

ISSN 1348-7949



THE
SOCIETY FOR
TESTING
ENGLISH
PROFICIENCY,
INC.

STEP

vol.17 2005

BULLETIN

第17回「英検」研究助成 報告

STEP BULLETIN

vol.17 2005

● 第17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17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 |
-

やさしく文を書く

— 第17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

やさしく文を書くことを、私は波多野完治先生に教わった。

波多野先生は今は知らない人もいると思うが、心理学者で、『文章心理学』などの著書がある。晩年はお茶の水女子大学の学長も務めている。話せば長くなるが、私は縁あってその先生から文を書くことを教えられた。先生はページを開いて黒く見えるのは漢字が多いからだ。漢字が少ないと全体が白く見える。僕の書いた本はどこを開いても白く見えるだろう、とよく言っていた。私と数人の友達、先生のお手伝いで、教育関係の雑誌に原稿を2年間程書いたことがある。先生は私たちが難しい漢字や学会用語などを使うとやさしく書き直すことが多かった。それで私も先生に倣ってなるべく文章をわかりやすく書くようになった。

しかし世の中には難しく書かないと気が済まない人もいる。私は現に、ある学会のシンポジウムで、ある人から「あなたの言うことはよくわかるし、本当だが、もっと難しい表現をしたほうが納得してくれる人が多いと思うよ」と言われたことがある。

演説や講演をするとき、ことさら難しい表現を使ったり、外国語の単語を使う人がいる。そういう人は聞き手を煙に巻こうとしているのではないか。本当に何かがわかっている人は自分なりに消化してやさしい言い方をするのではないだろうか。

この論文集を見ると、私はよく難しいと痛感することがある。やさしくわかりやすく、ものを書いてくれる人が増えることを私は願っている。

Contents

● はじめに

やさしく文を書く — 第17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)

和田 稔 / 小池 生夫 / 池田 央 / 大友 賢二 / 羽鳥 博愛 …………… 7

A. 研究部門

英語能力テストにおけるマルチリテラシー

— イメージの発信するメッセージを読む —

静岡県立静岡西高等学校 教諭 松下 明子 …………… 14

自由英作文における学習者コーパスの文章の

種類別品詞分析から得られる教育的示唆

福岡県 / 北九州市立大学国際環境工学部在籍 柏木 哲也 …………… 33

リーディングテストにおける質問タイプ

— パラフレーズ・推論・テーマ質問と処理レベルの観点から —

茨城県 / 筑波大学大学院博士課程在籍 清水 真紀 …………… 48

日本人中高生における発表語彙知識の広さと深さの関係

茨城県 / 筑波大学大学院博士課程在籍 小泉 利恵 …………… 63

B. 実践部門

音読筆写時間と高校生の英語能力の関係

三重県立明野高等学校 教諭 北村 英子 …………… 81

高等学校英語 I・II の授業の大半を英語で行うための工夫とその授業の効果 — 共同研究

英語で授業プロジェクトチーム
〈代表者〉大阪府立鳳高等学校 教諭 溝畑 保之 …………… 95

高校生の自由英作文における教師の Feedback と書き直しの効果

鹿児島県立志布志高等学校 教諭 有嶋 宏一 …………… 107

暗唱文テストで育成する表現の能力 — 共同研究

〈代表者〉広島県立福山葦陽高等学校 教諭 門田 直美 …………… 119

中学校における正確さと流暢さを同時に高める言語活動の開発とその評価のあり方

高知県／土佐市立高岡中学校 教諭 今井 典子 …………… 133

PC 教室で行う中学生のスピーキング指導

— デジタル映像を利用した即時フィードバック —

神奈川県／山北町立山北中学校 教諭 室伏 秀元 …………… 152

学習者のクラスター化に基づいたシャドーイングの効果的活用

秋田県／大仙市立大曲中学校 教諭 吉澤 孝幸 …………… 169

第二言語習得を加速させる流暢さのトレーニング

— 継続的な「多読」&「書き出し訓練」の効果 —

神奈川県／私立栄光学園中学高等学校 教諭 宇佐美 修 …………… 185

小学校高学年児童の個人の習熟度に応じたきめ細かな指導法の開発

— コンピューターを使った On-Demand な英語学習 —

愛知県／椋山女学園大学附属小学校 非常勤講師 加藤 佳子 …………… 195

日本人英語学習者のための英語語彙力測定と語彙学習方略診断調査表の開発

広島県立広島皆実高等学校 教諭 田頭 憲二 …………… 212

英語と日本語のリズムの違いに着目した音声指導

—強勢拍リズムを身に付ける英語活動—

徳島県/鳴門教育大学附属小学校 教諭 松永 健治 …………… 221

●第1回～18回「英検」研究助成入選テーマ…………… 235

* 第11回～16回の入選テーマの報告は下記のアドレスで公開しています。

<http://www.eiken.or.jp/advice/teacher/study.html>

第17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16年1月～4月16日
- ◆ 選考 …………… 4月22日～5月31日
- ◆ 助成金贈呈式 …………… 7月3日
- ◆ 研究期間 …………… 7月～平成17年4月下旬
- ◆ 報告書提出 …………… 平成17年4月30日

報告別講評

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

■ A. 研究部門・報告 I ■

和田 稔

英語能力テストにおけるマルチリテラシー

イメージの発信するメッセージを読む

【報告者：松下 明子】

この論文は「ビジュアル文法」(Kress and van Leeuwen)の枠組みを使って、英検の二次試験(面接試験)のイラストを分析し、その特徴を抽出したものである。

