#### 英語能力向上をめざす教育実践

# 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 池邉 裕司

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、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 とま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

英文読解を中心とした授業においてもア

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。

力においても特に語彙や文法力が向上する傾向が見

### 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 る必要があろう。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、あるまとま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

more form-focused output

more message -focused output

音読 筆写 (copying)

制限作文 (controlled writing)

reproduction

スピーチ 自由英作文

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。そのために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のかわからない、 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るものと考えられる。

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。

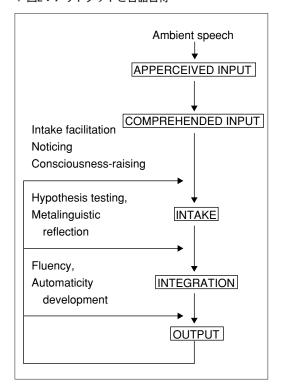
文法や統語的な知識が不足していてもメッセージを理解することは可能だが、表出においては必ず統語的な処理を必要とする。従って、この仮説においてはアウトプットすることによって学習者が自分の表現したいことと自分の表現能力の差に気づき、その後のインプット理解の際に文法構造をより意識し、統語的分析を行うようになる。それが言語習得を促すと考えられている(Swain, 1993, 1995)。

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い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 messagefocused 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 (注) 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

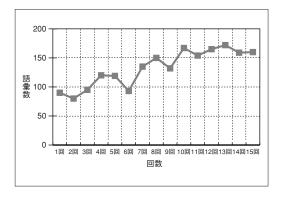
し、2人の native speaker が項目ごとに採点する分析 的評価法で採点した。

### 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もわかる。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。

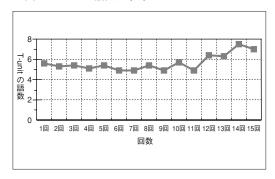
10回目以降はほぼ横ばい傾向が続き、安定した語彙数で書けるようになってきたことを示している。生徒の書いた英文を分析すると、次第に本文で使われていた語彙や表現を自分でも使用している場合が増えてきている。これは英文を読む際に reproduction を念頭に置いて読むようになったために本文で用いられている言語形式をそのまま意識して覚えようとする傾向がでてきたためではないかと思われる。

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。

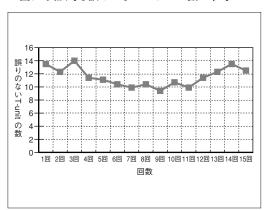
#### ▼ 図4: T-unit の語数の平均



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きていることである。T-unit中の語数が書く能力を示していると考えると、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	(2) T-unit の	(3) Error Free
の平均	語数の平均	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)	(2)	(3)	(4)	(5)
Content	Organization	Vocabulary	Language Use	Mechanics
(30点)	(20点)	(20点)	(25点)	(5点)
23.1→24.1	14.6→15.2	12.5→16.5	14.6→18.2	

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った。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の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そ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 レイズして提示する(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。

#### 謝語

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 Hypthesis: 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.