language Testing*, 15, 21-44.

資料1：実験で使用した「総合問題」

* 総合問題 (3級)

* 次の英文を読み、以下の設問に答えなさい。

The Battle* of the Oranges

Every year, a little town in Italy has a very interesting festival. The town is called Ivrea, and its festival is called the Carnival of Ivrea. There are many parades and parties, and people make special food, too. But the most (1) () part of the festival is the Battle of the Oranges. For the last three days of the festival, teams of people throw oranges at each other in the streets of the town.

People started the Carnival of Ivrea to remember (2) a battle that happened more than 800 years ago. In 1194, the ruler* of the town was a very bad man. One day, the people of Ivrea (3) (decided) to fight him. They only had stones to throw at the ruler and his soldiers,* but the people fought hard and won the battle.

Now the battle is just for fun, so people don't throw stones anymore. Many teams take part in the orange battles, and each (4) (one) has its own special uniform. Some teams ride on carts* which are pulled by horses. The others have to walk, and they throw oranges at the teams on the carts. (5) () of visitors come to see the orange battles, and some even join a team. People who only want to watch have to wear special red hats. If they don't, everyone throws oranges at them, too.

After the festival, there are (6) [of / clean up / lot / oranges / a / to]. But the people of Ivrea enjoy their festival and are proud of its long and interesting history.

*battle: 戦い *ruler: 支配者 *soldier: 兵士 *cart: 荷車

Q1 [空所補充：文法・語法] (1) ()に入れるのに最も適切な語を、次の4つの中から選び答えなさい。

excite exciting excited to excite

Q2 [英文和訳] 下線部(2)を日本語にきなさい。

Q3 [発音] (3) (decided)の下線部の発音と、下線部が同じ発音である語をア～エから一つ選び、記号で答えなさい。

decided: ア million イ children ウ musician エ library

Q4 [前方照応] (4) (one) が何を示すのか、英語1語で答えなさい。

Q5 [空所補充：熟語] (5) () of visitors が次の日本語の意味になるように、() に1語入れなさい。

*何千人もの訪問者

Q6 [並べ替え] (6) [] 中の語句を適切に並べ替えなさい。

*総合問題 (準2級)

*次の英文を読み、以下の設問に答えなさい。

Australian Lifesavers

Australia is well known for its beautiful beaches. On warm days, many Australians living along the coast go to the beach to enjoy the wonderful swimming and surfing there. (1) () to the work of lifesavers, the beaches in Australia are some of the safest in the world.

Most lifesavers have spent their whole (2)(lives) near the ocean. People who want to become lifesavers must first get a license known as the Bronze Medallion. In order to do this, they have to take a special course that includes tough physical training. They also learn first-aid* (3) [how / such / techniques / as / to] help people start breathing again after they have almost drowned.

(4) The qualities needed to be a good lifesaver have not changed very much over the years, but some of the equipment used by lifesavers has improved. For example, lifesavers once had to carry wooden boats out to sea in order to save swimmers. Now, however, (5) (they) use light rubber boats that are easier to carry. Because these new boats have motors, they are much faster and can also be used to protect swimmers from sharks by frightening the sharks away from beaches.

The job of lifesaving is open to people of all ages, but it is especially popular with young people. Many children between the ages of 7 and 13 join junior lifesaving clubs. (6) () fine Sunday mornings, these youngsters can be seen training with adult lifesavers. They are getting ready to become the Australian lifesavers of tomorrow.

*first-aid : 応急手当の、救急療法の

Q1 [空所補充：熟語] (1) () to が次の日本語の意味になるように、() に1語入れなさい。

*～のおかげで

Q2 [発音] (2) (lives) の下線部の発音と、下線部が同じ発音である語をア～エから一つ選び、記号で答えなさい。

(2) (lives) : ア children イ wild ウ Britain エ difficult

Q3 [並べ替え] (3) [] 中の語を正しく並べ替えなさい。

Q4 [英文和訳] 下線部(4)を日本語にしなさい。

Q5 [前方照応] (5) (they) が何を示すのか、英語1語で答えなさい。

Q6 [空所補充：文法・語法] (6) () に適当な前置詞を入れなさい。

資料2：受験者が大問の形式から問題に取り組む方針を決めることを示す Retrospective Interview から得られたプロトコルの例

3級 (内容一致)

- ・僕は1番の問題を見てから、本文を始めから読みます。問題文と同じような文が出てくるまで読みます。(A-2)

準2級 (空所補充)

- ・出題形式が穴埋めだったので、始めからザーと見て、() の周りの文をより丁寧に読んだ。(A-3)

総合問題 (3級)

- ・まず問題の種類が下線部訳があるとか、発音があるとかを見て、() の辺りだけ見ていった。(C-4)

総合問題 (準2級)

- ・こういう問題形式の時は、最初に問題を見て、() になっているところだけ読みます。(C-4)

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／神奈川県立伊勢原高等学校 教諭 柳川 浩三
 申請時：神奈川県／神奈川県立小田原城内高等学校 教諭

概要

多肢選択式リスニングテストの受験者のパフォーマンスは、問題文と選択肢の提示時期（項目様式）により影響されることが示された。問題文と選択肢の両方が本文を聞く前に提示される場合、受験者の正答数は多くなる場合があり、この傾向は受験者のリスニング力にかかわりなかった。また、問題文と選択肢の提示時期によりリスニング力測定の精度にも違いが見られた。おおむね精度の高い順に、選択肢のみが事前に提示される様式、問題文のみが事前に提示される様式、問題文と選択肢の両方が事前に提示される様式の順になった。

多肢選択式リスニングテストにおいてどの項目様式をとるのが最も適切であるのか、コミュニケーション能力の測定の観点を含めて教育的示唆を提示する。

1 はじめに

実践的コミュニケーション能力の養成を掲げた学習指導要領、「英語が使える日本人の育成のための戦略構想」、センター試験でのリスニング試験の導入など、矢継ぎ早に打ち出される対策は英語による口頭コミュニケーション能力の育成が国家的な緊急の課題であることを示している。適切な語学教育指導は、しかし、正しい測定に基づいた評価があってはじめて可能になる。その意味では、英語コミュニケーション能力の基底をなす英語リスニング力の測定は、今まで十分に関心が払われてきたとは言い難い。その証拠に、テスト形式の違いがリスニングテストのパフォーマンスに及ぼす影響についての実証的研究は少ない。とりわけ、英検や TOEIC BRIDGE など

の大規模テストや教室でも多用されている多肢選択式（Multiple-choice Item Questions, 以下 MCQ）リスニングテストの項目様式（item format）の違いが、テストパフォーマンスに及ぼす影響については研究が少なく、解明しなければならない点が多い。

そこで、本研究では MCQ の項目様式である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を、日本の高校生を受験者とした場合について明らかにする。それにより、テスト作成者や英語教師がリスニングテスト形式の違いがテストパフォーマンスに与える影響を広く認識し、それによって、妥当性の高いリスニングテストの作成に寄与できるものとする。

2 先行研究

2.1 テスト形式と特性

Bachman (1990) と Bachman and Palmer (1996) は、テスト形式 (test method) をテストを作成する際の5つの構成要素 (facet) の一つとしてとらえ、「characteristics (facets) of the expected response」としている。Brindley (1998) はテスト形式を、「nature of the assessment task」と呼び、Shohamy (1984) はある特性 (trait) を測るための「specific procedure or technique」としている。

あるテスト形式上に現れる言語テスト得点は、「間接的で、不完全で、不正確で、主観的で、相対的である」(Bachman, 1990, p.50)。ある特定の言語テストの得点はその言語テストでの得点であって絶対的なものではない (Cohen, 1984; Bachman, 1990)。言い換えれば、テスト得点はテスト形式によって変

わるものである (Bachman and Palmer, 1996; Watanabe, 1996; Brindley, 1998; 根岸, 2002)。つまり、言語テストの得点は、「そのテスト形式とそのテストが測ろうとしている特性との関数である」(Bachman, 1990, p.113)。とりわけ、この傾向はリーディング能力やリスニング能力のような直接的に測定できない特性を測るときに顕著である。

そもそも、言語テストとは、「特定の特性が特定の手続きでもって測定される1つの統合体 (union) である」(Messick, 1989)。Shohamy (1996) は、特性を “normal performance variation” と呼び、テスト形式を “testing performance variation” とし、テストパフォーマンスはこの2つの変数の複合体であるとしている (p.149)。一方、Campbell and Fiske (1959) は、特性を “construct relevant variance”, テスト形式を “construct irrelevant variance” と呼んでいる。テスト形式による影響を少なくし、特性とテスト形式間に密接な関係を作り出すことが、妥当性の高いテスト作成に資するとしている (Cohen, 1984; Shohamy, 1984; Buck, 2001)。

2.2 テスト形式と間接的にしか測れない特性

本研究では、言語テストの中でもリスニングテスト形式とそのパフォーマンスの関係に関心があるが、リスニングとリーディングが類似した認知過程であり、一般にリスニングテストとリーディングテストの相関が高い (田辺, 2002) ことから、リーディングテスト形式がパフォーマンスに与える影響を検証することは、リスニングテスト形式がパフォーマンスに与える影響を考える時に参考になるだろう。

2.2.1 テスト形式とリーディング

中野 (1994) は、高校生を被験者として要約問題と多肢選択問題との相関を調査した。その結果、多肢選択問題と要約問題との相関は必ずしも高くなく、多肢選択問題で高得点の受験者は要約問題でも得点が高いとは限らないこと、更に、要約問題で高得点の受験者は多肢選択問題でも得点が高いことがわかった。Shohamy (1984) では、MCQ と記述式 (open-ended question) のパフォーマンスの相違を比較した結果、テスト形式効果が有意だった。Kobayashi (2002) は cloze (穴埋め式) テストと open-ended question, 要約の3つのテスト形式によるパフォーマンスの違いをテキストタイプの相違と

の関連で検証した。その結果、テスト形式、テキストタイプともテストパフォーマンスに対して有意な効果が見られ、テキストの構成が明確な場合 open-ended question や要約形式において習熟度の高い被験者ほど良い成績を取めた。

こうした、リーディングテスト形式によるパフォーマンスの変化についての実証研究は、リスニングテスト形式がパフォーマンスに与える影響にも有益な示唆を与えてくれる。しかし、リスニングでは余剰性 (redundancy) を多く含んだテキストを理解しなければならないこと (Freedle and Kostin, 1996, 1999他)、リスニングテストがリーディングテストよりも記憶の影響を大きく受けること (Freedle and Kostin, 1996, 1999)、リスニングはリーディングと同様の認知処理を行うがその方略的違いがあること (Lund, 1991) から、リスニングテスト形式によるリスニングテストパフォーマンスへの影響は、それ独自に検証する必要がある。

2.2.2 テスト形式とリスニング

Berne (1993) は、MCQ, open-ended question, cloze テストの3つのリスニングテスト形式によるパフォーマンスの相違をテキストタイプ (講義かインタビュー) と学習経験との関連で検証した。その結果、テスト形式によるパフォーマンスの相違は有意であり、また、テスト形式とテキストタイプとの間に交互作用が見られた。被験者は MCQ において最も高い得点を得たが、その理由として、正しい答えを自ら作り出すか思い出さねばならない open-ended question や cloze テストに比べ、MCQ では正解の選択肢を認識 (recognition) することさえできればよいからだとしている。一方、Yanagawa (2001) は、MCQ と短答式 (Short Answer Question, 以下 SAQ) の2つのリスニングテスト形式によるパフォーマンスの相違を検証した結果、MCQ の方が SAQ よりも有意に得点が高かったとしている。

2.3 テスト形式と受験者能力

テスト形式による影響は受験者の習熟度によっても変わる (Watanabe, 1996)。Shohamy (1984) と Cohen (1984) は、リーディングテストのパフォーマンスは被験者の習熟度が低いほどテスト形式に左右されるとしている。一方、Kobayashi (2002) は、

cloze テストと open-ended question, 要約の3つのテスト形式によるパフォーマンスの違いを検証した結果、リーディングテスト形式の影響は受験者の習熟度が高いほど大きいとしている。また、Wu (1998) は MCQ リスニングテストは習熟度の高い受験者には有利だが、低い受験者には不利だとしている。

2.4 問題文と選択肢の事前提示 (pre-view) の影響を示唆する関連研究

いくつかあるリスニングテスト形式の中でも、本研究は MCQ に関心がある。MCQ には、批判も多いが (Widdowson, 1978; Hughes, 1989; Weir, 1990; Thompson, 1995; Nissan, DeVincenzi, and Tang, 1996; Buck, 2001), 実用性と採点の信頼性の高さから多くのテストで用いられている (Berne, 1995; Buck 2001) からである。

MCQは、選択式解答形式 (selected response) (Bachman, 1990; Bachman and Palmer, 1996) であり、記述式解答形式 (constructed response/production response) と対をなす。MCQ 内でも項目様式 (item format) が複数存在する。項目様式とは、問題文 (stem) や選択肢の長さ、選択肢の種類や数などを具体化することである (Dunkel, Henning, and Chaudron, 1993) が、本研究では、テスト形式の下位要素としてそれを定義する。MCQ の場合、MCQ を構成する3要素は本文 (text)、問題文または幹 (stem)、そして選択肢 (answer option) であるが、本文を聞く前に問題文や選択肢が提示されているかどうかで項目様式が分かれる。そして、項目様式によってテストパフォーマンスが変わると考えられるのは、1) リスニング方略、2) リスニングテストの項目困難度、3) テスト受験方略の3つの関連分野研究からである。

2.4.1 リスニング方略

Oxford (1990) は、認知方略 (cognitive strategy)、メタ認知方略 (metacognitive strategy)、情動方略 (affective strategy) の3つの学習方略を提示したが、これはそのままリスニング方略にも当てはまる。認知方略はトップダウンとボトムアップの2つの認知処理過程に分かれ、メタ認知方略とは planning, monitoring, evaluating の3つに分かれる。情動方略とは、不安や緊張を和らげたり、励ますことである。

合理的な解釈 (“reasonable interpretation”) (Brown and Yule, 1984) に到達するためには、トップダウン処理とボトムアップ処理の統合的・相互補完的作用が欠かせない (Richards, 1990; Peterson, 1991他)。トップダウン処理とは、予備知識や文脈情報を活用して意味の理解をたどる過程であり、一方、ボトムアップ処理とは、文法や語彙に沿って逐語的に意味の理解をたどる過程のことである。そして、トップダウン処理が適切にできるかどうか、上手な聞き手とそうでない聞き手を分けるとされている (O'Malley, Chamot, and Küpper, 1989; Tsui and Fullilove, 1998; Taguchi, 2001)。このことは、上手な聞き手は前もって提示されている MCQ の問題文や選択肢から内容に関するヒントを得て、トップダウン処理を活性化できることをうかがわせる。一方、上手でない聞き手はこれができないのであろう。反対に、本文を聞く前に問題文を見ることが認知的な重荷になり、特定の命題だけにしか注意が向かなくなる結果、全体の理解が阻害されるというマイナスの影響を指摘する向きもある (Sherman, 1997)。いずれにしても、認知方略の存在は問題文と選択肢の提示時期がテストパフォーマンスに影響を与えることをうかがわせる。

次に、メタ認知方略の観点からは、pre-listening 活動 (Underwood, 1989) としてあらかじめ問題文や選択肢を提示しておけば、聞き手は焦点を絞って聞くことができるので事前の提示は必要かつ有効であるという主張が多い (Littlewood, 1981; Ur, 1984; Mendelsohn, 1995; Buck, 1995; Thompson, 1995; Vandergrift, 1999)。そして、それによってメタ認知方略の一つである planning が可能になる結果、パフォーマンスが上がるのではないかと推察される。

更に、情動方略の観点からは、本文を聞く前に問題文や選択肢を見ることは、どのような問題が出題されるかわからないという不確実性からくる不安や緊張を緩和するという立場と、反対に、問題文や選択肢を見ることで不安や緊張が増すとする相反する立場がある (Sherman, 1997)。いずれの立場も、情動方略がパフォーマンスに影響することを示唆する。

2.4.2 リスニングテストの項目困難度

Freedle and Fellbaum (1987) は、TOEFL (Test of English as a Foreign Language) 5回分の受験者10,325人について、リスニング問題中の一形

式である単文を聞いてそれと同じ意味を持つ英文を4つの選択肢の中から選ぶ問題（2004年時点ではこの問題はない）、計100問の解答を分析した。その結果、項目の難易度は単文と選択肢の関係に影響を受けることがわかった。具体的には、単文中の単語と正解の選択肢中の単語の重なり語数が少ない項目、または、単文中の単語と不正解の選択肢（錯乱肢）中の単語の重なり語数が多い項目では、項目難易度が上がる傾向にあることを指摘した。また、錯乱肢中に単文中の語彙から連想される語彙（例えば car-bumper, book-dictionary, doorbell-ringing など）が多いと、項目難易度は上がるとしている。更に、習熟度の低い受験者は単語の重なり具合の多い選択肢にまず目をつけ、その中から音韻的に単文に似た語句を含んだ選択肢を消去する方略をとる傾向にあるとしている。例えば、単文“He looked sick.”を聞いて、選択肢“He looked at the thickening fog.”という選択肢は選ばない、というようにである。

同様に、Freedle and Kostin（1996, 1999）は、1981年から1992年までに実施された TOEFL のうち、47回分のテストのリスニング問題中にある69のミニトーク（mini-talk）について出題された337項目について分析を行った。その結果、項目難易度に最も大きな影響を与える変数はテキストの内容が学術的かそうでないかというテキストの質と、選択肢の語彙的魅力度（lexical attractiveness）だった。選択肢の語彙的魅力度とは、本文と選択肢の内容語の重なり具合から、選択肢の正解らしさを数値化したものである。選択肢の語彙的魅力度と項目難易度との相関は、リスニングテストの場合、他の変数と比べて顕著に高かった（ $r=-.142$ ）。Freedle and Kostin（1996, 1999）は、リスニングテストにおいては、1つの変数、例えば選択肢の語彙的魅力度がその項目の難易度を大きく左右することは考えにくく、項目の難易度はむしろ、様々な変数間の相互作用であるとしている。しかし、項目難易度と選択肢の語彙的魅力度との高い相関は、選択肢の提示時期がリスニングテストのパフォーマンスに影響することを示唆している。

2.4.3 テスト受験方略

テスト形式や項目様式によって受験者がとるテスト受験方略（test-taking strategy）は変わる（Nevo, 1989）が、Cohen（1998）と Nevo（1989）は、受

験者が MCQ リーディングテストでとるテスト受験方略の一つとして、本文中や問題文中に出てきた語句を含む選択肢を選ぶ傾向にあるとしている。また、テスト受験方略を習得することで受験者のパフォーマンスは上がるという主張もある（Nevo, 1989; Banerjee and Clapham, 2003）。だとすると、MCQ リスニングテストにおいて問題文や選択肢の提示時期が変われば受験者がとるテスト受験方略も変わり、パフォーマンスも変わるであろうことは想像に難くない。そしてそれは、テストそのものの妥当性を脅かす要因にもなる（Cohen, 1984; Nevo, 1989; Farr, Pritchard, and Smitten, 1990）。

2.5 問題文と選択肢の事前提示効果の実証研究

2.5.1 短答式（SAQ）リスニングテスト

Buck（1990, 1991）と Sherman（1997）は、短答式（SAQ）リスニングテストの問題文の提示時期によるパフォーマンスの相違を検証した。しかし、どちらの実証研究によっても、本文を聞く前に問題文を見ることはパフォーマンスに有意な効果をもたらさなかった。

Buck（1990, 1991）が、英国留学中の日本人女性6人を被験者として、本文を聞く前に問題文を提示するグループと提示しないグループの2グループ各3人ずつに分け事前提示の影響を検証した結果、テスト結果に有意な差はなかった。この原因として Buck（1991）は、「聞き手は単に問題文をスキャンしているだけで、問題文が何を求めているかは意識していないか、問題文が提示されていてもその答えを探しながら聞くととは限らない」（p.84）からとしている。あるいは、説明的・論理的文章を聞くときは事前提示の効果はあっても、Buck（1990, 1991）が使用したようなストーリー性のある聞き手の興味を引くようなテキストを聞くときは効果が相当薄れるのではないかとし、聞くテキストの質に起因させている。

Sherman（1997）は、問題文の提示時期のみが異なる項目様式を4種類作成し、中レベルの習熟度を有するイタリア人大学生被験者78人を各様式に無作為に割り当てた。その4種類とは、本文を聞く前に問題文が提示されている様式（前版）、本文を聞いた後で問題文が提示される様式（後版）、1度本文を聞いた後で問題文が提示され、もう1度本文を聞いた様式（サンドイッチ版）、そして、問題文を提示する形式ではなく思い出すこと（recall）で理解度を測る様

式の4つである。その結果、サンドイッチ版が最も有意に成績が高かった。興味深いのは、アンケート調査から前版を後版よりも好む被験者が多かったにもかかわらず、2つの項目様式間にリスニングテストのパフォーマンスで有意な差はなかった点である。この結果から Sherman (1997) は、「問題文が聞き手に重要だと感じられるのは本文を聞いた後のことである」(in Buck, 2001, p.137) ので、事前提示はパフォーマンスに影響を与えないか、あるいは、2.4.1で述べたように、事前提示することのプラス面とマイナス面が相殺されたかのどちらかであろうとしている。この結果を受けて Buck (2001) は、「問題文を提示することは、テスト作成者が思っているほど聞き手を動機づけない」(p.137) としている。

2 Berne 多肢選択式 (MCQ) のリスニングテストの問題文と選択肢の事前提示がリスニングテストのパフォーマンスに及ぼす影響を検証した。 Berne (1995) は、スペイン語を学んでいる米国の大学生62人を、MCQの問題文と選択肢を事前提示する群、新出語彙の提示をする群、統制群の3つに分け、テストパフォーマンスに与える影響をMCQを使って検証した。その結果、問題文と選択肢を事前提示した群が統制群に比べて有意にテストの成績が良かった。また、問題文と選択肢を事前提示した群と、新出語彙を事前提示した群の理解度の差は有意傾向だった ($p < .054$)。Berne (1995) は、本文を聞く前に問題文と選択肢を見ることで聞き手が内容に関する仮説やスキーマを喚起でき、トップダウンの処理が活性化されたことを要因として挙げている (p.325)。また、Wu (1998) は、英国留学中の EFL (English as a Foreign Language) 中国人大学生10人を被験者として、MCQ リスニングテストを受ける時の被験者の解答プロセスを書き起こした。その結果、本文を聞く前に問題文と選択肢を見ることができ MCQ は、習熟度の高い受験者には有利だが習熟度の低い受験者には不利になるとしている (これは2.3でも述べた)。

Berne (1995) と Wu (1998) は、しかし、MCQの問題文と選択肢の提示時期によるパフォーマンスの相違を直接的に検証したわけではない。Berne (1995) では、使用したテストの問題数も10問と少なく、テストの信頼性も不明である。Wu (1998) は、

MCQ リスニングテストで受検者がどのような認知処理やリスニング方略を経て実際に解答に至っているかを明らかにしようとした時点で興味深い質的研究であるが、回答者のプロトコルを提示しているにとどまっている。

Yanagawa (2003) は MCQ の問題文と選択肢の提示時期によるパフォーマンスの相違を高校3年生30人を被験者として被験者内 (repeated measure) 方式で検証した。問題文と選択肢の提示時期が異なる3つの項目様式とは、TOEIC タイプ (問題文も選択肢も本文を聞く前に提示)、英検タイプ (選択肢のみ本文を聞く前に提示し問題文は本文を聞いた後に音声で提示)、そして実験タイプ (問題文のみ本文を聞く前に提示し選択肢は本文を聞き終えた後に提示) の3種類である。その結果、平均点 (満点30点) は TOEIC タイプが最も高くなり、実験タイプが最も高い信頼性係数 (.87) を示した。また、項目様式がパフォーマンスに与える影響は受験者の習熟度が低いほど大きかった。更に、実験タイプが他の2タイプに比べて受験者のリスニング力をより適切に弁別していることが示された。

しかし、この研究では、3つの項目様式間でテストの難易度の均一性が立証されていなかったこと、TOEIC タイプと実験タイプでは問題文を文字で提示していながら英検タイプでは音声で提示したこと、TOEIC タイプの信頼性係数が低く ($\alpha = .56$) テスト得点の天上効果が出たと考えられること、サンプルが限定的だったこと、以上の方法上の問題点があった。本研究ではこの点を改良しつつ、分析に当たっては項目応答理論を併用することで、より一般化の可能な研究結果が得られるものと期待される。

3 | 研究課題と仮説

今まで見てきたように、多肢選択式 (MCQ) リスニングテストの問題文と選択肢の提示時期により、受験者のパフォーマンスは変わると考えられる。しかし、それについての実証研究は少なく、解明すべき点が多い。そこで、以下のような研究課題を立てた。

『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は、日本人高校生 EFL 学習者のリスニングテストパフォーマンスに影響するか』
具体的には、以下の2点を検証する。

1. MCQ リスニングテストの問題文と選択肢の提示時期によって、リスニングテストのパフォーマンスに有意な差が生じるか。…研究課題1
2. もし有意な差が生じれば、その差は聞き手(受験者)のリスニング力によって変わるか(項目様式と受験者のリスニング力との間に交互作用があるか)。…研究課題2

上記の研究課題に対して、先行研究より以下の仮説を立てた。

研究課題1の仮説：有意な差がある

研究課題2の仮説：変わる(項目様式と受験者のリスニング力との間に交互作用がある)

4 | 方法

首都圏の4つの高校から高校2年生と3年生が被験者として参加し、実験は学校単位で既成のクラス間がグループ間の被験者間(Between-group)方式で行った。プリテストとしてSLEP(Secondary Level English Proficiency)テスト(ETS: Educational Testing Service 作成)を用いて、各実験校のクラス間またはグループ間でリスニング力に有意な差がないことを確認した。その後、3つの異なった項目様式を各クラスまたは各グループに無作為に割り当てた。実験は2003年の12月から2004年の3月にかけて行った。

4.1 被験者 均よりやや高い英語力を有していると思われる4つの高校から、2年生279名と3年生33名、計312名(男246名、女66名)である。内訳は、都内私立男子校普通科2年3クラス(男122名、女0名、計122名)、神奈川県立高校普通科外国語コース2年1クラス(男3名、女36名、計39名)、埼玉県内私立男子校普通科3年1クラス(男33名、女0名、計33名)、神奈川県立高校普通科2年3クラス(男55名、女63名、計118名)である。

4.2 プリテスト SLEPテストのリスニング問題の一部を実施した。SLEPテストを実施した理由は2つある。第1に、その結果を用いて同一学年から3クラス参加している実験校ではクラス間でリスニング

力に有意な差がないことを確認するため、1クラスのみでの参加の実験校ではリスニング力に有意な差のないグループを3つ作るため。第2に、SLEPテストの得点を被験者のリスニング能力の指標とし、それと本テストとの結果を比較するためである。SLEPテストを選んだ理由は、ETS作成の標準化されたテストであることと、難易度が本研究の被験者に適当であることによる。

SLEPテストはリスニングテスト75問(45分)とリーディングテスト75問(45分)の2部構成になっているが、ここではリスニングテストのみ57問を利用した。75問全問を実施しなかった理由は、時間的な制約があったことと被験者の集中力の低下が懸念されたことによる。

57問のリスニングテストは、Part AからPart Cの3つのセクションからなる。Part Aは、単文を聞いてそれに合う絵を選ぶ問題(25問)、Part Bは単文を聞いてそれと全く同じ英文を4つの選択肢の中から選ぶ問題(20問)、Part Cは4台の車を配した地図を見ながら、発話者がどの車に乗車しているかを特定する問題(12問)である。

表1: 使用した本テスト

	問題文	選択肢
様式①	+	+
様式②	-	+
様式③	+	-

十事前提示 一事後提示

Yanagawa(2003)で使用した実験タイプのテスト($\alpha = .87$)をもとに、問題文と選択肢の提示時期のみが異なる3種類のテストを作成した。問題文も選択肢も本文を聞く前に提示する様式(様式①)、選択肢のみ本文を聞く前に提示し問題文は本文を聞いた後に提示する様式(様式②)、問題文のみ本文を聞く前に提示し選択肢は本文を聞き終えた後に提示する様式(様式③)の3つである(表1及び資料参照)。

Yanagawa(2003)で使用した実験タイプのテストは、過去に英検準2級の本試験として実施されたリスニング問題を利用している。準2級を選んだ理由は、このレベルが高校2年生及び3年生を対象にしているからである(日本英語検定協会, 1994)。準2級のリスニングテストはPart 1からPart 3までの3

つのセクションに分かれており、Part 1は短文を聞いてそれへの応答として適切な英文を選ぶ問題（5問）、Part 2は短い会話を聞いてそれに関する質問の答えを選択肢の中から選ぶ問題（5問）、Part 3は短いトーク（モノローグ）を聞いてそれに関する質問の答えを選択肢の中から選ぶ問題（10問）の計20問である（2004年2月現在、準2級のリスニング問題数は変更になっている）。このうち、Part 1は本研究で関心のある問題文（stem）が存在しないため使用しなかった。しかし、Part 1を除いた15問では項目数が少ないので、2回分の英検準2級のリスニング問題（1999年度第2回実施と2001年度第1回実施）を組み合わせ利用した。その結果、本実験で使うテストは、Part 2から計10問、Part 3から計20問の、計30問の項目で構成されることになった。1問につき1点、満点は30点とした。

様式①を作成するため、各項目の問題文は選択肢とともに問題冊子に印刷した。様式②を作成するため、問題文は選択肢が印刷されている紙の裏に選択肢と一緒に印刷し、本文の放送が終わるまで問題文はわからないようにした。様式③は Yanagawa (2003) の実験タイプ版テストと同一のものを利用した（資料参照）。選択肢は問題文が印刷されている紙の裏に問題文と一緒に印刷し、本文の放送が終わるまで選択肢はわからないようにした。様式②と③はテストの受け方に戸惑う被験者が出ることが予想されたため、項目1の前にサンプル問題を設けた。

4.1 手続き 1クラスのみでの参加の学校では、クラス内を SLEP テストの結果に基づきリスニング力に有意な差がないよう3グループに分け、様式①～③に無作為に割り当てた。一方、同一実験校で3クラスでの参加の学校では、SLEP テストの結果からクラス間でリスニング力に有意な差がないことを確認した後、様式①～③を無作為に割り当てた。実験は、2003年の12月上旬から2004年の3月上旬にかけて行い、各実験校単位でプリテスト実施後2日から1か月の間隔を置いて本テストを実施した。学校ごとによるプリテストから本テストまでの間隔の違いは、実験結果の妥当性に影響を与えないと判断した。

テスト時間は約25分とやや長く被験者が集中力をなくす心配があったため、項目15終了後に1分間の休憩を入れ、リラクセスするための軽音楽を流して

被験者が集中力を維持・回復できるようにした。被験者は音楽が流れている間既に終了した問題の解答を書き直すことや指定されたページ以外を見ることは禁じられた。本文は全様式で一度だけしか流さなかった。

5 結果と分析

英語圏で一年以上の滞在経験のある被験者、プリテスト（SLEP テスト）と本テストのどちらか一方を受験していない被験者、受験態度からデータの信憑性が薄いとテスト監督者より報告のあった被験者、テスト冊子に誤植・落丁のあった被験者、得点7点以下の被験者（4肢択一なので満点30点のテストで偶然にでも取れる点数が7点）は分析より除外した。その結果、分析対象となる被験者は計253名となった。

テスト実施の都合上、実験校単位で既成のクラス間あるいはグループ間でリスニング力に有意な差のない群に対し実験を行ったが、データの分析は学校の枠を取り払って行った。その方が、各項目様式における被験者データが増えるのでより一般化の可能なデータを提示できるからである。学校の枠を取り払った各項目様式ごとの被験者のプリテストの平均点を1要因の分散分析にかけたところ、有意な差はなかった ($F(2, 250) = .36$)。なお、プリテストの信頼性係数は様式①受験者で .75、様式②受験者で .76、様式③受験者では .70 だった。

表2：研究課題1（満点30点）と信頼性係数

	平均（標準偏差）	α
様式① (N=83)	16.5 (4.7)	.73
様式② (N=82)	15.3 (4.3)	.66
様式③ (N=88)	14.9 (4.0)	.62

仮説1では、MCQ リスニングテストの問題文と選択肢の提示時期（項目様式）によってリスニングテストのパフォーマンスに有意な差が生じるだろうと推測した。項目様式ごとの平均点と標準偏差は表2

の通りである。この結果を1要因の分散分析にかけたところ、5%水準で項目様式間で平均点に有意な差があり ($F_{(2, 251)} = 3.1$)、最小有意差 (LSD) 法を用いた多重比較の結果、様式①が様式③よりも有意に平均点が高かった。様式①と様式②間及び様式②と様式③間では平均点に有意な差は見られなかった。よって、仮説1は部分的に支持された。

5.2 仮説 研究課題2Q リスニングテストの問題文と選択肢の提示時期 (項目様式) によってリスニングテストのパフォーマンスに有意な差が生じるとすれば、その差は聞き手 (受験者) のリスニング力によって変わるだろうと予測した。つまり、項目様式と受験者のリスニング力との間には交互作用があるだろうと。プリテスト (SLEP テスト) の結果に基づいて各項目様式の被験者を上位27%、中位46%、下位27%の3つに分け、各々の平均点と標準偏差を算出した (表3参照)。

■ 表3 項目様式別及びリスニング力別平均点 (満点30点)

	平均 (標準偏差)	上位	中位	下位
様式① (N=83)	16.5 (4.7)	21.1 (4.1)	15.9 (3.5)	13.0 (3.1)
様式② (N=82)	15.3 (4.3)	19.5 (3.3)	14.7 (3.7)	12.2 (2.6)
様式③ (N=88)	14.9 (4.0)	18.0 (4.0)	14.5 (3.3)	12.5 (3.2)

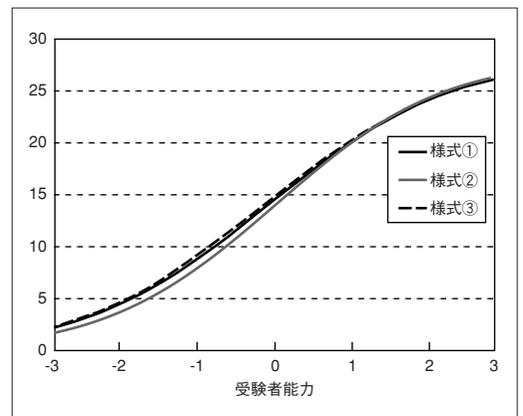
表3の結果を3×3の分散分析にかけた結果、項目様式とリスニング力の主効果は1%水準で有意であったが (各々 $F_{(2, 244)} = 4.7$, $F_{(2, 244)} = 78.2$)、項目様式とリスニング力の間には交互作用は見られなかった。よって、仮説2は支持されなかった。

次に、項目応答理論の1パラメータラッシュモデルを採用し、パラメータの推定には PROX 法 (中村, 2002) を用いて項目様式間の困難度の相違を受験者のリスニング力との関連で分析した。具体的には、テスト特性曲線を描き各項目様式の困難度とリスニング能力の関係を示した。その際、モデルに適合していない (ミスフィット) 項目4と項目19の2項目、及びミスフィットの受験者は分析対象としな

った。よって、項目数は28、様式①の分析対象者は68人、様式②は72人、様式③は76人となった。ラッシュモデルを採用した理由は、主として被験者数とそのモデルに適合していることとその簡便さによる (大友, 1996)。

その結果、特に平均的なリスニング力に達しない受験者 (図1中の受験者能力が0に満たない者) にとっては、様式②が様式①及び③に比べてわずかに難しいと思われることを除けば、テストの困難度は受験者のリスニング力にかかわらず、項目様式間で同じであると言ってよいことが示された。これは、項目様式とリスニング力の間には交互作用がなかったとする前述の古典的テスト理論に基づく分散分析の結果と一致する。

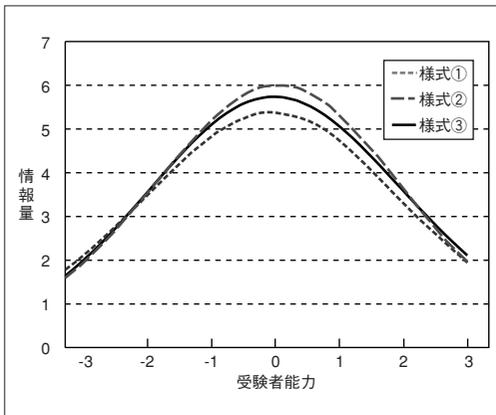
▼ 図1: テスト特性曲線



5.3 項目様式による測定精度の比較 あるテストの測定精度は受験者能力ごとに数値化したものがテスト情報関数である。したがって、ある能力を持つ受験者に対してどの項目様式が最も適切かをテスト情報関数は提示してくれる。図2は、様式①～③のテスト情報関数をグラフ化したものである。ただし、テスト特性曲線を描いた時と同様、ミスフィットとされた項目及び受験者を除いて再計算をした。

図2から、おおむね②が最も測定の精度が高く、次いで様式③、様式①の順であることがわかる。特に、この傾向は -1~1.5 のリスニング力を持つ受験者に対して顕著だった。

▼ 図2：テスト情報関数



■ 表4：SLEP テストとの相関

様式①	.66
様式②	.66
様式③	.44

6 考察と研究の限界

6.1 研究課題1

本実験の結果、項目様式①が様式③よりも正答数が多かったことから、問題文と選択肢の提示時期（項目様式）によってリスニングテストのパフォーマンスは異なる場合があることが示唆された。様式①では受験者が本文を聞く前に問題文と選択肢の両方を見ることで、多くの文脈情報を得ることができたため、受験者のトップダウン処理がより効果的に行われ理解が促進されたのではないかとと思われる。それに対して、様式③では受験者が問題文しか事前に見ることができないので、様式①の受験者ほどには文脈情報を得ることができずに、トップダウン処理が様式①ほどは効果的に行われなかったのではないかと。

しかし、そうだとするならば、様式①は様式③だけでなく様式②（受験者は選択肢のみ事前に見ることができる）よりも正答数が有意に多くなっていないと見なければならない。しかし、結果はそうっていない（様式①と様式②とでは正答数の有意な差はない。表2参照）。このことは、2つのことを示唆している。第1に、問題文と選択肢を事前提示している様式①が、選択肢のみ事前提示している様式②よりも必ずしも提供する文脈情報が多いとは限らないということ。

言い換えれば、選択肢が事前提示されていれば（様式②）、問題文が添えられている（様式①）かどうかは、被験者が得る文脈情報の量にさほど影響しないのではないかとということである。

第2に、本文を聞く前に得られる文脈情報の豊富さとは別の要因が、テストパフォーマンスに関与していると考えられること。その別の要因とは、おそらく様式②にあって様式③にないもの、あるいは、様式③にあって様式②にないものだろう。具体的にはまず、様式に対する慣れがある。英検などで頻繁に用いられる様式②には慣れている受験者が多かったと思われるが、問題文だけが本文を聞く前に提示される様式③には慣れていない受験者が多かったのではないかと。このことは、テスト形式や項目様式に対する慣れが、テストパフォーマンスに影響することをうかがわせる。Shohamy (1984) や Cohen (1984) が指摘するように、特にいまだ習熟度の低い高校生については、テスト形式に対する慣れがパフォーマンスに与える影響は少なくないと思われる。

次に、認知負荷量の問題である。本文を聞く前から選択肢の中に正解が提示されている様式②では、正解の選択肢を選ぶことだけに集中すればよいのに対し、様式③では、少なくとも本文を聞く前と聞いている間は、受験者は自分で解答を考え出さねばならない。その意味では、様式③は記述式解答形式の色彩も帯びており、認知負荷量が様式②よりも多いと思われる。

最後に、情動的要因である。本文を聞く前から選択肢の中に正解が提示されている様式②と比べた場合、少なくとも本文を聞く前と聞いている間は、自分で解答を考え出さねばならない様式③では、受験者の不安や緊張感は大きいだろう。上記の考察から、問題文や選択肢の事前提示による文脈情報の多少に加えて、テスト慣れの程度、認知的負荷量、情動的要因がテストパフォーマンスに影響を与えることがうかがえる。

もちろん、本研究の結果とそれに基づくそうした考察を一般化するには、今後の研究を待たねばならないだろう。しかし、テスト作成者や英語教師が学習者のリスニング力を測定する際、どの項目様式をとるべきかについては様々な要因を考慮しつつ、慎重を期する必要があることを本研究の結果は示している。

6.2 研究課題2

本実験の結果、MCQ リスニングテストの問題文と選択肢の提示時期（項目様式）の相違によるリスニングテストのパフォーマンスの差は、聞き手（受験者）のリスニング力にかかわりなかった。このことは、古典的テスト理論の考え方に基づく2要因分散分析の結果からも、項目応答理論に基づくテスト特性曲線からも裏づけられた。では、なぜ仮説は支持されなかったのだろうか。ここでは方法上の問題点を2つ指摘したい。第1に、各項目様式のテストの信頼性係数が様式①=.73、様式②=.66、様式③=.62と十分に高くなかったことが挙げられる。テストの信頼性係数はテストの内的一貫性を示す指標であり、信頼性係数の低さは各項目様式内で測定している要素が必ずしも同様ではなかったことを示している。

第2に、表4から、プリテスト（SLEP テスト）と本テストの相関は必ずしも高いとは言えず、両テストが異なる構成概念（construct）で構成されていた可能性が高いことが挙げられる。その結果、受験者能力（SLEP テスト）と項目様式（本テスト）との間に交互作用が出にくかったのではないかと推察される。リスニングテストのパフォーマンスと受験者能力との間に交互作用がないという結果は、英語教師の日頃の体験的感覚とは異なる。この点は、今後更なる検証が必要であろう。

実験結果より、様式①の正答数は様式③に比べて有意に多く、この傾向は受験者のリスニング能力にかかわりないということが示された。ところが、図2が示しているように、様式①の測定精度は様式②や③に比べておおむね低い。このことから、様式①は受験者の真のリスニング力以上の正答数を出す傾向が強いことをうかがわせる。

しかし、このことだけで様式①の使用が避けられるべきではないだろう。それは、前述したように、本研究では過去に英検の本試験として実際に実施された問題をもとにしてテスト問題を作成したため、英検の項目様式と同一様式をとらない様式①や③では、テストの妥当性や適切性に関して多少の不利な結果が出るかもしれないことは予想されたからである。英検の様式をもとにすることなく、全く新たに項目を起し様式①や③を作成したならば、異なる結果になった可能性はある。ただ、その場合、相当な手間と時間を要することからくる研究の経済性と実行可能性の問題を解決しなければならない。また、

英検の過去問題を素材にテストを作成することが研究結果の妥当性を著しく損なうものでもない。これらの理由により、本研究の方法をとった。

逆に言えば、英検で採用している項目様式②（本文を聞く前に選択肢のみが提示される様式）が本研究で検証した3つの項目様式の中では測定精度が最も高いという結果が出たことから、その適切性がはからずとも実証される結果となったことは興味深い。実際のコミュニケーションの場面では、しかし、この様式のように発話を聞く前から選択肢が提示されていることはなく、また、用意された選択肢の中から1つを選んで応答することもない。従って、測定の道具としては様式②の精度は高くとも、コミュニケーション能力の一部としてのリスニング力を測定する道具としては、様式②はその妥当性に疑問があると言わざるを得ない。

様式③は3つの様式の中では、唯一、選択肢を事前に提示しない日々のコミュニケーション活動に近い様式であり、その意味では望ましい様式であろう。しかし、信頼性係数が.62（表2）、プリテストとの相関係数が.44（表4）とやや低い結果が出たのは残念である。信頼性係数が Yanagawa（2003）の.87と比べて低いのは、被験者のリスニング力の相違によるところが大きいと思われる。Yanagawa（2003）の被験者は高校3年生であるのに対し、本実験の被験者の多くが高校2年生であった。被験者のリスニング力がもう少し全体的に高ければ、テストの信頼性も上がったと思われる。

7 | まとめ

7.1 要約

本研究により、多肢選択式リスニングテストの受験者のパフォーマンスは、問題文と選択肢の提示時期（項目様式）により影響されることが示された。問題文と選択肢の両方が本文を聞く前に提示される場合、受験者の正答数は多くなる場合があり、この傾向は受験者のリスニング力にかかわりなかった。また、問題文と選択肢の提示時期によりリスニング力測定の精度にも違いが見られた。おおむね精度の高い順に、選択肢のみが事前に提示される様式、問題文のみが事前に提示される様式、問題文と選択肢の両方が事前に提示される様式の順になった。

7.2 教育的示唆

テスト作成者や教師はリスニングテスト受験者のパフォーマンスは必ずしも受験者の絶対的能力を反映しないことを認識しておく必要がある。つまり、テストパフォーマンスはテスト形式や項目様式によってある程度は変わる傾向にあるということである。このことを念頭に置けば、教師は、実際にテストを行う前に各項目様式の特徴を知り、テストの目的と受験者のリスニング力にあった項目様式を選択し、また、時に複数のテスト形式や項目様式を使用することの大切さをも理解するであろう。教師のこうした配慮により、テストの妥当性と信頼性は向上するはずである。

7.3 今後期待される研究

3つ挙げておきたい。第1に、項目様式による、テスト慣れの程度、受験者にかかる認知的負荷量、情動的負荷量の相違がテストパフォーマンスに与える影響を計量的に検証すること。

第2に、項目様式により正答数と測定精度の相違を生んだ要因を、個々の項目について語彙的魅力度 (Freedle and Kostin, 1996, 1999) と必要な情報 ("necessary information", Buck and Tatsuoka, 1998) の位置の観点から分析・検証すること。

第3に、サンプル数を増やして本研究の結果を再検証すること。

本研究により、多肢選択式リスニングテストにおける日本人高校生英語学習者のパフォーマンスは、

問題文と選択肢の提示時期により影響を受ける場合があること、そして、影響の程度は学習者のリスニング力にかかわりがないことが示唆された。具体的には問題文と選択肢の両方が本文を聞く前に提示される時、受験者の正答数は増える場合があることが示された。また、問題文と選択肢の提示時期によりリスニング力測定精度にも違いが見られた。以上のことから、多肢選択式リスニングテストにおいてどの項目様式をとるのが最も適切であるのか、今後、項目様式とパフォーマンスとの関係について更なる検証が待たれる。

謝辞

最後に、この研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会、選考委員の先生方、とりわけ、メールを通じて研究全般にわたってアドバイスをくださった常磐大学教授の大友賢二先生に感謝いたします。次に、草稿段階で有益な助言をいただいた早稲田大学教授の松坂ヒロシ先生に深く感謝いたします。更に、データの分析に関してご助言をいただいた常磐大学助教授の中村洋一先生、データ収集にご尽力をいただいた神奈川総合高校の鈴木栄先生、神奈川県立西湘高校の鈴木達也先生、早稲田大学助手の山口高嶺先生、成城高校講師の小林玲浩先生にも深く感謝いたします。最後に、研究の構想段階から有益な批判とコメントを授けてくれたケンブリッジ大学研究助手の Tony (A.B. Green 氏) に、記して感謝します。

参考文献 (*は引用文献)

- *Bachman, L.(1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- *Bachman, L. and Palmer, A.(1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Banerjee, J. and Clapham, C.(2003). The TOEFL CBT. *Language Testing*, 20, 1, 11-123.
- Berne, J.(1993). The role of text type, assessment task, and target language experience in L2 listening comprehension assessment. ERIC ED 358737
- Berne, J.(1995). How does varying pre-listening activities affect second language listening comprehension? *Hispania*, 78, 316-329.
- *Brindley, G.(1998). Assessing Listening Abilities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 171-191.
- *Brown, J, and Yule, G.(1984). *Teaching the Spoken*

Language: An approach based on the analysis of conversational English. Cambridge: Cambridge University Press.

- Buck, G.(1990). Testing second language listening comprehension. Unpublished PhD dissertation, University of Lancaster.
- *Buck, G.(1991). The testing of listening comprehension: an introspective study. *Language Testing*, 8, 1, 67-91.
- Buck, G.(1995). How to become a good listening teacher. In Mendelsohn, D. and Rubin, J.(Eds.), *A Guide for the teaching of second language listening* (113-131).
- *Buck, G.(2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Buck, G. and Tatsuoka, K.(1998). Application of the rule-space procedure to language testing: examining attributes of a free response listening

- test. *Language Testing*, 15, 2, 119-157.
- * Campbell, D.T. and Fiske, D.W.(1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Cohen, A.(1984). On taking language tests: What the students report. *Language Testing*, 1, 70-81.
- Cohen, A.(1998). Strategies and processes in test taking and SLA. In Bachman, L. and Cohen, A. (Eds.), *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (90-111).
- Dunkel, P., Henning, G., and Chaudron, C.(1993). The assessment of an L2 listening comprehension construct: A tentative Model for test specification and development. *The Modern Language Journal*, 77, 2, 180-191.
- Farr, R., Pritchard, R., and Smitten, B.(1990). A description of what happens when an examinee takes a multiple-choice reading comprehension test. *Journal of Educational Measurement*, 27, 3, 209-226.
- Freedle, R. and Fellbaum, C.(1987). An Exploratory Study of the Relative Difficulty of TOEFL's Listening Comprehension Items. In Freedle, R. and Duran, R.(Eds.), *Cognitive and Linguistic Analyses of Test Performance*(162-192). New Jersey: Ablex Publishing corporation.
- Freedle, R. and Kostin, I.(1996). The prediction of TOEFL listening comprehension item difficulty for minitalk passages: Implications for construct validity. *Research Reports*, 56. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Freedle, R. and Kostin, I.(1999). Does the text matter in a multiple-choice test of comprehension? The case for the construct validity of TOEFL's minitalks. *Language Testing*, 16, 1, 2-32.
- Hughes, A.(1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kobayashi, M.(2002). Method effects on reading comprehension test performance: text organization and response format. *Language Testing*, 19, 2, 193-220.
- Littlewood, W.(1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lund, R.J.(1991). A Comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 75, 2, 196-204.
- Mendelsohn, D.(1995). Applying learning strategies in the second/foreign language listening comprehension lesson. In Mendelsohn, D. and Rubin, J.(Eds.), *A Guide for the teaching of second language listening* (132-150).
- * Messick, S.(1989). Validity in R.L. Lion.(Eds.), *Educational Measurement* (3-103). Third edition. New York: American Council on Education and Macmillan.
- 中村洋一. (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
- 中野幸子. (1994). 「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」. *STEP BULLETIN* vol. 6, 30-33. 東京: 日本英語検定協会
- 根岸雅史. (2002). 「英語力はどう測定されるか——建設的な英語教育論のためのテストの常識」. 『英語展望』 (ELEC). 109, 12-15.
- Nevo, N.(1989). Test-taking strategies on a multiple-choice test of reading comprehension. *Language Testing*, 6, 2, 199-215.
- 日本英語検定協会. (1994). 準2級ガイド. 東京: 日本英語検定協会.
- Nissan, S., DeVincenzi, F., and Tang, K.(1996). An Analysis of Factors affecting the difficulty of dialogue items in TOEFL listening comprehension. *Research Reports*, 51. Educational Testing Service.
- O'Malley, J., Chamot, A. and Kupper, L.(1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10, 4, 418-437.
- 大友賢二. (1996). 『項目応答理論入門』. 東京: 大修館書店.
- Oxford, R.(1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Peterson, P. W.(1991). A Synthesis of Methods for Interactive Listening. In Celce-Murcia.(Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (106-122). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Richards, J.C.(1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Sherman, J.(1997). The effect of question preview in listening comprehension tests. *Language Testing*, 14, 2, 185-213.
- * Shohamy, E.(1984). Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension. *Language Testing*, 1, 2, 147-170.
- * Shohamy, E.(1996). Competence and Performance in Language Testing. In Brown J. et al.(Eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*(138-151). Cambridge University Press.
- Taguchi, N.(2001). L2 Learners' Strategic Mental process during a Listening Test. *JALT Journal*, 23, 2, 176-201.
- 田辺博史. (2002). In 武井編著. 『英語リスニング論』. 東京: 河源社
- Thompson, I.(1995). Assessment of second / foreign language listening comprehension. In Mendelsohn, D. and Rubin, J. (Eds.), *A Guide for the teaching*

of second language listening (31-58). San Diego: Dominie Press.

Tsui, A.B.M. and Fullilove, J.(1998). Bottom-up or Top-Down Processing as a Discriminator of L2 Listening Performance. *Applied Linguistics*, 19,4, 432-451.

Underwood, M.(1989). *Teaching Listening*. London: Longman.

Ur, P.(1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vandergrift. L.(1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53, 3, 168-176.

Watanabe, Y.(1996). Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing*, 13, 3.

Weir, C. J.(1990). *Communicative Language Testing*.

New York: Prentice Hall

Widdowson, H.(1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Wu, Yu'ian(1998). What do tests of listening comprehension test? — A retrospection study of EFL test-takers performing a multiple-choice task. *Language Testing*, 15, 1, 21-44.

Yanagawa, K.(2001). Validity of Multiple Choice Questions: The Effects of Answer Options on Listening Comprehension Tests for Japanese High School Learners of EFL. *Proceedings of the 6th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 129-139.

Yanagawa, K.(2003). Relative Difficulty of Three Multiple Choice Listening Comprehension Item Formats for Japanese High School Learners of EFL. *The Bulletin of the Graduate School of Education of Waseda University*, 10, 2, 1-14.

資料

項目様式①

- Q Where does the woman's brother work?
- (a) At a restaurant
 - (b) At a TV station
 - (c) At a cooking school
 - (d) At a magazine publisher

項目様式②

表側 (4つの選択肢のみ印刷されている)

Sample

- (a) At a restaurant
- (b) At a TV station
- (c) At a cooking school
- (d) At a magazine publisher




“Go on to the next page.” という指示が聞こえたら、次のページを開いて解答する (指示があるまでは進まない)

裏側 (問題文と4つの選択肢が印刷されている)

Sample

Where does the woman's brother work?

- (a) At a restaurant
- (b) At a TV station
- (c) At a cooking school
- (d) At a magazine publisher

項目様式③

表側 (問題文のみ印刷されている)

Sample

Where does the woman's brother work?




“Go on to the next page.” という指示が聞こえたら、次のページを開いて解答する (指示があるまでは進まない)

裏側 (問題文と4つの選択肢が印刷されている)

Sample:

Where does the woman's brother work?

- (a) At a restaurant
- (b) At a TV station
- (c) At a cooking school
- (d) At a magazine publisher

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／栃木県立鹿沼高等学校 教諭 川島 智幸
申請時：栃木県／栃木県立小山高等学校 教諭

概要

本研究では、ペア面接方式の有効性を検証するため、英検準2級の2次面接と全国模擬試験により測定した英語能力の個人差が、ロールプレイにおける発話にどのような影響を及ぼすかを調べた。さらに生徒同士のペア面接方式と、教師との個別面接方式の2つの方式でロールプレイを行い、面接方式の違いが発話に及ぼす影響を分析した。実験では、公立高校2年生8人が行った4種類のロールプレイでの発話について、発話量、複雑さ、正確さ、流暢さ、発話の機能への影響の有無を調べた。その結果、面接方法の違いが流暢さへ及ぼす影響のみが有意となり、ペア面接において英語能力の個人差が、発話量や正確さ、複雑さ、流暢さ、発話の機能に影響しないことを確認した。また面接方式の違いが、発話量や正確さ、複雑さに影響しないことも明らかになった。これらの結果は、試験的ではあるもののペア面接の有効性が支持されたことを意味する。

1 はじめに

「英語が使える日本人」の育成は、今や国家的課題である。そのためには、実際に英語を使って何ができるかを測ることが不可欠となる。しかし、スピーキングテストを実施し発話を直接観察しようとする、膨大な時間と労力を要する。こうした状況の下注目すべきは、イギリスのケンブリッジ大学海外試験評議会（UCLES）が英語検定試験で用いるペア面接方式である。試験時間の短縮だけでなく、対等な力関係の下でより自然なコミュニケーションを引き出せるとの期待が寄せられている。しかし同時に、能力の違う者を組ませると、受験者が十分に力を発

揮できないのではという懸念もある。

UCLES は、1980年代からペア面接の試行を始め、1991年の Certificate of Advanced English (CAE) を皮切りに、日本でケンブリッジ英検の名称で知られる検定試験を順次ペア面接方式に切り替えた。現在は一番上級の Certificate of Proficiency in English (CPE) を除く4レベル、易しい順に Key English Test (KET), Preliminary English Test (PET), First Certificate in English (FCE), Certificate of Advanced English (CAE) の各テストで、ペア面接方式を実施している (Saville and Hargreaves, 1999; Langham, 2001)。しかし残念ながら UCLES は、予想されるペア面接への懸念を払拭するのに十分な研究結果を公表していない。それどころか UCLES でテスト開発に携わる Saville and Hargreaves (1999) は、ペアを組む受験生の能力や年齢、性別、国籍などが評価に影響する可能性を示唆した。

これまで個人面接において発話に影響しうる様々な要因が研究されてきたが、ペア面接自体がまだ一般的でないため、能力差が発話に及ぼす影響に言及した研究はごくわずかしかない。しかも英語学習者を対象とした研究は乏しく、能力差が発話に与える影響はいまだ明らかになっていない。そこで本研究では、ペア面接方式の有効性を検証するため、英検準2級の2次面接と全国模擬試験により測定した英語能力の個人差が、ロールプレイにおける発話にどのような影響を及ぼすかを分析した。さらに生徒同士のペア面接方式と、教師との個別面接方式の2つの方式でロールプレイを行い、面接方式の違いが発話に及ぼす影響を分析した。

以下では、まず面接方式ごとに主要なインタビュ

ーテストを分類し、簡単にそれぞれの面接方法の長短をまとめる。その後、テストとしてのロールプレイの功罪を論じ、様々な受験者要因と発話との関係に関する先行研究を概観する。

2 | 先行研究

2.1 面接方式

面接方式には、個別面接方式、ペア面接方式、テープ面接方式の3つがある。個別面接方式は、面接官1人に受験者1人で行う。この方式をとる主な面接に、ACTFL（全米外国語教育協会）が37言語で実施する Oral Proficiency Interview（OPI）、Educational Testing Service（ETS）が、Test of English for International Communication（TOEIC）の筆記試験で730点以上の得点者を対象に実施する Language Proficiency Interview（LPI）、UCLES が実施し、イギリスやオーストラリアなどで広く英語力の証明として利用される The International English Language Testing System（IELTS）の Speaking Test がある。また国内で開発されたものには、ACTFL と株式会社アルクが OPI を日本人向けに改良した Standard Speaking Test（SST）や、全国外国語教育振興協会の Standard Interview Test of English（SITE）などがある。

2番目のペア面接方式は、受験生2人を同時に面接する方法で、前述の通り UCLES が実施するケンブリッジ英検では、一番上級の CPE を除く4レベルのテストでこのペア面接方式が取り入れられている。厳密に言うと UCLES が実施するペア面接方式は、面接官と別に、もう1人評価官が同席し、面接官と同時に評価に当たる方法をとっている。また受験の手引きによれば、受験者が奇数の場合、最後の面接は受験者3人1組で行うと明記してある（UCLES, 2004）。ペア面接方式はケンブリッジ英検以外では、ハンガリーで2005年より高校卒業試験に導入されることになっている（Csépes, 2001）。本研究では、UCLES が実施している複数の評価者が面接に立ち会うやり方ではなく、単に1人の面接官が2人の受験者を面接する方法をペア面接方式と呼ぶことにする。

3番目のテープ面接方式は、ETS が Test of English as a Foreign Language（TOEFL）の受験者に希望で実施している Test of Spoken English（TSE）で使わ

れ、受験者はテープから流れる問いに答え、その答えが自動的にテープに録音されるやり方である。

次に、個別面接方式とペア面接方式についてこれまで言われた指摘を整理してみよう。OPI をはじめとする個別面接方式では、常に主導権を握る面接官とそうでない受験者の間に不均衡な力関係が存在する。このため、面接官が面接を統制しやすく、面接の均等性を保ちやすい利点がある（Kitao and Kitao, 1996）。しかし同時に、現実の言語使用場面を広くカバーすることは難しく、どうしても面接官、受験者間の初対面のフォーマルなやり取りに終始してしまうとも言われている（Raffaldini, 1988 cited in 馬場, 1997, p.128）。例えば大人数の教室でよく見られる、教師の問いかけ（initiation）に生徒が答え（response）、次に教師がそれに対してコメント（follow up）するようなやり取りが個別面接では多く見られる（Egyud and Glover, 2001; Hughes, 1989）。そして最悪の場合、McCarthy（1991, pp.122-3）が指摘するように、受験者は面接官からの問いかけに答えることしかやらなくなる。

これに対しペア面接は、受験者のストレスを軽減し（Ikeda, 1998）、個別面接に比べ双方向の釣り合いのとれた発話を生む（May, 2002）とされる。また受験者同士や、面接官と受験者など多くの形態でのやり取りが可能となる（Saville and Hargreaves, 1999）。

しかしながらペア面接の問題点として、受験者の発話がペアを組む相手の発話に影響される可能性が指摘されている。例えば自己主張の強い無神経な受験者だった場合、面接を牛耳り、もう1人の受験者が正当に力を発揮する機会を奪ってしまうかもしれない（Hughes, 1989, p.105）。また Foot（1999）は、ペア面接により受験者のストレスを軽減することができても、リラックスしたからといって必ずしも良い成績につながるわけではないと、ペア面接の有効性に疑問を呈した。

さらに本稿の研究課題でもある受験者の能力との関連で、ペア面接がどのような受験者に有効かについてはまだ検証の余地がある。Foot（1999）は、ペア面接は英語力の高い受験者に適するが、英語力の低い者には適当でないと述べた。一方 Egyud and Glover（2001）は、ハンガリーの職業高校で行った実験から、ペア面接は能力の高い受験者同様能力の低い者にも適していると結論づけた。

2.2 ロールプレイ

受験者から引き出される発話が、実際に様々な場面で交わされている会話とかけ離れるというインタビューテストの欠点を埋めるため、ロールプレイが面接のタスクに利用されている。ACTFL OPIをはじめ、TOEIC LPI, TOEFL TSE, SST, SITE などのインタビューテストで、ロールプレイを取り入れている。ロールプレイは発話を現実のものに近づけ (Shohamy, 1988, p.172, cited in Salaberry, 2000), 受験者がより対等な立場で会話に参加することを可能にする (Kormos, 1999)。更に Evans, Gaudin and Raveau (1987) は、ロールプレイを通して受験者の反応の即時性と、やり取りを維持する能力を測れる点を長所として挙げた。

また学習用タスクとして、ロールプレイは、予測不可能な実際のコミュニケーションに対応する力を養う (Salies, 1995; Ladousee, 1987, cited in Sato, 2001), 発話の適切さを学ぶ (Salies, 1995), 自信をつける (Salies, 1995; Maxwell, 1997), 即興でのやり取りや話題の転換といった実際の会話の特徴に慣れる (Di Pietro, 1982, cited in Sato, 2001; Kormos, 1999), 語彙を増やす (Shoemaker, 1991, cited in Sato, 2001) などの利点が言われている。

ロールプレイと個別面接で得られる発話を比較した、興味深い研究がある。Lynch (1999) は、日本人32人に個別面接とロールプレイを続けて実施し、発話量と発話の機能を比べた。そしてロールプレイは、発話量と発話機能の種類の豊富さで個別面接を上回るということがわかった。いかに個別面接の発話が機能面で限られているかの一例として Lynch (1999) は、合わせて5時間にも及ぶ個別面接の中で、質問をした受験者はわずか4人しかいなかったという。これ以外に、忠告や命令という発話の機能も、ロールプレイでのみ見られた発話機能だと言う。更に Lynch (1999) は、個別面接とロールプレイをそれぞれ7項目で評価し、その評定を比較し、個別面接とロールプレイの評定の間には高い相関 (相関係数0.79) があることを確認した。以上のことから、ロールプレイは従来のインタビューテストにはない多くの長所を持つ、妥当性の高いタスクだと言えるだろう。

しかし最後に、ロールプレイテストの短所も忘れてはならない。馬場 (1997, p.119) は、外向的な受験者が高い評価を受ける可能性があることと、与えられた役割に対する親密度がパフォーマンスに反

映されやすい点を指摘している。またロールプレイは他のスピーキングタスクと比較すると、発話の複雑さや正確さが劣るという研究もある。Halleck (1995) は、107人の中国人英語学習者に、ロールプレイと描写・叙述の課題を与え、課題ごとに得られた発話の T-unit の平均語数や、誤りのない T-unit の平均語数を比較した。その結果、描写・叙述の課題の方がロールプレイよりいずれの平均語数をも有意に上回った。Halleck (1995) は、ロールプレイは常に相手の言うことに正しく反応しなくてはならないプレッシャーが伴い、十分に実力を出せなかったのではと、その理由を推察した。

2.3 受験者要因と発話との関係

2.3.1 親密さ

親密さの影響については研究結果が分かれている。アラブ人を対象に調査した Porter (1991, cited in O'Sullivan, 2002) は、親密さは発話に影響しないと結論づけた。一方 O'Sullivan (2002) は、12組の日本人大学生の発話を調べ、ケンブリッジ英検 FCE の評価基準及び発話の文法的複雑さにおいて、顔なじみ同士のペアの方が有意に高い評価を得たことを突き止めた。

2.3.2 性別

同様に面接官あるいはペアを組む相手の性別による影響についても、様々な結果が出ている。性別の影響はないとする O'Loughlin (2002) や、男性の面接官の方が成績は良いとする Porter (1991, cited in O'Sullivan, 2000), 反対に女性の面接官の方が成績は良いという O'Sullivan (2000) の研究報告もある。このように相反する結果が出た理由の一つに、Porter がアラブ人を、O'Sullivan が日本人を対象に研究を行ったことから、被験者の文化的背景が関係している可能性が指摘されている。

2.3.3 性格

ペア面接における性格の影響について、消極的な学生同士を組ませると量的にも質的にも向上しないことが報告されている (Alvarado, 1992, cited in Spelman, 1992)。更に Spelman (1992) は、積極性に富む学生と欠ける学生を、自分の見ている絵を言葉で説明する情報の送り手と、説明を聞いて絵を描く受け手のいずれかの役にあてがい、役割と性格

の組み合わせが発話にどのような影響を与えるかを調べた。その結果、役割にかかわらず積極的な学生と組んだペアは、情報のやり取りが順調に進んだが、消極的な者同士のペアは、タスクを途中でやめてしまった。この研究から、受験者の性格がペア面接に重要な影響を及ぼすことがうかがえる。

2.3.4 英語能力の個人差

Foot (1999) は、ペア面接で英語力の違う者同士を組ませると、力のある者が力のない者に遠慮し、全力を出せないと述べた。彼はテニスを例にとり、自分より下手な相手とテニスをするよりも、上手な相手とテニスをした方が上手にテニスができることから、能力差のある者を組ませた時のペア面接の有効性に疑問を投げかけた。

この Foot の批判に対して UCLES は、CPE テスト受験者からペア面接方式と個別面接方式で得られた、発話に関する量的並びに質的分析結果を公表し反論した。Taylor (2000) によれば、ペア面接では個別面接の60%程度に減ると考えられている受験者の発話量が、実際は75%前後維持されていた。また全部で30のコミュニケーション機能のうち、個別面接では平均14機能を確認したが、ペア面接では平均26もの機能を引き出すことができたという。後に Taylor (2001) は、発話の言語機能を大きく、例えば意見を述べる informational 機能、説得などの interactional 機能、更には話し合いを終えるなどの managing interaction 機能の3つに分類し、その割合を個別面接とペア面接で比較した。そして、個別面接では平均80%以上を占めていた informational 機能が、ペア面接では平均55%まで下がり、その分他の2つの機能が増えたことを明らかにした。

しかし、残念ながら Taylor (2000, 2001) が紹介したデータは、不均整な発話という、個別面接について言われてきた批判への反論としては説得力があるが、英語力の違いがマイナスの影響を及ぼすのではないかという批判には十分に答えていない。更に Taylor (2000, 2001) が分析したのが、5レベルのケンブリッジ英検の中で、いまだペア面接方式を取り入っていない最高レベルの CPE テスト受験者の発話である点が、一般化を難しくし説得力を欠く原因となっている。

UCLES の専門家に代わって Foot (1999) の批判に反論したのは、ハンガリーの職業高校でペア面接

を試験的に行った Egyud and Glover (2001) である。彼らは、Foot がペア面接をテニスに例えたことについて、テニスは勝ち負けを競うゲームであるが、ペア面接の目的は相手を打ち負かすことではなく、相手と協力してタスクを達成することだと述べた。また、能力差が原因で十分に力を出せないのではとの批判には、仮にそのようなことがあるとすれば、その最たる弊害が生じているのは個別面接ではないかと反論した。

さて次に、この他の先行研究を見ることにしよう。Iwashita (1996) は、オーストラリアで日本語を学ぶ大学生20人を日本語能力により2つのグループに分け、ペアの組ませ方と得られる発話を調べた。日本語能力の評定は、初めに行った面接結果、日本での滞在経験、授業担当者のコメントに基づき行われた。分析は2人の評価官による文法、流暢さ、発音など6項目の4段階尺度評定と、C-unit と Turn の数を用いた。C-unit は、後述する T-unit に動詞を伴わない独立した句も含めた分析単位で、Turn とは、1人の話し手が話し始めてから、他者が話す権利を受け継ぐまでのすべての発話 (Sacks, Schegloff and Jefferson, 1974) を意味する。分析の結果、日本語能力の個人差は発話量には若干の影響を与えるが、面接の評価自体にはほとんど影響しないことを突き止めた。発話量について Iwashita (1996) は、一般化は難しいとしながらも、被験者は上位者と組んだ時に、より多く話す傾向があると述べた。その後 Iwashita (2001) は、念押しや確認などの Confirmation Check や、相手の発言への明瞭化要求 Clarification Request、自己修正 Modified Output の使用頻度や割合を調査項目に、日本語能力の個人差が発話に及ぼす影響の質的分析を試みた。しかし、先行研究同様、日本語能力の個人差による有意差は確認できなかった。

また、英語学習者を対象とする数少ない研究を行った Yule and Macdonald (1990) は、英語能力と与えられる役割が発話にどのような影響を及ぼすかを分析した。アメリカの大学で学ぶ外国人大学院生40人を TOEFL のスコアをもとに2つのグループに分け、地図の配達経路を口頭で説明するタスクを行った。その際経路を説明する情報の送り手側と、相手の説明を聞いて地図上で配達経路を確認する情報の受け手側との間に、英語能力の差が生じるようペアを組ませた。その結果、英語能力の高い者が情報の

受け手に就いた場合に、情報の送り手に就いた時に比べてやり取りが2倍以上長く続くことがわかった。これは英語能力の低い者が受け手になると、あいづち程度の反応になってしまうが、英語力の高い者が受け手に就くと、たくさんの内容確認のための発話がなされることを意味している。しかしながら、この実験に参加した上位者20人の TOEFL 平均点数が625点、下位者20人の平均が562点であることから、この研究結果が日本の高校生にも当てはまるかどうかは疑わしい。

英語学習者を対象としたもう一つの Csepes (2001) による研究では、ハンガリーで英語を学ぶ高校3年生120人が実験に参加した。Csepes (2001) は、全部で38の空所からなるクローズテストと教師の質問紙による評価、生徒の自己評価の3つの資料をもとに、被験者の英語能力を3つに分けた。そして英語能力が中レベルと判断された30人のコア被験者は、自分より上位、同等、下位の英語能力を有する3人の被験者とペアを組み、それぞれ1回ずつ異なるタスクを行った。その後テープに録音されたコア被験者の90回のペア面接を、会話遂行技術、文法、語彙、発音の4項目について2人の評価官が8段階尺度で評価した。そして評価の合計点を比較した結果、コア被験者の発話評価に、ペアを組む相手の英語能力の違いによる有意差は見られなかった。このことから Csepes (2001) は、ペア面接ではペアの相手が自分より英語能力が優れている場合も、逆に劣っている場合も、発話の評価は影響を受けないと結論づけた。

3 | 実験

3.1 目的

初級～中級レベルの英語学習者を対象にしたペア面接の有効性についての研究は非常に少ない。このため、ハンガリーの高校生を対象に調べた Egyud and Glover (2001) と Csepes (2001) の研究は大変貴重である。しかし残念ながら Egyud and Glover (2001) は、発話を書き起こした transcript の分析のみで、発話の量的分析まで踏み込んでいない。また Csepes (2001) は、被験者を分ける時に用いた英語能力を、クローズテストや質問紙を用いて測定し、実際にスピーキング能力を測っていない。

そこで本研究では、英検準2級の2次面接により測

定したスピーキング能力に、全国模擬試験の成績を加え、グループ分けのもととなる英語能力とした。また受験者がより対等な立場で会話に参加することを可能にし (Kormos, 1999)、発話量と発話機能の豊富さで個別面接を上回る (Lynch, 1999) と言われるロールプレイをタスクとして採用した。さらに、発話量や発話の複雑さ、正確さ、流暢さ、発話の機能を示す指標に注目し、発話の量的分析を通してペア面接方式の有効性を検証しようと試みた。

3.2 仮説

本研究では、次の2つの作業仮説を立てた。

仮説1 ペア面接において、英語能力の個人差は、発話量、正確さ、複雑さ、流暢さ、発話の機能に影響しない。

仮説2 面接方式の違いは、発話量や正確さ、複雑さ、流暢さ、発話の機能に影響しない。

3.3 被験者

栃木県内の公立高校に学ぶ2年生の女子生徒8人。これら8人の生徒は、同級生39人の中から、英検準2級の模擬面接結果と、全国規模で実施された2回の模擬試験の英語全国偏差値に基づいて選んだ。親密さの影響を指摘した O'Sullivan (2000) の研究を受けて、被験者は全員1つのクラスから選んだ。

実験の直前にクラス生徒全員に、英検準2級の過去の試験問題を使い2次面接を行った。面接は同一の面接官が3日間に分けて実施し、すべてテープに録音した。その結果は後日、英検面接委員有資格者2名が、実際の2次面接の評価基準に基づき採点した。採点が食い違った場合は、協議の上決定した。2人の採点者間の評価の一致度は、相関係数0.76であった。39人の成績概況(点数)は、33点満点中最高30点、最低12点、平均22.5点、標準偏差4.1であった。39人の中には、英検2級取得者が1人、準2級取得者が25人含まれていた。

もう一つの模擬試験の成績は、実験の11か月前(1回目)と3か月前(2回目)に、大手模擬試験業者がそれぞれ約44万5000人の高校1年生と約41万8000人高校2年生を対象に実施したものである。39人の成績概況(全国偏差値)は、次の通りである。1回目(最高72.2、最低39.5、平均54.6、標準偏差6.7)。2回目(最高75.1、最低45.3、平均55.3、標準偏差6.8)。

被験者8名は、クラス生徒の中から、英検準2級模

擬面接の評点と模擬試験の英語全国偏差値の平均が、そろって上位または下位の者の中から4名ずつを選んだ。また39人の中には数人の男子生徒が含まれていたが、性別の違いによる発話への影響を考え、被験者は全員女子の中から選んだ。更に、ロールプレイでは外向的な受験者が高い評価を受ける可能性(馬場, 1997, p.119)に配慮し、クラス担任の意見を参考に、極度に外向的あるいは内向的と思われる生徒は被験者から除外した。

最終的に選ばれた被験者の英検準2級2次面接成績は、上位者平均が25.3 (26, 26, 25, 24), 標準偏差0.96, 下位者平均が17.5 (14, 16, 19, 21), 標準偏差3.11だった。2グループ間には5%水準で有意差があることが確認された。また被験者の全国模擬試験英語の平均偏差値は、上位者平均が59.8 (64.6, 59.7, 59.0, 56.0), 標準偏差が3.56, 下位者平均が46.6 (43.4, 44.8, 47.7, 50.3), 標準偏差が3.08だった。こちらも2グループ間に5%水準で有意差があることが確認された。

3.4 実験に用いたロールプレイ

Evans et al. (1987) は、ロールプレイを場面、役割、登場人物の性格、話の展開の4項目について、2人に与えられた役割が同じか異なるか、自由度がどの程度あるかという観点から分類する方法を提案した。そしてテストに適したロールプレイとして、次のようなロールプレイを挙げた。

あなたたちは、異なる語学学校で働く語学教師です。ある日の午後、久しぶりに2人で喫茶店にやって来ました。お互いの仕事や生徒について話をしてください。

このロールプレイでは、同じ場面と役割が2人に与えられ、登場人物の性格や話の展開、更には話の内容については全く決められていない。Evans et al. (1987) は、このロールプレイがテストに適している理由として、指示が簡潔に済み、受験者が自由にその後の話の展開を決められる点を挙げている。しかし、ロールプレイを高校の授業で実践してきた Sato (2001) は、話の展開が決められていない自由度の高いロールプレイは、英語で考え、瞬間的に英語を話すことに慣れていない、日本人の高校生には非常に難しいと述べた。

このため本研究では、まず役割に対する親密度が影響しやすいとの指摘に対応するため、高校生が遭

遇しやすい場面で、互いに気心の知れた友人という対等の役割を設定した。話の展開については、自由度が高すぎて受験者が困らないよう、話の大まかな展開を提示することにした。また被験者は、自分のロールカードのみを示され相手の出方を予想できないため、あらかじめ会話を始める側をロールカードに明記した。

〈ロールカードの例〉

第1週 役割 A

あなたは友達からカラオケに誘われましたが、歌が上手ではないので行きたくありません。テスト勉強を理由に誘いを断りなさい。

役割 B

あなたは久しぶりに友人何人かを誘って、カラオケへ行く計画を立てました。これから友達に電話をしてぜひ一緒に来てくれるよう説得しなさい。ロールプレイはあなたが電話をかけるところから始まります。

(2週目以降のロールプレイは資料1参照)

3.5 手順

週1回50分の授業時間内に、4週連続で実験を行った。毎回生徒同士によるペア面接と、教師と生徒との個別面接を実施した。被験者には、今回のロールプレイは話す力を測るためのテストで、個別面接とペア面接のどちらが、より正確に話す力を測れるかを調べるための実験であることを伝えた。また、与えられたロールカードに書いてあること以外に自由に付け加えて、90秒間でできるだけたくさん話をするよう指示した。面接順並びにペア面接の組み合わせは、表1の通りである。

順序効果を考慮し、前半の2週間は初めにペア面接(表の網掛け部分)、その直後に個別面接を、後半の2週間は順番を入れ替え、個別面接終了後にペア面接を行った。また第1週と第3週は上位者と下位者を、第2週と第4週は上位者同士、あるいは下位者同士を組み合わせた。被験者は、同じ役割をペア面接と個別面接で演じた。また発話の機能を分析する際に偏りが生じないように、毎回上位者・下位者それぞれ2名が役割 A を、残り2名が役割 B になるよう割り当てた。ロールプレイはすべてテープに録音した。

■ 表1：面接順並びにペア面接組み合わせ

	1週目		2週目		3週目		4週目	
	role A	role B						
1組目	a1	c1	a1	a2	t	c3	t	c4
	a1	t	a1	t	a4	t	c2	t
	t	c1	t	a2	a4	c3	c2	c4
2組目	a2	c2	a3	a4	t	c2	t	c3
	a2	t	a3	t	a3	t	c1	t
	t	c2	t	a4	a3	c2	c1	c3
3組目	c3	a3	c1	c2	t	a2	t	a4
	c3	t	c1	t	c1	t	a2	t
	t	a3	t	c2	c1	a2	a2	a4
4組目	c4	a4	c3	c4	t	a1	t	a3
	c4	t	c3	t	c4	t	a1	t
	t	a4	t	c4	c4	a1	a1	a3

教師 t 上位者 a1 a2 a3 a4 下位者 c1 c2 c3 c4

ロールプレイは1分30秒間で、初めてロールプレイをする場合のみ、1分間の準備時間を与えた。Wigglesworth (1998) は、107人を対象にテープ面接方式で1分間の準備時間の効果を調べた。そして準備時間の有無は、3つのタスクにおいて流暢さや文法、発話中の節の数に影響しないことを発見した。本研究ではこの研究結果に基づき、準備時間を1分間とした。

すべての個人面接は、被験者にロールプレイの内容が漏れることを避け、また面接官要因を抑制するため、1人の教師が50分の授業時間内に行った。このためこれ以上被験者数を増やしたり、ロールプレイの時間を長くすることは不可能だった。実験に参加した被験者以外の生徒は、他の英語科教員の指導の下、実験に用いたのとは異なるロールプレイを使い、英会話練習を行った。

3.6 分析方法

録音した48のロールプレイをテープから書き起こし、5つの分析項目（発話量、複雑さ、正確さ、流暢さ、発話の機能）について対応する指標を調べた。まずペア面接において能力差が及ぼす影響を調べるため、4回行ったペア面接のうち最初の2回分（上位者、下位者それぞれ延べ8人分）のデータを分析した。ペア面接を個別面接後に実施した後半の2回分については、練習効果の影響を避け分析には用いなかった。次に面接方式が及ぼす影響を見るため、4回分のペア面接と個別面接（上位者、下位者それぞれ

延べ16人分）について、得られた指標を比較した。分析には SPSS 12.0J for Windows を使い、対応のある2つの母集団を比較するため、検定には Wilcoxon の符号付順位検定を行った。

3.6.1 発話量

指標：すべての発話から、単語1語からなる間投詞や繰り返し、言い淀み、自己訂正した語の数を引いた数

この指標を定めるに当たっては、日本人中学生のスピーキングの特徴を調べ、多くの分析項目の中から語彙や T-unit の数、話した秒数の3指標がスピーキング能力と中程度の関連があると報告した小泉・栗崎 (2002) を参考にした。単語1語の間投詞とは、意味上重要でない oh, ah, um, uhm, so を指す。また例えば、Yes, but I, I have, I was catch, catch a cold. の場合、繰り返しなどを除いた最終的な発話語数は、次のように6語と数えた。Yes, but (I 繰り返し), (I have 自己訂正), I (was catch 自己訂正), catch a cold.