現在日本の英語教育の分野では、英検の二次試験以外にもイラストなどビジュアルな媒体が積極的に取り入れられている。例えば、中学校の英語の教科書では、各教科書が競うように絵、写真、イラストなどを工夫して提供している。また、高等学校の入学試験などでイラストなどを使い、表現力(英文を書く力や話す力)を評価しようとする傾向がある。しかし、教科書の絵やイラストなどが英語を教えるのにどのように活用されているのかを研究したものは少ない。入学試験ではイラストなどを使って抽出した英語をどのように評価しているのか、実態は不明である。このような状況を考えると本論文の意義は大きい。しかし、「ビジュアル文法」の解説に傾いており、実際の分析がやや簡単であるのが課題である。

この論文の目的の1つが「その存在(ビジュアルイメージのための文法)を知らしめる」ことである

以上、解説が多いのはやむをえないとも言えるが、分析の枠組みにより抽出された特徴によって、日本人英語学習者が産出する発話にどのような影響を及ぼすかなど、英語教育に示唆を与える情報を提供してほしい。今後の研究に期待したい。

■ A. 研究部門・報告 II ■

小池 生夫

自由英作文における学習者コーパスの 文章の種類別品詞分析から得られる 教育的示唆

【報告者：柏木 哲也】

本論文は高校生、高専生などの自由英作文を収集して、叙述文、物語文、論述文に分けて分類した。一方、英語母語話者の文とも比較し、その特色を探った。その結果、使用する単語が母語話者の文章の語と最も近いのは、論述文であることがわかった。また、自由英作文での異なり語数を総語数で割った Type / Token Ratio は、書く能力を示すが、それは母語話者は別として、論述文、物語文、叙述文の順になる。他にも、1文あたりの平均語数も書く能力を意味することなどがわかった。さらに語の種類については、1人称の代名詞、自動詞の使用が多く、否定文では、過剰使用が多かった。

以上は、本論文の本研究者の作成した学習者コー

パスの分析であるが、この他に Readability 値、Keyness、品詞別分類、助動詞、前置詞、機能語の使用頻度、一般動詞分類などが分析され、最後に学習者が英文を書くときに気をつける点などが示唆されている。

本研究者はコーパス分析に必要なさまざまな統計分析手法を駆使し、できるだけ数字にした客観的分析に説得力を持たせたもので、かなりの力作である。これは、相当の時間をかけたものであろう。

しかし、この種の分析に頼ることが難しい文章のスタイル、構成、英語らしさといったテーマは、書かれた英語の文章の学習者と native speaker の文章の差を見る上にも必要であり、学習者コーパスの限界を感じる。また、学習の結果の習得の経過についても、興味あるテーマであるので、今後はその面にも分析、比較を進めることが望ましい。

■ A. 研究部門・報告Ⅲ ■

池田 央

リーディングテストにおける質問タイプ

パラフレーズ・推論・テーマ質問と
処理レベルの観点から

【報告者：清水 真紀】

本研究はまず調査1で、英検、TOEFL、大学入試センター試験の読解力問題の質問内容をパラフレーズ、推論、テーマ、指示、語彙、文章構造の各質問タイプに分け、それぞれの試験問題がどのようなタイプの質問から構成されているか調べている（ここではそのうち4択問題に限られているが）。その結果、英検とセンター試験の構成がパラフレーズ質問と推論質問に集中しているのに対し、TOEFLでは上記のすべてのタイプの質問が含まれていることが明らかにされた。これは各試験で測定しようとしている英語力（文章理解）の特徴を明らかにする意味で、示唆に富んだ意義のある研究となっている。

続いて、調査2ではパラフレーズ質問が主たる英検問題とTOEFLのパラフレーズ質問、及び質問の解答が文中に直接明示されていない上位レベルの質問（推論、テーマ、文章構造に関する質問）の3つについて項目困難度を比較し、当初の予想どおりTOEFL上位レベルの質問、TOEFLパラフレーズ質問、英検パラフレーズ質問の順に困難度が高いことが明らかにされた。また、こうした異なるタイプの

問題間の得点相関も算出されている。

こうした英語の理解力を質問の内容タイプから分析する試みは、うまくいけば有意義な知見を得ることになると思う。しかし、実際の項目困難度はそこで用いられる選択肢や質問形式の変化に敏感であり、質問の題材にも影響を受けやすいので、質問内容をもとにした結論の一般化には慎重であるべきであるというのが評者の感想である。

■ A. 研究部門・報告Ⅳ ■

大友 賢二

日本人中高生における発表語彙知識の 広さと深さの関係

【報告者：小泉 利恵】

ここで言う「広さ」というのは、中核的な意味を知っている単語がどのくらいあるか、を示すものである。また、「深さ」は、ある単語について1つの意味を知っているだけではなく、その語の他の側面をどのくらい知っているか、を示すものである。この研究では、これまでの先行研究では取り上げられていなかった中学生を含めている上に、この広さと深さの測定のためのテストを新たな妥当性の概念に沿って開発し、その分析には、極めて新たな統計的手法をこらしている。この点は注目に値する。

我が国が必要とする外国語能力の構造として、語彙は切り離すことはできない要素の1つである。外国語能力を構成するモデルとして、1. Skills and Components Model, 2. The Pragmatic Model, 3. The Communicative Model といった流れが大方の方向ではあるが、我が国の外国語教育では、Model 1 に立ち返って、語彙を再考する傾向が見られる。言語能力の要素の中の vocabulary の重要性は、外国語教育上、極めて重要な位置を占めるようになってきている。

この研究の結論は、1) 3000語レベルまでの幅広い学習者では広さと深さの関係は強く、1000語単位では、中程度の関係がある、ということである。また、2) としては、語彙サイズが小さい英語学習初期の段階から、広さだけではなく、深さの知識も伸びているかを評価することが必要である、ということである。

