英語教育関連の調査・アンケートの実施と分析

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できている 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パ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。

⑴ 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
⑵ 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
⑶ 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
⑷ 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⑴ 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）
⑵ 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。
⑶ 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クスト，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）。
⑷ 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（既成の作品，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ー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，自然にす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くなった。	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，間違いをするの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。

⑹ 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，すらっ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は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⑴ ANOVA 分散分析による　**1%有意　*5%有意　十有意傾向
⑵ ■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	
Stimulation	M.	S.D.	M.	S.D.	M.	S.D.	M.	S.D.	M	C.P.
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

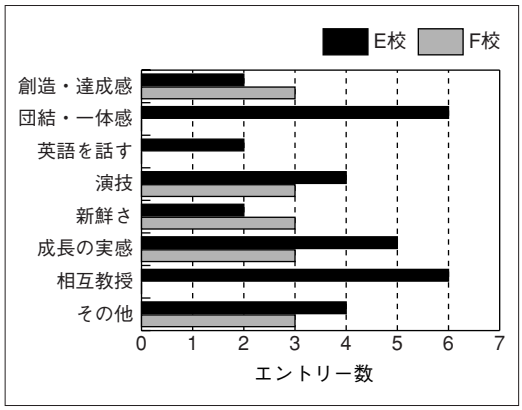
6.3.2 評定法によるドラマ活動中の内発的動機の分析

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の分析

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
1. 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。
2. 自分のせりふだけでなく他人のせりふも覚えたこと。
3. だんだんうまくなっていくことに気がつくと，どんどん楽しく感じられた。

Simulation
1. 役になりきってせりふを言うのはおもしろかった。
2. 初めて英語劇をやったので楽しかった。

Accomplishment
1. 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わっていると言える。これは「ドラマ活動が，新鮮であり，達成する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	
語数	3語		10語		10語		4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	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できなかったので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が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目目	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も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。このことからも，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妥当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信じる。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).「教え方がかわる・わかる―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