3.6.2 複雑さ

指標：T-unit 1つ当たりの平均語数

T-unit とは1つの主節を含み、その主節に付加される従属節 (Hunt, 1970, cited in 平野, 1990) と定義される。例えば次のような重文 (I have an uncle and his name is Roger.) の場合、T-unit は2つで、複文の場合 (I have an uncle, whose name is Roger.) は、T-unit は1つと数える (平野, 1990)。

言語能力が高ければ高いほど、より多くの情報を1つに組み入れ、より長い T-unit を書くことができるとされる。このため T-unit は、これまで書き言葉のみならず、話し言葉の統語的複雑度を示す、客観性と信頼性の高い尺度 (平野, 1990) として多くの研究に用いられてきた。T-unit を談話分析に用いた先行研究には、Long and Porter (1985), Spelman (1992), Young and Milanovic (1992), Halleck (1995), Young (1995), Kenyon (1998), Iwashita (2001) などがある。

3.6.3 正確さ

指標1：誤りの数

例えば、I'm very poor (at) sing(ing) a song. のように続けて誤りが起こった場合は、併せて1つと数えた。指標2：全体の T-unit に占める誤りのある T-unit の

割合（誤りのある T-unit 数÷全体の T-unit 数）

3.6.4 流暢さ

指標：1分間に話す平均語数（すべての発話語数÷話した秒数×60）

ここで示す語数は実際に話した語数ではなく、計算上割り出した語数である。

3.6.5 発話の機能

指標：ペア面接で得られた発話を、会話の舵取り、情報提供、会話維持、会話中断の4つの機能に分類し比較した。分類の際は、T-unit のみならず T-unit に満たない断片的な発話も分類の対象とした。会話中断以外の発話機能の定義は Spelman (1992) による。

会話の舵取りとは、会話の流れを先導し、相手の会話への参加を規制する機能。具体的には、命令文や疑問文、上がり調子の聞き返しなど、相手からの返答を求める発話にこれに属する。情報提供とは、相手に情報を提供する機能。相手の質問や命令に対する受動的な返答や、自発的な情報発信を指す。会話維持とは、新しい情報を含まずに、単に会話の流れを維持する機能。相手が直前に言ったことの繰り返しや言い換え、uhm や yes などのあいづちがこれに属する。会話中断は、10秒以上沈黙した状態を会話中断と定義した。

4 実験結果

4.1 ペア面接において能力差が及ぼす影響

4.1.1 発話量

上位者は上位者と組んだ時、下位者と組んだ時より発話語数が多かった。一方下位者は、上位者と組んだ時の発話量が、下位者同士でペアを組んだ時をわずかに上回った（表2）。上位者・下位者とも、ペアの組み方による発話量に有意差はなかった。また必ずしも常に上位者が、下位者より多く話すわけではないこともわかった。

4.1.2 複雑さ

T-unit に含まれる語数は、上位者と下位者が組んだ方が、わずかながら上位者あるいは下位者同士が組んだ時より多かった（表3）。しかしその差は有意

ではなかった。いずれの組み合わせ方をした場合も、上位者の発話が、下位者の発話に T-unit に含まれる語数で勝っていた。

4.1.3 正確さ

上位者同士、下位者同士のペアの方が、上位者と下位者が組んだ時より、多くの誤りを犯す傾向が見られた（表4）。また同様に、能力差のないペアの発話の方が能力差のあるペアの発話より、誤りのある T-unit が全体に占める割合も高かった（表5）。

■ 表2：発話量（平均発話語数）への影響

グループ	平均発話語数 (標準偏差)	増減	平均発話語数 (標準偏差)	差
上位者 N=8	能力差あり 22.8 (8.7)	<	能力差なし 27.0 (5.3)	4.2 有意差なし
下位者 N=8	能力差あり 26.6 (10.8)	>	能力差なし 25.6 (11.8)	1.0 有意差なし

■ 表3：複雑さ（T-unit 当たりの平均語数）への影響

グループ	T-unit 当たり の平均語数 (標準偏差)	増減	T-unit 当たり の平均語数 (標準偏差)	差
上位者 N=8	能力差あり 5.9 (1.6)	>	能力差なし 5.4 (0.8)	0.5 有意差なし
下位者 N=8	能力差あり 5.5 (1.5)	>	能力差なし 5.2 (1.1)	0.3 有意差なし

■ 表4：正確さ（誤りの数）への影響

グループ	誤りの数 (標準偏差)	増減	誤りの数 (標準偏差)	差
上位者 N=8	能力差あり 0.6 (1.1)	<	能力差なし 1.6 (0.9)	1.0 有意差なし
下位者 N=8	能力差あり 1.5 (0.8)	<	能力差なし 1.9 (1.6)	0.4 有意差なし

■ 表5：正確さ（誤りのある T-unitの割合）への影響

グループ	誤りのある T-unit の割合 (%) (標準偏差)	増減	誤りのある T-unit の割合 (%) (標準偏差)	差
上位者 N=8	能力差あり 22.9 (0.4)	<	能力差なし 34.2 (0.2)	11.3 有意差なし
下位者 N=8	能力差あり 33.3 (0.2)	<	能力差なし 38.9 (0.3)	5.6 有意差なし

■ 表6：流暢さ（1分間の発話語数）への影響

グループ	1分間の発話語数 (標準偏差)	増減	1分間の発話語数 (標準偏差)	差
上位者 N=8	能力差あり 162.1 (65.9)	>	能力差なし 128.2 (79.4)	33.9 有意差なし
下位者 N=8	能力差あり 152.0 (88.0)	>	能力差なし 123.1 (58.2)	28.9 有意差なし

4.1.4 流暢さ

上位者と下位者が組んだ時の1分間の平均発話語数は、上位者同士、下位者同士が組んだ時よりも多かった（表6）。上位者・下位者とも、英語能力が異なる相手と組んだ時の方が、平均30語ほど1分間の発話語数が増えたことになる。検定の結果、上位者あるいは下位者同士の平均発話語数との間に有意差は確認できなかった。

4.1.5 発話の機能

ペアを組む相手によって発話の機能がどのように変化したかを示したのが表7である。上位者同士を組み合わせた場合に、より多くの自発的な情報発信が見られた他は、目立った違いはない。しかし能力と発話機能との関係で見ると、聞き返しや会話中断、質問、命令といった発話機能に偏りが見られた。ま

■ 表7：ペア面接において、スピーキング能力個人差が発話機能に及ぼす影響

グループ	組み合わせ	会話の舵取り			情報提供		会話維持		会話中断
		命令	質問	聞き返し	質問の応答	情報発信	繰り返し	あいづち	沈黙
上位者 N=8	能力差あり	3	5	4	11	13	1	1	4
	能力差なし	1	6	4	7	18	0	3	3
下位者 N=8	能力差あり	3	9	0	8	17	0	2	2
	能力差なし	5	8	0	11	15	0	0	1

ず聞き返しは、上位者の発話に8回見られるが、下位者の発話には1回も見られなかった。次に会話中断は、下位者よりも上位者の方が多かった。逆に質問や命令の回数では、下位者が上位者を上回った。

4.2 面接方法が及ぼす影響

4.2.1 発話量

上位者・下位者とも個別面接時の発話語数が、ペア面接時の発話語数をわずかに上回った（表8）。被験者ごとに分析すると、8人中7人について個別面接時の発話量がペア面接の発話量より多いことがわかった。いずれの差も有意ではなかった。

■ 表8：発話量（平均発話語数）への影響

グループ	平均発話語数 (標準偏差)	増減	平均発話語数 (標準偏差)	差
上位者 N=16	ペア面接 24.9 (7.3)	<	個別面接 28.1 (9.1)	3.2 有意差なし
下位者 N=16	ペア面接 26.1 (11.0)	<	個別面接 27.5 (9.1)	1.4 有意差なし

4.2.2 複雑さ

個別面接よりもペア面接において、T-unit 当たりの平均語数が多い傾向が、上位者・下位者ともに見られた（表9）。

■ 表9：複雑さ（T-unit 当たりの平均語数）への影響

グループ	T-unit 当たりの平均語数 (標準偏差)	増減	T-unit 当たりの平均語数 (標準偏差)	差
上位者 N=16	ペア面接 5.6 (1.2)	>	個別面接 5.0 (1.1)	0.6 有意差なし
下位者 N=16	ペア面接 5.4 (1.3)	>	個別面接 5.3 (0.7)	0.1 有意差なし

4.2.3 正確さ

英語能力にかかわらず、誤りの数（表10）、誤りのある T-unit が全体に占める割合（表11）とも、個別面接の方が高かった。つまり上位者・下位者とも、ペア面接よりも個別面接において、誤りを犯す傾向があった。しかし面接方式による正確さに、有意差は認められなかった。

■ 表10：正確さ（誤りの数）への影響

グループ	誤りの数 (標準偏差)	増減	誤りの数 (標準偏差)	差
上位者 N=16	ペア面接 1.1 (1.1)	<	個別面接 1.6 (1.1)	0.5 有意差なし
下位者 N=16	ペア面接 1.7 (1.3)	<	個別面接 2.1 (1.7)	0.4 有意差なし

■ 表11：正確さ（誤りのある T-unit の割合）への影響

グループ	誤りのある T-unit の割合 (%) (標準偏差)	増減	誤りのある T-unit の割合 (%) (標準偏差)	差
上位者 N=16	ペア面接 28.5 (0.3)	<	個別面接 38.6 (0.3)	10.1 有意差なし
下位者 N=16	ペア面接 36.1 (0.3)	<	個別面接 51.1 (0.3)	15.0 有意差なし

4.2.4 流暢さ

英語能力にかかわらず、個別面接における1分間の平均発話語数は、ペア面接の発話語数を有意に上回った（表12）。これは上位者・下位者とも、ペア面接では1分間に約140語話す流暢さが見られたが、個

別面接では70語に減り、流暢さが半分に低下したことを示している。

■ 表12：流暢さ（1分間の発話語数）への影響

グループ	1分間の発話語数 (標準偏差)	増減	1分間の発話語数 (標準偏差)	差
上位者 N=16	ペア面接 145.1 (72.6)	>	個別面接 68.4 (18.2)	76.7**
下位者 N=16	ペア面接 137.5 (73.6)	>	個別面接 68.8 (16.6)	68.7**

** p<.001

4.2.5 発話の機能

ペア面接に比べ個別面接では、生徒が発した質問の数が減少した。特に下位者ほどこの傾向は顕著で、質問数はペア面接の17から個別面接の7に減った（表13）。代わりに個別面接では、上位者・下位者とも質問への応答が、ペア面接時に比べて3倍に増えた。さらに会話中断の数も、個別面接ではペア面接の3倍近く増加した。

5 考察並びに今後の課題

本研究では、発話量、複雑さ、正確さ、流暢さ、発話の機能の5つの指標について、ペア面接方式において能力差が及ぼす影響と、面接方式が及ぼす影響を調べた。検定の結果有意であったのは、面接方法の違いが流暢さへ及ぼす影響のみであった。このことから、能力差は、ペア面接において発話量や正確さ、複雑さ、流暢さ、発話の機能に影響しないと

■ 表13：面接方法が発話機能に及ぼす影響

面接方法	グループ	会話の舵取り			情報提供		会話維持		会話中断 沈黙
		命令	質問	聞き返し	質問の応答	情報発信	繰り返す	あいづち	
ペア面接	上位者 N=16	4	11	8	18	31	1	4	7
	下位者 N=16	8	17	0	19	32	0	2	3
個別面接	上位者 N=16	4	9	8	55	34	2	3	19
	下位者 N=16	3	7	2	61	33	2	6	12

いう仮説1は支持されたと言える。また面接方式の違いは、発話量や正確さ、複雑さ、流暢さ、発話の機能に影響しないとした仮説2について、今回の実験結果は面接方式が発話量、正確さ、複雑さに影響しないことを示唆した。有意差の見られた流暢さと、明らかに質問や質問への応答、会話中断の数に違いが見られた発話機能については、面接方式の違いが影響したと言える。しかし、今回の研究はサンプル数が少ない上、以下に述べる統制の課題もあり、能力差や面接方式の違いが及ぼす影響について完全に実証できたとは言えない。

統制上の課題の一つは、練習効果である。ペア面接を先行実施した最初の2週間は個別面接の、個別面接を先行実施した後半の2週間はペア面接の発話量が多くなった。このことから、今回の実験では練習効果が働いたと判断できる。面接でのパフォーマンスには様々な受験者要因が作用するため、実験で操作する要因以外をできるだけ等しくする必要はある。しかしこれを完全に実行することは非常に困難である。この実験では被験者の英語能力を、唯一他と異なる要因（独立変数）としたが、実験結果には能力差よりも性格や反応の速さなど、個人差の影響の方が強いという Iwashita (2001) の指摘が当てはまる点も見られた。被験者8人を個別に見ると、一番発話量が多かったのは下位者に分類された被験者であり、逆に全部で11回と、最も多く黙り込んでしまったのは上位者の1人であった。このことは英語能力以外の受験者個人の要因が、ペア面接に影響を及ぼす可能性があることを示唆している。受験者要因をいかに統制し、同時に順番効果、練習効果を実験から排除するか、この先の検討は今後の研究にゆだねる。

2番目の課題は、英語能力とは何かをどう規定するかである。本実験では、英語能力を英検準2級2次面接と全国模擬試験で測られる能力と定めた。しかし今回の英語能力の中には、直接音声を聞かせて測定したリスニング能力は入っていない。英語能力をどう定義するかにより、今回と異なる実験結果が生まれる可能性も否定できない。実験結果の一般化のためには、英語能力のより厳密な定義づけが必要となるだろう。

次に、タスクとしてのロールプレイの均等性が挙げられる。4つのロールプレイについて、それぞれ回ごとに個別面接での発話量を分析したところ、3番目

のロールプレイでの発話量が、他の3回に比べて少なかった。これは一つには、2回目まで個別面接をペア面接後に行ったため、被験者が個別面接を最初に行うことに戸惑い、普段以上に緊張したことが予想される。しかしもう一つには、3番目のロールプレイが他よりも難しかったから発話量が減ったとも考えられる。CDを貸した側は状況を説明することが、CDを借りた側は相手の言わんとする状況を理解することが難しかったようだ。このことは教師の発話量や被験者の沈黙回数からも読み取れる。3番目のロールプレイでは、教師の発話量と被験者が沈黙した回数が、他のロールプレイに比べて多い。与えられた状況を英語で表現できず、あるいは相手の言っていることが理解できず被験者が寡黙になってしまったため、教師がその分多く話さざるを得なくなったと考えられる。いくつかのロールプレイを用いて、そこで得られた発話を比較する場合、ロールプレイの難易度が均等でなくてはならず、ロールプレイを作成する上で大きな課題である。

ところで個別面接において沈黙が多くなった理由を被験者に尋ねたところ、発話に対する教師の反応が速く、答えを考える時間がなかったからという答えが多かった。これは多分にロールプレイをタスクに採用したことが、影響したかもしれない。Lier (1989) は、ロールプレイをインタビューに取り入れた場合、受験者が面接官との間の歴然とした準備状況の差に苦しめられる可能性を指摘した。面接官はあらかじめ話の展開を予想し練習が可能であるため、ロールプレイを初めて演じる受験者は、非常に不利な立場に置かれることになる。このような準備状況の違いが、被験者を更に苦しめる原因になったとも考えられる。このことから今後ロールプレイを初級～中級の英語学習者用面接に用いる際は、より厳密な難易度調整が重要となるだろう。タスクの複雑さが、発話の流暢さや正確さ、複雑さへ及ぼす影響はないと結論づけた Elder, Iwashita and McNamara (2002) の研究もあるが、ロールプレイの場合にも同じことが言えるか検証する必要があると言える。

更に加え、ロールプレイを用いて面接を行う場合、評価項目と評価基準も課題である。残念ながら、ロールプレイの評価に関する先行研究は、非常に少ない。Kitao and Kitao (1996) は、ロールプレイをテストに用いる場合、謝る、頼む、情報を求めるなど要求された機能を遂行できるかどうかで、受験者

の英語能力を評価できると述べた。しかし今回のようにペア面接方式でロールプレイを用いる場合、2人のやり取りが面接官の予想通り進むとは限らず、予期した発話機能を引き出せない可能性もある。従って個別面接・ペア面接いずれの場合も利用できる、ロールプレイの全体的評価項目並びに評価基準の開発が、今後求められる。

6 | 結論

本研究では発話の量的分析に基づき、ペア面接方式の有効性を検証した。その結果、ペア面接では英語能力の個人差が、発話量や正確さ、複雑さ、流暢さ、発話の機能に影響しないことを確認した。また面接方式の違いが、発話量や正確さ、複雑さに影響しないことも明らかになった。これらの結果は、少数の限られた被験者から得られたデータであるため試験的ではあるものの、ペア面接の有効性が支持されたことを意味する。

また、個別面接とペア面接で得られた発話の流暢さを示す指標に、統計上有意な差が見られた。これは面接方式の違いだけでなく、ロールプレイをタスクに用いたことが一因と考えられる。話の展開についての情報の有無が、面接官と受験者が必要とする反応時間の違いに結びついたのである。今回の実験

結果を一般化するためには、受験者要因の統制と順番効果の排除、英語能力のより厳密な定義づけ、タスクとしてのロールプレイの均等性確保、更にはロールプレイの全体的評価項目と評価基準の開発などの課題が残されている。

最後に、時間短縮とともにロールプレイをペア面接で行うことの利点に、教育上の波及効果を忘れてはならない。Saville and Hargreaves (1999) が指摘するように、ペア面接には教室で学習者同士のやり取りを奨励する、プラスの波及効果が期待できる。また、英語を使う機会を与えられず興味や動機を失いかけている、上級の日本人英語学習者に最適だと、Sato (2001) が評したロールプレイを面接に用いることで、自分の英語能力を確認し、英語学習に弾みがつくと予想される。今後、こうしたペア面接方式の教育的波及効果をも視野に入れた研究が望まれる。

謝辞

このような貴重な研究の機会を与えてくださった、(財)日本英語検定協会と選考委員の皆様には感謝いたします。また独りよがりな私の実験計画について、多くの示唆に富む助言をくださった選考委員の和田稔先生と筑波大学大学院の小泉利恵さんに、厚くお礼申し上げます。最後に、実験に快く協力してくれた同僚や生徒の皆様には感謝申し上げるとともに、陰で支えてくれた家族に感謝したい。

参考文献 (*は引用文献)

- * 馬場哲生(編著). (1997). 『英語スピーキング論』. 河源社.
- * Csepes, I. (2001). *Is testing speaking in pairs disadvantageous for students? A quantitative study of partner effects on oral test scores*. Paper presented at the 11th IATEFL-Hungary Conference. Retrieved February 18, 2003, from <http://www.novelty.hu/htm2/vol91/csepes.html>
- * Egyud, G. and Glover, P. (2001). Oral testing in pairs — a secondary school perspective. *ELT Journal*, 55(1), 70-76.
- * Elder, C., Iwashita, N. and McNamara, T. (2002). Estimating the difficulty of oral proficiency tasks: what does the test-taker have to offer? *Language Testing*, 19(4), 347-368.
- * Evans, C., Gaudin, J.-M. and Raveau, F. (1987). Testing advanced communicative competence through role-play. *British Journal of Language Testing*, 25(2), 104-108.

- * Foot, M. (1999). Relaxing in pairs. *ELT Journal*, 53(1), 36-41.
- * Halleck, G. B. (1995). Assessing Oral Proficiency: A Comparison of Holistic and Objective Measures. *The Modern Language Journal*, 79(2), 223-234.
- * 平野絹枝(1990). 「言語能力の客観的指標の妥当性—日本人 EFL 大学生の場合」. 『上越教育大学研究紀要』第9巻第2分冊. 65-77.
- * Hughes, A. (1989). Testing oral ability. A. Hughes (ed.) *Testing for Language Teachers*, 101-115, Cambridge University Press.
- * Ikeda, K. (1998). The Paired Learner Interview: A Preliminary Investigation Applying Vygotskian Insights. *Language, Culture and Curriculum*, 11(1), 71-96.
- * Iwashita, N. (1996). The validity of the paired interview format in oral performance assessment. *Melbourne Papers in Language Testing*, 5(2), 51-66.

- * Iwashita, N. (2001). The effect of learner proficiency on interactional moves and modified output in non-native-nonnative interaction in Japanese as a foreign language. *System*, 29, 267-287.
- Jenkins, S. and Parra, I. (2003). Multiple Layers of Meaning in an Oral Proficiency Test: The Complementary Roles of Nonverbal, Paralinguistic, and Verbal Behaviors in Assessment Decision. *The Modern Language Journal*, 87, 90-107.
- * Kenyon, D. M. (1998). An Investigation of the Validity of Task Demands on Performance-Based Tests of Oral Proficiency. A.J. Kunnan (ed.), *Validation in Language Assessment*, 19-40, Lawrence Erlbaum Associates.
- * Kitao, S. and Kitao, K. (1996). Testing Communicative Competence. *The Internet TESL Journal*, 7(5), May.
<http://iteslj.org/Articles/Kitao-Testing.html>
- * 小泉利恵・栗寄逸美(2002). 「日本人中学生のモノローグにおけるスピーキングの特徴」. 関東甲信越英語教育学会『研究紀要』第16号. 17-28.
- * Kormos, J. (1999). Simulating conversations in oral-proficiency assessment: a conversation analysis of role plays and non-scripted interviews in language exams. *Language Testing*, 16(2), 163-188.
- * Langham, C.S. (2001). Putting English Language Proficiency Tests on the Curriculum. 『東京家政学院筑波女子大学紀要』第5集. 153-159.
<http://www.kasei.ac.jp/library/kiyou/2001/11.LANGHAM.pdf>
- * Lier, L.V. (1989). Reeling, Writhing, Drawling, Stretching, and Fainting in Coils: Oral Proficiency Interviews as Conversation. *TESOL Quarterly*, 23(3), 489-508.
- * Long, M. and Porter P. (1985). Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-228.
- * Lynch, J. (1999). *The Role of Role Play*. Unpublished MA thesis. University of Surrey.
- * Maxwell, C. (1997). *Role Play and Foreign Language Learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the Japan Association of Language Teachers. ERIC Document Reproduction Service No. ED 416 688.
- * May, L. (2002). *An Exploration of the Validity of the Paired Candidate Interaction*. Abstract of the paper presented at 24th Language Testing Research Colloquium. Retrieved March 5, 2003, from http://www.engl.polyu.edu.hk/ACLAR/ltrc_documents/ltrc_networks/may%20edit.doc
- * McCarthy, M. (1991). Spoken Language. M. McCarthy (ed.), *Discourse Analysis for Language Teachers*, 118-145. Cambridge University Press.
- * O'Loughlin, K. (2002). The impact of gender in oral proficiency testing. *Language Testing*, 19(2), 169-192.
- * O'Sullivan, B. (2000). Exploring gender and oral proficiency interview performance. *System*, 28, 373-386.
- * O'Sullivan, B. (2002). Learner acquaintanceship and oral proficiency test pair-task performance. *Language Testing*, 19(3), 277-295.
- * Sacks, H., Schegloff, E.A. and Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 676-753.
- * Salaberry, R. (2000). Revising the revised format of the ACTFL Oral Proficiency Interview. *Language Testing*, 17(3), 289-310.
- * Salies, T.G. (1995). *Teaching Language Realistically: Role Play Is the Thing*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 424 753.
- * Sato, R. (2001). *Role Play: Effective Role Play for Japanese High School Students*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 454 709.
- * Saville, N. and Hargreaves, P. (1999). Assessing speaking in the revised FCE. *ELT Journal*, 53(1), 42-51.
- * Spelman, M. (1992). *The Importance of Discourse Style in Pairing Students for Interactive Communication Tasks*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 355 601.
- * Taylor, L. (2000). Investigating the paired speaking test format. *Research Notes*, Issue 2, 14-15, UCLES.
http://www.cambridge-efl.org/rs_notes/0002/rn2.pdf
- * Taylor, L. (2001). The paired speaking test format: recent studies. *Research Notes*, Issue 6, 15-17, UCLES.
http://www.cambridge-efl.org/rs_notes/rs_nts6.pdf
- * UCLES (2004). *A Detailed Guide to KET*.
http://www.cambridge-efl.org/support/dloads/pet/PET_HB_sampleS.pdf
- * Wigglesworth, G. (1998). The Effect of Planning Time on Second Language Test Discourse. A.J. Kunnan (ed.), *Validation in Language Assessment*, 91-110, Lawrence Erlbaum Associates.
- * Young, R. (1995). Conversational Styles in Language Proficiency Interviews. *Language Learning*, 45(1), 3-42.
- * Young, R. and Milanovic, M. (1992). Discourse variation in oral proficiency interviews. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 403-424.
- * Yule, G. and Macdonald D. (1990). Resolving Referential Conflicts in L2 Interaction: The Effect of Proficiency and Interactive Role. *Language Learning*, 40(4), 539-556.

資料1：2週目以降の実験に用いたロールプレイ

第2週 役割 A

あなたの家に、久しぶりに仲の良い友達が遊びに来ています。せっかくなので見せたいビデオがあります。もう少し長居するよう友達を説得しなさい。

役割 B

あなたは友達の家に遊びに来ています。遅くなってきたので、そろそろ帰ろうと思います。友達に失礼することを伝えなさい。ロールプレイは、あなたが帰りたいと言いつつところから始まります。

第3週 役割 A

あなたは今日友達に返すはずだった CD を家に忘れてきてしまいました。ロールプレイは、あなたが友達に会ったところから始まります。

役割 B

今日友達が、以前あなたが貸した CD を返すことになっています。そこであなたは、今日のうちにその CD を別の友達に貸す約束をしました。ロールプレイは、あなたが CD を貸した友達に会ったところから始まります。

第4週 役割 A

あなたは今度の日曜日に、友達と買い物に行く約束をしています。しかし風邪をひき、行けそうにありません。友達に電話をかけ事情を説明し、予定を来週末に延ばしてもらえよう頼みなさい。ロールプレイは、あなたが電話をかけるところから始まります。

役割 B

あなたは今度の日曜日に、友達と一緒に買い物に行くことを楽しみにしています。そして来週末は、家族で出かけることになっています。ロールプレイは、一緒に買い物に行く友達から、電話がかかってくるところから始まります。

資料2：Transcript の実例

能力差のあるペアと能力差のないペアの例

Transcript 1

C2: This is @@@. May I speak to @@@ please?
A2: Speaking. (@@@ には名前が入る)
C2: I want to go to Karaoke with my friend, so let's go to Karaoke with my friends.
A2: Sorry, I can't go because I have, I have exam. So I must study.
C2: Oh, so when you, your exam is finished, shall we go Karaoke with me?
A2: Oh, okay. Ah, when I was finished my exam, I would go to Karaoke with you.
C2: Oh, so, when, when, when we go?
A2: My exam finish, will finish next week.
C2: So let's go to Karaoke on Sunday.
A2: Okay.

Transcript 2

C2: @@@, I want come back my house.
C1: Yes, but I, I want watch video. You see ... (... は沈黙を示す)
C2: But I must go home because it's six o'clock.
C1: ... But let's watch this video. It's interesting.
C2: Oh, but ... I, but I ..., I don't go home. I..., I ...

この2つの Transcript は、下位者 (C2) が上位者とペアを組んだ時のロールプレイ (Transcript 1) と、下位者

同士がペアを組んだ時のロールプレイ (Transcript 2) を示したものである。本研究では能力差の影響は検定の結果有意ではなかったが、Transcript 1のように下位者が上位者と組んだ時に会話が弾んだ例も少数ながら存在した。下位者同士が組んだ Transcript 2では、まず相手の沈黙が原因で会話が中断し、しまいには自分もしどろもどろの発話になってしまっている。

個別面接とペア面接の比較

Transcript 3

A1: Hello.
Teacher: Hello.
A1: We promised to go shopping next Sunday.
Teacher: Yes.
A1: But I catch a cold.
Teacher: Really?
A1: So I don't go.
Teacher: You cannot come? You cannot go?
A1: Yes. So please ...
Teacher: You want to change?
A1: Yes.
Teacher: Okay. When, when shall we go?
A1: Next ... next week.
Teacher: Next week? When, next week?
A1: ...
Teacher: Sunday, I'm going with my family.
A1: Oh ... next Saturday.

Teacher: Next Saturday. Okay, okay, I'm free next Saturday.

A1: ...

Teacher: So where shall we go next Saturday?

A1: Oh, I ...

Transcript 4

A1: Hello.

A3: Hello.

A1: We promised to go shopping next Sunday, but I catch a cold.

A3: Really?

A1: Yes, so I, I don't go.

A3: Oh, that's too bad.

A1: So, ... can you change this promise?

A3: Ah, okay, okay. When?

A1: Last week.

A3: Last week?

A1: Ah, next week.

A3: Ah, next week, I am going to go out with my family next weekend.

A1: Saturday or Sunday?

A3: On Sunday.

A1: So, we meet ...

この Transcript は、上位者 (A1) が個別面接方式で実施したロールプレイ (Transcript 3) を、その直後に上位者同士のペア面接方式で行った際の発話 (Transcript 4) を書き起こしたものである。個別面接では、途中で教師が確認のための質問をすると、それ以降被験者は一言二言答えるだけで済ましてしまう。対照的に Transcript 4からは、同じ被験者が一方的に応答するだけでなく、落ち着いてやり取りを交わしていることがわかる。ただ発した言葉自体は Transcript 3とほとんど変わっていないため、この場合被験者に見られる態度の変化が、面接方式の違いによるものか、練習効果によるものかわからない。

個別面接で被験者が終始主導権を維持した例

Transcript 5

A3: Hello.

Teacher: Hello.

A3: This is @@@.

Teacher: Hi.

A3: How are you?

Teacher: Fine, thank you.

A3: I have a plan to go to Karaoke.

Teacher: Oh, yes.

A3: Would you join us?

Teacher: When?

A3: Ah, next Sunday.

Teacher: Next Sunday? Oh, I have a test on Tuesday.

A3: Oh, really? Ah ... A lot of friends will come.

Teacher: Oh, it's a pity. I want to go, but I have to study.

A3: So um how about ... how about last month?

Teacher: Last month?

A3: Ah, next month.

Teacher: Next month, um, let me see. Maybe, but I'm not good at singing.

A3: Oh, don't worry. Me too.

Teacher: You, too?

これは上位者 (A3) の個別面接である。この Transcript のように、個別面接で被験者が終始主導権を維持した例は非常に少ない。

沈黙により会話が中断された例

Transcript 6

A4: Hello, this is @@@.

C4: Hello, this is @@@.

A4: I, I plan to go to Karaoke.

C4: Oh, I ...

A4: Please come with me.

C4: Ah ... I must study for test. So I can't go.

A4: Um ...

C4: But ...

A4: Our other friends come to Karaoke.

C4: ...

これは、上位者 (A4) と下位者 (C4) が組んだペア面接である。途中で2人とも言葉につまり、会話が中断してしまった。このように一度中断すると、被験者だけではどうにもならないことが多かった。ペア面接では、このような場面での面接官の対応も大きな課題である。

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／埼玉県立狭山経済高等学校 教諭 飯野 厚

概要

本研究の目的は、初級段階の読解力を持つ高校生を対象として、教師の音読による繰り返し読みが短期的に内容理解に及ぼす効果と、長期的に読解力と聴解力に及ぼす効果を探ることである。

実験1では、75名の高校生を被験者として、教師の音読による繰り返し読みが文章の理解度に及ぼす効果を探った。その結果、以下のことが明らかになった。教師の音読（すなわち英文とモデル音声の同時提示）は、

- (1) どのような条件の下でも有効と言えるわけではなく、難しい文章よりも平易な文章で、理解を促進した。
- (2) 黙読と比べた場合、理解の進捗に遅延効果をもたらした。
- (3) 平易な文章では、読解中の注意が文字に向かう傾向が明らかになった。黙読条件では注意が内的音声化に向かう傾向もあったことから、教師の音読によって、読解中の音韻処理の負荷が軽減され、意味へのアクセスが促進される可能性が示唆された。

実験2では、97名の高校生を対象として、長期的な処遇として、教師の音読を伴った繰り返し読みと、時間制限を設けた黙読による繰り返し読みの効果を比較した。その結果以下のことが明らかになった。教師の音読を長期的に施すことにより、(1) 文章の難易度にかかわらず、黙読による速読指導と同程度に読解速度が伸張した。(2) 聴解力が伸張した。(3) 習熟度が低い学習者も読解速度と聴解力が伸張した。

以上の結果から、教師の音読という音声支援のある繰り返し読みが、音韻処理の自動化を促進し、読解の流暢さを確立するために有効であることが示唆された。

1 はじめに

高等学校における英文読解の指導において、速読や多読といった、読みの流暢さ (reading fluency) を育成する手法が普及しつつある (金谷・長田・木村・葉袋, 1995; 朝尾, 1994; 飯野, 2000; 葉袋, 2004など)。これらの指導において、速く読ませたり、たくさん読ませたりするだけで読解力が伸張する学習者と、そうでない学習者がいるように思われる。その原因は、語彙や文法の知識の欠如とあいまって、単語認識 (word recognition) や音韻認識 (phonological awareness / sensitivity) といった能力の弱さが挙げられている (Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001)。この2つの認識能力が自動化しているかどうかは、読解力を予測する重要な下位技能とされている (Perfetti, et al., ibid)。特に音韻認識は、読解能力が音声言語能力に先行しがちな日本人学習者にとっては、結果として読解力が伸び悩む原因と考えられている (堀場・荒木, 2002)。

母語における読解指導の研究では、読みの流暢さを育成する指導法として、単語認識と音韻認識を同時に高める、教師の音読を伴った繰り返し読みが、70年代から提唱されている (Chomsky, 1976; Samuels, 1979; Dowhower, 1987 など)。この手法は、第二言語として英語における読解力を養成する手法として、あまり言及されていない (Grabe & Stoller, 2002; Perfetti et al., 2001)。

本研究は、教師の音読を伴った繰り返し読みが、第二言語における読みの流暢さを育成するために有効なアプローチとなるのかどうかを探る。具体的には、英文読解があまり得意でない高校生を対象として、教師の音読を伴った繰り返し読みが、短期的に

内容理解に及ぼす効果と、継続的な指導による効果の両面から検証する。

2 | 理論的背景

2.1 読解プロセス

母語による読解プロセスを表すモデルの中では、ボトムアップ処理とトップダウン処理が相互に補完し合いながら作用する「相互作用補完モデル」(interactive compensatory model) (Stanovich, 1980, 2000) が広く認識されている。また、近年は相互作用をつかさどる機能として、作動記憶 (Working Memory) の働きが注目されてきている (Gathercole & Baddeley, 1993; Baddeley & Logie, 1999; 苧坂, 2000, 2002)。

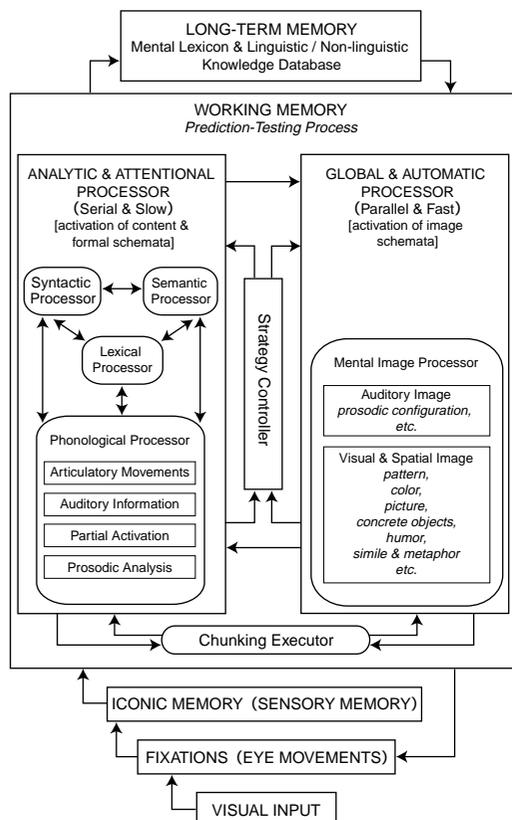
第二言語における読解プロセスに関しては、Grabe & Stoller (2002) は、作動記憶の概念を加味した上で、「理解に向けて瞬間的かつ連続的に行う情

報処理過程」と定義づけている。

門田 (2002) は、作動記憶内外における処理の相互作用を盛り込んで、試案的であるとしながらも、文章レベルの言語処理を仮定した「読みの二重処理モデル試案」を提唱している (図1)。文字入力という視覚情報の処理を起点として (図1最下部)、作動記憶 (Working Memory) 内で音韻処理機構 (Phonological Processor) を含むボトムアップ的な処理と、心的イメージ処理機構 (Mental Image Processor) を含む、全体的・自動的処理 (Global & Automatic Processor) が並列的かつ相互作用的に仮定されている (図1, 左右の囲み下部)。本研究が注目する部分は、語彙処理、統語処理、意味処理が絡み合う分析的・意識的な処理 (Analytic & Attentional Processor) における音韻処理機構 (Phonological Processor) の働きと (左側枠内下部)、心的イメージ処理機構 (Mental Image Processor) における聴覚イメージ (Auditory Image) と視空間イメージ (Visual & Spatial Image) の働き (図右側) である。

本研究は、作動記憶の概念を援用した読解過程のモデルに基づいて、ボトムアップレベルの処理過程における音韻情報の活用と処理の自動化に焦点を当てるものである。具体的には、音声処理に裏打ちされた文字処理を促進する手法として、音声と文字の同時提示による読解活動の効果を検証する。教師の音読やテープの音声によって読みが支援される assisted reading は、チャンクごとにポーズを置いた音声をペースメーカーとして文字と同時に提示するなどの工夫を施すと、理解が一層促進されている (野呂, 2001, p.362)。

▼ 図1：門田 (2002) による読みの二重処理モデル試案



2.2 読解の発達段階

言語習得において、読解力の重要な構成要素とされる音韻認識と単語認識は、どのように位置づけられているのだろうか。

Chall (1996) による読解の発達段階 (6段階) においては、3段階までに上記の能力が備わるといえる。具体的には、第1段階は読解以前の口頭言語操作段階で、音声により母語の体系が確立する時期である。第2段階は、正式な識字指導の初期段階で、音声と文字の一致による文字処理が導入される時期である。第3段階は、文字処理の自動性 (automaticity) が高まり、快適に文字を読むことができるようになる時

期である。おおむね、ここまでの段階が小学校2、3年までの学齢で達成されるという。

第二言語による第1～3段階の能力を高めるためには、母語と同様に、膨大な量の音声言語と文字言語に接する必要があると言われている (Grabe & Stoller, 2002, p.21)。Grabe & Stoller によると、時間読みや (timed-reading)、ペース読み (paced-reading)、音読 (read alouds in groups and pairs)、繰り返し読み (rereading) などが有効とされている (p.79)。本研究では、これらの指導技術を含めた継続的な繰り返し読みの効果を検証する。単語認知の自動化を促進し、読みの速さと正確さを高めて、読解力全体を向上させる効果が期待される (野呂, 2001, p.352)。

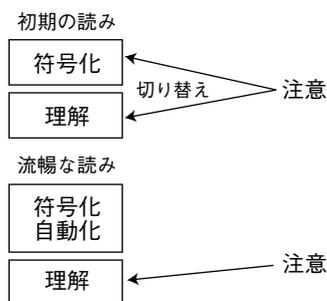
2.3 繰り返し読みと自動化理論

繰り返し読みは repeated reading とも呼ばれ、Samuels (1979) によって提唱された。背景には、読解の発達過程を示した自動化理論 (automatic information theory) がある (LaBerge & Samuels, 1974; Samuels, 1994)。読解過程を符号化と理解 (comprehension) に分割し、「初期の読み」と「熟達した読み」における注意の働きが示されている (図2)。繰り返し読みの継続によって、単語認識や音韻認識といった符号化の作業が自動化してくると、注意が、より高次の理解レベルに向けられるようになる。前述の作動記憶の概念と読解の発達段階に通じるモデルと考えられる。

母語における繰り返し読みの先行研究は、黙読のみによるものと、教師の音読やモデルテープなどの音声支援を含むものとに分類できる。

黙読による繰り返し読みの効果として、読速度が

▼ 図2：Samuels (1994) による注意と読みのモデル (野呂 (2001) より引用)



増すことや (Dahl, 1974; Carver & Hoffman, 1981)、新出の文章に対する理解力が増すこと (Herman, 1985) などが報告されている。

音声支援のある繰り返し読みは、読解不全の若者に対する治療的手法として、読解力を向上させる効果があるとされる (Hollingworth, 1978; Heckelman, 1986; Gayeski, 1989)。一般の学習者に対しては音読速度の向上 (Chomsky, 1976; Dowhower, 1987)、理解度の向上 (Young, Bowers & MacKinnon, 1996)、読解力と聴解力の両方が向上したこと (Shany & Biemiller, 1995) などが報告されている。

Rasinski (1990) は、繰り返し読みによる音声支援の有無による効果の比較を試みた。その結果、提示条件に関係なく、読速度と単語認識の正確さに同程度の伸長が見られたという。音声支援が有利に働くかどうかは、一致した結論を見ていないが、初級段階の学習者に対して、読解力を伸ばす手法とされている (Schreider, 1980; Dowhower, 1994; Kuhn & Stahl, 2000; Perfetti, et al., 2001)。

2.4 第二言語における繰り返し読みの研究

Taguchi (1997) 及び Taguchi & Gorsuch (2002) は、日本人大学生を対象として、繰り返し読みと音声支援と黙読の両方を取り入れた処遇を長期的に施した。その結果、読速度の向上が有意に見られたと報告している。

Amer (1997) は、EFL 環境であるカイロの小学6年生を対象として、物語の読解に教師の音読を付随させたところ、内容理解度が有意に高くなったと報告している。

Umeda (2002) は、日本人大学生を対象として、英文黙読中に音声と同時に提示する実験を行った。その結果、1回のみ音声提示では内容理解度は影響を受けないが、情報を記憶にとどめたり、複雑な構文を理解したりするのに効果があったと報告している。

鈴木 (1998) は、日本人高校生を対象として、3つの処遇による長期的な指導研究を行った。その結果、聴解練習後に「ポーズ付きの音声を用いた黙読群」及び「ポーズなしの音声を用いた黙読群」の両方が、「黙読のみ群」よりも読解速度 (読速度×理解度) において有意な伸張を示した、と報告している。また、文章の難易度に関して、平易な教材ではどの群も読解速度の伸張を示したが、難しい教材ではポーズ付き音声提示群と黙読群にのみ有意な伸

張が表れたという。

Suzuki (1999) は、鈴木 (1998) に聴解力の測定も加えたところ、「ポーズ付きの音声を用いた黙読群」が「ポーズなしの音声を用いた黙読群」よりも有意な伸張を示したことを報告している。

3 研究課題

読解プロセスに関する先行研究に基づいて、教師の音読という音声情報が加わった場合、読解の理解度と処理過程がどのような傾向を示すかを探る。また、読解の発達段階に関する先行研究から、教師の音読を伴った繰り返し読みの継続的な指導の効果を探る。

課題1：英文読解時に教師の音読を提示することによって、内容理解度に差が生じるか。その際、繰り返しの回数（1回目、2回目、3回目）と内容理解度はどのような関係を示すか。（実験1、仮説1～2）

課題2：英文の提示条件と文章の難易度の関係は内容理解度にどのように影響するか。（実験1、仮説3）

課題3：英文の提示条件によって読解中の情報処理過程に影響はあるか。具体的には提示条件によって文字または音声への注意の向かい方に変化が見られるか。（実験1、仮説4）

課題4：教師の音読を伴った繰り返し読みを継続的に行うことにより、読解速度と聴解力は向上するか。また、文章の難易度や被験者の英語習熟度により、指導の効果に影響が見られるか。（実験2、仮説5～7）

4 実験1

4.1 目的

教師の音読を伴った繰り返し読みが、短期的に内容理解に及ぼす効果を探る。また、教師の音読という構音補助のある読解過程において、文字と音声のどちらの入力情報が優先されるかを探る。

4.2 仮説

仮説1：教師の音読を伴った繰り返し読みは黙読よりも内容理解度を高める。

仮説2：教師の音読を伴った繰り返し読みは、回数が増すにつれ、黙読よりも内容理解度が高くなる。

仮説1・2の設定理由：Umeda (2002) は、音声提示による1回だけの読解において、内容理解度は影響を受けないが、情報の記憶には有効ではないかと考察している。音声提示のある読解を繰り返すことは、理解度と内容記憶の両方に効果がある可能性がある。

仮説3：教師の音読は、平易な文章では理解の助けになり、難しい文章では理解を助けない。

設定理由：Umeda (2002) の研究によると、音声提示は習熟度の高い学習者には有効だったが、習熟度の低い学習者には、それが読解の妨げになる可能性が示唆されている。習熟度を文章難易度に見立てて考えると、平易な文章でのみ音声情報が有効に働く可能性がある。

仮説4：教師の音読を伴った読解の際には、文字に注意が向けられる。逆に、黙読の場合は内的音声化 (subvocalization) による音声に注意が向けられる。

設定理由：門田 (1997) は、黙読時にも内的音声化が重要な役割を果たすことを指摘している。教師の音読は、内的音声化の負荷を軽くすると考えられるため、作動記憶における処理の余情資源が文字情報に向かいやすくなると考えられる。ただし、文章の難易度による応答の変化が想定される。

4.3 被験者

埼玉県の公立高校3年生で英語Ⅱを履修している2クラス75名。被験集団の英語力の等質性を確保するため、読解テストと聴解テストを事前に行った。

4.4 計画

仮説1～3に関しては、2×2×2の混合計画。第1要因は英文の提示条件（独立2水準）である。クラスAに教師の音読を伴った読みの条件、クラスBには、時間制限を設けた読みの条件を課した。第2要因は文章の難易度（2水準）である。英検3級を平易な文、準2級を難しい文として利用した。提示回数（2水準）は繰り返し読みの1回目と2回目である。

3回目の読解後の内容理解度に関しては、文章に付随する多肢選択問題を利用した。1、2回目の自由筆記再生とは尺度が異なるため、回数要因を除いて、2×2の混合計画とした。第1要因は提示条件、第2要因は文章要因である。

仮説4に関しては、2×2×2の混合計画である。第1要因に提示条件、第2要因に文章の難易度、第3要

因に読解中に注意を向けた情報の優先度（2水準）である。

4.5 測度

読解力と聴解力の測定は、英検の既出問題の一部を用いて実験前に実施した。英検3級と準2級の読解部門をあわせたテスト（10点満点）を2回実施し、その合計得点を読解力（20点満点）、準2級の聴解テスト（平成12年度第1回、20点満点）の結果を聴解力とした。

仮説1～3に対する内容理解の測度として、繰り返して読みの1回目、2回目については日本語による自由筆記再生、3回目は英検の読解問題に付随する多肢選択問題（5点満点）を利用した。

自由筆記再生のデータは、アイデアユニットに基づいて採点し、得点化した。アイデアユニットの分割には木村（2001, pp.301-302）の基準を用いた。採点に関しては平野（1996）による「ゆるやかな採点基準」に基づいて行った。具体的には、英文のアイデアユニットの和訳（資料1）に基づいて、「もとの文章の意味の大部分か一部が正しく再生されている場合は正解とし、多少の意味のゆがみは許容する方法」で、1ユニット1点で採点した。1名の日本人英語教師の協力を得て採点を行った。採点者間の一貫性を確保するため、1つの文章につき再生量の多い被験者10人分（1クラスにつき5人分抽出）、2名の採点者で採点した。共同で採点した合計40人分のサンプルの inter-rater reliability は $r=.89$ であった。

仮説4の情報優先度に関しては、質問紙法を採用した。読後課題終了直後に、読んでいる時に文字から理解しようとしたのか、音声（心内音声化）から理解しようとしたかを直接問うた。回答は「4 全くそうした、3 ほぼそうした、2 どちらかといえばしなかった、1 全くしなかった」の4段階尺度での応答を求めた（資料2）。

4.6 材料

英検の読解問題を利用した。文章内容による理解度の偏りを是正するため同程度の難易度の文章を2つずつ用いた。平易な文章としては英検3級レベル、難しめの文章として準2級レベルとした。表1に、4つの文章の語数、Dale and Chall 公式によるリーダビリティ指数（Chall & Dale, 1995）、分割したアイデアユニット数を示す（表1）。ユニット数に関して

は、総得点が最も少ない文章Aの48点に合わせるため、他の文章のアイデアユニットの一部を採点対象から除外した。

教師の音読のスピードは、1分間に100語とした。設定の理由は、100～150語が、おおむね日本人学習者が目標とすべき読解速度とされていることから（卯城, 2000, p.59）、その下限を採用した。また、実際に生徒に行った試行から、フレーズ間に意識的にポーズを挿入して、初出の英文を理解させるように心がけて音読すると、およそ1分間に100語が無理のない速さとなったことである。なお、音声は日本人英語教師（研究実施者）の音読をMDに録音して放送した。

■ 表1：実験に利用した英文に関する情報

文章	出題	語数	RI	I-Unit	時間(秒)
A 3級	H 11-3	243	4.9	48	146
B 3級	H 12-3	262	5.7	51	157
C 準2級	H 10-2	258	7.2	53	155
D 準2級	H 11-3	259	7.2	54	155

出題=英検出題年と回数 RI=Dale and Chall Readability Index, I-Unit=Idea Unit数 時間=教師の音読の所要時間、黙読の制限時間

4.7 手続き

1校時50分の前半25分程度を利用し、以下の手続きを実施した。

- (1) 自由筆記再生用の用紙を配布する。
- (2) 文章を裏返しのまま配布し、指示を与える。
- (3) 1回目の読み。
- (4) 読み終えた時点で、英文を見返さずに日本語で自由筆記再生を行わせる。鉛筆で記入。3分間。
- (5) 2回目の読み。
- (6) 英文を見返さずに2回目の自由筆記再生。3分間。赤ペンで記入。1回目の分を修正可。
- (7) 3回目の読み。
- (8) 英文を見返さずに多肢選択問題（5問）。1分間。
- (9) 情報優先度に関する質問への回答。
- (10) 筆記再生用紙、解答用紙、質問への回答用紙を回収した後、英文の全訳を配布。

(2)における指示の異なりが手続き上の違いである。教師の音読がある条件では、以下の内容とした。「これからプリントの英文を読んでもらいます。英文は先生が声に出して読みますので、それと一緒にペースで黙読してください。読み終わったら、用紙に

理解した内容を日本語で記入してください。その際、英文を読み返しながらか日本語を書くことはできませんので、集中して読んでください。読んだ後に日本語を書くことを2回繰り返した後、3回目には4択問題に解答してもらいます」とした。

黙読条件の指示では、上記の指示の下線部を「…英文は制限時間で読み終えるようにしてください。制限時間は〇〇秒です。先生がストップといったら英文を裏返して…」と変更した。

4.8 結果と分析

4.8.1 被験者の等質性の確認

4回のテストのうち、欠損値の多い被験者を分析対象から除外した。また、読解テストと聴解テストの結果、クラスAはクラスBに比べて聴解が高く、読解が低かった。2クラスは均質とは言えなかったため、Aからは聴解力が高く読解力が低い生徒を無作為に除外し、Bからは聴解力が低く読解力が高い生徒を無作為に除外した。その結果、クラスA 32名、クラスB 30名となった(表2)。1要因の分散分析の結果はいずれのテストにおいても有意差なしで、等質と判断された(読解力 $F_{(1,60)} = .219, ns$; 聴解力 $F_{(1,60)} = .791, ns$)。

■表2：読解力得点及び聴解力得点の平均と標準偏差

記述統計	被験者群	N	平均値	標準偏差
読解テスト	クラスA	32	11.72	3.019
	クラスB	30	12.10	2.964
聴解テスト	クラスA	32	12.06	4.280
	クラスB	30	11.10	4.237

4.8.2 記述統計

表3は、4つの文章に対する繰り返し回数ごとの筆記再生量(1回目、2回目、及び合計)と、3回目の多肢選択問題(MCQ)の正答、情報優先度の各データの平均値を、提示条件別(上下)に示したものである。筆記再生得点の平均値は文章AとBの平均値をもって平易な文章の結果とし、C、Dの平均値をもって難しい文章の結果とした。

アイデアユニットの再生率は、全体の平均で3級30.57%、準2級で23.18%であった。

■表3：筆記再生得点、多肢選択得点、情報優先度の平均値と標準偏差

条件 測度 文章	音読条件 クラスA n=32					
	筆記再生得点			MCQ	情報優先度	
	1回目	2回目	合計	3回目	音声	文字
3級平均	7.32	8.04	15.21	4.19	2.77	3.41
SD	2.872	2.529	4.966	.905	.508	.490
準2級平均	5.34	5.61	10.95	3.05	2.56	2.87
SD	2.584	2.601	4.647	.928	.716	.440
音読平均	6.33	6.825	13.08	3.62	2.663	3.14
SD	2.728	2.565	4.807	.917	.612	.465

条件 測度 文章	黙読条件 クラスB n=30					
	筆記再生得点			MCQ	情報優先度	
	1回目	2回目	合計	3回目	音声	文字
3級平均	7.93	6.34	14.14	4.02	3.23	2.53
SD	2.195	2.117	4.043	.760	.487	.490
準2級平均	6.37	5.13	11.30	3.13	2.95	2.63
SD	2.496	2.291	4.190	.840	.661	.472
黙読平均	7.15	5.735	12.72	3.58	3.09	2.58
SD	2.346	2.204	4.117	.800	0.574	.481

4.8.3 分析

記述統計データをもとに、1回目と2回目の筆記再生得点をもとにして、提示条件(独立2水準)、文章要因(難易度2水準)、提示回数(繰り返し回数、反復2水準)による3元配置の分散分析を行った。表4はその結果である。

■表4：筆記再生得点による回数×文章×条件の反復測定分散分析

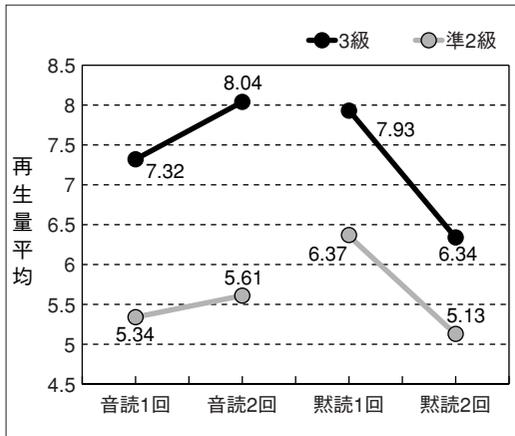
被験者間効果	Df	F値	P値
条件	1,60	.049 ns	.826
被験者内効果	Df	F値	P値
回数×条件	1,60	25.385**	.000
文章×条件		4.147*	.046
文章×回数		.001 ns	.981
回数×文章×条件		1.126 ns	.293

** p < .01, * p < .05, ns 有意差なし

仮説1に関して、独立要因である「条件」による平均値間の差には(音読=13.08、黙読=12.72)、有意さは認められなかった($F_{(1,60)} = .049$)。従って、仮説1は支持されなかった。

仮説2に関して、目的とする一次の交互作用「回数×条件」が1%水準で有意であった ($F_{(1,60)} = 25.385$)。従って、1回目と2回目の理解度は条件による有意差があると認められた (図3)。

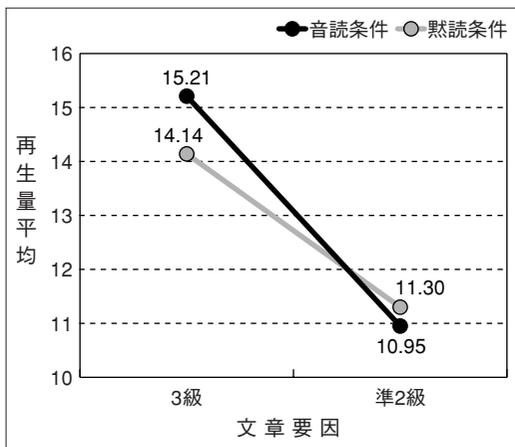
▼ 図3：回数×条件の交互作用



具体的には、音読条件で1回目よりも2回目の再生得点が有意に高かったことから、仮説2は支持されたと言える。ただし、黙読条件では1回目の方が2回目よりも再生量が多く、音読条件は黙読条件に比べて理解の進捗度が遅くなる傾向があったと言える。なお、上位の交互作用である二次の交互作用「回数×文章×条件」($F_{(1,60)} = 1.126$, ns) には主効果が認められなかったため、3要因の交互作用に有意差は検出されなかった。

3回目後の多肢選択問題得点の平均値は、1, 2回目と異なり、「文章×条件」による有意差が認められ

▼ 図4：文章×条件の交互作用



なかった ($F_{(1,60)} = .276$)。繰り返し回数が3回となった時点で、平易な文章では提示条件に関係なく理解度が4点平均を超える、高い得点域に達した (3級音読=4.19, 黙読=4.02)。一方、難しい文章では条件に関係なく3点付近で停滞する結果となった (準2級音読=3.05, 黙読=3.13)。

仮説3に関して、一次の交互作用「文章×条件」に5%水準の有意差が認められた (表4: $F_{(1,60)} = 4.147$)。平易な文章では、音読条件が黙読条件よりも高い理解度を示し、難しい文章では、黙読条件の方が音読条件よりも高い理解度を示した (図4)。仮説3は支持されたと言える。

仮説4の情報優先度に関して、表3の記述統計をもとに、提示条件、文章難易度、情報優先度 (2水準) による3元配置の分散分析を行った。表5はその結果である。2次の交互作用である文章×優先度×条件において1%水準の有意差が検出された ($F_{(1,60)} = 12.168$)。音読条件においては、文字情報が音声情報に優先する関係となり、黙読条件では、内的音声化による音声情報が文字情報よりも意識の中で優先される関係が判明した (図5)。仮説4は支持された。

■ 表5：文章×優先度×条件の分散分析結果

被験者間	df	F値	P値
条件	1,60	.727 ns	.397
被験者内	df	F値	P値
文章×条件	1,60	5.616 *	.021
優先度×条件		34.855 **	.000
文章×優先度		.073 ns	.788
文章×優先度×条件		12.168 **	.001

** p<.01, * p<.05, ns 有意差なし

▼ 図5：文章×優先度×条件の交互作用

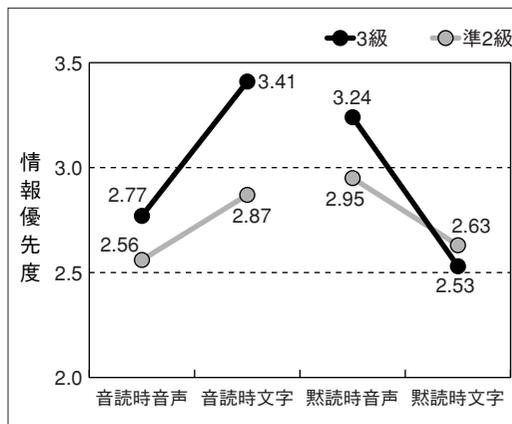


図5から、平易な文章では難しい文章よりも提示音声の優先度が高めであることがわかる。また、難しい文章ではどちらの条件においても音声と文字の間の差が小さいことがわかる。作動記憶における注意の活用は、入力情報が音声を伴う場合は文字へ、文字だけの場合は心の中の音声化に傾けられることが判明した。

4.9 考察

仮説1の結果から、教師の音読という条件が、必ずしも理解度を向上させるとは言えないことが明らかになった。音声提示の効果が得られたとする母語の先行研究や、第二言語として英語における Amer (1997)の結果は、文章要因や被験者要因などの条件が整って、プラスに働いたのではないかと考えられる。

仮説2の結果で、1回目の理解度は黙読優位であったが、2回目には音読優位であったということは、何を意味するのであろうか。自由筆記再生は課題の性質として、理解と記憶の両方を要求する。この二重の負荷に、教師の音読という音声情報が加わった場合は一時的な消化不良を起こさせるのではないかと考えられる。しかし、その消化不良は2回目までにはある程度解消し、黙読の2回目と同じ程度まで理解が進むと解釈できるのではないかと。特に、平易な文章においては、2回目の再生量がかなり多くなったことから、音読条件でも1回目の時点で黙読並みに理解はされているが、音声処理との競合によって筆記再生へ力が傾けられなかったという可能性もある。いずれにしても3回目では、提示条件に関係なく文章の難易度による差のみが顕著だったので、構文の複雑さや未知語の比率など、音声か文字かという入力の様態を超えた次元で、理解の飽和点が存在することも示唆される。

仮説3の結果から、平易な文章に音声が付加されることにより、音韻符号化が一時的に自動化され、文字から意味へのアクセスが促進されたと考えられる。平易な文章では、視覚イメージ、あるいは、聴覚イメージが既に備わっている既習の語彙が多く、教師の音読を利用して「理解」に注意を傾けるゆとりが生まれたと考えられる。一方、難しい文章では語彙や構文に未習のものが多く、符号化と理解の両方に注意を分散しなくてはならず、音声を補助として利用するゆとりが生まれなかったと考えられる。Grabe & Stoller (2002)によれば、第二言語による

読解では、難しくすぎる文章を利用すると読解過程そのものが健全に機能しなくなると指摘されており(p.29)、読みの流暢さを構築するためには文章の難易度がプロセスに与える負荷を考慮する必要性が示唆される。

仮説4の結果は、仮説3と関連して、提示条件の差が、読解過程における注意の向き方に影響を及ぼしたと言える。教師の音読という構音補助により、平易な文章では、音韻処理機構の働きが一時的に自動化した可能性が考えられる。平易な文章を、教師の音読と共に繰り返し読むことが、聴覚イメージと視覚イメージの両方を増幅させる可能性が示唆される。一方、難しい文章では、教師の音読が未知の事柄に対する音韻処理を強制し、作動記憶に負荷を及ぼし、処理経路にショートサーキット(Clark, 1988)を起こさせた可能性がある。難しい文章では、限られた注意をどこに向けさせるか、音声提示のタイミングや回数などを考慮する必要が示唆される。

5 | 実験2

5.1 目的

実験1の2つの条件を長期的に施した場合の読解速度と聴解力への効果を検証する。

5.2 仮説

仮説5：教師の音読を伴った繰り返し読みの指導により、文章の難易度にかかわらず読解速度が伸張する。

設定理由：鈴木(1998)によると、教師の音読(ポーズ付き音声)が黙読時のペースメーカーとして働き、読解速度が向上すると報告されている。この先行研究と本研究が異なる点は、リスニング訓練を付していない点である。音声と文字の同時提示によっても同様の効果が現れるものではないだろうか。

仮説6：教師の音読を伴った繰り返し読みの継続的な指導により、聴解力が向上する。

設定理由：教師の音読が音韻処理の自動化を促す可能性を持つことから、特別にリスニング訓練を施さなくても、聴解力が伸びるのではないかと。

仮説7：教師の音読を伴った繰り返し読みの継続的な指導により、習熟度が低い学習者も読解速度と聴解力が伸張する。

設定理由：Suzuki（1999）の指導は、どの習熟度の学習者に対しても、読解速度と聴解力が伸張したと報告している。教師の音読により同様の結果が得られる可能性がある。

5.3 計画

読解速度に関しては、3×2×2の3要因混合計画である。第1要因（独立）は処遇群（高習熟度＋音読、高習熟度＋黙読、低習熟度＋音読の3水準）、第2要因は期間（反復2水準、事前テスト・事後テスト）、第3要因は文章（2水準、易・難）である。

聴解力に関しては、3×2の2要因混合計画である。第1要因（独立）は上記と同様の処遇群3水準、第2要因は、期間（事前テスト・事後テスト）である。

5.4 被験者

埼玉県の公立高校3年生で英語Ⅱを履修している3クラス。実験1で利用した2クラス（クラスA 32名、クラスB 30名）に加えて、やや習熟度の平均値が下がるクラスC（35名）を加えた97名。習熟度の等質性の検証には英語基礎力テストとして用いた業者テスト（学研）の結果を利用した。

5.5 処遇

通常の授業時間の最初の15分程度を利用し、ほぼ連続する20回において、4つの英文を利用して、繰り返し読む活動を施した。クラスA及びクラスCには、教師の音読がある提示条件で、繰り返し読みを行わせた。クラスBには、時間制限のある黙読条件で、繰り返し読む機会を与えた（表6）。

使用した英文は、教科書 VISTA II（渡辺他，2002）の本文2課分に加えて、英検3級と準2級の読解問題の英文を使用した（表7）。

■表7：指導に用いた英文の情報

	タイトル	出典元	語数	RI	時間
処遇	Oxfam	教科書	198	6.5	120
	Van Gough	教科書	215	5.7	130
	3級 New Year	H 11-2	251	4.9	150
	準2級 Costa Rica	H 11-2	282	6.9	170

RI=Dale and Chall Readability Index 出典元=英検出題年回数、時間（秒）=音読の所要時間（100語/分）=黙読の制限時間

5.6 テスト

5.6.1 読解速度の測定

英検3級（243語、Dale and Chall Readability=4.1）と準2級（260語、同 Readability=6.2）の読解問題を使用した。実験1と同様に、3級を平易な英文、準2級を難しい英文と位置づけた。事前テストと事後テストの間は約2か月で、同一の問題を利用した。

測定の手続きは以下の通りであった。

- (1) B4版横使いで、左側に文章、右側に多肢選択問題5問を印刷したテスト用紙を配布した。
- (2) 用紙を左右半分に折り、文章だけが見える状態にさせて、英文の黙読を課した。指示内容は以下の通りである。

「1度の読みで、できるだけ内容を理解するように心がけて読みなさい。読み終えた時点で、黒板に示された時間を記入した後、多肢選択問題を解きなさい」

■表6：研究計画

事前	聴解テスト（20問） 読解テスト（時間計測十多肢選択問題）	
処遇20回	実験群（A、C組） 教師音読条件	統制群（B組） 時間読み黙読条件
課題と反復回数	(1) 教師音読付き繰り返し読み（3回） 和訳配布	(1) 時間読み（3回） 和訳配布
	(2) モデル音声のポーズに線を記入しながら（3回）	(2) フレーズ単位に線で区切りながら（3回）
	(3) 未知語に下線を引きながら（2回）	(3) 未知語に下線を引きながら（2回）
	(4) 聴きながら並行音読（3回）	(4) 制限時間に近づける音読（3回）
事後	聴解テスト、読解テスト	

注：(1)～(4)で4校時分を意味する。

- (3) 3級問題の読解，時間計測と多肢選択問題の解答。実施者により，1分経過以降，黒板に10秒ごとに時間が記入された。本文の読解時間の制限は5分までとし，少なくとも2分は問題の解答に時間を取らせた。
- (4) 準2級問題の読解，時間計測と解答。時間の表示は3級同様。時間制限は読解が6分まで，解答も含めて8分までとした。
- (5) 問題と解答用紙を回収した。

一連の手続きから得られた，データをもとに読解速度として，読解の効率を示す RE (Reading Efficacy) 指数を用いた (鈴木, 1998)。算出方法は読速度 (WPM) × 内容理解問題の正答率である。

5.6.2 聴解力の測定

準2級の問題を用いた (平成10年度第1回, 20問, 20点満点)。市販の過去問題集に付された CD により問題を放送した。事前テストと事後テストは同一のものを利用した。

5.7 結果

事前・事後テストのいずれかに欠席した者が除外された結果，クラスA 31名，B 28名，C 34名の合計93名となった。表8は英語基礎カテスト (100点満点) の平均値と標準偏差である。一元配置の分散分析を行った結果，3クラス間に1%水準で有意差があった ($F_{(2,90)}=8.893$)。LSD 法による多重比較の結果， $A > C$ ($MSe=3.603$, $p<.05$)， $B > C$ ($MSe=3.665$, $p<.05$) という有意差が検証された。A と B には有意差がなく，等質と判断された ($MSe=3.744$, $p=.781$)。

■ 表8：3クラス基礎カテストの得点の平均と標準偏差

被験者群	N	M	SD
クラスA	31	60.81	16.171
クラスB	28	59.77	13.127
クラスC	34	47.20	14.648

従って，クラスA は (C に比べて) 習熟度が高め十教師の音読処遇群，クラスB は (A と同程度に) 習熟度が高め十黙読処遇群，C は (A と B よりも) 習熟度が低め十教師の音読処遇群と認識された。

5.7.1 読解速度の記述統計

表9は，テストで用いた2つの文章を読むのに要し

た時間に基づいて，1分間に読めた語数を示す読速度 (WPM) の平均，標準偏差，及び平均の差を示したものである。実験群と統制群のいずれにおいても語数の伸びが見られた。平易な文章の事後テストにおいては，平均が97.05語で，ほぼ100語に近い値となった。難しい文においても全体の平均が93.71語で，かなり100語に近づいた。

伸びの大きさは難しい文章の方が大きかったが (平均差=16.92)，クラスによるばらつきが大きかった。クラスA は事後テストで下降を示した。クラスB と C は20語前後の大きな上昇を示した。

■ 表9：1分間に読んだ語数 (WPM) の平均と標準偏差

平易な文	事前テスト			事後テスト		平均の差
	N	M	SD	M	SD	
クラスA 音読	31	87.96	16.601	99.24	20.380	11.28
B 黙読	28	88.24	16.106	98.91	16.251	10.67
C 音読	34	91.18	20.894	93.53	26.100	2.35
易文平均	93	89.22	18.023	97.05	21.553	7.83
難しい文	事前テスト			事後テスト		差
A 音読	31	84.69	20.092	77.56	13.921	-7.13
B 黙読	28	73.11	13.239	92.61	12.622	19.5
C 音読	34	79.12	18.989	102.9	108.153	23.78
難文平均	93	76.79	15.821	93.71	66.579	16.92

表10は，表9の WPM に基づいて算出した RE 指数の平均値である。平均の差を見ると，平易な文ではすべてのクラスにおいて2桁の伸びを示したが，難しい文章では，クラスB が，やや伸びが鈍かったようである (平均の差=9.72)。

■ 表10：RE 指数の平均，標準偏差，平均値の差

平易な文	事前テスト			事後テスト		平均の差
	N	M	SD	M	SD	
クラスA 音読	31	75.63	26.663	89.69	26.365	14.06
B 黙読	28	76.20	20.395	90.55	21.642	14.35
C 音読	34	69.64	34.499	81.68	26.922	12.04
総和平均	93	73.61	28.108	87.02	25.314	13.41
難しい文	事前テスト			事後テスト		差
A 音読	31	36.81	25.023	47.40	25.698	10.59
B 黙読	28	35.67	16.543	45.39	25.011	9.72
C 音読	34	31.90	20.788	46.96	34.728	15.06
総和平均	93	34.67	21.076	46.63	28.849	11.96

5.7.2 読解効率指数の記述統計と分析

表11及び図6は、RE指数に基づいて、3元配置分散分析を行った結果である。「期間×文章×処遇」の二次の交互作用の効果は見いだされなかった。以下、一次の交互作用の結果をもとに、仮説の順に結果を分析する。

仮説5に関して、「期間×処遇」($F_{(2,90)}=.747$)、及び「期間×文章」($F_{(1,91)}=.106$)の交互作用に有意差が認められなかったことから、処遇及び文章の難易度に関係なく事前・事後テスト間のREが伸張したことになる。教師の音読に有効性を期待した仮説5は、支持されなかった。

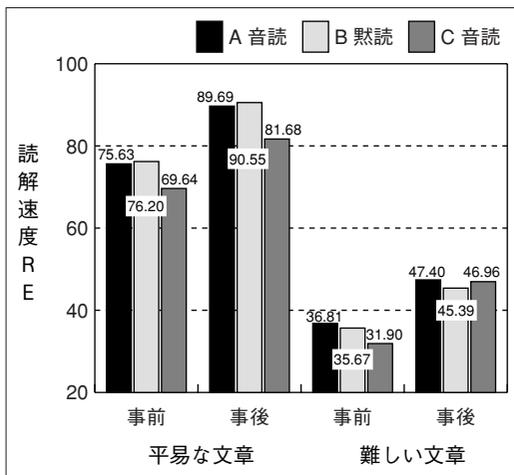
ただし、「期間」(事前・事後テスト間)には、主効果が見られたことから($F_{(1,91)}=310.461$, $p<.01$)、2つの処遇は同等の伸びをもたらしたと言える。このことは、低習熟度群であるクラスCの伸張も含んでおり、仮説7を部分的に指示する結果である。

■ 表11：期間×文章×処遇の分散分析結果

被験者間効果	df	F値	P値
条件	2,90	1.603 ns	.207
被験者内効果	df	F値	P値
期間	1,91	310.461**	.000
期間×処遇	2,90	.747 ns	.477
期間×文章	1,91	.106 ns	.745
期間×文章×処遇	2,90	.218 ns	.805

** $p<.01$, ns 有意差なし

▼ 図6：文章別テスト間の平均と標準偏差



5.7.3 聴解力得点の記述統計と分析

表12は聴解の事前・事後テスト間の結果を示すものである。音読の処遇群であるクラスAとCでは、わずかに平均値が伸張を示した。一方、黙読の処遇群であるクラスBは事後テストにおいて得点が下がった。

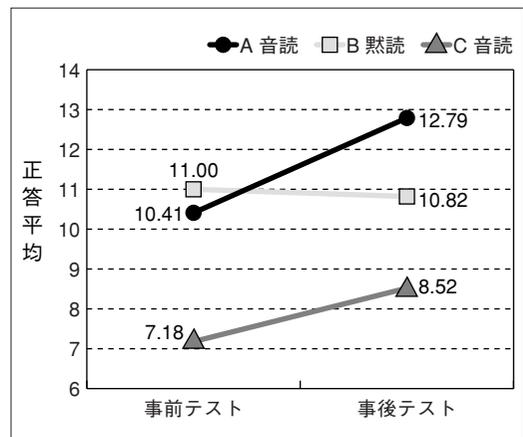
■ 表12：聴解テストの平均、標準偏差、平均の差

記述統計量	事前テスト		事後テスト		平均の差	
	N	M	SD	M		SD
クラス A 音読	31	10.41	3.322	12.79	3.994	2.38
クラス B 黙読	28	11.00	3.590	10.82	3.963	-0.18
クラス C 音読	34	7.18	2.822	8.52	2.852	1.34
総和	93	9.41	3.635	10.61	3.988	1.2

5.3で示した、2要因混合計画による統計処理の結果、「期間×処遇」に1%水準で有意差が見られたことから($F_{(2,90)}=5.261$)、仮説6は支持されたと言える。聴解力を伸張させるには、音読を伴った処遇は有効と言える。

仮説7の習熟度要因に関して、クラスCが低習熟度の音読処遇群であることから、3群間の差を検証した。事前・事後テストのそれぞれにおいて、1元配置の分散分析を行った。その結果、事前テストにおいて有意差が検出された($F_{(2,91)}=13.221$, $p<.01$)。また、事後においても有意差が検出された($F_{(2,91)}=10.933$, $p<.01$)。LSD法による、その後の検定で、事前テストではAとBには有意差がなく、Cだけに5%水準の有意差があった。事後テストでは、A>B>C順に有意差があった(図7)。クラスAとCは伸張を示したが、クラスBの平均値だけが伸びなかった。

▼ 図7：聴解テスト(事前・事後)平均



従って、教師の音読が施された群は、習熟度に関係なく聴解力が伸びたと言える。仮説7は支持された。

5.8 考察

仮説5の結果から、教師の音読を伴った指導が、時間読みによる黙読指導よりも有効であるとは言えなかった。1分間に100語の音声ペースメーカーとして提示することと、時間制限を与えることが、同程度に効果をもたらしたと考えられる。文章難易度が関係なかったことから、平易な文章でも難しい文章でも、同程度に読みの流畅さを向上させたと言える。

仮説6の結果から、教師の音読を伴った処遇では、聴き取り能力の伸張が見られており、黙読処遇との質的な差が示された。すなわち、音声と文字の同時提示は、聞き取りの流畅さも育成できると考えられる。

仮説7に関して、教師の音読を伴った処遇が、かなり低い習熟度の学習者に対しても、読解力と聴解力の両方を伸ばす効果があることがわかった。教師の音読という構音補助を伴った読解の反復は、初級レベルの学習者に対して、単語認識の自動化とともに、音韻処理の自動化も高めた可能性がある。なお、習熟度に関してはクラスCと同レベルの比較対照群を設けることができなかったことから、クラスCと同程度の習熟度群に対して、黙読のみによる処遇がどの程度、聞き取り能力の伸張に影響を及ぼすかは未知である。

6 まとめ

教師の音読を伴った繰り返し読みに関して、4つの課題と7つの仮説について検証を行った。以下に結果を整理する。

実験1から、教師の音読を伴った読解は、

- (1) どのような条件の下でも有効と言えるわけではなく、難しい文章よりも平易な文章で、理解を促進する効果がある。
- (2) 黙読と比べた場合、理解の進捗に遅延効果をもたらす。
- (3) 平易な文章では読解においては、音韻符号化を一時的に自動化し、文字への注意を高めさせる。一方、黙読においては注意が内的音声化に向けられる。

実験2から、教師の音読を伴った繰り返し読みを

長期的に施すことにより、

- (4) 文章の難易度にかかわらず、時間制限を設けた黙読（速読指導）と同程度に読解速度が伸張する。
- (5) 聴解力が伸張する。
- (6) 習熟度が低い学習者も読解の速度と聴解力の両方が伸びる。

7 指導法への示唆

7.1 文章難易度への配慮

読解時に教師の音読による音声を付加する場合、学習者が理解しやすいレベルの文章を選択することが肝要と言える。しかし、現実的には、常に易しい文章ばかりを扱うわけにはいかない。難しめの文章を扱う場合は、繰り返し読むうちに、内容理解が深まり、徐々に難しさが負担と感じられなくなるように、活動の構成を工夫することが考えられる。また、読みの対象とする文章タイプとして、抽象的な論説文にこだわらず、物語文を活用することも有効と思われる。宮浦（2002, pp.128-129）によると、物語文は読解における心的表象（mental model）を描きやすいとされる。文学作品などの活用も考慮したい。更に、母語においては、読みの能力を育成するのに読み聞かせの有効性が指摘されていることから（秋田, 1998）、第二言語においても、物語を利用して読み聞かせを行う手法は実行に値すると思われる。易しめの文章を、聞きながら読む経験の蓄積が、読みの流畅さの基礎を育むと言える。

7.2 教師の音読の取り入れ方

本研究では実験のために偏った条件、すなわち、教師の音読だけの繰り返し読み、あるいは時間制限のある黙読だけの繰り返し読みを設定した。しかし、実際の読解指導においては、教師の音読、生徒の自立的な黙読を交互に行うことも考えられる。その際に、教師の音読はペースメーカーとして、また聴覚イメージのもととなるので、プロソディや音韻の特徴には十分配慮したい。さらに、生徒の音読活動をもっと付け加えて、音韻認識の強化を図ることもできるであろう（野呂, 2001；田口, 2003）。また、テキスト付きシャドーイングの活用（Kuramoto & Matsumura, 2002）も考慮に値する。

8 | 今後の課題

本研究は、2つの実験研究において、限られた質と量の被験者を用いたため、結論の一般化には、さらに被験者層を広げた追試が必要である。特に、文章の難易度に関しては、内容、文章の長さ、語彙、構文の複雑さの問題、学習者要因においては背景知識、語彙知識、文法知識といった点を統制した上での実験が求められる。

また、測定において事前・事後テストにおいて同じテストを利用したため、新出の英文に対する効果が未知である。この点は Taguchi & Gorsuch (2002) が、実証を試みているが、効果は検証されていない。今後、音声提示を伴った繰り返し読みが、読解力及

び聴解力の養成にどこまで有効なのか、さらに検証を積み上げていく必要がある。

謝 辞

このような研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会に感謝を申し上げる。特に、会長の羽鳥博愛先生には、研究に関する助言と励ましを個人的にいただいた。この場を借りて感謝申上げたい。また、研究のデータ収集に協力してくれた埼玉県立狭山経済高等学校の生徒諸君にも格別の謝意を表したい。さらに、データの採点及び、草稿への助言に大変な時間と労力をお貸しいただいた西武文理大学の鈴木政浩先生、及び文京区立第八中学校の阿久津仁史先生にもこの場を借りてお礼を述べたい。

参考文献 (*は引用文献)

- * 秋田喜代美。(1998).『読書の発達心理学：子どもの発達と読書環境』. 東京：国土社.
- * Amer A.A.(1997). The effect of the teacher's reading aloud on the reading comprehension of EFL students. *ELT Journal*. 51. 43-47.
- * 朝尾幸次郎。(1994).「速読・多読のすすめ：読み方のいろいろ」.『英語教育』43巻7号(9月号). pp.11-13.
- * Baddeley, A.D. and Logie, R.H.(1999). Working Memory. In G.H.J. Bower (Eds.). *The Psychology of Learning and Motivation*. New York: Academic Press.
- * Carver, R.P. and Hoffman, J.V.(1981). The effect of practice through repeated reading on gain in reading ability using a computer-based instructional system. *Reading Research Quarterly*. 16. 374-390.
- * Chall, J.S.(1996). *Stages of reading development (2nd.ed.)*. Fort Worth, TX: Harcourt-Brace.
- * Chall, J.S. and Dale, E. (1995). *Readability revisited: The new Dale-Chall readability formula*. MA: Brookline Books.
- * Chomsky, C.(1976). After decoding: What? *Language Arts*, 53, 288-296.
- * Clark, M.A.(1988). The short circuit hypothesis of ESL reading — or when language competence interferes with reading performance. In Carrel, P., Dvine, J. & Eskey, D.(Eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge. pp.114-124.
- * Dahl, P.J.(1974). *An experimental program for teaching high speed word recognition and comprehension skills*. Final report. Washington, DC: National Institute of Education, Office of Research.
- * Dowhower, S.L.(1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22. 389-406.
- * Dowhower, S.L.(1994). Repeated reading revisited: Research into practice. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*. 10. 343-358.
- * Gathercole, S.E. and Baddeley, A.D.(1993). *Working Memory and Language*. Hillsdale: Lawrence.
- * Gayeski, G.Y.(1989). The effect of the repeated readings: Variation of the neurological impress method on the reading comprehension of adolescent male disabled reader. Ed. D dissertation at Temple University. 1989. DMI.
- * Grabe, W. and Stoller, F.(2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Longman.
- * Heckelman., R.G.(1986). N.I.M. revisited. *Academic Therapy*. 21. 411-420.
- * Herman, P.A.(1985). The effect of repeated readings on reading rate, speech pauses, and word recognition accuracy. *Reading Research Quarterly*. 20. 553-564.
- * 平野絹代。(1996).「採点基準の違いが読解リコールに及ぼす影響—大学院生の場合」.『上越教育大学研究紀要』第15号. 455-467.
- * Hollingworth, P.M.(1978). An experimental approach to the impress method of teaching reading. *The Reading Teacher*. 31. 624-626.
- * 堀場裕紀江・荒木和美。(2002).「第8章言語習熟度」.『英文読解のプロセスと指導』.津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ(編). 東京：大修館書店.
- * 飯野厚。(2000).「英語多読プログラムの理論と実践」.『東京大学外国語教育研究会研究論集』第5号. 13-

22.

- * 門田修平. (1997). 「視覚及び聴覚提示文の処理における音声的干渉課題の影響」. 『ことばとコミュニケーション』, 1: 32-44.
- * 門田修平. (2002). 『英語の書きことばと話しことばはいかに関係しているか: 第二言語理解の認知メカニズム』. 東京: くろしお出版.
- * 門田修平・野呂忠司(編). (2001) 『英語リーディングの認知メカニズム』. 東京: くろしお出版.
- * 金谷憲・長田雅子・木村哲夫・葉袋洋子. (1995). 「英語多読の長期的効果—中学生と高校生のプログラムの比較」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』第9号. 21-27.
- * 木村祐三. (2001). 「筆記再生法」. 門田修平・野呂忠司(編). 『英語リーディングの認知メカニズム』. pp. 298-309.
- * Kuhn, M.R. and Stahl, S.A. (2000). *Fluency: A review of developmental and remedial practices*. Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA).
- * Kuramoto Atsuko and Matsumura Yuko. (2002). The Effects of Oral Reading-while-listening on Listening Comprehension. 『視聴覚教育』第1号(通巻第23号). 近畿大学教養部視聴覚教室. pp.7-17.
- * LaBerge, D. and Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- * 葉袋洋子. (2004). 「多読マラソン『読むゾー』で42.195kmに挑戦」. 『英語教育』52巻12号(2月号). pp.25-27.
- * 宮浦国江. (2002). 「第4章テキスト・タイプ」. 『英文読解のプロセスと指導』. 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ(編). 東京: 大修館書店.
- * 野呂忠司. (2001). 「繰り返し読みの方法」& 「視覚言語と音声言語の同時提示: 聞きながら読む」. 門田修平・野呂忠司(編). 『英語リーディングの認知メカニズム』. pp.352-369.
- * 苧坂満里子. (2000). 「ワーキングメモリと言語理解の脳内機構」. 苧坂直行(編). 『脳とワーキングメモリ』. 京都大学学術出版会. pp.157-180.
- * 苧坂満里子. (2002). 『脳のメモ帳—ワーキングメモリ』. 東京: 新曜社.
- * Perfetti, C.A., Van Dyke, J. and Hart, L. (2001). The psycholinguistics of basic literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*. 21. 127-149.
- * Rasinski. T.V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *Journal of Educational Research* 83. 147-150.
- * Samuels, S.J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*. 32, 403-408.
- * Samuels, S.J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. B. Ruddell, M.R. Ruddell, and H. Singer (Eds), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- * Schreider, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*. 12. 177-186.
- * Shany, M.T. and Biemiller, A. (1995). Assisted reading practice: Effects on performance of poor readers in grade 3 and 4. *Reading Research Quarterly*. 30(3). 382-395.
- * Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*. 16. 32-71.
- * Stanovich, K.E. (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford Press.
- * 鈴木寿一. (1998). 「音読教材中のポーズがリーディングスピードに及ぼす影響に関する実証的研究」. ことばの科学研究会(編). 『言葉の心理と学習—河野守夫教授退職記念論文集』. 金星堂. 311-326.
- * Suzuki, Juichi. (1999). An effective method for developing students' listening comprehension ability and their reading speed: An empirical study on the effectiveness of pauses in the listening materials. In O.J., Micholas, and P. Robinson (Eds.). *Pragmatics and Pedagogy: Proceedings of the 3rd Pacific Second Language Research Forum*. Tokyo. PacSLRF. 2. 277-290.
- * Taguchi, E. (1997). The effects of repeated readings on the development of lower identification skills of readers. *Reading in a Foreign Language*. 11(1). 97-119.
- * Taguchi, E. and Gorsuch, G.J. (2002). Transfer effects of repeated EFL reading on reading new passage: a preliminary investigation. *Reading in a Foreign Language*. 14(1). 43-65.
- * 田口悦夫. (2003). 「リピーティッド・リーディング—外国語、及び第二言語による読みの流暢さを育てる」. 外国語教育メディア学会(LET)第43回全国研究大会発表論文集. pp.93-94. 及び当日発表資料.
- * Umeda, Michiko. (2002). *The Effect of Auditory Information in Silent Reading: Focus on the Function of the Phonological Loop in Working Memory*. Unpublished MA Thesis. Tsukuba University.
- * 卯城祐司. (2000). 「第5章 読む目的と読む速度」. 卯城祐司・高梨庸雄(編). 『英語リーディング事典』. 東京: 研究社.
- * 渡辺秀雄他. (2002). 文部科学省検定済教科書高等学校外国語科用英語Ⅱ. 「Vista English Series II step 2」. 東京: 三省堂.
- * Young, A.R., Bowers, P.G., and MacKinnon, G.E. (1996). Effects of prosodic modeling and repeated reading on poor readers fluency and comprehension. *Applied Psycholinguistics*, 17, 59-84.