項目応答理論、一般化可能性理論、構造方程式モデリングを駆使した厳密なデータ分析に基づく研究

成果であること、語彙力測定のための新しいテストを開発したということなど、小泉氏には、さらに多くの難題を解決することの期待と、ますますの発展を切に祈るものである。

■ B. 実践部門・報告Ⅰ ■

羽鳥 博愛

音読筆写時間と高校生の英語能力の関係

【報告者：北村 英子】

音読と筆写をさせることが英語力を向上させるだろうという前提で行った実践研究。この報告書は理論的背景も概要の説明も読みやすく書かれているのがよい。実験群での音読と筆写のやらせ方は具体的に書かれていてわかりやすい。練習のさせ方のポイントとして「ペアワーク」と「競争」を挙げているのは実践から体得した知恵であろう。授業の実践の部分はまさに先生が生徒を叱咤激励して学習させている様子がうかがえる。

しかし、学力判定テストなどで英語力の成績を見てみるとあまり進歩が見られない。実験群と統制群の間にも有意な差が出てこない。いろいろの見地から望ましい結果が出ないかと調べているが、みんなが期待するようなよい結果とは言えない。

生徒へのアンケート結果によると、この方法に賛同する生徒はもちろんいるが、「疲れる」、「続けるのはいやだ」、という否定的な反応も見られる。これは問題である。

実際の生の研究では、思ったような結果が出ないことはよくある。失望しないでどうしてこういう結果になるのか、その検討こそが今後必要である。教室での練習があまりにもハードなのか、それとも普通のペーパーテストでは、このような訓練の成果は調べられないのだろうか。

■ B. 実践部門・報告Ⅱ ■

小池 生夫

高等学校英語Ⅰ・Ⅱの授業の大半を英語で行うための工夫とその授業の効果

【報告者代表：溝畑 保之】

本研究は5つの共同実践研究校の教員による、高校英語Ⅰ、Ⅱの授業の大半を英語で行う工夫とその

授業の効果測定である。普通科高校の普通レベルの高校生たちに英語を中心に使って授業を実施した結果、いずれの高校の上位、中位、下位群の生徒も語彙、文法、読解、リスニング能力と総合成績が向上している。これは、事前テストと事後テストの差異が有意差で見られたことによって証明されるとした。なお、授業方法では、オーラルイントロダクション、オーラルインタラクションなどを使用しての導入作業、教師から生徒、生徒同士の口頭による英文の理解作業、音読作業（Read and Look-up など）、語彙理解（日本語と英語の相互使用）、定着、発展作業（英作文、サマリー作成、宿題）、試験（英文のみ）などの教室作業をほとんど英語で実施した。英語に対する抵抗感、不安感も次第に消えていったとの報告である。

5校の5人の英語教員の、英語を使用しての授業実践の共同研究の結果、環境の異なる高校でも、大半は英語で実施することが英語の理解、使用、応用力の向上などで効果があることが確かめられたことは、大きな成果である。日本の高校では、英語教師の大半が日本語を多用して授業を行っているが、中国、韓国、台湾、欧米では、英語を教えるときは英語で教えているのがすでに一般的である。日本では、それが実現しないために英語使用能力がそれほど伸びないと言われる。この研究は、その意味で非常に価値のあるものである。

■ B. 実践部門・報告Ⅲ ■

和田 稔

高校生の自由英作文における教師のFeedbackと書き直しの効果

【報告者：有嶋 宏一】

この研究は高校生の「書くこと」の効果的指導を対象としている。日本の中高の英語教育の分野で「書くこと」の指導が最も遅れているとの指摘があり、経験的にも実証的にも、その指摘は多くの英語教育関係者が認めるところである。この研究はそのような英語教育の最も難しい課題に取り組んだもので、まずその問題意識を評価できる。

具体的には、高校生に「自由英作文」を書かせた後、生徒の書いた作品をどのように処理すると「自由英作文」が質・量とも向上するかを検証している。生徒が書いて提出した作品を「エディティング・コ

ード]を使って「フィードバック (feedback)」することで指導を終える場合よりはさらに書き直して再提出させる指導が効果があったとの結論を得た。

「自由英作文」は中高一貫で比較的行われており、いわゆる「やりっぱなし」に終わることが多いが、この研究ではその訂正の仕方や、それを生かして「書く」力を伸ばす具体的方法を提起した点で参考になることが多い。しかし、いくつかの点で今後さらに研究してほしいことが残されている。

生徒に書かせた作品はかなりの分量になるはずであるから、本研究で分析した観点以外から分析すると、さらに興味深い結果が得られたと思われる。例えば、「エディティング・コード」を使って誤りのどの種類が多く、どの間違いが直り難いかなど、「自由英作文」の指導に有益な情報が得られると思われる。

■ B. 実践部門・報告Ⅳ ■

羽鳥 博愛

暗唱文テストで育成する表現の能力

【報告者代表：門田 直美】

この実践研究で見事なのは、1、2年生全員に暗唱させた文を毎週1回テストし、その日のうちに採点して生徒にすぐ返してやっていることである。しかも10点中6点以上取れない者や欠席者は、解答をその日が翌日までに提出させる。提出しなければシヨートホームルームにて催促するという徹底ぶりである。この教員の熱意に打たれて、生徒の毎回の成績は徐々に向上するし、よい学習習慣もついたようである。テストをするだけでなく、生徒の意識調査も行っている。その調査には、暗記に必要な時間、暗記の方法なども含まれている。