資料1：アイデアユニット (idea unit) への分割の例

(3級問題 Art on the street から)

Last summer 今年の夏

Hiroshi stayed ひろしは泊まった

with his friend Carlos 友達のカルロスの所に

in Los Angelesロサンゼルス

for two weeks. 2週間

His first day 最初の日、

there was a beautiful sunny day, きれいな晴れた日

so he and Carlos decided 彼とカルロスは決めた

to go to the beach. 浜辺に行くと

After they put on their swimsuits 水着を着て

and were ready to go, 準備ができた (後)

Carlos told Hiroshi カルロスはヒロシに言った

that they were going to see some famous art 彼らは有名な芸術作品を見ると

on the way to the beach. ビーチに行く途中で

(以下省略)

資料2：繰り返し読み後の質問の具体例

教師の音読がある繰り返し読みの場合

Q1 先生が英文を読んでいる時、先生の音読を聞いて理解することに集中した。

Q2 先生が英文を読んでいる時、文字を読んで理解することに集中した。

時間制限のある黙読による繰り返し読みの場合

Q1 自分で英文を読んでいる時、頭の中で音声にして読んだ。

Q2 自分で英文を読んでいる時、音声化しないで文字からすばやく意味を理解することに集中した。

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

概要

英文の読解速度を上げるために広く行われている指導法の一つが、チャンク（意味単位、センス・グループ）ごとに語順に沿って読む読み方（＝チャンキング、フレーズ読み、スラッシュ・リーディング）である。

チャンキングを用いた指導が効果的になるためには、前もって読み手自身がどのようなチャンキング単位で処理しているのかを知ることが重要である。しかし、目に直接見えない心内過程を測定することは難しく、確立された測定方法もない。

本研究では読み手のチャンキング単位を測定するのに、速読と精読の2つの読み方を設定した。これは、読む目的に応じて、同一個人であっても異なるチャンキングを行うと考えられたからである。更に複数の観点からチャンキング能力を測定するため、ペーパー形式（実験I）とパソコン形式（実験II）の2つの方法から読み手がより速く正確に読めるチャンキング単位を調べた。

1 先行研究

1.1 チャンキングとは何か

意味のまとまり（チャンク）ごとに英語の語順のまま読んでいくことは、「チャンキング」と呼ばれ、言語学習に様々な効果をもたらすと考えられている。チャンキングを利用した指導法は「フレーズ読み」「スラッシュ・リーディング」などと呼ばれることも多い（以下「チャンキング指導」にて統一）。音読における適切な区切りの位置の把握や、母語の統語構造が異なる日本人英語学習者が困難とする直読直解を導くために効果的な指導法として、最近の教科書でも重視されつつある。本研究では、黙読における

チャンキングに焦点を当て、読み手がどのようなチャンキング単位により読解活動を行っているのかを探る。

1.2 チャンキング指導の効果

読解におけるチャンキングの主な効果は、(1) 処理速度の向上（e.g., Ellis, 2003; Newell, 1990; Ushiro, 2002）、(2) 文章の内容を記憶する負担の軽減（Ellis, 1996, 2001; 土屋, 2002; Ushiro, 2002）、(3) 直読直解の促進（e.g., 寺島, 2002）が考えられている。(1)については、チャンキング指導により読解速度が向上したという報告が多い（Fleisher et al., 1978; 亀山, 1993; 駒場他, 1992; Ohtagaki & Ohmori, 1991; Tan & Nicholson, 1997）。

しかし(2)の内容理解の向上に関しては、指導による効果の有無が一致していない。効果があった例には、Tan & Nicholson（1997）、Ohtagaki & Ohmori（1991）、駒場他（1992）の上級者がある。一方で効果がなかった例は、Fleisher et al.（1978）、駒場他（1992）の中級者・初級者である。このように結果が分かれるのは、従来行われてきた研究が、幅広い熟達度レベル・母語・背景知識の学習者を対象に、様々な難易度のテキストを用いてきたからだと考えられる。特にチャンキング指導により読解理解が最も効果的になる熟達度については議論が分かれており、Rasinski（1990）では初級者に効果的であったのに対し、駒場他（1992）において最も効果が表れたのは上級者であり、及川（1996）では中位群においてのみチャンキング単位を提示することの効果が見られた。駒場他では上級者へのみ効果が表れた原因について、中級者及び初級者はチャンキングすることに注意が集中してしまい、理解まで到達しなかったと説明している。しかしこれらの研究で対象

となった被験者のレベルやテキストの難易度を横断的に比較することは難しく、ある研究における上位群が他の研究では下位群であった可能性もある。今後は受験者のレベルとテキスト難易度にどの程度の差がある時にチャンキングが有効であるかといった検証が必要である。

効果的なチャンキング指導のためには、次の2点を考慮に入れる必要がある。第1に、日英語の統語構造の違いを考慮に入れると日本人には教師がチャンクに区切ったものを渡すだけでは不十分であり、どこで区切るかについての規則を提示する必要がある(駒場他, 1992)。チャンクの区切り方についての指標として、記号研方式(e.g., 寺島, 2002)、SIM方式(e.g., 上野, 1996)、RIC方式(e.g., 橋本, 1989)などが存在するが、前置詞のとらえ方、熟語のとらえ方などに関して一致しない点がいくつか見られる。第2に、チャンキングの指導が効果的に行われるためには、学習者自身の「チャンキング能力」を測ることが重要である(Rasinski, 1989)。従って本研究では、チャンキング指導そのものではなく、読み手自身のチャンキング能力に焦点を当てたい。

1.3 学習者自身のチャンキング能力の測定

先行研究におけるチャンキングの測定は、チャンキングの正確さとチャンキングする単位の大きさの2つの観点から行われてきた。

まず正確さに関しては、紙面の英文を斜線などで区切らせてみる形式が用いられてきた(e.g., Rasinski, 1989)。チャンキングの誤りでは、過剰に区切る誤りよりも、句の境界に気づかない誤りの方が多く、初級者であるほど、また難しいテキストであるほど誤りを起こしやすい(Johnson & Johnson, 1978; Rasinski, 1989)という結果が報告されている。しかし「句の境界に気づかない誤り」というのは、必ずしも「誤り」となるべきものではなく、評価者が設定した単位よりも大きな意味単位で処理をしたことを表すのではないかと考えられる。

一方チャンキング単位の大きさに関しては、知覚単位と読解処理単位の観点から押さえておく必要がある。Rayner (1986) は眼球運動の測定から、細かく区切って提示された文章を読む場合に、通常の読みよりも速度が落ちることを示した。また初級者は上級者の読み手に比べ、1か所を長く注視し、視野が短く、立ち止まる(停留)回数が多いことも明らか

になった。しかし、知覚単位がそのまま読解における処理単位になるのではない(門田, 2003)。読解処理単位は、知覚単位として取り入れた視覚情報をそのままの状態に感覚記憶に短時間留めた後、音韻、意味、統語などの情報に基づいて処理される単位である。読解処理単位の大きさの測定には、語や句や節ごとに斜線を入れたテキストを読ませて理解を比較するペーパーテスト形式と、SuperLabなどの反応時間計測ソフトを使用したパソコンテスト形式が行われている。その一連の研究結果から、外国語として英語を学ぶ学習者の英文読解においては、チャンクは句以上の単位になることが支持されている(Kadota, 1982; 門田 & 多田, 1992; 門田, 吉田 & 吉田, 1999)。ここで「句」など特定の言語学的単位に限定できないのは、チャンキング単位は様々な要因で変動する可能性がある(e.g., Henry, 1996)ためである。この変動の要因には、学習者の読解力、文章の難易度、読書スピード及び背景知識の有無があると考えられる(門田, 2001, 2002)。従って、唯一の正答だけではなく、言語的に明らかな誤りでない限りは臨機応変に複数のチャンキング単位の取り方が許されるべきである。

以上をまとめると、チャンキングに関して明らかにすべき点は、(1)読む目的と、テキストの読み方及び内容理解との関係について第二言語で実証的に行った研究はまだわずかであり(堀場, 2001)、学習者側の要因が異なる時に、実際にチャンキング単位が異なるのかどうかについて実証的に調べた研究は現在までのところほとんど存在しない。(2)学習者のチャンキング単位が具体的にどのような言語学的単位であるのかを実証的に示す方法は、現在模索中の段階である(門田 & 多田, 1992; 門田, 吉田 & 吉田, 1999)。(3)チャンキング指導による速度の向上は広く認められている(e.g., Tan & Nicholson, 1997)ものの、その際に理解度も同時に向上したかについては明らかでない、の3点である。

1.4 本研究の目的, 仮説

1.4.1 本研究の目的

本研究の目的は、第1にL2読解熟達度とチャンキング単位の大きさの関係を調べること、第2に速読・精読の違いとチャンキング単位の大きさとの関係を調べること、第3にL2読解熟達度により、読み方によってチャンキング単位が変動する程度が異な

かどうかを調べることである。また本研究に期待される効果は、読みの速度と理解度を上げるには、常に読解単位を大きくするようにすべきか、速読や精読などの読み方に応じて臨機応変に変えるようにすべきか、についての示唆が得られることである。

1.4.2 仮説

本研究における仮説は以下の3つである。

- (1) 熟達度が高いほど、チャンキング単位は大きい。
- (2) 速読と精読において、チャンキング単位は変化する。
- (3) 最もチャンキング単位を変化させる L2読解熟達度群は上位群である。

2 実験 I：ペーパー形式のチャンキング測定

2.1 被験者

自然科学及び人文科学を専攻する国立大学1年生74名が、調査に参加した。

2.2 使用テスト

L2読解熟達度の測定として、TOEFL Practice Test B (Educational Testing Service, 2002) を55分で行った。全部で50項目、50点満点であった。

チャンキング単位は、速読と精読の2つの過程で測定された。速読では長沼&和田(2001)の「速読力」をもとに、テキストの概要が理解できる範囲でできるだけ速く読むように指示をし、制限時間を設けた。その際、意味のまとまりを斜線で区切って読むようにした。一方精読におけるチャンキング単位は、チャンクごとに訳出する過程で測定した。被験者は、できる限り戻り読みをしないで、意味のまとまりをとらえることができる最も適切な範囲を斜線で示し、1つずつ順番に意味のとれる日本語に書き下した。その際、斜線の範囲を越えて訳すことがないように指示をした。

また速読及び精読のそれぞれにおいて、難易度が高いテキストと低いテキスト (Flesch-Kincaid の値が高いものと低いもの) を対象にして行った。

■ 表1：実験 I で使用されたテキストと読み方

	Text1	Text2	Text3	Text4	Text5	Text6
読み方	練習	速読	精読	練習	速読	精読
Flesch-Kincaid	3.5	3.8	2.6	9.1	9.5	9.6
語数	156	154	157	125	124	125
時間制限	1分	1分	なし	45秒	45秒	なし
出典	門田, 吉田&吉田(1999)			ダン上野(1996)		

(注)速読では、日本人英語学習者にとって音読の速度を超える150wpm (=words per minute) (卯城, 2000) になるよう時間を設定した。
Flesch-Kincaid = Flesch-Kincaid Grade Level による読みやすさの算出。

2.3 手順

2003年9月に、L2読解熟達度測定を行った。その後、9月と11月に、チャンキング測定を行った。

2.4 分析方法

仮説1~3の検証には、SPSS 10.0 for Windows を使用し、読み方、テキスト難易度、L2読解熟達度を要因とする三元配置分散分析を用いた。また、熟達度の違う読み手のチャンキングを比較するため、質的な分析も行った。なお、テキスト1と4は、それぞれの難易度における練習が目的であったため、分析には含めなかった。

2.5 結果

L2読解熟達度テストの結果から、上位27%に当たる20名を「上位群 (HG)」, 下位27%に当たる20名を「下位群 (LG)」, その他を「中位群 (MG)」とそれぞれ分類した。これら3群の平均値には、それぞれ有意差が見られた ($F(2, 71) = 146.99, p = .000$)。

2.5.1 記述統計

■ 表2：スラッシュ生起率の記述統計

	Text2		Text3		Text5		Text6	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
HG	20.2	5.9	18.2	3.9	17.6	3.4	17.0	3.4
MG	19.0	7.2	18.8	4.2	18.4	6.2	16.8	3.8
LG	20.4	7.6	18.2	3.3	18.4	6.2	16.0	3.1

(注)「スラッシュ生起率」は総スラッシュ数を規定時間内で読めた単語数で割り、その値を100倍して求めたものである。

▼ 図1・図2：L2読解熟達度とスラッシュ生起率の比較

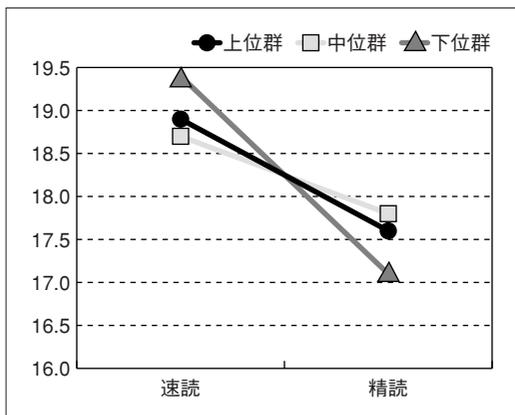
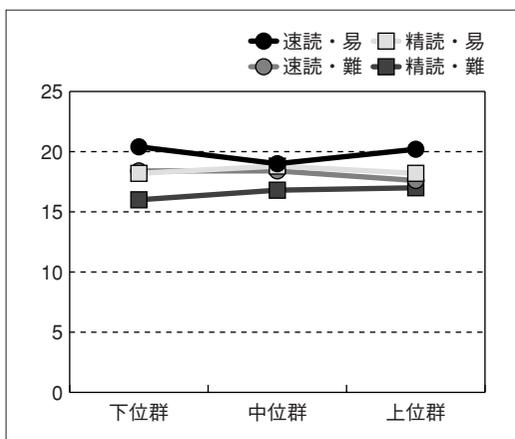


図1と図2からわかるように、上位群 (HG) と下位群 (LG) においては、易しいテキストでの速読において最もチャンキング単位を短く取り、続いて易しいテキストでの精読、難しいテキストでの速読、難しいテキストでの精読の順にやや大きくなる傾向が見られる。それに対して中位群では、チャンキング単位が大きくなる順序は上位群や下位群と同じであるが、易しいテキストの速読・精読、難しいテキストの速読において、チャンキング単位はほぼ同じである。難しいテキストにおける精読に関しては、L2読解熟達度群とも同程度であることが図1・図2から読み取れる。

2.5.2 分散分析結果

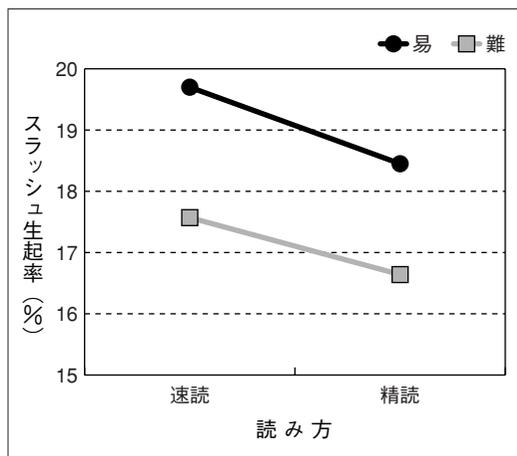
分散分析の結果、読み方と難易度とL2読解熟達度には有意な交互作用がなかった ($F(2,71) = 3.02$, $p = .055$)。また難易度と読み方、難易度とL2読解熟達度、読み方と熟達度にもそれぞれ有意な交互作用

はなかった ($F(2,71) = .08$, $p = .925$ / $F(2,71) = 1.38$, $p = .259$ / $F(1,71) = 1.19$, $p = .279$)。

Source	n	df	SS	MS	F	p
①	74	1,71	90.79	90.79	5.40	.023
①×③	74	2,71	2.64	1.32	.08	.925
②	74	1,71	315.18	315.18	19.86	.000
②×③	74	2,71	43.71	21.85	1.38	.259
①×②	74	1,71	8.98	8.98	1.19	.279
①×②×③	74	2,71	45.57	22.78	3.02	.055

(注) ① 読み方, ② テキスト難易度, ③ L2読解熟達度

▼ 図3：速読と精読のチャンキング単位



同じ難易度での速読と精読、また同じ読み方での難易度間にそれぞれ有意差が見られた。従って読み手は速読よりも精読において、また易しいテキストよりも難しいテキストにおいてチャンキング単位を大きくすることが示された。

2.5.3 相関分析結果

表4から、易しいテキストでは、スラッシュ生起率とwpmには負の低い相関関係 ($r = -.32$) があった。従って、チャンキング単位が大きいほど速く読める可能性がある。一方で難しいテキストではスラッシュ生起率とwpmにはほとんど相関関係がなかった ($r = -.12$)。

■ 表4：ピアソン積率相関分析

	wpm2	生起2	wpm5	生起5	TOEFL
wpm2	1.00	-.32**	.61**	-.15	.10
生起2		1.00	-.05	.53**	.04
wpm5			1.00	-.12	.23
生起5				1.00	.07
TOEFL					1.00

(注) wpm2はテキスト2における words per minute を指し、生起2はテキスト2におけるスラッシュ生起率を指す。wpm5、生起5はテキスト5におけるもの。

** $p < .01$

2.5.4 質的分析結果

上位群と下位群によるチャンキングの特徴を比較するため、テキスト2を取り上げる。

Student 1 (S1) : 上位群 (TOEFL 38点)

<Text 2 (速・易) …生起率22.1%, 154 wpm>

In England, / April the first is called April Fool's Day. / People play tricks / on April Fool's Day, / but they must stop at noon, / which is twelve o'clock. / Last year, / on April the first / Peter Green wanted to get up at seven o'clock. / 1His brother, / John, / pulled the clothes off Peter's bed / at six o'clock. / He told Peter / that it was seven o'clock. / While John was washing his face, / Peter tied his shoes to a chair. / Then he went downstairs / to eat his breakfast. / He put a rubber spider / on his sister's food / when she was not looking. / 1His sister, / Mary, / was frightened / when she saw the spider. / 2Mary put a spoon in / the sugar dish. / The spoon had a big hole in it. / When Peter wanted to take some sugar, / the sugar fell through the hole. / If you are in England on April the first, / people may play tricks on you / in the morning. /

L2読解熟達度の成績も高く読解速度も速いが、上位群における平均スラッシュ生起率 (20.2%) よりもやや多い割合で区切っている。このS1のチャンキングに特徴的であると考えられることは3点ある。(1) 全体を通して句で区切っている箇所が多いが、すべて句というわけではなく、節で区切っている箇所もあるということ、(2) 同格のコンマも含めコンマでは

機械的に区切っていること (下線部 1), (3) 前置詞がある場合には、SIM 方式及び記号研方式のように前置詞の前ではなく、前置詞の後で区切っていることである。(3) に関して、S1は他のテキストでも前置詞の後にスラッシュを挿入していたため、受験勉強で熟語を覚えた過程を反映しているのではないかと推測できる。例えば下線部2については、他の被験者は“Mary put a spoon / in the sugar dish.”のように、前置詞句を1つの固まりと見なしているが、このS1はおそらく“put+O+[at, in, to]+N”の形で〈…を〉(～の状態・関係に置く) というまとまりで覚え、その結果前置詞inの後にスラッシュを挿入したのではないかと考えられる。

Student 2 (S2) : 下位群 (TOEFL 21点)

<Text 2 (速・易) …生起率19.6%, 97 wpm>

3In England, April the first is called April Fool's Day. / People play tricks on April Fool's Day, / but they must stop at noon, / which is twelve o'clock. / 3Last year, on April the first Peter Green wanted to get up at seven o'clock. / 4His brother, John, pulled the clothes off / Peter's bed at six o'clock. / 5He told Peter that / it was seven o'clock. / While John was washing his face, / Peter tied his shoes to a chair. / Then he went downstairs to eat his breakfast. / He put a rubber spider on his sister's food / when she was not looking. / His sister, Mary, was frightened / when she saw the spider. /

S1と比較すると、L2読解熟達度テストの成績も低く、読解速度も遅いが、チャンキング単位はS1よりも大きく、節を基本的な単位とし、文単位にしているところもある。S2の特徴は、まず第1に文頭の副詞 (e.g., In England, Last year) では区切らないことである (下線部 3)。第2に、S1と同様に、熟語で覚えた影響のためか、“pull the clothes off”で1つのまとまりとしていることである (下線部 4)。そして第3にSIM方式や記号研方式と異なり、接続詞thatの後で区切っている点である (下線部 5)。

以上から、(1) 読み手は常に「句」や「節」という言語学的単位で処理するというわけではなく、柔軟に単位の大きさを変えているということ、(2) 熟達度が高くても処理単位を小さくして効率的に読む読み

手もいれば、熟達度は低くても単位の大きい読み手もいること、の2点が示された。

3 実験Ⅱ：パソコン形式でのチャンキング測定

3.1 被験者

実験Ⅰに参加した被験者のうちの20名が参加した。

3.2 使用テスト

A～D 4つの英文を読み、その後速読用と精読用の設問に答えた。各テキストの語数、読みやすさのレベル、出典は表5の通りである。

■ 表5：実験Ⅱのマテリアル

	Text A	Text B	Text C	Text D
単語数	117	110	122	119
Flesch-Kincaid	5.9	5.3	5.2	5.3
出典	神保他 (2003)	神保他 (2003)	Mikulecky & Jeffries (1998)	Watanabe et al. (1998)

速読においては、長沼&和田 (2001) の「速読力」をもとに、テキストの概要が理解できる範囲でできるだけ速く読むように指示をした。また精読においては、できるだけ正確に読むようにと指示を出した。速読用問題では3択の多肢選択問題が1つの英文につき2問ずつ割り当てられた。これらの問題と選択肢は SuperLab 画面上にて提示され、選択肢から正答を考えている間には問題文は消えないように設定された。一方で精読用問題は、質問つきのリコールが1つの英文につき2問ずつ割り当てられ、時間制限はなかった。所要時間は説明・練習を含めて30分～40分であり、個別の実施であった。最後にアンケートを実施した。

3.3 使用機器

反応時間計測ソフトとして Cedrus 製 SuperLab 2.0 for Windows 及び Response Pad RB-420 を使用した。被験者は提示画面の英文を読みながら、Response Pad を押して次の画面に進み、それぞれの画面における所要時間は millisecond 単位で記録された。テスト前に、パソコンテストでの読み方の

指示と練習を行った。

3.4 手順

L2読解熟達度テストの結果から被験者を等質な4群に分け、この4群間に有意差がないことを、一元配置分散分析にて確認した ($F(2,17) = .47, p = .711$)。また、速読と精読、句提示と節提示の練習効果を相殺するように表6の順序を割り当てた。4テキストは句単位及び節単位ごとにパソコン画面中央に提示され、読解後に速読用または精読用の設問が出題された。

■ 表6：パソコンテストの実施順序

	1	2	3	4
Group 1	Text A (速・句)	Text B (速・節)	Text C (精・句)	Text D (精・節)
Group 2	Text A (速・節)	Text B (速・句)	Text C (精・節)	Text D (精・句)
Group 3	Text A (精・句)	Text B (精・節)	Text C (速・句)	Text D (速・節)
Group 4	Text A (精・節)	Text B (精・句)	Text C (速・節)	Text D (速・句)

3.5 採点&分析方法

精読用の質問つきリコール問題は、採点基準を設定してから採点した (資料2)。

読み手のチャンキング単位は、門田、吉田&吉田 (1999) によると、読解速度、理解度、Yes 反応率 (提示された英文が理解可能である確率) の3つが最も効果的である単位である。しかし本実験の Yes 反応率は、どの読み方・提示単位においても100%に近かったことから、処理時間と理解度を統合させて分析を行い、その結果が最も効果的であったものをチャンキング単位とした。仮説1～3の検証には SPSS 10.0 for Windows を使用し、読み方、提示単位、L2読解熟達度群を要因とする三元配置分散分析を用いた。L2読解熟達度は TOEFL の得点をもとに上 ($n = 5$) ・中 ($n = 10$) ・下 ($n = 5$) 位群に分けた。

3.6 結果

3.6.1 記述統計

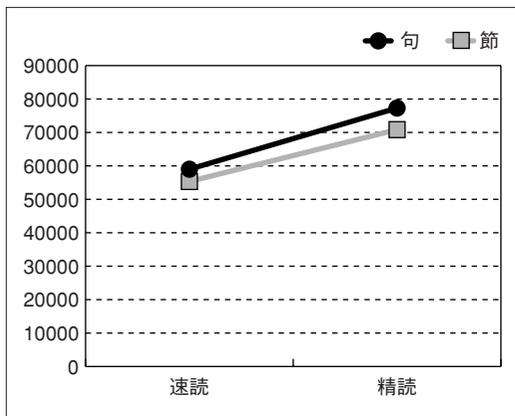
処理時間、理解度、Yes 反応率の結果を表7及び図4～6に示す。

■表7：処理時間，理解度，Yes 反応率の記述統計

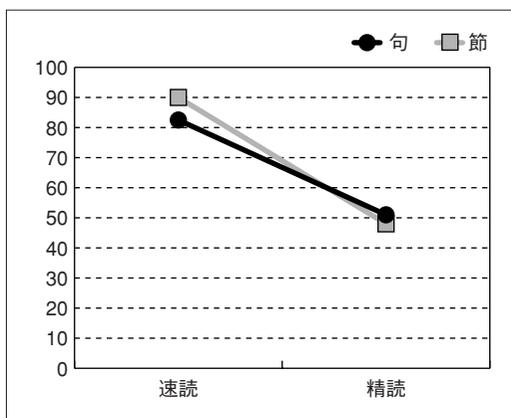
	読み	速読		精読		
		単位	句	節	句	節
処理時間	M	上	52032.4	51626.2	53452.2	54447.6
		中	68046.9	58027.1	88076.2	77755.2
		下	47896.2	53652.0	79613.8	73417.8
	全体	59005.6	55333.1	77304.6	70844.0	
	SD	上	18597.0	12485.0	13594.9	13824.3
		中	19244.2	20051.8	31071.1	25191.3
下		13038.9	10543.4	8618.0	18171.2	
全体	19295.7	15964.2	26907.9	22538.4		
理解度	M	上	80.0	90.0	64.0	56.0
		中	85.0	90.0	46.0	40.0
		下	80.0	90.0	46.0	58.0
	全体	82.5	90.0	51.0	48.0	
	SD	上	27.4	22.4	21.9	23.0
		中	24.2	21.1	23.2	23.6
下		27.4	22.4	21.9	14.8	
全体	24.5	20.5	22.9	22.2		
Yes 反応	M	上	99.6	98.9	99.5	a
		中	97.3	95.6	98.3	94.3
		下	a	a	98.4	98.2
	全体	98.9	98.1	98.8	97.6	
	SD	上	1.2	2.9	1.2	a
		中	4.9	7.5	2.1	7.1
下		a	a	3.8	3.1	
全体	3.1	4.9	2.5	5.0		

(注) a：全受験者の値が100%であったため，計算不可能であった。

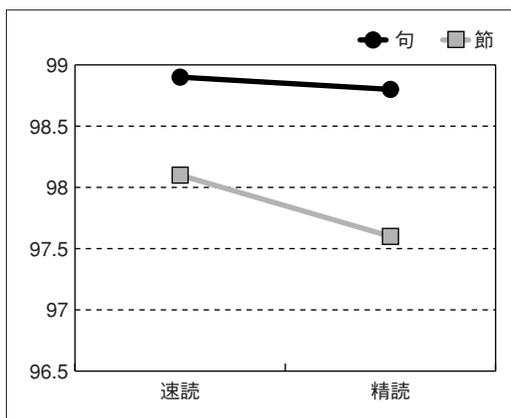
▼図4：提示単位（句と節）と読み方（速読と精読）による処理時間の比較



▼図5：提示単位と読み方による理解度の比較



▼図6：提示単位と読み方による Yes 反応率の比較



3.6.2 分散分析結果

続いて処理時間，理解度，Yes 反応率それぞれに対し，読み方，提示単位，L2読解熟達度を要因とする三元配置分散分析を行った。その結果が表8である。

読解処理時間について三元配置分散分析を行った結果，読み方と提示単位とL2読解熟達度の間に有意な交互作用はなかった。また提示方法と読み方，読み方とTOEFL，及び提示単位とTOEFLの間の交互作用も有意ではなかった。提示単位にも有意差はなく，速読と精読間にのみ有意差があった ($F(1,17) = 12.87, p = .002$)。

図7に示されるように，上位群はどのような提示単位・読み方においても速く読むことができた。一方で中位群は読解単位が大きいほど，その読み方の中では速く読むことができた。そして下位群は，精読においては節単位で提示される方が速く読むことができるが，速読では句提示において所要時間が短かった。

■表8：三元配置分散分析の結果

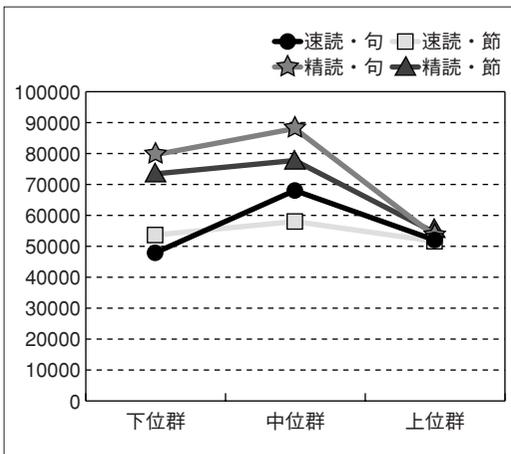
	処理時間		理解度		Yes 反応率	
	F (df)	p	F (df)	p	F (df)	p
①	12.87 (1,17)	.002	52.90 (1,17)	.000	.35 (1,17)	.561
②	.78 (1,17)	.390	.79 (1,17)	.387	1.76 (1,17)	.202
①×②	.21 (2,17)	.657	1.71 (2,17)	.210	.08 (2,17)	.778
②×③	1.00 (2,17)	.389	.69 (2,17)	.517	1.91 (2,17)	.178
①×③	2.22 (2,17)	.139	.41 (2,17)	.530	.93 (2,17)	.415
①×②×③	.25 (2,17)	.784	.15 (2,17)	.864	.99 (2,17)	.393

(注) ① 読み方, ② 提示単位, ③ L2読解熟達度

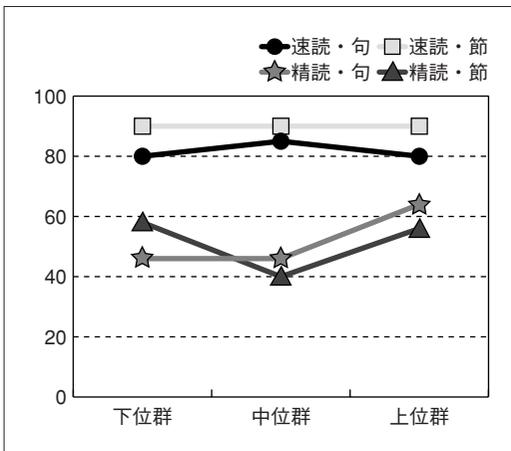
次に理解度に関して、読み方と提示単位とL2読解熟達度に交互作用はなかった。また、読み方と提示単位、読み方とL2読解熟達度、提示単位とL2読解熟達度にも、有意な交互作用はなかった。読み方間

には有意差が見られた ($F(1,17) = 52.90, p = .000$) が、これは精読の方が設問難易度が高かったためと考えられる。(図8)

▼ 図7：提示単位、読み方と熟達度による処理時間の比較



▼ 図8：提示単位、読み方と熟達度による理解度の比較



3.6.3 相関分析の結果

処理時間に関して、表9から、特定の読み方・提示単位で所要時間が短い(長い)受験者は、別の読み方・提示単位における所要時間も短い(長い)傾向が見られる。ただし、精読における句提示と速読における句提示・節提示との間にはほとんど関係が見られないことから、精読における句提示については性質が異なる可能性がある。また TOEFL の得点率と精読での読解処理時間の間に負の弱い相関が示された。すなわち、TOEFL の得点が高い (L2読解熟達度が高い) 受験者ほど、精読における所要時間が短くなる傾向がある。しかし速読における所要時間とはほとんど相関関係がないことに注意が必要である。

理解度については、TOEFL の得点と正の相関関係があったのは、精読における句提示のみであった。ただしその程度は $r = .30$ であり、決して高いものではない。また精読における句提示での理解度は、速読における節提示と正の関係が見られた。

Yes 反応については、精読における句提示で TOEFL の得点と正の中程度の相関関係があった。従って、精読の句提示において単語認知を自動化させるためには L2読解熟達度が必要であると言える。

以上により、精読における句提示では、上位群の方がより速く、より正確に処理できることが示された。

■ 表9：ピアソン積率相関分析の結果

	速・句	速・節	精・句	精・節	TOEFL
速・句 (時間)	---	.48*	.17	.51*	-.04
(理解度)		-.11	-.31	.19	-.04
(Yes 反応)		.86**	.43	.67**	.04
速・節 (時間)		---	.11	.50*	-.12
(理解度)			.35	-.09	-.06
(Yes 反応)			.35	.68**	-.05
精・句 (時間)			---	.42	-.32
(理解度)				-.12	.30
(Yes 反応)				.23	.46*
精・節 (時間)				---	-.31
(理解度)					-.15
(Yes 反応)					.14
TOEFL					---

(注) * $p < .05$, ** $p < .001$, 被験者数が少ないため、有意でないものも含めて、0.2以上のものについて取り上げる (下線部)。

3.6.4 処理時間と理解度を合わせた解釈

「速読・句提示」「速読・節提示」「精読・句提示」「精読・節提示」の4条件における理解度から、被験者を高理解度群 ($n=5$)、中理解度群 ($n=10$)、低理解度群 ($n=5$) に分けた。各理解度群における理解度平均は表10の通りである。一元配置分散分析の結果、各理解度群には有意差が確認された ($F(2, 17) = 37.36, p = .000$)。

■ 表10：L2読解熟達度群と理解度群の関係

	<i>n</i>	上位群	中位群	下位群	平均	<i>SD</i>
高理解	5	2	3	0	79.0	2.2
中理解	10	3	4	3	70.0	6.0
低理解	5	0	3	2	52.5	4.3
合計	20	5	10	5	67.9	10.9

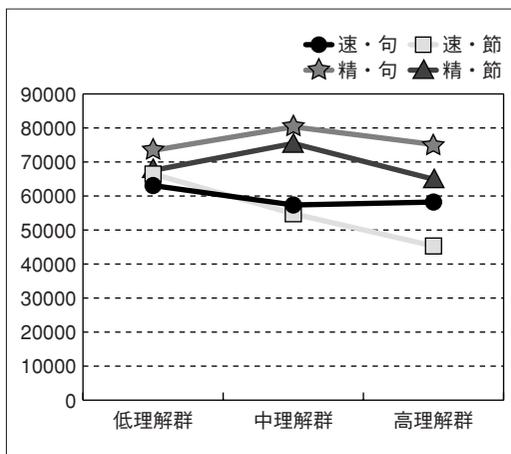
それぞれの理解度群に要した読解処理時間を比較したところ、表11のような結果になった。

■ 表11：理解度群による所要時間の平均値と標準偏差

	高理解群	中理解群	低理解群
速・句	58222.8 (19176.9)	57362.1 (19751.4)	63075.4 (22244.2)
速・節	45306.2 (5954.9)	54781.7 (10669.8)	66462.8 (25252.3)
精・句	75141.2 (43318.9)	80334.1 (23916.1)	73407.8 (15096.9)
精・節	64933.2 (17952.7)	75455.7 (24198.4)	67531.2 (25739.6)

(注) 平均値 (*SD*)

▼ 図9：理解度の成績と処理時間の関係



また、三元配置分散分析の結果は表12の通りである。

■ 表12：三元配置分散分析の結果

Source	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
①	1,17	4194620505.9	4194620505.9	10.62	.005
①×③	2,17	878965071.0	439482535.5	1.11	.351
②	1,17	546918279.1	546918279.1	1.99	.176
②×③	2,17	301882028.5	150941014.3	0.55	.587
①×②	1,17	39196658.0	39196658.0	0.14	.718
①×②×③	2,17	90787765.2	45393882.6	0.16	.857

(注) ① 読み方, ② 提示単位, ③ 理解度群, $n=20$

分散分析の結果、二次の交互作用 (提示単位×読み方×理解度群) は有意でなかった ($F(2,17) = 0.16, p = .857$)。また一次の交互作用 (読み方×提示単位, 読み方×理解度群, 提示単位×理解度群) もそれぞれ有意ではなかった。図9からは以下の4点がわかる。第1に速読の句提示においては、どの理解度群もほぼ同様に速く読むことができる。第2に速読の節提示では、理解度が高い群ほど、読解に要する所要時間も短い。第3に精読の句提示では、低理解度群が最も処理時間が短く、続いて高理解度群、中理解度群の順に処理時間が増えている。これは、低理解度群は処理時間を速めようという意識が先行し、処理時間は短いが実際の理解は伴っていなかったことを表している。第4に精読の節提示では、高理解度群が最も速く読むことができ、続いて低理解度群、中理解度群へと続く。つまり、節提示の際に速く読むことができるのは高理解度群であり、速さ

と理解度を共に上げることが可能であることを示している。しかし句提示では、低理解度群の処理時間が短い。これは提示される単位での断片的な英文は理解できて、前後の情報との統合がなされていないためであると考えられる。

以上の結果から、仮説への答えは以下のようになる。熟達度とチャンキング単位の大きさに関する仮説1では、熟達度とチャンキング単位の大きさに明確な違いが見られなかった。仮説2については、日本人大学生が英文読解において自分でチャンキングする際には、速読と精読によりチャンキング単位を変えることが明らかになった。しかし句と節で提示された場合には、どちらのチャンキング単位でも所要時間・理解度・Yes 反応率に差はなかった。また仮説3については、チャンキング単位を変動させる際に、L2読解熟達度群による有意差は見られなかった。しかしパソコンで提示される際は、上位群はどの単位でもほぼ同じように速く読めるのに対して、中位群では節単位でより速く、下位群では句単位でより速く読める傾向が見られた。

4 | 総合考察

4.1 結果のまとめ

4.1.1 ペーパーテストの結果

ペーパー形式のチャンキング測定からは、以下の4点が導かれた。(1)精読におけるチャンキング単位は、速読におけるものよりも大きい。(2)難しいテキストにおいては、易しいテキストよりも、チャンキング単位が大きい。(3)読み手は常に「句」や「節」という言語学的単位で処理するというわけではなく、柔軟に単位の大きさを変えているということ、(4)熟達度が高くても処理単位を小さくして効率的に読む読み手もいれば、熟達度は低くても単位の大きい読み手もいる。

4.1.2 パソコンテストの結果

またパソコンテストを用いてチャンキング単位を算出した結果から、以下の5点が導かれた。(5)速読よりも精読において、有意に読解処理時間がかかる。(6)速読でも精読でも、句提示と節提示で、文章全体の読解時間は変わらなかった。(7)ある条件(読み方・提示単位)で速く読める者は、他の条件におい

ても速く読むことができた。特にL2読解熟達度の上位群は、どの条件においてもほぼ同様に速く読むことができた。中位群においては節、下位群は句において、同じ読み方で異なる提示単位よりも速く読むことができた。しかし、熟達度と提示単位に有意な交互作用はなかった。(8)精読の句提示は、他の読み方との相関関係がほとんどないが、他の条件よりも処理時間・理解度・Yes 反応率すべてにおいてTOEFLの得点率と相関関係がある。(9)L2読解熟達度の得点と精読における処理時間に負の低い相関関係が見られた。従って、速読における処理時間よりも、精読における処理時間により強くL2読解熟達度がかかわっている可能性が考えられる。

上記の結果を受け、以下に [1] L2読解熟達度とチャンキング単位の関係、[2] 読解速度とチャンキング単位の関係、の2点を論ずる。

4.2 L2 読解熟達度とチャンキング単位の関係

本研究の結果から、どの熟達度群にも様々な大きさのチャンキング単位を取る読み手がいることが示された。ペーパーテストにおいてチャンキング単位を比較的大きく区切る読み手と小さく区切る読み手が上位群の中に混在した理由は、次のように考えられる。熟達した読み手は内的言語への変換が速い(平井, 2001)ことから、大きく区切った読み手は読解処理単位が実際に大きかった可能性が高い。逆にチャンキング単位を小さく区切っていた読み手は、小さく区切りながらも、その1つ1つのチャンクを効率よく処理していた可能性がある。スラッシュを挿入して語群に分ける今回のタスクは、天満(1989)で紹介される統語の実践例の一つであること、統語知識は読解得点と高い相関がある(Shiotsu, 2003)ことから、統語の知識によってスラッシュ・リーディングをすばやく遂行でき、その結果細かいチャンキング単位でも効率のよい読み方ができたのではないだろうか。

逆に下位群にもチャンキング単位の区切り方に幅があったことに関しては、以下の説明が考えられる。日本人英語学習者が英文読解において困難を感じる点の一つに、羅列した単語の区切り方がわからず、どこまで1つの意味のまとまりになるのかが理解できない(天満, 2002)ことがあるため、大きく区切ったチャンキング単位の中で何度も返り読みをし

ていた可能性がある。それにより非効率性が生じ、一見チャンキング単位が大きくても、実際には大きさに伴うだけの効率のよい読み方ができていなかったのではないかと考えられる。

次にチャンキングの正確さに焦点を当てる。Rasinski (1989) においては、専門家が区切るべき切れ目を設定し、そこで区切っていないものは「誤り」としていた。しかしチャンキング単位は変動する (Ellis, 2001; Henry, 1996; 門田, 2001, 2002) ことから、「誤り」の基準については読みの目的や指導の意図に応じて検討する必要がある。本研究の結果からは、L2読解熟達度の上位群においても、研究者によっては「誤り」とする箇所では区切っている箇所が複数見出された。またこの結果は、チャンキングの誤りは熟達度のより低い被験者において、また、より難しいテキストにおいて起こる、とした先行研究の結果 (Johnson & Johnson, 1978; Rasinski, 1989) とは異なる。しかし、区切り方は目的や指導者が重視するものによって異なるため、例えば前置詞の体系を重視する記号研方式を採用すれば、熟語の後で区切るのは誤りであるが、RIC 方式では熟語のまとまりを重視するために、誤りにはならない。今回の被験者は、大学入試対策として熟語をまとめて覚えたために、前置詞が ready-made chunk として頭の中に存在していたと考えられる。既に形成されたチャンクは記憶から引き出されやすい (e.g., Ellis, 2003) ために、前置詞の後で1つの単位として区切る現象が見られたのではないだろうか。どのような基準をもって誤りとするかについては、読みの目的や指導の焦点を考慮した上で、適宜考慮する必要がある。

4.3 読解速度と理解度の関係：チャンキング単位から

有意差はなかったが、パソコンテストの結果から、理解度の高い読み手は、処理時間も短い傾向にあった。速く読める読み手が理解度も高まった結果への考えられる理由は、第1に読みの速さと理解度は密接にかかわっている (Nuttall, 1996) ことである。特に優れた読み手ほど、書かれた情報をすばやく内的言語に変換できる (平井, 2001) ことが影響しているのではないかと。そして第2には、読解に必要とされるワーキング・メモリの中でも言語理解と強くかわるとされる音韻ループ (phonological loop) の容

量制限 (e.g., Baddeley & Logie, 1999) が考えられる。リハーサルに時間がかかると、リハーサル機構では音韻ストアの中で消えゆく表象を維持できなくなる (e.g., Gathercole & Baddeley, 1993) ことから、今回のパソコンテストのように前の画面に戻り読みができない状況では特に、読解速度を上げる方が記憶に残りやすいことを支持する結果となったのではないだろうか。

また、チャンキングが深くかかわる統語解析は、とても迅速に、ほぼ無意識的に行われるものである。統語解析にはスピードと自動的処理が必要である (Grabe & Stoller, 2002) こと、チャンキングには単語認知の自動化が必要である (Rasinski, 1989) ことをふまえると、チャンキング指導の一つは単語認知と統語解析を自動化させることも考えられる。

また、精読と句提示では、L2読解熟達度と低い相関 (熟達度が高いほど処理時間は短く、理解度は高い) 関係にとどまっていることに注意すべきである。このような条件下ではL2読解熟達度も必要不可欠ではあるが、残りの要因はワーキング・メモリの容量が大きい読み手ほど有利になることが生じる可能性が示唆できる。

最後に気をつけるべきこととして、理解度の低い読み手は、精読における句提示において、最も処理時間が短かった。これは提示される単位のレベルでしか英文を理解しておらず、前後の英文との意味のつながりからテキスト表象をうまく構築したり、文の構造を正確にとらえたりすることなしに、目先のもの进行处理しようとする傾向が強いことを表している。したがって、L2読解熟達度の低い学習者にチャンキング指導を行うときには、速く読むことに神経が集中しすぎないような配慮が必要である。

5 結論

本研究から導かれたチャンキング指導における示唆は次の3点である。第1に、チャンクごとに速く読むことに焦点を当てるのではなく、チャンク同士が持つ情報を前後で結びつけられるように確認しなければならない。特に下位群に対して精読させる際には、提示される英文を理解するだけでなく、前後の文脈も含めて理解するように促すことが必要である。第2に、ペーパーテストでもパソコンテストでも

差異が見られたことから、読む目的に応じてチャンクの提示を変えることが必要になるだろう。そして最後に、チャンキングの「誤り」の箇所については読みや指導の目的に応じて決定すべきである。

今後は、(1) チャンキング単位に焦点を当てた、速度と理解度の関係、(2) 今回のペーパーテストのデータからの更なる質的分析、(3) 今回直接的には扱うことができなかった、チャンキングとワーキング・メモリ容量との関係、の3点についての実証的な研究が望まれる。

参考文献 (*は引用文献)

- Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press.
- * Baddeley, A.D., & Logie, R.H. (1999). Working memory: the multiple-component model. In P. Shah & A. Miyake (Eds.), *Models of Working Memory* (pp. 28-61). Cambridge.
- * ダン上野. (1996). 『SIM方式 英会話こうすれば速く身につく! 中級編』. 日本実業出版社.
- Educational Testing Service [ETS]. (2002). *Test of English as a Foreign Language practice tests workbook* (Vols.1-2). Princeton, NJ: ETS.
- * Ellis, N.C. (1996). Sequence in SLA: Phonological Memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91-126.
- * Ellis, N.C. (2001). Memory for Language. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 33-68). Cambridge University Press.
- * Ellis, N.C. (2003). Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure. In C.J. Doughty, & M.H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 63-103). Blackwell Publishing.
- * Fleisher, L.S. et al. (1978). Effects on poor readers' comprehension of training in rapid decoding. Technical report No. 103. ERIC Document Reproduction Service. No. ED 159664.
- * Gathercole, S.E., & Baddeley, A.D. (1993). *Working Memory and Language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- * Grabe, W., & Stoller, F.L. (Eds.). (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow, UK: Longman.
- * 橋本楨矩. (1989). 『大学入試“RIC方式”速攻英語長文問題』. 東京: 旺文社.
- * Henry, A. (1996). Natural chunks of language: Teaching speech through speech. *English for Specific Purposes*, 15, 295-309.
- * 平井明代. (2001). リスニングとの関係: 視覚・聴覚入力の統合. 門田修平 & 野呂忠司 (編). 『英語リーディングの認知メカニズム』. 東京: くろしお出版.

謝辞

本研究の機会を与えてくださいました(財)日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方、特に助言者の小池生夫先生、筑波大学大学院の卯城祐司先生、同博士課程の印南洋さん、小泉利恵さんに心より感謝いたします。ありがとうございました。

- * 堀場裕紀江. (2001). 「L2リーディング研究の課題と可能性」. 神田外語大学大学院紀要『言語科学研究』, 7, 43-63.
- 岩城禮三. (1991). 「正確さ / 流暢さ」. In 安藤昭一 (編). 『英語教育現代キーワード事典』 (pp. 186-188). 東京: 増進堂.
- * 神保尚武 (編). (2003). *Power on English 1*. 東京書籍.
- * Johnson, R.E., & Johnson, C.J. (1978). Ideational phrasing in reading as related to reading competencies. ERIC Document Reproduction Service. No. ED 159651.
- * Kadota, S. (1982). Some psycholinguistic experiments on the process of reading comprehension. *Journal of Assumption Junior College*, 9, 49-70.
- * 門田修平. (2001). 「読みにおける情報処理の単位はどのようなものか: チャンキングについて」. 門田修平 & 野呂忠司 (編). 『英語リーディングの認知メカニズム』 (pp. 99-111). 東京: くろしお出版.
- * 門田修平. (2002). 『英語の話しことばと書きことばはどのように関係しているか』. 東京: くろしお出版.
- * 門田修平. (2003). 読みにおける知覚単位と処理単位の関係. 小池生夫. (Ed.). 『応用言語学事典』, 135-136. 東京: 研究社.
- * 門田修平・多田実. (1992). 「英文及び日本語の読解と処理単位」. 『龍谷大学社会科学研究年報』, 137-153.
- * 門田修平, 吉田信介 & 吉田晴史. (1999). 読解における処理単位: 英文の提示単位が理解度及び処理時間におよぼす影響. *ARELE*, 10, 61-71.
- * 亀山孝. (1993). 「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: Read-and-Look-up から Listen-and-Look-up へ」. *STEP BULLETIN* vol. 5, 51-64. 東京: 日本英語検定協会.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- * 駒場利男他. (1992). 「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」. *STEP BULLETIN* vol. 4,

- 88-105. 東京：日本英語検定協会.
- * Mikulecky, B.S., & Jeffries, L.(1998). *Reading Power*(2nd ed.). Longman.
- * 長沼君主・和田朋子。(2001). 「速読力とテキストの読みやすさによる英語リーディング能力の測定」.
JLTA Journal, 5, 34-45.
- * Newell, A.(1990). *United Theories of Cognition*. Harvard University Press.
- * Nuttall, C.(1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Machillan Heinemann.
- * Ohtagaki, M., & Ohmori, T.(1991). The advantage of 'progressive' reading activities using sense groups for Japanese English learners: An experimental study. *ARELE*, 2, 83-92.
- * 及川賢。(1996). 「学習者の語彙力とフレーズリーディングの効果に関する実証的研究」. 関東甲信越英語教育学会研究紀要10, 15-23.
- * Rasinski, T.V.(1989). Adult readers' sensitivity to phrase boundaries in texts. ERIC Document Reproduction Service No. ED 313694.
- * Rasinski, T.V.(1990). The effects of cued phrase boundaries on reading performance: A review. ERIC Document Reproduction Service No. ED 313689.
- * Rayner, K.(1986). Eye movements and perceptual span in beginning and skilled readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 211-236.
- * Shiotsu, T.(2003). Linguistic knowledge and processing efficiency as predictors of L2 reading ability: A component skills analysis. Unpublished doctoral dissertation, The University of Reading.
- 静哲人。(2001). 「読みの速さを考慮した評価法」. in 門田修平&野呂忠司(編). 『英語リーディングの認知メカニズム』. (pp. 324-335). 東京：くろしお出版.
- 高橋正夫。(2001). 『実践的コミュニケーションの指導』. 東京：大修館書店.
- * Tan, A. & Nicholson, T.(1997). Flashcards revisited: Training poor readers to read words faster improves their comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 89, 276-288.
- * 天満美智子。(1989). 『英文読解のストラテジー』. 東京：大修館書店.
- * 天満美智子。(2002). 「読解とは」. 『英文読解のプロセスと指導』. 東京：大修館書店.
- * 寺島美紀子。(2002). 『英語直読直解への挑戦』. あすなろ社.
- * 土屋紀子。(2002). L2 Listening Passages における語長効果と Chunking の影響. 『第28回全国英語教育学会神戸研究大会発表論文集』. 479-482.
- * 卯城祐司。(2000). 「読む速度と読む目的」. in 高梨庸雄・卯城祐司(編). 『英語リーディング事典』. 東京：研究社.
- * Ushiro, Y.(2002). Working Memory as a Crucial Component of Japanese EFL Reading. *IRICE PLAZA*, 12, 68-79.
- Ushiro, Y.(2003). An analysis of EFL learners' use of pauses, Japanese translation, and English repetition in reading and listening. *ARELE*, 14, 131-140.
- van Dijk, T. A. & Kinsch, W.(1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- * Watanabe, H. et al.(1998). *VISTA English Series 1* (2nd). Sanseido.

資料1：本研究マテリアルの提示単位・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

(/ は句提示単位, // は節提示単位)

<Text A>

Nowadays / many Japanese people are quite familiar / with Western ways of life. // But twenty years ago // it was not true. // A Japanese businessman / went to New York. // It was his first trip abroad. // He arrived at a hotel / early in the evening. // He had his first dinner in America / in the hotel dining room. // Then he went back to his room / and prepared his bath. // A little while later, // a hotel maid was surprised / to find water / coming down / from under the door of his room. // The Japanese guest / had filled the bathtub with water / and washed himself / outside the tub. // It caused the water / to flow under the door.

<Text B>

In France, // seventy percent of all music / played on the radio / during the day / must be works / by French composers. // Canada has a law // that isn't quite as strict / as the one in France. // Thirty-five percent of the songs / played on the radio / must be by Canadian-born citizens. // What do you think // these countries are trying to do? // During the 1980s, / people in Iceland / couldn't watch television / for about fifty days a year. // Can you guess // why there was such a law? // These laws may sound unusual / to us. // However, / there are reasons / for having them. // Laws are passed / to protect a certain way of life. // Therefore / local laws must be respected // when we visit other countries.

<Text C>

Anh had to change / all her plans / because of the war.

// In 1973, / life in Saigon was changing. // The American soldiers were leaving. // The war did not end // after the American soldiers left. // However, / the South Vietnamese did not have / a strong army anymore, // and they could not stop / the North Vietnamese. // In 1974, / the North Vietnamese Army / moved into Saigon. // That was the end / of South Vietnam. // It was also the end / of the old life for Anh. // There were troubles / that year. // Food, clothing, and other things / became more expensive. // Sometimes / the shops were empty. // But there were worse troubles. // Anh's father was taken away / from his family // because he once worked / for the Americans. // She never saw him again.

<Text D>

Canadian high school students / go to school / from 8:45 until 3:10, / Monday through Friday. // There is no school / on Saturday. // All the students meet / in their homeroom / before class every morning. // The students have ten minutes / between classes. // They go to their next class / and wait for the teacher. // The students have / a 50-minute lunch break. // The school sells them lunch. // About half of the students / go home for lunch. // Sometimes, / the students enjoy / house league, sports at lunch. // They play / floor hockey, basketball or volleyball. // Their school has after-school clubs / such as drama club / and ski club. // The student council / and student yearbook organizations / are also clubs. // Do you find their school life / very different from yours?

資料2：パソコンテスト精読問題と採点基準（抜粋）・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

[1] Text A

(1) 日本人と欧米の生活スタイルについて、過去と現在を比較しながら述べなさい。

(以下の項目についてそれぞれ1点。)

- ・現在、日本人は欧米の生活スタイルをよく知っている。
- ・かつて（20年前は）日本人は欧米人の生活スタイルをあまりよく知らなかった。

(2) 日本人ビジネスマンが初めてアメリカに行った時に起

こしたハプニングについて、できるだけ詳しく記述しなさい。

(以下の項目で、完全な記述は（ ）の得点、不完全な記述は部分点。)

- ・彼の部屋の床が水浸しになり、ドアの下から水が流れた。(2)
- ・日本人ビジネスマンはバスタブを水でいっぱいにした。(3)
- ・彼はバスタブの外で体を洗った。(3)

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・東京都／東京工業大学大学院博士後期課程在籍 松崎 邦守

概要 本事例研究では、中学校2年生を対象とした選択英語科のライティング学習（50分授業×9回）において、教授ツールとしての簡略ポートフォリオを適用し、その効果について検討した。同ポートフォリオは、Matsuzaki（2003）が看護専門学校1年生を対象としたライティング学習において開発したものを、本研究に即して簡略化したものであった。事後アンケート調査の分析結果から、①本ポートフォリオを活用したライティング学習が、ARCS 動機づけモデルの4観点から学習者によって肯定的に評価されており、同学習に対する学習意欲の向上に効果があったことが認められた。また、②本ポートフォリオを特徴づける「ガイドラインの明示」が本ライティング学習に対する見通しに、並びに「カンファレンスの実施」が学習の振り返りや修正及び学習意欲の向上に有効であったことが確認された。更に、事前・事後テストの分析結果から、③本ポートフォリオを活用したライティング学習が、本ライティング学習の目標を達成する上で効果があったことが示唆された。

1 研究の背景

1.1 ポートフォリオとその定義

ポートフォリオとは、もともと書類綴じ込みケースを意味する言葉であり（佐藤，2001），ポートフォリオの活用は経済界や芸術界での活用が先行していた（高浦，2001）。教育分野におけるポートフォリオは、ポートフォリオを作成することにより、学習の過程と成果が関連づけられて記録されるため、学習を知識構成の過程としてとらえる構成主義の学習観に関心のある教師や研究者から注目されるようにな

った（余田編，2001）。その適用は、欧米において1980年頃から始まっており、特に米国では1990年代から評価の根拠として頻繁に活用されるようになった。以来、ポートフォリオは日々の教育実践活動としての指導や評価に依りて、個々の教師によって定義され活用されてきている（Linn & Gronlund, 2000）。従って、教育分野におけるポートフォリオの定義は多様なものとなっている（Arter, Spandley & Culham, 1995; Paulson, Paulson & Meyer, 1991; Puckett & Black, 1994; Tombari & Borich, 1999）。

さて、教育分野におけるポートフォリオの定義は多彩であるが、同定義には3つの根幹の共通項が含まれている（Danielson & Abrutyn, 1997）。その共通項とは、ポートフォリオが、①学習成果を「収集」したものであること（collection）、②学習成果の収集は、雑多にではなく目的を持って行われ、適切なエントリーが「選択」されること（selection）、③学習成果の「収集」や「選択」に伴い「内省」を行うこと（reflection）である。

次に、ポートフォリオの種類であるが、作成目的によっても様々なものがある。Linn & Gronlund（2000）は4つの観点を提示している。すなわち、①指導（Instruction）と評価（Assessment）のどちらに力点を置くのか、②現在の達成度を示すことを意図するのか（Current Accomplishment）、あるいは進歩を示すことを意図するのか（Progress）、③最も良い作品の例だけを含むのか（Best Work Showcase）、達成したことをすべて含むのか（Documentation）、④進行中の作品を含むのか（Working）、完成されたものの収集なのか（Finished）である。なお、以上の4つの観点は明確な2分法というより相対的な力点の置き方の違いにより区別されること、及び、いくつかの組み合わせが含まれることが示唆されている（図1参照）。

▼ 図1：ポートフォリオの目的の4つの観点

① Instruction	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Assessment
② Current Accomplishment	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Progress
③ Best Work Showcase	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Documentation
④ Finished	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Working

(Linn & Gronlund, 2000, p.294)

※丸数字は著者付記

1.2 先行研究の概観

吉田・柳瀬 (2003) は、コミュニケーション・アプローチの特徴の一つである「プロセス重視」に関連づけ、プロダクトよりもプロセスが重視されるポートフォリオの適用可能性について指摘している。近年、英語のライティング学習分野においても、英作文が書き上がる過程で学習者が教師から受ける支援をもとに修正を行いながら英作文を完成させるというプロセス・アプローチが注目を集めている。それに伴い、同学習においてもポートフォリオの実証的研究がなされ始め、特に情意面での効果に着目した研究報告例が散見されるようになった。

例えば Baack (1997) は、中・上級英語学習者の英作文学習で1学期間ポートフォリオを実施し、学習意欲が向上したことを報告している。また、Wilhelm (1996) は、学習者がポートフォリオを用いた授業に満足し、ポートフォリオに収めた作品に誇りを感じるとともに自分の学習に責任を持つようになったことを報告している。

一方、本邦の英語教育に視点を転じると、まず、峯石 (2001) がその草分けの研究例として挙げられる。同研究は、大学生1年生を対象としたリーディングとライティングの統合プログラムにおいて教授ツールとしてのポートフォリオを応用し、同ポートフォリオの作成が学習者から好意的にとらえられていたことを報告している。次に、Matsuzaki (2003) は、看護専門学校1年生を対象としたライティング学習において教授ツールとしてポートフォリオを活用した研究を行った。同研究のポートフォリオは、先行文献において推奨されている重要な構成要素をできる限り組み入れていることが特徴となっている。例えば、ポートフォリオの目的の明確化とガイドラインの事前明示 (Linn & Gronlund, 2000) やポートフォリオ作成を通して学習したことを、教師と学習者とが対話や話し合いをしながら振り返る場として

のカンファレンスの実施 (Genesee & Upshur, 1996)、授業の振り返りを記述するゴールカードの実施 (Smolen, Newman, Wathen, & Lee, 1995)、メタ認知方略の意図的教授 (Klenowski, 2002) などである。そして、事前・事後アンケートの分析結果から、「英語で書こうとする意欲の向上」や「学習方略使用への意識強化」などが認められ、同ポートフォリオ実施の効果を示唆している。

1.3 本研究の意義

上述の先行研究の対象者はすべて18歳以上の学習者になっている。本研究においては、中学生を対象とする。なぜならば、同先行研究で示唆されているポートフォリオの効果を更に検討するためには、年齢層の異なる学習者、例えば年齢層の低い学習者である中学生についてその効果を検討していくことが必要であると考えからである。

ところで、「中学校英語科」に関してであるが、平成14年度から正式に実施された現学習指導要領では中学校外国語科は「必修教科 (原則的に英語科を履修)」及び「選択教科」の2本立てとなっている。特に、選択教科としての英語科においては、生徒の特性などに応じた学習活動が展開できるよう各学校が適切に工夫して取り扱う旨、同学習指導要領に述べられている。しかしながら、中学校現場では週3時間となった「必修英語科」をどう実践していくかという対応に追われており、「選択英語科」をその趣旨に沿って効果的に実践していくためにはどうすべきかについての議論が十分になされているとは言い難い。

次に、ポートフォリオの活用に関する否定的な側面に注目すると、ポートフォリオはその教育的効果の大きさとともに実施上の問題点も同時に指摘されている。それは、「教師・生徒双方にとって時間と労力がかかりすぎる (Linn & Gronlund, 2000)」ということである。そして、そのことがポートフォリオの汎用化を鈍らせる大きな要因になっている。従って、ポートフォリオ実施の簡略化 (期間の短縮・教材や学習活動の厳選と定式化) を図る試みは意義があると考えられる。なお、筆者が平成15年度にC県小学校教員初任者、5年経験者、10年経験者を対象に実施した共同アンケート調査 (北條・松崎, 2004) の結果、調査研究対象者が、ポートフォリオを作成し活用することは「教師にとって手間がかかりすぎ (平均値3.44 (5段階尺度))」「もっと手軽に活用でき

る手法があるとよい（平均値4.18（5段階尺度））と強く意識していたことを報告している。

1.4 本研究のポートフォリオ

以上をふまえ、本研究においては、中学生を対象とし選択英語科におけるライティング学習に教授ツールとしてのポートフォリオを適用し、その効果について検討する。まず、本研究のポートフォリオの定義であるが、既述の「collection」「selection」「reflection」に更に「communication」「evaluation」を加えた Yancey (1992) のポートフォリオの5つの原理を採用することとする。なぜならば、本研究のポートフォリオ適用に当たっては、学習者間コミュニケーションとしての「ポートフォリオ・カンファレンスの実施」を特に重視するからである。加えて、ポートフォリオの作成目的は、Linn & Gronlund (2000) による4観点の分類に従い、特に、「教授ツール」としての側面を重視するものとする。なお、ポートフォリオの具体的内容であるが、既述の Matsuzaki (2003) のポートフォリオを一部簡略化して適用する。Matsuzaki (2003) におけるポートフォリオは看護学生が対象であり、90分授業を原則とし実施回数は16回であった。一方、今回ポートフォリオを適用するのは中学校選択英語科であり、本事例においては、学期ごとに学習者の編成が変わることから、実施期間は1学期に限定され、また授業時間は50分である。従って、本研究ポートフォリオの簡略化には、ポートフォリオの形式のみではなく時間的簡略化を視野に入れることが必要となる。

2 研究の目的

本研究の目的は、中学校選択英語科のライティング学習において活用する教授ツールとしての簡略化ポートフォリオの効果を検討することである。なお、同効果については、以下の3つの観点から評価する。
①本ポートフォリオを活用した学習活動に対して、学習者が ARCS 動機づけモデル (3.7参照) の観点から肯定的に評価しているか。
②本ポートフォリオを特徴づける主な学習活動（ガイドラインの提示・カンファレンスの実施・ゴールカード）に対して、ポートフォリオの長所とされる学習の「振り返り」「修正」「コミュニケーション」「動機づけ」の観点から学習者

が肯定的に評価しているか。
③本ポートフォリオを活用したライティング学習が、本学習のライティング目標を達成する上で効果が認められるかである。

3 研究の方法

3.1 参加者

C 県公立 A 中学校2年生、選択英語科（ライティング学習）の履修生徒15名。

3.2 教材

①事前・事後テスト、②事前・事後アンケート、③ポートフォリオのガイドライン、④ゴールカード、⑤カンファレンスの書式、⑥学び愛カード (3.6.2参照)、⑦学習方略（メタ認知方略・ライティング方略）の資料、⑧Eメール・ライティングに関する学習資料など。

3.3 実施時期

2002年5月～7月（50分授業×9回）。

3.4 ポートフォリオ簡略化の主な内容

Matsuzaki (2003) で実施した教授ツールとしてのポートフォリオを本研究の対象者・学習時間に即して簡略化して実施する。主な簡略内容については以下の通りである。

■ 表1：ポートフォリオの簡略化の主な内容

	Matsuzaki (2003)	本研究
実施時間数	90分×16回	50分×9回
カンファレンスの回数	3回	2回
カンファレンスシートの書式	B4版・7項目	A4版・5項目
リフレクションシートの書式	B4版・7項目	A4版・4項目
作成したポートフォリオ	①Working ②Showcase	①Working

3.5 カリキュラムの主な内容

本研究において実施した授業の主なカリキュラム内容は表2に示す通りである。

■ 表2：主なカリキュラム内容

事前調査 (5/13)	事前テスト (Eメール英作文)、ガイドライン作成のためのアンケート調査
第1時 (5/20)	ポートフォリオの説明、メタ認知方略の学習、ゴールカードの記入方法
第2時 (5/27)	Eメールの Useful Expressions ①、Eメールを書こう①
第3時 (5/30)	Eメールの体験談 (ALT) を聞こう①、ライティング方略の学習、Eメールの Useful Expressions ②、Eメールを書こう②
第4時 (6/3)	Eメールの体験談 (JTE) を聞こう②、初めてのEメールを送信しよう
第5時 (6/10)	受信したメールを読もう①、Eメールの Useful Expressions ③、カンファレンスのガイドラインの説明
第6時 (6/17)	第1回カンファレンス、学び愛カード記入
第7時 (6/24)	Eメールの Useful Expressions ④、Eメールの返事を書こう①
第8時 (7/1)	Eメールの返事を送信しよう、カンファレンスのガイドラインの説明
第9時 (7/8)	第2回カンファレンス、学び愛カード記入
事後調査 (7/15)	事後テスト (Eメール英作文)、事後アンケート調査

* () は日付を表す

3.6 ポートフォリオ作成にかかわる主な学習活動

本ポートフォリオ作成にかかわる主な学習活動は以下に示す通りであるが、Matsuzaki (2003) で実施したものを一部修正したものである。

3.6.1 ガイドラインの事前明示 (資料1)

- (1) 事前テスト (資料8) を実施し、学習者のライティング能力を考慮した学習目標を設定する。また、同目標をガイドラインに明示する。
- (2) 学習方法 (11項目) や評価方法 (16項目) に関するアンケート調査を実施し、学習者ニーズを同ガイドラインに反映させる。
- (3) ガイドラインの主な記載事項
 - ①作成するポートフォリオの種類
 - ②ポートフォリオ作成の目的
 - ③学習目標
 - ④オーディエンス (ポートフォリオの読み手)
 - ⑤エントリー (ファイルする学習成果)
 - ⑥カンファレンス
 - ⑦評価規準
 - ⑧ガイドラインの修正手続き
 - ⑨学習計画
- (4) 「ポートフォリオとはどのようなものか」が理解されるようガイドラインの構成や表現に工夫をする。また、理解のためのポイントを例示する。
- (5) 評価の規準や基準を明確に示すとともに、評価に当たっては個人の頑張りや積極的に評価することを強調する。また、評価の規準や基準設定には上記(2)のアンケート調査の分析結果を反映させる。
- (6) 学習の見通しを持てるよう学習計画を明示する。

また、学習計画には上記(2)のアンケート調査の分析結果を反映させる。

3.6.2 カンファレンスの実施

- (1) ひとまとまりのユニット (学習) の終了後、「学習に対する内省」「学習者間コミュニケーション」の場面として全体カンファレンスを2回実施する。
- (2) カンファレンスの実施については、本ライティング学習開始時に上述のポートフォリオのガイドラインに明記し、あらかじめ学習者に告知しておく。
- (3) ポートフォリオのガイドラインに基づき、1週間前にカンファレンスのガイドラインを学習者に授業において提示し、方法などについて十分に説明する。
- (4) カンファレンスのためのガイドラインの主な記載事項は、a)日時・場所、b)目的、c)学習目標、d)実施の手順などである。
- (5) カンファレンスの目的は、それまでの学習を振り返りながら学習者間で学びを共有するとともに、以降の学習へフィードバックすることである。
- (6) カンファレンスのガイドラインとともに、1週間前にカンファレンスシート (資料2) を配布する。同シートは、学習者がそれまでの自分の学びに対して振り返りを記述するための書式 (A4サイズ) である。主な記述項目は、自分がそれまでの学習で「できるようになったこと」「努力したこと」「今後学習していきたいこと」などである。同

シートは、カンファレンスでの発表原稿としても使用される。使用言語は、学習者の英語の学習歴や能力を考慮し日本語である。

- (7) カンファレンスは、全員参加による全体カンファレンス形式で行う。各発表は事前にカンファレンスシートに書かれた内容を読み上げる形式で実施される。使用言語は、日本語である。発表順は、抽選で事前に決めておき、発表時間は、交代時間も含めて、1人2分以内である。発表の進行は教師が行う。発表者以外の学習者は「学び愛カード（資料4、5）」にコメントを記入する。同カードは、他の学習者の発表を聞いて、仲間の良い点や改善の必要な点などについて簡潔に記述するものである。なお、本カンファレンスの50分の時間配分は、a)カンファレンスの進め方の確認、学び愛カードの配布（5分）、b)発表（30分）、c)カンファレンス・リフレクションシートの記入（15分）である。
- (8) カンファレンス終了後、カンファレンス・リフレクションシート（資料3）が配布される。同シートは、カンファレンスに対する振り返りをするための書式（A4サイズ）である。主に、カンファレンスの発表で「よくできたこと」「次回努力すべきこと」及び「仲間の発表聞いて今後の学習に生かしていきたいこと」などが記述される。

3.6.3 ゴールカードの実施（資料6、7）

- (1) 学習者の学習に対する内省の場面の一つとして、Smolen et al. (1995) のゴールカードを修正・改良したものを使用する。
- (2) 各ユニットごとに1枚のゴールカードを使用する。
- (3) ゴールカードの表側には、各授業の目標や活動計画・内容を記入し、裏面には各授業の振り返りを記入する。また、振り返りの主な記述内容は、その授業で自分が頑張ったことや新しく学んだことなどである。

3.6.4 メタ認知方略の明示的教授及びその使用場面の継続的設定

- (1) 本ポートフォリオを活用したライティング学習においては、自律的学習者の育成の観点から、本学習の初期に英語学習に関するメタ認知方略について明示的に教授する。教授方法については、パワーポイントを使用しての説明とプリント学習で

ある。

- (2) なお、同方略に関して、ゴールカードやカンファレンスなどにおいて、実際に使用しながら体験的に学ぶこと及び方略使用に関して振り返りを行うなど内省的に学習することを主眼に置くものとする。

3.7 測定具

- (1) 事前・事後テスト（コンピュータ上のEメール画面を印刷した用紙を用いて、20分の制限時間で辞書は用いないという条件を与えて実施。課題は、「今、自分がEメールを送ってみたい人（架空の人でもかまいません）に英語でEメールを書いてみましょう」である）
- (2) 事前アンケート（学習方法や評価方法に関する項目など、5段階尺度形式の30項目）
- (3) 事後アンケート（①自由記述形式1項目 ②「ARCS 動機づけモデルに関する項目」など5段階尺度形式の24項目）なお、「ARCS 動機づけモデル（Keller, 1992）に関する項目6項目」については、鈴木（1995）を用いた。また、同モデルは、学習意欲を「注意」（Attention）、「関連性」（Relevance）、「自信」（Confidence）、「満足感」（Satisfaction）の4側面からとらえており、汎用性が高く、来嶋・鈴木（2004）は外国語学習の学習動機づけについて同モデルにより分析して妥当な結果を得ている。ARCS 動機づけモデル以外の項目については、Matsuzaki（2003）をもとに一部表現を修正したものを用いた。

3.8 分析方法

χ^2 検定及び分散分析を用いた。

4 | 研究の結果と考察

4.1 本ポートフォリオ・ライティング学習に対する概括的評価

4.1.1 ARCS 動機づけモデル

本研究のポートフォリオを活用したライティング学習が、学習者にとって全体的に魅力のあるものであったかどうか学習者評価を得るため、ARCS 動機づけモデルに基づく5段階尺度による6項目の事後アンケート調査を実施した。質問内容は「ポートフォ

■表3：ARCS 動機づけモデルによる6項目の χ^2 検定結果 (N=15)

項目	項目内容	平均値 (5段階尺度)	5段階尺度数を3段階尺度に変換し集計した結果			3段階尺度数に対する χ^2 検定結果	
			肯定的	中立	否定的	χ^2 (2) p	ライアンの名義水準による多重比較(5%水準)
1	魅力的だった	4.13	13	2	0	19.60 **	肯定的>中立≒否定的
2	おもしろかった	4.53	15	0	0	30.00 **	肯定的>中立≒否定的
3	やりがいがあった	4.13	12	3	0	15.60 **	肯定的>否定的
4	挑戦的だった	3.53	7	7	1	4.80 *	肯定的≒中立≒否定的
5	自信がついた	3.93	11	3	1	11.20 **	肯定的>否定的
6	満足感を得た	4.00	11	4	0	12.40 **	肯定的>否定的

*p<.05 **p<.01

リオを活用した選択英語の学習活動は、全体としてどうでしたか」というものであった。また、各質問の尺度範囲は「5：強くそう思う～1：全くそう思わない」（以降同様）であった。

表3から、各項目の平均値はすべて3.53から4.53の範囲にあり、ポートフォリオを活用した本学習が、全体的に見て学習者にとって魅力的なものであったということがわかる。更に、本学習者の考えや意識をより明確にするため、5段階尺度形式を「肯定的」「中立」「否定的」の3段階に変換し（田中・山際、1996）再集計した上で χ^2 検定を行った（4.2以降についても同様）。更に、有意差が認められた場合には、「肯定的」「中立」「否定的」の3者間に対するライアンの名義水準による多重比較を実施した（4.2以降についても同様）。表3の結果から、本ポートフォリオ・カンファレンスは、全体的に見て「魅力的」であり、「おもしろく」「やりがいがあり」、「自信がついた」「満足感が得られた」学習活動であったと、本学習者がARCS 動機づけモデルの観点から積極的に評価していたことが明らかとなった。

4.1.2 事後アンケート自由記述

ポートフォリオを活用した本学習の終了後に、自由記述形式のアンケート（1項目）を実施した。質問内容は、「今回の選択英語での学習活動について、あなた自身が感じたこと、考えたことなどを自由に書いてください」であった。回答は対象者15名全員から得られた。全記述内容（総数2059語・40文）について英語教員計2名が分析した。同分析に当たっては、事前に判断基準を十分に検討し判断が一致しない例については討論の上最終的判断とした。

まず第1に、総数40文それぞれの文の主張内容を、

ポートフォリオを活用した本学習に対して「A」「B」「C」の3つのカテゴリーに分類した。分類基準は、「A」が「具体的に本学習に関連する有益性や良かった点を例示し、本学習を肯定している」、「B」が「本学習に関連する有益性や良かった点、あるいは否定的な例示もされていない」、「C」が「本学習に対して否定的な記述が見られる」であった。上記分析者2名が独立に分類した結果、分類の一致率は92.5%であり、不一致のケース（3例）については協議によって一致したカテゴリーを求めた。分類・分析結果は表4の通りであった。 χ^2 検定の結果、3群間の度数の偏りは有意であった（ $\chi^2(2) = 63.34, p<.01$ ）。更に、ライアンの名義水準による多重比較（5%水準）によると、「A」の記述数が有意に最も多いという結果が得られた。

■表4：事後アンケート自由記述の分析結果 (N=40)

A	B	C	χ^2 (2) p	ライアンの名義水準による多重比較(5%水準)	
37	3	0	63.34 **	A>B	A>C

** p<.01

なお、特にカテゴリー「A」に分類された文のうち本ポートフォリオの有効性に関する主な記述を表5に示す。同記述内容から、本ポートフォリオの学習活動の中で、特にカンファレンスに対して「仲間から学ぶことが多く」「次の学習への見通しや、やる気につながった」と学習者が肯定的にとらえていたことがわかる。

■表5：本ポートフォリオの有効性に関する記述（原文の通り）

<p><ポートフォリオの作成は有益だった></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ポートフォリオというものを初めて作ったけど、実際にEメールを書くときにとても役に立った。 ・ポートフォリオは自分のやったことをふりかえられるのであとでとてもやくにたったしプリントなどを整理できてよかった。 ・ファイルをしたのは役にたった。今度もやってみたい。
<p><カンファレンスはやりがいがあった></p> <ul style="list-style-type: none"> ・カンファレンスは、仲間の発表をきいたり、学び愛カードを見たりして、自分のこれからの学習につながるものとなり、良かった。 ・友達に良かった点や、悪かった点を書いてもらって、今回は「どのようにすれば良いか」と、見とおしができた。 ・友達の発表の中でも、良かった時や、さんこうになる点があったので、自分なりにカンファレンスをやる意味があったと思います。 ・カンファレンスは他の人たちを評果したり評果してもらったりできるからとてもいいと思った。 ・カンファレンスシートは、自分のできたことできなかったことなどがわかるのでいいと思う。 ・みんな選択英語をやっている人は、選んできたからいいカンファレンスができていたと思った。
<p><学習方略は役だった></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ライティング方略やメタ認知方略は最初の方はよくわからなかったが、Eメールを書くときなど気づいたらそれを使っていた。 ・選択で英語を勉強すると、辞書をたくさん活用するから、辞書がすごく役に立つことがわかった。

4.1.3 考察

「1.2先行研究の概観」で既述の通り、峯石（2001）は大学1年生を対象とした「リーディングとライティングの統合プログラム」における教授ツールとしてのポートフォリオの作成が学習者から好意的に受け止められていたことを報告している。また、Matsuzaki（2003）は看護専門学生1年生を対象としたライティング学習において、本研究と同じARCS動機づけモデルに基づいた分析から、教授ツールとしてのポートフォリオの適用に対して峯石（2001）と同様の結果を得ている。本研究の結果は、以上2つの研究結果を支持するものと考えられる。更に、本結果は、Matsuzaki（2003）の簡略化ポートフォリオが中学2年生選択英語科のライティング学習においても適用可能であり、学習意欲向上に関して有効であることを示唆しているものと考えられる。小林（1994）は、生徒の「英語で書く」意欲を起こし持続させるためには、活動の中に生徒が「おもしろそうだ」と思う要素を取り入れることを推奨しているが、本ポートフォリオの活用がその手だての一つになり得るものと示唆される。

4.2 本ポートフォリオを特徴づける学習活動に対する評価

本研究のポートフォリオを特徴づける主な学習活動（ガイドラインの提示・カンファレンスの実施・ゴールカード）に対して、学習者が有効であると意識しているかを明らかにするために5段階尺度形式による18項目の事後アンケート調査を行った。表6～8が示す通り全項目の平均値を見ると3.53～4.47の範囲にあり、同学習活動に関して学習者が全般的に肯定的なとらえ方をしていることがわかる。

4.2.1 ガイドラインの事前提示

具体的に、「本ポートフォリオのガイドライン（3.6.1及び資料1）の有効性に関する3項目」について、学習者のとらえ方が「肯定的」「中立」「否定的」のどの立場をとっているのかを明らかにするために、 χ^2 検定並びに多重比較を行った（4.2.3まで同様の手法を用いる）。

表6の多重比較の結果、本ガイドラインが「事前」に示されたことにより学習の見通しが持てた」、また、「評価基準や評価方法の事前明示により頑張ろうという気持ちになれた」と学習者が肯定的に評価していたことが確認された。

Linn & Gronlund (2000) は、ポートフォリオの価値は目的に沿う明確なガイドラインに大きく依拠しており、ガイドラインは事前に学習者に明示されなければならないと指摘している。また、Genesee & Upshur (1996) は、評価規準（基準）は教師だけではなく学習者に対しても同様に明確になっているべきであると述べている。本研究の結果は、以上の指摘を裏づけるものであり、Matsuzaki (2003) の研究結果と同様であった。

4.2.2 カンファレンスの実施

4.2.2.1 カンファレンス全般

表7の「2回実施したカンファレンスが本学習に役立ったかを問うた5項目」の結果から、同カンファレンスが学習者から「英語でEメールを書く力をつけるのに役立った」「自分の学習を振り返り、Eメールを修正していく上で役立った」「選択英語の学習や、次のカンファレンスのプレゼンをもっとしっかりやろうと思った」と肯定的にとらえられていることが明らかになった。同結果は、Matsuzaki (2003) の結果と同様であった。

■表6：ガイドラインに関する項目に対する χ^2 検定結果 (N=15)

項目	項目内容	平均値 (5段階尺度)	5段階尺度数を3段階尺度に変換し集計した結果			3段階尺度数に対する χ^2 検定結果	
			肯定的	中立	否定的	χ^2 (2) p	ライアンの名義水準による多重比較(5%水準)
1	事前提示が良かった	4.40	13	2	0	19.60 **	肯定的>中立≒否定的
2	学習を見通せた	4.00	12	3	0	15.60 **	肯定的>否定的
3	評価規準で意欲向上	3.87	9	6	0	8.40 +	肯定的>否定的

※各項目内容は、略記したものである。

+ .05 < p < .10 **p < .01

■表7：カンファレンスに関する項目に対する χ^2 検定結果 (N=15)

項目	項目内容	平均値 (5段階尺度)	5段階尺度数を3段階尺度に変換し集計した結果			3段階尺度数に対する χ^2 検定結果	
			肯定的	中立	否定的	χ^2 (2) p	ライアンの名義水準による多重比較(5%水準)
2回のカンファレンスに関する項目							
4	書く力向上に有益	4.20	12	3	0	15.60 **	肯定的>否定的
5	学びの振り返りに有益	4.47	15	0	0	30.00 **	肯定的>中立≒否定的
6	Eメールの修正に有益	4.27	13	2	0	19.60 **	肯定的>中立≒否定的
7	授業への意欲を高めた	3.87	9	6	0	8.40 +	肯定的>否定的
8	2回目のプレゼンを上達させたい	4.47	14	1	0	24.40 **	肯定的>中立≒否定的
カンファレンスシートに関する項目							
9	学びの振り返りに有益	4.13	12	3	0	15.60 **	肯定的>否定的
10	Eメールの修正に有益	3.73	10	4	1	8.40 +	肯定的>否定的
11	授業への意欲を高めた	3.73	8	7	0	7.60 +	肯定的≒中立>否定的
リフレクションシートに関する項目							
12	次の学びの意欲向上に有益	3.73	9	6	0	8.40 +	肯定的>否定的
13	プレゼン力向上の意欲を高めた	4.07	10	5	0	10.02 **	肯定的>否定的
学び愛カードに関する項目							
14	学びの振り返りに有益	3.93	10	4	1	8.40 *	肯定的>否定的
15	Eメールの修正に有益	3.67	8	5	2	3.60 ns	ns
16	授業への意欲を高めた	3.93	10	4	1	8.40 *	肯定的>否定的

※各項目内容は、略記したものである。

ns 有意差なし +.05 < p < .10 *p < .05 **p < .01

4.2.2.2 カンファレンス・シート

次に、表7の「カンファレンスシートに関する3項目」の結果を見ると、カンファレンスに先立って、それまでの学習を振り返るための「書式化された同シート（3.6.2及び資料2）に記述すること」が、本ライティング学習の「振り返り」や「修正」、「学習意欲の向上」に有益であったと、学習者から肯定的に評価されていることが明らかになった。本カンファレンスシートは、Matsuzaki（2003）の研究の書式を本研究に即して簡略化したものであるが、Matsuzaki（2003）と同様の結果となった。

4.2.2.3 カンファレンス・リフレクションシート

続いて、表7の「カンファレンス・リフレクションシートに関する2項目」の結果から、本カンファレンス直後に実施したカンファレンスに対する振り返りとして「書式化された同シート（3.6.2及び資料3）を記述すること」が、「次への学習意欲の向上」や「次回のカンファレンスでのプレゼン意欲向上」に効果が見られたことが明らかとなった。本リフレクションシートに関しても、Matsuzaki（2003）の書式を本研究に即して簡略化したものであるが、Matsuzaki（2003）と同様の結果が得られた。

4.2.2.4 学び愛カード

最後に、表7の「学び愛カード（3.6.2及び資料4, 5）に関する3項目」の結果から、本カンファレンスの最中に仲間の発表を聞いて良かった点などを「同カードに記述すること」が「自分の学習に対して振り返ること」、及びカンファレンス終了後に仲間からもらった「同カードを読むこと」が「次への学習意欲の向上」に効果が見られたことが明らかとなった。

4.2.2.5 考察

Genesee & Upshur（1996）や Linn & Gronlund（2000）は、ポートフォリオ作成においてカンファレンスを実施することが、それまでの学習に対する振り返りや修正そして次の学習への意欲づけを促進する上で効果的であると指摘している。上記の結果は、同指摘を裏づける結果であったと考えられる。

また、ARCS 動機づけモデルによると、教材の魅力（appeal）は、ある教材が一通り終わったところで「次の学習への動機づけ」としてとらえられている（鈴木，1995）。「4.1.2の表5で示した事後アン

ケートの自由記述」の結果から、特に本カンファレンスが本学習者にとって appeal した学習活動であったことが推測される。

更に、本研究のカンファレンスは、「3.6.2カンファレンスの実施」で提示した一連の学習活動から成り立っている。ここでは、「カンファレンス全般」及び「カンファレンスシート」「カンファレンス・リフレクションシート」「学び愛カード」の記述に対する学習者評価を実施した。同学習者評価の結果から、カンファレンスを効果的に実施するためには上記一連の学習活動が提供される必要があることが示唆されていると考えられる。更に、本カンファレンスで使用した Matsuzaki（2003）の簡略化書式についても、学習者から肯定的な評価がなされたと言えよう。

加えて、Genesee and Upshur（1996）は、ポートフォリオの成果を支持的な雰囲気の中で仲間と共有するよう励ますことが重要であり、そのような活動が意図的に計画される必要があると指摘している。本ポートフォリオでは既述の通り Yancey（1992）のポートフォリオの原理から、学習者間コミュニケーションが促進されるよう「学び愛カード」を実施した。上記結果及び上掲の表5のカンファレンスの有効性に関する記述から、本研究の「学び愛カード」の実施が Genesee and Upshur（1996）の指摘を具体化する上で有効な手だてであったと考えられる。

4.2.3 ゴールカードの実施

表8から、「ゴールカードに関する2項目」については、ライアンの名義水準による多重比較の結果、有意差が認められなかった。Matsuzaki（2003）の研究においても本研究と同様のゴールカード（3.6.3及び資料6, 7）を実施しているが、特に「自分の学習の良かった点を振り返る」という側面で学習者が積極的に肯定していたことを同研究は明らかにしている。本研究の結果が、同結果と異なった原因については、授業時間の長さ（看護学校：90分，中学校：50分）や授業回数（看護学校：16回，中学校：9回）、精神的発達の違いなどが考えられるが、特定するには今後更なる研究が必要であると考えられる。

■表8：ゴールカードに関する項目の χ^2 検定結果 (N=15)

項目	項目内容	平均値 (5段階尺度)	5段階尺度数を3段階尺度に変換し集計した結果			3段階尺度数に対する χ^2 検定結果	
			肯定的	中立	否定的	χ^2 (2) p	ライオンの名義水準による多重比較(5%水準)
17	良い点を振り返るのに有益	3.73	8	6	1	5.20 +	肯定的 \approx 中立 \approx 否定的
18	授業への意欲が向上した	3.80	10	3	2	7.60 +	肯定的 \approx 中立 \approx 否定的

※各項目内容は、略記したものである。

+ .05 < p < .10

4.3 本学習のライティング目標に対する効果

本学習におけるライティング領域に関する学習目標は、学習指導要領に準拠し、「英語でEメールを書くことに慣れ親しみ、読み手に自分の意向を伝えることができるようにする」とした。また、具体的な評価規準として、「1. 英語でEメールを書いて表現することに意欲的に取り組むことができる」、「2. Eメールが読み手に伝わるように正しい英語を書くことができる」、「3. Eメールの一般的な形式に沿って英語でEメールを書くことができる」、「4. 英語でEメールを書くことにより相手とコミュニケーションすることができる」、という4点をポートフォリオのガイドラインに明示した。

更に、本ポートフォリオを活用した学習が、上述の目標及び評価規準を達成する上で効果があったかどうかを検討するために4つの観点から、「3 研究の方法」で示した事前・事後テストを用いて評価した。4観点とは、①総語彙数、②英文の文法的正確性、③Eメールの形式理解、④Eメール文のコミュニケーション志向性である。①及び②については、本学習者の発達段階から、「書くことの言語活動」の基礎となる重要な側面であると判断し設定した。特に①については、「Eメールを書くことに慣れ親しむ」ことの重要な評価材料としてとらえた。また、②については、Eメールの持つ「読み手志向性」を支える基礎的事項と考えた。③及び④については、Eメール文の持つ「形式重視及び相互交流性」から設定した。

採点方法であるが、まず①及び②については、Brodkey & Young (1981) の Composition Correctness Scores (以下CCS) を基にした。同採点方法について、Bailey (1998) は、特に言語指導の文脈のために開発されたものであり、正確性だけでなく書かれた英文の可読性についても説明される客観的な採点方法であることを指摘している。また、田口 (2001) は、高校1年生を対象としたEメールライティング学習において、同採点方法を修正した方法

により妥当な結果を得ている。なお、本研究においては、以上をふまえ図2の採点方法により CCS を採点した。すなわち、1)まず、対象者の各Eメールの総語彙数を集計する。2)各Eメール文を読み、文法的な誤りがある箇所をチェックする。3)チェックした文法的誤りについて、図2に示した可読性に関する基準により評価し合計点を算出する。4)総語彙数を、文法的誤りの合計点で割り算をし、CCS を求める。

▼ 図2：CCS の採点方法

$CCS = \frac{\text{語彙の総計}}{(\text{a} + \text{b} + \text{c})}$	
① 文法的な誤りによって内容がほとんど読みとれない箇所	×3点
② 文法的な誤りであるが伝えたい内容は理解できる箇所	×2点
③ 文法的な誤りはあるが読む妨げにならない箇所	×1点

次に、③ Eメールに使用される形式については、「件名が表現されていること」「始まりの言葉が表現されていること」「結びの言葉が表現されていること」に対して4段階評価 (0~3点) をした。更に④ Eメール文のコミュニケーション志向性については、「自分のことを述べるとともにそのことに関して相手への質問がなされているか」に対して4段階評価 (0~3点) をした。

続いて、採点の手順であるが、まず以上の採点法を用いて2名の採点者 (日本人英語教師2名) が事前に話し合い、採点のトレーニングを十分に行った。その上で別々に事前テスト及び事後テストを上記の基準に従って採点した。その後、相違点をすべて話し合うことにより、最終的な得点を求めた。

以下に分析の結果を示す。第1に、Eメールに書かれていた総語彙数の変容についてであるが、対象者15名の平均語彙数は事前テストが18.47語、一方、事

後テストが44.13語であった。 χ^2 検定の結果、事後テストの方が有意に総語彙数が増加していた($\chi^2(1)=10.51, p<.01$)。また、対象者15名中、14名の総語彙数が事後テストにおいて有意に増えていた。なお、その内訳は1%水準での総語数の増加を示した学習者が11名、5%水準での増加を示した学習者が3名であった。第2に、事前テストのCCSの平均値は5.36 (SD: 5.72) であり、事後テストのCCSの平均値は20.97 (SD: 18.91) であった。分散分析の結果は1%水準で有意差が見られ、事後テストにおけるCCSの平均値が事前テストより有意に高まっていた($F(1,14) = 10.40, p<.01$)。第3に、Eメール形式の理解・運用に関する変容については、事前テストの平均得点は1.13、事後テストは2.93であった。分散分析の結果、1%水準で有意差が見られ、事後テストの平均得点が事前テストより有意に高まっていた($F(1,14) = 154.64, p<.01$)。最後に、Eメール文のコミュニケーション志向に関する変容については、事前テストの平均得点は0.73、事後テストは1.80であった。分散分析の結果、1%水準で有意差が見られた($F(1,14) = 12.62, p<.01$)。

以上の結果から考えると、本ライティング学習の目標及び評価規準に対する4観点について、肯定的な変容がもたらされたものと判断される。そこから、本ポートフォリオを活用した本ライティング学習が、上述の本学習目標達成する上で効果があったものと示唆される。同結果は、Matsuzaki (2003) の看護専門学生1年生を対象とした研究と同様の結果であった。ただし、本ライティング能力の測定方法については、対象者の発達段階や言語環境、学習目標に対して、より即したものを今後更に検討していく必要があると考えられる。

5 | 研究のまとめと今後の課題

本事例研究では、中学校2年生15名を対象とした選択英語科のライティング学習(50分授業×9回)において、教授ツールとしての簡略ポートフォリオを適用しその効果について検討した。同ポートフォリオは、Matsuzaki (2003) が看護専門学校1年生を対象としたライティング学習において開発したものを、本研究に即して簡略化したポートフォリオであった。

まず、事後アンケート調査の分析結果から以下の

ことが確認された。第1に、ポートフォリオを活用した本学習が、ARCS 動機づけモデルの観点から「魅力的でやりがいがあり、全体として満足感が得られた」と学習者から肯定的にとらえられており、学習者に appeal した学習活動であったことが示された。同結果は、Matsuzaki (2003) の研究結果を支持するものであった。そこから、Matsuzaki (2003) において開発されたポートフォリオが、中学2年生選択英語科のライティング学習に対しても適用可能であり、また学習意欲向上に関しても効果があることが示唆された。第2に、本研究のポートフォリオを特徴づける主な学習活動の効果であるが、まず、「ガイドラインの事前提示」については、「学習の見通し」及び「学習への意欲づけ」の点で学習者から肯定的に評価された。ガイドラインは事前に学習者に明示されなければならないとする Linn & Gronlund (2000) の指摘を支持する結果であった。次に、「カンファレンスの実施」に関しては、本カンファレンスの一連の5つの学習活動が、学習に対する振り返りや修正そして次の学習への意欲づけにおいて効果的であることが示された。同結果は、ポートフォリオの作成過程でカンファレンスが意図的に計画される必要があるとする Genesee and Upshur (1996) の主張を裏づけるものであった。また、本カンファレンスで使用したMatsuzaki (2003) を簡略化した書式に対する効果、並びに、Matsuzaki (2003) では検討されなかった学習者間コミュニケーションを促進する手だてとしての「学び愛カード」の効果についても確認された。しかし、「ゴールカードの実施」については、Matsuzaki (2003) の研究結果とは異なり必ずしも肯定的な学習者評価が示されなかった。原因究明のためには、今後の継続的研究が必要であると考えられる。

続いて、事前・事後テストの結果から以下のことが確認された。本学習のライティング目標に対する効果について、①総語彙数、②英文の文法的正確性(CCS)、③Eメールの形式理解、④Eメール文のコミュニケーション志向性の4つの観点から、事前・事後テストのEメール文を比較分析した。 χ^2 検定及び分散分析の結果、同4観点すべてにおいて積極的な変容が確認された。そこから、本ポートフォリオを活用した学習が、本ライティング学習の目標を達成する上で効果があったことが示唆された。同結果は、Matsuzaki (2003) の看護専門学生1年生を対象

とした研究と同様の結果であった。

今後の課題としては、まず、ライティング能力の測定方法について、対象者の発達段階や言語環境、学習目標により即したものを今後更に検討していく必要があると考えられる。更に、全体を通しての課題であるが、本研究が選択英語科での実施という制約から対象者が15名と少なかったことが挙げられる。本研究に関する先行研究例が少ないこともあり、今後本研究と同様の研究を継続実施していくことが重要であると考えられる。

謝 辞

このような貴重な研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会及び選考委員の先生方、とり

わけ、中間報告や最終原稿に対して示唆に富む貴重なご助言をいただきました大友賢二先生には厚く御礼を申し上げます。また、東京工業大学中山実先生には、本研究途中の議論などを通して研究の方向性についての確なご指導をいただき深謝申し上げます。更に、上越教育大学北條礼子先生には、本研究のものになった修士論文に引き続き本研究におきましても終始適切なアドバイスや温かい励ましをいただきました。加えまして、統計的処理に関するご援助に衷心から御礼申し上げます。最後に、本研究の実施を快くご許可いただき、何かとご支援くださった千葉県沼南町立高柳中学校の花香健司校長先生をはじめとした教職員の方々、そして本研究に参加いただきました生徒の皆さんに心からお礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * Arter, J., Spandle, V., & Culham, R. (1995). Portfolios for assessment and instruction. *ERIC Digest*. Retrieved April 4, 2002, from <http://ericae.net/db/edo/ED388890>.
- * Baack, E. (1997). Portfolio development: An introduction. *English Teaching Forum*, 34, 3-4, 24-28.
- * Bailey, K.M. (1998). *Learning About Language Assessment: Dilemmas, Decisions and Directions*. Heinle & Heinle.
- * Brodkey, D., & Young R. (1981). Composition correctness scores. *TESOL Quarterly*, 15, 2, 159-167.
- * Danielson, C., & Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- * Genesee, F., & Upshur, J.A. (1996). Portfolio and conference. In *Classroom-based evaluation in second language education* (98-117). Cambridge University Press.
- 北條礼子. (2001). 「日本人学習者に対する言語(英語)学習方略の教材開発教授可能性」. 平成12・13年度科学研究費補助金基盤研究C研究成果報告書.
- * 北條礼子・松崎邦守. (2004). 「語学教育における簡略化ポートフォリオ開発への試みに関する基礎的研究」. 上越教育大学研究紀要. 24, 1(印刷中).
- * Keller, J.M. (1992). Enhancing the motivation to learn: Origins and applications of the ARCS model. 東北学院大学教育研究所紀要. 11, 45-67.
- * 来嶋洋美・鈴木庸子. (2004). 「独習による日本語学習の支援: その方策とARCS動機づけモデルによる評価」. 日本教育工学会論文誌. 27(3), 347-356.
- * Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: Processes and principles*. Routledge Falmer.
- * 小林昭江. (1994). 「書く意欲をどう育てるか」. 英語教育. 12, 17-19. 大修館書店.
- 国立教育政策研究所. (2003). 「平成13年度小中学校教育課程実施状況調査報告書: 中学校英語」. ぎょうせい.
- * Linn, R.L., & Gronlund, N.E. (2000). Portfolios. In Linn, R.L., & Gronlund N.E. (eds.). *Measurement and assessment in teaching* (8th ed.) (289-313). Prentice-Hall.
- * Matsuzaki, K. (2003). *A study of curriculum development of EFL writing using portfolios as an instructional tool*. Unpublished MA thesis, Joetsu University of Education.
- * 峯石緑. (2001). 「大学英语教育における教授手段としてのポートフォリオに関する研究」. 広島大学提出博士論文.
- Nunan, D. (1991). D. Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*. 25, 279-296.
- * Paulson, F.L., Paulson, P.R., & Meyer, C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48, February, 60-63.
- * Puckett, B., & Black, J.K. (1994). *Authentic Assessment of the Young Child*. Macmillan College Publishing Company.
- * 佐藤真. (2001). 「基礎からわかるポートフォリオのつくり方・すすめ方」. 東洋館出版社.
- * Smolen, L., Newman, C., Wathen, T., & Lee, D. (1995). Developing student self-assessment strategies. *TESOL JOURNAL*, Autumn, 22-27.
- * 鈴木克明. (1995). 「『魅力ある教材』設計・開発の枠組みについて: ARCS動機づけモデルを中心に」. 教育メディア研究. 1(1) 50-61.
- * 田口和伸. (2001). 『ライティングの学習と指導(2) Eメール交換を活用した指導』. 「コミュニケーションを目指した英語の学習と指導」(次重編). 第9章. 鷹書房弓プレス.

- * 高浦勝義. (2001). 「ポートフォリオ評価構想」. 「総合学習特集：ポートフォリオ評価」, 5, 10-13. 黎明書房.
- * 田中敏・山際勇一郎. (1996). 「ユーザーのための教育・心理統計と実験計画法」. 教育出版.
- * Tombari, M.L., & Borich, G.D.(1999). *Authentic Assessment in the Classroom*. Prentice-Hall.
- * Wilhelm, K.H.(1996). "Combined assessment model for EAP writing workshop: Portfolio decision-

- making, criterion-referenced grading, and contract negotiation," *TESOL Canada Journal*, 14, 1, 21-33.
- * Yancey, K. B. (Ed.).(1992). *Portfolios in the writing classroom: An introduction*. The National Council of Teachers of English.
- * 余田義彦(編). (2001). 「生きる力を育てるデジタルポートフォリオ学習と評価」. 高陵社書店.
- * 吉田研作・柳瀬和明. (2003). 「日本語を活かした英語授業のすすめ」. 大修館書店.

資料

資料1：ポートフォリオのガイドライン

※ 11.5 2016年

三浦地区高等学校

ポートフォリオ作成のためのガイドライン

皆さんに配られた「ファイル」を用いて「ポートフォリオ」を作成してくださいませ。

「ポートフォリオ」とは、皆さんの学習の成果を「目的に応じて」集めていくもので、以下に、ポートフォリオ作成のためのガイドラインを示します。

1. 作成するポートフォリオの種類

皆さんが作成するポートフォリオは、**ワークブック・ポートフォリオ**と呼ばれるもので、このポートフォリオには、皆さんが「選択英語」で学んだ成果を、本ガイドラインに沿って、ファイルしてきます。

2. ポートフォリオ作成の目的

ポートフォリオを作成する「全体の目的」は、以下のとおりです。

- (1) 自律的学習能力を高める。
- (2) 英語でEメールを書くことに慣れ親しめ、読解中に自分の意図を伝えることができる。

3. ポートフォリオ作成に関する学習目標

ポートフォリオを作成することによって期待される学習成果は、次のとおりです。

4. 自律的学習能力を高める。

- ① 単元（ユニット）の次までの学習計画を立てることができる。
- ② ガイドラインに基づいて学習計画を準備できる。
- ③ 自分の学習について振り返りを行うことができる。
- ④ 自分の学習について自己評価することができる。
- ⑤ 自分の学習について仲間や先生とコミュニケーションできる。
- ⑥ 自分の学習をよりよく検証できる。

5. 英語でEメールを書くことに慣れ親しめ、読解中に自分の意図を伝えることができる。

- ① 英語を書いて表現することに意図的に取り組むことができる。
- ② Eメールが読解中にどのように書くことができる。
- ③ Eメールの一般的な形式によって、英語でEメールを書くことができる。
- ④ Eメールを書くことにより読解中のコミュニケーションをすることができる。

4. ポートフォリオ作成の期間

5月 22日（火）～ 7月8日（火）の授業分まで

5. ポートフォリオの保管場所

職員室の松崎先生の机の上に保管します。

- 授業の開始までに、係の生徒が全員分のポートフォリオを取りに来て、各自に配ってあげてください。
- 授業終了後、係の生徒が全員分のポートフォリオを回収し、職員室まで持って来てください。



6. ボートフォリオのオーナー登録・アクセスについて

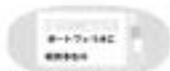


〔1〕お申し込みが作成するボートフォリオのオーナー登録、次のとおりです。

- ボートフォリオの作成者本人
- メールアドレス
- 電話番号
- 氏名

〔2〕ボートフォリオにアクセスする際の管理権限、次のとおりです。

- 通常のボートフォリオへのアクセスはいつでも可能ですが、ただし、管理の観点から、原則として発信者として行ってください。
- 自分以外の他人のボートフォリオへのアクセスは、次のような場合のみ可能です。
 - ・作成者本人の了解がある場合
 - ・先生からの紹介がある場合
- また、他人のボートフォリオにアクセスした場合には「学び要カード」に「誰かさん」名を記入するようお願いします。
- 先生が、お申し込みの学習プログラムを卒業するためにアクセスする場合には、必ず事前に予告します。



7. エントリーについて

「ワーキング・ボートフォリオ」には、次のエントリーを掲載します。

内 容	掲載の時期
①「Eメールをさこうね！」 <small>（掲載の目的）</small>	・第1回目の授業
②ガイドライン	・授業で提供します。
③ゴールカード <small>（この目標が達成されたら）</small>	・毎授業終了時
④授業で習得されたプリント <small>（ファイル名は必ず授業名・学年の順）</small>	・授業で提供します。 （印刷が目的にお使い下さい）
⑤カンファレンス・スタート及び リフレクティブシート	・カンファレンス終了時
⑥「Eメールをさこうね2〜」	・授業で提供します。
⑦学び要カード	・他人のボートフォリオを見たとき ・カンファレンスで仲間の発表を聞いたとき
⑧その他（お申し込みの趣意等）	・随時（掲載の時期を要します）

※高エントリーには目標を書きこんだ方があり便利です。必ず書きましょう！



8. カンファレンスについて

「選択科目」の授業では、「カンファレンス」を大事にします。カンファレンスの内容（話し合いの観点や他の参加者など）については、1週間前の授業で予告します。

〔1〕次のとおり、ボートフォリオ作成に際して積極的にカンファレンスを行います。

- ①個人カンファレンス → 希望者の対面または実施
- ②全体カンファレンス → 授業の中で全員参加で実施

〔2〕個人カンファレンスについては、次のとおり受け付けます。授業の内容やボートフォリオ作成についての疑問等について話し合いをお願いします。

- ①時間 → 放課後5：00まで受け付けても大丈夫です。
- ②場所 → 随所随所

〔3〕次のとおり、全体カンファレンスを2回実施します。

- ①7月17日（火） → 登 壇 者 氏 名：松岡先生
オプザーバー：シェーン先生（交代中）
- ②7月 24日（火） → 登 壇 者 氏 名：松岡先生
オプザーバー：シェーン先生（交代中）

④、協定に賛成することについて
「選択科目」の授業では、グループ・ワークによる学習を大切にします。〔1〕各グループのメンバーの数は原則として4名です。〔2〕グループ編成は、予め、所属クラスなどを考慮の上決定します。〔3〕グループワークの内容については学習計画などで予告します。

9. 振り返りについて

「選択科目」の授業では、学習に対する「振り返り」を重視します。また、次のものを活用して学習活動に対する振り返りを行います。

- ①ゴール・カード
- ②カンファレンス
 - ・カンファレンスシート
 - ・カンファレンスリフレクティブシート
- ③学び要カード

以上のことについては、振り返りを実施する前に予め説明します。

10. ボートフォリオの評価について

〔1〕皆さんの作成するボートフォリオは、このガイドラインの記載事項によって評価されます。また、ボートフォリオに対する評価は「選択科目」の「卒業点」に算入され、全体の70％分の評価に相当します。

〔2〕ワーキング・ボートフォリオ（配点→70点）

- ①上記「7.」に掲げられた全項目について、総合的に判断し、5段階で評価します。
- ②評価は、次の2回に分けて行います。
 - ・6月10日（火）：教員側
 - ・7月 8日（火）：生徒側

〔3〕7月15日（火）に実施の「Eメールをさこうね（ラスト）」（配点→30点）

11. ガイドラインの修正について

学習を進めていく過程で、このガイドラインに記述する内容の一部を修正する必要がある場合には、事前に皆さんにお知らせします。

資料4：学び愛カード（仲間の発表を聞いて）

資料6：ゴールカード（表）

コメントの欄:

学習の計画:

種目	目標
種目	目標
種目	目標
種目	目標

番号: _____ 氏名: _____

資料5：仲間からの学び愛カードを読んで

資料7：ゴールカード（裏）

学習に対する多面的計画

種目	目標
A・B・C	
A・B・C	
A・B・C	

番号: _____ 氏名: _____

資料8：事前・事後テスト

事前・事後テスト

英語でEメールを書こう!

目標

中、自分のEメールを書くことができる(誰かの人にも送れる)こと
 英語のEメールを書いてみる。

学習の計画

種目

目標

種目

目標

種目

目標

番号: _____ 氏名: _____

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

概要

本研究は、中学生の英語学習総合能力^(注1)と「音に対する敏感さ」すなわち、音識別能力との関係を明らかにすることを目的としている。検査方法として音識別能力を言語音識別能力と楽器音識別能力の2つに分類し、更にこれら2つの識別能力をそれぞれ声調聴取、和音高低聴取、和音音色聴取に分けて検証した。

調査の結果明らかになった点は次の4点である。
(1) 言語音識別能力と「書くこと」、「読むこと」の能力には有意な高い相関関係が見られる。(2) 言語音識別能力は英語学習の初期段階で直接的に影響を及ぼしていると考えられる。(3) 英語学習総合能力が低い学習者ほど音識別能力を頼りとする学習段階にあり、音識別能力の養成は重要な意味を持つ。(4) 音声記憶能力は、英語学習総合能力のみに影響力を持つ独立した能力と考えられ、この能力は音声識別能力にはかわりを持たない。

1 はじめに

2002年に文部科学省が発表した「英語が使える日本人を育成するための戦略構想」に象徴されるように、中学校の新学習指導要領は外国語教育についてコミュニケーション能力の育成を前面に出し、言語活動の中でも「聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」と具体的に示している。

では「聞くこと」の能力の基礎はどのようにして養えるのだろうか。

2 理論的背景

まず、「聞くこと」は言語4技能の中でも他の「話すこと」「読むこと」「書くこと」と異なり、言語情報の基礎入力技能である。言語学習において聞き取れない音声は発音できないし、発音できなければ話す・読む・書くことはできないという一連の流れが考えられる。

しかし同様に、1つの技能の能力向上をめざした学習をするとその効果が自動的に他の技能の向上に結びつき、他の技能の学習を容易にする「転移」の可能性が考えられる。ことばの4技能間における学習の転移の可能性についての研究報告を竹蓋（1997）は以下のようにまとめている。

■ 表1：ことばの4技能間における学習の転移の可能性

×読む→聞く	(Mueller, 1980; Anderson and Lynch, 1988)
×話す→聞く	(Belasco (Pimsleur, 1971); Chastain, 1987)
×書く→聞く	(Wada, 1992)
○聞く→読む	(Nord, 1975, 1981; Anderson, <i>et al.</i> , 1984; Lund, 1991)
○聞く→話す	(Asher, 1972; Anderson and Lynch, 1988)
○聞く→書く	(Wada, 1992; 竹蓋他, 1993)

○：転移が**大**であることを示す。×：転移**なし**、または**小**を示す。(竹蓋幸生、『英語教育の科学』, 1997より抜粋)

表1に見られるように「聞くこと」の学習から他の3技能への正の転移が相対的に大きいと指摘する研

究は多い。「聞くこと」が言語習得の最初の一步であるならば、外国語学習過程においても「聞くこと」はより重要かつ基礎をなすものであり、「聞くこと」に重点を置いた学習から「話すこと」「読むこと」「書くこと」の3技能の向上へつながる学習がより効果的ははずである。

言語を日常的な環境の中でコミュニケーションの手段として自然に習得する低年齢の子供たちの場合は別にして、一般的に教室のような限られた環境の中で形式にのっとり外国語を体系的な知識として学習する学習者にとって、聴覚を通して知覚・認識した音声を文字で視覚的に強化し、再認識することは不可欠である。視覚的に認識し、学習強化された音声は「話すこと」「読むこと」「書くこと」の他技能へと効果を表すことは予想できる。

「聞くこと」が言語学習の基本であることを実証した研究がある (Postovsky, 1974)。

- 1 成人の外国語学習の初期に書き取りを併用した聴解練習を口頭練習に先立って行うとすべての言語技能が伸びる。
- 2 口頭練習を遅らせ、代わりに聴解と書き取りを併用して行わせると文法操作力が伸びる。

この研究は外国語学習において「聞くこと」は最も基本的な技能であり、聴覚でとらえた音声を視覚的に表現・再確認する学習形態が相乗効果を生み出すことを指摘している。

ところが英語の学習において4技能のうち「聞くこと」を「話すこと」と同様に、あるいはそれ以上に難しいと訴える日本人英語学習者は多い。「聞くこと」の困難は聴解 (listening comprehension) の段階において生じている場合もあれば、聴解の前段階である音声の知覚・認識の段階で生じている場合もある。

語彙・文法に関する理解力不足により聞けないのではなく、音声の知覚・認識である音を聴き取る過程で困難を引き起こしていることがある。

言語の習得においてすべての人が同じ速度・成功度で第1言語を習得するわけではないので第2言語を獲得する技能においても、初めて耳にする外国語を1, 2度聴くだけですぐに類似した音を繰り返すことができる学習者もいれば、何度繰り返して聴いてもなかなかとらえることのできない学習者もいるはずである。

音の聴き取りに関する能力の相違が「聞くこと」に大きく影響している可能性がある。André (1974) (注2) は、「聞くこと」の能力を聴解 (listening comprehension) と聴き取りの音声知覚・認識 (speech perception) に区分し、「聞くこと」の過程においては聴解よりも聴き取りの音声知覚・認識が先行すると指摘する。

聴き取りの音声知覚・認識のメカニズムについて河野 (2001) は以下のように説明している。言語の音声弁別能力には全体的音声処理機構がまず作用し、あるがままに知覚した分節音をそのまま直接記憶として保持する。その保持された刺激に対し音声処理機構が作動し、韻組織に沿った音声識別ルールの構築を行い効果的な知覚の方法を探り当てる。するとその分析的音声処理機構で作られたルールに従い全体的音声処理機構は元々の知覚様式が規制され、ルールに従っての音声知覚を行うようになる。

André (1974) や河野 (2001) の研究から、現在一般的となっている聴解型のリスニング指導に先立ち、音声言語の知覚・認識能力の育成を配慮した聴き取り指導が重要視されるべきであると理解できる。

日本人大学生の発音と音声識別能力の関係を調べた梅本・池上・辻 (1985) はL・Rの音素識別能力と発音評定の相関結果が $r = .5589$ とかなり高い相関係数を得ており、英語音声識別能力と発音能力とのかわりを確認している。この研究は音声弁別能力のみが必ずしも発音能力を左右する決定要因ではないとしながらも、英語音声識別能力と発音能力との間に有意なかなりの相関を認めている。

大学生を被験者とした梅本らの実験で音識別能力と発音能力の高い相関が明らかになったのであれば、英語学習の初期段階にある中学生の音識別能力の差は他の言語学習能力に対しても大きな影響力を持つのではないかと推測できる。

音韻認識と「読み・スペリング」能力の関係を探った研究で、読み・スペリングに困難を示す子供たちのほとんどが音韻・音素識別に対して鈍感であったことが指摘されている (Bradley et al., 1978)。

4歳児の① Detection of rhyme and alliteration (音韻識別)、② Detection of phonemes (音素識別) の2分野と「読み・スペリング」能力の関係では、音韻・音素認識能力は「読み・スペリング」能力の上達にかなりの影響 (65%~71%) を与えている。音韻に対する敏感さは音素知覚・認識と結びつき

「読み・スペリング」能力に影響を与える場合と音韻知覚・認識と音素知覚・認識がそれぞれ独立して「読み・スペリング」に影響する場合とが考えられる (Bradley et al., 1990)。

Pimsleur et al. (1962) は音素知覚・認識能力が外国語学習能力の不可欠な潜在能力であると認めている。彼らは外国語学習能力を予測できる要因の中に「聞くこと」の能力が含まれ、その聞く能力の5つの構成因子の中に言語音 (pitch 識別) と楽器音 (timbre 識別) の識別能力が含まれることを指摘している。また、外国語学習能力に占める音識別能力の影響力は言語知識や学習動機ほど重要ではないが、外国語学習能力を予測できる確かな因子であると報告もしている。Myer (1985) も音識別能力と外国語学習能力との間には明らかな関係があることを報告している。

しかし、フランス語を専攻するアメリカ人学生を対象に言語能力の4技能間の相関関係を調べた Carroll (1962) は、「聞くこと」と「読むこと」の能力間に高い相関関係 ($r = 0.73$) の結果を得ながらも、音の聴き取り能力と外国語学習能力との関係については明らかに関係があると立証できるには研究が不十分であると指摘している。

初めて耳にする外国語音声の聴き取りに困難を示す学習者は多く見受けられ、その中に英語学習総合能力の低い学習者が数多く含まれるという事実がある。この事実からも、英語の音声に関する聴き取りの能力差と学習者が直面する外国語学習困難との間に関連があるのではないかと推測できる。

ところが中学校現場のコミュニケーション能力育成をめざした英語教育では「聞くこと」よりも「話すこと」の能力育成に重点を置いた活動・指導が行われている傾向が見られる。

英語の授業の「聞くこと」の指導として、英語教師による英語の質問や市販のテープを使ったリスニング指導が行われている。しかし実態は「聞くこと」と「話すこと」が同時に進行する学習形態であったり、テープを流すことだけにとどまっている形態であったりたりと「聞くこと」の能力育成につながる体系的なリスニングの指導法が確立されていない。

「話すこと」の方が「聞くこと」よりも優先され指導される傾向は「聞くこと」の能力育成のための具体的な指導方法についての情報・資料が不足していることがその理由である。

3 | 本研究の目的及び仮説

3.1 目的

(1) 中学生の英語学習総合能力の向上をめざした効果的指導の一環として「聞くこと」の能力育成に着眼する。

(2) 音の聴き取り能力を音素識別能力に絞るのではなく、「音に対する敏感さ」として広い意味でとらえ、音の聴き取り (識別) 能力と英語学習総合能力との関係を明らかにする。

英語学習の初期段階で音識別能力が英語学習総合能力に強く影響していることが明らかとなれば、音声聴き取り能力の向上・育成を配慮した「聞くこと」の体系化した指導法の導入を広めることができると考える。

これまでの研究は音素識別能力を取り扱ったものがほとんどであり、音を広い意味でとらえた聴き取り (識別) 能力と英語学習総合能力についての研究は数少ない。また、調査の対象を英語を外国語として学習する日本人の中学生とした研究も見当たらない。学習初期段階にある中学生を被験者とした場合では、英語学習総合能力と音声聴き取り能力の関係はこれまでの聴き取りに関する研究結果と異なったものになると予測される。

本論では「音に対する敏感さ」として音識別能力を言語音識別能力と楽器音識別能力の2種類に分類し、英語学習総合能力との関係を検証した研究結果を報告する。

3.2 仮説

本研究は言語音識別能力と楽器音識別能力を2言語の音声の特徴と楽器の音的特徴の高低・音色と対応させ、その2種類の聴き取り能力と英語学習総合能力との関係を明らかにすることが目的である。そこで下記の3つの仮説を立てて検証を進めた。

仮説①「英語読み書き能力とリスニング能力 (聴解能力) は高い相関関係にある」

(「聞くこと」が言語学習の基本であれば、「書くこと」と「読むこと」の2技能の表現である英語読み書き能力との間に高い相関を示すことが予想される。)

仮説②「音識別能力が英語学習総合能力 (読み書き能力・リスニング能力) に及ぼす影響力は大き

きい)

(音識別能力が「聞くこと」の基礎能力であれば、言語学習総合能力においても基礎能力であり、その影響力は大きいと考えられる。)

仮説③「音声記憶能力と言語音識別能力はかわりを持っている」

(言語の音声弁別能力に全体的音声処理機構が知覚した分節音がそのまま直接記憶として保持され、その保持された刺激に対し分析的音声処理機構が音韻組織に沿った音声識別ルールの構築を行い、効果的な知覚の方法を探り当てるのであれば、音声記憶能力は言語音識別能力とは切り離すことのできない能力であると推測される。)

4 | 研究の対象と方法

4.1 対象

被験者は熊本県の公立中学校2年生48名(男子21名、女子27名)である。中学校2年生を被験者に選んだ理由は以下のような点にある。

- ① ほとんどの英語学習者が中学校で初めて英語に触れるという事実から、中学生が小学生や高校生に比べ英語に対する興味・関心の差に大きな開きがなく、聴き取りに対する態度にも差がつかないこと。
- ② 望月・太田垣(1991)の実験では、音識別能力は年齢や学力とは無関係であると報告されているが、中学1年生では英語を学び始めて1年未満であり、内容的に英語学習総合能力の差がまだ見分けにくいこと。
- ③ 3年生となると既に受験勉強を開始している生徒

と未開始の生徒の開きがあり、英語学習総合能力の差が音識別能力の差よりも、むしろ受験勉強時間の差に結びつく可能性が考えられること。

4.2 方法

本研究では英語学習総合能力、音声記憶能力、音識別能力の3つの能力のかわりを調べる上で、音識別能力を言語音と楽器音の2種類に分類した。理由として次の2点が挙げられる。

- ① 未学習の言語音と非言語音(本研究では楽器音)に対する音識別能力に違いがあるのか明らかにする。
 - ② 言語音識別能力と楽器音識別能力のいずれが英語学習総合能力に強いかわりを持つのか検証する。
- 更にこれら2つの音識別能力をそれぞれ声調聴取、和音高低聴取、和音音色聴取に分けて検証を行った。音識別能力を検査する各テスト方法においては、相対的判断を求める方法の3AIT方式とOddity方式を採用した。各能力検査については下記のように実施した。

〈英語学習総合能力検査〉

英語学習総合能力に関する検査として、視覚を通しての理解度と聴覚を通しての理解度を測るために、筆記テストとリスニングテストの2種類に分けて行った。筆記テストは日本英語検定協会が実施する実用英語技能検定試験(以下、「英検」)4級の1998年第3回筆記試験問題を使用した。リスニングテストには筆記テストと同様に1998年第3回の「英検」5級、4級レベルのリスニング試験問題を用いた。

〈音声記憶能力検査〉

音声記憶に関する能力検査としてはMLAT(Carroll & Sapon, 1955)のNumber Learningテストを用いた。これは言語に関する能力を測るテスト

■表2：能力適正検査内容

検査項目	得点	時間	目的・用途 / 内容・特徴
1 筆記テスト	60	50分	英語学習能力検査 / 語法・読解・作文力
2 リスニングテスト	25	25分	英語学習能力検査 / 聴解力
3 Number Learning テスト	43	10分	音声記憶能力検査 / 聴取数字記憶力
4 中国語 pitch 識別テスト	25	11.5分	言語音識別能力検査 / 声調聴取識別力
5 ルーマニア語音識別テスト	30	5分	言語音識別能力検査 / 音声聴取識別力
6 楽器音 pitch 識別テスト	30	5分	楽器音識別能力検査 / 和音高低聴取識別力
7 楽器音 timbre 識別テスト	30	9分	楽器音識別能力検査 / 和音音色聴取識別力

として一般的に最も用いられているものである。しかし、このテストは英語母語話者向けに作成されており、説明もすべて英語で行われているので、本研究では説明部分のみを日本語に吹き替えたものを検査に使用した。

〈言語音識別能力検査〉

言語音識別に関する能力検査には、中国語の pitch 識別テスト、ルーマニア語音声識別テストの2種類を用いた。いずれの言語音テストも中国語、ルーマニア語の女性母語話者による録音テープを用いた。

〈楽器音識別検査〉

楽器音識別能力に関する検査ではピアノ音による和音の楽器音 pitch 識別テスト、和音の楽器音 timbre 識別テストの2種類の検査を行った。楽器音 pitch・timbre の音識別能力の検査方法は Seashore (1955) の pitch テスト・timbre テストに類似したものを作成し用いた。

表2は能力適正検査の内容を詳しく表記したものである。各検査項目の得点は各設問1点としたので、得点は設問数も意味する。

5 | 結果及び考察

5.1 7種類の能力テストの記述統計

表3は7種類の能力テストの記述統計結果を示している。

■ 表3：7種類の能力テストの記述統計

能力テスト項目	N	得点	最大	最小	平均	SD
1 筆記テスト	48	60	54	11	31.23	12.81
2 リスニングテスト	48	25	24	5	15.08	5.78
3 Number Learning テスト	48	43	39	1	23.10	9.54
4 中国語 pitch 識別テスト	48	25	18	5	11.15	3.17
5 ルーマニア語音識別テスト	48	30	24	8	18.27	3.09
6 楽器音 pitch 識別テスト	48	30	30	3	23.33	5.36
7 楽器音 timbre 識別テスト	48	30	28	6	19.67	5.93

5.2 7種類の能力テストの相関係数

表4は7種類の能力テスト結果の各相関関係を示したピアソン積率相関係数である。

■ 表4：7種類の能力テストの相関係数

	2	3	4	5	6	7
1 筆記テスト	.891**	.326*	.453**	.443**	.416**	.391**
2 リスニングテスト		.335*	.448**	.344*	.326*	.412**
3 Number Learning テスト			.069	.081	.179	.181
4 中国語 pitch 識別テスト				.377**	.409**	.616**
5 ルーマニア語音識別テスト					.589**	.476**
6 楽器音 pitch 識別テスト						.541**
7 楽器音 timbre 識別テスト						

**p<.01 *p<.05

表4から英語学習総合能力を検査するための筆記テスト結果とリスニングテスト結果とが有意な高い相関関係 ($r = .891, p < .01$) にあることがわかる。これより「聞くこと」と「読むこと」「書くこと」に関連性が見られ「聞くこと」の能力は「読むこと」の能力、「書くこと」の能力でもあると言える。

筆記テスト・リスニングテスト結果は言語音識別能力との間に高くはないが、それぞれ有意な相関がある。更には楽器音識別テスト結果との間にも低いですが、やはり有意な相関が見られる。

Number Learning テスト結果は筆記テスト結果やリスニングテスト結果との間にも低い相関 ($r = .326, p < .05, r = .335, p < .05$) が見られる。他の言語音識別テスト結果や楽器音識別テスト結果と有意な相関は見られない。音声記憶能力は1つの独立した能力であると推測できる。

中国語 pitch 識別テスト結果は、筆記テスト結果やリスニングテスト結果と有意な相関関係 ($r = .453, p < .01, r = .448, p < .01$) にある。楽器音 timbre 識別テスト結果との間にも有意なかなりの相関 ($r = .616, p < .01$) があるが、楽器音 pitch 識別テスト結果との相関 ($r = .409, p < .01$) は有意であるが低い。

ルーマニア語音識別テスト結果は楽器音識別能力

(pitch 識別, timbre 識別) との間に有意なかなりの相関関係 ($r = .589, p < .01, r = .476, p < .01$) があることが示されている。

両楽器音識別テスト結果は筆記テストやリスニングテストの結果よりも2つの言語音識別テスト結果との間に有意なかなりの相関関係を示している。

表4で明らかになった相関係数の結果から3つの仮説について検証をしてみると次のことが言える。

- 1 仮説①「英語読み書き能力とリスニング能力（聴解能力）は高い相関関係にある」は立証される。この仮説が成り立つので筆記テスト結果とリスニングテスト結果を一括して、英語学習総合能力として本研究で見ていくことに問題はないと考える。
- 2 仮説②「音識別能力が英語学習総合能力（読み書き能力・リスニング能力）に及ぼす影響力は大きい」に関しては、はっきりと断定できない。英語学習総合能力は言語音識別能力、楽器音識別能力のいずれの能力との間にも有意な相関が示されているが、その係数は低い。
- 3 仮説③「音声記憶能力と言語音識別能力はかわりを持っている」については、音声記憶能力は言語音識別能力や楽器音識別能力との間に有意な相関係数を示していないので成立しない。音声記憶能力は言語音識別能力や楽器音識別能力とはほとんど相関を持たない独立した能力であることが推測できる。

5.3 能力テストの重回帰分析

表4で示された7種類の能力テスト結果の相関係数から、英語学習総合能力には言語音識別能力の方が楽器音識別能力よりも強いかわりを持っていると推測される。このことを検証するためにステップワイズ方式による重回帰分析を行った。表5～表7はその結果を表している。分析投入される変数は $F=2.00$ 以上の変数とした。

下記の表5は筆記テスト結果を、表6はリスニングテスト結果をそれぞれ従属変数とし、独立変数に Number Learning テスト、中国語 pitch 識別テスト、ルーマニア語音識別テスト、楽器音 pitch 識別テスト、楽器音 timbre 識別テストの各結果を投入し、その関係を検証した重回帰分析結果である。

表5の筆記テスト結果に対しては中国語 pitch 識別テスト、ルーマニア語音識別テスト、Number Learning テストの結果が有意 ($p = .000$) な説明力を

持ち、それら3つのテスト結果が筆記テスト結果の全分散の36.9%を説明している。

■ 表5：筆記テスト vs 独立変数 ($R^2 = .369$)

定数	ベータ係数	t	有意確率
中国語 pitch 識別テスト	.321	2.477	.017
ルーマニア語識別テスト	.299	2.310	.026
Number Learning テスト	.280	2.324	.025

表6のリスニングテスト結果に対しては中国語 pitch 識別テスト、Number Learning テストの2つのテスト結果が有意な説明力を持っており、その2つでリスニングテスト結果の29.3% ($p = .000$) を説明している。

■ 表6：リスニングテスト vs 独立変数 ($R^2 = .293$)

定数	ベータ係数	t	有意確率
中国語 pitch 識別テスト	.427	3.396	.001
Number Learning テスト	.305	2.431	.019

表5、表6の重回帰分析結果は、英語学習総合能力に対して言語音識別能力と音声記憶能力のみが強くかわっており、有意な説明力を持っていることを明らかにしている。特に中国語 pitch 識別テスト結果の影響は大きい。リスニングテストを従属変数とした重回帰分析で説明変数を中国語 pitch 識別テスト結果だけに限定したらそれだけでリスニングテスト結果の全分散の20.1%を説明していることも明らかになった。

本研究では英語学習総合能力に大きな関与を持つのは言語音識別能力であり、その中でも中国語 pitch 識別能力が果たす役割は大きいことが明らかになった。下記の表7、表8は英語学習総合能力に強くかわっていないと見られる楽器音識別能力に対して、他の変数がどのような説明力を持っているのかを重回帰分析した結果である。楽器音 pitch 識別テスト結果、楽器音 timbre 識別テスト結果のそれぞれを従属変数とし、残り5つのテスト結果を独立変数として検証した。

■ 表7：楽器音 pitch 識別テスト vs 独立変数 ($R^2 = .434$)

定数	ベータ係数	t	有意確率
ルーマニア語識別テスト	.428	3.361	.002
楽器音 timber 識別テスト	.337	2.643	.011

表7の楽器音 pitch 識別テストに対してはルーマニ

ア語音識別テスト結果と楽器音 timber 識別テスト結果が有意な説明力を持ち、この2つのテスト結果のみで楽器音 pitch 音識別テスト結果の43.4%を説明している。

■ 表8：楽器音 timbre 識別テスト vs 独立変数 ($R^2=.480$)

定数	ベータ係数	t	有意確率
中国語 pitch 識別テスト	.474	4.022	.000
楽器音 pitch 識別テスト	.347	2.942	.005

表8の楽器音 timbre 識別テスト結果においては、中国語 pitch 識別テスト結果、楽器音 pitch 識別テスト結果の2つが有意な説明力を持ち、楽器音 timbre 識別テスト結果の全分散の48.0%を説明していることが明らかである。注目すべき点はいずれの楽器音識別テスト結果にも言語音識別テスト結果が有意な強い説明力を持っていることである。

これまで見てきた重回帰分析の結果から、次のようなことが言える。① 英語学習総合能力には言語音識別能力が直接的に大きなかわりを持っている。② 言語音識別能力は楽器音識別能力にも大きくかわっている。この2点より、楽器音識別能力は言語音識別能力を通して英語学習総合能力に間接的に影響している可能性があるかと推測できる。

同時に仮説②「音識別能力が英語学習総合能力に及ぼす影響力は大きい」は「音識別能力の中の言語音識別能力のみが英語学習総合能力に直接的に大きな影響力を持っている」と訂正しなければならないことが明らかとなった。

重回帰分析による検証から英語学習総合能力には音声記憶能力と言語音識別能力が直接的に関与していることが明らかになった。しかし仮説③「音声記憶能力と言語音識別能力はかわりを持っている」

はどの重回帰分析結果からも立証されなかった。やはり、音声記憶能力は英語学習総合能力に対してのみ直接的なかわりを持っていることになる。

図1はこれまでに明らかになった分析結果に基づき、7種類の能力テスト結果の関係を表したものである。

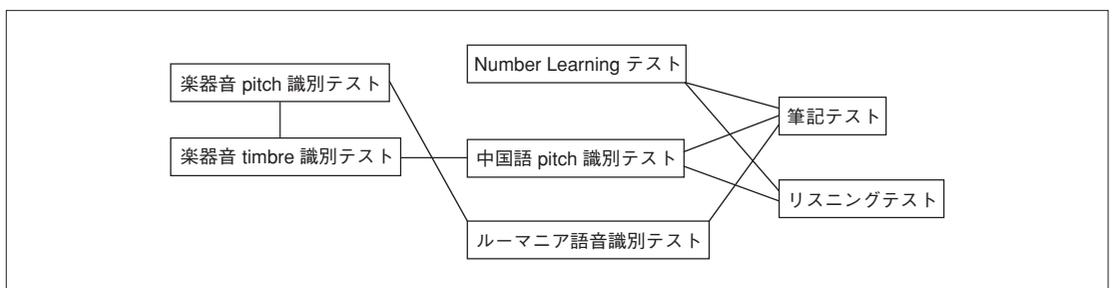
この図は言語音識別能力が英語学習総合能力とかわりを持ち、同様に楽器音識別能力ともかわりを持っていることを示しており、この能力が英語学習総合能力と楽器音識別能力との間の掛け橋的役割をしていることが予測できる。また、同じ言語音識別能力の中でも中国語 pitch 識別能力が英語学習総合能力とより強い関係にあることも明らかである。Number Learning テストは言語音識別能力にも楽器音識別能力にも関与しない独立した位置にあり、英語学習総合能力にのみかわっていることがわかる。

5.4 英語学習経験と音識別能力との関係

英語学習経験と音識別能力の関係の有無を検証した結果が表9、表10、表11、表12である。小学生を被験者として英語学習経験と英語音聞き取り能力の関係を調べた研究(西尾, 1998)では、英語学習経験による英語音聞き取り能力に差は見られなかったと報告されている。西尾の研究は英語学習経験が2年を一区切りとして分類されていたが、本研究では学習経験期間を1年ごとに分類して検証した。

表9は英語学習経験別に分類した被験者の各テスト結果の記述統計である。英語学習経験なしグループと学習経験1年未満グループでは各テストの平均差はほとんど見られない。英語学習経験1年以上のグループのテスト平均はすべてのテストにおいて他のグループのテスト平均より高い。

▼ 図1：重回帰分析に基づく7種類の能力の関係図



■ 表9：英語学習経験歴ごとの能力テスト結果の記述統計

項目	学習経験なし			1年未満			1年以上		
	N	平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD
1	18	27.7	12.40	12	25.0	8.84	18	38.9	12.05
2	18	13.4	5.81	12	13.3	4.69	18	17.9	5.51
3	18	23.7	9.31	12	20.1	10.95	18	24.5	8.85
4	18	10.9	2.71	12	10.3	2.67	18	11.9	3.83
5	18	16.9	3.21	12	18.0	3.44	18	19.8	2.02
6	18	21.9	6.24	12	21.5	5.50	18	25.9	3.06
7	18	18.8	5.88	12	19.0	6.51	18	20.9	5.70

項目欄の1～7は各能力テストを示す

表10の英語学習経験なしのグループでは英語学習総合能力と音識別能力との間には有意な相関関係は見られないが、言語音識別能力と楽器音識別能力（timbre 識別）との間には有意な高い相関関係が見られる。

■ 表10：7種類能力テスト相関係数（英語学習経験なし）

	2	3	4	5	6	7
1 筆記テスト	.804**	.413	.377	.421	.376	.214
2 リスニングテスト		.570*	.431	.225	.335	.310
3 Number Learning テスト			.349	.480*	.363	.562*
4 中国語 pitch 識別テスト				.324	.410	.538**
5 ルーマニア語音識別テスト					.370	.564*
6 楽器音 pitch 識別テスト						.623**
7 楽器音 timbre 識別テスト						

**p<.01 *p<.05

表11の英語学習経験1年未満グループでは英語学習総合能力と言語音識別能力に有意な高い相関が見られ、言語音識別能力と楽器音識別能力の間にも有意な強いかわり方が示されている。特に言語音識別能力（ルーマニア語音識別）と楽器音識別能力（pitch 識別）は有意なとても高い相関関係（ $r = .875$, $p < .01$ ）を示している。次いで言語音識別能力（中国語 pitch 識別）と筆記テスト結果との間にも有意な高い相関（ $r = .646$, $p < .05$ ）が見られる。

■ 表11：7種類能力テスト相関係数（英語学習経験1年未満）

	2	3	4	5	6	7
1 筆記テスト	.900**	.245	.646*	.595*	.303	.398
2 リスニングテスト		-.365	.580*	.394	.069	.289
3 Number Learning テスト			-.547	-.157	-.137	-.422
4 中国語 pitch 識別テスト				.485	.439	.622**
5 ルーマニア語音識別テスト					.875**	.601**
6 楽器音 pitch 識別テスト						.622**
7 楽器音 timbre 識別テスト						

**p<.01 *p<.05

表12に見られる英語学習経験1年以上のグループでは英語学習総合能力と言語音識別能力の有意な相関は見られないが、楽器音識別能力（timbre 識別）は英語学習総合能力や言語音識別能力（中国語 pitch 識別）と有意な高い相関関係を示している。

■ 表12：7種類能力テスト相関係数（英語学習経験1年以上）

	2	3	4	5	6	7
1 筆記テスト	.942**	.519*	.386	.058	.155	.513*
2 リスニングテスト		.518*	.356	.126	.115	.527*
3 Number Learning テスト			.137	-.330	.097	.284
4 中国語 pitch 識別テスト				.370	.401	.680**
5 ルーマニア語音識別テスト					.380	.122
6 楽器音 pitch 識別テスト						.266
7 楽器音 timbre 識別テスト						

**p<.01 *p<.05

表10、表11、表12で示されているように英語学習経験歴には関係なく、筆記テストとリスニングテスト結果の間には有意な高い相関（ $r = .804$, $p < .01$, $r = .900$, $p < .01$, $r = .942$, $p < .01$ ）が見られる。特に英

語学習経験1年以上の被験者たちの筆記テスト結果とリスニングテスト結果の相関は非常に高く、下記のようなことが言える。

仮説①「英語読み書き能力とリスニング能力（聴解能力）は高い相関関係にある」は成立が認められ、英語学習経験の長さによってその相関係数も高くなっている。仮説②「音識別能力が英語学習総合能力に及ぼす影響力は大きい」は、英語学習経験により結果が異なるので成立するとは言えない。これは西尾（1998）の研究で指摘されているように、英語学習経験の長さは音識別能力には関係しない [F(2,59) = .866, p>.05] という結果を示唆するものである。仮説③「音声記憶能力と言語音識別能力はかわりを持っている」に関しては、いずれのグループでも英語学習経験の影響は見られず成立しない。

5.5 英語学習総合能力と音識別能力との関係

英語学習総合テスト（筆記テスト、リスニングテスト）結果により、成績上位者グループ（16名）と成績下位者グループ（16名）に分類し、音識別能力との関係を検証した。表13はその記述統計である。

成績上位者の平均は筆記テスト、リスニングテストだけにとどまらず、他のテスト結果でも下位者平均を上回っている。特にリスニングテスト結果に見られる差は顕著で、成績上位者は「聞くこと」の能力が高い（21.38 / 25点満点）ことを示している。

■ 表13：英語学習総合能力上位者・下位者の記述統計

能力テスト項目	N	成績上位者		成績下位者	
		平均	SD	平均	SD
1 筆記テスト	16	45.56	4.23	17.44	4.20
2 リスニングテスト	16	21.38	2.85	8.69	2.70
3 Number Learningテスト	16	28.31	6.53	21.75	8.30
4 中国語 pitch 識別テスト	16	12.63	3.34	9.06	2.59
5 ルーマニア語音識別テスト	16	19.94	2.21	17.13	3.88
6 楽器音 pitch 識別テスト	16	26.44	3.29	21.50	7.03
7 楽器音 timbre 識別テスト	16	22.19	4.30	17.25	6.91

表14に見られるように英語学習総合能力の高いグループでは、筆記テスト結果とリスニングテスト結果との間に有意な相関 (r = .535, p<.05) が見られる。

■ 表14：英語学習総合能力テスト成績上位者の相関係数

	2	3	4	5	6	7
1 筆記テスト	.535*	.102	.035	.133	-.072	.247
2 リスニングテスト		.527*	-.138	.365	-.061	.484
3 Number Learningテスト			-.272	.131	.142	.160
4 中国語 pitch 識別テスト				.431	.368	.423
5 ルーマニア語音識別テスト					.243	.635*
6 楽器音 pitch 識別テスト						.438
7 楽器音 timbre 識別テスト						

*p<.05

しかし、英語学習総合能力と音識別能力との間には有意な相関関係は見られない。言語音識別能力（ルーマニア語音識別）と楽器音識別能力（timbre 識別）との間に有意なかなりの相関 (r = .635, p<.05) が見られるだけである。

■ 表15：英語学習総合能力テスト成績下位者の相関係数

	2	3	4	5	6	7
1 筆記テスト	.313	.189	.138	.545*	.345	.506*
2 リスニングテスト		-.063	.070	-.136	-.082	.137
3 Number Learningテスト			-.324	.045	-.051	.001
4 中国語 pitch 識別テスト				.430	.276	.709**
5 ルーマニア語音識別テスト					.560*	.610*
6 楽器音 pitch 識別テスト						.607*
7 楽器音 timbre 識別テスト						

**p<.01 *p<.05

表15が示す英語学習総合能力の低いグループでは、筆記テストとリスニングテスト結果には有意な相関は見られないが、筆記テストは言語音識別能力（ルーマニア語音識別）や楽器音識別能力（timbre 識別）との間に有意な相関関係（ $r = .545, p < .05, r = .506, p < .05$ ）を示している。楽器音 timbre 識別能力は言語音識別能力と有意なかなりのかかわりを持っており、特に中国語 pitch 識別能力との相関関係は有意でかなり高い（ $r = .709, p < .01$ ）。

英語学習総合能力上位者並びに下位者グループにおいて3つの仮説を検証すると下記ようになる。

仮説①「英語読み書き能力とリスニング能力（聴解能力）は高い相関関係にある」は能力上位者グループでのみ成立が認められる。下位者グループではリスニング能力が低いために、読み書き能力に結びつかないものと推測される。

仮説②「音識別能力が英語学習総合能力（読み書き能力・リスニング能力）に及ぼす影響力は大きい」については成績下位者グループのみで成立している。ここに仮説①との関連が見られる。音識別能力は英語学習総合能力と大きなかかわりを持つがゆえに、音識別能力が低いとリスニング能力（聴取）も低い。そのためリスニング能力の発達が英語読み書き能力の発達に遅れる可能性がある。

仮説③「音声記憶能力と言語音識別能力はかかわりを持っている」は両グループで成立が見られない。

英語学習総合能力の高い被験者たちは筆記・リスニング能力は相関して高いが、音識別能力との関連性はほとんど見られない。それはこのグループの英語学習総合能力は、既に音識別能力に頼らない英語学習能力を身につけている結果であると考えられる。

それに対し下位者グループでは、英語学習総合能力と音識別能力間にかかわりが見られ、英語学習総合能力が低いのは音識別能力の低さを意味しているのではないかと推測される。以上の結果から英語学習初期段階での音識別能力の育成は重要であると考えられる。

5.6 英語学習総合能力と言語音識別能力との関係

表16は言語音識別テスト結果（中国語 pitch 識別・ルーマニア語音識別）をもとにした上位者グループ（16名）並びに下位者グループ（16名）の記述統計である。

どのテスト結果においても成績上位者の平均が下

位者の平均を上回っている。

■ 表16：言語音識別能力上位者・下位者の記述統計

能力テスト項目	N	成績上位者		成績下位者	
		平均	SD	平均	SD
1 筆記テスト	16	37.78	12.81	24.19	11.87
2 リスニングテスト	16	18.00	5.24	11.69	5.00
3 Number Learning テスト	16	24.69	9.11	23.94	8.68
4 中国語 pitch 識別テスト	16	14.13	2.22	8.50	2.13
5 ルーマニア語音識別テスト	16	20.69	1.62	15.56	3.10
6 楽器音 pitch 識別テスト	16	26.19	2.97	18.88	6.41
7 楽器音 timbre 識別テスト	16	23.25	2.91	14.86	6.47

表17は言語音識別能力上位者の7種類の能力テストの相関関係を示している。筆記テストとリスニングテストの間に有意な高い相関（ $r = .891, p < .01$ ）が見られる。言語音識別能力（中国語 pitch 識別）と楽器音識別能力（pitch 識別）との間に有意な相関関係（ $r = .563, p < .05$ ）が見られるが、このグループでは言語音識別能力と英語学習総合能力との有意なかかわりは見られない。

■ 表17：言語音識別テスト成績上位者の相関係数

	2	3	4	5	6	7
1 筆記テスト	.891**	.210	.451	.192	-.044	.121
2 リスニングテスト		.362	.447	.173	-.124	.166
3 Number Learning テスト			.448	-.021	.365	.381
4 中国語 pitch 識別テスト				.063	.563*	.470
5 ルーマニア語音識別テスト					.345	.357
6 楽器音 pitch 識別テスト						.704**
7 楽器音 timbre 識別テスト						

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

表18に見られる成績下位者グループでも、筆記テストはリスニングテストと有意な高い相関関係 ($r = .798, p < .01$) にある。言語音識別能力 (中国語 pitch 識別) は英語学習総合能力と有意な相関関係 ($r = .545, p < .05, r = .516, p < .05$) にある。中国語 pitch 識別能力は楽器音 timbre 識別能力とも有意な相関関係 ($r = .590, p < .05$) にあり、楽器音識別能力の影響を間接的に英語学習総合能力に伝えていると推測できる。

■ 表18：言語音識別テスト成績下位者の相関係数

	2	3	4	5	6	7
1 筆記テスト	.798**	.168	.545*	.363	.354	.407
2 リスニングテスト		.152	.516*	.012	.092	.435
3 Number Learning テスト			-.161	.309	.104	.070
4 中国語 pitch 識別テスト				.025	.010	.590*
5 ルーマニア語音識別テスト					.306	.187
6 楽器音 pitch 識別テスト						.199
7 楽器音timbre 識別テスト						

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

言語音識別能力上位者グループ、下位者グループにおける仮説の検証を行った結果は下記の通りである。

仮説①「英語読み書き能力とリスニング能力 (聴解能力) は高い相関関係にある」は成立している。しかし言語音識別能力との有意な相関は見られず、仮説②「音識別能力が英語学習総合能力 (読み書き能力・リスニング能力) に及ぼす影響は大きい」は成立しない。仮説③「音声記憶能力と言語音識別能力はかかわりを持っている」に関しては、やはり成立は見られない。

一方下位者グループでは、仮説①は高い相関関係を示しており立証される。仮説②に関しても、言語音識別能力が英語学習総合能力と有意な相関を結んでおり成立している。仮説③については上位者グループと同様に、音声記憶能力はいずれの能力とも有意な相関を示していないので成立しない。

ここで更に、仮説②「音識別能力が英語学習総合能力 (読み書き能力・リスニング能力) に及ぼす影響は大きい」について詳しく触れると、仮説②は英語学習総合能力下位者グループと言語音識別能力下位者グループで成立している。このことより英語学習総合能力が低いと言語音識別能力が低く、言語音識別能力が低いと英語学習総合能力も低いままであると関連づけることができる。

英語学習総合能力の上位者は音識別能力だけを頼りとする基礎的学習段階から放れ、本人の努力により英語学習総合能力を既に身につけていると考えられることに對し、能力下位者は音識別能力を手がかりとする英語学習段階にあるということが推測される。この推測が正しければ英語学習総合能力の下位者には、音識別能力を養い・向上させるような「聞くこと」の指導が最優先であり、重要となる。

本研究で、英語学習総合能力の下位者と言語音識別能力の下位者の両グループに共通して、英語学習総合能力と言語音識別能力との強いかかわりが見られたことは興味深い結果である。

6 | まとめと今後の課題

これまでの音識別能力の研究においては、音素識別能力を中心に扱ったものや音識別能力を外国語学習能力を予測できる要因の中の単なる一つと見なした研究が多く見られ、音識別能力の影響力のみに注目した研究や音識別能力が外国語学習能力に及ぼす重要性を示唆するものではなかった。

本研究は英語学習初期段階における英語学習総合能力と音の識別に対する敏感さとして音識別能力との関係を調べることを目的とした研究であり、英語学習総合能力を筆記、リスニングの2種類で、音識別能力を音声記憶能力・言語音識別能力・楽器音識別能力の3種類の検査方法を用いて検証した。

本研究では以下の4つの点が明らかとなった。筆記テスト結果とリスニングテスト結果との間には高い相関関係 ($r = .891$) が見られ、(1) 英語読み書き能力とリスニング能力 (聴解能力) は高い相関関係にあることが明らかになった。つまり「聞くこと」の能力は「書くこと」、「読むこと」の能力と強くかかわっていることが明らかである。

(2) 英語学習総合能力は言語音識別能力、音声記憶

能力との間にそれぞれ強いかわりを持っている。また、言語音識別能力は、楽器音識別能力の影響を間接的に英語学習総合能力に伝える仲介的役割を果たしていると考えられる。

(3) 言語音識別能力と英語学習総合能力との強いかわりが見られるのは、英語学習の初期段階においてである。英語学習総合能力が低い学習者ほど音識別能力を頼りとした英語学習段階にあると推測される。

(4) 音声記憶能力は英語学習総合能力のみにしか影響力を持たない。音識別能力と音声記憶能力は全く切り離されたものであり、音声記憶能力は音声を識別する際の手がかりとしての機能を持たないと考えられる。

今回の研究結果は英語学習総合能力には言語音識別能力のみが直接的な強いかわりを示していること(特に中国語 pitch 識別能力の影響力が強い)や楽器音識別能力は言語音識別能力のみとかわりを持っている点から、楽器音識別能力は言語音識別能力を通して英語学習総合能力に間接的に影響していることが明らかになった。

従って、音痴の人は英語の音の聴き取りに苦労するとは言えないし、音感の良し悪しが英語学習総合能力には必ずしも大きな影響力を及ぼすとも言えない。

しかし言語音に対する聴き取りの敏感さは外国語学習において重要な役割を果たしていることが明らかとなった。特に英語学習初期段階の学習者や言語音識別能力の低い学習者には聴解を目的とする「聞くこと」の指導よりも、その前段階である音識別能

力の育成を目的とする「聞くこと」の指導が必要である。

本研究は音識別能力を言語音識別能力と楽器音識別能力の2種類に分けてその聴き取り能力を英語学習総合能力との関係を調査し、分析している。その結果は、上記した通りである。今後はこの言語音識別能力と楽器音識別能力の違いについて更なる検証・考察を行う必要があると思われる。

本研究で明らかにできなかった英語学習総合能力と母語である日本語音の聴き取り能力との関係、並びに学習目的言語である英語の音素聴き取り能力との関係なども検証することも必要であろう。

今回の研究は48名という限られた被験者を使っての検証であったので、本研究結果を一般化して見るには無理がある。もっと多くの被験者による研究結果が必要である。更には中学生以外の被験者による結果と比較してみる余地もある。

謝 辞

本研究を遂行、発表する素晴らしい機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会と研究助成選考委員の先生方に心より感謝申し上げます。特に担当の羽鳥博愛会長からは研究の方向性など丁寧なご助言・ご指導を承り、深く感謝しております。論文をまとめるに際して何度も原稿に目を通し、ご助言をいただきました熊本学園大学大学院の堀正広教授、色々とお世話くださった企画広報部広報課の斉藤進さんにお礼を申し上げます。

注

(1) 本稿で述べる英語学習総合能力とは、学校のような形式的な環境で母語による文法の説明を伴う英語教育を受け、その該当学年で学習している英語の学習内容をどれだけ身につけているかを「筆記テスト」、「リスニ

ングテスト」の成績によって表される能力として定義する。

(2) 原物の文献が入手できなかったため Myer, B.J. (1985, p.6) より抜粋。

参考文献 (*は引用文献)

* André, E.(1974). The perception of foreign language speech at the premeaning level. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University.
Black, B.W. et al.(1965). Speech and aural comprehension of foreign students. *Journal of Speech and Hearing Research*, 8 No.1. 43-48.
Blickenstaff, C.B.(1963). Musical talents and foreign language learning Ability. *The Modern Language Journal*, 47, 359-363.
* Bradley, L. & Bryant, P.E.(1978). Difficulties in

auditory organization as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271, 746-747
Bradley, L. & Bryant, P.E.(1983). Categorizing sounds and learning to read — a casual connection. *Nature*, 301,419-421.
* Bryant, P.E., Maclean, M. Bradley, L. & Crossland, J.(1990). Rhyme and aliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, vol. 26, No.3, 429-438.
Carrol, J.B.(1958). A factor analysis of two foreign

- language aptitude batteries. *The Journal of General Psychology*, 59, 3-19.
- *Carroll, J.B.(1962). The prediction of success in intensive foreign language training. In R. Glaser(Ed.), *Training and research in education*(pp.87-136). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Carroll, J.B.(1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In K.C.Diller (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp.83-118). Newbury House Publishers, Inc.
- Carroll, J.B.(1985). Second language abilities. Human abilities: In R. Sternberg (Ed.), *An information processing approach* (pp.83-102).
- Carroll, J.B. & Sapon,S.(1955). *Modern Language Aptitude Test*, 2002 Edition. Bethesda, N. MD: Second Language Testing, Inc.
- Douglas, S & Willats, P.(1994). The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 17 (2), 99-107.
- Ehrman, M.(1998). The modern language aptitude test for predicting learning success and advising students. *Applied Language Learning*, 39, vol. 9. 31-70.
- Eterno, J.A.(1961). Foreign language pronunciation and musical aptitude. *The Modern Language Journal*, 45, 168-170.
- Ewers, D.W.F.(1950). Relations between auditory abilities and reading abilities: A problem in psychometrics. *Journal of Experimental Education*, 18, 239-263
- 小池生夫(編). (1993). 『英語のヒアリングとその指導』. 東京:大修館書店.
- 小池生夫(監訳). (1994). SLA 研究会(編). 「第3章音韻の習得」. 『第二言語習得研究に基づく最近の英語教育』. 東京:大修館書店.
- 河野守夫(編). (1984). 『外国語教育理論の新事実—海外の最新動向—』. エデュカ出版部.
- *河野守夫. (2001). 音声言語の認識と生成のメカニズム・言葉の時間的制御機構とその役割. 東京:金星堂.
- Leutenegger, R.R. et al.(1964). Auditory factors in foreign language acquisition. *Modern Language Journal*, 49, 22-31.
- 宮迫靖静. (2002). 「高校生音読と英語力は関係があるか?」. *STEP BULLETIN* vol.14, 14-25. 東京:日本英語検定協会
- 望月昭彦・太田垣正義. (1991). 「日本人児童生徒の音声識別能力—英語の音素対応について」. 『鳴門英語研究』. 5号. 7-17
- *Myer, B.J.(1985). Relationships among selected measures of auditory foreign language aptitude and achievement, musical aptitude and experience, prior academic achievement, sex, and handedness factors at the secondary school level. *Dissertation*.
- Nagai, H. (2001). Age factors in phonemic perception of elementary school children. *M.A.thesis in Tokyo Gakugei University*
- 西尾由里. (1998). 「音素の聞き取りと年齢要因—公立小学校を対象として」. 『中部地区英語教育学会紀要』. 第28号. 75-80.
- 太田垣正義. (1990). 「Sound perception と英語教育」. 『英語教材の分析と改善の視点—教育方法等プロジェクト実施報告書. 鳴門教育大学言語系. 英語講座』.
- Pimsleur, P. et al.(1962). Foreign language learning ability. *Journal of Educational Psychology*, vol. 53, No.1, 15-26.
- *Postovsky, V.A.(1974). Effects of delay in oral practice at the beginning of second language learning. *Modern Language Journal*, 58, 229-239.
- *Seashore, C.E.(1955). Tests of Musical Talent. The Psychological Corporation.
- Sparks, R.L. and Ganschow, L. et al.(1997). Prediction of foreign language proficiency. *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, No. 3, 549-561.
- Sparks, R. L and Ganschow, L.(2001). Aptitude for Learning a Foreign Language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 90-111.
- *竹蓋幸生. (1984). 『ヒアリングの行動科学』. 研究社.
- 竹蓋幸生. (1988). 『言語行動の研究』. 第1号. 千葉大学英語学言語行動研究会.
- 竹蓋幸生. (1994). 『言語行動の研究』. 第4号. 千葉大学英語学言語行動研究会.
- *竹蓋幸生. (1997). 『英語教育の科学』. 東京:アルク.
- 竹蓋幸生. (2002). 『日本人英語の科学』. 東京:研究社.
- 竹内理(編). (2000). 『認知的アプローチによる外国語教育』. 東京:松柏社.
- 滝澤隆幸・大岩昌子. (1996a). 「電子耳による聴覚・発声の改善研究」. 『名古屋大学言語文化部 言語文化論集』. 第17巻第1号
- 滝澤隆幸・大岩昌子. (1996b). 「聴覚心理音声学と外国語教育」. 日本フランス語フランス文学会中部支部『研究報告集』, No. 20, 51-64.
- 梅本堯夫・池上和子・辻斉. (1985). 「音声弁別と発音」. 科学研究費補助『認知と遂行の関係に関する研究』研究成果報告書. 17-20.
- 梅本堯夫. (1987). 「外国語学習における聞き取りと話すこと」. 『認知とパフォーマンス』. 63-69. 東京大学出版会.
- Wheeler, L.R. and Wheeler, V.D.(1954). A Study of the relationship of auditory discrimination to silent reading abilities. *Journal of Educational Research*, 48, 103-113.
- 吉田一衛(編). 『英語のリスニング』. 東京:大修館書店.

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

概要

本実践の目的は、英語などの外国語学習者が利用し、外国語を言語的に習得し、運用能力を向上させることに効果的なパーソナルコンピューター（以下パソコン）用学習ソフトウェアの開発である。言語習得の過程にはいかなる学習活動が望ましいかについての考察をふまえ、学習者が使いやすく、習得効率の高い学習が行える学習ソフトの開発をめざし、制作、改良を続けてきた。

1 はじめに

これまで特に高校教育における外国語教育では、教材テキストの理解及び語彙、語句、表現や文法などに関する学習が教程の大部分を占め、言語運用能力向上のための言語活動を取り入れた練習などは、生徒個人の授業外における努力に期待されることが多かった。しかるに生徒の立場からすると、外国語習得に関する効果的な学習法に関する知識や有効な教材などが得難く、学習の機会を逸しているのが実状ではなかろうかと推測される。このような状況の下で、生徒たちに何らかの学習手段を提供できないかということが課題となった。

一方、「話すこと」を含む学習効果をねらいとする外国語学習教材集などは、テープレコーダーやCDプレーヤーなどを音声の再生に用い、教科書と併用することで学習環境を構築している。この学習環境はネイティブスピーカーから直接音声を聞くことのできない一般の学習者にとっては必須のことで、外国語習得をめざす学習者にはプレーヤーなどは必須であると言っても過言ではない。

現在パソコンの性能が著しく向上したことから、

これらのオーディオ機器の機能に、更に文字や画像・映像を表示させる機能を加えた機器をパソコンで実現する技術的な基盤ができ上がった。そしてこれらの技術を応用し、様々な外国語学習のためのソフトウェアが開発されるようになった。本実践で目標としたものは、テスト問題形式の問題解決型や、電子辞書に代表される言語資料参照型ではなく、言語活動の練習に取り組むための言語活動練習型ソフトウェアの開発である。

2 ソフトウェアによる 外国語学習機の実現

本実践での技術的目標は、言うなればパソコンにインストールした場合、そのパソコンを言語習得効果を生み出す外国語学習機とすることのできる学習ソフトウェアの開発である。この外国語学習機は従来のテープレコーダーやCDプレーヤーの持つ機能はすべて持ち合わせた上、文字・画像の表示など、習得をめざす外国語の学習にできるだけ役立つ学習環境を生み出すものにとらえている。

計画段階では、上記目的のための外国語学習機の機能として下記の事柄を念頭に置いていた。

1. 音声再生機能
2. 文字表示機能
3. 画像表示機能
4. データベース機能
5. タイピング練習機能
6. 音声認識機能

結果的には、現在 6. の音声認識機能を除く機能を付加したソフトウェアが完成している。

3 | 言語習得と外国語習得

言語習得は単に言語に関する知識を学び取るのではなく、その言語を身につけ、言語中枢の有する言語能力として使用することができるようになる能力の獲得を意味する。この言語習得の過程は正常に育つ幼児がだれでも体験する過程であり、幼児が母国語を習得する過程は母国語習得、あるいはそれがその個人にとっての最初の言語であることから第一言語習得と呼ばれる。この幼児の言語習得に対して、外国語を言語能力として使用することができるように身につける過程が外国語習得である。

本実践にて学習効果として意図しているのは、この外国語習得上の効果であり、単に学習者が英語の単語をどれだけ知っているとか、英文法についての知識を正確に有しているとかということとは多少異なり、その外国語をコミュニケーションの手段として使用する、言い換えれば運用することのできる能力を獲得することを指している。

外国語習得の諸問題を論じる際、我々は幼児の言語習得をこれと共通点が多分にある過程として考慮すべきであると思われる。もちろん幼児の有する言語習得上の能力と、長じてから我々に残されている能力とでは習得率で大きな違いがある一方で、既に獲得している知識や、精神年齢からくる学習に対する興味や動機などにも大きな違いがあることは言うまでもない。しかしながら、言語音声を通してその言語を習得するという事実は共通事項であるはずである。となれば、母国語習得の場合は無意識的にたどられたこの過程を、外国語習得の場合には意図的にたどる必要がある。

つまりもう少し詳細に述べると、ある言語を習得する際、まずその言語自体を聴覚的に吸収し、語句・表現などの有する聴覚的なイメージをそれらの概念と結びつける。そしてその聴覚的なイメージと類似する音声をそれらの概念を表現するために発するなどの過程なくしては、効果的な外国語習得はあり得ないと思われる。

ごく標準的な言語習得状況は脳の言語中枢の中で言語の理解、発話などの機能を受け持つ言語野を中心とする精神・神経機能及び聴取、調音・発話にかかわる感覚並びに運動神経系統が正常に機能を果たし、それと同時に言語の音韻体系並びにその音韻

体系で構築された語彙、表現、統語規則などを習得している状況と考えられる。この状況では、あらゆる言語的に表現可能な知識が、その言語の音韻体系で表現されたイメージとして概念化され、大脳の内部に蓄えられているはずである。

一方、幼児の言語習得と学習者の外国語習得の異なる点は、前者は話し言葉の習得の過程であるが、後者の場合は、話し言葉に加えて、書き言葉についても平行して進展することが望ましいと考えられる点である。そのため学校教育においては「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」を言語活動の4領域としてこれらの領域に対してそれぞれ重点的な指導がなされるべきであるとしている。この4領域に対応するそれぞれの言語技能は言語学習の4技能 (the four skills of language learning) と呼ばれている。

4 | 言語学習の5技能

本実践では、上記の言語学習の4技能に加え、現在パソコンなどの普及で、日本人にとっても必須の技能と考えられるキーボード・タイピングを第5の技能ととらえ、言語学習の5技能 (the five skills of language learning) を提唱したい。学習指導要領などで言われる「書くこと」は「文章作成」「文章表現」などの意味で、「書く手段」についての区分ではなく、「タイピング」も表現手段の一つとして「書くこと」の一部をなすと解釈される。しかし、ここではあくまでも言語にかかわる技能の意味での分類であり、「タイプする」という技能が、筆記と同様、指を使う技能ではあっても、それとは異なる独自の技能であるということで、個別に扱いたい。そして本ソフトウェアのインターフェイス上で練習可能なのはこの「タイピング」の方であり、「筆記」は紙上で行う方が理にかなっているため、本教程ではこれを紙上で行うように指定している。

5 | ソフトウェアでの言語活動練習

上記の学習過程を効果的に遂行させるため、本実践で開発中の学習ソフトウェアで行う言語活動練習は以下の通りである。

1. 英語文字を表示しないで英語音声を繰り返し聞く。
2. 英語文字を表示して英語音声を繰り返し聞く。
3. 英語文字に加え日本語文字を表示し、それを見ながら英語音声を聞き（あるいはそれに加えて日本語音声を再生し）、英文の意味を理解する。更にこのモードの時のみ各文中の重要語句が表示されるが、表示された語句をクリックすると、日本語による意味や若干の説明が表示される。
4. 英語文字を表示しないで英語音声を聞き、英語音声と文の意味を結びつける。
5. 英語音声のみを再生し、その通りに発音する。文字を表示したい場合はその場で適宜表示する。
6. 英語音声を再生、英語文字を表示し、紙上で書き取り練習を行う。
7. 英語音声のみを再生し、紙上で書き取り練習を行う。（ディクテーション）
8. 英語音声を再生、英語文字を表示し、キーボードより英文を手本にタイピング練習する。
9. 英語音声のみを再生し、キーボードより英文をタイプする。（タイピング・ディクテーション）
10. 英文字、英語音声を参照せず、日本語文字を表示するか日本語音声を再生し、同義の英文を発話する。（スピーキング・プロダクション）
11. 英文字、英語音声を参照せず、日本語文字を表示するか日本語音声を再生し、英文を紙上に書く。必要に応じて日本語を参照する。（ライティング・プロダクション）
12. 英文字、英語音声を参照せず、日本語文字を表

示するか日本語音声を再生し、英文をタイプ入力する。必要に応じて日本語を参照する。（タイピング・プロダクション）

以上が本ソフトウェアで学習者が段階的に体験することになる学習活動である。この中で、1, 2, 4, 5の英文参照では、ひとまとまりの文章を通して聞く（参照する）場合と1文ずつ聞く（参照する）場合とを交互に繰り返すことで学習効果を高めることができる。このような言語活動の反復練習は、ともすると過重な負担感を学習者に与えるかもしれないが、反復は強化と定着の必要条件であり、それなくしては満足な学習成果は期待できないと思われる。ただし繰り返しの回数については、学習者個人の個性にもよるため、一概に何回と規定することはできないと思われる。この点に関して「聞くこと」「話すこと」を含む外国語の学習成果を上げるための教材リングフォンは「最低5回」としている。

6 | 開発した学習ソフトウェア

上記の方針で制作を続け、図1のようなインターフェイス画面を持つソフトウェアができた。この画面は学習に使用する学習画面で、画面の上部は「プラクティスボード」と呼んでいる部分で、教材文字や対話文の話し手イラストが表示され、タイピングを含む練習の時はここにキーボードからのタイピングを受け付けるテキストボックスが現れる。

画面の下半分は更に細分化され、左から順に見る

▼ 図1：ソフトウェアの学習画面



と、まずは表示文字や再生音声を手動で設定するための「マテリアル選択パネル」が置かれている。このパネルを機能させるためには、ファンクションキーの「F11」でこのパネルを選択し、カーソルキー「↓」「↑」で英語音声、英語文字などの項目を選び、「→」で選択（ON）、「←」で非選択（OFF）が設定できる。（各々のON、OFFを表示する「○」をクリックしても設定可能。）

英語と日本語の2音声を選択したときは、更に先行音と後行音の設定、すなわち音声の再生順を、いずれの音声も「ON」の状態にした後、もう一度「→」を押すことで先行音に指定できる。

中央にあるパネルは「学習モード選択パネル」で、学習の段階に対応した学習モードが選択できる。ここでいう学習モードとは教材文の「連続再生・表示」「単文再生・表示」「文の意味理解」「タイピング」などを指し、「↓」「↑」で選択し、「→」で学習の開始・停止などを操作する学習モード選択パネルの右側にある「コントロールパネル」へと、選択した学習モードのスイッチが現れた状態で操作が切り替わる。

コントロールパネルは学習インターフェイスの進行動作を操作するスイッチが配置されている。例えば連続再生モードでは、「→」で「再生開始」,'↑」で「一時停止」,'↓」で「一時停止かつ単文再生モードへの切り替え」,'←」で「終了、最初に戻る」などとなる。

単文再生モードでは「→」で「順方向の単文再生」,'↓」で同一文の「リポート再生」,'↑」で「連続再生モードへの移行」,'←」で「逆方向再生」（1つ前の文の再生）となる。

タイピングを含む学習モードでは学習ボードの中央にタイピング入力のためのテキストボックスが現れ、キーボードからのタイプ入力を受け付ける。標準タイピングモードでは表示された英文と全く同じ英文をタイプ入力できた時に「◎」が表示され、次の文に進む。どこかに間違いがあるとそれを訂正するまでは先へ進めない。タイピング・ディクテーション・モードでは英文の表示が消え、音声のみを聞いて同様なタイピングを行う。タイピング・プロダクション・モードでは日本語文字のみを表示してタイピングを行い、「概念から学習言語へ」の発文シミュレーションが課せられる。

更に中央下に並んでいるスイッチ群はブックモードに関するものである。ブックモードとは本のペー

ジのようなスタイルの表示を指し、各ページ5つの文の英文字・日本文字が選択次第で表示され、再生進行中の文にはそれを示すマーキングがなされる。ブックモードはタイピング以外のモードに対応していて、「Book Open」ボタンまたは「*」キーで学習ボード上に現れ、「Book Close」ボタンまたは「*」キーで非表示となる。（「*」キーは「Book Open」と「Book Close」を交互に繰り返す。）

各文は文番号でも呼び出し可能である。その場合は画面左上にある文番号表示のためのテキストボックスに文番号を入力し、「Access」ボタンのクリックまたは「→」キーで実行できる。文番号テキストボックスに入力するためには、「F9」キーを押すことでカーソルが（ボックスに）移動し、それまで表示されていた文番号が消去されて文番号入力の待機状態となる。

7 | 教材文とストーリー

今回試作した教材文は対話文形式のストーリー『マコトと陽気な仲間たち』で、本ソフトウェアを制作するに当たり、とりあえず第2章まで書き上げたものである。内容は、男子高校生のマコトが父親の転勤で家族たちが引っ越していった留守宅を動物の友達3匹と一緒に守ることになったという状況の下に、ある日の出来事が進展する。

使用されている言葉遣いは大半がごく日常的なものである。なおかつお互いに感情を表現したり、意見を言い合ったり、主張したり、それに同意したり、不賛成を表明したり、果ては無理を言ったり、容認したり、説得したり、受け入れたり、相手を気づかしたり、冗談を言ったり、というふうな人間的なやり取りが展開されていく。彼らは皆自分のペースでものを言っているが、お互いを認め合っているため、少々のはみ出しがあっても仲違いなどはせず、むしろお互いのよいところを尊重し、友情で結ばれている。主人公のマコトも飼い主というよりは動物たちの友達として登場する。そのためウサギのミルカから説得を受けても、いやがらずに受け入れるべきところは素直に受け入れようとする。反面算数が苦手なミルカには勘定の仕方を教える場面などもあるし、また考える存在としての人間の尊厳を主張する場面などもある。

状況やキャラクタの設定は現実にはあり得ないものだが、使用される言葉遣いの点では、話者の意図に基づく様々な言語表現が盛り込まれており、使用価値の高い言語素材を含んでいると思う。それは単に文としての字面の問題だけでなく、相手の立場と自分の意図を考えてものを言うという対話の戦略的な意味においても言えるのではないかと思う。

教材英文の形態としては当初から一連の脈絡のある文の集合、すなわち文章の形態をなすものを考えていた。これは、「語」は「文」の中で、「文」は「文脈」の中で初めて意味をなすもので、教材としての言語資料、「語」「句」「文」は一連の文章の中でこそ最も学びやすく、記憶に残りやすいという経験則からの方針である。最終的にストーリー性のある対話文を選択した理由は、現在中等教育での英語教育に強く求められている、話し言葉でのコミュニケーション能力を養成する教材作りを意図したこと、ストーリーがもし学習者の興味を引きつけることができるならば、それ自体に記憶の手がかりとしての学習効果が現れることを期待したからである。

更に対象としての学習者と教材内容の関連では、学習語彙や表現がその学習者の知識や関心、発想などと共通点多く含まれている方がより学習の動機づけに役立ち、習得効果も高いことが予測される。また、習得した言語表現が遠い将来ではなく、すぐ自らのものとして役立つ方が高い成果が期待できる。一般的な日本人の高校生として、英語を日常的に口語表現として使用することはまれであろうが、学習内容をできるだけ彼らの身の回りにあることや生起

することに類似点の多い事柄で構成するという配慮は必要なことと思われる。今回の教材内容は主人公が高校生ということで、この教材の使用対象もおおむね高校生対象ということになるであろうが、言語データを除くソフトウェアの本体に関してはいかなる文でも、また英語に限らずいかなる言語でも、言語データを入れ替えることによって使用可能である。

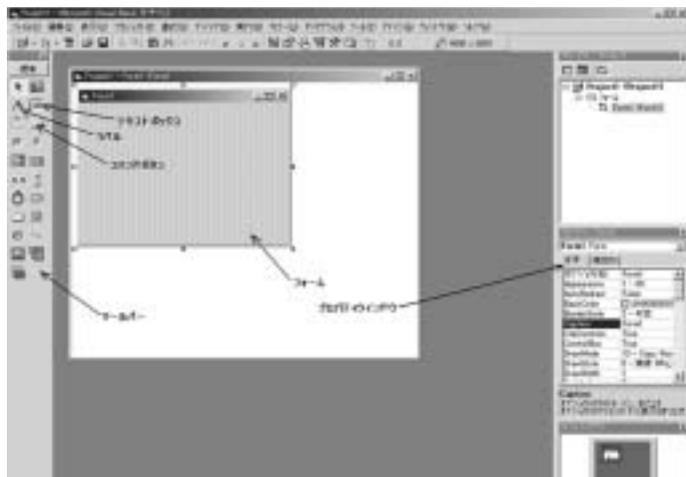
8 ビジュアルベーシックによるソフトウェア作り

ソフトウェア開発ツールとしてはマイクロソフト社のビジュアルベーシック (Visual Basic : 以下 VB) を使用した。選択の理由はこのツールが、パソコン画面に何か表示させ、画面上でデータの入出力をさせるなどの視覚的なインターフェイスを作るのに極めて使い勝手がよいこと、プログラミングが比較的容易で、デバッグもやりやすいなどの点が挙げられる。

8.1 フォームのデザイン

VB によるアプリケーションの制作は、通常まずフォームのデザインから開始する。フォームというのは完成したアプリケーション画面の全体枠、または背景になる部分で、感覚的にはその上に文字や画像などを表示する様々なツールを配置するボードのようなものである。VB を起動し、標準 EXE (標準エクゼ) を開くと図2のように画面上にこのフォームの原形が現れる。フォームの大きさは表示された

▼ 図2: ビジュアルベーシックのデザイン画面



フォームの右下のコーナーをドラッグすることで、自由に設定できる。

画面の左側にフォーム上に配置する様々なツールを備えたツールバーが用意されている。例えば文字を表示させるツールには「ラベル」あるいは「テキストボックス」などがある。

これらのツールをフォーム上に配置するには、それぞれのツールのアイコンをクリックし、フォーム上のそれを配置したいところで斜めにクリックアンドドラッグすれば、そのドラッグ軌跡を対角線とする大きさの当該オブジェクトが配置される。ツールバー上のツールは別名「コントロール」と呼ばれるが、フォーム上に配置されたものは「オブジェクト」と呼ばれる。オブジェクトは配置した後もドラッグすれば移動可能である。

これらのコントロールに大きさや外観その他様々な条件を付加するにはそれぞれのコントロールの「プロパティ」の値を様々に変えて設定することで行う。プロパティはデザイン時に設定することもできるし、コードの記述により、プログラム実行時に変化させることもできる。

8.2 文字の表示

例えば文字を表示させるためのツールであるラベル・コントロールに、ある文字列を表示させるには、次の2つの方法がある。1つはラベル・コントロールに文字を表示するためのプロパティであるキャプション・プロパティにデザイン時にプロパティウィンドウの中で表示したい文字列を入力しておくことである。もう1つはプログラムコードの中で、そのラベルのキャプション・プロパティに表示したい文字列が入るような記述を行ってあげばよい。

アプリケーションにある変化を与えるきっかけとしてよく用いられるのはコマンドボタンである。外観上は長方形で、画面上にほんの少し突出しているように見えるツールである。このボタンをクリックすると、クリックイベントというイベントが引き起こされる。このイベントをきっかけに動作する部分をこのコントロールのクリック・イベント・プロシージャ部分に記述すれば、その部分が実行されることになる。

例えばラベルに文字列を表示させるには次のような手順を踏む。まずラベルとコマンドボタンをフォーム上に配置する。このデザイン画面上で、コ

マンドボタンをクリックすると、画面はコード画面に切り替わり、次の図3のようなコードが現れる。

▼ 図3：コマンドボタン・クリックイベント時のコード



このコード画面の「Private Sub Command1_Click ()」と「End Sub」の2行の間にこのコマンドボタンがクリックされた時に実行させたいことをコードで記述する。

ラベルは初期状態で Label1 という名前になっている。このラベルに、コマンドボタン「Command1」をクリックした時に「英検」と表示させたいければ、次のように記述する。

```
Label1.Caption="英検" ...①
```

このコード・ステートメント①の意味は「Label1のキャプション・プロパティを『英検』に設定する」ということである。プログラムを実行させ、コマンドボタンをクリックすると図4のようになる。

▼ 図4：ラベルへの文字表示



8.3 画像の表示

フォーム上に画像を表示させるには、まずその画像ファイルをアプリケーションが参照可能なドライブに用意しておく。画像表示のためには通常ピクチャボックス・コントロールまたはイメージ・コントロールを用い、これらのコントロールのピクチャ・プロパティに画像ファイルをロードするとい

う方法をとる。そのためのコード2種を下に示す。

```
Picture1.Picture=LoadPicture ("D:¥画像  
¥apple.bmp")          …①  
Image1.Picture=LoadPicture (App.Path&  
"¥orange.jpg")        …②
```

上式①は「Picture 1というピクチャボックスにDドライブ内の『画像』フォルダ内に置かれている『apple』というビットマップファイルの画像を表示しなさい」という意味であり、その下の②式はこのアプリケーション・ファイルが保存されているのと同じフォルダ内にある『orange』というJpegファイルの画像を表示しなさい」という意味である。①式では画像ファイルの置かれている場所が直接的に記述、すなわち絶対パス指定されているのに対し、②式ではアプリケーションの置かれているフォルダと同一フォルダを返り値とする関数「App.Path」が使用されている。ここで「&」は文字列演算子の一つで、文字列を連結させる役割を持つ。

ビットマップファイル（拡張子：.bmp）は標準的な画像ファイルであるのに対し、Jpegファイル（拡張子：.jpg）は圧縮ファイルであり、ファイルサイズを小さく抑えることができる。VBはこれらいずれの画像ファイルをも表示することができる。上記のプログラムを実行すると図5のような実行結果が得られる。

▼ 図5：画像表示のコードと実行画面



8.4 音声ファイルの作り方

音声データは1文ごととウェーブファイルというデジタル音声データに変換し、文番号により照合可能な番号を含む名前をつけ、専用フォルダに保存しておく。音声ファイルを作るにはサウンドレコーダーを用いる。サウンドレコーダーはウインドウの中に組み込まれている録音、再生などの音声処理のための専用ソフトである。実際の録音作業はサウンドレコーダーを立ち上げておき、パソコンの音声入力端子にテープレコーダーからの出力をラインでつないで音声を再生し、サウンドレコーダーの赤丸印の録音ボタンを押せば60秒分を1回の最長とするウェーブファイルができる。この60秒の音声ファイルサウンドレコーダーの編集機能で1文ずつのファイルに作り変え、上記の要領で保存しておく。

▼ 図6：サウンドレコーダー



VBで音声を再生するにはコンポーネントとして用意されているマルチメディア・コントロールを使用する。ただしこのコンポーネントはVBの初期画面ではツールに含まれていない。そのためコンポーネントの追加という手順を踏む。

このコントロールを利用して音声を再生するにはやや込み入った手続きが必要である。つまりこのコントロールをどのような目的で使用し、どのような条件をつけるかなど設定する。そして使用に際しては、まずはこのコントロールをオープンし、少々設定条件を加え、再生するファイルのファイル名を指定し、「Sound」すなわち「音を鳴らせ」というコマンドを与えてやる。使い終わった後はアプリケーション終了前に必ずクローズする。という具合である。

以下に本ソフトウェアで実際に使用している音声再生部分のプログラムコードを引用する。

- MMC.Notify=True …①
 MMC.Wait=True …②
 MMC.FileName=sfName …③
 MMC.Command="Sound" …④

ここで「MMC」というのはこのソフトで使っているマルチメディアコントロールの名前である。「MMC」の後ろに「.」を介してこのコントロールに個々の指示を与えていく。例えば②の「.Wait=True」は音声の再生中は他の処理を待機状態にしておくためのもので、これを設定しないで教材データを連続再生させると、1つの文の音声の再生を最後まで待たずに文字表示が次から次へと入れ替わってしまう。

③は再生するファイルを指定する部分で、「sfName」は音声ファイル名を一時的に保有する「音声再生変数」（文字列型変数）であり、これはプログラミング中に定義されたものである。この変数には再生させたい音声ファイルの置かれている場所（ドライブ、フォルダなど）までのパスと、拡張子まで含めた音声ファイル名を組み合わせたものを文字列で代入しておく。そして④が音声再生のコマンドである。

このようにVBのプログラミングでは、数多く用意されたオブジェクトにプロパティで仕様・条件を設定し、イベント・プロシージャとしてのコードを記述するなどの作業でオブジェクトごとに組み立てていく。このような方式で構成されたプログラミング開発ツールは「オブジェクト指向」と呼ばれる。

8.5 アプリケーション作例

以上のようなコントロールを使用し、VBで制作したアプリケーションの例を図7に示す。

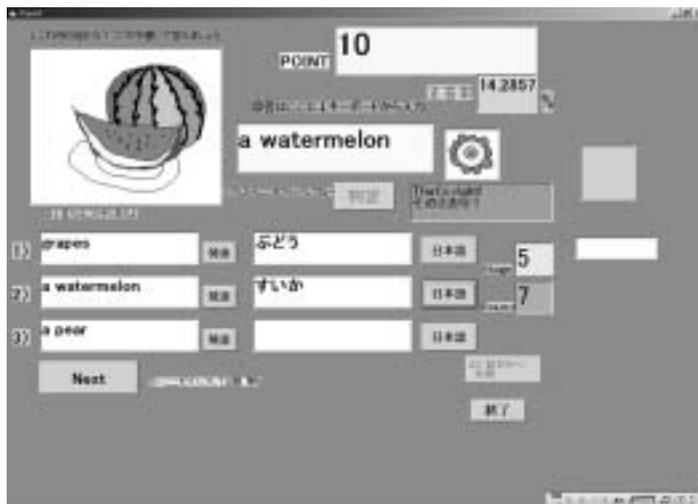
2000年制作の英単語学習用のソフトウェアで、「Wordlearner」と名づけた。使用方法は、表示された絵を表す英単語を選択肢の中から選び、正しい綴りをキーボード入力し、「判定」ボタンで判定を仰ぐと、文字と絵で正誤判定が出て得点、正答率などが表示される。「発音」ボタンのクリックで各単語の音声再生・参照される。また、一度正誤判定を仰いだ後には、「日本語」ボタンが有効になり、日本語文字が参照できるようになる。

絵・音声・文字からなるマルチメディア機能を利用し、言語習得の原則要素である「概念」と「言語」（聴覚像と文字）の結合を図ることをねらいとしている。解答の仕方をボタンクリックでなく、あえて「綴り」をキーボードから入力する形式にしたことには、綴りを意識させ、タイピング練習を行わせたいという意図がある。

9 考察と今後の展望

現在当初の計画のうち音声認識機能の組み込みを除くソフトウェアが完成している。学習機としての応答や操作性については一応当初の計画に掲げた以上の機能を実現できたのではないと思う。ただ時間的な制約はいかんともしがたく、実は音声データ

▼ 図7：学習ソフトウェア Wordlearner の学習画面



の質を上げたり、ユーザーに対する使い方のインフォメーション部分に改良の余地が残されているため、試用には至っていない現状である。このため使用効果に関するフィードバックや、コメントなどもまだ回収できていない。計画としては極力早い段階で授業で試用するなどして、この点に関する回答を得たいと考えている。また、英語版音声認識エンジンに関しては調査中だが、もし組み込み可能であればその方法を研究し、学習者の発音練習をソフトウェアが受け付け、インタラクティブな応答を返して学習者にフィードバックできる機能を付加していきたいと考えている。

また、教材については、今のところ合計441文からなる英語・日本語の2か国語テキストをスクリプトとアプリケーションに連動する文字データの形で作成し、教材全体の使用方法解説書などを用意している

が、それに加えてできるだけ早期に語句リストや解説書も編集したいと考えている。

謝 辞

学習ソフトウェア開発を含む本研究の推進に際し、(財)日本英語検定協会より研究助成を賜りましたことは大変ありがたく、心より感謝申し上げます。この得難い機会を与えてくださった選考委員の先生方、とりわけ研究実践に関して貴重なご助言を賜りました専門選考委員の池田央先生に厚く御礼申し上げます。英語教材作成では英文校閲、英語音声の録音・提供につき、ALTのVictoria McCreadyさんたちに大いに助けられましたことを感謝します。更に報告書作成の過程では推敲など、細部にわたりご指導、ご支援くださいました(財)日本英語検定協会のご担当者の皆様方に心より感謝申し上げます。

参考文献

- Bally, C., Sechehaye, A., Riedlinger, A. (Ed.). (1959). *Course in General Linguistics Ferdinand de Saussure*. New York: The Philosophical Library, Inc.
- Brierley, E., Prince, A., Rinaldi, D. 羽山博(訳). (1999). 『Visual Basic 6/パワフルテクニック大全集』. 東京: 株式会社インプレス.
- Brown, H.D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Brown, R. (1973). *A First Language The Early Stages*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Craig, J.C., Webb, J., QUIPU LLC / 遠藤美代子(訳). (1998). 『Microsoft Visual Basic 6.0テクニックガイド』. 東京: 日経 BP ソフトプレス.
- Cruttenden, A. (1979). *Language in infancy and childhood*. Manchester: Manchester University Press.
- Greenfield, S. (1997). *The Human Brain A Guided Tour*. London: Weindenfeld & Nicolson.

- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold Ltd.
- 川口輝久・河野勉. (1999). 『かんたんプログラミング Visual Basic 6 [応用編]』. 東京: 技術評論社.
- Lester, M. (Ed.). (1970). *Readings in Applied Transformational Grammar Second Edition*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- リンガフォン協会. (1974). 『米語コース解説書1』. London: Linguaphone Institute Ltd.
- Microsoft Corp. (1997). 『Microsoft Visual Basic Programming System for Windows 95 and Windows NT プログラミングガイド』. 東京: マイクロソフト株式会社.
- 見有哲久. 青空研究会. (2001). 『VisualBasic6.0パーフェクトマスター』. 東京: 株式会社秀和システム.
- Perry, G. トップスタジオ(竹内里佳)(訳). (1999). 『3週間完全マスター Visual Basic 6.0』. 東京: 日経 BP 社.
- 竹蓋幸生. (1989). 『ヒアリングの指導システム』. 東京: 研究社出版株式会社.

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／常磐大学国際学部 専任講師 飯村 英樹
申請時：茨城県／土浦日本大学高等学校 非常勤講師

概要

本研究の目的は異なる発話速度を用いた指導が学習者のリスニング力育成にどのような影響を及ぼすかを明らかにすることである。実験は3種類の発話速度（210wpm, 160wpm, 110wpm）を設定し、高校2年生を対象に5か月間、20回の指導という形で行った。実験の結果から、発話速度の違いは学習者のリスニング力に差を生じさせないが、発話速度の感じ方に差を生じさせることが示唆された。最後に発話速度の観点から今後のリスニング指導の在り方について論じた。

1 はじめに

実際のコミュニケーションの場面においてリスニング能力は重要な役割を果たしている（Anderson & Lynch, 1988）。近年は、国内でもリスニング能力を重視する傾向が見られる。例えば、大学入試センター試験では平成18年度からリスニングテストを導入することが決められた（大学入試センター, 2003）。実用英語技能検定試験（英検）では、平成14年度から3, 4, 5級、平成15年度から準2, 2級においてリスニングテストの出題数を増加させ、上位級に当たる準1級, 1級でも平成16年度からリスニング能力を測定するパートが強化されることになっている（日本英語検定協会, 2004a）。また公立高等学校入試においてリスニングテストはすべての都道府県で実施され、リスニングテストの配点割合は以前に比べて増加している（杉本, 2003）。

このようにリスニング能力が重要視される傾向にあって、多くの学習者はリスニングに対して苦手意識を持っている。井長（2003）が高校に入学した生

徒に実施したアンケートでは、4技能の中でリスニングに対して最も苦手意識を持っていると報告されている。学習者はリスニングのどのような点を困難に感じているのだろうか。同調査では、「音素の識別・音変化への対応」とともに「速度」が挙げられている（Ibid, 52）。英文の速度が速くて聞き取れないという問題は、大学生を対象にした調査でもリスニングの妨げの要因として筆頭に挙げられている（小笠原, 1980）。

本研究では多くの学習者にとってリスニングのつまづきの原因となる発話速度に焦点を当てて、どのような指導が生徒たちのリスニング力向上に寄与するのかを調査する。

2 発話速度とリスニングの関係

2.1 発話速度がリスニングに与える影響

発話速度がリスニングにどのような影響を与えるかについてはいくつかの報告がなされている。

富田（1998）では、日本人大学生を対象に3段階の発話速度（170wpm, 125wpm, 80wpm）と聴解力との関係を見ている。実験の結果、遅い速度（80wpm）における聴解力が最も高かった。

Griffiths（1990）では、200wpm, 150wpm, 100wpmの3種類の発話速度とリスニングの関係を調査し、100wpmと150wpmでは差が見られないが、200wpmになると聴解を阻害するとの報告をしている。

また同じ研究者による別の実験では、遅い速度（127wpm）では理解度が向上したが、普通（188wpm）及び速い速度（250wpm）の間にはリス

ニングへの影響は見られなかった (Griffiths, 1992)。

Kelch (1985) 及び Blau (1990) は発話速度と語彙的・統語的修正の2要因がリスニングに及ぼす影響を調査している。前者の研究では語彙的・統語的に難易度を下げることが理解度に影響を与えないが、発話速度を遅くすることは効果があるという結果が出ている。後者の研究では、どちらの要因も統計的にはリスニングに影響を与えることはなかった。しかし、発話速度に関して、速度を遅くすることは中・上級者には理解度を上げる効果はないが、初級者にとっては効果があると結論づけている。

Rubin (1994) も述べているように、個々の実験によって設定されている発話速度や被験者の英語熟達度が異なっているので、リスニングに影響を与える発話速度を特定することは困難である。しかし、ある発話速度を超えるとリスニングに負の影響を与え、またある速度以下になると聴解に正の影響を及ぼすということは上記の研究から明らかである。

2.2 発話速度とリスニング指導

前節で見た通り、発話速度はリスニングに影響を与える要因となりうるわけだが、私たち教師の関心を引くのは、どのような発話速度を用いて指導したら学習者のリスニング力を伸ばせるのかという点である。このことについては以下の2つの指導法が提唱されている。

- 1) 最初は遅い発話速度の教材を聞かせ、徐々に速度を上げる (Ur, 1984; 柳井, 1996, p.11; 田島, 1993, p.260)。
- 2) 最初から自然な速度の教材を聞かせる (Rivers, 1968; Porter & Roberts, 1981)。

1) の指導法では、聞き取りが困難な教材であっても発話速度を遅くすることで理解が可能となり、学習者のストレスが軽減されることが主な利点として挙げられる。それに対し、2) の指導法は、遅い速度の教材を用いることに批判的である。こちらの提唱者たちは、発話速度の遅い教材を聞いても、実際の発話のスピードや音の変化に対応できるようにはならず、むしろ学習者にとって実際の発話を聞いたときの混乱の原因になると考えているからである。

以上のようにどちらの指導法もリスニング力の向上、言い換えれば「速い」発話速度でも聞き取れるようになることを目標としている点では変わらないが、提示する教材の発話速度に関しては異なった見

解を示している。

3 研究の目的

本研究の目的は、発話速度とリスニング力の伸びについての関係を明らかにすることである。上述の先行研究をふまえて、2つのリサーチ・クエスチョンを設定した。

- (1) 発話速度の異なるインプットを用いてリスニング指導を行うと、学習者のリスニング力に差が生じるか。
- (2) 発話速度の異なるインプットを用いてリスニング指導を行うと、学習者の発話速度の感じ方に差が生じるか。

4 実験

4.1 被験者

被験者は、高校2年生の3クラス合計117名 (クラス A=40名, クラス B=38名, クラスC=39名) である。実験に先立ち、被験者のリスニング力を平成11年度第1回英検準2級のリスニングパート (20項目) を用いて比較した。このテストの信頼性係数 (クロンバック α の係数) を、SPSS11.5を用いて算出したところ、0.50と極端に低かったため、6項目を削除した計14項目で被験者のリスニング力を測定した ($\alpha=0.59$)。表1は、このテストの平均と標準偏差を表している。分散分析の結果、表2に示したよう3クラスのリスニング力に有意な差は見られなかった ($p=.609$)。

■ 表1: プレテストの記述統計量 (14点満点)

	人数	平均	SD
クラス A	40	8.0	2.6
クラス B	38	7.6	2.5
クラス C	39	7.5	2.4

■ 表2: プレテストの分散分析表

	SS	df	MS	F
グループ間	6.344	2	3.172	.499ns
グループ内	724.955	114	6.359	
合計	731.299	116		

4.2 教材

教材は平成12年度第1回及び第2回の英検準2級のリスニングパート第3部を用いた。このパートの形式は、50語前後の英文を聞き、その内容に関する答えとして適切な選択肢を選ぶというものである。このテストで英文が読まれる速度を計算したところ、平均160wpmであった。英検準2級のレベル設定が「高校中級程度」（日本英語検定協会、2004b）であること、生徒の多くが英検準2級取得を英語学習の1つの目標にしていることを考慮して、この発話速度を「標準（natural）」として設定した。またこの速度の約1.3倍速を「速い（high）」、約0.7倍速を「遅い（slow）」速度として設定した（表3）。教材の発話速度の変換にはインターネット社の「Sound it! Ver.3 for Windows」を使用した。

■ 表3：教材の平均発話速度

クラスA (N=40)	210wpm (High)
クラスB (N=38)	160wpm (Natural)
クラスC (N=39)	110wpm (Slow)

4.3 手順

実験は週2回の授業（約5か月間）の冒頭7分程度を利用して行った。生徒には、表に実際のテストと同様の英文の内容に関する選択肢が、裏には英文のスキリプトが印刷されてあるプリントをあらかじめ配布しておいた。毎回のリスニング指導は以下のよ

うに行った。

1. 各クラスの生徒はそれぞれの発話速度（表3参照）の英文を2回聞き、その後で読まれる質問文に合う答えを選択肢から1つ選ぶ。
2. テープを聞きながら、スクリプトを見て、読まれた英文の内容を確認する。それとともに聞き取れなかったり、意味がわからなかったりした語句を各自チェックする。この際、教師（筆者）が英文の日本語訳や聞き取りが困難と思われる語句、及び音の変化などについて解説をする。
3. プリントを見ないで英文を2回聞く。

以上の手順で聴解トレーニングを20回行った。全トレーニングが終わった1週間後にポストテストを実施した。またこのテスト終了直後にテストの発話速度に関するアンケートを実施した。

5 | 結果

5.1 聴解トレーニング

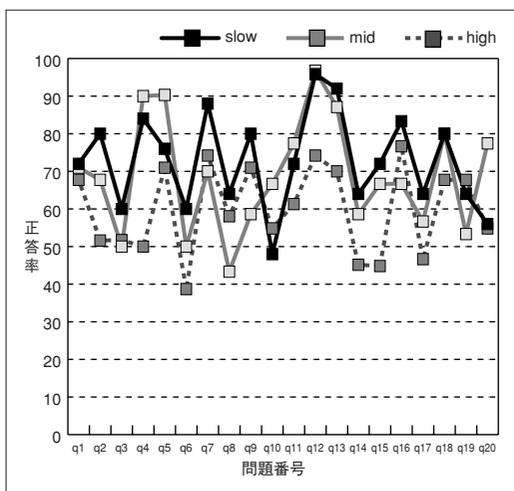
表4は各回の聴解トレーニングの正答率を示したものである。正答率の推移を視覚化したものが図1である。回ごとに多少の変動はあるものの、3クラス中、クラスCの正答率が高く、クラスAの正答率が低くなっていることがわかる。20回の平均正答率を見てみると、クラスCが最も高く、クラスAが最も低い。

従って、発話速度の違いはリスニングに影響を与え、発話速度が速くなるほど、リスニングが困難になるといえる。

■ 表4：聴解トレーニングの平均正答率（%）

問題番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	AVG
クラスA (High)	68	51	52	50	71	39	74	58	71	55	61	74	70	45	45	77	47	68	68	55	59.9
クラスB (Natural)	71	68	50	90	90	50	70	43	60	68	77	97	87	59	67	67	57	80	53	77	68.9
クラスC	72	80	60	84	76	60	88	64	80	48	72	96	92	64	72	83	64	80	64	56	72.8

▼ 図1：聴解トレーニングの平均正答率の推移



5.2 ポストテスト

異なる発話速度を用いたリスニング指導の結果、学習者のリスニング力の変化が生じたかどうかを見るために、平成11年度第2回英検準2級のリスニングパート（20項目、平均発話速度160wpm）を実施した。プレテストと同様に信頼性係数（クロンバック α ）を算出し、1項目を削除した19項目でクラス間の比較を行った（ $\alpha=0.71$ ）。

■ 表5：ポストテストの記述統計量（19点満点）

	人数	平均	SD
クラス A (High)	40	11.0	3.5
クラス B (Natural)	38	11.0	3.7
クラス C (Slow)	39	9.6	3.2

■ 表6：ポストテストの分散分析表

	SS	df	MS	F
グループ間	53.607	2	26.803	2.168ns
グループ内	1409.385	114	12.363	
合計	1462.991	116		

表5はポストテストの平均と標準偏差を表している。「遅い」速度の教材を聞いたグループCの平均点が、「速い」及び「標準」の速度の教材を聞いたグル

ープよりも若干低い。しかし分散分析の結果、表6に示したように3クラスのリスニング力に有意な差は見られなかった（ $p=.119$ ）。つまり今回の実験では、発話速度の違いはリスニング力の差の要因にはならなかったということになる。

5.3 発話速度アンケート

プレテストとポストテストを実施した直後に、生徒たちがテストの速度をどのように感じたかを5段階尺度のアンケートを用いて調査した（資料参照）。

- 1 速く感じた
- 2 どちらかといえば速く感じた
- 3 普通
- 4 どちらかといえば遅く感じた
- 5 遅く感じた

■ 表7：プレテスト後の発話速度アンケート回答

速さ	1	2	3	4	5	合計
クラス A						
度数	19	19	2	0	0	40
%	47.5	47.5	5.0			
クラス B						
度数	17	11	9	1	0	38
%	44.7	28.9	23.7	2.6		
クラス C						
度数	24	10	4	1	0	39
%	61.5	25.6	10.3	2.6		

プレテスト直後に実施した発話速度についてのアンケートを集計したものが表7である。この表から、3グループともテストで英文の読まれた速度を「速い」あるいは「どちらかといえば速い」と感じている生徒が多かったことが見てとれる。 χ^2 検定の結果、人数の偏りに有意な差は見られなかった（ $\chi^2(6)=11.087, p=.086$ ）。従って3クラスとも約160wpmの発話速度の感じ方には差がなかったと言える。

ポストテスト直後にも同様のアンケートを実施した（表8）。 χ^2 検定の結果、人数の偏りは有意であった（ $\chi^2(8)=21.232, p=.007$ ）。そこで残差分析を行ったところ、表9に見られるように、クラスAでは「速い」あるいは「どちらかといえば速い」と回答した生徒が少なくなり、「普通」「どちらかといえば遅い」

あるいは「遅い」と回答した生徒が増えたことがわかる。クラスCでは、「どちらかといえば遅い」と回答した生徒の数が少なかったことがわかる。またクラスBは他の2クラスと比較して極端な偏りは見られなかった。

従って、発話速度が速いインプットを聞くと、標準の発話速度を遅く感じるようになるということが言える。

■ 表8：ポストテスト後の発話速度アンケート回答

速さ	1	2	3	4	5	合計
クラス A						
度数	2	9	21	6	2	40
%	5.0	22.5	52.5	15.0	5.0	
クラス B						
度数	7	17	12	2	0	38
%	18.4	44.7	31.6	5.3		
クラス C						
度数	10	15	14	0	0	39
%	25.6	38.5	35.9			

■ 表9：表8の調整された残差

	1	2	3	4	5
クラス A	-2.4*	-2.0*	2.0*	2.5*	2.0*
クラス B	.4	1.5	-1.3	-5	-1.0
クラス C	1.9†	.5	-7	-2.1*	-1.0

† p<.10, *p<.05

6 | 考察

リサーチ・クエスチョンの(1)に関して、今回の実験から、発話速度の異なるインプットは学習者のリスニング力に差を生じさせなかったということが明らかになった。このような結果になったのは、リスニング指導の回数とインプットの量が少なかったことが考えられる。また指導自体は5か月にわたって行われたものの、間隔がかなり空いてしまうことがあった。このことが学習者のリスニング力の伸びに影響を与えたのかもしれない。

リサーチ・クエスチョンの(2)に関しては、発話速度が異なるインプットは学習者の発話速度の感じ方に違いを生じさせるという結果を得た。すなわち、速い速度による指導を受けた学習者は、指導前には速いと

感じていた速度を、指導後には遅いと感じるようになっていた。この変化は他の標準及び遅い発話速度による指導では見られなかったものである。多くの学習者にとって英文の「速さ」がリスニングのつまずきの原因となっていることを考えると、今回の実験はそのつまずきを克服する一助になったと言えるのではないだろうか。今後さらに指導を継続することによって、学習者が「速さ」の問題から開放されれば、リスニング力の向上につながる可能性があると思われる。あるいは今回の実験で標準あるいは遅い発話速度の指導を受けた学習者が、速い発話速度でトレーニングをした場合に、発話速度の感じ方についてどのような変化を生じるかを見ることで更に発話速度とリスニングの関係が明らかになるとと思われる。

7 | まとめ

本研究では発話速度の違いがリスニング力にどのような影響を与えるのかを明らかにすることを目的として、3種類の発話速度を用いてリスニング指導を行った。実験から発話速度の違いはリスニング力に違いを生じさせないという結果を得た。しかし同時に発話速度の違いは、学習者の発話速度の感じ方に違いを生じる結果になった。速い発話のインプットを継続的に与えることが、多くの学習者にとってリスニングの困難点となっている「速さ」を克服する一助となりうることを示唆されたことは意義のあることだと思われる。

実際のリスニング指導において、学習者にどのような教材を提示するのかは私たち教師にとって常に頭を悩ます問題である。とりわけ発話速度は教材を選択する上で考慮しなければならない点である。この意味で今回の研究は今後のリスニング指導に生かせる結果になったのではないだろうか。

謝辞

本研究の機会を与えていただいた(財)日本英語検定協会と選考委員の先生方、とりわけ貴重なご助言をいただいた池田央先生に心より感謝の意を表します。また草稿の段階で有益な示唆をいただいた筑波大学大学院博士課程の印南洋氏に深くお礼申し上げます。最後に、実験に参加してくれた土浦日本大学高校の生徒の皆さんに感謝いたします。

参考文献 (*は引用文献)

- * Anderson, Anne & Tony Lynch. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- * Blau, Eileen K. (1990). The effects of syntax, speed, and pauses on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 24-4, 746-752.
- Chaudron, Craig. (1988). *Second Language Classrooms – Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * 大学入試センター. (2003). 「平成18年度からの大学センター入試について」. http://www.dnc.ac.jp/center_exam/17exam/elistinging_test.html
- Griffiths, Roger. (1989). Facilitating listening comprehension through rate-control. *RELC Journal*, 21-1, 55-65.
- * Griffiths, Roger. (1990). Speech rate and NNS comprehension: A preliminary study in time-benefit analysis. *Language Learning*, 40-3, 311-336.
- * Griffiths, Roger. (1992). Speech rate and listening comprehension: further evidence of the relationship. *TESOL Quarterly*, 26-2, 385-391.
- * 井長洋. (2003). 「高校生のリスニングにおけるつまづきを意識した指導」. *STEP BULLETIN* vol.15, 51-61. 東京: 日本英語検定協会.
- 鎌原雅彦・宮下一博・大野木裕明・中澤潤(編著). (1998). 『心理学マニュアル 質問紙法』. 京都: 北大路書房.
- * Kelch, Ken. (1985). Modified input as an aid to comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 81-90. Oxford: Oxford University Press.
- * 日本英語検定協会. (2004a). 「出題形式改定のおしらせ」. <http://www.eiken.or.jp/news/backno08.html>
- * 日本英語検定協会. (2004b). 「検定の案内—準2級」. http://www.eiken.or.jp/info/level/grade_p2.html
- * 小笠原八重. (1980). 英語聴解の困難点に関する研究—発話速度の観点から—. 『外国語教育論集』第1集. 69-81. 筑波大学外国語センター.
- * Porter, Don and Jon Roberts. (1981). Authentic listening activities. *ELT Journal*, 36-1, 37-47.
- * Rivers, Wilga M. (1968). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rost, Michael. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Harlow, England: Longman: Pearson Education.
- * Rubin, Joan. (1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78-2, 199-221.
- * 杉本博昭. (2003). 「全国公立高等学校入試リスニング問題の分析」. *STEP BULLETIN* vol.15, 171-179. 東京: 日本英語検定協会.
- * 田島穆. (1993). 「英語のヒアリング」. 小池生夫編. 『英語のヒアリングとその指導』. 233-286. 東京: 大修館書店.
- 田中敏・山際勇一郎. (1992). 『新訂ユーザーのための教育・心理統計と実験計画法』. 東京: 教育出版.
- * 富田かおる. (1998). 音声英語理解に及ぼす発話速度の影響. 『ことばの学習と心理: 河野守夫教授退職記念論文集』. 東京: 金星堂.
- * Ur, Penny. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge University Press.
- * 柳井智彦. (1996). 聴解の困難点とその対策. 『英語教育』7月号, 11-13.
- 柳善和他. (1996). 英語教育モノグラフ16 リスニング. 『英語教育』9月増刊号. pp.58-88. 東京: 大修館書店.
- Zhao, Yong. (1997). The effects of listeners' control of speech rate on second language comprehension. *Applied Linguistics*, 18-1. 49-68.
- 2003年度英検準2級全問題集 CD. 東京: 旺文社.
- 2000年度英検準2級全問題集 CD. 東京: 旺文社.

資料: リスニングテスト・アンケート

今実施したリスニング・テストについて、当てはまると思うもの1つに○をつけなさい。

■テストの英文の読まれる速さについて

- 1 速く感じた
- 2 どちらかといえば速く感じた
- 3 普通
- 4 どちらかといえば遅く感じた
- 5 遅く感じた

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

概要

本研究は高校の授業で8か月にわたって英語のディベートを行いながら、シラバスをまとめた実践報告である。研究内容は2つの段階に分けられる。まず到達目標とニーズ分析をもとに年間のシラバスを作成し、実際に授業をしながら逐次振り返り改訂していく授業実践。次に、授業終了後多方面から授業全体を振り返り、改善策を模索するシラバスの検証である。

英語でのディベートは、論理的な思考能力に加え listening, reading, writing, speaking を総合的に養うことができる有効な言語活動であるが、高校生にとっては易しいものではない。このため、各時期において明確な意味と目標を持った言語活動をタスクとし、生徒たちの興味やニーズに合った適切なタスクを地道にこなしていくことを基本方針とした。

当初はクラス全体の前で短い発表をすることも精一杯だった生徒たちが、数か月後にはユーモアを交えながら英語でディベートを楽しめるようになり、充実感と自信を持って授業を終えることができた。

1 はじめに

英語でのディベートは、4技能をくまなく訓練するため英語学習にとって大変有効であるが、実際の教育現場では一般的なものではない。実際、平成8年度から14年度にかけて、科目におけるオーラル・コミュニケーションC (以降 OCC) の検定教科書採択率は平均して0.9～1.0%であった (『内外教育』, 1995～2002)。英語でのディベートやディスカッションを教えることの有効性には一定の評価があるにもかかわらず、このように学校や教師が消極的な理由として、「英語で議論をするなど高校生には難しすぎ

る」、「教師自身に英語でのディベートやディスカッションの経験がない」、「大学入試のため、オーラルに時間を割けない」、「日本人には意見を強く主張する習慣はなじまない」などが挙げられるであろう。ディベートを英語で教えるとなるとこれまでの科目とは異なり教師にとって多くの研修が必要になる。生徒たちにとっても新しい科目には多少の戸惑いがあるかもしれない。しかし、ディベートをすることで生徒にもたらされるメリットを考えれば、それだけの努力をする価値は十分にあると考える。

Goodnight (1993) はディベートを行うことで、リーダーシップ、問題の分析及び解決能力、批判的な思考力 (critical thinking)、聞くこと、話すこと、理論の構成力、チームワークなど多くの力を育成できているとしている。英語教育の観点からは、第1に、listening, reading, writing, speaking の4技能の総合的な力を育成できることが最大のメリットである。また「勝敗のはっきりした議論」という高校生の知的好奇心に十分見合った内容であるため、高いモチベーションが期待できることも重要な点である (Ur, 1981; 松本, 1996)。

だが実際には、一般的に受動的な英語の授業を受けてきている高校生にとって、英語でのディベートは易しいものではない。そこで、高校の授業において英語でのディベートを実践しながら、実現可能で無理のないディベートのシラバスを探る必要があると考えた。シラバス作成に当たっては、各活動に明確な目標を持たせ、生徒たちの興味やニーズに合った適切なタスクを地道にこなしていくことを基本方針とした。

2 | 研究の背景

シラバスの作成に関しては、適切なステップを設定するため、task-based language teaching (以降 TBLT) の考えを基盤とし、シラバス全体の構成を文法事項ではなく内容中心にするため content-based instruction (以降 CBI) の理論を参照した。

2.1 タスクについて

現在 TBLT におけるタスクの定義は多岐にわたり、研究者の間でも統一の見解は出ていないが、Willis (1996) はタスクを次のように定義している。

Tasks are activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose / goal in order to achieve an outcome. (pp.23)

また、各定義をふまえた上で、和田 (1998) は「TBLT はタスクを設定することにより言語形式 (linguistic elements) ではなく、意味 (meaning) を中心としたシラバスである」と説明している。これらをつまみ、本研究では、ディベートにおいて必要な各スキルを習得することをタスクと設定することとする。

2.2 取り扱う内容について

CBI の特徴の一つに教材やカリキュラムの選択に学習者のニーズや興味を優先するという考えがある。これにより学習者の動機づけを高めることができ、学習者が既に持ち合わせている予備知識を活性化することができる (Brinton, Snow, & Wesche, 1989)。更に、言語活動自体に明確な意味を持たせることも大きな特徴であり、これは TBLT の発想とも重なる点である。授業におけるトピックの選択は大部分を生徒たちに任せ、またグループで話し合わせる時などにはなるべくこれまでの経験や知識を引き出すような discussion question を設定した。

3 | 実際の授業

3.1 対象生徒と授業

本研究の対象としたのは、東京都内の私立大学付属高校3年生の選択科目「オーラル・コミュニケー

ションC」である。この科目は2000年度に開設し、2003年度で4年目に当たる。筆者は初年度より継続してこの科目を担当している。進学準備のため授業は2学期末で終了したため約8か月、週2時間の授業で合計39時間実施した。

この授業に参加した生徒は男子14名。彼らの英語運用能力を一概に述べるのは難しいが、英検では準2級と2級を持つ生徒が半分ずつを占め、校内で実施した TOEIC のスコアを用いれば平均して400点程度である。おおむね reading と writing に関してはある程度の自信を持っているが、listening と speaking に関しては不安を抱えている生徒が多かった。

授業は筆者に加え、AET (Assistant English Teacher) としてイギリス出身の講師が週1時間参加した。AET には授業中に生徒へのアドバイスと適宜 small talk をしてもらい、授業外ではディベートの proposition を決める際のアドバイスをもらった。シラバスの作成には関与していない。

授業は AET 及び筆者ともにすべて英語で行った。日本語で質問されても英語で返答するなど、教師側は徹底すると同時に、生徒はクラスディスカッションやディベートにおいて必ず英語を用いることとした。ただしグループ内での打ち合わせなどには日本語の使用を許可した。

3.2 授業の目標

最終的な目標は「決められた形式とテーマに基づき、自らの考えに事例や理由を添えて順序立てて英語で話せるようになること」である。これに向け、以下の具体的な目標を設定した。これらは英語の運用能力のみでなく論理的に物事を考え、伝えるということも含まれる。

1. 議論をする上で適切な表現やつなぎ言葉 (discourse fillers) を用いることができるようになる
2. 相手の話に基づいて適切な反応ができるようになる
3. 話を聞きながら要旨のみを聞き取って記録 (note-taking) することができるようになる
4. 要旨のみを書いたメモに基づいて簡単な口頭発表ができるようになる
5. 考えを順序立てて伝えることができるようになる
6. 適切な事例や理由を添えて主張ができるようになる
7. 事柄や概念などについての定義を述べることで

きるようになる

8. 主張に必要な資料の要旨を英語でまとめ、引用することができるようになる
9. 相手の主張の要旨を引用し、質問及び確認をすることができるようになる

これらの前提として、英語のみの授業に慣れること、クラスメートの意見を認め、そこから学ぶ姿勢を持つこと、主体的に話す態度を育成することなど、授業全体にわたっての目標も設定し授業運営の上で常に考慮した。

3.3 授業形態

自らの考えをクラスの前で発表するという事は高校生にとって高いハードルであり、英語となればなおさら心理的な重圧がかかることは容易に推測がつく。このため、年間を通して授業の活動単位は基本的にペアを含む小グループで行った。またこれは、生徒同士が議論を深めること、そしてそれぞれに異なる価値観を発見し尊重することにも大変有効である。グループのメンバーそれぞれに役割を持たせ、お互いに助け合いながらグループ全体で何らかの課題に取り組みさせることで、1人ではでき得ない学習効果も期待した。

3.4 使用教材

テキストには *Impact Topics* (Day & Yamanaka, 1999) を用いた。このテキストは身近なコンテキストから題材を集め、ユニークな視点からトピックを提示している。語彙や文法は生徒たちには比較的易しく、事前学習もほとんど不要であった。ペアワークの題材はこのテキストにある Q&A を用いた。

OCC の検定教科書は用いなかった。

3.5 ディベートの形式

今年度は1クラス14名であったため、3名で2チーム、4名で2チームの計4チーム作り、1つのトピックに2種類の論題を立ててディベートを行った。2チームの生徒がディベーター、残りの2チームが聴衆 (audience) 役を務めた。なお、このチーム決め及びサイド (For or Against) に関してはどちらもくじで決め、生徒たち自身の希望や本音は含まれていない。

ディベートには正式なものからカジュアルなものまで様々な形式があるが (松本, 1996)、今回の授業時間は50分であるため短時間なるべく多くの人が発言できるよう、図1のような流れで行った。また、立論 (constructive speech) や反ばく (rebuttal) といった用語は用いず、発言の順序と役割のみを明確にし、1st / 2nd speaker という表現を用いた。

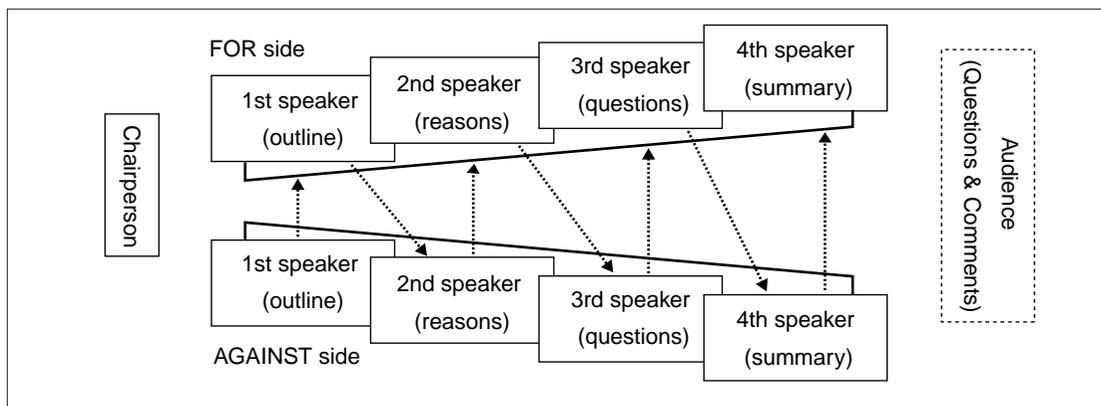
ディベート進行においては一般に各立論後に質疑応答の時間を設けるが、これでは時間がかかりすぎるため、質疑応答に関しては 2nd speaker の後に作戦タイムを設け、質問はその後の 3rd または 4th speaker が担当。質問への回答は、チーム内で自由に対応できることとした。

3.6 授業時間の配分

基本的に次のような流れで1つのトピックについてディベートを行った。ここでは実際に扱ったトピック (Beauty Contest) についての discussion questions をともに紹介する。すべて配分は1時間ずつである。

1. トピック (テキストのユニット) を投票で決め、

▼ 図1：ディベートの形式



選出されたテキストを読み、語彙や論点を確認

Q: *What are pros and cons for beauty contests?*

2. トピックに基づくペアワークとディスカッション

Q1: *What kind of contests are you interested in and why?*

Q2: *Are beauty contests good? Explain with more than two reasons or examples.*

3. 論議, チーム, サイド決め, ディベート準備

"Contests like Mr./ Miss Universe should be banned."

4. ディベート準備

5. ディベート (宿題: 振り返りエッセイの提出)

3.7 評価について

授業の性質上、筆記試験などの定期考査は実施せず、次の各項目をもとに評価を算出した。

- ① 出席
- ② 単語テスト (教科書の各ユニット終了後)
- ③ エッセイ提出 (各ディベート後の振り返り)
- ④ インタビューテスト (定期的に AET と)
- ⑤ 授業への取り組み (発言量, 授業への貢献度)

4 | 研究の方法

本研究は次の2つの段階に分けることができる。

1. 授業の到達目標と生徒たちのニーズ分析をもとに年間のシラバスを作成し、実際に授業をしながら逐次改訂していく

2. 授業終了後、このシラバスの目標達成に関しての有効性を検証し、更に改善策を模索する

まず1に関しては、各段階における到達度を確認するための生徒たちの自己評価と筆者の記録の2種のデータを基本とした。自己評価は年度初めの授業時を含め、その後定期的に計5回実施した。授業記録については、通常の授業での生徒の様子を観察し、生徒たちの何気ない発言や目に見える進歩などをできる限り記録した (Hubbard & Power, 1993)。ディベートの実践はすべてビデオで記録し、その都度達成できている点・できていない点を筆者が洗い出して次のディベートへ向けての授業計画とその指導に生かした。

次に、2に関しては生徒から回収したアンケート (年間の授業全体を振り返っての評価や感想)、筆者自身の反省、そして生徒の各項目における達成度な

どを総合的に見た上で、問題点や改善策を探った。

5 | シラバスのデザイン

年間のディベート授業のシラバスを構成するに当たり、タスクの設定と難易度、トピックの決定、そして生徒たちのニーズの各々について検討しながら全体のスケジュールを決めていった。以下詳細に説明する。

5.1 タスクの設定

この授業では、タスクの設定に関して次の3点を条件とした。

1. 4技能のいずれでも英語を用いる機会があること
2. 架空の設定でなく、現実的な目的を持っていること
3. タスクを行いながら「考える」内容があること

5.2 タスクの難易度

シラバスを決めるに当たりタスクの難易度は非常に重要な要素であるため (Skehan, 1998; Ellis, 2003)、初めは取り組みやすく徐々に難易度が上がるタスクの配置を構成した。具体的には、生徒たちの各トピックに関する背景知識の種類と量、発表時の精神的負担の程度、発話内容の適切な順序 (事実の説明, 感想, 意見, の順) などである。

5.3 トピックの決定

授業で取り扱うトピックは初回を除き、テキストに含まれるトピックの中から生徒たちが毎回興味のあるものを多数決で決めた。

実際に授業で扱ったトピックと主な論点は次の通り。

1. My pet peeve (日常生活でイライラすること)
2. Ben & Mike (同性の友人と異性の友人)
3. I hate school (大学に行く意味, 校則の是非)
4. Dangerous friends (友達の条件, 携帯電話と友情)
5. Beauty Contest (ミスコンの是非, 容姿の重要性)
6. Earning money (職業選択の条件, 援助交際)
7. The guy with green hair (人間の外見と中身)

5.4 ニーズ分析

授業を構成する上で学習者のニーズを知ることは大変重要であり、これは TBLT と CBI とともに共通す

る認識であり、シラバスを作成する上で最も基本となる点である（Dubin & Olshtain, 1986; Nunan, 1988a, 1988b; Richards, 2001）。

Richards (ibid.) によれば学習者のニーズは2種類に分類される。第1に学習者自身が授業に要望し期待するもの、そして第2に学習者が現時点でできることと目標とのレベルのギャップを認識し、埋めることである。これをふまえ、本研究では次の3点を実施することとした。

1. 生徒たちが授業に期待すること（アンケート）
2. 生徒自身の現状分析及び到達度評価（自己評価）
3. 授業中の生徒たちの活動の記録（観察記録）

5.5 シラバスのスケジュール

この授業は2学期までの実施であったため、各学期を前後半に分け、計4つのタームに分けて大まかなシラバスを組むこととした。各ターム（約10時間）後に生徒に到達度を自己評価してもらい、次のタームに向けてのシラバス作成の資料とした。各タームの内容は以下の通り。

第1ターム（1学期前半）：準備期間

クラスの雰囲気作り、基本スキルの習得

第2ターム（1学期後半）：ディベートの基本

初めてのディベート、各スキルの習得

第3ターム（2学期前半）：ディベートの応用1

ディベートを行いながら各スキルを習得

第4ターム（2学期後半）：ディベートの応用2

ディベートを行いながら各スキルの総まとめ

6 | ディベート授業の実践・調査

6.1 第1ターム（10時間）

生徒のニーズを知るため、生徒が授業に期待すること、現状での英語運用能力の自己評価の2種類のアンケートを最初の授業で行った。

6.1.1 生徒が授業に期待すること

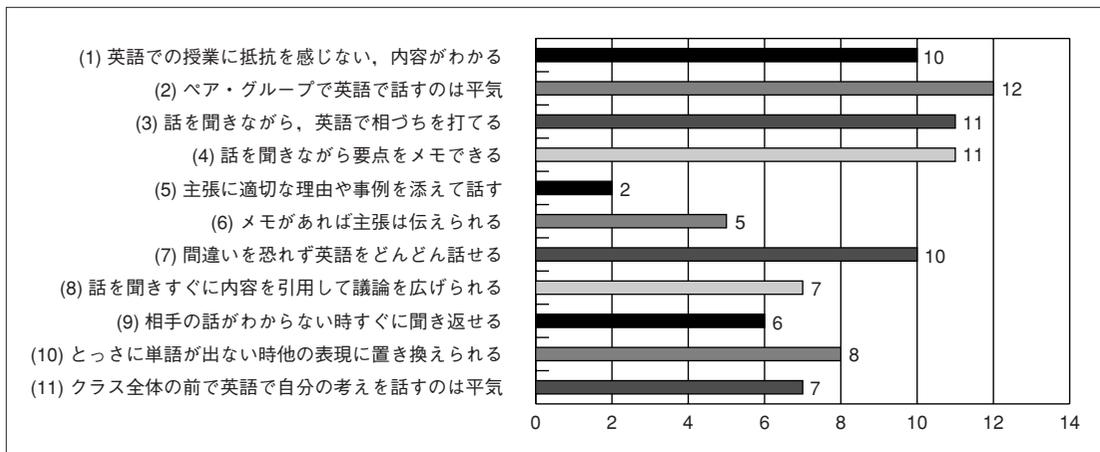
この授業を選択した理由、授業に期待することについて尋ねたところ、半数の生徒が「英語を使えるようになりたい・話せるようになりたい」と回答した。その他には、「英語で話す度胸をつけたい」、「語彙を増やしたい」などもあった。全体として実用的な英語を学びたいという内容のものが多かった。

6.1.2 生徒自身の現状分析及び到達度評価

今後英語でディベートを行うに当たり必要となるスキルや心構えを11の項目で示し、生徒たち自身に「できる」「できない」のいずれかで回答してもらった（図2）。

14名中12名の生徒がグループで英語を話すことに抵抗を感じないと回答し、11名が英語を聞きながら相づちを打ったり要点をメモすることは問題なくできると答えた。逆に大多数の生徒が「できない」と答えた項目は、主張に適切な理由や事例を添えて話すこと、そして原稿を用意せずにメモだけで自分の考えを伝えることであった。

▼ 図2：授業開始前の生徒自己評価（4月上旬実施）n=14



■ 表1：第1タームでの課題とその対応策

課題	対応策
1. accuracy よりも fluency を高めたいという要求が高い	発話の間違いを否定せず、自由に発言できる雰囲気を作る
2. 受動的な活動には慣れているが、自ら意見を出すなど能動的な活動に自信がない	毎回の授業で全員に発言の機会を与える、自主的な発言を評価に加味することを伝える
3. 原稿をしっかりと準備をしないと英語を話すことができない	グループ又はペアで十分に話し合ってから自信をつけた後に、クラス全体で意見を出させる

6.1.3 ニーズ分析の結果と授業の方針

授業への要望と自己評価から読み取れた課題とその対応策を表1のようにまとめ、第1タームの授業における基本方針とした。

6.1.4 第1ターム活動例と生徒たちの記録

(1) *Getting to know each other*

お互いのことを知ること、クラスメートと英語で話すことに慣れること、英語を聞きながら適宜メモを取ること、がここでのタスクである。

生徒たちはお互いの住む地域や趣味、部活動、友人や家族のことなどを尋ね、その中で重要と思われる情報のみをメモしていった。各ペアで熱心に取り組み、お互いに英語で話すことへの照れも感じられなかった。

(2) *Introducing my partner*

前回の活動で聞き出した内容をもとに、クラス全体に自分のパートナーを紹介、そして最後にはパートナーについての印象を一言加える。ここでのタスクは、メモをもとに簡単なスピーチをすること、クラス全体の前で英語を話すこと、感想を一言付け加えること、そして聞く側は英語を聞きながら適宜メモを取ること、である。

話す内容はほとんどが事実の羅列なので、メモをもとに話すこと自体は難しくはなかった様子だが、初めての英語での発表ということもあり大変な緊張感が漂った。コメントについては、「I think he is an active person.」など、形容詞を用いて最後に1文添えるよう奨励した。スピーチの直後に、AET が数名の生徒に内容について質問をしたため、聞く側の生徒も必死にメモを取っていた。

(3) *My experience*

テキストからの最初のトピック (My pet peeve) に基づき、実生活において自分がついイラついてしまうことを出し合う。教師主導の下、社会で気になるマナーを全員で挙げて要領をつかんだ後にグループでよ

り多くの具体例を出し合った。最後にグループごとに挙げた意見を集約して発表した。この活動のタスクは準備をせずに自分の経験を英語で話すこと、話を聞きながら適切な response をすること、そして各意見をクラス全体で受け入れること、である。

相手の発話に対して response をすることは strategic competence (Canale & Swain, 1980) を養う訓練に最適である。最初の授業にプリントを配布し、言葉に詰まったり相手に質問したりする時はすぐにここから適切な表現を拾って使うように習慣づけた。あるいは言葉にならなくとも、「Mmm ...」, 「uh」など、何かしらの音を発して会話をつなげるよう促した。生徒は抵抗なく取り入れ、沈黙を避けようと意識して言葉をつなげようとしていた。その後も徐々に身につけ、話し手、聞き手ともに全くの沈黙という気まずい場面は減っていった。

(4) *In my opinion ...*

次に生徒が選んだトピックは、友達について (Ben and Mike)。友達としてできることとできないことの境界線について意見交換を行った。My experience と同様の形式で、グループからクラス全体の順で意見を発表させた。ここでのタスクは自分の価値判断などの意見を述べることである。決まり文句として、意見を言うときには必ず “In my opinion ...” を用いるという条件をつけた。例えば、「同性の友人だからできることは？」という問いに次のような意見が挙げられた。

In my opinion, two men bathing together is OK.

In my opinion, two men can talk all through the night.

この頃には授業中必ず一度は意見を言うことに慣れてきて、発問への反応が早くなった。また、他の意見を聞くのを楽しみにするようになった。発言する側からはごく身近な例や、クラスの笑いを誘うユニークな意見も出てきた。ただ自分の番になると緊

張した表情を見せ、発言する側にとってはまだ精神的負担は大きかったようだ。

6.2 第2ターム (10時間)

6.2.1 到達度の確認・分析とタスクの設定

1学期前半の授業終了後、前回の項目に加え今回練習したつなぎ言葉の使用に関しての質問を加えた(図3)。

前回より3名増え、14名中13名が英語のみの授業に抵抗を感じないと答えた。また前回からの課題であった原稿なしに英語を話そうとする姿勢については、更に3名がメモがあれば主張は伝えられるようになったと答えた。劇的な変化とは言えないが着実に自信をつけてきていると解釈した。

一方で自信をなくしている様子も一部で読み取れた。授業前後の休み時間に「この授業は意外に難しい」「前より英語に自信がなくなった」と訴える生徒がいた。実際に英語でディスカッションをしてみると「話したいことがなかなかまとまらない」「頭の中が真っ白になる」などと落ちこんだようだ。自己評価からも、とっさに適切な単語が出ないことを自覚している様子を読み取れた。

そこで、自信を取り戻してもらうためにも、目先

を変えながらも第1タームと同様の活動を繰り返し、なるべく達成感を持たせるタスクを設定した。同時に、次のステップとして理論的に話す構成の仕方や事例の挙げ方など、ディベートに必要なスキルもつけていくこととした(表2)。

6.2.2 活動例

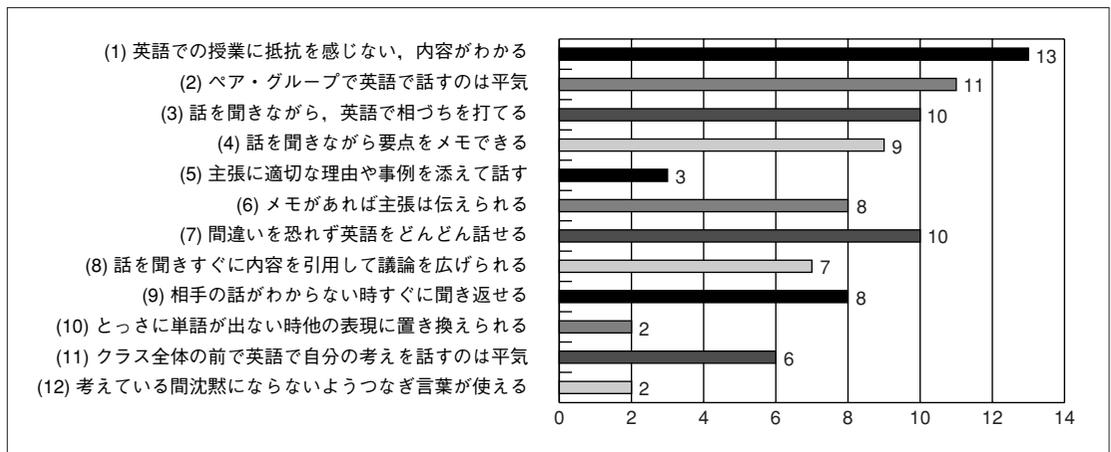
(5) Mini debate

この活動のタスクは2点。第1にディベートは、相手を論破することが一番の目的の「勝負」であることを意識させ、そこでの達成感と充実感を味わうこと。第2に理論の展開を特定の表現パターンを用いて順序立てて行い、身につけることである。

論題は教師が指定したもので、“Animals in the zoo are happy”。初めにブレインストームとして動物園にいる動物の具体的な種類を全員で出し合った後、それら動物の気持ちになって動物園で暮らすことのメリット・デメリットをクラス全体で挙げた。

その後、理論の展開方法のパターンを示した。主張の提示、順を追った理由・事例の紹介、そして再度主張を繰り返すことで結論とし、それぞれに使用するフレーズを指定した。以下は実際に授業中に挙げた意見である。

▼ 図3：第1ターム後の生徒自己評価 (5月下旬実施) n=14



■ 表2：第2タームでの課題とその対応策

課題	対応策
1. 英語を話すことに自信がなくなった	身近な話題を用いて達成感の伴う speaking 活動を設定する
2. 急に発言を求められても答えられない、沈黙が続く	小グループ→全体の順に発言する、定型句を身につける
3. 話す内容のまとめ方がわからない	順序立てて話す練習、各場面での決まり文句を身につける

主張：I don't believe that the animals in the zoo are happy. I have three reasons.

理由：Firstly, the cages are too small for them.

Secondly, they can't choose the partners they love.

Lastly, they should get used to the wild life.

結論：So, I don't believe that the animals in the zoo are happy.

最後には必ず相手と Q&A を行うことを義務づけた。形式は、長く1列に並べた机で向かい合った人と1対1でのディベートを行う。各ペア3分与え、議論が途中で時間になると席をずらして次の人と改めてディベートを行う、ということをして4回繰り返した。

同じ内容を繰り返し違う相手に伝えることで徐々に主張の内容も安定し、表情にも自信が伴ってきた。授業終了のベルが鳴ってもほぼ全員が活発に身振り手振りを添えて英語で話し続けた。数分の授業延長後も「この授業おもしろー！」と笑顔で教室を出て行く生徒たちに、少なくともディベートの面白さはわかってもらえた、タスクの第1項目はクリアしたと感じた。

(6) The first debate

ディベートの雰囲気や面白さが徐々に実感してきたところで、第2タームの最後に実際のディベートのチームを組み、形式に則って2回行った。ディベートの題材となるテキストのユニットとして生徒たちは「I hate school.」と「Beauty Contest」を選んだ。テーマはそれぞれ大学で学ぶことの意義や学歴の意味について、そして人を外見で判断することについて。

今回のタスクは2点。第1にディベート全体の流れ

をつかむこと、そして特定の概念や事象を自分の言葉で定義づけることである。物事を定義する過程で、mind map の手法を用いた。「university」からイメージするものをランダムに挙げ、それをカテゴリ別に分けながら独自の解釈や見解を university の定義として文にまとめる作業である。生徒たちは当初は戸惑っていたが、2回目以降は各自が自然とノートの端などに mind map を書き出すなどしていた。

全員が英語のディベートは初めてであったため、かなりの緊張感が感じ取られた。準備していたことが言えなかった、質問に答えられなかった、スピードについていけなかったなど、悔しがる生徒が多く見られた。目的であったディベートの流れを把握することはできたようだが、その結果として全体的に「難しい」という印象が強かったようだ。このため、次の時間にこのディベートをビデオで振り返りながら全員の優れていた点を褒め、同時に個々に今後の課題も与えた。

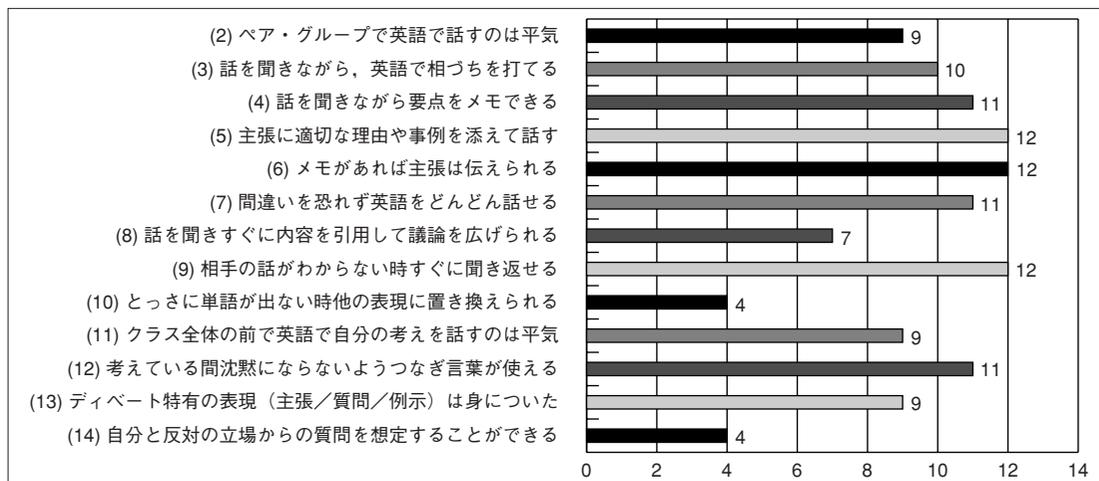
6.3 第3ターム (9時間)

6.3.1 到達度の確認・分析とタスクの設定

1学期の授業を終えたところで、自らの到達度を確認させた (図4)。「英語で行われる授業に慣れる」に関しては前回の調査でほぼ達成されたと考えたため今回は削除し、第2タームで行った「ディベート特有の表現」の定着度と、練習はまだしていないが今後の課題として「相手側の主張を予想し準備すること」を新たに加えた。

今回の調査では大きな変化が見られ、生徒たちが

▼ 図4：第2ターム後の生徒自己評価 (7月上旬実施) n=14



着実に達成感を感じ、自信をつけたことがわかった。項目別には、「主張に事例を添えて話す」こと、「沈黙を避けつなぎ言葉を用いる」ことに関しての数字の伸びが大きかった。特に事例を示すことについては、実際のディベートでも大変身近でわかりやすい例をたくさん紹介するようになり、時にはユーモラスな例も多くなってきた。以下は、Beauty Contest についてのディベート “Contests like Mr./Miss Universe should be banned” からの抜粋である。

For example, Kobayashi likes Kyoko Hasegawa, and Kato loves Yuka. And I love Aya Ueto. I like her cute eyes. We all have different tastes. So, we can't decide the most beautiful woman.

この時期の課題は、第1に相手の主張を聞き、それを引用すること。これは一方的な主張ではなく、質問や確認など相手との議論を行うに当たり重要なスキルである。第2に難しい語を既知の表現で言い換えること。毎回の授業で、単語がとっさに出てこない時は黙って固まってしまうか、聞き手を待たせて黙々と電子辞書をたたき始めることが多かった。これは生徒たちの語彙数とも大きく関連するが、なるべく易しい単語を用いて別の表現で言い換える練習が必要であると感じた。2学期は以下のような項目を重点的に引き続き行っていくこととした (表3)。

6.3.2 活動例

(7) Debate with comments and questions

これまでに実施したディベートと同様ではあるが、今回のタスクは相手の発言を引用し、感想や質問などのフィードバックを与えることである。ここで扱ったトピックは “Earning money”。男性とのデートをアルバイトにする女子大生の話がテキストに紹介され、ここから転じて職業観や職業の選択がテーマとなった。

通常通りディベート準備としてテキストをもとにペアや小グループでトピックについて様々なことを話し合うが、その段階で必ずだれかの発言を引用することを義務づけた。以下、ペアワークで行われた

会話である。

A: Would you work for a “tuna-fishing boat”?

B: Yes, I think it's OK.

A: You said that you can work for a boat for fishing tuna, but I can't do it. Do you know that you can't come home for a year? I will be lonely!

グループでのディスカッションではもちろんのこと、ディベートでも “You said ..., but / so ...” の表現を使えば使うほど高く評価すると伝えた。実際のところ、グループ内では頻繁に意識して用いていたが、ディベート本番となるとそのような余裕はなく、相手の発言を引用するということできた生徒は半数程度であった。今後も継続して促していくこととした。

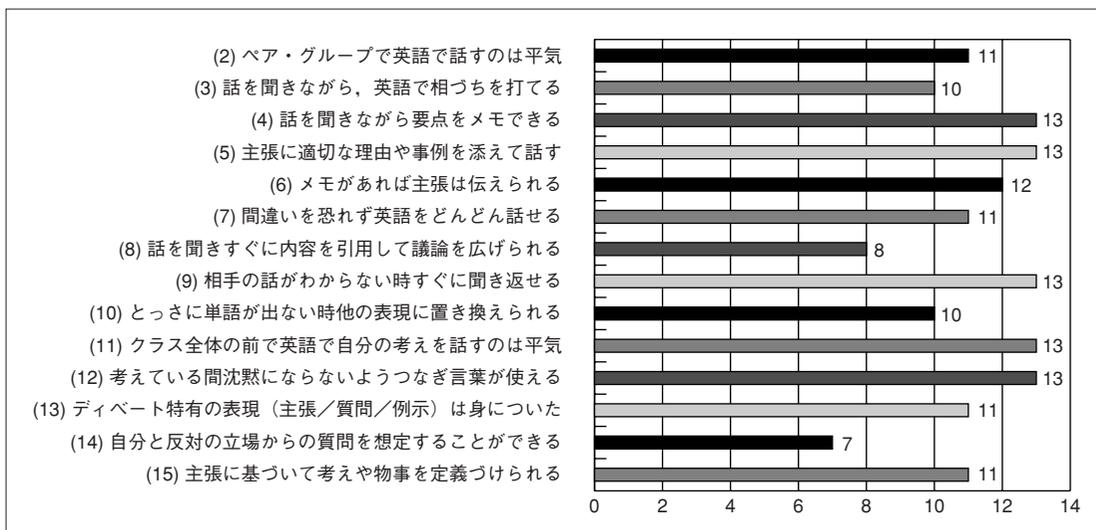
また、相手チームに質問するのと同様に質問される立場にも立つわけで、それに関しての準備しておくように伝えたが全くその余裕はなく、出される質問ごとにたじろぐばかりであった。これにはもっと時間をかけて実践を十分に積まなくてはならない。

この時期になり、生徒たちの姿勢に2つの変化が現れてきた。まず、適切な単語がわからない場合なるべく工夫して話そうとする姿勢が定着してきた。一例として、日焼けサロンにある “tanning machine” を英語で表現できず、 “sunshine machine!” と思わず叫んだ生徒がいた。文脈から全員に意味は通じて大笑いとなり、そして同時に「なるほど」と感心していた。適切な英語の表現ではないが、これをきっかけに “sunshine machine” が合い言葉となり、何かとあえず言ってみようという姿勢が浸透していった。次に、何事にも自分の意見を持つ習慣がついてきた。テキストを用いて多くのケースについて意見交換をする活動をしてきたが、そこから発展させて自発的に質問や意見を出すようになり、様々なケースを皆が出し合い、賛成・反対の声を上げるのが1つの楽しみになってきた。自分の意見を表すこと、自分と異なる意見を聞くことの重要性が理解されつつあると感じた。

■ 表3：第3タームでの課題とその対応策

課題	対応策
1. 相手の発言を引用して、フィードバックができない	メモの定着、引用する時の表現を繰り返し練習する活動を設定する
2. 直訳表現のみを使用し、既習単語での表現ができない	グループ内で言い換えの知恵を出し合い、助け合う

▼ 図5：第3ターム後の生徒自己評価（10月下旬実施）n=14



■ 表4：第4タームでの課題とその対応策

課題	対応策
1. 相手の発言を引用して、フィードバックができない	相手の主張の「弱点」を探すという目標を持たせる
2. 相手からの質問を想定して準備することができない	主張を構成する際に全体を見渡し、両方の立場から考える姿勢を促す

6.4 第4ターム（10時間）

6.4.1 到達度の確認・分析とタスクの設定

2学期の前半の授業を終え、残すところ10時間と、時間数も限られてきた。この時点でこれまでの自らの到達度を確認させた（図5）。項目は第2タームで練習した「主張に基づいて考えや物事を定義づける」ことを第4タームで実際に活かすよう意識させることもあり、新たに追加した。

ほとんどの項目において7割以上の生徒が達成できていると回答し、引き続き着実に自信をつけてきていることが読み取れた。特に苦手であった「知らない単語を易しい表現で言い換えること」に関して、意識して取り組むようになったことは間違いない。結果として発話される英語は必ずしもいつも適切ではなかったが、何よりディベートは話さないと始まらない、押し黙るよりも知りうる単語を活用して表現しよう、という姿勢が顕著になってきた。

一方で、「相手の主張を引用して議論を広げ」たり「相手側の質問を想定する」のはまだ難しかった。これらをふまえ、第4タームの課題は次のように設定した（表4）。

6.4.2 活動例

(8) Debate with data and authority

ここでは“Dangerous friends”に決まった。友達としてどこまで妥協できるか、あるいは集団に溶け込むことの意味を問う内容である。前回から継続のタスクに加え、今回新しく設定したタスクは事例の紹介に統計などのデータや新聞記事、あるいは各フィールドで権威ある人の発言を紹介して主張の裏づけをすることである。ディベートの論題は“Mobile phones are necessary to keep our friendships”で、ここでデータを用いた主張には次のようなものもあった。

For: Cell phones are necessary for keeping our friendships. According to the statistics, 62% of the Japanese people have cell phones.

Against: You said that 62% of the Japanese have cell phones, but how about 38%? Do they have no friends?

資料を探してまとめるという作業に時間が取れず、すべてチームごとの宿題となったため、出てきた“data”は日付のわからない新聞記事、出典不明の

HP, 担任の先生の名言など多種多様なものとなった。資料を紹介する際の英語での表現方法は比較的早く身についたが、資料の信憑性や出典方法などを詳しく掘り下げることはできなかったことが悔やまれた。

相手側の主張の弱点を拾ってすぐに反論しよう、と促したこともあり、相手チームの主張について一言、言い返そうとやや攻撃的に取り組んでいた。

(9) The final debate

いよいよ最後のディベートとなった。新たなタスクは設けずに、これまで繰り返し練習してきたスキルをすべて生かせることを今回のタスクとした。最後のトピックとして、“The guy with green hair”が生徒から選ばれた。有能だが緑色に髪を染めて就職試験に臨んだ学生の話を通し、外見（ファッション）と人格や適性の関連性を主題とした。ファッションに関しては日頃校則に縛られて不自由な思いをしていることもあり、生徒たちからはとても身近な問題として具体的で説得力のある事例が挙がった。加えて、ディベートもいよいよ最後という、良い意味での緊張感を伴い「試合」に臨むディベーターたちの気合は、これまでにない熱気が感じられた。

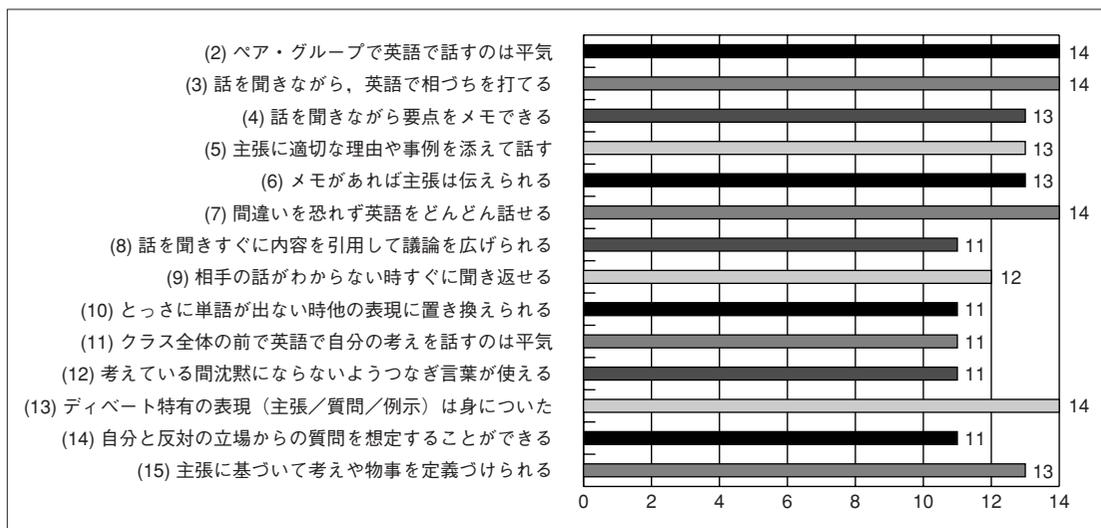
今回のディベートの特徴は、相手チームの発言への反応（質問）が早くなったこと、ユーモアのあるコメントをするようになったこと、自分たちの主張に有利なように誘導尋問をするようになったことである。

6.5 第4タームを終えて

ターム終了後、これまでと同様に達成度を評価させたところ、ほとんどの項目に関して8割以上の生徒が達成できたと回答した（図6）。特に、相手の主張を引用すること、そして相手からの質問を想定して準備することに関しての伸びが目立った。

最後の1時間の授業で再び Mini-debate を行った。論題は“Every student should take Oral communication C”で、これまでの授業を振り返る目的も含めて筆者が設定した。生徒たちは限られた時間内でOCCのデメリット・デメリットを2~3点まとめ、それにふさわしい例を思いつくままに挙げ、そして相手への質問と相手からの質問を同時に考える、と分担して手際よく準備をしていた。提出された記録用紙からもその手順の良さが読み取れた。先の展開も読めるようになり、論点をなるべく身近なものにしよう、墓穴を掘る主張や質問はやめよう、などと相談しているグループも見られた。実際のディベートでは、これまでのスキルを用いて、自信に満ちて楽しみながらディベートをしている様子を感じ取れた。また audience 役の生徒たちも論点や難しさを理解した上で、協力的な姿勢で場面ごとに盛り上げてくれた点も印象的であった。

▼ 図6：第4ターム後の生徒自己評価（12月上旬実施）n=14



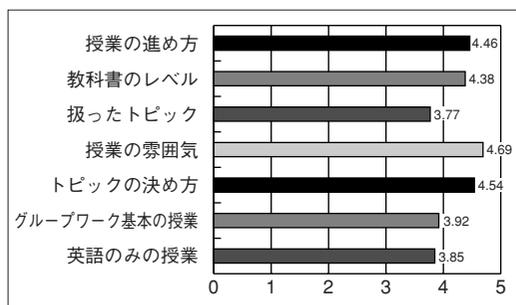
7 | 年間シラバスの評価

8か月の授業を終えシラバス全体を振り返る。評価の観点としては、タスクや活動の設定についての全体評価 (formative evaluation)、詳細評価 (illuminative evaluation)、そして到達度 (summative evaluation) の3種類に基づいて検証した (Richards, 2001)。なお、これらの評価には生徒たちの到達度自己評価、教師の記録、毎ディベート後に提出させたエッセイの記述などを用いた。

7.1 シラバス全体の評価 (formative evaluation)

最後の授業時に、この授業全体について生徒から5段階で評価をもらった (図7)。シラバス全体を含める意味で「授業の進め方」「授業の雰囲気」という項目で尋ねたが、「理解する/できるまで何度も繰り返しやったのでわかりやすかった」「とても楽しめた」などのコメントを添えて生徒たちからはおおむね高い評価を得た。トピックの選択に関しての評価がやや低いが、難易度より各自の興味・関心に合わなかったために低い評価をしたようだ。14名と少人数でも個々の興味にあったトピックを提供することの難しさを感じた。

▼ 図7: 授業全体に関する生徒の評価 n=13



7.2 シラバスの詳細評価 (illuminative evaluation)

ここでは、教師の授業運営と生徒たちの取り組み、そしてタスクの種類3点に関して振り返る。

7.2.1 授業運営

全体を通して生徒たちの自主性をなるべく尊重し、

教師からの一方的な授業でなく生徒たちがお互いに学べるよう心がけた。具体的には、授業の基本をグループ単位とし、グループの形成、トピックの選択、授業中の発言 (順序・内容) をすべて生徒自身に任せた。決定権を部分的に生徒に預けることで、決めたからには最後までやり抜く、という責任感もうまく作用していた。

また、多方面からの意見を奨励し、挙げた意見はどれも認めるという姿勢を心がけた。トピックによっては一般に授業中にはタブーとされる発言 (学校や教師の批判、恋愛の経験談など) もあったが、議論本来の意図に基づいた建設的な発言であれば必要な通過点であると考え、英語で話す限りは特にとがめることはしなかった。これにより授業の流れが変わることもなく、むしろより充実したものとなった。

7.2.2 生徒たちの取り組み

自分たちで構成したグループは、8か月を通してすべて同じメンバーであった。「身近なことについてのまじめな話し合い」をすることを楽しいと感じ、どのグループでも、お互いに助け合いながら協力的に各活動に取り組んでいた。

生徒たちのディベートへの取り組みは、当初は教師からの評価を気にしていたが後半になると「勝ちたい」、「前と同じ失敗をしたくない」などの発言や記述が多く見受けられた。動機づけが徐々に教師からの評価という外的なものから、達成感を得たい、より高いレベルをめざしたいという内的なものに変化したと言える。

英語の使用に関しては、グループワークや発表の場では英語を用いていたが、ディベート準備の場での使用は皆無に近かった。

7.2.3 タスクの種類と順序

生徒に英語でディベートをさせるための前段階として授業全体の4分の1を使い様々なペアワークを行った。じっくり時間をかけて発言しやすいクラスの雰囲気を作り、生徒たちに英語を話すことについて自信をつけさせていったことで、その後実際のディベートへスムーズに移ることができた。第1タームでのタスクの設定は適切であったと思われる。ディベートを実際に始めると、着実に力をつけてきている様子が見て取れた。発言の態度は、やや緊張

感はあるものの徐々に落ち着きを増し、内容もユニークな例を挙げるなど工夫が見られた。これらはやはり、ディベートの準備や実践、振り返りを通して生徒たちが身をもって学び、自信をつけたものと思われる。現実的かつ明確な目標を持ちながら、伝えようとする姿勢、頻用する表現、会話を継続させるテクニックなどを、モチベーションを保ちながら繰り返し練習することが重要であると感じた。

回を追うごとに1つずつ新しいスキルを加えていく方針であったが、「既習の語を用いて易しい表現で説明する」ことに関しては、生徒たちの自己評価は全体的に上がっていったものの実際に観察して最後まであまり進歩は見られなかった。辞書で調べたままの表現を用いても発音が不適切、あるいは聞き手が知らない語であったという理由で結局は内容が伝わらないことが多かった。語彙の増強が最も必要ではあるが、別の表現で置き換える力も必要となる。これに関しては第1タームの準備期間から時間をかけて練習を始めておくべきであったと悔やまれた。

「事象を定義づける」ことと「質問を想定して対応策を考える」ことに関しては、言語運用能力に加えて論理的にものを考える高い能力が問われ、生徒たちにはやや難しすぎたのではと思われる。特に質問を想定することに関しては、時間配当を変えてディベートの準備時間内に逆の立場の主張も十分に考えさせておく必要があった。

7.3 到達度評価 (summative evaluation)

シラバス全体の効果を分析する上で、目標の達成度、生徒たちの満足度、時間数、の3点に関して振り返る。

7.3.1 目標の達成度

授業の始めに設定した目標（3.2 授業の目標）の達成度を、生徒たちの自己評価、教師の授業記録、各種アンケート、ディベートの記録などから総合的に判断した。

最も大きな進歩として、原稿や詳細な準備がなくとも、人前で自分の意見を適切な理由を添えて英語で話すことができるようになったことが挙げられる。当初は数行の内容をクラスの前で発表するだけでも

大変な負担で長い時間がかかっていたことが、授業の終盤の頃になるとアドリブでお互いに意見を交換し合うまでになった。

一方で、単語が出てこなくてしばらく言葉に詰まってしまう、ということに関しては最後まで課題として残った。早い時期から繰り返し訓練すべきで、場合によってはトピックに基づいた glossary を与えることも必要であったかもしれない。

不十分な点はあるにしろ、これまで人前で英語を話したことのなかった高校生たちが順序立てて主張を伝え、お互いにアドリブを効かせて英語でつっこみ合うほどの力と自信をつけられるようになった事実から、十分に当初の目標は達成できたと考える。

7.3.2 生徒たちの満足度

授業全体に関しての生徒からの評価は、図7にもある通り、おおむね良好であった。また、繰り返し行った達成度調査は生徒たちにとって逐次自らを振り返るきっかけとなり、次への動機づけにつながった。これは予定外のうれしい反応であった。

授業のスタート時に各自に目標を尋ね、また終了時にそれがどれほど達成できたかを自由記述で振り返ってもらった。「先生の話す英語をすべて理解する」と言った現実的なものから、「口からスラスラ英語が出てくる」という抽象的なものまで多様で、その達成度もいろいろであった。1つ共通している達成感「英語で話す度胸がついた」という点である。英語を話すことに抵抗がなくなり、むしろ自信を持ちつつあると解釈できよう。

7.3.3 時間数

実質40時間にも満たない授業時間数は決して十分とは言えないが、ここではその中で時間の使い方を振り返る。ディベートを1回するには導入と準備を含めて4時間以上を必要としたため、あまり回数をこなすことができなかった。後半では、準備を一部チームごとの宿題とし、ディベートの回数をあと数回増やすこともできたかもしれない。しかし、今回のシラバス全体のテーマとして順を追って着実にスキルを身につけていくということが根底にあったため、準備期間に時間をかけ、授業時間内にしっかり準備をさせたことは意味のあることであったと振り返る。

8 | 考察

この実践研究では、普段全く英語で話をしたことのない高校生たちでも着実にステップを踏んでいけば英語でディベートができるようになる、という信念の下に授業を行い適宜変更しながらシラバスを作成していった。

この種の授業は、普段教師からの一方的な授業に慣れている生徒・教師ともに負担が大きい。生徒たちはお互いに英語を話すことの照れを払拭し、その都度与えられる不慣れな課題にチャレンジしていかなくてはならない。途中で「自信がなくなった」と訴えてきた生徒がいたように、負担の大きな授業であったことは否めない。

そして教師にとっても色々な意味で鍛えられる授業である。第1に生徒たちの自主性を尊重するためには、教師は明確な授業方針と柔軟性を合わせ持たなくてはならない。第2に内容（トピック）を中心にシラバスを組み、そしてその選択を生徒に任せるとなると長期の授業計画が立てにくい。トピック決定後に短期間でトピックに関しての情報を多方面から収集し、すぐにグループワークの discussion questions や資料を用意しなくてはならない。最後に、授業すべてを英語で行うとことはネイティブでない我々日本人教師にとっては易しいことではないし、精神的な負担は少なからずある。

今回の授業では幸いにして良い条件がそろっていた。まず14名という理想的なクラスサイズ、ディベート授業の経験のある AET が授業内外で適宜アドバイスをしてくれたこと、そして選択授業のため生徒の中にもいわゆる英語嫌いはおらず、既に強い動機

を持っていたことである。実際にこの種の授業を通常のクラスサイズで、多種多様の英語力と興味を持った生徒たちに実施するためには、さらに多くの点において工夫する必要があるであろう。また、今回は男子校での実践であったが、共学や女子校ではまた異なるアプローチが求められるであろう。

生徒・教師ともに大変な授業ではあるが、やり遂げた際にはお互いに大きな報酬があるように思う。生徒たちは4技能を鍛えながら英語で議論をすることができたという、度胸と自信を身につける。一方で教師も彼らの満足げな表情と着実に伸びた英語力・表現力を目の前にすれば素直にうれしいと感じると思う。英語でのディベートは生徒・教師ともにエネルギーのいる授業であるが、挑戦する価値はある。課題を直視し、現状と目標のギャップをつなぐ橋としての詳細かつ現実的なシラバスを構築することで、高校での英語のディベートの授業は十分可能であることが今回の実践を通して切に感じられた。

謝 辞

今回このような機会を設定していただいた（財）日本英語検定協会に感謝申し上げる。シラバスの作成など構想段階においては Elite Olshtain 先生に丁寧なアドバイスをいただき、羽鳥博愛先生には研究の途中で適切な助言をいただいた。また、原稿の推敲をしてくださった矢島三津子氏（神奈川県立霧ヶ丘高校）、由井史子氏（神奈川県立ひばりヶ丘高校）からは大変に有益なフィードバックを受けた。

そして最後に、度重なるアンケートにも快く応じ、チャレンジングな授業に懸命についてきてくれた14名の参加生徒に心より謝意を表したい。

参考文献（*は引用文献）

- Barnes, D.(1992). *From communication to curriculum*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- *Brinton, D.M., Snow, M.A., & Wesche, M.B.(1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.
- Brown, G., & Yule, G.(1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A.(1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Canale, M. & Swain, M.(1980). Theoretical bases of

- communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- *Day, R. & Yamanaka, J.(1999). *Impact Topics*. New York: Longman.
- *Dubin, F. & Olshtain, E.(1986). *Course design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Ellis, R.(2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- *Goodnight, L.(1993). *Getting started in debate*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Green, C., Christopher, E. & Lam, J.(1997). *Developing discussion skills in the ESL classroom*.