このような試みの結果、広島県共通学力テストやBACEテストという英語運用能力テストでの成績も上がっている。さらに、1年生には英文日記を書かせたり、スピーチ・テスト、インタビューなどを取り入れているが、暗唱文テストで英文を口頭で言ったり、書くことなど言語活動への抵抗感が弱まり、教員が心配するほどのこともなくスムーズに行っているようである。一見簡単に思える毎週5問の暗唱テストが生徒に自信を持たせ、大変な表現力向上に寄与した実践報告である。

おそらく最初は一斉の暗唱文テストへの全校の協

力を得るのは大変だったと思われるが、見習うべきすばらしい英語教育実践例である。

■ B. 実践部門・報告Ⅴ ■

和田 稔

中学校における正確さと流暢さを同時に高める言語活動の開発とその評価のあり方

【報告者：今井 典子】

この研究は中学生の「実践的コミュニケーション能力」を育成するには新しい「言語活動」の開発とその評価が求められているという問題意識に立っている。この問題意識は時宜を得たものであり、この点でこの研究の価値は高い。

具体的には、「実践的コミュニケーション能力」を育成するのに効果的であるとして提案され、かなりの中学校の英語教師から注目されている「タスク活動」をもとに、さらに「タスク活動」を効果的にするために、“dictogloss”を組み合わせた研究である。加えて、「タスク活動」のシラバスを提案するなど多方面に及びかなりの「力業」である。しかし、いくつかの課題も残されている。

まず、第1に、「検証授業」が2回と少ない点は問題である。特に、「検証授業2」は被験者が合計12名と少ない。また、被験者の英語力などをどのように考慮したのかも明確でない。実践研究とはいえ、検証結果を「一般化する」には条件をもっと厳密にする必要がある。第2に、「タスク活動& dictogloss」が「実践的コミュニケーション能力」の育成に寄与すると考えるならば、その成果はそのような能力が身に付いたかどうかの観点から評価される必要があるが、この点がはっきりしない。

このような課題はあるにしても、この研究の価値は高い。今後の研究に大いに期待したい。

■ B. 実践部門・報告Ⅵ ■

池田 央

PC 教室で行う中学生のスピーキング指導

デジタル映像を利用した即時フィードバック

【報告者：室伏 秀元】

今、学校では、英語力を向上させるためのさまざまな試みがなされている。スピーキングの能力向上も英語教育がめざす大きな目標の1つである。ただ、

それを効果的に行うにはどうするか、多くの教師が悩むところである。ここで試みられたビデオ録画を利用したスピーキング能力の育成は、パソコン教室の設備を巧みに利用したすばらしい実践的英語教育の1つであると考えられる。

パフォーマンス評価では、自分のパフォーマンスを客観的な目で確かめられることが一番効果的である。そういう意味で、自分が英語で話している姿を映像でとらえ、しかもそれを、他の人の映像と見比べながら評価できるこの方法は、点数に表さなくても、良いところ悪いところが一目瞭然で、先生があれこれ口で多くを言う前に、生徒自身が自覚修正できる点ですばらしい方法である。

授業についての記述は具体的でわかりやすく、課題設定や事前の周到な準備など、その様子がよくわかり、読者にも参考になるところが多い。課題の選択、モデル映像の提示、1回のレコーディングやフィードバックの時間的組み合わせや回数設定など、生徒の負担にならない範囲でよく考えられている。計画にあたっては理論的背景となる先行研究に目を通し、そのアイデアをうまく取り入れているので、この実践研究を実りあるものにしていくと評価できる。最後の個別実験や質問紙分析を含めての考察など、読む者に自分も試してみたい気持ちにさせる説得力のある実践報告となっている。

■ B. 実践部門・報告VII ■

小池 生夫

学習者のクラスター化に基づいた シャドーイングの効果的活用

【報告者：吉澤 孝幸】

シャドーイングを中学校の英語の授業に導入する際の、効果的な教授法を求めての実践研究である。シャドーイングはそもそも、同時通訳の初期的訓練の一方法であるが、英語学習にも有効である。しかし、一般にすべての生徒に同じ教授法で教えても、その習得のレベルは同じであるとは限らない。シャドーイングでも同じで、生徒の英語力、適性、さらに動機などによって、この方法の有効度が変わる。

本研究では、多年の教授経験に基づき、学習者集団がシャドーイングの方法論に賛同し、意義を理解し、忠実に実行する学習者群、学習の手順を意識するよりもミスをしないうように注意を払うのにエネ

ギーをかける学習者群、この方法に賛同し文法知識も備わっているが練習を十分には行わない学習者群、教師の指示に従うが消極的にとらえる学習者群など、11群を統計の手法を使って仮定し、その学習効果を各学習者群に適切なものに教師として対応することに成功している。また、シャドーイングを生徒の家庭で実施させ、報告させる形式で、教室での教授を無駄のない、有効な方法で実施していることを報告している。

以上の方法は、綿密に児童、生徒の学習方法を英語能力と学習効果に関係しているとして統計的に証明している点が教授法一般にも当てはまることを示唆しており、内容も汎用性が大いにあるという点で多くの人々に利用される方法を展開している点に優れていると高く評価される。

■ B. 実践部門・報告VIII ■

大友 賢二

第二言語習得を加速させる 流暢さのトレーニング

継続的な「多読」と「書き出し訓練」の効果

【報告者：宇佐美 修】

この実践報告の目的は、正確さと流暢さのトレーニングをどのような割合で行うとより高い運用能力がつくかということである。この課題に関する仮説は多く考えられるが、その最も重点を置いていることは、「多読」や「書き出し訓練」をすれば、読書スピード、英文を書くスピード、ライティングの正確さが向上し、日本語を介さずに、リーディング、ライティングができるようになる、というものである。ここで、「書き出し訓練」とは、読んだ物語を制限時間内に、できるだけ詳しく再生産する活動を意味している。

一般に、文法シラバスやオーディオリンガルメソッドなどの規則重視の教授法では、「正確さ」が重視された。それに対して、概念・状況シラバスなどの伝達能力重視の教授法では、「流暢さ」が重視されてきている。しかし、この2つの流れは、対立した概念ではなくて、お互いが、あい補うものとして存在するとの見方が強まってきたのは、90年代であった。つまり、コミュニケーションを効果的に行うためには、正確さと流暢さが両方とも重要であるとの考えが多くをなしてきている。

この報告書の結論は、先に述べた「日本語を介さずにライティングができるようになる」ことは、十分検証ができなかったようである。また、ポストテストにおいて、多量読書群のほうが総合得点が向上してはいるが、その差は、統計的に優位であるとは言えなかった。その他、目標とした仮説は必ずしも満足いく結果ではなかったようである。

しかし、宇佐美氏の視点は極めて貴重であり、将来に向け、より計画的な準備をして、データに基づく検証が可能であるように、前進されることを心から祈るものである。

■ B. 実践部門・報告Ⅸ ■

大友 賢二

小学校高学年児童の個人の習熟度に応じた きめ細かな指導法の開発

コンピューターを使った

On-Demand な英語学習

【報告者：加藤 佳子】

小学校女子児童、5年生56名、6年生56名合計112名に対する英語授業から得た指導法の開発に関する報告書である。小学校における英語の学習は、目下、極めて関心の高い話題となっている。

これは自作のCD-ROMを活用した個別学習を通し、以下3つの課題を克服するための実践報告である。第1は、個々の習熟度に合わせることができるようになる、第2は、児童が主体的に学習できる態度を養うようにする、そして、第3は、個々の児童の英語に対する学習意欲を高めるようにする、ことである。

第二言語学習は、幼少期から始めないと遅すぎるのかという疑問がある。その背景には、次のような議論がしばしばなされている。母語話者と変わらないレベルの言語〔文法〕能力を全員が身に付けるためには、7歳ぐらいまでに言語習得を開始しなければならないのではないか。その後、学習開始年齢が高くなればなるほど、個人による達成度には差異が生じてくるなどの議論である。

この実践報告は、先の設定目標との関連で以下のような努力がなされた。第1は習熟度に応じて学習内容が選べるよう3つのレベルに対応してオンデマンド式CD-ROMを作成した。それによって、習熟度の違いによる指導の難しさを克服した。第2の主

体的学習の態度の養成に関しては、コンピューターが生徒個人の「ワークステーション」になるために、学習者主導型の環境を作り上げたことである。そして、第3は身近な先生が画面上に現れるようにして疑似コミュニケーションができるので、興味、関心を高めることとなった。

以上の努力は、今後の教育の道案内として、極めて意味のあることである。加藤氏のさらなる発展を切に祈るものである。

■ C. 調査部門・報告Ⅰ ■

池田 央

日本人英語学習者のための 英語語彙力測定と 語彙学習方略診断調査表の開発

【報告者：田頭 憲二】

本調査研究は項目応答理論を利用して、高校生を対象とする英語の語彙力を測定するための簡単なテストを作成することと、語彙を習得するにあたって学習者が主にどのような学習方略（VLS）をとって語彙を習得しようとしているか、簡単な調査票を作って診断しようとする試みである。

ただ、最初に挙げられている5000語の習得すべき目標語彙数に対して、どれだけの語彙を被験者が学習しているか推定するには、ここでの調査研究結果だけではまだ情報不足であり、これはその第一歩に向けた調査研究であると理解したい。表1、表2に与えられている調査結果の数値も簡単なものであるため、これだけから得られた結果の意味を推察することは困難である。

つまり、ここで作られた語彙力テストの得点結果を表3などの情報と照らし合わせながら、どう指導に生かすのか、あるいはそれをもとに生徒に対してどう学習指導したらよいのかといった視点ないしは突っ込んだ説明が欲しかった。

同じことは、語彙学習診断調査表についても言える。質問はわずか9問であり、これだけから学習者が実際にとっている方略を決めるのは難しいであろう。多くの学習では、場面によって複数の方略が取られるであろうし、それぞれがどういう組み合わせで取られたとき最も効果的な学習がなされるのかデータを出さなければ、提案されている各種助言の妥当性を確かめるのも難しいであろう。

限られた時間に結論を出すにはあまりに大きなテーマであり、これを第一歩として今後の発展的研究成果を出されることが望まれる。

■ C. 調査部門・報告Ⅱ ■

羽鳥 博愛

英語と日本語のリズムの違いに 着目した音声指導

強勢拍リズムを身に付ける英語活動

【報告者：松永 健治】

この報告書は調査部門として出されているが、評者の感じでは研究部門に入れてもよいようなものである。まず英語と日本語のリズムの違いに触れ、リズムに留意したトレーニングの必要性を述べている。英語の強勢拍リズムを身に付けるために報告者独自の動作による練習法も紹介している。

この研究のためには、小学校2年生2クラスと5年生2クラスを使う。これらのクラスは普段はクラス担任とALTによって教えられているが、各学年のうち1クラスは報告者が音声指導のため3人目の教師として参加する。

3か月後、ビデオの前で生徒は1人ずつALTと会話をし、そのビデオをnative speaker 6人に見てもらい、生徒のリズムが英語らしくなっているかどうかを5点満点で評価してもらった。

この実験を、学年の違い、実験群と統制群との違いなどを考慮に入れて分析すると、2年生のほうに全体的にリズム指導の効果は大きかったことと、特にリズム指導は5年生の実験群に効果的だったことがわかった。その他詳しくは報告書に譲るが、この調査は小学校の英語指導で問題になる、いつから指導するか、説明的なことの効用など、重要な課題を提起していると思う。