ELT Journal, 51 (2), 135-143.

* Hubbard, R.S. & Power, B.M.(1993). *The art of classroom inquiry*. Portsmouth, NH: Heinemann.

JACET オーラル・コミュニケーション研究会. (2002). 『オーラル・コミュニケーションの理論と実践』. 東京: 三修社.

* 松本茂. (1996). 『頭を鍛えるディベート入門』. 東京: 講談社.

* 『内外教育』第4590号. (1995). 東京: 時事通信社.

* 『内外教育』第4692号. (1996). 東京: 時事通信社.

* 『内外教育』第4790号. (1997). 東京: 時事通信社.

* 『内外教育』第4885号. (1998). 東京: 時事通信社.

* 『内外教育』第4983号. (1999). 東京: 時事通信社.

* 『内外教育』第5076号. (2000). 東京: 時事通信社.

* 『内外教育』第5175号. (2001). 東京: 時事通信社.

* 『内外教育』第5262号. (2002). 東京: 時事通信社.

* Nunan, D.(1988a). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

* Nunan, D.(1988b). *Syllabus design*. Oxford: Oxford

University Press.

Nunan, D.(1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

* Richards, J.(2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. & Rodgers, T.(2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

* Skehan, P.(1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

* Ur, P.(1981). *Discussions that work*. Cambridge: Cambridge University Press.

* 和田稔. (1998-1999). Task-based Language Teaching (連載). 『現代英語教育』1998年4月号～1999年3月号. 東京: 研究社.

* Willis, J.(1996). *A framework for task-based learning*. London: Longman.

資料

■ 表5: シラバス一覧

	タスク	活動
第1ターム 準備 (10h)	* お互いを知る * 英語のみの雰囲気慣れる * 英語を聞き要点をメモする	(1) <i>Getting to know each other</i>
	* メモをもとにスピーチをする * クラス全体の前で英語で話す * コメントを一言加える	(2) <i>Introducing my partner</i>
	* 自由に自分の経験を話す * 相手の話に反応 (相づち) する	(3) <i>My experience</i>
	* 自分の意見を述べる	(4) <i>In my opinion ...</i>
第2ターム 基礎 (10h)	* ディベートの楽しさを実感する * 順序立てて論理を展開する * ディベートに必要な表現を用いる	(5) <i>Mini-debate</i>
	* ディベート全体の流れをつかむ * 概念や事象を定義づける * つなぎ言葉を用いて沈黙を避ける	(6) <i>The first debate</i>
第3ターム 応用 (9h)	* 相手の発言を引用して議論を展開する * 難しい語を避け, なるべく易しい表現に置き換える	(7) <i>Debate with comments and questions</i>
第4ターム 応用 (10h)	* データや引用を添えて主張の裏づけをする	(8) <i>Debate with data and authority</i>
	* これまでのスキルをすべて用いる	(9) <i>The final debate</i> (10) <i>Mini-debate</i>

Reproduction を用いた 英語表現能力の育成

大分県／大分県立大分南高等学校 教諭 池邊 裕司

概要

英文読解を中心とした授業においてもアウトプットを促す活動を工夫することで英語表現能力を高めていくことができるのではないかと、それが本研究のテーマである。ここでの reproduction は、story-retelling とも言われるが、あるまじった英文を読んでその内容を自分の言葉で再現し書かせる活動である。5か月間にわたる実践の結果、reproduction の練習を重ねるにつれて表出する英語の fluency は次第に増していった。一方、accuracy は fluency が増すにつれていったん減少したが、その後次第に高まっていった。自由英作文を書く能力においても特に語彙や文法力が向上する傾向が見られた。読んだ英文を常に reproduce するという経験を繰り返すことで、英文を読む際にも自分で表出をするという観点で読めるようになり、語彙や表現形式に対する注意力が高まり、その習得が促進される可能性を示唆する結果が得られた。

1 はじめに

実践的コミュニケーション能力を養うことは高等学校学習指導要領（外国語）の目標の中に掲げられている。そのためには「情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したり」できなければならない。しかし、現実には自分の考えなどを表現することに苦手意識を持っている生徒は多い。例えば英語でスピーチをしたり自由英作文を書いたりするような言語活動において、自分の意見や気持ちを表現できない、あるいは表現しても英語に間違いが多いためには言いたいことが伝わらないなどの問題を抱えている生徒がいる。

スピーチや自由英作文などはかなり高度な自己表

現の活動である。そのレベルに到達するためには、日頃から英語を使用する機会をできるだけ多く与える必要がある。また授業においても生徒の発話を促すようなドリルやタスクをその目的や学習段階に応じて計画的・系統的に組み込んでいかなければならないであろう。それはオーラルコミュニケーションやライティングの授業だけでなく、英文読解を中心とした授業においても言えることである。

本実践研究においては、様々なアウトプット活動の中でも特に reproduction に焦点を当て、「読むこと」を主とした授業においていかに生徒の発話を促し、その表現能力を向上させていくかについて考察してみたい。

2 reproduction について

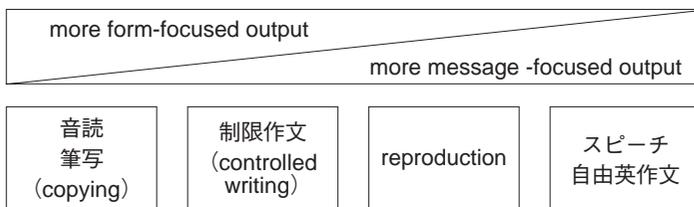
ここでいう reproduction とは story-retelling とも呼ばれるが、あるまじった英文を読んでその内容を自分の言葉（英語）で再現する活動である。

まずこの reproduction の活動が、授業で用いられる色々なアウトプット活動の中でどのような位置づけとなるかを考えてみたい。図1は主なアウトプットの活動を form-focused output と message-focused output の観点から分類したものである。

英文の音読や筆写（copying）は主として言語形式（form）の習得を図る活動である。この活動には生徒自身の message が入ることはあまりない。これが、制限作文（controlled writing）になると、やや message を加えることができる。例えば、「仮定法過去」を学んだ後にその form を用いて自分の気持ちを表現するような場合である。

それに対してスピーチや自由英作文ではまず最初

▼ 図1：主なアウトプットの活動



に自分の伝えたい message があり、それを表現するための form は自分で選択しなければならない。そのため次のような問題点が考えられる。

- (1) 生徒によっては何を伝えたらよいかかわからない、すなわちその message の内容で悩む者がいる。
- (2) 伝えたいこと (message) はあるのだが、それを伝えるための英語の語彙や表現形式が思い浮かばない。
- (3) message を伝えようと表現はしてみるが、語彙や文法の誤りが多いためにその意図が伝わらない。

一方、reproduction の活動では読んだ英文の内容を伝えるという点で form より message の方に重点が置かれている。しかし、スピーチや自由英作文ほど生徒への要求度は高くない。それは message の内容を生徒が既に把握しているからである。更に、それを伝えるための語彙や文構造は読解の際に目にしているので、message を伝える時にそれらの表現形式を参考にすることができるからである。その意味で、reproduction は form-focused output から、より message-focused な output へつないでいくための stepping stone としての役割を果たしうものと考えられる。

reproduction を用いた実践の中には、理解した英文の内容を口頭で表出する活動が多い (山本, 1998, 2004; 大嶋, 2003) が、本研究では英文を書かせる方法を用いた。その理由は口頭での発表に比べて書くことは表現をする際にある程度時間を取ることができるために心理的な負担が少ないからである。また、自分の言葉で書いた英文と元の英文を比べることで、表現したくてもできなかった部分や、語彙・文法に関して自信のない部分にもう一度注意を向けさせることができ、それがひいては言語形式の習得につながるのではないかと考えたからである。

3 | 理論的背景

3.1 出力仮説 (Output Hypothesis)

Krashen (1985) の提唱する入力仮説 (Input Hypothesis) では学習者が理解可能なインプットを大量に与えられれば自然に言語習得が起こると考えられていた。しかし、Swain (1985) は大量のインプットを浴びているイマージョンプログラムの学習者の言語能力を分析した結果、リスニングの力はあるが、その発話には多くの文法的な誤りがあることを指摘し、言語習得には言語入力 (input) を与えるだけでは十分でなく言語表出 (output) が重要な役割を果たしていると考えた。これが出力仮説 (Output Hypothesis) である。

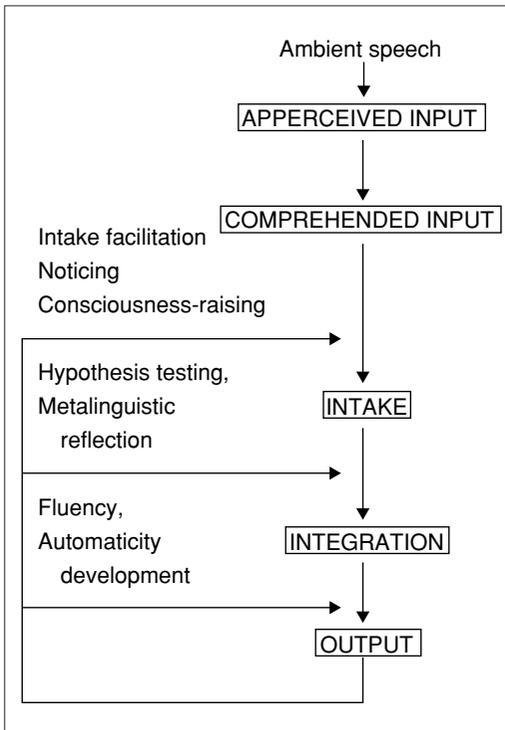
文法や統語的な知識が不足していてもメッセージを理解することは可能だが、表出においては必ず統語的な処理を必要とする。従って、この仮説においてはアウトプットすることによって学習者が自分の表現したいことと自分の表現能力の差に気づき、その後のインプット理解の際に文法構造をより意識し、統語的分析を行うようになる。それが言語習得を促すと考えられている (Swain, 1993, 1995)。

イマージョンプログラムの学習者と比べて、日本の教室で英語を外国語として (EFL 環境で) 学んでいる学習者のインプットの量ははるかに少ないが、それでもアウトプットの経験が文法や統語的な知識を定着させるには不可欠なものとなるであろう。

3.2 気づき (noticing) と言語知識の仮説検証 (hypothesis testing)

アウトプットが言語習得にどのように作用していくのかという問題に関して Izumi (2003) は Gass and Selinker (1993) をもとにして図2のようなモデルを提示している。

▼ 図2：アウトプットと言語習得



言語習得には学習者がインプットの言語形式とその表す意味に意識的に注意し、気づくことが必要であると考えられている (Schmidt, 1990)。アウトプットを通して学習者が自分の言いたいことをうまく言えないことに気づく、すなわち自分の中間言語と目標言語のズレに気づくことが自分の持っている言語知識を仮説修正していくための引き金になるのである。

目標言語とのズレに気づくには、学習者が文をアウトプットして対話の相手に誤りをフィードバックしてもらう方法がある。しかし、それが不可能な場合には自分でインプットの言語形式に注意を払い、自分の持つ誤った言語知識とのズレを自ら見だしていくしかない。特に EFL 環境にいる日本人学習者の場合、身近に常に native speaker がいるわけではない。また、英語教師がフィードバックを与えたり、訂正や添削を行うとしてもクラスサイズを考えると生徒一人ひとりに対応していくのはかなりの時間を要する。そこで、もし生徒が自分で自分の言語知識の仮説検証を行うことができればより効率的である。

3.3 reproduction と言語習得

reproduction 活動の利点は、reproduce したもの

をもう一度元の英文と比べてみることで、自分が言いたくても言えなかった表現形式を自分で確認することができることである。すなわち、自分の中間言語と目標言語とのズレに自分で気づき、インプットの際の語彙や文構造をより意識するようになる。それが結果的にインプットをインテイク (intake) に変えていく可能性がある。

これまで出力仮説を検証するために多くの実証的な研究がなされているが、その中には reproduction の手法を用いて語彙や文法の習得との関連性を研究しているものも多い (Joe, 1998; Shehadeh, 1999; Izumi and Bigelow, 2000; Rott, Williams, and Cameron, 2002)。しかし、これらはいずれも実験的手法を用いており、実験期間も短期間である。実際の教育現場においてある一定の期間 reproduction の活動を行うことによって生徒の英語表現力がどのように変容していくかを確認するために以下の研究を行った。

4 | 研究

4.1 研究目的

- (1) 読んだ英文を常に reproduce するという経験を繰り返すことで、英語表現力を向上させることができるのではないだろうか。具体的には、英語を表出することに慣れ、使用する語彙の量が増える (fluency が増す) のではないか。また英文を読む際にも自分で表出をするという観点で読めるようになり、語彙や文法に対する注意力が高まり、表出する英文の正確さ (accuracy) が増すのではないか。
- (2) reproduction の活動を通して、より message-focused output である自由英作文を書く能力も向上するのではないか。

これら2つの研究目的を検証するために次のような仮説を設定した。

4.2 仮説

仮説1：reproduction の活動を重ねるにつれて、reproduce される英文の語数は増え、語彙や文法の誤りが少なくなる。

仮説2：reproduction の活動を通して、自由英作文を書く能力が向上する。

4.3 手順

磐崎（2002）を参考にして次の手順で研究を進めた。

- (1) 本研究の対象は県立高等学校の3年生38名である。
- (2) 題材となる英文は比較的短く、テーマが学習者にとって身近でしかも内容の完結したものが好ましいと思われるので、英検準2級の過去問を利用する。英文の語彙数は約300語である。
- (3) 1時間の授業で英文を1つ読んで、まず内容理解を図る。その後、その英文を見ないで自分の言葉で内容を再現し書いてみる。
- (4) reproduction を助けるために本文のキーワード（人名や年号など）は与える。
- (5) reproduce した後、もう一度本文を見直して、語彙や文法の間違いを赤ペンで訂正する。また、自分が書きたかったが書けなかった表現も赤ペンで書き加える。自分の書いた表現が正しいかどうか判断がつかない時には、辞書を引いて調べたり教師に助言を求めた。
- (6) 毎回の活動の直後に、reproduction 中に自分が考えたことや感じたことを簡単にメモさせた。
- (7) この活動を週に1～2回、平成15年5月から10月まで実施した。

4.4 分析方法

仮説1に関しては T-unit^(註) を指標として計測した。まず、fluency については、生徒が reproduce した英文の (1) 総語数の平均並びに (2) T-unit の語数の平均を調べた。(2) は (1) を T-unit 総数で割ったものである。Hunt (1970) によると、T-unit 中の語数が多ければ多いほど書く能力が発達している、すなわち T-unit の長さが書く能力の指標となると考えられている。また、accuracy については、(3) 語彙や文法的な誤りのない T-unit (Error Free T-unit) の数を調べた。ただし、冠詞や単数・複数、句読法のエラーは除外した。

仮説2に関しては、生徒が reproduction の活動を始める前に書いた自由英作文と reproduction を5か月間続けた後に書いた自由英作文とを比較した。自由英作文の内容はどちらも1枚の写真を見て連想する物語を英語で書くものである。生徒の書いた英作文をまず、仮説1の (1), (2), (3) の項目に関して比較した。更に Content, Organization, Vocabulary, Language Use, Mechanics の5つの評価項目を持つ ESL COMPOSITION PROFILE (Jacobs, et al., 1981) を使用

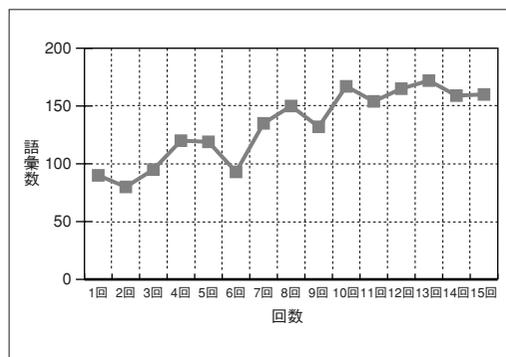
し、2人の native speaker が項目ごとに採点する分析的評価法で採点した。

5 結果

5.1 仮説1の検証

まず、仮説1に関して reproduce された英文の総語数の平均を各回ごとにグラフで表すと図3のようになる。

▼ 図3：reproduce された英文中の総語数の変化



このグラフからもわかるように総語数は4回目から増えてきており以後上昇傾向を示している。このことから reproduction の練習を重ねるにつれて使用する語彙の量が増え、fluency は増すと言える。

1, 2, 3回目で語彙数が少ない理由は、最初は間違いを恐れてあまり英文を書かないという回避方略 (avoidance strategy) をとっていた者が多かったためではないかと思われる。これは生徒が reproduce した英文を自分で訂正したものを見ると、後からかなり多くの書き込みがあることからわかる。しかし、reproduction に慣れてくるにつれて次第に表出する英文の量が増えてきている。

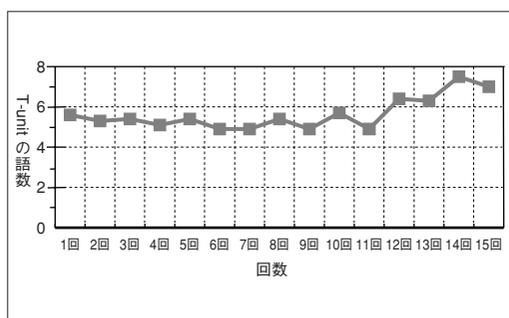
10回目以降はほぼ横ばい傾向が続き、安定した語彙数で書けるようになってきたことを示している。生徒の書いた英文を分析すると、次第に本文で使われていた語彙や表現を自分でも使用している場合が増えてきている。これは英文を読む際に reproduction を念頭に置いて読むようになったために本文で用いられている言語形式をそのまま意識して覚えようとする傾向がでてきたためではないかと思われる。

また、元の英文の種類によって reproduce しやす

いものとそうでないものが見られた。物語文の時と比較して論説文の時には reproduce された英文の語彙数が少なくなっている（第2, 6, 9, 11, 14回目）。Schultz (1991) によると論述モード (argumentation) の方が物語モード (narration) よりも認知的要求が高く学習者にとって書くのは難しいとされている。英文を reproduce する場合にも同じような要因があるのではないかと考えられる。

次に、T-unit の語数の平均をグラフ化したものが図4である。

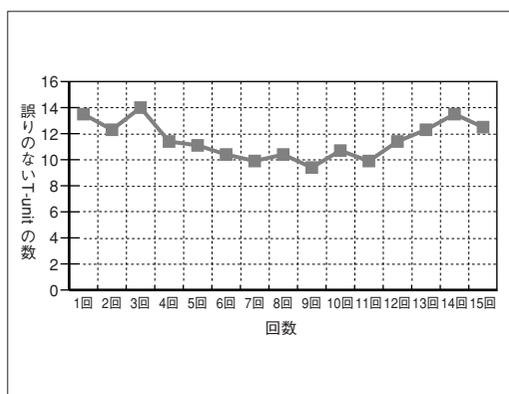
▼ 図4：T-unit の語数の平均



このグラフからわかることは、前半はほとんど変化が見られないが、12回目からやや語数が増えていることである。T-unit 中の語数が書く能力を示していると考え、後半になってその能力が向上している可能性を示している。

次に英語表現力の変容を、書かれた英文の正確さ (accuracy) に焦点を当てて考えてみる。文法的な誤りのない T-unit の数の平均をグラフ化したものが図5である。

▼ 図5：文法的な誤りのない T-unit の数の平均



文法的な誤りのない T-unit の数は4回目から減っている。これはちょうど reproduce される英文の総語数が増え始める時と一致する。すなわち、英文を表出することに慣れてきて fluency が増すにつれ、今度は逆に文法的な間違いが増え始め、accuracy が減少してきているようである。しかし、12回目からは accuracy も上昇傾向にある。

5.2 仮説2の検証

reproduction の活動を通して自由英作文を書く能力が向上するののかという点に関して仮説2を検証する。

生徒が本研究を始める前に書いた自由英作文と reproduction の活動を5か月間繰り返した後に書いた自由英作文を比較した。英文の (1) 総語数の平均並びに (2) T-unit の語数の平均、(3) 語彙や文法的な誤りのない T-unit (Error Free T-unit) の数の変化は表1のようになる。

■ 表1：自由英作文に見られる T-unit による数値の変化

(1) 総語数の平均	(2) T-unit の語数の平均	(3) Error Free T-unit の数
244→278	6.3→7.5	8.9→10.5

どの項目も数値は上がっているが、*t* 検定の結果、有意差があったのは (1) 総語数の平均のみであった ($t=1.96, df=37, p<.05$)。すなわち、自由英作文を T-unit を指標として見た場合、fluency が向上していることがわかるが、accuracy については大きな変化は見られなかった。

次に生徒の自由英作文を2人の native speaker が項目ごとに採点する分析的評価法による得点 (生徒の平均得点) の変化は表2のようになる。

■ 表2：分析的評価法による得点の変化 (数値は2人の評価者の平均)

(1) Content (30点)	(2) Organization (20点)	(3) Vocabulary (20点)	(4) Language Use (25点)	(5) Mechanics (5点)
23.1→24.1	14.6→15.2	12.5→16.5	14.6→18.2	3.5→3.8

どの項目も得点は上昇している。しかし、有意差が見られたのは Vocabulary ($t=2.51, df=37, p<.01$) の項目と Language Use ($t=2.43, df=37, p<.01$) の

項目で、その他の項目については有意な差は見られなかった。

ここで Vocabulary の項目は単語やイディオムに関してその意味や用法が適切であるかを評価している。また、Language Use の項目は語順や時制など文構造や文法事項に関して適切な使い方ができているかを評価している。つまり、語彙や統語的な知識に関する項目については向上していることがわかる。しかし、あまり変化が見られなかったのは、英作文の内容 (Content) や文と文あるいはパラグラフの論理構成 (Organization)、更に綴りや句読法 (Mechanics) であった。

5.3 考察

今回得られた結果に、毎回の活動直後にメモさせた生徒の感想を重ね合わせて考察を加えてみたい。

本研究から reproduction 活動は英語表現力の特に fluency の側面を高めてくれるという結果になった。reproduction を始めた当初は多くの生徒が英文を書くことに抵抗を示していた。「間違うのが嫌なのであまり英語を書かなかった」あるいは「本文を暗記してそれを書こうとしたが書く時には思い出せなかった」という感想が多く見られた。

しかし、練習を重ねるにつれて書くことにも慣れて表出する文も次第に増えてきた。4回目あたりから本文の語彙や表現を自分の使える易しい英語で言い換えて表現できるようになってきている。活動後のメモの中にも「本文で使われている単語を自分の知っている英語で置き換えることができるようになり少し自信がついた」と記していた者もいた。ただし、一種の trade-off effect と言えるのかもしれないが、表出する英文の量が増えるにつれて、語彙や文法に関する誤りも多く見られるようになってきた。

その後、誤りは10回目あたりから次第に少なくなっていく。これは output を意識した input ができるようになったためではないだろうか。メモにも「内容はわかっているのに英語の表現がなかなか出てこないで文を読む時に注意するようになった」とか「英文を最初読む時に自分が後で使えるような表現は覚えるようになった」という記述が見られる。

自由英作文を書く能力に関しては、実際の教室では様々な要因が影響を与えていると考えられるので、今回得られた結果が reproduction の効果であると結

論づけることはできない。しかし、この活動が語彙や文構造の習得を促進する可能性を示唆するものとなった。

6 | まとめと今後の課題

生徒に英語で自分の考えや思いを発信する能力を身につけさせるには、実際に英語で表現する機会を与えなければならない。ところが英文読解が中心の授業ではそのような機会は不足しがちではないだろうか。本研究を通して読解中心の授業においても英文の内容理解をアウトプットの活動に発展させることができ、更にその活動を通してメッセージの伝達に必要な語彙や文構造の習得も促す可能性を示すことができた。

今後の課題としては、アウトプットの量と質を更に高めていくための方法を検討していくことである。いかなる指導法もすべての生徒に等しく有効であるとは限らないが、本研究においても生徒一人ひとりの反応にいくつかの個人差が見られた。reproduction の活動を続けても表出する語彙数が非常に少なかった者や accuracy がほとんど変わらず低かった者。そのような生徒のアウトプットの能力を向上させるためには reproduction に至るまでに更に段階的に細やかな指導が必要となるのではないだろうか。そのための1つの方法が、インプットを与える段階からアウトプットにつながるような工夫をしていくことである。例えば教師が本文の内容を易しい英語で言い換えて Oral Introduction をする (山本, 1998)。また、語句の説明の際に英英辞典を利用してパラフレーズして提示する (磐崎, 1994a)。あるいは基本的には form-focused output である音読練習の際にも本文をそのまま繰り返すのではなく本文の一部を変化させて繰り返させる方法 (静, 2001) などは今後の実践に取り入れていきたいと考えている。

謝 辞

最後に本研究実践の機会を与えてくださった (財) 日本英語検定協会と選考委員の先生方、とりわけ貴重なご意見をいただいた小池生夫先生に感謝の意を表します。また本実践の意義を理解し協力してくれた生徒の皆さんに心から感謝いたします。

注

T-unit は独立節 (independent clause) を1つの unit と見なし, その独立節に従属節, 関係詞節, 修飾語句が付加しても T-unit の数は1個と数える。すなわち, John played tennis and Mary went shop-

ping. は2つの T-unit であるが, John played a computer game while her mother was out. は1つの T-unit として計算される。

参考文献 (*は引用文献)

- * Gass, S and Selinker, L.(1993). *Second Language Acquisition: An introductory course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- * Hunt, K.(1970). Do sentences in the second language grow like those in the first? *TESOL Quarterly*, 4/3: 195-202.
- * 磐崎弘貞. (1994a). 「英英辞典とライティング指導」. 『英語教育』8月号, 20-22.
- 磐崎弘貞. (1994b). Reproduction through process writing. 『言語文化論集』第38号, 411-418.
- * 磐崎弘貞. (2002). 『英語辞書力を鍛える』. DHC.
- Izumi, S.(2002). Output, input enhancement, and the Noticing Hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24: 541-77.
- * Izumi, S.(2003). Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis. *Applied Linguistics*, 24/2: 168-196.
- * Izumi, S. and Bigelow, M.(2000). Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 34: 239-78.
- Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M. and Fearnow, S.(1999). Testing the output hypothesis: effects of output on noticing and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21: 421-52.
- * Jacobs, H., Zingraf, S., Wormuth, D., Hartfiel, V. and Hughey, J.(1981). *Testing ESL Composition: A Practical Approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- * Joe, A.(1998). What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, 19/3: 357-377.
- * Krashen, S.D.(1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- * 大嶋浩行. (2003). 「文法訳読式から音声重視へ」. 『英語教育』2月号, 40-42.
- * Rott, S., Williams, J., and Cameron, R.(2002). The effect of multiple-choice L1 glosses and input-output cycles on lexical acquisition and retention. *Language Teaching Research*, 6/3: 183-222.
- * Schmidt, R.W.(1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11/2: 129-158.
- * Schultz, M.(1991). Writing mode in the articulation of language and literature classes: Theory and practice. *The Modern Language Journal*, 75: 411-417.
- * Shehadeh, A.(1999). Non-native speakers' production of modified comprehensible output and second language learning. *Language Learning*, 49/4: 627-675.
- * 静哲人. (2001). 「教科書本文を活用してオーラルアウトプットを引き出す手法」. *Argument* 2号.
- * Swain, M.(1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden(Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. pp.235-253.
- * Swain, M.(1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50: 158-164.
- * Swain, M.(1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seilhofer(Eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press. pp.125-144.
- Swain, M.(1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty and J. Williams(Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press. pp.64-81.
- Swain, M. and Lapkin, S.(1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16: 371-91.
- Thornbury, S.(1997). Reformulation and reconstruction: tasks that promote 'noticing'. *ELT Journal*, 51/4: 326-335.
- * 山本良一. (1998). 「総合英語の中で話す力を伸ばす」. 『英語教育』9月号, 17-19.
- * 山本良一. (2004). 「高校生にもスピーキングさせよう」. 『英語教育』4月号, 10-11.

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

概要

「実践的コミュニケーション能力の育成」のため、英語の授業では、グループ活動が多く取り入れられている。本研究では、グループ活動で約2か月間、継続的に Questions を与えることにより、それぞれの生徒たちの発話の質や量においてどのような変化が現れるか、またグループ内で生徒が互いに教え合うことによりどのくらい学習効果があるか、更に、文法力がどのくらい向上するかなどの検証を行った。研究は scaffolding（足場作り）の理論と方法を通じて進めた。

グループ活動における scaffolding の効果は、本研究によりある程度見ることができた。また、Japanese Teacher of English (JTE) と Assistant Language Teacher (ALT) の二者から scaffolding を与えることにより、上位グループ・中位グループはもちろん、下位グループにも効果が見られた。ゆえに、scaffolding の概念は、外国語学習にとって有効な方法であると思われる。更に長期的にグループ活動を通して ALT の協力の下に scaffolding を与えることにより、コミュニケーション能力や文法能力は一層向上していくことであろう。

1 はじめに

平成14年度から中学校で施行された学習指導要領の「実践的コミュニケーション能力の育成」のため、英語の授業では、グループ活動が多く取り入れられている。しかし、生徒たちがグループ活動を通じて、どのような過程でコミュニケーション能力や文法能力を身につけていくかについては、日本の英語教育界ではあまり検証されていない。例えば、グループ活動で約2か月間、継続的に Questions を与えることにより、

それぞれの生徒たちの発話の質や量においてどのような変化が現れるか、また、グループ内で生徒が互いに教え合うことによりどのくらい学習効果があるか、更に、文法力がどのくらい向上するかなど、グループ活動中の生徒の変化に着目した研究は少ない。

本研究においては、scaffolding の理論と方法を通じて研究を進める。本研究の目的は、Vygotsky (1978) の学習理論に基づいて scaffolding がコミュニケーション能力や文法能力の発達にどのような効果があるかを検証することである。

本研究は、コミュニケーション能力や文法能力の向上を分析するだけではなく、グループを作る時の必要条件、JTE と ALT との Team-Teaching の新たな方向性も同時に探ろうとするものである。

2 理論的背景

2.1 scaffolding (足場作り)

scaffolding の概念について Donato (1994) は、次のように定義している。

This concept, which derives from cognitive psychology and L1 (First language) research, states that in social interaction a knowledgeable participant can create, by means of speech, supportive conditions in which the novice can participate in, and extend, current skills and knowledge to higher levels of competence. (Donato, 1994, p.40)

また scaffolding という用語は、Wood, Bruner, and Ross (1976) によって初めて使用された語であるが、初心者 (novice) に、そのレベルに応じて、

異なった課題解決に必要な情報や援助を与えることにより、学習支援をする指導方法である。ここで重要なことは、能力ある者 (expert) は生徒との相互交渉の進行に応じて、具体的にどのような援助行動をするかということである。これには、2つの原則があると考えられている。

- (1) 最近接発達領域 (Zone of Proximal Development) で行うことが最も効果的である。(生徒1人では遂行できないが、教師の援助があれば、その一部が遂行可能な課題を見つけ、それに働きかけることが有効である。)
- (2) 生徒が失敗した後では、ヒントや直接的な指示を多く与え、うまく実行した後では、援助を行わないこと。

scaffolding を、学習者にコミュニケーション能力・文法能力を獲得させるための有効な学習概念としてとらえ、外国語学習において重要な要素であると考えの必要がある。

2.2 最近接発達領域 (Zone of Proximal Development)

Zone of Proximal Development (ZPD) は Vygotsky (1978) によって次のように定義づけられている。the distance between the actual developmental level as determined by the independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky, 1978, p.86)

ZPD とは、端的に言うと、教えてもらい問題解決できるレベルと1人で問題解決できるレベル間の領域のことである。

外国語教育に限らずどのような学習においても、最終的には援助を必要とせず1人で遂行できる能力を育成することが重要である。コミュニケーション能力・文法能力においても援助を受けずに1人で学習者が必要に応じて対応できるようにしていくことが求められている。教室には教師の他に、学習上位者が存在する。教師はもちろん、学習上位者をグループ内で効果的に活動させることが、グループ学習を効果的に行う1つの要素であると考え、活動を行わせる。次に挙げる例は、Student 2 が学習上位者 (expert) として機能している例である。

ALT: Where are the flowers?

Student 1: It is in the vase.

Student 2: It じゃなくて、flowers だから複数。

They are を使わないと。

Student 1: They are in the vase.

本来学習者の ZPD は固有のものでありそれぞれが同じではないが、本研究では64人の被験者の ZPD を統一したレベルに設定し、そのレベルに応じた scaffolding を考案した (表1)。この scaffolding に応じて、被験者が質問に答えることができるまで JTE や ALT が援助をしていく形態をとった。

3 | 実験

3.1 目的

中学生3年生におけるコミュニケーション能力や文法能力が、scaffolding を行ったグループ活動を通じてどのように向上していくかを、量的または質的に詳しく検証するために質問に対する返答を、(1) 主語、動詞のない句による発話、(2) 主語、動詞を含む文形態による発話に分けて数量化し分析を行う。

3.2 仮説

本研究では、次の2点を仮説とする。

仮説1: グループ活動の回数を重ねるごとに、主語、動詞などを省略した発話は減少していく。

仮説2: ALT の参加により scaffolding が JTE, ALT の二者から与えられるので、回数を重ねるごとに上位・中位・下位グループの正答数が増加する。

3.3 被験者

被験者は、普通授業において英語を履修している北海道内の公立中学校3年生、2クラス、合計64名 (A組32名、B組32名) である。皆、1年生、2年生の2年間、ALT との授業を週に1回経験してきている。海外在住経験のある生徒は1人もいない、ごく一般的な英語学習者である。英語を学習するのは学校の授業を通じてだけで、英語を使う環境としては週3回の通常の英語の授業と週1回の ALT の授業だけである。データ収集は3年生の1学期、6月から7月までの約2か月間に行った。

3.4 手順

本研究では、生徒のコミュニケーション能力や文法能力を向上させる教授過程において Wood, et al. (1976) が考案した scaffolding を利用したが、日本の中学生に合わせるために scaffolding の理論には筆者なりの工夫を加えた (表1)。生徒の学習効果についてのデータ収集のために行ったグループ活動は、JTE と数人の生徒からなるグループ JTE+Students と更に ALT が加わったグループ JTE+ALT+Students という形態である。64人の中学生を12グループに分け、各グループには学習上位者を1人ずつ入れるようにしてグループを構成した。更に英語発話を促進するきっかけとして3枚のトリックアートを使い、6回のグループ活動を行った。これらの絵は、まず JTE+Students のグループ活動で、次に JTE+ALT+Students のグループ活動でそれぞれ1回ずつ使用した。

その際、次のことを考慮して質問を構成した (資料参照)。

- 質問1：絵に興味関心を引きつける質問
 質問2：不定冠詞についての質問
 質問3：自分の質問についての的確な文を使って表現する質問
 質問4：Yes / No question
 質問5：前置詞についての質問

3.5 利用した理論的枠組み

Wood et al. (1976) が考案した scaffolding には6つの機能がある。

1. Recruitment: enlisting the learner's interest in the task
2. Reduction in degrees of freedom: simplifying the task
3. Direction maintenance: keeping the learner motivated and in pursuit of the goal
4. Marking critical features: highlighting certain relevant features and pointing out discrepancies between what has been produced and the ideal solution
5. Frustration control: reducing stress and frustration during problem solving
6. Demonstration: modeling an idealized form of the act to be performed by completing the act or by explicating the learner's partial solution

(Wood et al., 1976, p.98)

以上のことを被験者の実態に合わせるために表1のように改変した。

■ 表1：中学生のグループ活動における具体的 scaffolding (筆者佐藤作成)

No	手順	JTE の具体的役割	ALT の具体的役割
1	勧誘	質問に答える自信が生徒にない時、JTE は生徒の言ったことを繰り返したり、生徒の言ったことを言い換える。	質問に答える自信が生徒にない時、ALT は生徒の言ったことを繰り返したり、生徒の言ったことを言い換える。
2	自由度の軽減	(1) ゆっくり話す。 (2) JTE は生徒が答えに困っている時、質問を言い換える。	(1) ゆっくり話す。 (2) ALT は生徒が答えに困っている時、質問を言い換える。
3	方向性の維持	JTE は英語や日本語のヒントを与えることにより、生徒が答えやすいようにする。	ALT は英語や日本語のヒントを与えることにより、生徒が答えやすいようにする。
4	重要な特徴を示す	JTE は再度質問を聞くチャンスを与え、質問についてもう一度考えさせる。	ALT は再度質問を聞くチャンスを与え、質問についてもう一度考えさせる。
5	フラストレーションのコントロール	(1) JTE は生徒が答える助けをするために、生徒に「間違ってもかまわない」ということを知らせる。 (2) JTE は、生徒が正しい答えを言えた時は褒めてあげる。	めてあげる。
(1) T は生徒が答える助けをするために、生徒に「間違ってもかまわない」ということを知らせる。		(2) ALT は、生徒が正しい答えを言えた時は褒めてあげる。	

3.6 分析方法

3.6.1 Transcription

被験者64名の合計72回（12グループ×6回）の音声データを、すべて文字化した。これを基礎データとして以下の分析を行う。

3.6.2 コミュニケーション能力について

質問に対する返答のうち、主語、動詞を省略した答え（例：Yes. Young. など）の数を3枚の絵それぞれに分けて算出する。グループの形態（JTE+Students, JTE+ALT+Students）ごとに、省略された返答の数や全体の返答に対する百分率で検証を行う。次の会話は今回のグループ活動で Picture A に対して JTE+ALT+Students の形態で行われた会話である。

ALT: (Student 3 の名前), where is she looking? Up, down, left, right.
Student 3: (Silence)
ALT: This woman is looking this way or that way?
JTE: Up, down, left, right.
Student 3: Right.
ALT: Where is she looking?
Student 4: 見ているのは右側。Left は左だから…
ALT: 右は Right.
Student 4: あっ。Right.
ALT: OK. Where is she looking?
Student 5: Right.
ALT: (Student 6 の名前), where is she looking?
Student 6: She is looking right.

生徒の発話を見ると、省略された返答、または間違いを含んだ文形態の返答が見受けられる。本研究では、中学校の外国語学習という状況を考え、間違いを含んだ文形態の発話を考慮して分析する方が妥当であると判断した。また、本研究では発話語数の増加、つまり主語、動詞が省略された返答から文形態の返答への変化をコミュニケーション能力の向上ととらえ検証を行う。

3.6.3 文法の正確さ（正答文）

文法の正確さについては、本校に勤務しているカナダ出身の ALT に依頼し、文法的な間違いについてすべてのデータを見ていただいた。文法の正確さの基準としては、中学校で使用している教科書をもとにして ALT に判断してもらった。文形態での発話全体から文法的に完全に正しい文を取り上げ、それを数量化して表すこととする。

4 結果と考察

4.1 仮説1の検証

■表2：省略された返答

	Picture A	Picture B	Picture C
JTE+Students	216 (69)	139 (44)	110 (35)
JTE+ALT+Students	201 (68)	139 (45)	140 (47)

注：() は%（省略された返答数÷（質問数5問×人数）で計算）を表す。

▼図1：省略された返答

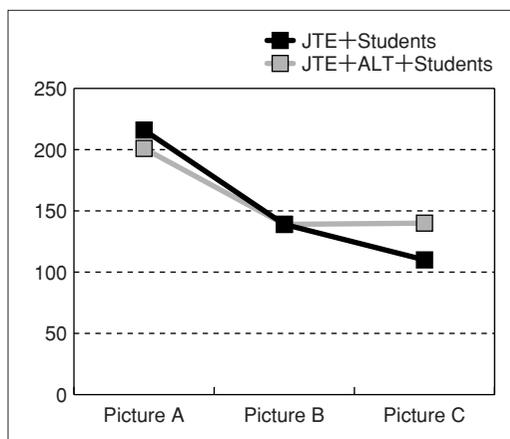


表2及び図1より、JTE+Students においては Picture A→Picture B→Picture C と回数を重ねるごとに「省略された返答」の数が減少している。言い換えると、回数を重ねるごとに文形態の発話が増加している。Picture C においては35%が「省略された返答」であり、65%が「文形態」をとった返答になる。従って、scaffolding による学習効果が表れていると言える。しかし JTE+ALT+Students においては、「省略された返答」の数は Picture A から Picture B においては減少したが、Picture C におい

てはほとんど変化していない。人数からの割合を見ると若干の増加である。よって仮説1「グループ活動の回数を重ねるごとに、主語、動詞などを省略した発話が減少していく」は、JTE+Students については支持されるが、JTE+ALT+Students については本研究においては明確に支持することはできない。

4.2 仮説2の検証

次に、64人の被験者から得たデータを、「主語、動詞を含む文形式の返答」について算出し、「文形態の返答」の総数が多い順に並べたものが表3及び図2である。また、表3及び図2をもとに文で発話された返答の総数が多いものから4グループずつ、上位グループ、中位グループ、下位グループに分け検証を行う。

このことに従い3つのグループに分けた(表4)。

表3及び図2より Group E, Group A が JTE+Students より JTE+ALT+Students のにおいて「文形態の返答」の数が多くなっており、ともに上位グループに属している。上位グループ全体(表4)からは明確に結論づけることはできないが、上位グループにおいて、ALT の参加による効果が中位・下位に比べ多少なりとも表れた。

表4より、上位グループにおいては文形態の返答の合計数が他の2グループより多いことがわかる。

次に、発話量だけではなく、発話が文法的に正確であるかについて質的な検証を行う。

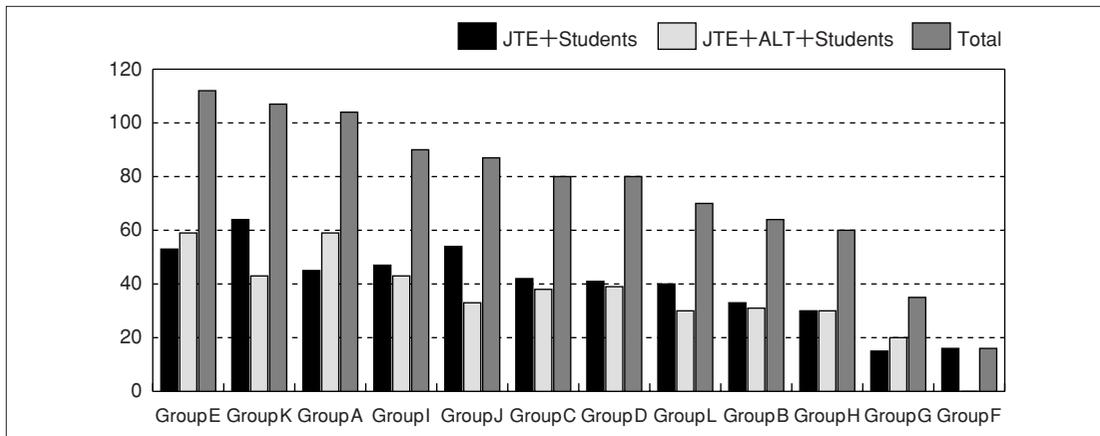
■ 表3：文で発話された返答

	JTE+Students	JTE+ALT+Students	Total	
上位	Group E	53	59	112
	Group K	64	43	107
	Group A	45	59	104
	Group I	47	43	90
中位	Group J	54	33	87
	Group C	42	38	80
	Group D	41	39	80
	Group L	40	30	70
下位	Group B	33	31	64
	Group H	30	30	60
	Group G	15	20	35
	Group F	16	0	16

■ 表4：グループ分類

グループ分類	グループ名	JTE+Students	JTE+ALT+Students	文形態の返答の合計
上位グループ	E K A I	209	204	413
中位グループ	J C D L	177	140	317
下位グループ	B H G F	94	81	175

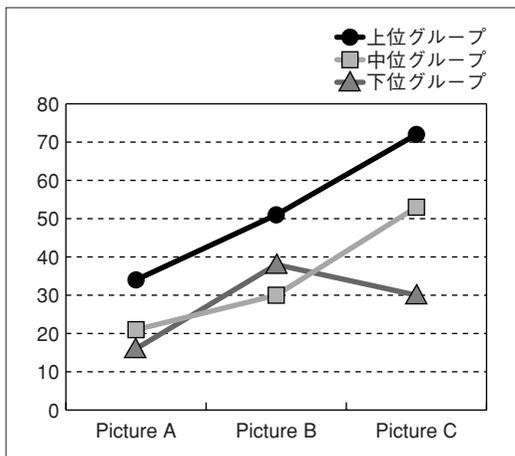
▼ 図2：文で発話された返答



■表5：JTE+Students の正答文の数

	Picture A	Picture B	Picture C	Total
上位グループ	34	51	72	157
中位グループ	21	30	53	104
下位グループ	16	38	30	84

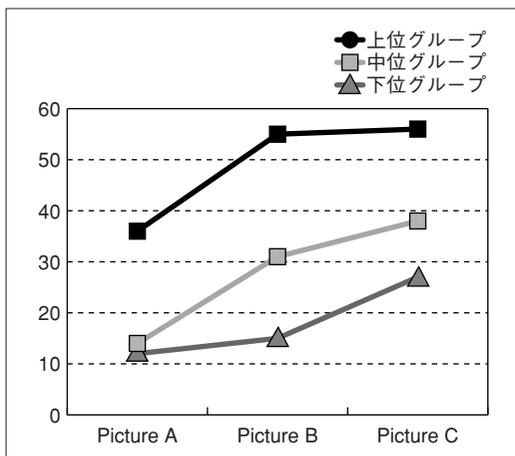
▼図3：JTE+Students の正答文の数



■表6：JTE+ALT+Students の正答文の数

	Picture A	Picture B	Picture C	Total
上位グループ	36	55	56	147
中位グループ	14	31	38	83
下位グループ	12	15	27	54

▼図4：JTE+ALT+Students の正答文の数



JTE+Students における正答数は、上位・中位グループにおいては Picture A から Picture C にかけて増加している。しかし下位グループにおいては

Picture B から Picture C にかけて減少している（表5、図3）。一方、JTE+ALT+Students における正答数は、上位・中位・下位グループは皆増加している（表6、図4）。下位グループの文形態の発話が極めて少ないが、グループ学習における scaffolding のある一定効果があったと結論づけることができる。従って、仮説2「ALT の参加により scaffolding がJTE、ALT の二者から与えられるので、回数を重ねるごとに上位・中位・下位グループの正答数が増加する」については JTE+ALT+Students において支持された。

5 | 考察

グループ活動における scaffolding の効果は、本研究によりある程度見ることができた。また ALT と JTE の二者から scaffolding を与えることにより上位グループ・中位グループはもちろん、下位グループにも効果が見られた。しかし、各グループを全体としてとらえると効果があったと言えることができるが、Group F（表3、図2）のように ALT が参加した3回の活動を通じて、文形態の返答が0であったものもある。このことより、グループ内での差に応じた scaffolding を考慮する必要があると言えることができよう。これに関して Gibbons（2002）は、次のように述べている。

Scaffolding, however, is not simply another word for help. It is a special kind of help that assists learners to move toward new skills, concepts, or levels of understanding. (Gibbons, 2002, p.10)

scaffolding の概念は、外国語学習にとって有効な方法であると考えられる。更に長期的にグループ活動を通して ALT と協力の下 scaffolding を与えることにより、コミュニケーション能力、文法能力は向上するものと考えられる。

今回の研究において「実践的コミュニケーション能力」を中学校の生徒の実態に合わせて考える必要性があることを実感した。ALT との Team-Teaching がこの地域においても行われている。しかし当初の期待と裏腹に、中学生のコミュニケーション能力は、「3.6.2 コミュニケーション能力につ

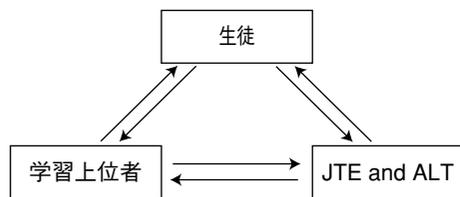
いて」で触れたグループ活動での会話を見ての通り、本来意図している目的とはだいぶかけ離れている。ALT と多少のストレスを感じながらもコミュニケーションできるのは学習上位者だけのように感じる。ほとんどの中学生は、ALT にゆっくり話してもらってはじめて意味が理解でき、挨拶や特定の場面において対応するのがやっとであろう。この研究を通じて、現状をしっかりと見つめ直し、本来の実践的コミュニケーション能力が育成できるよう、授業において ALT を効果的に活用し、コミュニケーション能力を高める授業を創造する必要があると言える。

6 | 教育的示唆

グループ活動において効果的な scaffolding を与えるために、教師が常に expert の役割をするだけでなく、学習上位者が expert と novice の中間的な存在、または時には expert として活躍できるようなグループ構成を行うことにより、学習をより効果的にする必要があるのである。この関係を図にしたものが図5である。

この関係で言語活動を行うことにより、JTE または ALT から feedback を受け、更に学習上位者から

▼ 図5：理想的なグループ構成



参考文献 (*は引用文献)

- Adair-Hauck, B. and Donato, R.(1994). Foreign language explanations within the zone of proximal development. *Canadian Modern Language Review* 50, 532-557.
- Chaudron, C.(1988). *Second Language Classrooms: Research on teaching and leaning*. London: Cambridge University Press.
- * Donato, R.(1994). *Collective Scaffolding. Vytoskian Approaches to Second Language Research*. 33-56. Norwod, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- DyKeyser, R. M.(1993). The Effect of Error Correction on L2 Grammar Knowledge and Oral Proficiency.

のヒントを参考にしたり、時には模倣したり徐々にコミュニケーション能力・文法能力がどの生徒にも培われていく。「実践的なコミュニケーション能力育成」のために教室内でグループ活動が盛んに行われているが、グループを構成する時には物理的な側面だけを見るのではなく、生徒の学習状況をも考慮に入れて意図的にグループを構成する必要がある。

7 | 今後の課題

本研究は2か月という短い期間であったが、今後、長期的に被験者の母数を増やすことにより更に詳しい scaffolding の効果がわかるであろう。また、今回は絵（トリック・アート）を使用し、JTE、ALT が質問をしてデータ抽出を行ったが、自由会話においてデータ抽出を行うことにより更に中学生レベルのコミュニケーション能力を測ることができるものとする。更に多角的な方法により scaffolding の学習効果を探ることが今後の大きな課題である。

8 | おわりに

本研究を行うに当たり、和田稔先生をはじめ、北海道教育大学名誉教授小山内洸先生には指導・助言をいただき心より感謝いたします。また、研究の機会を与えてくださいました（財）日本英語検定協会の皆様には心よりお礼申し上げます。研究期間中、病により入院・手術をした際に励ましてくれた家族にも心より感謝したい。

- The Modern Language Journal* 77. 501-514.
- Ellis, R.(1994). *The Study of Second Language Acquisition*. London: Oxford University Press.
- Ellis, R.(1997). *SLA Research and Language Teaching*. London: Oxford University Press.
- Gass, S.M.(1997). *Input, Interaction, and Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence
- * Gibbons, P.(2002). *Scaffolding Language Scaffolding Learning*. Heinemann.
- Lantolf, J.P.(1994). Sociocultural Theory and Second Language Learning Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 78. 418-419.

Lantolf, J.P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. London: Oxford University Press

Lantolf, J.P. and Appel, G. (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Lantolf, J.P. with Paulenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108-124.

Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.

Nassji, H. & Swain, M. (2000). A Vygotskian Perspective on Corrective Feedback in LS: The Effect of Random Versus Negotiated Help on the Learning of English Articles. *Language Awareness* Vol.9, No.1. 34-51.

Oxford, R.L. (1997). Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 81. 443-456.

小山内 洸. (2001). 『英語科授業論の基礎—コミュニケーション重視の言語理論研究—』. リーベル出版.

Sato, H. (2003). *Interaction and the Foreign*

Language Learner: How does Interaction Affect the Development of Communicative Language Ability? Unpublished master's thesis, Hokkaido of University Education.

Scarcella, R.C. and Higa, C. (1981). Input, Negotiation, and age differences in second language acquisition. *Language learning*, 31/2: 409-437.

Swain, M. (1997) Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34. 115-132.

Varonis, E. M and Gass, S. (1985) Non-native / non-native conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6: 71-90.

* Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society.: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.

* Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 17, 89-100.

資 料

Picture A



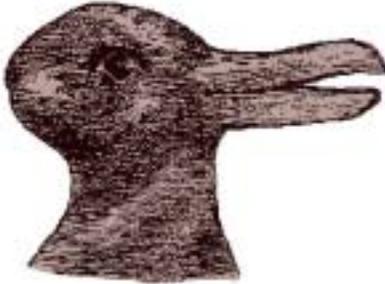
Questions for JTE and Students

- (1) Is this a picture of a woman or a man?
- (2) Is she a young woman or an old woman?
- (3) How old is she?
- (4) Can you see a cat in this picture?
- (5) Where is the cat?

Questions for ALT, JTE and Students

- (1) What do you see in this picture?
- (2) Where is she looking?
- (3) How old is she?
- (4) Is this a ribbon?
- (5) Where is her hair?

Picture B

Questions for JTE and Students

- (1) Is this a picture of a rabbit or a bird?
- (2) Is it a big rabbit or a small rabbit?
- (3) What is the bird doing?
- (4) Can you see a fish?
- (5) Where is the fish?
(魚の絵をくちばしのところに置いた。)

Questions for ALT, JTE and Students

- (1) What color is this animal?
- (2) What is this? (Indicate an eye)
- (3) What is the bird doing?
- (4) Can you see a bird and a rabbit in this picture?
- (5) Where is the fish?
(魚の絵をくちばしのところに置いた。)

Picture C

Questions for JTE and Students

- (1) What is this?
- (2) Can you see two people?
- (3) What are they doing?
- (4) Is this a boy or a girl?
- (5) Where is the decoration?

Questions for ALT, JTE and Students

- (1) What color is the background?
- (2) Is this a boy or a girl?
- (3) What are they doing?
- (4) Is this vase expensive?
- (5) Where are the flowers?

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

概要

B-SLIM を採用して3年目を迎える本校では、B-SLIM の提唱者である O. Bilash 博士を本校に迎え、授業研究を行うなど、各学年の実践を積み上げながら、B-SLIM の考え方に基づく英語活動の浸透を図ってきた。

児童の自己評価では、「楽しく活動ができた」「よくわかった。英語を使うことができた」と回答した児童が常時90%以上であり、本校がめざす「楽しく身につく英語活動」が実現に向かっていけると考えることができる。多様な方法で行う Input とスモールステップで進めていく Intake (Activity) の展開が、この結果につながったものと考えられる。

平成14年度から、Output を重視することを念頭に置き、国際理解教育の単元とリンクさせた形で英語活動を構成してきた。「ノングレードカリキュラム」を活用した英語活動では、児童が単元を見通して、どのような英語を使いたいのか、あるいはどのような表現が必要なのかを考えるとところからスタートし、児童のニーズをもとに言語材料を選定し、「調べ学習」を位置づけた英語活動を展開してきた。

その結果、児童の課題意識が、Input から Output に至るまで持続することや英語活動に取り組む児童の意識の高まりを授業研究を通して検証することができた。

1 はじめに

1.1 研究の動機と経過

本校は、平成8年度より3年間、文部省（現文部科学省）の研究開発学校指定を受け、小学校英語活動のカリキュラム開発を中核に、教材開発・授業実践に取り組み、一定の成果を上げてきた。しかし、

一方で、各学年年間100時間を超える実践を通して、

- (1) 教材開発や教具作成、更に、ALT（英語指導助手）との打ち合わせなどに要する多くの時間をどのように確保するか
- (2) 指導方法を見直し、カリキュラムに基づく指導と児童の持つニーズをどのように関連づけていくか
- (3) 身につけた英語を生かす場面をどのように設定するか

などの解決を迫られる多くの課題にも直面した。

そこで、平成12年度を初年度とし、これまでの英語活動を見直し、新学習指導要領に基づく総合的な学習の時間における英語活動の新しい指導方法の開発・実践に着手した。12年度は、主に「めざす子供の姿」及び英語活動の方向性について検討を加えた。

更に、「英語嫌いを作らない」「楽しく英語を身につけさせる」を合言葉に、新たな視点に立ち英語活動を構築することを確認した。

1.2 構想の視点

新たな英語活動の構想を実現するために、次の6つの視点を全教職員で共通理解し、取り組むこととした。

- (1) 国際理解（教育）の単元と関連づけて構成する英語活動を創造するという視点
- (2) 児童が使ってみたいと考える英語を素材に、「調べ学習」を取り入れた学習過程を創造するという視点
- (3) 児童が英語を楽しみながら、身につけることのできる B-SLIM 理論を採用し、開発した教材と指導方法の共有化をめざすという視点
- (4) English immersion classroom に可能な限り近づけた英語活動室を作り、学習環境を整えること

で児童の英語活動に対する意欲を高めるという視点

- (5) コミュニカティブ・イングリッシュを効率よく進めるための様々な形態のTT（ティームティーチング）を実施するという視点（指導の中心はHRT（学級担任）という考え方も含めて）
- (6) 「調べ学習」を支える「ノングレード・カリキュラム」（題材一覧）を編成し、系統的な指導を支える「スタディーメモリアル」を6年間継続して作成するという視点

2 | 英語活動の指導方針と研究の目的及び研究の方法

2.1 指導方針

本校では、学校教育の中で児童に求められている「生きる力」を「やりぬく力」「かかわる力」「あらわす力」の3つの力で育まれていくものと考え、「日章小学校のめざす子供の姿」を設定した。更に、「総合的な学習でめざす子供の姿」「英語活動でめざす子供の姿」（表1）を設定した。また、学年ごとに、英語活動の指標（表2）・評価規準を設定し、指導につなげている。

■ 表1：英語活動でめざす子供の姿

<p>『人と楽しくかかわりながら、 英語活動に進んで取り組む子供』</p> <p>○やりぬく力… 自分から進んで英語に触れたり、使ったりすることができる。</p> <p>○かかわる力… ALT、友達などと積極的にかかわり、英語で交流できる。</p> <p>○あらわす力… 自分の思いや表したいことを簡単な英語で表現することができる。</p>
--

■ 表2：本校英語活動の指標

低学年	中学年	高学年
○英語に触れる (歌やゲームで)	○英語に慣れる (あいさつや単語で)	○英語で表す (簡単な日常会話や単語)

2.2 研究の目的

前述の研究の構想を受け、本研究の目的を以下の3点に定めた。

- (1) 楽しく、身につく英語活動を展開するために、ESL（English as a second language）の教授モデルであるB-SLIMを導入したが、めざす子供の姿を実現できているかどうかを実践を通して検証する。
- (2) 英語活動を支えるノングレードカリキュラム及び「調べ学習」を位置づけた英語活動の学習過程が適切であったかを実践を通して検証する。
- (3) B-SLIMのOutputを国際理解（教育）の単元とリンクさせることで、児童の活動意欲を高めることができたかを実践を通して検証する。

2.3 研究の方法

本校では、研究に取り組む体制として、平成2年度より、

- ・実践研究を通して子供を変える
- ・授業研究を通して互いに学び合う共同実践研究
- ・教職員一人一人が推進役となる全校体制

この3点を研究体制の基底に据え、前述の研究の目的を検証するために、次に挙げる研究の場を設定した。

- (1) 日常実践を積み上げる英語活動（実践の蓄積の場）
- (2) 授業分析を伴う授業研究（検証の場）

また、1活動時間（45分・60分・90分及びモジュール・ショート=15分を活動内容によって使い分けをしている）の分析・研究にとどまらず、単元全体の構成や英語活動と国際理解教育との関連を検証することも実践した。

更に、実践的な授業分析のための方法として、

- (1) 授業中のチェック・シート（参観者用）及び、授業後のセルフチェック・シート（指導者用）の活用
- (2) 児童の自己評価カード・相互評価（英語活動の最後に位置づけている）のチェックの活用を進めている。

授業研究（参観・分析）及び単元構成を分析する視点として、次の3点を共通理解し、実践に当たった。

- (1) 「英語活動でめざす子供の姿」を視点として
- (2) 本校で求める「3つの力」を視点として
- (3) B-SLIMのEvaluation及びReflectionを視点として

3 | 研究の実際

3.1 B-SLIM の導入

ESL 指導法の基礎理論である B-SLIM は、カナダ・アルバータ州立大学 Olenka Bilash 博士が提唱する教授モデルである。Bilash's Second Language Instructional Model (モデル図は資料参照) の頭文字をとり、B-SLIM と名づけている。平成13年度よりこの考え方を採用し、全教職員で共通理解し、教材やアクティビティーの開発、及び指導方法の改善に着手している。

平成14年度は、B-SLIM を基盤にした学習過程を創造し、実践につなげた。また、平成15年度は、学習過程における効果的な Input・Intake の構成や方法、Output の在り方を実践を通して検証し、確立することができた。

B-SLIM を採用した経緯は次の4点である。

- (1) 指導方法を共有化することで、共通の視点で授業研究や授業分析を行うことが可能となる。
- (2) これまでの ALT を中心とした授業構成から脱皮し、ALT との役割分担を明確にし、学級担任が中心の英語活動を創造することが可能となる。
- (3) B-SLIM は、スモールステップでアクティビティーを構成し、フィードバックを位置づけた指導理論であり、児童にとって言語材料を無理なく身につけさせることができる指導方法でもある。本校がめざす、「楽しく、身につく英語活動」を実現することが可能となる。
- (4) これまで多くの時間を割く必要のあった教材開発・教具の作成 (B-SLIM は picture charts を主な教具とするため、英語活動の事前準備がしやすく、カード類も何度も使い回すことができる) を協同で行うことが可能となる。

3.1.1 B-SLIM を位置づけた学習過程

本校の英語活動の学習過程は、表3の通りである。

学習過程に、B-SLIM の Input, Intake, Output, Evaluation (Reflection) を位置づけ、活動を構成している。通常、取り扱う言語材料と Activity の内容・配列が変わることはあるものの、基本的な学習過程については全学年同一で実施している。なお、実施に当たっては、次の点に配慮した。

- (1) 低学年については、Input の段階に十分時間をか

け、中でも Listening には、多くの時間を割くようにした。

- (2) 児童の「かかわる力」を育むことをねらいに、全学年とも、Intake の最後の段階で pair activity を実施した。
- (3) 新出の言語材料 (新出単語) は、可能な限りその時間内で身につけさせることをめざした。一方、文については、多様な activity の中に繰り返し取り入れる工夫をし、無理なく身につけることができるように配慮した。
- (4) Output については、1活動時間の中で、位置づけることが可能な場合に限り実施した。(Output を実施しない英語活動もある。)

3.1.2 Input 段階と Intake 段階の重視

本校では、今年度 Input と Intake の段階を特に重視し、実践につなげている。Input の段階では、次の6点に配慮し実践を進めた。

- (1) using visual : 視覚に働きかける教材を児童に提示する。
- (2) repetition : 繰り返すことで獲得の手助けをする。
- (3) same order : この段階では、覚える順番を変えずに進める。(Slow learners が混乱を起こさないように配慮する。)
- (4) modeling : 説明の後、モデルを提示し理解を助ける。
- (5) movement : 記憶を助けるための工夫として、体の動き (動作) を取り入れる。
- (6) rhythm : リズムは記憶の助けとなるため、チャンツを多く取り入れる工夫をする。

上記の基本原則を共通理解した上で行う Input は、どの指導者も大差なく指導を進めることができる。過日、2学年合同で英語活動を実施し、通常とは異なる指導者の下であっても、児童は違和感なく参加していた。

このように、児童の心理的な側面にも配慮した指導を進めることが大切である。

また、Intake の段階では、目標に対して少しずつ練習を繰り返しながら、難易度を高めていくことを心がけ、Activity を構成している。B-SLIM では、この段階を getting it (児童が教師と共に試行錯誤しながら身につけていく段階) と using it (児童が互いにかかわり、慣れ親しむ段階) に分けていることから、流れの途中で必要に応じてフィードバックしながら、

■表3：英語活動の学習過程

2年 英語活動 学習活動案

(T: teacher, S: student)

1 greeting

2 warm-up

- Song (BINGO)
- Pease Porridge Hot
- The Farmer in the Dell

3 課題の確認と「調べ学習」の発表

今日はいろいろな遊びの言い方を…お友達がどんな遊びをしたいか聞いてみましょう。

Input

※調べてきた遊びの言い方と調べ方を発表する。

T：本日の英語活動で取り上げる言語材料を決定する

TV games, with toys, dolls, cards, outside, tag

○ 発音練習

- ・ Short introduction
- ・ チャートを見ながらの発音
- ・ チャンツによる発音

Intake

○ cards を使った練習 (Activity 1)

- ① Point to
- ② Card game
- ③ Touch the base

○ Do you play ~? Yes (No) の練習 (Activity 2)

- ① Q&A (using charts) Do you play ~? (T) Answer (S)
- ② Q&A (using charts) Do you play ~? (S) Answer (T)
- ③ pair activity Model (ALT / HRT) …S：カードを2枚ずつ持つ

A: Hello.	B: Hello. Do you play ~?
A: Yes (No). Do you play ~?	B: Yes (No). See you.
A: See you.	

○ What do you want to play? I like ~. の練習 (Activity 3)

- ① Q&A (using charts) What do you want to play? (T) Answer (S)
- ② Q&A (using charts) What do you want to play? (S) Answer (T)
- ③ pair activity Model (ALT / HRT) …S：カードを2枚ずつ持つ

A: Hello.	B: Hello.
A: What do you want to play?	B: ○○○. What do you want to play?
A: ○○○. See you.	B: See you.

Output

free pair activity

4 reflection (自己評価)

※自分や友達の頑張りを発表する

5 greeting

S：「ふりかえりカード」(自己評価カード)に記入する

スモールステップで構成している。

Intake の段階では、次の6点に配慮し実践を進めた。

- (1) Practice→開発したアクティビティーを効果的に配列し、児童が楽しさを感じる中で目標に近づくことができるようにする。
- (2) Breaking learning into small chunks→一度に多くのことを詰め込みすぎないように、学ぶことを小さなまとまりにする。
- (3) Activities are structured for success→アクティビティーを通して児童が成就感を持つことができるように計画する。
- (4) Psychologically safe→児童が安心して自分の思いを表出できる（英語を安心して話せる）雰囲気作りをする。
- (5) Learning style (form) →全体・グループ・ペア・個人で行う活動を目標に合わせ、多様な学習形態を効果的に組み合わせる。
- (6) Support→児童に支援を行う際に、次の4点を特に配慮した。

- ・ slow learners への確かなかわり（個別の支援）
- ・ praise（賞賛）， encouragement（励まし）
- ・ guidance（指導）
- ・ personalized positive feedback（個々に応じた積極的なフィードバック）

更に、B-SLIM ではアクティビティーを開発する

際に、8要素（8 intelligences）に目を向けることを奨励している。本校では、8要素の中の Visual, Kinesthetic, Interpersonal の3点を特に重視しながら効果的に配列し、組み合わせることで、児童にとって楽しい中で、バランスのとれた英語を身につけることができると考え実践した（表4）。

本校では listening（hearing）と speaking を英語活動の両輪として活動を進めているが、8 intelligences に視点を当て Intake の段階を構成することで、児童の心理的な側面にも目を向けることができるようになった。

3.2 TT（チームティーチング）の実際

1時間の英語活動の中で、多様な指導の形態をとり、役割分担を明確にして活動を進めている。HRT が指導の中心となり、JET（日本人英語教師）、ALT がそれを支援することを基本原則に TT を組んでいる。

本校での TT の実施形態及び実施状況は以下の通りである。（総英語時間数に占める割合）

- (1) HRT が単独で行う英語活動（約10%）
- (2) HRT と ALT が TT で行う英語活動（約50%）
- (3) HRT と JET が TT で行う英語活動（約30%）
- (4) HRT と ALT・JET が TT で行う英語活動（約10%）

ただ近年 ALT の確保（旭川市では、教育委員会が ALT 派遣事業の一環として小学校の申請に応じて派遣する形態をとっている）が難しくなってきている

■ 表4：アクティビティーを開発する際の8要素

8 intelligences		Activity の構成チェックリスト								
		8 intelligences の配列（*今年度重視）								
右記リスト		8 intelligences	1	2	3	4	5	6	7	8
(1) Visual	(1)	Activity	*	*						
(2) Kinesthetic	(2)	Go to	○	○		○	○			
(3) Musical	(3)	Point to	○	○		○		○		○
(4) Logical-mathematical	(4)	Card game	○	○			○	○	○	
(5) Interpersonal	(5)	Relay game	○	○			○	○	○	○
(6) Intrapersonal	(6)	Clap the point	○	○	○	○	○	○		○
(7) Linguistic	(7)	○○○ basket		○		○	○	○		○
(8) Naturalistic	(8)	Touch the base	○	○		○	○	○		○
.....		Free kick		○		○	○	○	○	○
※チェックリストの見方									
○…Activity に 8 intelligences それぞれの要素が入っていることを示す										

ことから、平成14～15年度には、VET（ボランティア英語教師）や旭川市役所国際交流課交流員（アメリカ人）を通算20回程度招き、指導の充実を図った。

HRT は、英語活動全体の流れを掌握するとともに、児童の理解度のチェックや個別支援、更に活動の進行・指示を行っている。ALT や JET は、アクティビティーの進行、モデルの提示、native sound の提供を行っている。

英語活動においては、可能な限り英語で指示を出すことを HRT の努力目標にはしているが、中には英語が苦手な HRT もいる。その部分を ALT や JET が補いながら、指導を進めている。その結果、HRT と ALT の打ち合わせの時間が大幅に減り、約2年を経た現在では、ファックスや Eメールによる打ち合わせが増え、互いの負担を軽減することができた。また、学習過程に沿った実践を繰り返すことで、HRT・ALT 共に B-SLIM に対する理解も深まり、充実した英語活動を展開することができた。

3.3 国際理解教育とリンクさせた英語活動

本校が英語活動の最後に実施している自己評価を総合すると、常時90%以上の児童が「楽しかった。また英語をやりたい」「よくわかった。英語を使うことができた」「友達や ALT と積極的にかかわることができた」という評価をしている。高学年の英語活動の難しさを指摘する声を多く耳にするが、本校では、高学年も含めて、児童の活動意欲や積極的な取り組みや態度が持続する理由として、次の2点を挙げるができる。

3.3.1 国際理解の単元とリンクしたストーリー性のある英語活動の展開

学んだ英語をどの場面で使うのかを明確にし、単元の中で生かされることで、児童は英語活動に意欲を持って取り組むようになる。

そこで、低学年では、言語材料と学校生活を結びつけ、毎日の学校生活の様々な場面で使うことができるように構成した。

また、中・高学年では、国際理解の単元とリンクさせ、どの場面で身につけた英語を使うことができるのかを明確にして、児童個々のニーズ（課題）を学級全体のニーズ（課題）へと高めていった。

(1) 低学年の実践例

●「学習の初めのあいさつを英語で！」(1年)

・取り上げた言語材料

— Now start (finish) the lesson.

[Japanese, math, music, PE, art and craft.]

●「朝の健康観察を英語でやってみよう」(2年)

・取り上げた言語材料

— How are you today? I'm fine. I have a cough (fever, headache, stomachache, sore throat, runny nose).

両学年とも実践後約10か月が経過しているが、現在も教室からは、元気のよい英語が響いてきている。

(2) 中・高学年の実践例

●「姉妹都市・友好都市の人と交流しよう」(4年)

姉妹都市や友好都市の暮らしや文化、食べ物などを調べていく中で、本市に在住する両都市の方々と交流の機会を設定した。交流の際に、児童が本市の観光名所や公共施設を案内するという設定で、英語活動を構成した。英語活動では、14か所の施設などの他、道案内の仕方、行き先がわからなくて困っている人への声のかけ方などについての学習を深めた。

・取り上げた言語材料

[city hall, art museum, library, bank, etc.]

— May I help you?

Where do you want to go?

[go straight, go back, turn right, turn left etc.]

●「フレンドシップパーティーに参加しよう」(6年)

自分たちの課題を解決することの他に、学校にゲストティーチャーとして来てくれる方を探すことも目的の一つとして、旭川市国際交流委員会主催の上記パーティーに学級全員で参加することにした。旭川市在住の外国人の方と英語で交流することにとどまらず、ゲストティーチャーとして来校を要請する表現や自分たちがどのような学習を進めているのかを説明する表現などを学習した。

・取り上げた言語材料

— Will (Would) you come to ~?

I would like you to ~.

I'm studying about ~.

I would like to know (listen, see) ...

単に英語活動を行うだけでは、児童の英語に対する期待や英語活動で高められた意欲が時間の経過と共に消失してしまいがちである。国際理解の単元とリンクさせたり、日常生活で英語を使う場を設定したりすることで、児童の意欲や課題意識の高まりを持続させることができた。

3.3.2 Output の充実

本校では、Output の場を設定できる時に限り、国際理解の単元や英語活動の終わりの段階に位置づけている。そのため、児童は、「この場面で、この表現を使って交流したい」という見通しや期待を持ち続けながら、英語活動に取り組むことが可能になった。Output を意図的に組み立てることにより、英語を積極的に身につけようとする児童の意欲や態度が高められていくことを実践の中で確認することができた。

また、Output の場面で、英語を使って交流できたり、その英語が認められたりしたとき（賞賛されたりしたとき）に、児童はそれまでの取り組みに自信を持ち、もう一段ステップアップした意欲で、次の活動に向かうことも同時に確認することができた。

○本年度の実践例

- (1) 本市国際交流委員会が主催する「国際交流まつり・フレンドシップパーティー・留学生との交流会」などに学級全員で参加した。（5～7月：5・6年）

- (2) 外国の文化や国の様子について学習するために外国人のゲストティーチャを教室に招き、その際に交流集会を行った。（6～10月：3～6年）
- (3) 学習発表会において英語劇『桃太郎・浦島太郎』を上演した。（9月：5・6年）
- (4) 雪祭りや国際水像コンクールのために旭川市に來ている外国人へのインタビューを行った。（2月：4年）
- (5) 外国人学校視察訪問に合わせて交流の機会を持った。（本年度3回：3～6年）

3.4 英語活動アンケート（自己評価）の結果から

英語指導方法の改善及び児童の主体的な英語活動が展開されているかどうかを評価するために、抽出学年を決め、英語活動終了後に自己評価を含めた英語活動アンケートを実施した。結果の一部及び本校以外で行った英語活動アンケートの結果は下記の通りである（表5）。資料の蓄積や分析など、十分とは言えないものの、これらの結果から次の4点を考察

■表5：自己評価の集計結果（2003.9.5 北海道英語教育研究大会において本校が研究発表した資料より）

アンケート項目（この項に関連するもののみ）			
① 英語活動に楽しく取り組むことができましたか。			
② 今日の課題・活動を振り返って、英語で言えるようになったことが増えましたか。			
③ またチャンスがあったら、英語を使ってみたり、英語を使ったゲームをしてみたいですか。			
※自己評価は3段階で行った。A：できた（そう思う・増えた）B：少しできた（少し思う・少し増えた） C：できなかった（変わらない・思わない）			
○本校での実施結果（数字は％）		日章小学校4年（2003.5～2003.9…7回の平均）	
日章小学校2年（2002.9～2003.3…5回の平均）			
	A	B	C
①	86	14	0
②	93	7	0
③	93	7	0
○他校での実施結果		旭川市S小学校6年（2003.7）	
旭川市T小学校5年（2003.7）		・年間10時間実施	
・年間3～5時間実施		・今年度4回目の英語活動	
・今年度初めての英語活動		・B-SLIM による英語活動は第4回目	
・B-SLIM による英語活動は第1回目			
	A	B	C
①	90	10	0
②	40	54	6
③	86	8	6

することができる。

- (1) 英語活動の時間を確保し、全学年共通の指導方法で継続的に取り組むことで、児童は活動の流れを把握することができ、安心した中で英語に取り組む、積極的に活動する。
- (2) この指導方法を取り入れることで、本校がめざす「英語嫌いを作らない」「楽しく英語に取り組む」ことが、実現に近づいている。
- (3) B-SLIM理論に基づき、適切なフィードバックとスモールステップをIntakeの段階に位置づけることで、slow learnersの理解を助け、児童が「楽しく英語を身につける」ことにつながっている。
- (4) 自己評価項目の充実を図り、更に多くのデータの蓄積をもとに評価や分析を進め、英語活動にどのように生かしていくのかを明確にすることが今後の課題である。

3.5 主体的な学びにつなぐ「調べ学習」とノングレードカリキュラムの編成

研究開発校の3年間は、年間指導計画・月別指導計画が学年ごとに編成され、それに基づいた英語活動が展開された。

しかしながら、総合的な学習の時間の「ねらい」を達成し、本校の「めざす子供の姿」を実現するためには、これまでのカリキュラムに従って「教え込む英語活動」から、児童が学びたいと考える英語をもとに「主体的にかかわることのできる英語活動」へ指導の在り方を転換していく必要性を感じた。

それを具体化するために、「調べ学習」を学習過程(単元の指導計画にも)に位置づけ、更にその「調べ学習」を支えるために、「ノングレードカリキュラム」を編成した。

3.5.1 「調べ学習」の考え方

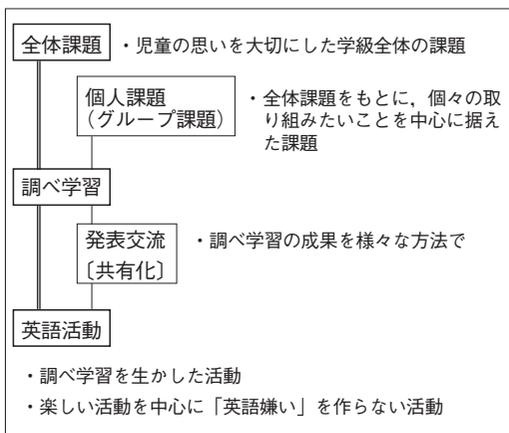
本校では、総合的な学習の時間の単元を構成する際に、問題解決的な学習の流れを可能な限りとるようにしている。英語活動で「調べ学習」を位置づけたのは、問題解決的な学習の流れに少しでも近づけることで、児童の主体性や英語活動に向かう意欲を高めていきたいという願いからである。

調べ学習を行う際に、次の2点を共に満たす必要があると考えている。

- (1) 子供たちにとって調べたい内容であること
- (2) 子供たちが調べる方法を身につけていること

英語活動に至る調べ学習の流れは、次のようになっている。

■ 表6：英語活動に至る調べ学習の流れ



3.5.2 「調べ学習」の実例(実践例)

3年生の「英語を使ってみよう」の単元では、「調べる楽しさと調べ方を高める」ことをねらいに調べ学習を進めた。この単元で全体課題となったものは、次の通りである。

- ・朝の会などで使うあいさつの仕方や曜日・天気など
- ・算数で習った数字(1～12までは、1年時に履修)
- ・図工で使う色
- ・教室にあるもの(机・イス・窓・黒板など)
- ・給食のおぼんチェック

これらの課題をもとに、児童は個々に自分の使っていた言葉を見つけ出し、「英語のことば 調べてみたよカード」に記入し、中には30枚以上のカードを作り上げてきた児童もいた。調べ方も多岐にわたり、調べ学習に向かう意欲の高まりを感じることができた。

児童の調べてきた方法は、次の通りである。

- ・家の人に聞いた
- ・本で調べた
- ・英語の先生（ALT）に聞きに行った
- ・お友達の外国の人に教えてもらった
- ・国際交流まつり（旭川市の行事）に行き外国の人に聞いた
- ・市立図書館で調べた

このようにして、児童が「英語活動で使ってみよう」と考える言葉や言い方を英語活動の学習過程の中に位置づけ、活用している。

本時の課題を確認した後に、調べ学習の交流・発表の時間を設定している。調べカードをもとに発表し、その中から、取り上げる言語事項などを HRT と児童が話し合い、決定していくのである。

調べ学習を生かすことのできる英語活動の流れを作り出すことが、調べ学習の質や意欲を高め、更に、児童の課題意識を持続させ、主体的な活動を生み出すことを実践を通して確かめることができた。

3.5.3 ノングレイドカリキュラムの編成

児童が使いたい英語を言語材料にして英語活動を進めるためには、月別・学年別の指導計画では弾力的で柔軟な対応ができなくなることから、本校ではノングレイドカリキュラムを編成することとした。

ノングレイドカリキュラムとは、研究開発校の3年間を含め、平成4年度から取り組んできた英語活動の実践・授業記録・研究集録などから言語材料をすべて洗い出し、それらを20題材・2コース（Basic course・Advanced course）の計40ユニットに編成し直したものである（表7）。

これにより、

- (1) 児童のニーズに基づく英語活動
- (2) 国際理解の単元とリンクさせた英語活動
- (3) 日常の学校生活に生かすことのできる英語活動を実践することが容易になった。

現在では、教材開発の深まりや単元構成の広がりを受け、新たな言語材料が追加され、ノングレイドカリキュラムは、24題材・計48ユニットにふくらん

■ 表7：題材・言語材料一覧表（ノングレイドカリキュラム）

	① greeting	② self-introduction	③ weather
B A S I C	Good morning. Good afternoon. Good-bye. Hi. Hello. See you. Thank you. You are welcome. Nice to meet you.	Hello. My name is ~. I'm ~. How do you do? I'm in the ~ grade. My nickname is ~.	cold hot warm cool rainy cloudy sunny fine How is the weather today? It's ~.
A D V A N C E D	How are you? I'm fine thank you. I'm sleepy. I'm sick. I have a cough (headache fever stomachache runny nose)	I'm eight. How old are you? Where do you live? I live in Asahikawa. What's your name? What ~ do you like? I like ~.	windy snowing foggy How is the weather in (place)?
	⑩ body parts	⑪ animal	⑫ shopping

上記以外の題材は以下の通りである。

- ④ class / school ⑤ month / season ⑥ days of the week ⑦ color ⑧ counting numbers / time
⑨ sports ⑬ face ⑭ adjective ⑮ gesture / verb ⑯ place ⑰ direction / guide ⑱ food
⑲ culture ⑳ Asahikawa
(追加) ○ Hokkaido ○ sightseeing ○ gesture II ○ school area

できている。

また、どの学年の時にどの題材に取り組んだのかわかるように、英語活動実施後、「スタディメモリアル」に記録し、年度末に引き継ぎ系統的に指導ができるように配慮している（表8）。

■ 表8：スタディメモリアル B

題材	第1学年	第2学年
①		
②	○	
③	○	
④		○

※点線より上が Basic course, 下が Advanced course
 ※実施後○印をつける
 ※スタディメモリアル A は、年間を見通した計画を記入する。スタディメモリアル B は、実施後、記録する

本校では、各学年年間15～20時間を英語活動に充てている（3～6学年は総合的な学習の時間、1～2学年は、余剰時間を活用し教育課程外活動として位置づけている）。

1ユニットを2時間かけて指導することを基本に据え、40ユニットを指導するのに80時間を必要とする。本校では、6年間で、90～120時間の英語活動を確保できることから、ノングレードカリキュラムの言語材料などを指導するには、十分な時間が確保可能である。

ノングレードカリキュラムに基づいて実践を進めるに当たり、次の4点に配慮している。

- (1) 児童にとって負担がかからない活動にするために、1・2年生は Basic course を中心に活動を展開する。
- (2) 配当時間は、弾力的に扱ってもよいものとする。
- (3) 文字指導は原則的に行わない。
- (4) hearing (listening), speaking を中心に活動を構成し writing, reading については、取り扱わない。

3.6 その他（児童の意欲を育む英語活動の基盤作り）

(1) English immersion classroom

英語活動を行う教室の環境整備も大切である。本校では、「ななかまどルーム」（英語活動室）の掲示物などを全部英語の地図や掛け図にし、また、姉妹校交流コーナーを設け、児童が英語を身近に感じ、慣れ親しむことができる環境作りを心がけている。

(2) 姉妹校交流

一昨年より、姉妹都市であるアメリカ・イリノイ州ブルーミントン・ノーマル市 Metcalf 小学校との交流を開始した。現在5・6年生を中心に、全校児童の作品や手紙、写真などの交流を行っているが、近い将来、個人レベルで Eメールなどの交流に進んでいくことを期待している。

送られてきた作品や手紙は、英語活動室に展示し、児童がいつでも自由に見ることができるようにしている。更に、手紙などは、英語活動ボランティアティーチャーに内容を紹介していただいた後、各学級に掲示している。

(3) 外国人学校視察訪問の積極的な受け入れ

今年度、フルブライトメモリアル基金の依頼を受け、米国教育者の学校視察（24名）やエジプトから「カリキュラム開発」に携わっている教育関係者（6名）を受け入れ、英語活動の公開や児童との交流を行った。いつも顔を合わせている ALT やゲストティーチャーとは違う来校者に、児童は生き生きと交流の時間を楽しんでいた。

更に、B-SLIM の提唱者である O. Bilash 博士を2度（2003.9及び2004.2）学校に迎え授業研究会を行った。博士から、本校の英語活動の取り組み、児童が生き生きと英語活動に取り組んでいる様子、そして B-SLIM の先生方への浸透度について大変高い評価をいただいた。研究・実践の方法や方向が誤っていないことを教職員一同再確認することができた。

4 | おわりに

実質3年間にわたる研究をまとめるに当たり、次年度以降へ向けて、成果と課題を明確にすることができた。

現在、小学校における英語活動は、総合的な学習の時間のねらいに基づく「英語活動」と近い将来を

見据えた教科としての「英語科」という大きな2つの流れの中で、はっきりとした方向性や展望を描けない中で取り組まれている学校が多いという。そのような状況の中で、本校は、現学習指導要領における総合的な学習の時間のねらいに沿った質の高い実践を蓄積してきたが、今後「教科としての英語科」も視野に入れながら、更に研究を深めていきたいと考えている。

4.1 成果と課題

本校の英語活動にB-SLIMの考え方や「調べ学習」を取り入れることで、以下の成果を得ることができた。

- (1) 本校教師全員が、英語活動にかかわろうとする積極的な姿勢を持ち、B-SLIMに基づいた英語活動を行うことが可能になった。ALTとのTTにおいても、HRTが可能な限り英語で指示を出し、授業をコントロールする場面を多く目にすることができた。
- (2) 開発した教材を蓄積し、だれでも使用することができるため、教材開発や準備のための時間を大幅に短縮することができた。また、繰り返し使いながら改善を加えているために、教材の質が向上し、内容も充実してきている。
- (3) 使用しやすい「ノングレードカリキュラム」をめざし、実践をもとに加除修正を重ねることで、内容が充実してきている。児童の使いたい英語をもとに構成する英語活動が軌道に乗り、すべての学年で、質の高い英語活動を展開することができた。また、「スタディメモリアル」や実践の記録などの交流・活用により学年の引き継ぎがスムーズに進み、系統的な指導を行うことができた。
- (4) 児童の自己評価を総合すると、常時90%以上の児童が「わかった」「楽しく活動ができた」と評価をしている。また、授業のはじめや終わりのあ

いさつ、朝の会など学校生活の様々な場面で英語を使う機会が増え、私たちの願う「楽しく英語を身につける」「英語嫌いを作らない」が着々と実現に向かっていく。

今後克服していかなければならない課題は次の2点である。

- (1) 英語に初めて触れる小学生に対して、可能な限りnativeな音を提供する必要がある。これまで同様B-SLIMの理論を研究することの他に、英語活動に携わる教師個々の英語力を高めていくための研修の機会や方法を具体的に考えていかなければならない。
- (2) 現5年生は、4月の段階ですべてのコースの学習を終えていることから、現在の「ノングレードカリキュラム」のBasic/Advancedの両コースにbrush upコース（仮称：文・句型を中心とするコース）を新たに設け、再編成を進めていく必要がある。

また一方で、将来、教科としての側面が重視されていくことも視野に入れながら、カリキュラム研究やtextbookの編集などにも着手しなければならない。

4.2 研究を終えて

最後に、本研究に協力いただいた方々に感謝を申し上げる。特に研究の細部にわたりご指導いただいた小池生夫先生、2度にわたり本校を訪問し適切な指導をいただいたOlenka Bilash博士、北海道立教育研究所の渡部道博・瀧澤義守両先生、カナダ・アルバータ州立大学でB-SLIMを共に学び、北海道各地でこの指導方法を実践しているHTEP（Hokkaido Teachers English Project）及びアンケートや模擬授業でお世話になったAEEN（Asahikawa English Education Network）の先生方に、心よりお礼を申し上げます。

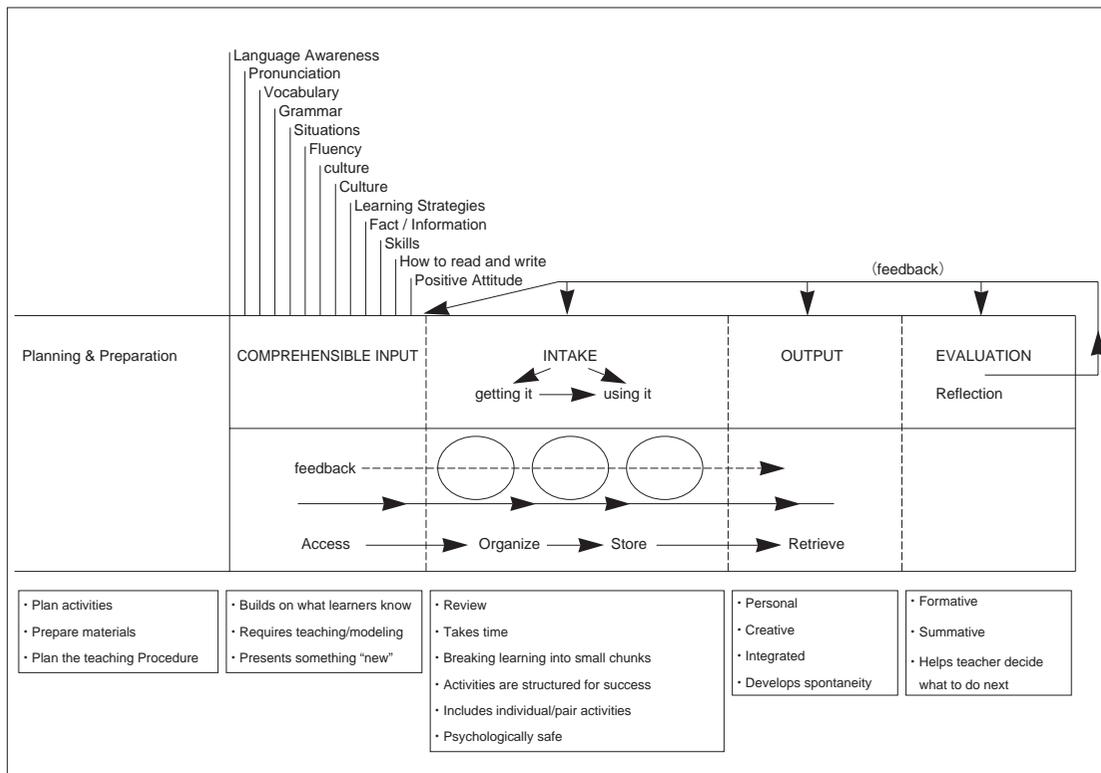
参考文献

樋口忠彦.(2003).『児童が生き生き動く英語活動の進め方』.東京:教育出版.
北海道立教育研究所.(2003).『『総合的な学習の時間』における小学校英語活動の手引き:ハローイングリッシュ』.北海道:北海道立教育研究所.

文部科学省.(2001).『小学校英語活動実践の手引』.東京:開隆堂.
植松茂男.(2003).『第二言語習得理論の児童英語教育への示唆』.大阪:日本児童英語教育学会第24回全国大会資料集.

資料

▼ 図 : Bilash's Input-Intake-Output-Evaluation Second Language Instructional Model



学習方法の違いによる 語彙習得率の比較研究

千葉県／千葉県立匝瑳高等学校 教諭 中池 宏行

概要

語彙習得については、過去、様々な研究がなされてきた。しかし、それは主に英語を外国語とし、他のヨーロッパ言語を母国語とする研究者が行う英語の語彙習得に関するものか、英語を母国語とする研究者の英語（母国語）の語彙習得に関するものが多かった。日本での英語の語彙習得の研究は少なく、その方法、評価もばらばらであったように思える。そこで、筆者は日本人の英語の語彙習得研究について、過去の代表的な実験を、その実験の欠点を補いつつ、新たな実験をし、それを過去の先行研究と比較してみることにした。特に、映像・音声学習、意味的まとまりを利用する学習方法、接頭辞・接尾辞・語根学習、キーワード法に関しては、今までにその効果を調べる研究があまりなされていなかったという経緯があり、それらが、果たして、生徒の語彙習得の手助けになるのかを調査してみることにした。

1 背景と目的

大学入試の中で、その可否に関して、語彙力の占める割合はかなり高いものがある。高校生たちは、入試に合格するため、相当高度な語彙も暗記しなくてはならず、膨大な時間をそれに費やしてきた。高校の教師側も、授業の中で、単語を発音させたり、週に1回の単語テストを課すなど、エネルギーの多くを生徒の語彙力の強化に費やすことが多かった。しかし、それらの努力も、なかなか、大きな成果を収められないことがしばしばであった。そこで、語彙学習に問題を絞り、語彙習得の最良の方法を模索していくことをこの調査の目的とした。

2 先行研究

2.1 絵を用いた先行研究

片山（1997）は絵を用いて単語を覚える方法の短期的、長期的効果を調査したが、絵を用いたグループと用いなかったグループの間に有意な差は見られなかった、と述べている。また、Yamamoto（1995）も大学生を対象に絵の効果を調査しているが、絵を用いたグループとそうでないグループに差は見られなかった。

2.2 キーワード法を用いた先行研究

キーワード法とは、ある英語の単語を覚える際に、母国語の中でその単語に意味も発音も似た単語を見つけ、それを媒介として英単語を暗記させるという方法である。俗称では、英単語連想術とか、語呂合わせなどと呼ばれているものである。

Atkinson（1975）はその研究で、キーワード法を用いたグループの方が機械的学習群（単語リストのみを使って単語を暗記する方法）より統計的に有意に高い成績をあげた、と述べている。それに反して、国内では、姉崎・平野（2000）は、キーワード法と機械的学習では機械的学習がキーワード法を大きく上回った、と述べている。しかし、この調査を詳しく見てみると、そのキーワードとなる日本語の単語が元の英語の発音とかなりかけ離れているものが使われており、その発音と意味の関連性も全く見られないというものであった。従って、被験者にとってこの方法は、キーワードを覚えてから日本語の意味を覚えるという二重の手間がかかるもので、そのためにキーワード法の方が機械的暗記よりも、その定着度が落ちたという結果になったと思われる。

2.3 文脈学習を用いた先行研究

96人の小学1年生を被験者とした Nemko (1984)の研究では、単語を単独で提示された学習者(機械的学習群)は、文脈とともに提示された学習者よりも、そのテスト方法(単独でテストされるか、文脈の中でテストされるか)に関係なく、統計的に有意に多くの単語を認識できたことを示している。次に、英語をL2として学ぶ学習者を対象に文脈の効果を調査した研究として、Pickering (1982)は、文脈の中で単語を学習する方法と単語リストを使って外国語と母国語を1対1対応のペアで覚える方法の効果を比較検証するため、オーバーヘッドプロジェクターで30秒間ずつ単語を提示した。その結果、単語ペアで学ぶグループと例文を使って学ぶグループの両者の間に統計的に有意な差は見られなかった、と述べている。姉崎・平野(2000)は、1対1の機械的学習と文脈から単語の意味を類推してからそれを暗記するグループに分けて実験を行ったが、直後テストでも遅延テストでも圧倒的に機械的学習が文脈学習を上回った、と述べている。

2.4 語根・接頭辞・接尾辞を用いた先行研究

投野(1997)は、接頭辞、接尾辞、語根を使った語彙増強について実証的に検証しようとした先行研究はこれまでに我々の知るところではほとんどない、と述べている。

2.5 意味的まとまりを利用する学習法の先行研究

現在、高校生の大学入試用の単語集として販売されているものは、ほとんどがこの意味的まとまりを利用したものである。つまり、単語をジャンル別に整理したものである。Higa (1963)は、提示される単語が意味的に近いものであると、それらを覚える際に単語の間で干渉が起こり、意味のつながりのない単語を覚えるよりも時間がかかる、ということ報告している。Underwood, Ekdstrand, and Keppel (1965)も、意味的に関連のある単語を学習する時の方が、意味的に関連のない単語を学習する時よりも、被験者は多くの困難を示すことを指摘している。国内では、江原(1997)は、高校2年生53名を新出単語のリストのみを与えて単語を記憶させる者(機械的学習群)と新出単語を学習者自らがグルーピングしてから単語を記憶する者に分け、試験の直後と1週

間後の単語記憶保持率を調査した。その結果、短期、長期的に見て両者の間に有意差は見られなかった、と報告している。Tinkham (1993)も意味的に関連のある単語をグループにして提示する方法は、学習者に混乱を及ぼす可能性が高く、効果的とは言えないと結論づけている。

3 | 調査の方法

3.1 被験者

被験者は、匝瑳高校1年B組(42名)と1年H組(42名)の2つのグループで行うこととした。2つのクラスの生徒を被験者に選んだのは、2つの理由からである。第1の理由は、過去の実験のように、その実力を全く知らないグループで、たった1回のグループ分けテストによってグループ分けするよりも、普段からテストを何度も繰り返し課していて、その能力を完全に掌握している2つのグループ間で行うことの方が、実験の精度をより高めることができると考えたからである。

2つ目の理由は、この研究のためには多くの実験を行わなければならない、筆者が全く教えていないクラスで実験をすることは事実上不可能だと考えたからである。

1年B組と1年H組の2クラスは筆者が普段授業を教え、20回以上のテストを課してきた生徒たちである。そのすべてのテストを平均した結果は、H組の方がB組よりも11%程平均が高いことを示していた。しかし、これはあらかじめ予告をしたテストの結果なので、準備なしでのクラス的能力差を計るため、20個の英単語のテストを2つのクラス全員に課し、平均点を比較することにした。10分間で20個の単語を暗記するように指示し、24時間後に、それをいくつ覚えているかをテストした。問題は、英語を日本語にするものが6割、日本語を英語にするものが4割であった。結果は、約半年間にわたって行ったおよそ20回のテストの結果と全く同じで、この平均化のテストでも最終的に11%、H組の平均点がB組のものを上回った。従って、これから行う各学習方法の比較においても、H組の得点から11%を引いたもので、その効果を比べることとした。

3.2 比較の方法

記憶の心理学的研究の先駆者である Ebbinghaus (1885) の記憶保持曲線に基づくと、1時間後には記憶したものの45%だけが保持され、24時間後には記憶した30%、更に1週間後には25%、1か月後には20%の保持率となるという実験結果がある。このことから考えると、24時間後に覚えているものは1か月たってもその70%近くは保持されているということになる。従って、今回の調査では、1週間後や1か月後の遅延テストは行わず、その代わりにすべて24時間後のテスト1本とすることとした。

4 | 各学習方法の比較

4.1 映像・絵・音声学習と機械的学習の比較

先行研究では、絵を使った語彙学習と機械的学習を比較していたが、本研究では、映像と音声も加えたものと機械的学習（ここでは表の中に「リスト」と表現した）を比較してみた。1つのグループはリストのみを与えて、10分間その暗記だけに集中させ、もう1つのグループには、絵または映像をそれぞれの単語に付け加えたものを見せ、更に、それぞれの単語をALTに発音してもらい、生徒はALTの後についてそれを発音した。その所要時間は4分であった。その後、そのグループには6分間、単語の暗記をさせた。最後に、24時間後に前のテスト同様、英語から日本語が6割、日本語から英語が4割という構成のテストを課した（実験1）。

■ 表1：実験1の結果

	正答率
映像・音声	39.3%
リスト	42.4%

この実験結果から映像・音声を利用する語彙学習効果を判断すると、先行研究の絵を使った学習方法の結果とほぼ同じで、音声・映像を加えたとしてもそれほど影響はないか、むしろリストだけの暗記に集中させた方が効果的という結論が導き出せると思われる。

4.2 文脈学習と機械的学習の比較

先行研究では、文脈学習は1つの長い文章を読み

せ、その文の意味を解釈しながらその単語を覚えるか、その文章からその単語の意味を類推してからその単語を覚えるというものであった。すると、与えられた制限時間の中の大部分を、文脈を理解したりその単語の意味を推し測ることに当てなくてはならず、肝心の単語を記憶するというのに時間が十分に割けないという欠点があった。これを是正するために、先行研究で使用された長い文脈を避け、単語を1つの句程度の中で使うことだけに制限してみた。

例)

機械的学習→bomb 爆弾

文脈学習 →(atomic) bomb (原子) 爆弾

24時間後にテストを課した。テストは、前の2つのテスト同様、英語から日本語が6割、日本語から英語が4割とした（実験2）。

■ 表2：実験2の結果

	正答率
文脈	42.3%
リスト	43.4%

実験2から考えられることは、単語の暗記という点では単語以外の情報、例えば（ここでは）句が逆に余分な情報となり、単語そのものの暗記の妨げになっているようである。従って、結論的には文脈同様、句を提示することも単語の暗記の助けには全くならないと思われる。

4.3 意味的まとまりを利用する学習と機械的学習の比較

更に、実験3として、実験1・2と同じように、ある大学入試用の単語集を使って「教育、戦争、医療、経済」などの意味的まとまりのある単語をグループ化した20個の単語とそれをアルファベット順に並べ替えたものを、それぞれB組、H組のグループに与え、実験1・2と同じ手順で10分間の暗記と24時間後のテストを行った（実験3）。

■ 表3：実験3の結果

	正答率
意味的グループ	49.1%
リスト	48.4%

実験3の結果、意味的まとまりのある単語をグループ化した方が平均点は0.7%良かった。しかし、これは実験における誤差とも考えられるし、20個の単語という限られた範囲で問題が出されたため、生徒たちはそのジャンルにある単語を英単語としてではなく、日本語の意味を整理することによって記憶できたのではないとも考えられる。(従って、2000語の単語がいっぺんに提示される単語集の中では、同じような効果は期待できない。)また、20個の単語のジャンルが比較的是っきりした「教育、戦争、医療、経済」であったために正答率が良かったとも考えられ、もし、ジャンルが「プラス思考」などという曖昧なものだったら、正答率はもっと下がったと思われる。従って、意味的まとまりのある単語をグループ化しても、その効果はほとんどリストの提示と変わらないという結果となった。これは先行研究の意味的まとまりのある単語のグループ化はお互いの単語の干渉が起こるためにマイナスであるという結果とほぼ一致する結果となった。

4.4 キーワード法と語根・接頭辞・接尾辞学習法

キーワード法と語根・接頭辞・接尾辞を使った語彙習得学習についての実験を行う前に、先行研究のキーワード法に伴ういくつかの問題点を挙げてみたい。まず、キーワード法に関して、他の学習法との決定的な違いは、文脈や意味的まとまりのある単語学習などと違い、テストする単語に何を選ぶかということと、その単語を記憶するためのキーワードに何を使うかによってその結果が大きく変わってしまうということである。つまり、どの単語でもキーワード法が効果があるというわけではなく、キーワード法で非常に効果があるものと、キーワード法を使うと逆効果になってしまう単語があるということである。それと同じことが語根・接頭辞・接尾辞を使った語彙習得学習についても言えるのである。つまり、語根や接頭語・接尾辞がある単語ならば、被験者はそれらを容易に記憶できるかもしれないが、そういうものが全くない単語に関しては、こういう形での学習は不可能となる。

そこで、筆者は実験として、キーワード法と語根・接頭辞・接尾辞学習法を組み合わせた形で、キーワード法が合わない単語には語根・接頭辞・接尾辞学習法を、それでも合わないものに関しては他

の方法、例えば組み合わせ法(易しい単語を2つ以上組み合わせさせて難しい単語として理解させる)など、その単語に合わせた記憶法を選択した形での新しい記憶法(新記憶法と名づけた)を使用したものと機械的学習を比較してみることにした。

この実験をする上で、私の選んだ20個の単語に表4にあるような記憶方略を用いた「暗記法」という項目を加えたものと、それを全く加えないリストだけのもの(ここでは省略)とを作成し、片方をB組に、他方をH組に与えた。実験1・2・3と同様にそれらを10分間でできるだけ暗記するように指示し、24時間後にテストをし、これを実験4(表5)とした。

■表4：実験4に使用した新記憶法のリスト

1. embarrass [imbɛərəs]	～に恥ずかしい思いをさせる
★暗記法 2人の【縁(えん)ばらす】→2人に恥ずかしい思いをさせる	
2. deny [dɪnaɪ]	否定する
★暗記法 【でない】と否定する	
3. influence [ɪnfluəns]	影響力
★暗記法 influenza【インフルエンザ→ス】は影響力がある	
4. temperature [tɛmp(ə)rətʃər]	温度
★暗記法 【天ぶらジュワー】=(高い)温度	
5. phenomenon [fɪnəmənən]	現象
★暗記法 火山から溶岩が出ないで【火のみの】出る現象 【ヒノミノ】=現象	
6. obey [əubeɪ]	に従う
★暗記法 日本は【欧米】に従う	
7. reluctant [rɪlɪktənt]	気が進まない
★暗記法 【イラク担当】は、戦争に、気が進まない	
8. incident [ɪnsədənt]	出来事
★暗記法 accidentは事故 ac(悪)を取って in(いいん)を付けると良い事故→出来事	

spect = 見る

expect の ex は外を表す, (s)pect は見るで
expect→外を見る→期待する

9. inspect [ɪnspɛkt]	詳しく調べる
★暗記法 in (中) spect→中を見る→調べる	
10. prospect [prɒspɛkt]	見込み
★暗記法 pro (プロ) spect (見る) →プロが見にくる→見込み (がある)	
11. aspect [æspɛkt]	(側) 面, 観点
★暗記法 a (1つの) spect (見る) →1つの見方→観点・側面	
12. suspect [səsɛpɛkt]	～でないかと疑う
★暗記法 suspender→吊すもの suspend→停学にする sus→宙 (中間) sus+spect→中間を見る→どちらかと疑う	
13. retrospect [rɪtrɒspɛkt]	回顧 (昔を振り返ること)
★暗記法 retro=レトロ=古い物 古い物を見る→回顧	
14. spectacle [spɛktəkl]	光景
★暗記法 spect (見る) cle (bicycle から回す) 見回す→光景	
15. conspicuous [kɒnsɪpɪkjʊəs]	目立つ
★暗記法 con=みんな spic=見る みんなが見る→目立つ	

spire=fire=火

16. inspire [ɪnspáɪər]	を奮起させる, 励ます
★暗記法 spire=fire=火 (体の) 中に火を入れる→奮起させる	
17. expire [ɪkspáɪər]	(免許などの) 期限が切れる
★暗記法 spire=火が外 (ex) に出る→火が消える→有効性がなくなる	
18. aspire [əspáɪər]	熱望する
★暗記法 a (1つの) spire (火) =火のように燃えている→熱望する	

2つの語を組み合わせて覚える

19. indifferent [ɪndɪf(ə)rənt]	無関心な
★暗記法 She is in (a) different country の in と different がついたと考える→違った国のように, (物事に) 無関心だ	
20. resign [rɪzáɪn]	を辞職する
★暗記法 re=再び sign=サイン (署名) する 雇われた後, 再び (契約書) に署名する=辞職する	

実験4から, 平均点はかなり低かったが, 実験1・2・3と異なり, 新記憶法とリストでは明らかな差が出たということが言える。

■ 表5: 実験4の結果

	正答率
新記憶法 (B組)	40.2%
リスト (H組)	17.5%

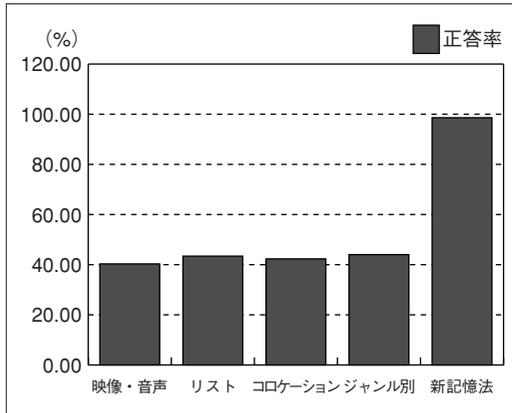
その差は2.5倍近く開いたことになる。また, 数字には表れないが, 新記憶法で単語を暗記した生徒の中には, “inspect” という単語に対して暗記法で示した「中を見る」という語句をそのままを書いてしまっている者がいた。このような訳は今回のテストではほとんど得点を与えられていないが, もしこれらの単語が文脈で出てきていたなら, その生徒たちはその語の意味が「調べる」であると容易に思い出すことができたのではないと思われる。従って, それらをすべて総合的に判断していくと, 新記憶法はリストの3倍近くの数の単語を同じ時間内に暗記できる, という結論が導き出せられると思われる。

実験1, 2, 3, 4から, 4つの学習方法で同じ単語を20個選び出し, 全く均一の4つのグループに, それらを10分間でできるだけ多く記憶するように指示したら, 24時間後のテスト (英語から日本語は6割, 日本語から英語が4割) ではどういう結果になるだろうかということを想定してみた (表6・図1)。

■ 表6：4つの実験の総括

	正答率
映像・音声	40.3%
リスト	43.4%
文脈（コロケーション）	42.3%
ジャンル別	44.0%
新記憶法	98.6%

▼ 図1：4つの実験の総括



5 | 総括

語彙を習得する際にどの方法が一番効果的かという問いに対して、実験結果から判断する限りでは、新記憶法と名づけたキーワード法に工夫を加えたものと、語根・接頭語・接尾辞、単語の組み合わせなどそれぞれの語に合わせた記憶法を与えるやり方がかなりの効果を上げることがわかった。また、映像・音声学習法、文脈学習法が意外に効果が低かった理由としては、その学習法と記憶のメカニズムとのかかわり合いがあると思われる。つまり、Shaughnessy, Zimmerman and Underwood (1970) の実験によると、記憶をする際には間隔を置いて繰り返し行うということが重要だそうである。従って、時間が制限されている映像・音声学習と文脈学習では、それを実行する時間が他の学習法に比べて少なかったということが大きかったと思われる。また、意味的まとまりのある単語をグループ化する

というジャンル別学習は心理学でいう「貯蔵方略」、つまり、いくつかのものの名前を覚えるときには、グループに分けて覚えた方が効率的だという理論に基づいていると思われる。例えば、「黒板」「バナナ」「椅子」「リンゴ」「机」「パイナップル」という6つの言葉を覚えなければならないとき、6つを順番に覚えるより、黒板、椅子、机をひとまとまり、バナナ、リンゴ、パイナップルをひとまとまりとした方が覚えやすいという理論である。ところが、これが有効だったのは6つの単語は既に被験者が知っているものだったからであり、知らない単語をグループ化することは、かえって意味的混乱、干渉を招き、記憶の妨げになるということになるのではないかと思われる。

その点、語根・接頭語・接尾辞を利用する方法は、まさに、「貯蔵方略」を利用したもので効果が高いと言える。

6 | 最後に

多種の単語集が本屋に氾濫し、学校でも生徒に単語集を購入させてテストを行っているところが多い。その中の多くは、いわゆるジャンル別、つまり、意味的まとまりのある単語をグループ化したもので、それに次ぐのが文脈を利用したもの、そして少数派だが、連想記憶術としてキーワード法を使ったものがある。しかし、そのどれもが言語学的見地からして効率よく単語を記憶するような構成になっているとは言えないものばかりである。この研究が今後の更なる語彙習得の研究の一助になり、出版社の方々も学習者が語彙習得の効率をあげられるような出版物を発行されることを期待して、この研究を閉じたと思う。

謝 辞

最後に、末筆になりましたが、本研究の機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会、貴重な助言をいただいた選考委員の諸先生方（とりわけ、和田稔先生）並びに、本調査に協力してくれた高校生の皆さんに心よりお礼を表したいと思います。

参考文献 (*は引用文献)

- * 姉崎達夫・平野絹恵. (2000). 「語彙学習方法の効果」. 『英語リーディング辞典』. 東京: 研究社.
- * Atkinson, R.C.(1975). *Mnemotechnics in second language. Applied Psychologist* 30: 821-828.
- * Ebbinghaus, K.(1985). *Über das Gedachtnis*. Leipzig: Dunker. (Translation by H. Ruyter and C.E. Bussenius.(1913). *Memory*. New York: Teachers College, Columbia University.). 宇津木保 (訳). (1978). 『記憶について』. 東京: 誠信書房.
- * 江原一浩. (1997). 「基礎からの語彙指導: グルーピングについて」. 『現代』 3月号, pp.52-3.
- * Higa, M.(1963). *Interference effects of interlist word relationships in verbal learning. Journal of Verbal learning and Verbal Behaviour*, 2, pp.170-75.
- * 片山知子. (1997). 「基礎からの語彙指導: 絵は語彙学習に役立つか」. 『現代』 1月号, pp.50-1.
- Nation, I.S.P.(1990). *Teaching and Learning Vocabulary. Guidelines*, 5, pp.12-25.
- * Nemko, B.(1984). *Context versus isolation: another look at beginning readers. Reading Research Quarterly*. 19, pp.461-67.
- * Pickering, M.(1982). *Context-free and context-development in vocabulary learning: an experiment System*, 10, pp.79-83.
- Shaughnessy, J.J., Zimmerman, J. and Underwood, B.J.(1970). Further evidence on the MP-DP effect in free recall learning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, pp.1-12.
- * Tinkham, T.(1993). *The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary: System*, 21,3, pp.37.
- * 投野由起夫編. (1997). 『英語語彙習得論』. 東京: 河源社.
- * Underwood, B.J., Ekdstrand, B.R. and Keppel, G.(1965). *An analysis of intralist similarity in verbal learning with experiments on conceptual similarity. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4, pp.447-62.
- * Yamamoto, A.(1995). *Visual aid in vocabulary teaching: are pictures effective on memorizing vocabulary in EFL?. LEO*, 24, pp.71-86.

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／宮城県仙台東高等学校 教諭 畠山 喜彦

概要 英語科と普通科を併設している本校（宮城県仙台東高等学校）で指導をしていると、英語科と普通科の生徒の違いに驚かされる。両学科の生徒の特徴を調査・比較することは本校の英語指導を向上させるのはもちろん、高等学校における効果的な英語指導を模索するために意義があると考える。そこで、本研究では(1)「普通科と英語科の生徒の英語及び英語学習に対する意識と取り組みの傾向を、調査紙法により明らかにする」、(2)「各科ごとの傾向・差異・習熟度による差などを分析することを通して、学校現場における英語指導を向上させるための示唆を得る」の2点を目的とした。

1 はじめに

学校現場において英語を指導する際、生徒が英語学習に対してどのような意識を持ち、どのような取り組みをしているかを知ることは重要である。英語科と普通科を併設している本校（宮城県仙台東高等学校）で指導をしていると、両学科の生徒の違いに驚くことが多い。効果的な英語指導を考えた際、両学科の生徒がどのような特徴を持っているかを把握する必要がある。そこで、英語科と普通科の生徒の英語学習に対する意識と取り組みを調査し、本校での英語指導を考えるための一助としたい。更に高等学校における効果的な英語指導法を模索するための示唆につながればと考える。

2 本調査の背景

今回の調査は、両学科の生徒が持つ学習者要因に

についての調査と言える。学習者要因は様々な形で分類されるが、Skehan (1989) による情意要因 (affective factor) と認知要因 (cognitive factor) の2つを採用したい。情意要因は更に動機づけと態度に分類される。Larsen-Freeman and Long (1991) は態度要因が習熟度の原因となると同時に習熟度が態度要因を変化させる原因となっている。また認知要因は適性と学習ストラテジーに分類される。Cummins (1980) や Skehan (1989) は言語適性を1つの能力として見るのではなく、様々な能力の集まったものとしてとらえる必要があるとしている。更に Wesche (1981) は学習者の持つ言語適性と指導法が一致することが大事であるとまとめている。学習ストラテジーは学習者要因の中でも最近になって注目を浴びてきた分野であるが、Oxford (1990) は、「学習をより容易に、より速く、より楽しく、より自主的に、より効果的に、また新しい状況への応用可能性を高めるために学習者がとる特定の行動」と定義づけた。

3 調査

3.1 目的

宮城県仙台東高等学校における、普通科と英語科の生徒の英語学習に対する意識と取り組みの傾向を明らかにする。またその分析を通して、学校現場における英語指導法を向上させるための示唆を得る。

3.2 被調査者

被調査者は、宮城県仙台東高等学校の英語科2年(71名)と普通科2年(79名)合計150名である。仙台東高校は仙台市南東部にある各学年普通科6学級、

英語科2学級の県立高校で、生徒の8割が大学や短大への進学を希望している中堅校である。

3.3 予備調査

本調査の質問紙を作成するために、自由記述方式のアンケートにより予備調査を実施した。予備調査は、情意要因の「動機づけ」「態度」、認知要因の「適性」「学習ストラテジー」のそれぞれに関する7つのカテゴリーを想定して実施した。「動機づけ」に関するものとして、「英語に対する意識」「英語学習の目的」「態度」に関するものとして、「英語学習の楽しさ」「英語学習に対する姿勢」「適性」に関するものとして、「英語学習に対する適性・自信」「学習ストラテジー」に関するものとして、「英語学習への普段の取り組み」「テスト直前の取り組み」。以上の7つのカテゴリーに関して生徒に自由記述させた。この記述内容から回答数が多かったものを中心に、各カテゴリーに関する質問（61項目）を決定した。

3.4 本調査

3.4.1 材料

上記の予備調査をもとに作成した質問紙を材料として使用した。質問紙は、「英語に対する意識」「英語学習の目的」「英語学習の楽しさ」「英語学習に対する姿勢」「英語学習に対する適性・自信」「英語学習への普段の取り組み」「テスト直前の取り組み」の、7つのカテゴリーに関する質問61項目からできている。回答方法は「全く当てはまらない」「あまり当てはまらない」「どちらともいえない」「少し当てはまる」「よく当てはまる」の5段階法とした。

3.4.2 手順

調査者の授業時間を利用して、本調査を実施した。被調査者には、本回答が評価の材料として使用されないことが口頭で説明された。記名方式で調査を実施した結果、英語科71名、普通科79名、合計150名の回答が有効なデータとして回収された。

4 結果と考察

4.1 集計方法

集められたデータは「よく当てはまる」を5点、「少し当てはまる」を4点、「どちらともいえない」を3点、

「あまり当てはまらない」を2点、「全く当てはまらない」を1点とし得点化された。得点化されたデータはカテゴリーごとにまとめ、下記の各群間で有意差が存在するかを分散分析により検定した。その際、カテゴリーの傾向を調査するのに不適切と思われる9項目を除外して52項目を調査に使用した。なお分析には「Excel 統計2002」（社会情報サービス）を使用した。

4.2 英語科全体と普通科全体の比較

得点化されたデータをカテゴリーごとにまとめ、英語科群（71名）と普通科群（79名）の間で有意差があるかを、分散分析により検定した。

■ 表1：英語科全体 vs 普通科全体

カテゴリー	英語科全体 (N=71)		普通科全体 (N=79)		F
	Mean	SD	Mean	SD	
英語に対する意識	3.93	1.21	3.48	1.32	$F_{(1,1048)} = 32.46^{**}$
目的意識	3.40	1.33	2.89	1.28	$F_{(1,898)} = 33.63^{**}$
楽しさ	3.85	1.12	3.17	1.14	$F_{(1,1498)} = 138.16^{**}$
学習に対する姿勢	3.04	1.21	2.68	1.20	$F_{(1,748)} = 17.30^{**}$
適性・自信	2.88	1.25	2.43	1.17	$F_{(1,748)} = 26.18^{**}$
普段の取り組み	3.40	1.40	2.94	1.56	$F_{(1,1798)} = 43.37^{**}$
テスト直前の取り組み	4.00	1.23	3.69	1.34	$F_{(1,1048)} = 15.17^{**}$

**p<.01

すべてのカテゴリーにおいて英語科の生徒は普通科の生徒よりも高い得点を取り、すべてのカテゴリーにおいて1%水準での有意差が見られた。英語学習に対する意識及び取り組みにおいて、英語科の生徒は普通科の生徒とは全く異なった集団であることが確認できた。また、F値を見ると「楽しさ」が($F_{(1,1498)} = 138.16^{**}$)と際立って高い値を示していることがわかる。英語科の生徒が英語学習を楽しんでいることが、英語科の生徒の大きな特徴といえる。この意欲的で英語学習を楽しみにしている集団に、どのような指導をすべきかを考えていくことが我々

の責任と考える。

4.3 カテゴリーごとの比較

学校における英語の成績を英語習熟度の指標として、英語科・普通科それぞれで上位30名・下位30名を抽出し、英語科上位群・下位群、普通科上位群・下位群とした。点数化された結果を、前記の7カテゴリーごとに英語科上位群と普通科上位群、英語科下位群と普通科下位群、更に各学科内の上位群と下位群の間で分散分析を行った。両学科の間でどのような傾向の違いが見られるか、また各学科内の上位と下位でどのような違いが見られるかを分析することは、効果的な英語指導を考えるための手がかりになると考える。

■ 表2：英語に対する意識

	英語科		普通科	
	上位	下位	上位	下位
N	30	30	30	30
Mean	3.99	3.92	3.70	3.33
SD	1.24	1.16	1.24	1.37

「英語に対する意識」は、英語科と普通科の上位群同士の比較で ($F_{(1,418)}=5.95^*$) と5%水準での有意差、下位群同士では ($F_{(1,418)}=22.26^{**}$) で1%水準の有意差が見られた。英語科内での上位群と下位群の間では有意差が見られないが ($F_{(1,418)}=0.37$)、普通科内での上位群と下位群の間では1%水準で有意差が見られた ($F_{(1,418)}=8.04^{**}$)。英語科の生徒は上位群も下位群も同様に英語を重要と考えている一方、普通科は上位群と下位群の間で英語に対する考え方に大きな差があることを表している。英語科で成績の振るわない生徒も、英語に対して前向きな意識を持っていることを忘れずに指導を考えていきたい。

■ 表3：目的意識

	英語科		普通科	
	上位	下位	上位	下位
N	30	30	30	30
Mean	3.55	3.39	2.79	2.89
SD	1.35	1.26	1.23	1.30

英語学習に対する「目的意識」を見てみると、上位群同士の比較で ($F_{(1,358)}=30.76^{**}$)、下位群同士の比較で ($F_{(1,358)}=13.75^{**}$) とそれぞれに1%水準で有意

差が見られ、習熟度に関係なく英語科と普通科の間に大きな差が見られることがわかる。また英語科内では ($F_{(1,358)}=1.27$)、普通科内では ($F_{(1,358)}=0.56$) とどちらにおいても有意差が見られなかった。英語科の生徒が強い目的意識を持っているのは当然ながら、各学科内においては習熟度による有意差が見られなかったことに注目したい。上位であれ下位であれ、英語を勉強しなければならないという気持ちを皆が持っているということを表すと考える。

■ 表4：楽しさ

	英語科		普通科	
	上位	下位	上位	下位
N	30	30	30	30
Mean	4.15	3.61	3.27	3.07
SD	1.01	1.11	1.14	1.07

英語学習に対する「楽しさ」を比較すると、上位群同士で ($F_{(1,598)}=99.24^{**}$)、下位群同士で ($F_{(1,598)}=36.69^{**}$) とそれぞれで1%水準の有意差が見られた。また英語科内では1%水準で有意 ($F_{(1,598)}=38.51^{**}$)、普通科内では5%水準で有意差が見られた ($F_{(1,598)}=4.87^*$)。普通科よりも英語科で習熟度による差が大きいことがわかる。また、F値を比較してみると、英語科がはるかに大きく (英語科38.51、普通科4.87)、また平均を比較しても、英語科上位群が他の3群より際立って高いことから、英語科上位群が他の3群よりはるかに英語学習を楽しんでいることがわかる。英語科上位の生徒が英語学習を楽しんでいることは、我々の指導が基本的には間違っていないことを表すと考える。反面、上位群と下位群の差が普通科より大きくなっている点を考えると、英語科下位群に対する配慮が不足していると考えられる。

■ 表5：学習に対する姿勢

	英語科		普通科	
	上位	下位	上位	下位
N	30	30	30	30
Mean	3.39	2.73	2.88	2.47
SD	1.2	1.07	1.27	1.08

「学習に対する姿勢」は、英語学習に対して意欲的な姿勢を持っているかどうかを表す。ここでは上位群同士で1%有意差 ($F_{(1,298)}=12.87^{**}$)、下位群同士

で5%有意差 ($F_{(1,298)}=4.58^{**}$) と下位群においてその差が小さい。英語科下位群の意識の低さが原因と考える。また英語科内 ($F_{(1,298)}=25.15^{**}$)、普通科内 ($F_{(1,298)}=9.15^{**}$) で、共に1%水準で有意差が見られ、上位群と下位群の間で大きな差があることが確認できる。ここでもF値と平均点の比較から、英語科上位群が他より前向きな姿勢を持っていることがわかる。

■表6：適性・自信

	英語科		普通科	
	上位	下位	上位	下位
N	30	30	30	30
Mean	3.15	2.74	2.75	2.14
SD	1.2	1.23	1.1	1.06

英語学習への「適性・自信」とは、英語学習に取り組む自分をどのようにとらえているかを表すと考える。このカテゴリーでは上位群同士で ($F_{(1,298)}=9.05^{**}$)、下位群同士で ($F_{(1,298)}=20.37^{**}$) と1%水準で有意差が見られた。更に英語科内で ($F_{(1,298)}=8.67^{**}$)、普通科内で ($F_{(1,298)}=24.03^{**}$) と、共に1%水準で有意差が見られた。更に両学科のF値を比較してみると、(英語科8.67、普通科24.03)と普通科が極めて大きな値を示しており、平均でも普通科下位群が他よりはるかに低い値を示していることがわかる。このカテゴリーでは、普通科下位群が他の3群と大きく異なっていると考えられる。普通科下位群は、自分に自信を持たずにいると考えられる。自分に対して際立って低い評価をしている普通科下位群に、自信をつけさせる指導を考えていく必要がある。

■表7：普段の取り組み

	英語科		普通科	
	上位	下位	上位	下位
N	30	30	30	30
Mean	3.7	3.18	3.11	2.81
SD	1.33	1.35	1.61	1.52

「普段の取り組み」を見ると、上位群同士で ($F_{(1,718)}=29.20^{**}$)、下位群同士で ($F_{(1,718)}=12.18^{**}$) とそれぞれにおいて1%水準での有意差が見られた。更に、英語科内では1%水準での有意差

($F_{(1,718)}=26.93^{**}$)、普通科内では5%水準での有意差 ($F_{(1,718)}=6.61^*$) が見られ、普段の学習では英語科の方が普通科よりも上位と下位で差が大きいことが確認できた。更にF値と平均の比較から、このカテゴリーにおいても、英語科上位群が他の3群よりも際立って前向きなことがわかる。

■表8：テスト直前の取り組み

	英語科		普通科	
	上位	下位	上位	下位
N	30	30	30	30
Mean	4.05	4.02	3.95	3.43
SD	1.24	1.14	1.35	1.32

次に「テスト直前の取り組み」を見ると、上位群同士では有意差が見られず ($F_{(1,418)}=0.69$)、下位群同士では1%水準で有意差 ($F_{(1,418)}=23.69^{**}$) が見られた。また英語科内では有意差が見られず ($F_{(1,418)}=0.08$)、普通科内では逆に1%水準で有意差 ($F_{(1,418)}=15.65^{**}$) が見られた。英語科の生徒は上位群・下位群共に、テスト直前は努力をしていることを示している。ところが普通科では、テスト直前の取り組みにおいて、上位と下位で大きく差が開いてしまった。これは、普通科上位群が、試験前には際立った頑張りを見せる反面、下位群がテスト直前でもあまり努力をしていない結果と考える。テスト直前になっても前向きな姿勢を示せない普通科下位群に対する指導を考える必要がある。

4.4 英語科と普通科の生徒の特徴

英語科の生徒は「英語に対する意識」「目的意識」「テスト直前の取り組み」においては上位・下位の間で差はないが、「楽しさ」「学習に対する姿勢」「適正・自信」「普段の取り組み」では1%水準での有意差が見られた。

英語科の生徒は英語学習に対して前向きな姿勢を持つ集団と考えられる。日常的な学習においては上位層と下位層の間に差が見られたが、試験前になるとその差がなくなることからわかるように、英語学習を頑張ろうという気持ちは十分持っている。こういった集団においては、英語学習を楽しんでいる上位層を良い手本として意識させることが必要と考える。上位層の日常的な学習姿勢が英語力の差につながっていることに気づかせ、その姿勢を学ぶように

指導する必要がある。また、極めて意欲的な上位層を更に伸ばすことが集団全体の向上につながることも忘れてはならない。

普通科の生徒は「目的意識」において上位・下位の間で差はないが、「楽しさ」「普段の取り組み」で5%水準の有意差、「英語に対する意識」「学習に対する姿勢」「適性・自信」「テスト直前の取り組み」において1%水準の有意差が見られた。

普通科の生徒は、試験のために際立って頑張る上位層と、英語学習に対して前向きな意識を持っていない下位層の存在が特徴である。下位層は、自分自身に対しても低い評価を下しており、試験直前になっても意欲的な取り組みを見せない。学習しなければならないという意識は上位層、下位層共に持っているのだが、下位層はそれが実際の学習につながっていない。中学校以来の英語学習での、失敗体験が原因と考える。自分に対する評価を上げられるような経験を与える必要がある。下位層の生徒も英語学習の必要性は認識しており、指導次第で彼らも前向きに学習に取り組む可能性は十分あると考える。指導に当たる我々教員の責任の重さを強調したい。

5 | おわりに

宮城県仙台東高等学校における、英語科と普通科の生徒の英語学習への意識と取り組みを調査したところ、今後の指導に生かせる興味深い結果が得られた。

参考文献 (*は引用文献)

- *Cummins, J.(1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14, 2,175-188.
- 垣田直巳(監). (1993). 『英語教育モノグラフシリーズ・英語の学習意欲』. 東京:大修館書店.
- 小池生夫(監). (1994). 『第二言語習得に基づく最新の英語教育』. 東京:大修館書店.
- *Larsen-Freeman, D. and Long, M.H.(1991). *An introduction to second language acquisition research*. NewYork: Longman.
- *Oxford, R.L.(1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. NewYork:

- ・英語科と普通科の生徒は基本的に異なった集団であるが、学力に関係なく皆が英語学習に対する目的意識を持っている。
- ・英語科の生徒は皆が英語を大切だと思っているが、特に上位層の生徒が英語学習を大変楽しんでおり、普段の学習にも意欲的に取り組んでいる。
- ・普通科では、下位層の生徒が英語学習に自信を持っておらず、テスト直前でも真剣に学習に取り組む姿勢に欠けている。

このことから、実際の指導に当たっては次の点に配慮をすべきと考える。

- ・英語科のような「英語学習に対して前向きな集団」においては、上位層を活用した指導を考えていく必要がある。
- ・普通科のような「意欲に欠ける下位層がいる集団」においては、下位層に対して特に配慮をした指導を考えていく必要がある。

今後も、それぞれの生徒が持つ学習者要因や、その集団の持つ特徴に考慮をしながら、効果的な英語指導法を求めて実践を続けていきたい。

謝辞

本研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会、選考委員の先生方、とりわけ貴重なご助言をいただいた羽鳥博愛先生に心より御礼を申し上げます。

Newbury House.

- *Skehan, P.(1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- 田中敏. (1996). 『実践心理データ解析』. 東京:新曜社.
- 田中敏・山際勇一郎. (1992). 『ユーザーのための教育心理統計と実験計画法』. 東京:教育出版.
- *Wesche, M.(1981). Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. In Diller, K.(ed.). (1981). *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House.

資料：各質問項目の平均と標準偏差

質問項目	英語科全体 (N=71)		普通科全体 (N=79)		英語科上位群 (N=30)		英語科下位群 (N=30)		普通科上位群 (N=30)		普通科下位群 (N=30)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
○英語に対する意識												
国際社会で重要である	4.63	0.70	4.47	0.88	4.77	0.57	4.53	0.86	4.77	0.43	4.27	1.11
世界の共通語である	4.31	0.92	3.85	1.21	4.23	1.07	4.47	0.68	4.07	1.11	3.70	1.26
すべての職業で必要である	3.24	1.15	2.90	1.15	3.27	1.26	3.30	1.06	3.20	1.06	2.67	1.21
義務教育として皆が学ぶべきである	3.20	1.41	2.98	1.34	3.10	1.42	3.33	1.40	3.17	1.29	2.87	1.33
将来使える	3.56	1.23	2.66	1.19	3.93	1.11	3.30	1.29	2.73	1.28	2.57	1.19
他教科より役立つ	4.10	1.04	3.57	1.05	4.20	1.10	4.03	0.93	3.83	0.99	3.50	1.04
話せるとかっこいい	4.47	0.95	3.96	1.37	4.43	1.10	4.47	0.90	4.10	1.12	3.77	1.55
○目的意識												
受験のため	2.59	1.42	3.44	1.37	2.80	1.42	2.63	1.40	3.27	1.44	3.60	1.28
話せるようになるため	4.13	1.17	2.73	1.26	4.57	0.82	4.03	1.22	2.83	1.23	2.60	1.22
一般常識として	2.75	1.04	3.22	1.12	2.63	1.16	2.83	0.99	3.17	1.21	3.33	0.99
仕事のため	3.86	1.27	2.60	1.16	4.07	1.20	3.87	1.20	2.57	1.01	2.60	1.28
趣味に生かすため	3.47	1.24	2.75	1.33	3.53	1.36	3.50	1.01	2.47	1.20	2.63	1.38
外国の文化を学ぶため	3.60	1.13	2.62	1.20	3.70	1.09	3.50	1.14	2.47	1.07	2.60	1.33
○楽しさ												
外国語学習が楽しい	4.42	0.79	3.80	0.95	4.63	0.76	4.30	0.75	3.93	0.91	3.60	0.89
英会話の学習が楽しい	4.27	0.89	3.38	1.03	4.43	0.86	4.13	0.78	3.33	1.09	3.33	0.92
読むことが楽しい	4.17	0.91	3.34	1.11	4.53	0.63	3.90	0.92	3.37	1.22	3.33	0.99
書くことが楽しい	3.83	0.99	3.11	0.99	4.20	0.85	3.50	0.86	3.00	0.98	3.20	0.92
話すことが楽しい	4.23	0.96	3.33	1.07	4.50	0.73	4.10	0.84	3.27	1.08	3.30	0.95
聞くことが楽しい	4.11	0.95	3.15	1.18	4.40	0.72	3.90	0.99	3.50	1.22	2.90	1.12
単語を覚えることが楽しい	3.14	1.07	2.30	0.99	3.40	1.07	2.87	0.90	2.70	1.15	2.07	0.78
文法学習が楽しい	2.66	1.15	2.25	0.97	3.10	1.21	2.23	0.94	2.53	1.04	2.17	0.87
外国文化の学習が楽しい	4.39	0.90	3.82	1.11	4.53	0.82	4.17	1.02	3.73	1.14	3.67	1.18
授業が楽しい	3.32	1.07	3.17	0.90	3.73	0.98	3.00	1.02	3.33	0.96	3.13	0.82
○英語学習に対する姿勢												
意欲的に取り組む	3.63	1.03	3.20	1.04	3.90	1.06	3.40	0.89	3.63	0.93	2.67	1.03
まじめに取り組む	3.69	0.82	3.60	0.90	3.87	0.78	3.60	0.86	3.97	0.81	3.33	0.84
毎日勉強している	2.65	1.14	2.22	1.17	2.93	1.23	2.27	0.83	2.50	1.33	1.93	0.98
わからないとやる気が出る	2.61	1.27	2.24	1.07	3.17	1.26	2.20	1.00	2.07	0.91	2.40	1.13
積極的に質問をする	2.63	1.21	2.13	1.01	3.10	1.32	2.20	0.81	2.23	1.07	2.00	0.83
○適性・自信												
英語学習に興味ある	4.28	0.96	3.52	1.22	4.40	1.00	4.33	0.80	3.60	1.13	3.30	1.24
単語を覚えるのが得意	2.41	1.01	2.17	0.98	2.70	1.02	2.20	0.92	2.53	1.01	1.87	0.82
文法の学習が得意	2.34	1.06	2.09	0.94	2.87	1.01	1.97	0.93	2.57	0.90	1.77	0.68
英語でのコミュニケーションが得意	2.76	1.09	2.08	0.99	2.83	1.05	2.80	1.10	2.27	1.05	1.80	0.81
英語の学習に自信がある	2.64	1.05	2.32	1.02	2.97	1.07	2.40	0.77	2.80	1.00	1.97	0.85

質問項目	英語科全体 (N=71)		普通科全体 (N=79)		英語科上位群 (N=30)		英語科下位群 (N=30)		普通科上位群 (N=30)		普通科下位群 (N=30)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
○普段の取り組み												
単語熟語調べをする	4.07	1.05	4.08	1.19	4.40	0.81	3.60	1.19	4.40	0.81	3.73	1.44
音読をする	3.55	1.26	2.61	1.40	3.83	1.29	3.33	1.18	2.70	1.53	2.53	1.25
訳す	3.76	1.22	3.84	1.18	4.03	1.00	3.40	1.22	4.20	1.03	3.57	1.30
本文を写す	3.85	1.41	4.05	1.28	4.20	1.37	3.73	1.23	4.30	1.18	3.80	1.37
参考書を活用する	2.20	1.00	2.13	1.17	2.33	1.09	2.23	0.94	2.10	1.18	2.17	1.12
宿題をする	3.73	1.07	3.25	1.37	4.07	0.78	3.57	1.22	3.43	1.45	3.23	1.25
ノートを見直す	3.58	1.22	2.89	1.41	3.87	1.04	3.53	1.22	3.33	1.45	2.80	1.49
質問をする	3.39	1.30	2.86	1.28	3.67	1.24	3.27	1.26	2.97	1.27	2.87	1.33
学校外で勉強をする	3.16	1.49	2.43	1.66	3.47	1.41	3.07	1.51	2.63	1.65	2.03	1.54
辞書を使用する	4.49	1.00	4.25	1.01	4.80	0.55	4.10	1.32	4.53	0.73	3.93	1.31
ALT と話す	3.01	1.30	1.54	1.02	3.37	1.35	2.63	1.10	1.20	0.61	1.73	1.23
TV・ラジオを使う	2.06	1.32	1.38	0.82	2.40	1.43	1.73	1.01	1.50	1.01	1.30	0.65
○テスト直前の取り組み												
単語や熟語を暗記する	4.38	1.00	3.81	1.31	4.50	0.86	4.37	0.93	4.23	1.14	3.33	1.47
文法を覚える	4.21	0.98	3.87	1.20	4.37	0.93	4.07	1.05	4.23	1.04	3.67	1.32
教科書を見直す	4.52	0.71	4.24	1.02	4.47	0.78	4.57	0.57	4.33	1.06	4.03	1.13
ノートを見直す	4.39	0.93	4.27	1.15	4.47	1.01	4.40	0.72	4.53	1.07	4.13	1.17
問題集を活用する	3.27	1.41	3.34	1.43	3.50	1.36	3.27	1.39	3.67	1.54	3.17	1.21
例文を書いて覚える	3.31	1.38	2.75	1.29	3.10	1.49	3.43	1.25	2.97	1.40	2.53	1.07
重要事項に下線を引く	3.89	1.35	3.52	1.34	3.97	1.38	4.03	1.25	3.67	1.49	3.17	1.21

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

概要

本研究は、中学3年生（英検3級取得者）が、ALT（Assistant Language Teacher）との jigsaw task を用いた interaction（相互交渉）を通して、ALT から戻される修正 feedback をどの程度理解しているのかを質的量的に調査することを目的としている。

また、英語の授業に目を向けると、教室環境ではALTや日本人教師（JTE）が学級全体の中で生徒と英語で interaction をすることも多く見られる。それが行われている場面では、生徒たちは対話者（interlocutor）と傍聴者（auditor）という2種類の立場になっている。本研究では、この listening position の違いが feedback の知覚量にどのような影響を及ぼすのかについても調査した。

更に、task 活動を繰り返すことや普段の触れあいによって生じるALTとの親近性の増加（緊張感の低下）が feedback の知覚にどのような影響を及ぼすのかも検証してみた。

結果としては、task を実施する上で、意味のやり取りに大きく影響する発音と語彙に関する feedback は比較的知覚されていたが、言語の構造に関するものは、それに比べてあまり知覚されていなかった。また、listening position の違いでは、傍聴者の方が対話者よりも feedback を10%程度多く知覚することができていた。さらに、ALT との親近性が高まるとともに緊張感が低下し、feedback の知覚量が増加した。

1 はじめに

近年、第二言語習得の分野では、NS（Native Speaker）-NNS（Nonnative Speaker）Interaction における修正 feedback に関する研究が盛んに行わ

れている。Mackey, Gass & McDonough（2000）では、イタリア語学習者、ESL（English as a second language）の学習者それぞれの NS-NNS interaction を通して知覚された学習者（NNS）の feedback を分析している。その結果 phonological（発音などに関する）、semantic（意味に関する）、lexical（語彙に関する）feedback は比較的正確に知覚しているが、morphosyntactic（言語の構造に関する）feedback はあまり正確に知覚できていないと報告している。

さて、日本の英語教育においては、実践的コミュニケーション能力の育成を第1の目標に掲げ、多くの学校でALTの導入が進み、team teaching が行われている。しかし、その活用事例については数多く報告されているが、ALT との interaction が中学生の言語習得にどの程度の効果があるのかを実証的に研究したものは少ない。また、NS から学習者に与えられる feedback が言語習得に有効である（Gass, 1997; see also Gass & Varonis, 1994; Long, 1983）とされているが、日本の中学生がそれをどの程度知覚し、その後の言語発達につなげているのかという分析は行われていない。

本研究では、communication task において、中学生がALTから与えられる修正 feedback をどの程度知覚しているのかを Stimulated-recall method（Gass & Mackay, 2000）を用いて考察する。本研究の実験では、ALT 1名と中学生2名の3名で jigsaw task を交互に行うように設定した。被験者である中学生は、交互にALTと英語で interaction を行い、feedback を直接受け取る対話者（interlocutor）と、それを観察するだけの立場である傍聴者（auditor）の2種類の立場を設定した。それぞれの立場において、morphosyntactic, phonological, semantic,

lexical のカテゴリーに区分された feedback の知覚を測定した。また、生徒たちの緊張感と feedback の知覚量の関連も調べるために6月と新しい ALT と親しくなった8月に実験を行い検証した。

2 | 理論的背景

相互交渉仮説（Gass, 1997; see also Gass & Varonis, 1994; Long, 1983）によると、学習者は NS-NNS の相互交渉を通して、NNS は自分の発話に対する feedback を NS から得ることができ、それが言語発達に有用であるとしている。また、それらの feedback などを含む NS の発話に関する input の処理について、VanPatten (1996) は、学習者は構造よりも、意味を優先して処理しているとされており、次のように論じている。

- ・学習者は何よりもまず内容語を処理する。
- ・学習者は意味情報のために文法よりも語彙を優先して処理する。
- ・学習者は意味のない形態素よりも意味のある形態素を優先して処理する。

従来の feedback の研究では、feedback そのものの頻度や学習者が feedback を取り込んで発話する uptake に関する研究が多かった。しかしながら、feedback が意味交渉上や否定的な証拠として有用なものとして作用するためには、学習者が feedback を feedback として知覚することが前提である。そのため、Mackey et al. (2000) は、NS-NNS の相互交渉中に学習者がどの程度の feedback を知覚しているのかについて研究した。その結果、語彙に関する feedback は比較的正確に知覚しているが、言語の構造に関する feedback はあまり知覚されないということがわかった。しかし、彼らの研究では、被験者が知覚した feedback はどのカテゴリーのものなのかを母語を使わずに、学習している言語で確認するにとどまり、エラーとその箇所と内容を正確に確認してはいなかった。従って本研究では、その部分を正確に把握し、分析することが必要であると考え実施した。

3 | 研究課題

本研究では、中学校卒業程度の基礎的な言語知識を有する学習者が、feedback を知覚しているのかを正確に把握することを目的としている。また、日本のような EFL (English as a Foreign Language) 環境においては、ALT のような NS が、1人で教室内の多くの学習者とそれぞれに interaction をすることも多い。そのため、生徒の listening position (対話者と傍聴者) の違いが、feedback の知覚にどのような影響を及ぼすのか、また、task を繰り返すことや日常の触れあいを通して生じる ALT との親近性の増加が、feedback に対する知覚にどのような影響を及ぼすのかを検証してみた。

よって、本研究の研究課題は次の3点とする。

- (1) 中学生は interaction で正しく feedback を知覚するのだろうか、また、どのカテゴリーの feedback を知覚しやすいのだろうか。
- (2) 対話者と傍聴者では feedback の知覚に質的及び量的差があるのだろうか。
- (3) ALT との親近性の度合いによって、中学生は feedback の知覚量を増加できるのだろうか。

4 | 調査方法

4.1 被験者

選択英語発展クラスから、英検3級を取得した本校の中学3年生12名（男子3名、女子9名）を抽出した。彼らの英語学習歴は、本校入学時より開始されており、実験の時点ではおおむね同質同量の学習を積んだ状態である。

本研究では、実験を行うために12名の生徒を2人1組にし、6組のペアを作った。実験は ALT 1名と1組のペアの合計3名で行われる。なお、ALT はモンタナ大学3年生の日本語科の学生である。1回目の実験をする段階では、生徒たちとの交流はほとんどなく、初対面に近い状態であり、生徒たちとの親近性は非常に低い状態であった。

4.2 task の実施について

本実験では、コミュニケーションタスクとして一般的に用いられている jigsaw task を使用した。それ

それぞれのカードには、数、色、場所、物、動作のいずれか2点の異なる絵が描かれている。これらのカードをALTと中学生が、それぞれ8枚持ち、英会話のみで、その違いを見つけ出すものである。feedbackを得るために、task実施の際は、(1)会話は生徒側から開始すること、(2)ALTはその発話に含まれている morphosyntactic, phonological, semantic, lexical error に対して言い直し (recast) (Lyster & Ranta, 1997) で feedback を返すように指示を与える。

また、taskは、ALT1名、中学生A、Bの2名1組で、8枚のjigsaw taskを交互に行う。1枚目は生徒A(対話者: interlocutor)とALTだけで会話しtaskを実行し、生徒B(傍聴者: auditor)は会話には参加せずその様子を聞くだけでその違いを見つけ出す。次のカードでは、2名の生徒たちはそれぞれの役割(対話者と傍聴者)を交代して進める。その後カードごとに役割を交代していく。このようにして、最終的に1人の生徒は4枚のカードを自分で会話して相違点を探し出し、残りの4枚は、もう1人の生徒とALTが会話している内容を聞いて相違点を探すのである。これは、教室内でALTとの会話をしている生徒と、それを聞いている生徒の状況を意図的に作り出しているのである。これによって、feedbackの直接の受信者(対話者)と、その様子を聞いているだけの傍聴者の質的量的なfeedbackの知覚量の差を測定することができる。

4.3 分析方法

分析方法については、Stimulated-recall method (Gass & Mackay, 2000)を使用する。これは、実験のtaskを実行している時に感じていたこと、考えていたことを振り返る方法で、心理学においては一般的に利用されていた方法である。言語学に関する分析には近年利用されるようになり、Stimulated-recall methodology in second language research (Gass & Mackay 2000)で言語学利用に関して詳しく紹介している。

具体的実施方法は、task活動の様子をVTRに録画し、task終了直後、被験者に個別にそれを見せて、ALTの発話のたびにVTRを止め、そのALTの発話の時に何を感じていたのか、何を考えていたのか、その中には何か英語の使用に関して参考になった情報はあるのか、そしてある場合はそれは何であるかを検査者が被験者に質問し確認する方法である。

4.4 親近性と feedback の知覚量

初回の実験では、ALTが来日直後であり、被験者たちと直接会話をしたことがない、親近性が非常に低い状態であった。中学生がALTやNSと話す場合、初期段階では緊張感の高いことが多く、そのような状態と、ALTとの親近性が増した後のfeedbackの知覚量の伸びを測定するために、同じ被験者と同じALTで、同質であるが異なるtaskを2か月後に再度行った。これは、親近性の高さがfeedbackの知覚量にどのくらい影響しているのかを測定するためである。

なお、taskの実施方法やStimulated-recall methodについては、事前に練習実験を行い、task familiarity (taskへの慣れ)を十分に上げておかなければ、初回の実験から2回目の実験では自然と測定値が上がってしまうことが予想される。それを防止するために、本実験以前に勤務していた旧ALTや日本人教師と3回の同じ練習を行ってから本実験1回目と2回目を実施した。

4.5 feedback の具体的な分類方法

すべての会話内容を原稿に起こし、エラーの数、それに対するfeedbackの数をカウントした。1回目の実験では281例、2回目の実験では258例、合計539例を得た。エピソードの具体例は以下の通りである。

(1) morphosyntactic (言語の構造に関する) episode
STD: student ALT: Assistant Language Teacher

STD: On my card, the boy cooking egg.

How about you?

ALT: On your card, the boy is cooking an egg.

(1)では、生徒は発話において現在進行形のbe動詞を付け忘れていた。また、eggの前にanを付け忘れていた。

(2) phonological (発音などに関する) episode

STD: My card has a box.

The box is [gurou] [gurei].

ALT: The box is gray [grei]?

(2)では、生徒の「灰色」という発音の「グレイ」が目標言語らしくなかったために修正された。

(3) semantic (意味に関する) episode

NNS: He is on the tree.

NS: He is standing on the tree?

NNS: Yeah, standing on the tree.

(Mackey et al., 2000: 481)

semantic episode は本研究では出てこなかったの
で(3)に挙げた例は Mackey et al., 2000: 481からの
引用である。NNS の発話は文法的には正しいが、
NS が十分理解するには至らなかったようである。そ
れは、人が木の上にいることが容易には想像できな
いために、より NNS の意図した意味を正確に把握
するために確認した。このようなものを semantic と
して分類し lexical とは分類してはいない。理由は
NS は意味を確認したからである。

(4) lexical (語彙に関する) episode

STD: The boy is wearing black hand cover.

How about you?

ALT: On your card the boy is wearing a black
glove?

STD: Yes.

(4)では、生徒は手袋に当たる単語を正しくない
語、hand cover を使用したために、ALT が正しい語
彙を提示している。

5 | 結果

5.1 Feedback episodes

このようなカテゴリーで分類されたエラーに対す
る feedback のエピソード数は、表1の通りであつた。
この数は被験者たちが task を実行する際に発話した
間違いの数でもあり、英検3級レベルの生徒たちの
発話に関する間違いの傾向も把握できる。顕著な例
としては morphosyntactic error が全体の65.6%を占
めていたことである。これは、英検3級レベルの生徒
たちは、中学卒業程度の文法的知識はある程度定着
していると思われるが、発話においてそれを十分生
かし切れていないことがわかる。一方、本人が覚えて
いる語彙を使用して発話する場合、lexical error

■ 表1 : Linguistic content of feedback episodes
(1st & 2nd, interlocutors & auditors)

Episode type	J.H.S. students (539 episodes)	
	Number	Percentage
Morphosyntactic	354	65.6%
Phonological	36	6.8%
Semantic	0	0.0%
Lexical	149	27.6%

が27.6%、phonological error が6.8%と比較的正し
く使用できていることが明らかになった。

5.2 Stimulated-recall comments (知覚に関するコメント)

ALT が生徒の発話に含まれるエラーを修正して返
した feedback の数(表1)に対して、表2では生徒
たちがそれをどのように知覚したのかを表している。
実際 ALT が意図した feedback を生徒たちが正しく
理解していない場合が多いことがわかる。分類方法
については feedback episode の項目に下記の2項目
を追加してある。

(1) No content (知覚情報なし)

「英語を話すことでいっぱい、わかりませんで
した」

「何も直されていないと思います」

(2) Unclassifiable (分類できない知覚情報)

「カメラがあったので緊張しました」

「自分の間違いで ALT を笑わせてしまいました」

■ 表2 : Linguistic content of stimulated-recall comments
(1st & 2nd, interlocutors & auditors)

Episode type	J.H.S. students (539 episodes)	
	Number	Percentage
Morphosyntactic	54	10.0%
Phonological	15	2.8%
Semantic	0	0.0%
Lexical	72	13.4%
No content	398	73.8%
Unclassifiable	0	0.0%

この結果から、中学生は73.8%の feedback を知
覚できていないことが判明した。特に morphosyn-
tactic feedback に関するコメントが10%と少ないが、
先行研究においてもほぼ同様のデータが出ており、
このカテゴリーに関する feedback の知覚は、かな
り難しいようである。

5.3 対話者の正確な feedback の知覚量

ここでは被験者のうち対話者の Stimulated-recall
comments (実験1回目と2回目)を詳細に分析し、
研究課題(1)「中学生は interaction で正しく feed-
back を知覚するのだろうか、また、どのカテゴリー
の feedback を知覚しやすいのだろうか」について

考察する。

各カテゴリ別に、エピソードに関するコメントを分析し、被験者がそのカテゴリの feedback をどのカテゴリの feedback として知覚したのか、また、それは正しく知覚したものか、というところまで確認した。結果は表3から表5の通りである。なお、この分析では misperception (的外れの知覚) という項目を新たに加え、正しいカテゴリとして知覚しても、その内容が間違っている場合は、それを区別して表示した。

■ 表3：morphosyntactic feedback の正確な知覚量

interlocuter (354 episodes)		
Episode type	Number	Percentage
Morphosyntactic	51	14.4%
Phonological	0	0.0%
Semantic	0	0.0%
Lexical	3	0.8%
No content	298	84.2%
Unclassifiable	0	0.0%
Misperception	2	0.6%

■ 表4：phonological feedback の正確な知覚量

interlocuter (36 episodes)		
Episode type	Number	Percentage
Morphosyntactic	0	0.0%
Phonological	11	30.6%
Semantic	0	0.0%
Lexical	1	2.8%
No content	20	55.5%
Unclassifiable	0	0.0%
Misperception	4	11.1%

■ 表5：lexical feedback の正確な知覚量

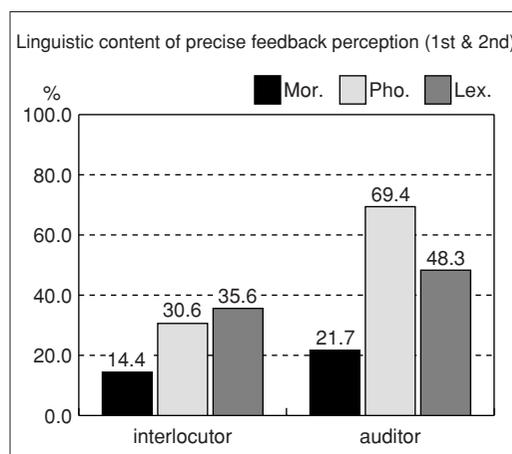
interlocuter (149 episodes)		
Episode type	Number	Percentage
Morphosyntactic	1	0.7%
Phonological	0	0.0%
Semantic	0	0.0%
Lexical	53	35.6%
No content	80	53.7%
Unclassifiable	0	0.0%
Misperception	15	10.0%

表3から表5によると、正確に知覚できた言語の構造に関する (morphosyntactic) feedback は14.4%であったが、これに対して発音 (phonological) と語彙 (lexical) に関する feedback は、2倍の約30%の正確な知覚を得ていた。この結果は、音声と語彙が task を完了する上で直接の障害になる事項だからであると思われる。このように、中学生は言語の構造に関しては少数、また、発音と語彙に関してはある程度 feedback を知覚していることがわかった。

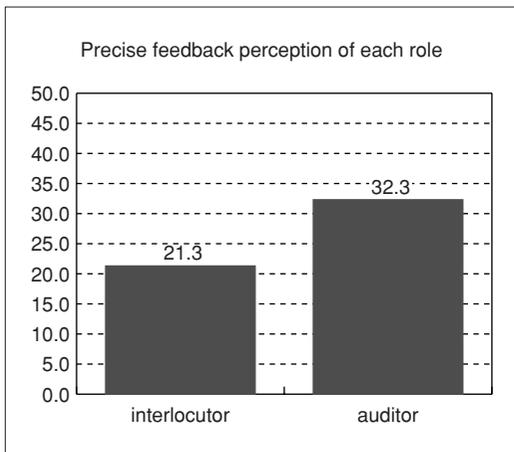
5.4 対話者と傍聴者の知覚量の違い

研究課題(2)「対話者と傍聴者では feedback の知覚に質的及び量的差があるのだろうか」。この分析においても5.3と同様の分析方法を用いて算出された実験1回目と2回目の正確に知覚された feedback の知覚量の合計を各カテゴリ別のグラフ(図1)にした。全カテゴリにおいて、傍聴者の方が正確な feedback の知覚量が多く、言語習得に関して有利な立場と言える。顕著な例として、phonological feedback では、対話者30.6%に対して傍聴者は69.4%と知覚量が極めて高い。これは傍聴者の優位な点として、客観的な立場で ALT と対話者の両者の発音を比較することができることと、アンケートによると、対話者は task を完了するために、英文を作り上げてやり取りすることに多くの集中力を注がざるを得ないために、自分自身の発音に関して知覚することが容易ではないことによるものと思われる。

▼ 図1：対話者と傍聴者の正確な feedback の知覚量

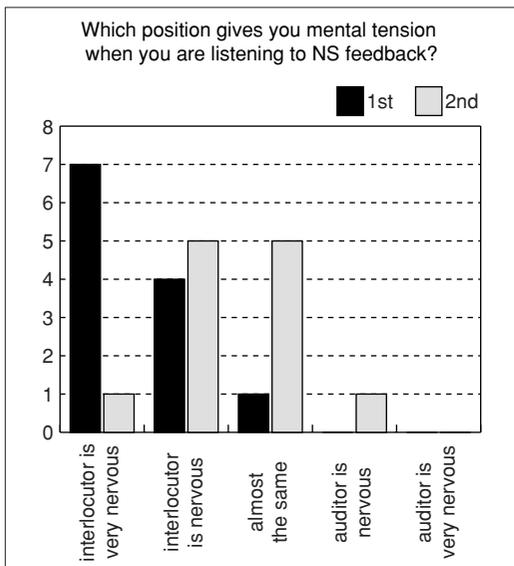


▼ 図2：対話者と傍聴者の正確な feedback の総知覚量



また図2の総知覚量でも、対話者21.3%に対し傍聴者32.3%となり、傍聴者は対話者より11%多く正確に feedback を知覚している。これも同様に、傍聴者は input のみの言語処理をしていることに対して、対話者は input だけではなく output に関する処理も行うために、言語処理の負荷が傍聴者よりも高いためだと思われる。

▼ 図3：listening position による緊張感（1st & 2nd）

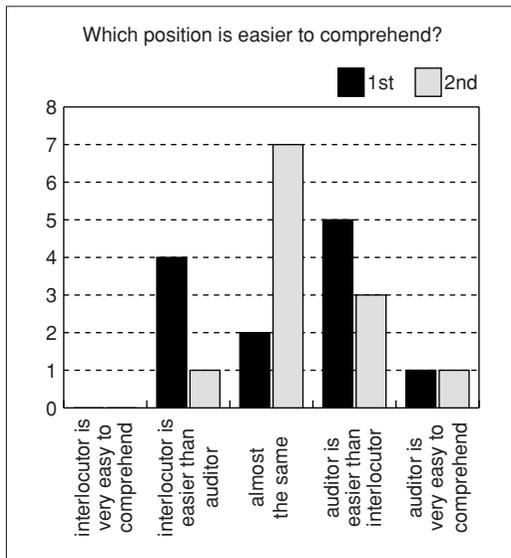


更に、図3に示されている通り、対話者の緊張感は傍聴者よりも高く、listening position の違いによる affective filter の高さが feedback の知覚に影響していると思われる。特に親近性の低い1回目の実験では12人中7人が「対話者の方がとても緊張した」と回答

している。また、それに関連して図4の「どちらの listening position が英語を理解しやすいか」という問いに対しては、傍聴者側が理解しやすいという結果が示されている。しかしここで注目すべき点は、図3の1回目の実験では、対話者の方が緊張感が高いと答えた被験者が多いにもかかわらず、図4の1回目では、対話者の方が理解しやすいと4名の被験者が答えていることである。これは直接話しかけられている方が、カードのどの絵について話しているのかを理解しやすく、task に集中できるからであるとアンケートで回答していた。従って、条件さえ整えば、対話者の方が意味的なやり取りや task 実行に対する集中力の持続などに有利になるのではないだろうか。

いずれにしても中学生にとって、緊張感が理解力を低下させていること、feedback の知覚には傍聴者の方が優位であることは明らかなようである。

▼ 図4：listening position による理解力の違い

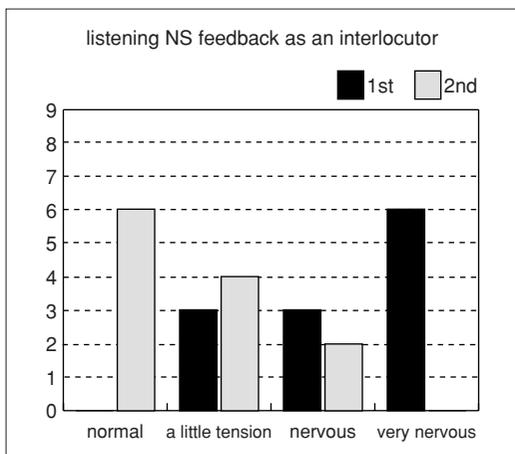


5.5 親近性と feedback の知覚量の関係

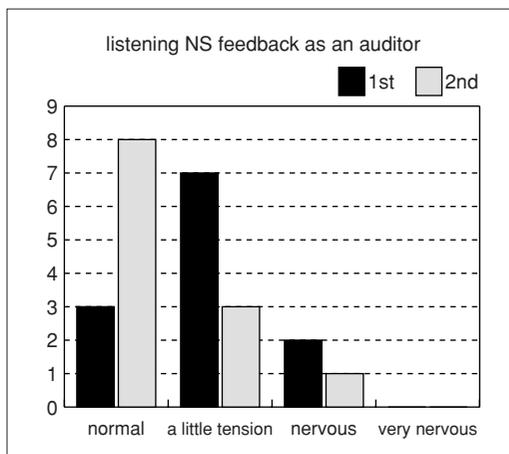
研究課題(3)「ALTとの親近性の度合いによって、中学生は feedback の知覚量を増加できるのだろうか」については図3の2つの listening position（対話者と傍聴者）の比較ではなく、listening position ごとに緊張感の度合いをアンケート調査した結果を図5、図6に示した。また、その時の feedback の知覚量についても図7、図8にまとめた。

1回目と2か月後の2回目では親近性が高まった結果、緊張感も低下していることが理解できる。特に

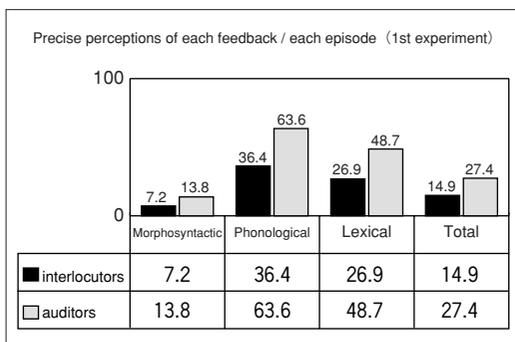
▼ 図5：対話者の listening 時の緊張感



▼ 図6：傍聴者の listening 時の緊張感



▼ 図7：feedback の正確な知覚量（1回目）



▼ 図8：feedback の正確な知覚量（2回目）

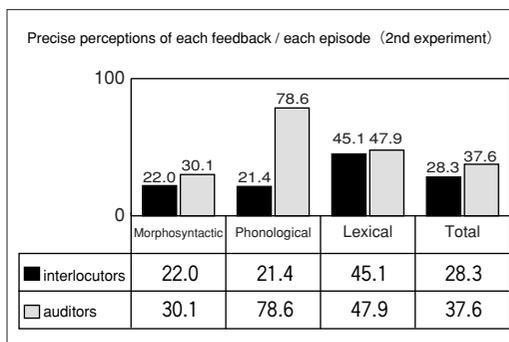


図5では、1回目の対話者の緊張感は「とても緊張した」と回答した生徒が全体の50%、「緊張した」25%、「少し緊張した」25%で、「普通」と回答した生徒は1人もおらず、程度の違いはあるが全員緊張していた。一方、親近性が高まった2か月後では緊張感は低くなり今度は50%の生徒が「普通」と回答している。これに伴って feedback の知覚量も全カテゴリーの合計では、実験1回目の対話者14.9%（図7）に対して、実験2回目の対話者では28.3%（図8）と約2倍に増加している。

また、特徴的なことは、親近性が増加すると緊張感が低下し、その結果、特に言語の構造に関する feedback の知覚量が増加している点である。最も緊張感が高かった実験1回目の対話者7.2%（図7）に対して、最も緊張感が低かった実験2回目の傍聴者では実に4.2倍の30.1%（図8）に増加している。これは、affective filter が低下することにより被験者の attentional resource（注意力）が広がり、言語の構造についても目を向けることができるようになった

ことを表していると思われる。

また、今回の phonological feedback についてのデータは episode 数が十分ではなかったもので、断定的なことは言えないが、このカテゴリーは比較的緊張感によって左右されることが少なく、正しく知覚できるようである。傍聴者は立場上客観的に両者の発音を比較できるために1回目63.6%（図7）、2回目78.6%（図8）とかなり正確に知覚できていた。しかし、対話者本人は1回目36.4%（図7）、2回目21.4%（図8）と減少しているように、自分自身の発音を客観的にとらえることは緊張感にかかわりなく知覚することは難しいようである。

lexical feedback については1回目の対話者26.9%（図7）以外は、傍聴者1回目48.7%（図7）、2回目47.9%（図8）、2回目の対話者45.1%（図8）のように、ほぼ同じ45%程度の知覚量を示していた。すなわち、対話者も緊張感の低下によって、語彙に関する feedback の知覚は、傍聴者と同程度まで引き上げることができるのである。これはやはり、意味の

やり取りをする上で語彙に関する feedback は主要な要素だからであろう。

このように親近性の高まりと緊張感の関係、そして、緊張感と feedback の知覚量の関係は中学生の英検3級取得者レベルではかなりの影響があると言える。

6 | まとめと今後の課題

本研究では、中学校卒業程度の基礎的な言語知識を有すると思われる学習者（英検3級レベル）のALTから戻される修正 feedback の知覚について考察した。また、そのデータを緊張感に関するアンケート結果と関連させて分析し、その影響について考察した。

この結果は、コミュニケーションを重視した授業の、教室環境における2種類の listening position（対話者と傍聴者）の違いによって得られる知覚量の違いを明確にするとともに、それぞれの役割の重要性を明らかにすることができた。

その特徴としては、傍聴者は対話者に比べて affective filter が低く、全カテゴリーの feedback の知覚において優れていた。特に他者の発音に関する feedback の知覚に優れていた。しかし、対話者も task の回数を重ねることにより、またALTとの親近性を高めることにより、feedback の知覚量を増加させることができた。従って、interaction による言語の発達には、ALTなどのNSとの緊張感の低減が重要な要素の一つであることが明らかになった。

また、中学校修了程度の英検3級レベルでは、taskを通して得られる言語の構造に関する feedback の知覚量は低かった。しかし、Mackey et al. (2000) は、もし学習者が feedback すべてを知覚した場合、学習者にとっての言語処理能力に対して、過負荷になってしまうであろうとしている。従って、それぞれの学習者が、その時点で知覚できる限られたその知覚量が、各個人にとってちょうどよい量、質、タイミングであり、自然な言語発達には、最適なものであろうと論じている。

また、Krashen (1985) は affective filter に関して次のように論じている。「学習者は、NSとのinteractionにおいて得られるinputに対してオープンな状態であることが必要であるのだが、affective filter は、学習者が言語習得に利用できる理解可能な

inputを阻害するある種の心理的なブロックになってしまう。また、その要因となる学習不安に関する原因は、個人によって多種多様である」としている。また、Brown (1994) も「学習不安に関しては単純なものではない」と論じている。

実際に本実験の被験者たちからも、緊張した要因として多様な事例が挙げられていた。その中でも、被験者の50%の生徒が回答していた意見としては、「対話者の時に自分の英語が通じているのか（間違った英語を話したくない）という不安が緊張感につながった」または「ALTの英語を正しく聞き取り、正しい応答をしなければならなかった（ALTに的はずれな応答をしなくなかった）から緊張した」と答えていた。この結果からもわかるように、日本人の中学生は、ミスを犯すことに対して神経質になるあまり、緊張につながっていることが多いようである。

今後の中学校における英語教育に対する示唆として、より効果的な授業やALTとのteam teachingを構築するために次のことを提言したい。

まず第1に、ALTや教師との英会話の場面を数多く設定し、会話の状況に慣れ親しませること、ミスを気にしないようにさせることが必要である。すなわち、小グループ、または1対1のinteractionの場面を設定し、NSに対する心理的な距離を近づけ、そのような場面での緊張感を低減させる。それによって自分の英語が通じる場面と通じない場面に遭遇し、通じた時の喜びを感じ、または少しの挫折を感じながら、修正 feedback を知覚し、生徒たち自身の言語発達につなげていく。

第2に、授業では、教師は affective filter の低い傍聴者としての listening position の優位性も意識し、指導内容・指導方法に支障がない場合はできる限り英語を使い、生徒の実態に応じたレベルの英語でやり取りすることが重要である。なぜなら、傍聴者が feedback を理解しているならば、教室環境で行われるALTと学級全体やグループで行われる英会話も、言語の発達に有益であるということになるからである。

第3に、interaction では文法などの言語の構造に関する feedback の知覚量が少なかったことを考えると、週3時間の授業では、このような interaction 活動だけではこのカテゴリーの習得が不十分になってしまう可能性が高い。なぜなら、今回の被験者は英検3級取得者であり、ある程度の文の構造に関する知識を有する生徒たちであった。しかし、実際の

教室では、そのような生徒は少数の場合が多く、feedbackの知覚も少ないと予想される。従ってこれをカバーするために言語の形式に重点を置いた指導方法・活動を取り入れていかなければならない。

今後の課題としては、本実験に参加した人数が少数であることは否めないで、さらに多くの被験者からのデータで検証することが必要である。

また、本実験は自然な会話の質問・応答とは違い、feedbackを返されることを前提にtaskが実施されている。更に、生徒にはtask終了後にstimulated-recall commentを求められることをあらかじめ知らせていたために、通常の英会話よりも言語の構造に着目するような状態であったと言える。従って、自然な英会話では、NSからNNSに戻される修正feedbackの数は本実験よりも少なく、また、知覚されるfeedbackの数も減少してしまうことが予想される。このようなわけで、普段の英会話の状況にお

いて中学生がどの程度のfeedbackをどれくらい正確に知覚しているのかも検証する必要がある。

また、今回は被験者の質を均一なものにするために、英検3級レベルに絞ったが、英検2級や1級レベルのような、proficiency levelの高い被験者では、言語の構造に関するfeedbackの知覚量は増加するのか。他のカテゴリーはどのような結果が得られるのかも興味深いところである。

謝 辞

本研究の機会を与えてくださいました(財)日本英語検定協会、研究助成選考委員の先生方に心より感謝申し上げます。特に伊達市立伊達中学校の大先輩である小池生夫先生には大変貴重なご助言をいただきました。また、北海道教育大学岩見沢校の横山吉樹先生にも研究に関する示唆に富んだご助言をいただき感謝いたします。

参考文献 (*は引用文献)

- *Brown, H.D.(1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. NJ: Prentice Hall Regents.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S.(2001). Preemptive focus on form in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 35, 407-432.
- Fotos, S.S.(1993). Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14, 385-406.
- *Gass, M.S.(1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- *Gass, M.S. & Mackey, A.(2000). *Stimulated-recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- *Gass, M.S. & Varonis, M.E.(1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Izumi, S. & Bigelow, M.(2000). Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 34, 239-78.
- *Krashen, S. D.(1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Lightbown, M.P. & Spada, N.(2000). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- *Long, H.M.(1983). Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141
- *Lyster, R. & Ranta, L.(1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in Communicative Classrooms. *Studies in Second*

Language Acquisition, 20, 37-66.