英語能力テストにおけるマルチリテラシー —イメージの発信するメッセージを読む—

静岡県立静岡西高等学校 教諭 松下 明子

概要

言語に加え視覚イメージがあふれる現代は、言語リテラシーだけでなく、ビジュアルリテラシーも求められている。ビジュアルリテラシーを高めるためには、言語にも存在するような「文法」の存在を意識することが必要であろう。

英検の二次試験でもまた、パッセージに加えイラストが使われている。イラストの中で、個々の要素はどのようにかかわり合ってメッセージを作り出しているのか。受験者はそれらの要素とどのような関係を築き、どのようなメッセージを受け取っているのか。

この研究では以上の点に注目し、2003年度と2004年度に使用された準2級と3級のイラストの分析をビジュアル文法を用いて行う。それぞれの級の傾向や問題点が明らかになる中で、同一回で使用される数種類のテストが公平に受験者の言語能力を測定できるよう、留意項目を特定する。

1 はじめに

毎日の生活において、私たちが情報を取り入れるのは言語を介してのみではない。新聞・テレビ・広告、そしてインターネットなどのあらゆる場面で、言語に加え絵・写真・図など多くのビジュアルイメージ（視覚的情報）が情報を発信している。Mirzoeff (1998, p. 3) は、このような環境を 'visual culture' と定義し、「もはやこの視覚文化は生活の一部ではなく、生活そのものだ（筆者訳）」と述べている。

言語同様、ビジュアルイメージが多くの情報を発信しているならば、その情報は正しく読み取られ、理解される必要がある。Kress and van Leeuwen (1996) の言葉を借りれば、私たちは 'visually liter-

ate' でなければならないのだ。しかし、学校教育において、言語による情報を正しく理解するための文法やスキルを教えることはあっても、ビジュアルリテラシーは過小評価され、その文法が認識されたり、まして意識的に教えられたりすることはほとんどない。このような状況に Walker and Chopin (1997, p. 111) は "schools should be testing visual skills alongside reading ability" 「学校はリーディング能力に併せてビジュアル技術をテストすべきである（筆者訳）」と警鐘を鳴らしている。

英語学習においては、ビジュアルイメージはどのように扱われているのだろうか。ビジュアルイメージが学習効果を高めることは、研究者・教師にとって既知の事柄である。現在、教育現場で使用されている英語の教材では、視覚的情報が多用され、それらは言語とともに重要な役割を果たしている。また、多くのテストにもイラストや図が問題の一部として使われている。

ビジュアルイメージが英語学習に有効であるときみなされるならば、「イメージの発信する情報が、個々の学習者に、同様に、もしくはかなり似たように解析されている」ということが前提にならなければならない。しかし、これまでなされた英語教育におけるビジュアルイメージの研究は、表現方法が図・写真・表・イラストのいずれであるかといったその種類 (Levie and Lentz, 1982) や学習にどのような影響をもたらすかといったその機能 (Wright, 1976; Duchastel and Waller, 1979; Levin, 1981) に関するものが多く、イメージの中に描かれている人物や物が（言語で言えば単語に当たるのだが）、どのようにメッセージを構築しているかといった、言わば文法を研究するものはまだ少ない。

英語教育の場面でビジュアルイメージが発信する

情報の量や重要性はますます拡大しつつある。それは英語がコミュニケーションの一手段として使われる実社会でもまた同様である。そこで、英語教育に携わる研究者・教師は、コミュニケーションが言語だけに依存しているわけではないということを認識し、学習者がマルチリテラシーを身に付ける手助けができるように、言語という単独のモダルによるコミュニケーションだけではなく、マルチモダルコミュニケーションに目を向ける時が来ているのだ (Royce, 2002)。

実用英語技能検定 (以下、「英検」) でも、二次試験の面接カードにイラストを用いている。2004年現在のテスト形式で、指示文がイラストを見て答えるよう明言している問題数は、3級が2つ、準2級が2つ、2級が1つである。その配点は少なくとも、イラストを正しく読むことは合格への近道となるであろう。さらに、準1級に至っては、4コマのイラストを読み、イラストに沿ったナレーションを論理的に展開しなければならず、英語力に加え、明らかにイラストを読む力が必要とされる。

この研究は、以上の点を踏まえ、次の2つを主な目的とする。

- 1) Kress and van Leeuwen (1996) が基礎を築いたビジュアルイメージのための文法を論じ、その存在を広く知らしめる。
- 2) その文法を用いて、英検二次試験のイラストを分析し、その傾向と問題点を明らかにする。

ビジュアルリテラシーに対する意識が高まれば、イメージの発信者は、伝えたい情報をより明確に発信することができるようになる。また、受信者は正確にそれを読み取ることができるようになる。英検の二次試験に関しては、この研究がその妥当性・信頼性を高めるために役立ち、受験者が戸惑うことなく本来持っている英語運用能力を發揮できるイラストの提供につながることを目標とする。受験者もイラストの特性をあらかじめ理解することにより、十分な準備の上での受験が可能となるだろう。

2 ビジュアル文法

この章では、まずビジュアル文法の基本的な考え方と成り立ちを論じ、その後 Kress and van

Leeuwen (1996) のビジュアル文法を用いた先行研究について述べる。

2.1 成り立ち

この研究で扱うビジュアルイメージを読むための文法は、Kress and van Leeuwen (1990, 1996) によって提唱されたものである。彼らは、社会記号論 (Social Semiotics) を核に、メディア研究 (Media Studies) や視覚認知心理学 (Psychology of Visual Perception) の分野を取り入れ、ビジュアル文法を生み出した。