- *Mackey, A., Gass, M.S., & McDonough, K.(2000). How do learners perceive interactional feedback?. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-97.
- Nakahama, Y., Tyler, A., & Lier, V.L.(2001). Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: a comparative discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 35, 377-405.
- Plough, I. & Gass, M.S.(1993). Interlocutor and task familiarity: effects on interactional structure. In Crooks, G., Gass, M.S.(Eds.), *Tasks and Language learning: Integrating Theory and Practice*(pp.35-53). Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmidt, R.(1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In N. Wolfson and E. Judd(Eds.), *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Shehadeh, A.(2001). Self- and other- initiated modified output during task-based interaction. *TESOL Quarterly*, 35, 433-457.
- Skehan, P.(1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M.(1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, M.S., Madden, G.C.(Ed.), *Input in second language acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- *VanPatten, B.(1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. New York: Ablex.

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

東京都／千代田区立九段中学校 教諭 井村 哲也
申請時：兵庫県／兵庫教育大学大学院在籍

1 はじめに

東京都中学校英語教育研究会の事業部は、既に50年以上にわたり「東京都英語学芸大会」を実施している。毎年12月の第1日曜日に、東京23区及び各地域ブロックの代表の中学生が「スピーチ」と「英語劇」の2つの部門に分かれて発表を行い、互いに高いレベルで競い合い学び合う。10数年前に、一観客としてこの大会を鑑賞した筆者は、そのレベルの高さに驚き、翌年から10年以上にわたって英語劇を実践することとなった。

「ドラマは心の叫び～魂を言葉に乗せて」これは筆者が1999年、『STEP 英語情報』7, 8月号に、東京都大会の体験をもとに書かせていただいた実践報告と英語劇の指導に関する拙文のタイトルのことである。皮肉なことに、ドラマの本質を語るこの言葉は、科学的なデータをもとに現象を検証する実証的な研究領域においてドラマ活動の価値の検証がいかに難しいかをも示唆しているのである。Edmonson (1985) は、「ドラマ活動は様々な要因が複雑に絡み合ってきている construct (構成概念) である」と指摘している。実証的研究分野でのドラマ研究が少ないのはこのことも大きくかかわっているものと考えられる。筆者は、実践者であり研究者であるという自らの利点を生かして、この多面性を持ったドラマ活動の「英語学習、習得における価値」を、先行研究(実証的でない文献も含める)を土台に、実証的研究分野の枠組みで検証すべく本研究に取り組んだ。

2 ドラマ活動の先行研究とその問題点

これまで複数の文献で「第二言語習得」におけるドラマ活動の有効性が主張されてきた。表1はそれらの中から4つの文献の主張の一部を整理したものである。

■表1: 「第二言語習得」におけるドラマ活動の有効性

	発音	イントネーション	語彙	目標構造	文脈理解	意味の深い理解	表現の適切性
Dougill	○	○	○	○	○	○	
M. & D.		○			○		○
B. & O.	○	○	○	○	○	○	○
佐野		○			○	○	○

注(1) ○はその項目について、ドラマの有効性が主張されている。

(2) 作者は、上から順番に Dougill, J.(1994); Maley, A. & Duff, A.(1982); Burke A.F. & O'Sullivan, J.(2002); 佐野正之(1981)。

これらの文献の主張から、ドラマ活動が音声スキルの向上、語彙・目標の文構造の習得、そして場面に応じた適切な言語使用の知識に役立ちそうであることが推測できる。しかしながら、これらの主張は科学的なデータに基づいて語られていないという大きな問題点がある。Kao & O'Neill (1998) が指摘するように、「第二言語習得でのドラマ活動の価値は実践者の直感や観察で語られるのではなく、科学的なデータに基づいた信頼性、妥当性のある方法で検証されるべきである」という批判がまさに当てはまる。

実証的研究の枠組みの中でドラマの有効性を検証した数少ない先行研究に2つの調査的研究がある。1

つは、第二言語習得でのドラマ研究のバイオニア的な役割を果たした Stern (1980) の研究であり、もう1つは彼女の研究を発展させた佐伯 (1996) の研究である。両者とも研究対象者は大学生であり、それぞれ2種類のドラマ活動を実施し、アンケートによって心理学的視点からドラマ活動の効果を検証した。その結果から、ドラマ活動がオーラルコンピタンスの向上と motivation, self-esteem, inhibition などの情意面で肯定的に作用するという結論を導いた。しかし両研究には次の3つの問題点が指摘できる。

- 1) 研究対象者が英語の熟達度が高いと考えられる上級者レベルの大学生のみであったこと。
- 2) 分析が基本的にアンケートの質問項目ごとの平均と標準偏差のみでなされ、解釈されていること。(佐伯は2つのドラマ活動の比較で一部、相関係数や T 検定を活用している。)
- 3) 参加者の心理学的側面だけで、心理言語学的視点から直接的に言語能力の伸長を測定していないこと。

以上の問題を考慮に入れながら、本研究は2週間以上ドラマ活動に参加した6校の日本の中学生を対象に、心理学的視点、心理言語学的視点の2つの視点からドラマ活動の有効性を検証すべくデザインされた。

3 | 本研究の目的

本研究の目的は次の4点であり、それぞれ調査1～4で検証する。

- (1) ドラマ活動への参加と4技能及びコミュニケーション能力の伸長との関係を参加者の意識から検証すること。(心理学的視点) → 調査1
- (2) ドラマ活動への参加と「英語学習及び話すこと、音読すること」への内発的動機^(注1)と「英語を話すことへの自信」の情意的側面との関係を検証すること。(心理学的視点) → 調査2
- (3) ドラマ活動は参加者の内発的動機を高める活動であるのかどうか、また高めているのならその要因は何かを検証すること。(心理学的視点) → 調査3
- (4) ドラマ活動で使用された発話形式が、memory-based の表現^(注2)としてドラマと似たような場面で^(注3)、また語の組み替えなどを要する rule-

based の表現として^(注4)、ドラマとは違う場面で、どの程度、正確かつ適切に表出されるかを縦断的に調査すること。また表出された発話形式の特徴を質的に解釈すること。(心理言語学的視点) → 調査4

- 注(1) 内発的動機：その活動が楽しく満足感があるのでそれにかかわろうとする動機 (Noels K.A. et al., 2000)
- (2) Skehan (1998) は、話者が文を産出する時、記憶されているチャンクをそのまま使う memory-based と、規則を活用して文を組み立てる rule-based の2つのシステム (dual mode system) を使うことを主張した。
- (3) Tulving & Thomson (1973) は Encoding Specificity Principle の中で、記憶時と想起時の物理的なコンテキスト、心的状況、手がかりが処理される方法、ジェスチャーや顔の表情などの動的操作が一致する時、最も記憶が想起されやすいと主張した (二谷, 1999)。
- (4) Wong Fillmore (1976) は、チャンクはそのチャンクを含む別の文を rule-based で組み立てる際の基盤となることを主張した。

4 | ドラマ活動について

本研究の対象となった中学生は、全員、台本 (既存の作品、指導教師のオリジナル) を覚えて、観客の前で演技をするという伝統的な theater と呼ばれるドラマ活動に参加した。台本は学校ごとにすべて異なり、上演時間はすべて約20分の作品である。

5 | 研究の方法

5.1 参加者

調査1, 2, 3の調査的研究は、表2が示す平成15年度、東京都英語学芸大会、英語劇部門に参加した6校 (A, B, C, D, E, F: 国立1校、公立5校) の生徒のうち、50%以上練習に参加したと自己申告をした出演者の生徒125名を対象とし、調査4の実験的研究は、E校19名のうち、2回のテストに参加できた18名をそれぞれ研究対象とした。

表2の結果から、参加形態の性質上、本研究の参加者は英語を得意教科であると肯定的にとらえていることがわかる。また、学年別、男女別の人数、実施的な取り組み期間、教師の経験指導回数はそれぞれの学校で異なる。この多様性はドラマ活動に共通

■表2：参加者

学校	参加形態	参加人数 n (1.2.3年)	女子 / 男子	指導 教師	実質的な 練習期間	教師 指導回数	得意教科 M. (S.D)
A	有志	15 (0.0.15)	7 / 8	1	3週間	1回	3.85 (1.14)
B	有志	14 (2.5.7)	9 / 5	1	2週間	4回	3.86 (1.03)
C	有志	25 (3.4.18)	8 / 17	3	3か月	6回	3.50 (1.02)
D	有志	39 (20.9.10)	31 / 8	1	1か月	7回	3.23 (1.29)
E	選択	19 (0.0.19)	17 / 2	1	45時間	5回	3.63 (1.21)
F	部活	13 (4.5.4)	8 / 5	1	2か月	10回	3.23 (1.17)

注(1)「得意教科」は、ドラマ活動前の参加者の英語学習への意識を知るために「あなたはドラマ活動に参加する前、英語は得意教科であったか」という質問をドラマ活動後に振り返って調査したもの。回答の選択肢は表3を参照。

(2) 有志は自分から進んで参加した者、先生や友人から勧められて参加した者。

して本質的に内在する英語学習、習得での価値を検証するには歓迎される条件ととらえた。

5.2 研究の方法

5.2.1 調査1, 2, 3 (共通) の調査方法

調査1, 2, 3はアンケート紙法を用いた。調査項目ごとに、原則として参加校のA, B, C, Dの4校には、リカートスケール^(注5)の5段階の評定法で(表3参照)、一方D, Eの2校には自由記述法で回答を依頼した。これは異なる回答方法の結果を突き合わせることで結果の信頼性を高めるためである。なお、アンケートは各校とも都大会終了後、1か月以内に実施された。

■表3：リカートスケールの5段階の評定基準

- | |
|------------------|
| 5：とてもそう思う |
| 4：どちらかと言えばそう思う |
| 3：どちらとも言えない |
| 2：どちらかと言えばそう思わない |
| 1：そう思わない |

注(5) リカートスケール：信念や態度の陳述がだれかに示され、その陳述に対してどの程度強く賛成するか反対するかを求められる。第二言語と外国語の学習における動機の研究に使われている (Richards, J., et al., 1985)。

5.2.2 調査1について

調査1ではA, B, C, D校には、4技能と佐伯(1996)が調査したコミュニケーションスキル(結果参照)に新たに「言葉の使われ方の理解」を加えて、ドラマ活動がそれぞれのスキルや能力の向上に役立つ

ったかどうかを評定法^(注6)で回答してもらい、一方E, F校には、「ドラマ活動に参加して伸張したと思う英語の力」を自由記述法で回答してもらった。

注(6) 評定法：心理学の質問紙法で多く使われる回答方法で、質問に対してリカートスケールのように示された基準に○をつけて回答してもらう方法(鎌田, 1998)。

5.2.3 調査2について

調査2では、4つの構成概念①「英語学習」、②「英語を話すこと」、③「英語を音読すること」への内発的動機と④「英語を話す自信」について、A, B, C, D校には「ドラマ活動前の意識」と「活動前と比べて活動後の意識がどう変化したか」についてリカートスケール形式で尋ねた(Type A)。一方E, F校には、①～④についてドラマ活動前と後の意識をそれぞれ評定法で尋ね(Type B)、意識の変化について自由記述で回答してもらった。Type Aを設定したのは、Type Bではドラマ活動の前後とも「英語学習に興味がある/ない」と回答する生徒の意識の変化を測定することができないためである。なお、質問項目は構成概念ごとに逆転項目^(注7)を含めてそれぞれ3問から4問である。

注(7) 逆転項目：その概念について逆の方向から尋ねる項目(鎌田, 1998)。

5.2.4 調査3について

調査3では、①ドラマ活動が内発的動機を高める活動であるかを検証するためA, B, C, D校に評定法で「ドラマ活動が楽しかったか。またやりたいか」を尋ねた。また②内発的動機の分析をするために、

Vallerland (1997) の内発的動機の3つのカテゴリー「Stimulation：その体験そのものの感覚的な楽しみ、Knowledge：知識の発達やそのトピックに関する好奇心を満たすことから派生する楽しみの感情、Accomplishment：自分自身の限界を超えたり、難しいタスクをこなすことに結びついた楽しい感情」をもとにA、B、C、D校には評定法で尋ねた。またE、F校には、「ドラマがなぜ楽しかったか」を自由記述で回答してもらい、その回答をこの3つのカテゴリーに分類した。

5.2.5 調査4について

調査4は、E校のみを対象とし、writingでの表出テストを実施し実験的に検証した。ドラマ活動終了9日後と73日後にそれぞれ、ドラマ活動で初めて学んだ言語形式（それまで教科書で習っていない文レベルのもの）を、①ドラマと同じような場面でチャンク（決まり文句）としてそのまま使えるか、また②ドラマと関係ない場面で、語彙の一部や時制、語順などを変化させて表出できるかを調査した。表現すべき意味・機能や場面は日本語で与えられた。このテストは口頭表出テストに代わるもので、1問につき15秒程度という制限時間を設け、問題を前に戻って書き変えることは禁止した。また答えをカタカナで音声表記してよいこと、スペリングの間違いは減点されないことが前もって説明された。2つのテストとも②を先に実施し、その後①を実施した。なお、2回のテストの内容は同じであるが、問題の順番は変えた（資料1参照）。

5.2.6 質問項目の信頼性と妥当性について

アンケートの質問は、その妥当性を高めるために、基本的に「ドラマ活動」はStern (1980)、佐伯 (1996)、「動機」はSchmidt, Boraie, Kassabgy (1996)、「不安」はHorwitz (1986)、行名 (2000)の先行研究で使用された質問をそのまま使用し、一部それらを修正したり、新たに質問を作成した。

また信頼性を検証するために、それぞれの参加中学校別に構成概念ごとにクロンバックのアルファ係数を算出し内的妥当性を検証したが、一部を除いて0.8以上であった。

5.3 分析の方法

5.3.1 調査1, 2, 3 (共通) について

- リカートスケール形式の質問項目については、平均、標準偏差、C.P.（質問ごとの肯定的回答占有率：とてもそう思う、どちらかと言えばそう思うが占める割合）を算出した。また逆転項目は、肯定的回答の数字が高くなるように調整した。
- 自由記述については、質問項目ごとにそれぞれの回答にラベリングして範疇化し、そのエントリー数を算出した（調査3を除く）。また、記述内容を、結果と議論で活用した。

5.3.2 調査2について

- ドラマ活動前後の内発的動機と英語を話す自信について、D、E校のType Bのリカートスケール形式については、質問ごとにドラマ活動前後の意識の差を分散分析で検証した。

5.3.3 調査4について

- writingテストで、表出された言語形式は基本的に2つのユニットに区切られ（区切れないものは1つの文として採点）、それぞれのユニットごとに2点で採点し、1つの文を4点満点で採点した。
- 2回のテストは問題ごとに、①正答率（ドラマで使用した言語形式以外で正解したものも含める）と②ドラマで使用された言語形式での正答率を算出し、②について問題ごとに、分散分析で2回の得点の有意差を検証した。
- テストは2人の採点者で採点し、その相関係数は.862であった。なお、異なる採点結果については2人で協議して決定した。
- テストの回答から、ドラマ活動で覚えた言語形式の現れ方の特徴について質的な解釈をした。

6 結果と考察

6.1 調査1：4技能とコミュニケーション能力の伸長について

6.1.1 評定法の結果と考察

表4の結果は、A、B、C、D校にリカートスケール形式で尋ねた結果である。質問項目によって一部、天井効果^(注8)や標準偏差が小さすぎる不良項目も現れたが、「書くこと」を除いてほとんどの質問項目で高

■表4：4技能とコミュニケーション能力の伸長について リカートスケール形式の4校の結果

中学校	A校 n=15			B校 n=14			C校 n=25			D校 n=39			4校 n=93	
	M.	S.D.	C.P.	M.	S.D.	C.P.	M.	S.D.	C.P.	M.	S.D.	C.P.	M.	C.P.
話すこと	4.31	0.63	92.4	4.71	0.61	92.9	4.84	0.37	100.0	4.32	0.81	84.2	4.55	92.4
読むこと	3.00	1.00	30.8	4.50	0.65	92.8	4.56	0.51	100.0	4.18	0.93	81.5	4.06	76.3
書くこと	2.38	1.19	15.4	3.43	0.85	83.6	3.80	1.00	56.0	3.21	0.87	28.9	3.20	46.0
聞くこと	3.77	0.73	76.9	4.57	0.65	92.9	4.60	0.65	92.0	4.34	0.71	86.9	4.32	87.2
発音	4.08	0.64	84.6	4.86	0.36	100.0	4.72	0.54	96.0	4.55	0.69	94.8	4.55	93.9
イントネーション	4.00	0.71	76.9	4.57	0.85	82.8	4.52	0.77	82.0	4.29	0.80	78.9	4.35	80.2
語用論的知識	3.77	0.83	53.9	4.43	0.76	85.7	4.40	0.76	84.0	3.95	0.90	63.1	4.14	71.7
語彙・表現	3.77	0.93	61.6	4.43	0.51	100.0	4.44	0.71	88.0	4.26	0.64	89.5	4.23	84.8
アイコンタクト	4.00	0.82	69.3	4.50	0.76	85.7	4.20	0.91	76.0	4.18	0.77	79.0	4.22	77.5
ジェスチャー	4.00	0.82	69.3	4.57	0.76	85.7	4.54	0.66	91.7	4.11	0.81	72.9	4.31	79.9
自・異文化	3.77	0.73	61.6	4.07	0.92	88.6	3.84	0.90	60.0	3.45	0.95	39.5	3.78	62.4

注(1) M. 平均, S.D. 標準偏差, C.P. 肯定的回答占有率 (5と4を選んだ参加者の割合)

(2) 質問: あなたは次の項目に, 英語劇は役に立ったと感じましたか。

い平均と C.P. (肯定的回答占有率) を示している。

調査した4技能とコミュニケーション能力について, 4校の平均からある傾向を確認することができる。平均の高い項目は, 高い順に, ①発音, ②話すこと, ③イントネーション, ④聞くこと, ⑤ジェスチャー, ⑥語彙・表現と続き, これらの項目については, おおよそ4校の参加者の80%以上がドラマ活動の有効性を感じている。この特徴は, 指導教師が初めて英語劇に取り組んだA校の結果で顕著に現れている。この結果は, ドラマ活動の経験が浅い教師が取り組んだ場合でも, オーラルコンピタンスを中心とした能力や, ジェスチャーのような非言語的なコミュニケーション能力の向上にドラマ活動が貢献できる可能性を示唆するものである。

B, C, D校では, 「書くこと」を除いてこれらの平均の高い質問項目と他の質問項目との間にさほど差はなく, A校でも「読むこと」「書くこと」以外は極端な差はない。更に先行研究にはない「語用論的知識の向上 (どういう場面でどのようにある言語形式が使用されるか)」についても, 4校の C.P. の平均は70%以上あり, ドラマ活動が有効であると考えてよいであろう。

B校を除いて平均が低い項目「書くこと」は, 今回の参加校が既成の台本や教師が創作したものを活用したため, 当然の結果と考えられる。また「自文化・異文化理解」については, 学校間でやや差があり, エイズをテーマにしたD校が低かったように,

台本の内容の違いが結果に影響を与えたものと考えられる。

注(8) 天井効果: 平均値+標準偏差が取りうる最高値 (ここでは5) 以上となり, 得点分布が高い方に歪んでおり尺度項目としてはあまり適切とは言えない。

6.1.2 自由記述法の結果と考察

E, F校への自由記述の質問「あなたは英語劇に参加することは, 具体的にどのような英語の力を伸ばすことに役立ったと思いますか。またなぜその力が伸びたか理由がわかる人は書いてください」(複数回答可)であった。自由記述をラベリングして範疇化した学校別のエントリー数は表5, 6の通りである。

■表5: 英語劇は何に役立ったか E校 n=19

語彙・表現	発音	mapping	話す力	話す自信	イントネーション	表現力	コミュニケーションする力
16人	4人	4人	3人	3人	3人	2人	2人

■表6: 英語劇は何に役立ったか F校 n=13

発音	語彙・表現	読む	話す	話す自信
9人	6人	4人	2人	2人

F校の「読む」は以下の Excerpts 1の1にあるように音読を意味している。このことを考慮に入れると

E, F の2校に共通して言えることは、「発音」「話す」「読む」などオーラルを中心としたスキルや「語彙・表現」のエントリー数が多いということである。

Excerpts 1 E, F 校の自由記述からの抜粋

1. 学校の授業で声が出るようになった。おかげで英語の授業で文章を読んだりすることが以前よりも易しく感じられるようになった。
2. 発音やアクセントを磨くことができた。th の発音や音のつながりを学ぶことができた。
3. これまであまり注意を払ってこなかった「人に聞きやすく」に注意をして練習した。
4. 毎日1度練習する機会があり、口の動かし方に慣れ、仲間の発音の良いところをまねしたりして発音がどんどん良くなった。
5. 語彙力が増した。ストーリーで理解しようとしたので自然と文のセンテンスが頭に残ったのだと思う。
6. たくさん練習したので、自分のせりふだけでなく他人の役のせりふも覚えたので、今までわからなかった単語や表現がわかるようになった。
7. 何度も大きな声で練習し、気をつけてどの場面で使うか考えたので、英語劇で覚えた表現が他の場面で大いに使えた。
8. 英語劇のせりふで覚えた表現が、自然にずっと頭に浮かぶようになった。

エントリー数の多い2つの項目に注目すると、「発音」については Excerpts 1 の2が代表的な記述である。授業などでの細かい発音指導は生徒の発話意欲をなくす恐れがあるのに対して、最後に演技を発表するというゴールのあるドラマ活動 (theater) の場合、Excerpts 1 の3のように、コミュニケーションの基本である「聞いている人を意識した発話」に生徒の注意を向けさせることができ、発音の指導を積極的に受け入れたり、自発的に発音の向上をめざすことにもつながる (Excerpts 1 の4) ことが確認できる。

また「語彙・表現」については、劇のストーリーの中で語彙や表現を覚えること、繰り返しの練習の中で他人のせりふまで自然と頭に入ってくることなど、ドラマ活動の特性がかかわっているものと考えられる (Excerpts 1 の5, 6)。

ここで注目したいことが E 校の「mapping」である。これは心理言語的能力で、口頭表出などのコミュニケーション活動で「自分の伝えたい機能や意図を言語形式と結びつける能力」(Garret, 1986; 山岡, 2001) である。E, F 校とも語彙、表現と多くのエントリー数があったことをこの視点からも解釈できる。実際 Excerpts 1 の7, 8は、流暢さとも解釈できるが、ここでは mapping の能力と解釈する。

6.1.3 調査1の結論

2つの異なる質問形式のアンケート結果の突き合わせから、ドラマ活動がオーラルスキル、能力の向上に大きく貢献できると解釈してよいであろう。この結果は、先に挙げた上級レベルの大学生を対象とした2つの先行研究の結果と一致する。特に音声スキルの向上の要因は、ドラマ活動特有のパフォーマンスの存在が大きくかかわっていると考えられる。

また「語彙・表現」の習得にもドラマ活動は大きく貢献できると考えられ、これはドラマ活動の「ストーリー性」「特定の場面での言語の反復使用」「他人のせりふからのインプット、インテイク」という特性がかかわっているようである。また、E 校で現れた「意味や機能と言語形式を結びつける mapping」を意図してこの調査項目に回答した生徒がいたことは否定できない。

6.2 調査2：ドラマ活動参加と情意的側面の変容

6.2.1 ドラマ活動参加前の参加者の意識

表7は、参加者にドラマ活動参加前の意識をドラマ活動後に振り返って回答してもらった結果である。この結果から、本研究の参加者の英語学習や話す活動への内発的動機は、ドラマ活動前から概して相対的に高く (特に B, E 校の2校)、また音読への内発的動機と英語を話す自信についてはおおよそ中庸程度であることがわかる。

6.2.2 ドラマ参加後の参加者の意識とその変化

(a) 評定法 (Type A) の結果から

表8は、ドラマ活動後4つの構成概念について参加者の意識がどのように変化したかを表している。4校の平均と C.P. (肯定的回答占有率) から、「英語学習」(A1-A3)、「英語を話すこと」(B1-B3) への内発的動機は、授業外ではやや平均は落ちるものの、概

して肯定的に変化していることがわかる。また「英語を話す自信」(D1-D4)は、「間違いが気にならなくなった」生徒は、4校平均でC.P.が40%であったが、その他の質問項目はC.P.が50%を超えており、

自信が高まっていることが確認できる。ただし、音読への内発的動機(C1-C3)については、授業内では、4校で半数の生徒の内発的動機が高まったが他の調査項目と比較すると概してやや平均が低い。

■表7：ドラマ活動に参加する前の参加者の意識について

質問：ドラマ活動に参加する前、英語を	A校 n=15 M. (S.D.)	B校 n=14 M. (S.D.)	C校 n=25 M. (S.D.)	D校 n=39 M. (S.D.)	E校 n=19 M. (S.D.)	F校 n=13 M. (S.D.)
1 学習するのは楽しかった。	3.92(1.19)	4.21(0.89)	3.92(0.88)	3.87(1.30)	4.31(0.67)	3.77(1.09)
2 話す活動は楽しかった。	3.69(0.95)	4.14(0.77)	3.75(1.07)	3.54(1.27)	4.42(0.69)	3.23(0.83)
3 音読するのは楽しかった。	3.23(1.17)	3.07(1.07)	3.22(1.09)	2.95(1.49)	3.37(1.12)	2.84(1.14)
4 話す自信があった。	3.15(0.90)	3.21(1.31)	2.79(0.98)	2.59(1.24)	3.58(0.96)	2.69(1.25)

注 1 の E, F 校の結果は Type B の結果 (表9参照) の一部を活用したもので、文言は、ドラマ活動前/後「英語学習は楽しい」など現在形で尋ねている。

■表8：A, B, C, D 校のリカートスケール形式の回答の結果 (Type A)

ドラマ活動前と比べて	A校 n=15		B校 n=14		C校 n=23		D校 n=39		4校	
	M (S.D.)	C.P.	M. (S.D.)	C.P.	M. (S.D.)	C.P.	M. (S.D.)	C.P.	M.	C.P.
A1 英語学習が楽しくなった。	3.54(0.78)	38.0	4.36(0.74)	85.7	4.61(0.50)	100	4.20(0.80)	82.0	4.18	76.5
A2 授業外で楽しく英語を学習するようになった。	3.23(0.44)	23.1	3.93(1.07)	71.4	4.30(0.70)	87.1	3.56(1.07)	48.7	3.75	57.7
A3 ■英語授業が退屈になった。	3.84(0.80)	61.6	4.64(0.63)	92.8	4.39(0.84)	78.3	4.30(0.98)	82.0	4.29	78.7
B1 授業で話すのが楽しくなった。	3.23(0.60)	30.8	4.35(0.74)	85.7	4.13(0.76)	78.3	3.92(0.92)	65.8	3.90	65.2
B2 授業外で機会があれば楽しく英語を話すようになった。	3.38(0.65)	30.8	3.93(1.21)	71.0	3.91(0.85)	60.8	3.49(1.12)	41.0	3.68	50.9
B3 ■授業で英語を話すことが退屈になった。	3.69(0.75)	53.7	4.57(0.76)	85.7	4.43(0.84)	78.2	4.33(0.98)	82.1	4.26	74.9
C1 授業で音読するのが楽しくなった。	3.00(0.82)	30.8	4.07(1.00)	71.5	3.74(1.01)	56.5	3.51(1.14)	46.1	3.58	51.3
C2 授業外で機会があれば楽しく音読するようになった。	3.23(0.73)	23.1	3.21(1.58)	50.0	3.61(1.20)	52.1	3.23(1.39)	41.0	3.30	41.9
C3 ■授業での音読が退屈になった。	3.23(0.73)	23.1	4.29(0.73)	85.8	4.39(0.78)	82.6	4.15(1.01)	74.3	4.02	66.5
D1 英語を話すことに自信が持てるようになった。	3.46(0.78)	46.2	4.36(0.74)	85.7	4.17(0.72)	82.6	3.72(1.14)	63.9	3.93	69.6
D2 ■英語を話すとあがって動転するようになった。	3.15(1.21)	53.9	3.71(0.91)	57.1	3.73(0.99)	63.6	3.51(1.14)	48.7	3.53	55.8
D3 ALT の先生と話す時、あがってしまうことが全くなかった。	3.15(0.90)	38.5	3.93(1.00)	64.3	3.78(0.90)	65.2	3.55(0.95)	47.3	3.62	58.3
D4 話す時、間違いをすることは全く気にならなくなった。	3.31(0.85)	38.5	3.29(1.44)	42.9	3.52(0.90)	52.1	3.08(1.21)	37.4	3.30	42.8

注(1) ■逆転項目：高い数字が肯定的になるように調整した。

(2) 質問の文言はスペースの関係で省略した内容であるが、「話す」「読む」「学習する」の対象はすべて「英語」であり、質問紙にはそのように記載されている。

(3) C.P.：肯定的回答占有率(4, 5を選んだ生徒の割合)

質問項目で注目したいのは、「英語学習」「授業で話すこと」への内発的動機、「話すことへの自信」(A1, B1, D1)の3つであり、B, C, D校の平均は高く、D校の一部を除いて80%前後の生徒が肯定的な影響を受けていることがわかる。A校が相対的に平均が低いのは、参加者が全員3年生で、受験勉強との両立で十分な練習時間が確保できず(A校指導教諭の話)ドラマの効果が波及しなかったことが1つの要因と考えられる。

(b) 評定法 (Type B) の結果と自由記述法の結果

表9は、E, F校にドラマ前後のそれぞれの意識を尋ねた結果である。有意の欄が示す通り、分散分析の結果、両校ともほぼすべての質問項目で有意差や有意傾向が確認された。音読ではドラマ活動の影響はやや弱いものの、他の3つの調査項目では肯定的な影響を与えていると解釈できる。

2校に共通して有意差が確認された質問項目は、A1, B1, B2, D1であり(資料2参照)、「英語学習」と「授業内外で英語を話すこと」への内発的動機と「英語を話す自信」が高まったことが確認できる。

英語を話す自信の変化は、自由記述で多く現れており、Excerpts 2の1, 2のように、もともと英語学習に興味があった参加者や、苦手意識のある参加者

Excerpts 2 英語学習や音声活動への内発的動機、話す自信についての自由記述

1. 英語劇をやるようになってますます普段から英語を使用するようになった。授業で当てられた時、すぐに答えられるようになりました。英語に関して強く自信がついたんだと思います。先日、ある駅のホームで聞かれたんですけど、すらすらと答えることができ「あーやっぱり違うものだな」と実感できました。
2. 私は英語を話すことがとても苦手で、会話になると下を向き恥ずかしがってあまり話そうともしませんでした。でも英語劇で練習した時から、自信を持つようになりました。
3. 前は間違いを恐れてあまり積極的に英語で話したりできなかったけど間違いをしても思いが通じればよいのだと思うようになりました。
4. どんどん力になっていくことで英語に対する自信がかなりついたと思います。音読のテストも自信を持ってできるようになった。
5. 英語を話すことにあまりためらいがなくなった。劇で英語の歌をやり授業でもやったので最近よく家で歌を聞いたり英語で話されているラジオを聞くようになった。もっと英語を話せるようになりたいと強く思うようになった。

■表9：E, F校のリカートスケール形式の結果 (Type B)

	E校	N=19	有意	F校	n=13	有意
	ドラマ前	ドラマ後		ドラマ前	ドラマ後	
	M (S.D.)	M. (S.D.)		M. (S.D.)	M. (S.D.)	
A1 英語学習は楽しい。	4.31 (0.67)	4.75 (0.42)	**	3.77 (1.10)	4.08 (0.86)	*
A2 授業外で楽しく英語を学んでいる。	3.63 (0.96)	3.94 (1.39)	+	3.69 (0.95)	4.00 (0.92)	*
A3 ■英語の授業は退屈である。	3.74 (1.28)	3.95 (1.39)	*	3.69 (1.25)	3.77 (1.10)	
B1 授業などで英語を話す活動は楽しい。	4.05 (0.91)	4.47 (0.61)	**	3.23 (0.83)	3.69 (0.95)	*
B2 授業外で楽しんで英語を話している。	3.42 (1.17)	3.84 (1.06)	*	2.76 (0.72)	3.07 (1.03)	*
B3 ■授業で英語を話すことは退屈である。	4.42 (0.69)	4.63 (0.50)	*	4.07 (0.86)	4.15 (0.80)	+
C1 授業などで教科書を音読することは楽しい。	3.37 (1.11)	3.53 (1.12)	+	2.84 (1.14)	3.07 (1.32)	+
C2 授業外で教科書など音読を楽しんでいる。	2.78 (1.18)	3.00 (1.10)		2.23 (1.30)	2.46 (1.33)	+
C3 ■授業などで教科書の音読は退屈だ。	3.94 (1.02)	4.00 (1.00)		3.53 (1.27)	3.62 (1.19)	
D1 授業などで英語を話す時には自信がある。	3.11 (1.05)	3.58 (0.96)	*	2.69 (1.25)	3.15 (0.99)	*
D2 ■授業などで英語を話す時、あがってしまって動転している。	2.47 (0.94)	3.05 (1.23)	*	2.92 (1.66)	3.30 (1.25)	
D3 外国人の先生と英語で話す時、あがってしまうことは全くない。	2.16 (0.93)	2.47 (1.09)		2.46 (1.45)	2.69 (1.25)	+
D4 英語を話す時、間違いをするのは全く気にならない。	2.36 (1.16)	3.00 (1.29)	*	2.15 (1.07)	2.38 (0.96)	+

注(1) ANOVA 分散分析による **1%有意 *5%有意 +有意傾向

(2) ■逆転項目：高い数字が肯定的になるように調整した。

にもドラマ活動が情意的側面で肯定的な影響を与えていることがわかる。この原因は、他の記述の多くにも共通しているのだが、「正確さより伝えることが大切であると意識を持ったこと」「参加者自身がドラマ活動を通じて自らの成長を実感したこと」が要因として考えられる（Excerpts 2の3, 4）。またドラマ活動への参加が日常の生活に影響を与えることも興味深い点である（Excerpts 2の5）。

6.2.3 調査2の結論

2種類のリカートスケール形式の質問の結果はほぼ一致し、ドラマ活動への参加が参加者のその後の「英語学習」や「話すこと」、そしてやや程度は低いものの「音読すること」への内発的動機を高め、また「話すこと」に自信を持たせることに貢献できると結論づけられる。

6.3 ドラマ活動への内発的動機とその分析

6.3.1 評定法によるドラマ活動への内発的動機の検証

表10はドラマ活動が、参加者のドラマ活動への内発的動機を高めたかどうかリカートスケール形式で尋ねた結果である。

これらの結果から、4校すべての学校でドラマ活動が生徒の内発的動機を高めていることが確認された。特にC.P.（肯定的回答占有率）は両質問とも4校平均95.1%で、練習時間数が少なく、指導教師の経験年数が少ないA校も含めて、4校の多くの参加生徒がドラマ活動を楽しみ、再び参加することを望んでいることが確認された。参加前から英語学習に対して肯定的な参加者が多かったことを考慮しても、この数字は非常に高いものと考えられる。

■ 表10：ドラマ活動への内発的動機

	A校	n=15	B校	n=14	C校	n=25	D校	n=39	4校
	M.	S.D.	M.	S.D.	M.	S.D.	M.	S.D.	M.
英語劇は楽しかった	4.08	0.67	4.92	0.28	4.78	0.52	4.85	0.37	4.66
またやりたい	4.25	0.87	4.86	0.36	4.60	0.58	4.64	0.63	4.69

■ 表11：リカートスケール形式で尋ねたA, B, C, D校の結果

	A校	n=15	B校	n=14	C校	n=25	D校	n=39	4校平均	C.P.
	M.	S.D.	M.	S.D.	M.	S.D.	M.	S.D.	M.	
Stimulation										
1 ドラマ活動は新鮮。	4.08	0.86	4.79	0.58	4.57	0.58	4.66	0.63	4.53	91.3
2 協力活動は楽しかった。	3.92	0.86	4.79	0.58	4.52	0.59	4.79	0.41	4.52	91.3
3 相互教授は楽しかった。	3.38	0.96	4.21	0.89	4.17	0.93	4.26	0.95	3.73	65.7
4 英語でドラマはかっこいい。	3.38	0.96	4.29	0.99	3.91	1.12	4.13	1.02	3.98	63.9
5 座学より好き。	3.92	0.86	4.57	0.76	4.00	1.13	4.58	0.68	4.25	76.6
Knowledge										
1 音声スキルの向上の楽しさ	3.62	0.65	4.64	0.74	4.17	0.72	4.45	0.72	4.17	77.2
2 演技工夫の楽しみ	3.54	1.05	4.64	0.93	4.09	0.90	4.42	0.72	4.16	75.0
3 語彙の獲得の楽しさ	3.69	0.85	4.71	0.73	4.57	0.66	4.50	0.76	4.31	80.7
Accomplishment										
1 一つになって目標達成した喜び	3.54	1.05	4.71	0.73	4.70	0.63	4.63	0.67	4.36	78.2
2 創造する楽しさ	4.00	0.70	4.79	0.58	4.65	0.65	4.84	0.44	4.58	89.6
3 達成感の喜び	3.76	0.73	4.79	0.58	4.78	0.42	4.79	0.47	4.52	88.0
4 困難克服の楽しさ	3.69	0.75	4.64	0.93	4.65	0.57	4.76	0.49	4.46	84.9

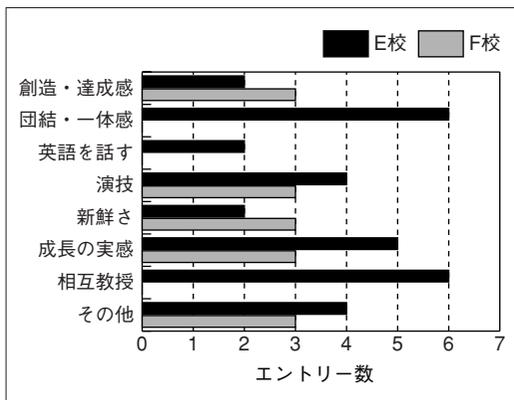
6.3.2 評定法によるドラマ活動中の内発的動機 分析

リカートスケール形式で尋ねた表11の結果から、ドラマ活動は、内発的動機の3つのカテゴリーすべてにおいて、比較的高い数字を示していることがわかる。A校の質問項目間の差が全体の平均に影響を与えているが、全体の傾向として、ドラマ活動の新鮮さや協力活動の楽しさ (Stimulation) と、仲間と劇の完成に向けて努力をし、劇を創造し、その達成感からくる楽しみ、満足感 (Accomplishment) が主にドラマ活動への内発的動機を高めていることが確認できる。

6.3.3 自由記述法によるドラマ活動中の内発的動機 分析

図1はドラマが楽しかった理由の自由記述をラベリングして、カテゴリー別にエントリー数を算出した結果である。

▼ 図1：ドラマが楽しかった理由



注(1) E校 n=19, F校 n=13 (複数回答あり)

(2) 質問：ドラマは楽しい活動でしたか。そう思った人はその理由を書いてください。

図1の結果から E, F 校に共通してエントリー数が多いのは、「ドラマを創造し完成する達成感から派生する楽しみ」(Accomplishment), 「ドラマ活動の新鮮さや演ずることから派生する楽しみ」(Stimulation), 「言語能力、演技の成長を実感することから派生する楽しみ」(Knowledge) であり、内発的動機の3つのカテゴリーすべてが現れた (Excerpts 3参照)。

また E 校だけに現れた特徴もあり、取り組み方によって内発的動機を高める要因の構成や占める割合に変化が現れることも確認できる。

Excerpts 3 ドラマ活動はなぜ楽しかったか。

Knowledge

- 自分の演技を見るたびに成長しているのがわかり、その時は一番楽しかった。
- 自分のせりふだけでなく他人のせりふも覚えたこと。
- だんだんうまくなっていくことに気がつくとき、どんどん楽しく感じられた。

Simulation

- 役になりきってせりふを言うのはおもしろかった。
- 初めて英語劇をやったので楽しかった。

Accomplishment

- みんなが本当に団結して劇を創り上げていると肌で感じたから。

6.3.4 調査3の結論

ドラマ活動は、ほとんどの参加者のドラマ活動への内発的動機を高めることができ、その要因は内発的動機の3つカテゴリーがすべてがかかっていると言える。これは「ドラマ活動が、新鮮であり、達成すべき目標がある創造的で協同的なタスクであり、自らの成長を実感できる活動である」からだと解釈できる。

7 調査4：心理言語能力について

7.1 memory-based の表出テストの結果と分析

ドラマ活動で覚えた言語形式をチャンクとしてそのままドラマと似たような場面で表出できるかを縦断的に2回 (1回目：ドラマ発表9日後、2回目：同じく73日後) テストした結果が表12である。この結果から次のような分析ができる。

(a) 分析1 少ない語数の言語形式について

語数の少ない問題1, 4は、1, 2回とも正答率も高く (90%以上)、正答のうち約95%はドラマでの言語形式がそのまま使用されており、分散分析の結果1, 2回目のテスト結果 (ドラマの言語形式を使用した正答) に有意差はなかった。少ない語数の言語形式はそのままチャンクとして比較的長く (2か月後) 記憶

■表12: memory-based の表出テストの結果

n=18	問題1		問題2		問題3		問題4		全体	
	3語		10語		10語		4語			
	1回目	2回目								
M	3.72	3.72	3.33	3.39	3.00	3.22	3.72	3.78	3.44	3.53
正答率	93.1	93.1	83.3	84.7	75.0	80.1	93.1	94.4	86.1	88.1
ドラマのせりふでの正答率	89.5	88.9	63.2	77.8	72.2	77.8	89.5	88.8	78.6	83.3
ドラマのせりふ出現率	96.1	95.5	75.9	91.9	96.3	97.1	96.1	94.1	91.0	94.6

注(1) 1問4点満点での採点

- (2) 正答率：ドラマで使われた言語形式以外での正解を含む正答の割合。
 ドラマのせりふの出現率：全正答のうちドラマで使用された言語形式で正答した割合。
- (3) 回答として期待されたドラマで使用された言語形式
 問題1 Leave me alone.
 問題2 All you have to do is follow our school rules.
 問題3 Please make my dream and my students' dreams come true.
 問題4 Let me be free.
- (4) 生徒1名は2回目のテストを受験できなかったため18名を研究対象とした。

され、ドラマと似たような場面で適切に表出されることが確認された。

(b) 分析2 比較的多い語数の言語形式について

語数が10語の問題2と3は、統語的にも中学生にはかなり難しいものと考えられる。全体の正答率は、問題1、4と比べて10%落ちるが、ドラマで使用された表現を使った正答率は60%~70%で、問題2の1回目を除いて、正解の70%はドラマで使った言語形式をそのまま使用していることが確認される。問題2の1回目は、正答の30%がせりふの言語形式ではなく You must You have only to You should など中学生としてなじみのある形式を使った表現が多く見られた。問題2、3についてドラマでの言語形式を使った正答の1、2回目の平均の統計上の有意差はなかったが、問題2、3とも2回目の方が平均点が高いのは、1回目のテストの後で複数の生徒が台本を見直して正しい言語形式を確認した（指導教諭の話）ことが1つの要因のようだ。これは表出テストで「アウトプットをすることによって自らの中間言語と目標言語とギャップに気がついた」（Swain, 1995）ことで、生徒が自らのギャップを埋めようとした効果と考えられる。

(c) 分析3

同じ生徒から表出された言語形式が縦断的に、下記の例のように変化した例が確認された。

例1 Aさんの場合

1回目：Leave me alone.

2回目：Give me alone.

例2 Bさんの場合

1回目：All you have to do is follow our school rules.

2回目：All you have to do this follow our school rules.

この2つの例は、ドラマのせりふの言語形式を「音声」でチャンクとして記憶していたものが時間の経過と共に記憶の中で音声に変化したのではないかと解釈できる。

theater タイプのドラマ活動は話し手の心情を深く理解したり、チャンクとしてせりふの音声的な練習は多くするが、1単語ごとの単語の意味説明や統語的に文を処理する機会が少ない。実際、研究対象校ではなされていない。これらの事例は、ドラマ活動でのこれらの必要性を示唆するものであると解釈できる。

7.2 rule-based の表出テストの結果と分析

表13は、ドラマとは異なる場面で、ドラマでせりふとして使われた言語形式（memory-based でテストされた言語形式）を基盤に、単語を変えたり語順を変えたりする必要がある rule-based の表出テストの結果である。

(a) 分析1

正答率は、一部を除いて1、2回とも概して80%前

■ 表13：rule-based の表出テストの結果

n=18	問題1		問題2		問題3		問題4	
語数	3語		8語		7語		5語	
テスト	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
M	3.11	3.50	3.22	3.22	2.56	3.11	3.22	2.56
正答率	77.8	87.5	80.6	80.6	63.8	77.8	80.6	63.9
①	47.4	66.7	33.3	55.6	33.3	66.7	5.6	22.2
②	60.9	76.0	41.3	69.0	52.2	85.7	6.9	34.7

注(1) 正答率：どのような言語形式であれ正答している割合

(2) ①：ドラマのせりふの言語形式を組み替えた正答の割合

(3) ②：全正答のうち、ドラマのせりふを組み替えた正答の割合

(4) 期待された回答

問題1：Leave him <John alone>.

問題2：All you have to do is study hard.

問題3：Can you make your dream come true?

問題4：Let me be with John.

(5) 問題1、4はドラマで出てきた表現の動詞句を変更する必要があり、問題

1は目的語を、問題3は疑問文にして更に目的語を変更する必要がある。

後であるが、ドラマのせりふの発話形式を組み替えた言語形式での正答率（表13の①）は1回目のテストでは5.6%～47.4%と低い。これは与えられた「意味や機能」を言語で表出する時、ドラマでの表現が思い出されてうまく活用できなかった、②生徒ができるだけ確かな表現を使用したこと、③出題された機能とドラマでのせりふが結びつかなかったことなどが可能性として考えられる。特に問題4のドラマのせりふの Let me be free. とテストの期待された回答 Let me be with John は結びつけにくかったようで、I want to be with John. という表現を使う生徒が多かった。

(b) 分析2

ドラマでの言語形式を基盤として組み替えた正答率は、問題1～4まですべて1回目より2回目の方が高く、問題2、3では有意差も出た（資料3参照）。これは一部の生徒が1回目のテスト終了後、出題者の意図を理解して、その後、台本で現れた言語形式を基盤にして組み替える作業を試みた可能性が考えられる。ただし、問題4は第1回のテスト後も問題の回答とドラマのせりふが結びつかなかった可能性はある。これらのことから、1つの言語形式を基盤にそれを意識させながら繰り返しアウトプットさせることでrule-basedの文を表出する力を高めることができる可能性があることを示唆している。

(c) 分析3

問題2について1回目も2回目も次のような答えが複数見られた。

All you have to do is studying English hard.

All you have to do is to study English hard. (toがあっても正答とした)

ドラマでのせりふは All you have to do is follow our school rules で、memory-basedのテストではほとんどisの後を原形で書いているに対し、この場合、統語的な不自然さを感じた生徒がstudyを変化させたものと考えられる。このことから、ドラマのせりふの言語形式の統語的な説明が必要であると言える。

7.3 心理言語能力の向上についての示唆

わずか5つの言語形式のテストの結果からでは一般化された結論は導けないが、ドラマ活動で覚えた言語形式は、語数が少ない場合比較的長く記憶され、ドラマと似たような場面で適切に使用される可能性がある。しかし、語数が多い場合やドラマとは異なる場面でのrule-basedのような語の組み替えを必要とする言語形式は、統語的な説明と語の組み替えをする機会を増やすことで心理言語的能力を高めることができる可能性がある。この結論は、「ドラマに参加して伸びたと思う英語の力」についての自由記述のE校の回答で現れたmappingによっても、一部支持されるであろう。

8 | まとめと今後の課題

本研究の結果を総括すると、言語能力の視点からは、ドラマ活動の英語習得や学習の価値は、統合されて「話す」ことを中心とするオーラルコンピタンスの向上に最も力を発揮すると考えることが妥当であろう。特に、実際のコミュニケーションで必要とされる心理言語能力の向上とドラマ活動との関係は、今後更に細かく検証される必要があるだろう。また、情意的な側面からは、ドラマ活動は参加中学生のドラマ活動への内発的動機を高め、更に活動後の参加者の「英語学習」「話すこと」「音読すること」への内発的動機や、「話す自信」をも高めることが確認できた。これら情意面での肯定的な変容も、オーラルコンピタンスを一層向上させる動因になると考えられる。

これらの結果は、オーラルコミュニケーション能力の育成を重視している中学校でのドラマ活動の活用に必要な性を与えるものであり、特に継続的な時間が確保できる選択教科では、ドラマ活動はその力を十分発揮するであろう。更に、ドラマ活動には協力性や創造性などの全人教育的価値があることを考えれば、小、

中、高校での総合学習でも大いに活用できるものと思われる。しかしながら、本研究は対象者が比較的英語学習を肯定的にとらえている生徒のみであったこと、ドラマ活動の種類が1つであったこと、取り組み期間や指導方法と結果との関係が検証されていないこと、心理言語能力の測定方法などまだまだ問題点は多い。本研究が実証的研究分野でのドラマ活動の研究方法の一例を示すことができれば幸いである。

謝 辞

本研究の遂行に当たり助成とともに貴重な関係資料の収集に協力いただいた(財)日本英語検定協会、貴重な時間を割いて助言をくださった大友賢二先生に心より感謝を申し上げます。また、大変お忙しい中、計画から分析、執筆まで心温かい指導・助言をくださった兵庫教育大学教授の山岡俊比古先生、デザイン、分析についてアドバイスをいただいた同大学、今井裕之先生、中田賀之先生、また研究に協力してくださいました東京都中英研事業部及び青柳有季、石川史子、大谷裕子、鬼山由美子、日原千明、山本崇雄各先生及び各校の生徒さんに心から感謝をいたします。

参考文献 (*は引用文献)

- *Burke, A.F. & O'Sullivan, J.(2002). Stage by Stage: A Hand book for Using Drama in Second Language Classroom. Portsmouth: Heinemann.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M.(1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum.
- *Dougill, J.(1994) Drama Activities for Language Learning. London: Macmillan.
- *Edmonson, W.J.(1985). Discourse Worlds in the Classroom and in the Foreign Language Learning. Studies in Second Language Acquisition, 7.2: 169-168.
- *二谷廣二。(1999)。「教え方がわかる・わかる一認知心理学の動向から」。東京：学芸図書。
- *Garret, N.(1986). The problem with grammar: What kind can the language learner use? Modern Language Learning, 53, 1: 123-161.
- *Horwitz, E.K.(1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. TESOL Quarterly 20, 20: 559-64
- 井村哲也。(1994)。Bringing Soul into Language Learning and Improving Oral Competence. 英国エクセター大学、文部科学省英語教員長期海外研修プロジェクト。
- *井村哲也。(1999)。「英語劇は心の叫び〜魂を言葉に乗せて」『STEP 英語情報』, 7.8: 8-13. 東京：日本英語検定協会。
- 井村哲也。(2004)。ドラマ活動に内在するコミュニケーション能力育成に貢献する要因の分析。兵庫教育大学。修士論文。
- Kahana, M.J. & Green, R.L.(1993). Effects of Spacing on Memory for Homogeneous List. Journal of Experimental Psychology: Learning and Cognition, 19: 159-162.
- 鎌田雅彦・宮下一博・大野木裕明・中澤潤。(1998)。「心理学マニュアル 質問紙法」。京都：北大路書房。
- *Kao, S.M. & O'Neill, C.(1998). Words into Worlds: Learning a Second Language through Process Drama. London: Ablex Publishing Corporation.
- *Maley, A & Duff, A.(1982). Drama Techniques in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Noels, K.A., & Pelletier, L.G., Clement, R., & Vallerland. R.J.(2000). Why are you learning second language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. Language Learning, 50: 57-85
- Richards, J., Platt, J., Webber, J.(1985). Longman Dictionary of Applied Linguistics. London: Longman Group U.K. Limited.

*佐伯林規江。(1996). Use of Drama Activities in EFL: Psycholinguistic Perspective. 「同志社女子大学学術研究日報」. 47,1: 22-45.

*佐野正之。(1981). 「英語授業にドラマ的手法を」. 東京:大修館書店.

*Schmidt, R., Boraie, D., Kassabgy, O.(1996). Foreign Language Motivation: Internal Itructure and External Connections. In R. Oxford(Ed.), Language learning motivation: Pathways to the new century (Technical Report No. 11: 9-70). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.

*Skehan, P.(1998). A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University.

*Stern. S.(1980). Drama in Second Language Learning from Psycholinguistic Perspective. Language Learning. 30, 1: 77-100.

Swain M.(1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In G.Cook & B.Seildhofer(Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*: 125-144. Oxford: Oxford University Press.

Terrell, T.D.(1986). Acquisition in the Natural Approach: the Binding / Access Framework. *Modern Language Journal*, 10: 213-227.

*Tulving, E. & Thomson, D.M.(1973). Encoding Specificity and Retrieval Processes in Episodic Memory. *Psycholinguistic Review*, 80: 352-373.

*Vallerland, R.J.(1997). Toward a Hierachical of Intrinsic Motivation. In M.P. Zanna(Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 29: 271-360. San Diego, CA: Academic Press.

*Wong Fillmore, L.(1976). The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition. Unpublished Ph.D. dissertation, Stanford University.

山岡俊比古。(1997). 「第二言語習得研究」. 東京: 桐原ユニ.

山岡俊比古。(2001). 「外国語学習における文法学習の学習について」. 『言語表現研究』17: 18-28.

*行名一夫。(2000). 「中学1・2年生の英語力と学習動機・態度・戦略の関係」. *STEP BULLETIN* vol.12, 44-66. 東京: 日本英語検定協会.

資料

資料1: 表出テストの例

問題 下線に意味を表す適切な表現を英語で書きなさい。スペリングのミスは減点されません。また発音の仕方をカタカナで書いても構いません。

<例1 chunk-based, ドラマのせりふの丸暗記で答えられる言語形式>

3年の担任の先生が祈っています。

先生「どうぞ私と私の生徒たちの夢をかなえてください」

期待された回答

Please make my dream and my students' dreams come true.

<例2 rule-based, ドラマのせりふを組み替えて作り変える必要があるもの>

先生「今日は将来について2つのことを聞きます。将来の夢は何ですか。そして君たちはその夢を実現することができますか」

期待された回答

Can you make your dream come true?

資料2: 表9の分散分析の結果 (E, F 校)

- ① 英語学習は楽しい。
E 校: F (1,18) =11.39, p<.01 F 校: F (1,12) =5.33, p<.05
- ② 授業で英語を話すことは楽しい。
E 校: F (1,18) =9.14, p<.01 F 校: F (1,12) =6.35, p<.05
- ③ 授業外で機会があれば楽しんで英語を話している。
E 校: F (1,18) =4.80, p<.05 F 校: F (1,12) =5.33, p<.05
- ④ 英語を話す自信がある。
E 校: F (1,18) =5.21, p<.05 F 校: F (1, 12) =5.33, p<.05

資料3: rule-based テストのドラマのせりふの言語形式を使った正答の2回のテストの分散分析

- 問題1 F (1,17) =4.38, p<.10
- 問題2 F (1,17) =4.78, p<.05
- 問題3 F (1,17) =7.01, p<.05
- 問題4 F (1,17) =0.32 有意差なし

幼児英語学習者のコミュニケーション分析

—イマージョンスクールにおけるケーススタディー—

東京都／東京大学学術研究支援員 田村 有香

申請時：北海道／北海道大学大学院在籍

1 研究の背景

小学校への英語学習導入が進み、また学習指導要領の改訂などの流れを受けて、英語教育の現場においては従来に比べてコミュニケーション活動の比重が高まる傾向にある。その活動を準備し指導を進めるためには、必然的に学習者のコミュニケーション能力の評価が伴う。現実のコミュニケーションは「聞く」「話す」「読む」「書く」という言語の4技能のみで構成されているのではなく、これらはあくまでコミュニケーションを構成する要素をある角度からとらえた断片にすぎない。本研究では、近年の相互行為分析研究関連の成果を取り入れながら、具体的な自然会話のデータを詳細に観察・分析することによって、英語学習者による現実のコミュニケーションがどのような要素を含み、いかに構成されているかを明らかにしていく。このような作業を蓄積することは、従来断片的にとらえられてきた「英語学習者のコミュニケーション能力」を現実の使用場面に即した視座からより包括的にとらえ直すこと、そして学習者のコミュニケーションをより促進する環境づくりや指導法の提案につながると考えられる。

2 先行研究

2.1 これまでの年少者の第二言語発達の研究

これまでのバイリンガル教育研究は、子供の言語習得に焦点が置かれ、分析の対象は子供が発した言語形式が中心であった。この根底には、子供個人の目標言語が上達すれば周りに適応でき、周囲の人と

スムーズにコミュニケーションが達成できるようになるという発想がある。これに対し柴山（2001）は、子供の発話や参加の仕方を分析する際に、発話や行為をそれが起きた状況から切り離して発達を抽象的なレベルでとらえようとするアプローチを批判する立場から、子供の発話や行為を状況ごととらえるアプローチをとっている。柴山は、日本の幼稚園に編入した留学生の子供の行為と発話形成を、「マイクロ・エスノグラフィー（柴山, 2001, p.21）」の手法を使って記録し分析している。柴山は、事例を挙げて日本の保育園に編入した韓国語・中国語を母語とする留学生の子弟（2歳児～4歳児）にとって、かるた遊びやことば遊びのように発話のやり取りが形式的に決まっている活動中の方が、発話形成や参加が促進されやすいことを指摘している。また、幼児が他人の発話を行為とセットでとらえて再現する様子や、特定の言語フレーズの意味よりもそれが現れる状況の方を先に覚えている例などを示し、言語形式のみを状況から切り取って分析してきた従来の言語習得研究の立場を批判している。

柴山のデータの一例を挙げると、入園6か月目の3歳の中国語母語話者の男児大海は、絵本のイラストを見ながら、以下のようなやり取りを先生と歌を差し挟みつつ繰り返していた。

大海：「トントントントン」

大山先生：「何の音？」

大海：「バトカー（絵に描かれたもの）」

大山先生：「あー、よかった！」

（柴山, 2001, p.136（）内は筆者が追記）

この活動は、①音声と絵の対応づけ、②歌、③ことば遊びの3種類の様式が含まれる。柴山は、「このエピソードから、大山先生の発話を前提にして大海

の発話が出されていること、こうしたやり取りそのものが特定の発話形式に媒介された活動であることがわかる。こうした言語的相互作用は、熟達した日本語話者である大山先生が大海の学習の文脈の一部になることではじめて成立するものである」(柴山, 2001, p.137)と述べている。また、入園9か月目の2歳の韓国語母語話者の女兒アミが先生と男児2人、女兒1人とともにテーブルでかるた遊びをしている事例が紹介されている。この事例について柴山は「入園9か月目の時点でアミが出出したことばの数は、同テーブルの2歳児と比べて遜色なかった。アミは、他児が出出した発話を必ず自分の声で再生し、絵札と自分の声を対応づけた。道具に媒介された活動に同年齢の園児が同等な立場で参加するという学習形態は、他児の発話を利用して自分の発話を作ることを容易にしている」(柴山, 2001, p.140)と述べている。これらの事例をまとめて柴山は「保育園生活の中で対象児が聞く日本語は、共同生活者である保育者や日本人園児が特定の他者に向けて語る発話である。それらの発話は、具体的な行為を伴って発せられることもあれば、道具(絵本・紙芝居・かるたなど)や形式(歌・ことば遊び)に媒介されて表出されることもある」(柴山, 2001, p.167)と指摘して、発話をそれに伴う行為や道具などから切り離さずにとらえる見方を提示している。

一方、従来の英語学習者の言語使用の研究には、習熟レベルや会話内容などの条件をあらかじめコントロールされた被験者の発話を分析対象としたものが多い。しかし、学習者の英語使用の実態を把握するには、調査や言語テストによるコントロールされた発話データの分析のみでなく、自然会話データの分析が必要である。英語を母語とする幼児の自然会話のデータは多く蓄積されているが(例えば Pasty & Lightborn (1999) など)、日本人や日本国内に在住する幼児を対象にした英語の自然会話データの蓄積は、それほど行われてきていないのが現状である。

2.2 相互行為的分析の必要性

スピーチ・コミュニティは、社会言語学的には同じ言語を話す人の集団の総称である。しかし「英語話者である」という事実が常に個人に属する特性であるという見方はあくまで仮定にすぎない。自然な状況では、実際にその人がインタラクションの中で英語を話した時初めてその人は「英語話者」に見

える。相互行為的な見方をすると、スピーチ・コミュニティとは個人の属性に基づいて固定的な境界を引けるものではなく、ローカルな状況に依存する。西阪(1997)によると、「異文化間コミュニケーションが『異文化間』であることは、研究者の想定である以前に、当事者たち自身により志向され、そしてさらに、その志向にもとづいて相互行為のあり方が(「しかるべき次第で」)特定の形をとるにいたることがある」(西阪, 1997, p.77)と述べて、「日本人であること」と「外国人であること」が相互行為的に達成されていることを会話の微視的な分析から示している。スピーチ・コミュニティを文化の一つと見なすと、「あるスピーチ・コミュニティの成員であること」と「成員ではないこと」もまた当事者たちによって志向され、相互行為的に達成されるものといえる。Schegloff(1991)は、当事者たちが行為をどのように互いにとって有意味なものにしているか見るために、発話や振る舞いの微視的な分析を通して当事者たちが志向しているものをとらえることの必要性を述べている。スピーチ・コミュニティに参加し、その成員になるという現象を見るためには、個人のアウトプットや行為だけを切り離して見るのではなく、スピーチ・コミュニティ全体の中でそれらがどのように起きているかを見ていく必要がある。つまり、その場にいるスピーチ・コミュニティの成員がアウトプットをどのように受け止め理解したか、そしてその理解をどのように表示しているかということまで視野に入れて初めて、そのアウトプットの位置づけとローカルな意味を知ることができる。このような相互的な志向達成の過程の中で、ある個人のアウトプットがどのようなやり取りの一部として生起しているかを詳細に見ていくことによって、アウトプットそのみを結果としてとらえるのではなく、ローカルなコミュニティへの参加の在り方を示し、また参加の在り方を作っていくものとしてとらえていくことが可能となる。この観点から、当事者間で言語や行為の意味が社会的に達成されていく過程を詳細にとらえる相互行為的な分析が有効であると考えられる。

3 | 研究目的

一般に英語学習者のコミュニケーション能力は、

学習者個人が産出した発話データを対象として評価される傾向にある。しかし、現実のコミュニケーション場面を観察すると、学習者は言語のみでなくジェスチャー、アーティファクト（人工物、例えば教室内の遊び道具、壁に貼られた絵や表など）、周囲の教師やクラスメートなど様々な環境中のリソースを利用しながら意思疎通を行っていることがわかる。学習者にとって、目標言語（英語）を含めたこれらのリソースは互いに独立して機能しているのではなく、互いが同時に組み合わせられることによって初めてコミュニケーション手段としての機能を果たしていると考えられる。つまり、現実のコミュニケーション場面において、学習者の発話は、非言語やアーティファクトと有機的に結びついており、発話自体を含む様々な要素の複合体として意味を成立させている。特にイマージョン学級の幼児学習者については、フォーマルな言語知識が成人に比べて不足しており、非言語やアーティファクトを活用する場面が多く観察される。幼児の初級学習者のコミュニケーション能力は、発話データのみを基準にして測定する場合は劣っていると評価されるかもしれない。しかし、コミュニケーションを、言語知識を含む多くの要素から成る複合的なものとして広義にとらえ直すと、学習者の言語知識のレベルとコミュニケーション能力のレベルは必ずしもリンクするとは限らない。

以上のことをふまえて本研究は、

- (1) イマージョン教育の教室環境における幼児の初級英語学習者の自然会話データを提示すること、
- (2) 発話データだけでなく非言語行動やアーティファクトも記述・分析の視点に取り入れ、学習者のコミュニケーション能力を言語使用の文脈に即してとらえ直す視座を提案すること、

の2点を目的とする。

4 | 方法

4.1 研究方法

調査地は、札幌市内の某英語イマージョンスクールの5～6歳児が通う幼稚園クラスである。このクラスには2003年4月現在12名の子供が在籍する。完全に日本語を母語とする子供が7名、日本人と英語母語話者を両親に持つ子供が2名、英語、ロシア語、

ポルトガル語を母語とする子供が各1名という構成である。1名の英語を母語とする担任教師によって授業・指導が行われている。担任教師は以前英語とスペイン語のバイリンガルの学校で教えた経験があり、スペイン語を流暢に話すことができるが、日本語はほとんどできない。美術、体育、音楽の授業はそれぞれ別の教師（英語母語話者）が専門に担当しており、各専用の教室に移動して行われる。月曜と木曜には「Open Work」の時間中に2～3人ずつ別棟で約20分間バイオリンの少人数レッスンを受ける。スクール内における使用言語は、教師・子供ともに原則として英語のみである。9月に進級して新学年が始まり、6月中旬で終了する。

実際のデータの収集は2002年10月から開始しており、当時のクラス全員分の同意書を得られた2002年12月以降撮影を開始している。週平均1～2回のペースで通い、ビデオは90分のテープを15本撮っている。フィールドノートには随時記録し、また、デジタルビデオカメラを使用し、対象児の動きを追ってカメラを手で持って撮影した。カメラには外部マイクロホンを取り付け、カメラの向いた方向の音を集中的に取り込むように設定した。対象児の口の動きや表情が入るように顔が見える位置から、対象児が会話している相手や一緒に活動しているグループ、遊びなどに使用している道具が画面に入るように撮影した。撮影の合間に気づいたことをフィールドノートにメモしたが、フィールドノートの大半は観察後帰宅してから録画データと記憶を頼りに書き起こした。ICレコーダーは、音声バックアップとして録画中に随時同時録音した。録画開始前の観察の時点では、調査者（田村）は一斉授業のときは輪から離れたところで非参与観察を行い、自由時間には子供たちと一緒に遊びながら参与観察を行った。録画開始後は、主に教室活動には参加せず非参与観察を行った。また、撮影を終えたおよそ半年後、教師に本研究で扱うビデオデータを見てもらい、不明点を確認するインタビューを行った。

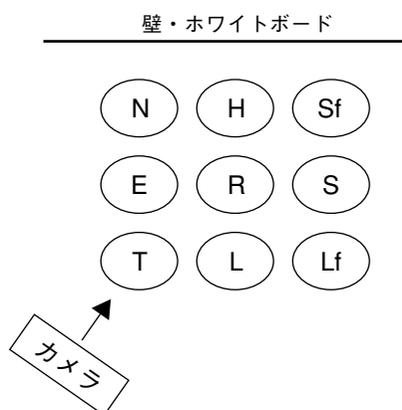
5 | データ分析

5.1 道具を介したコミュニケーション

以下のデータはある日の「Math」の一斉授業の場面である。子供たちは教師と向かい合わせになり図1のように床に座っている。教師（T）は小さい椅子に

座って、絵本を持って子供たちの方を向いている。この日の学習テーマは「circle」で、教師は丸いものをたくさん集めて描かれた絵本を読み聞かせた後、子供たちに丸いものを挙げてみるように言い、子供たちは教師に当てられて答えを言っている。壁にはアルファベットのカードが順に貼られたホワイトボードがあり、ホワイトボードの上側の壁に0から9までの数字のカードが貼られている。この場面で注目した S は韓国語を母語とし韓国人の両親を持つ男児で、日本語は堪能だが英語のできない状態でこのクラスに入って7か月目になる。R は日本人の女児で調査地であるスクールに4歳の時入学しており、英語が堪能である。文末資料のエピソード1は抜粋場面全体のトランスクリプト^(注)である。

▼ 図1：エピソード1 Math（一斉授業）



〔会話例01〕 (20030109: Math)

101	T	Any other circle?
102	S	(地球のポスターを指差しながら) This one.
103	T	Globe. Yes, we talked about that.

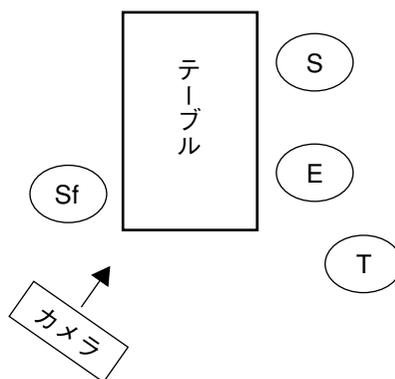
上の例で S は、globe という英単語がわからないので、壁に貼られたポスターを指差して指示語で教師に答えている (102)。教師は S の指差すものを見て、S に代わって英語で答えを言っている。S は英語の語彙知識については不足しているが、周りにあるものをリソースとして指差しで教師に伝え、さらに教師が代わりに英語で言うことによるインプットを受けている。ここでは S の言いたいことは、ポスターと S の既知の語としくさどが組み合わさって教師に伝えられている。

5.2 通訳となる子供の存在

以下のデータは同じ日の「Math」の個別活動の場面である。子供たちは数人ずつ向かい合ってテーブルにつき、各自作業をする。教師はテーブルを回って子供たちの作業の様子を見ながらアドバイスなどをする。エピソード1の一斉授業形態での活動の後、教師は子供たちに紙を配り、各自丸いものの絵を10個描くように指示をする。ここでは図2のように席に着いた S、E、Sf と教師とのやり取りに着目する。

この場面で注目した E は日本人の男児で、日本語は堪能だが英語があまりできない状態でこのクラ

▼ 図2：エピソード2 Math（個別活動）



〔会話例02〕 (20030109: Math)

202	E	(Tを見上げる。)
203	T	(Eの横に移動しながら) What else?
204	E	雪だるま丸かな？
205	T	Huhuhu (笑)。 (Sfに向かって) You have five more ...

〔会話例03〕 (20030109: Math)

218	E	(去ろうとする T を手でつつく。)
219	T	What?
220	E	雪だるま丸？
221	Sf	Snowman.
222	T	Yuki?
223	E	だるま。
224	T	What is, what's yukidaruma? (S と Sf の方を見る。)
225	Sf	Snowman.
226	T	Snowman, yeah. xxx white snowman.

スに入り4か月目になる。Sf は日本人の女兒で調査地であるスクールに4歳の時に入学しており、英語が堪能である。文末資料のエピソード2は抜粋場面全体のトランスクリプトである。

〔会話例02〕で、E は日本語を話せない教師に対して日本語で質問をし、教師から質問の答えを得られていない (204, 205)。それにもかかわらず、E は〔会話例03〕で教師に日本語で話しかけることを繰り返している。

〔会話例03〕で、E は再び教師に日本語で質問をする (220)。E の発言の後すぐに、向かいに座っている Sf が「雪だるま」を「Snowman」と通訳している (221)。教師はこれに気づかず、S と Sf に向かって「yukidaruma」は何かと尋ねる (224)。Sf が「Snowman」と答えると、教師は E に対して質問の答えと指示をしている (225, 226)。

上の例は、子供が自然会話の中で言いたいことが英語で何と言うかわからない場合にどうするかを示す1つのケースである。ここで E は、相手に通じない母語（日本語）を使用し続けて教師に働きかけている。また、周りにいた Sf は、通訳者として自ら教師に E の発言を英語に直して伝えている。E や教師から Sf に対し明確な依頼が示されていないにもかかわらず、Sf が通訳者として振る舞うような場面は、調査地のような多言語環境のクラスゆえに日常的に見られる特徴である。このエピソードから、教室内で互いに相手の言語がわからないときには、母語を繰り返し使用し、あるいは周りの通訳となる人を頼りにコミュニケーションが成立していることがわかる。

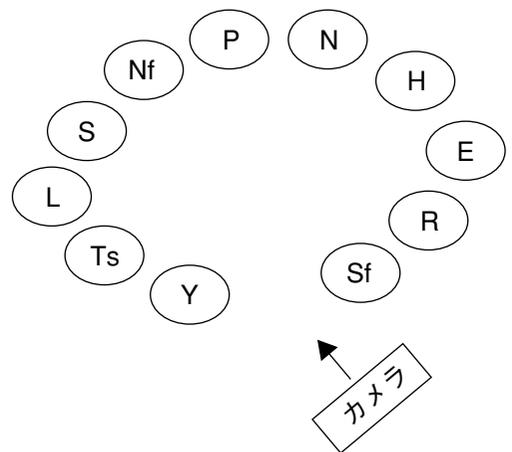
5.1, 5.2 の分析から、幼児は何もないところで頭の中にある英語の知識を言葉に表して会話をしているわけではなく、周りにある道具や物、非言語行動、通訳となってくれる人などのリソースを介して意思疎通を図っていることがわかる。

5.3 活動への参加について

以下に挙げるデータは、別の日の「Math」の一斉授業場面である。子供たちが全員輪になって床の上に座っている。教師は子供たちに数字を数えるタスクをするように指示を出した後、子供たちの輪から少し離れたところで次のタスクのために紙などを用意している。子供たちは図3のように輪になって床に座っている。タスクは、輪になって座った子供たち

がバトン代わりにお手玉を回しながら1人1つずつ順番に1から100まで数字を数えるもので、英語で数字を数える練習としてこのクラスでよく行われている。ここで観察対象として特に着目した P は、2003年4月に家族とともにブラジルから来日し、幼稚園のクラスに編入した6歳の男児である。両親はブラジル人で母語はポルトガル語である。家庭ではポルトガル語のみを使用している。英語・日本語は全くできない状態でこのクラスに入っている。文末資料のエピソード3は抜粋場面全体のトランスクリプトである。

▼ 図3：エピソード3 Math（一斉授業）



〔会話例04〕 (20030423: Math)

302	N	(お手玉を H から受け取る。) Sixteen. (お手玉を P に渡す。)
303	P	(お手玉を受け取る。) ...teen. (お手玉を Nf に渡す。)

〔会話例05〕 (20030423: Math)

304	L	(P を指差して) Seventeen.
305	Nf	(P の背中をたたきながら) Seventeen.
306	P	Umm...
307	Nf	(P の肩をたたき、声を大きくして) Seventeen.
308	H	(P を指差しながら) xxx.
309	P	(Nf にお手玉を渡す。)
310	Nf	Seventeen, eighteen. (お手玉を S に渡す。)

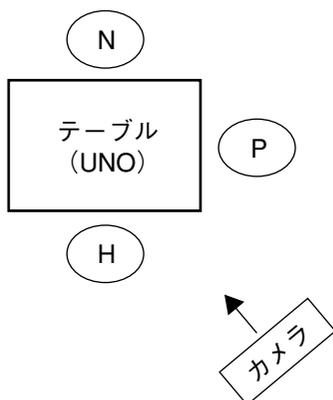
〔会話例04〕で、P はまだ英語で数を数えることができないが、最後の「...teen」という部分のみを他の子供たちをまねて言っている (303)。

〔会話例05〕で、L と Nf はそれぞれ P への指差しや背中をたたく行為を伴い、P に「Seventeen.」と言うように促している (304, 305)。Nf は更に声を大きくして「Seventeen.」と繰り返す (307)。周りの子供たちの促しにもかかわらず P が何も言わずに Nf にお手玉を渡すと、Nf は P が言うべき「Seventeen.」という数字を代わりに言ってから、自分の番の「eighteen」という数字を言っている (310)。

ここでは、P 自身は英語をほとんど話していないが、周囲の子供たちのサポートを得ながらゲームに参加できていることがわかる。

以下のデータはある日の「Open Work」の時間を撮影したものである。この日、教師は早退したので小学校のクラスから別の教師が代理で来ていた。「Open Work」は自由に何をして遊んでもよい時間である。通常子供たちは教室内の遊び道具を使って創作的な活動をし、そうでない子供には教師が何か創作的な活動を始めるように促すこともある。子供たちは通常ブロックや積み木などで遊ぶ、絵を描く、工作をする、ゲームをするといった活動を行う。この日は H と N が図4のようにテーブルに向かい合って UNO のカードゲームをして遊んでいた。P は歩き回り、他の子供たちの様子を見ていた。このとき P は、英語で10まで数えられるようになって間もない時期であった。文末資料のエピソード4は抜粋場面全体のトランスクリプトである。

▼ 図4：エピソード4 Open Work



〔会話例06〕 (20030429: Open Work)

422	H	Take a count here. (右手を伸ばして) [Excuse me, sir.]
423	P	(N のテーブルに広げたカードを指差しながら) [One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten. (H の顔を見る。)]
424	H/N	(P の数える行為に視線を向けず反応しない。)
425	N	(並べたカードの中から赤の4のカードを持ち上げる。)
426	H	Put it here red. (カードを出す。)

〔会話例06〕で、H が N にカードを数えてみるように言うと (422)、P がテーブルに広げられた N のカードを英語で10枚まで数える (423)。P は数え終わると H の顔を見るが、H と N は P の方に視線を向けず反応を示さない。その後 N が赤いカードを1枚取り (425)、H は N にカードを出すように促す (426)。ここでは、P の発話だけを見ると〔会話例05〕に比べて多く英語を話しているが、ゲームには参加できずインタラクションも起きていないことがわかる。

5.3の分析から、目標言語を使用できなくとも場の活動に参加できているケースもあり、目標言語(英語)の使用が必ずしも他者とのインタラクションの成立につながるとは限らないことが示されている。

6 考察

今回試みた微視的な分析から、英語コミュニケーション能力の評価・指導において、個々の子供の英語の発話を見るだけでは十分な判断基準が得られにくいことがわかる。また、子供のコミュニケーションの実態は、教師のいる一斉授業時のみでなく子供同士で活動する自由時間の中からも多く見えてくるため、今回のような観察を継続的に行うことは有用であろう。

6.1 小学校英語授業への示唆

ここで、本研究の結果から全国的に導入が進む小学校英語授業への示唆を提示したい。小学校の初級英語指導においては、授業中だけ英語に触れさせるのではなく、常に視覚・聴覚を通して英語に触れら

れるように英語の入ったポスターを貼る、身近なアーティファクトにその名前を書いたカードを貼る (desk など)、教室にBGMを流す、授業以外の時間で子供が英語に興味を示したときにはなるべくフィードバックを与える、といった学習環境の整備が効果的と考えられる。このような環境の中で、子供たちが英語の知識だけでなく周囲のリソースを活用してコミュニケーションを図るスキルを習得することにもつながるであろう。更に、あえて日本語の意味を言わずに新出英単語を登場させ、英語の意味がわからない時どうすればよいか子供にシミュレーションさせる指導も有効と考えられる。ここで、既に英語を学校外で習った経験のある子供がいる場合、わからない子供にとって通訳というリソースの一つとなりうることを、あえて最初から子供たちの習熟レベルに差が見られがちという現実在即して、可能性の一つとして提案したい。

6.2 今後の課題

本研究では、5歳児のクラスに限り調査を行ってきたが、子供の発達段階の異なる乳幼児・小学校児童を対象に更に観察が必要であろう。また、幼児は成人や中高生とはコミュニケーションの内容、方法が異なる部分が多々あるだろう。成人や中高生のデータとの比較検討を行うことにより、幼児や児童のコミュニケーションの特徴をより明確にとらえることができ、適切な指導法の開発につながると考えられる。

謝辞

末筆になりましたが、貴重な研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会と選考委員の先生方に、とりわけ和田稔先生に心より感謝申し上げます。また、調査にご協力いただいたイマージョンスクールの皆様に、心より感謝申し上げます。

注

トランスクリプトで用いる記号について

最初の番号	行番号。
アルファベット	子供の頭文字。Tは教師。
()	言語以外の行為や説明。しぐさ、顔や体の向き、目線など。
[]	発話の重なり(オーバーラップ)。
{ }	ポルトガル語の英訳。
xxx	聞き取れない発話。
***	中略。

参考文献 (*は引用文献)

- * 西阪仰. (1997). 『相互行為分析という視点—文化と心の社会学的記述』. 東京: 金子書房.
- * Pasty, M, Lightborn, S. & Spada, N. (1999). *How language are learned*. New York: Oxford University Press.
- * Schegloff, A. (1991). Reflections on talk and social structure. In D. Boden & D. Zimmerman (Eds.),

Talk and social structure: studies in ethnomethodology and conversation analysis. pp.44-70. Cambridge: Polity Press.

- * 柴山真琴. (2001). 『行為と発話形成のエスノグラフィー—留学生の子どもは保育園でどう育つのか』. 東京: 東京大学出版会.

エピソード1：20030109 Math

No	話者	
101	T	Any other circle?
102	S	(地球のポスターを指差しながら) This one.
103	T	Globe. Yes, we talked about that.
104	S	(周りを見回す。)
105	N	(手を挙げながら) Yes, isn't that a circle?
106	T	Which one?
107	N	(黒板に書いた円を指差しながら) This.
108	T	Yeah, we talked about that.
109	R	(ホワイトボードに貼られたアルファベットを見て) B, B.
110	T	Uh-huh. B? B is a circle?
111	R	(うなずく。)
112	T	B? No.
113	N	(手を挙げながら) Also I am xxx another circle.
114	S	(壁に貼られた数字のカードを見て) [Eight. Eight is circle.
115	T	(Sの方に身を乗り出して) What is?
116	S	Eight is two circle.
117	T	Es?
118	S	No, eight.
119	T	Yes, eight is two circles, yes.

エピソード2：20030109 Math

No	話者	
201	E	(体を揺らしながら) Circles. (あくびをする。周りを見回して) 雪だるまは丸かな。 ***
202	E	(Tを見上げる。)
203	T	(Eの横に移動しながら) What else?
204	E	雪だるま丸かな?
205	T	Huhuhu (笑). (Sfに向かって) You have five more. Can you think any else? (Sfの服のボタンを指差して) What's this?
206	E	Button.
207	T	Umm. It's a circle.
208	Sf	(ボタンの絵を描きながら) There is a circle.
209	T	It's a bead. It's called bead. Hmm, it's a circle.
210	S	T, T. (Tの名前を呼ぶ。)
211	T	What's that?

212	S	Ah, 雪遊び, eh...
213	T	Snowman?
214	S	Yeah.
215	T	Hmm. Yeah.
216	Sf	Snowman.
217	S	(Tに向かって) Three. Three circle.
218	E	(去ろうとするTを手でつつく。)
219	T	What?
220	E	雪だるま丸?
221	Sf	Snowman.
222	T	Yuki?
223	E	だるま。
224	T	What is, what's yukidaruma? (SとSfの方を見る。)
225	Sf	Snowman.
226	T	Snowman, yeah. xxx white snowman.

エピソード3：20030423 Math

No	話者	
301	H	Fifteen. (Nにお手玉を渡す。)
302	N	(お手玉をHから受け取る。) Sixteen. (お手玉をPに渡す。)
303	P	(お手玉を受け取る。)...teen. (お手玉をNfに渡す。)
304	L	(Pを指差して) Seventeen.
305	Nf	(Pの背中をたたきながら) Seventeen.
306	P	Umm...
307	Nf	(Pの肩をたたき、声を大きくして) Seventeen.
308	H	(Pを指差しながら) xxx.
309	P	(Nfにお手玉を渡す。)
310	Nf	Seventeen, eighteen. (お手玉をSに渡す。)

エピソード4：20030429 Open Work

No	話者	
401	H	You don't have xxx nine. Bow bow. (黄色の9のカードを指して) What is that? What is that?
402	P	(真ん中に積んであるカードのすぐ横に右手を伸ばす。)
403	N	(黄色の9のカードを出す。)
404	P	(右手をひっこめる。)

405	H	It's not red.
406	N	(黄色の9のカードを持ち上げる。)
407	H	(Nの持つ黄色の9のカードに右手で触れながら) Uh-umm. This is number six.
408	N	(別のカードを1枚出して) This is number six.
409	P	(Hの手元をのぞき込む。Nの方に近寄り両手をテーブルについてHを見ている。)
410	H	No.
411	N	It's six.
412	P	(カードを右手で指しHの方を向いて) Nove {Nine}.
413	H	(Pを見て) It's nine, right?
414	P	(カードを指差しHの方を見て) Dez {Ten}.
415	H	(Pを見たまま) Nine. (うなずく。)
416	P	(視線をテーブルに移す。)
417	N	(自分のカードの整理を始める。)
418	H	(Nのカードの量を見て) Ah, too, yeah, too much red.
419	N	We have not.
420	H	Tua-tua-tua.
421	N	(テーブルを両手でたたく。)

422	H	Take a count here. (右手を伸ばして) [Excuse me, sir.]
423	P	(Nのテーブルに広げたカードを指差しながら) [One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten. (Hの顔を見る。)]
424	H/N	(Pの数える行為に視線を向けず反応しない。)
425	N	(並べたカードの中から赤の4のカードを持ち上げる。)
426	H	Put it here red. (カードを出す。)
427	N	(持っていたカードを出す。 Red.
428	H	(カードを1枚出して) Red. What?
429	N	(緑の5のカードを引いてHに見せる。)
430	H	Huhuhu (笑) Green or five, or five.
431	P	(Hに対しカードを捨てる箱を指差す。)
432	H	(Pに対し) No, no.
433	N	(手持ちのカードから1枚Hに見せて) Red.
434	H	Yes, put it here.
435	N	(Hに見せたカードを出す。)
436	H	(最後のカードを出す。 Win. Under the xxx. (テーブルを去る。))