彼らは、記号論的には言語も一種の記号であることから、記号という意味では同じ立場である2つのモード (ビジュアルイメージと言語) につながりを見いだした。そして言語文法の1つである Halliday (1994) の機能文法 (Functional Grammar) に大きく影響を受け、情報伝達におけるメタ機能 (Metafunctional View of Communication) という概念を文法を中心に据えた。

メタ機能というのは、言語の意味伝達には観念構成的 (ideational) な側面と対人的 (interpersonal) な側面があるというものだ。Kress and van Leeuwen (1996) は観念構成的な機能をビジュアル文法の中で Representation Patterns : 描写パターン、またはプロセスとし、視覚情報の中に描かれる個々の人物や物が互いにどのようにかかわって意味を形成しているかを説明している。一方対人的な機能は Interaction Patterns と定義し、視覚情報に描かれている登場人物・物が絵を眺める人 (読み手・描き手) とどのようにかかわって意味を作り出しているかを示している。また、3章で取り上げる文法項目の用語の多くは Halliday (1994) の機能文法から借用している。

言語文法とビジュアル文法の関連性を考えたとき、具体的な文法項目の説明とその文法を使ってのイラストの分析に移る前に、押さえておかなければならない点がある。それは、文化が記号に与える影響である。Kress and van Leeuwen (1996) が繰り返すように、彼らが作り出したビジュアル文法は西洋文化の枠組みの中におけるものである。西洋文化と日本の言語の中で最も顕著な相違の1つに、その表記方法を挙げることができる。言うまでもなく、左から右への横書きである西洋文化に対し、日本ではまだ根強く縦書きの風習が残っている。この違いは、特に登場人物や物の配置が何を意味するかについて

述べる3.3節においては無視することができない。

しかし、今回取り上げるイラストは英検の二次試験で使用されたものであり、その間に使用される言語は原則的に英語に限られている。そこで、この研究においては、イラストは西洋文化に倣って意味を発信していると仮定し、分析を進めていくことにする。ただし、先に述べたように、日本において作られたビジュアルイメージであることを念頭に置き、西洋の文化とは違う日本文化がそこに見いだされるのかどうかといった点にも気を配っていきたい。

2.2 先行研究

Kress and van Leeuwen (1996) のビジュアル文法は、メディア研究や記号論研究にも多く用いられているが、ここでは教育分野での先行研究に触れたい。

van Leeuwen and Selander (1995) は、オーストラリアとスウェーデンの歴史教科書を対象に、それぞれの教科書がビジュアルイメージを使ってどのようにナショナルアイデンティティーを示唆しているかを分析した。

Jewitt and Oyama (2001) は、11歳の学習者が作成した理科のノートを取り上げ、言語とビジュアルイメージとの関係を4点：(1) どちらの情報に重きを置いているか、(2) 双方がどれだけ融合しているか、(3) どちらがより真実を伝えているか、(4) どちらがより目を引くか、について観察した。

カリキュラムにマルチリテラシーを取り込む必要性を述べているのは Unsworth (2001) である。具体的な実践例は、英語を母語とする低学年の学習者が対象であるが、リーディング・ライティングの実践例は外国語としての英語学習の場面にも応用が効くと思われる。

英語教育の分野では、Stenglin and Iedema (2001) が iMac のインストールについての説明書きの6枚組写真を使って、英語を外国語として学ぶ学習集団に対する言語活動例を示した。この研究の最も注目すべき点は、英語を母語としない学習集団に、英語圏で作られたビジュアルイメージを教材として使用する際は、情報の読み方をより一層意識させるべきだと述べている点である。

最後に、Royce (2002) は、環境科学の教科書を例に視覚情報と言語の相乗効果を論じ、マルチモダルテキストを英語のリーディング・ライティング・リスニング・スピーキング・語彙力を高める活動に

どのように活用できるか提案している。

3 評価項目の特定

Kress and van Leeuwen (1996) のビジュアル文法は多岐にわたるが、この章ではその中で特に今回の分析に用いる評価項目を特定する。

ビジュアルイメージは2つの型に分類できる。1つは絵や写真など、物のあるがままの姿を描写する描写的 (representational) pictures であり、もう一方は非描写的 (non-representational) pictures で、絵や図表などがその例である (Levie and Lentz, 1982)。

イラストと写真はどちらも前者に属すが、モダリティーの差を感じることができる。モダリティーとは真実味のことであり、Kress and van Leeuwen (1996, p.160) は “the truth value or credibility of statements about the world” 「世の中の現象に関する表現の真実性または確実性価値 (筆者訳)」と説明している。このモダリティーを「言語」という視点から説明すれば、助動詞 *must* は *may* よりも、副詞 *absolutely* は *possibly* よりも高いモダリティーを持っている。同様に、一般的に写真はまさにあるがままの被写体を映し出すことから、イラストに比べモダリティーが高いと言えよう。

英検二次試験では、級を越えた特徴として、いずれの級においてもイラストが使用されるということが挙げられる。それぞれのイラストは、モダリティーという観点から眺めると同等のレベルであり、同一のイラストレーターまたはチームで描かれていることがうかがえる。人物や風景は簡略化されていて、モダリティーは高いとは言えない。しかし、用途は特定の情報を短時間で読み取る語学能力試験であり、情報の精選が必要であるため、簡略化されたイラストの使用は適切であると思われる。また、英検は日本人学習者が主な受験対象である。日本では世界的に見ても「漫画文化」が発達し (Sabin, 1993)、その文化の中で育ってきた学習者は、漫画化された人物や風景を読み取ることは比較的慣れているということが可能であろう。

ここで特定する評価項目は4つ、(1) 描写パターン、(2) 相互作用パターン、(3) 配置、(4) 言語との重複、である。最初の3つの項目はイラスト構成要素の形に関連している。つまり、個々の要素がどのよ

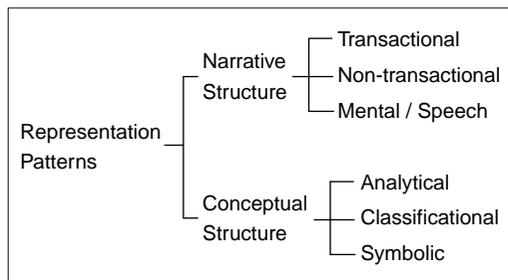
うに情報を発信し、他の要素とどのように絡み合っ
てメッセージを織り成しているかということである。
特定基準は Kress and van Leeuwen (1990, 1996)
式を用いるが、それぞれの項目の訳語は Halliday の
機能文法概説訳本 (山口・寛, 2001) をベースにし
た筆者によるものである。最後の項目は、面接カー
ド上の言語とイラストのそれぞれが発信する情報が
どの程度重複しているかを分析するものである。

3.1 描写パターン： Representation Patterns

Halliday (1994, pp. 157-162) は言語のメタ機能の
1 つに経験構成にかかわる文法を示している。そこ
では、節は、「過程中心核部 (process)」, 「参与要素
(participant)」, 「状況要素 (circumstance)」から成
り立っていると定義されている。例えば、birds are
flying in the sky という節の中では、are flying が過
程中心核部、birds が参与要素、in the sky が状況要素
であると解釈される。

Kress and van Leeuwen (1996) はこの経験構成
をもとに、ビジュアルイメージにおける描写パター
ンを、複数の描写参与要素 (represented partici-
pants) が互いにどのようにかかわっているかという
視点から大きく2つに分けた。それらは、「物語構造
(Narrative Structure)」と「概念構造 (Conceptual
Structure)」である。さらに、両者はそれぞれ3種類
に細分できる (図1)。

▼ 図1：描写パターン



3.1.1 物語構造

物語構造では、描写参与要素は他の要素に対して
「何かをする」様子が表される (Kress and van
Leeuwen, 1996, p. 56)。物語構造を決定付ける要因
は「ベクトル (vector)」の存在であり、ベクトルは
「行為者 (actor)」から「対象 (goal)」に向けてな

される行動のことである。

物語構造は、対象の存在の有無により「交流的
(transactional)」と「非交流的 (non-transaction-
al)」に区別することができる。これは、言語におけ
る他動詞と自動詞の違いに似ている。つまり、どち
らの物語構造においても、「行為者=主語」と「ベク
トル=動詞」は存在し、それに加えてビジュアルイ
メージ内に対象が存在すれば、それは交流的物語構
造とみなされ、ビジュアルイメージの中に対象が意
識されなければ非交流的構造に分類されるのである。

物語構造のもう1つのタイプは、参与要素が漫画
に見られるような「吹き出し (balloon)」を伴って、
その要素が何かを考えていたり話していたりする様
子を描写しているものである。前者は「思考過程
(mental process)」, 後者は「発話過程 (speech
process)」と呼ばれる。

3.1.2 概念構造

物語構造が、主に動作・出来事・変化を表現する
のに対して、概念構造は「動きや時間の変化に左右
されないもの」を表す。概念構造は(1)「分析的
(analytical)」, (2)「分類的 (classificational)」, (3)
「象徴的 (symbolic)」の3つのプロセスから成る。

分析的概念構造における参与要素同士の関係は、
全体と部分の関係だと言える。ある比較的重要な参
与要素は「体现者 (carrier)」と呼ばれ、体现者は例
えば服やかばんなど、多数の「属性 (attribute)」を
備えている。実際、ある視点から見れば、ほとんどの
描写的ビジュアルイメージはこのタイプに当てはま
るだろう。

分類のプロセスでは、複数の参与要素が何かの
「種類」を表す。例えば、「野菜」というカテゴリー
の下に多種の野菜のイメージが示されている場合な
どがこのプロセスに当てはまる。

参与要素が単独または他の参与要素とのかかわり
の中で特定の意味やメッセージを発しているビジュ
アルイメージは、象徴的であると考えられる。例え
ば図像学的視点から美術画を眺め、宗教的な意味を
見出す場合 (若桑, 1993) などがこのプロセスで
ある。

ここでは、ビジュアルイメージの描写パターンを
6つのプロセスに分け論じてきた。しかし、それぞ
れのプロセスは必ずしも常に単独で認識されるわけ
ではない。むしろ、主要なプロセスはあるにしても、

ビジュアルイメージは多次元構造をとる場合が多いと言える。そこで、必要不可欠なのはビジュアルイメージからメッセージを受け取る側の解釈となるのである。

3.2 相互作用パターン： Interaction Patterns

3.1節では、ビジュアルイメージの中に描かれている参与要素に焦点を当て、描写参与要素同士が互いにどうかかわっているかを述べた。この節では、参与要素の概念に「相互作用参与要素 (interactive participant)」を含む。相互作用参与要素とは、ビジュアルイメージを作る人と見る人を意味する。ここでは、描写参与要素と相互作用参与要素が、メッセージを送受信するためにどのようにかかわっているのかを考えるため、3つの点に注目する。それは、(1)「視線 (gaze)」, (2)「描写サイズ (sizes of frame)」, (3)「視点 (angle)」である。

3.2.1 視線

描写参与要素の視線が見る人をとらえているとき、そのビジュアルイメージは「要求 (demand)」のイメージであると分類できる。これは、描写参与要素の視線が自分と見る人との間に特定の関係を構築することを要求しているからである。どのような関係が要求されているかは、描写参与要素の表情や体の部分の動きによる場合が多い。また同時に、見る人をそこに描かれた世界の中に招き入れようとしているととらえることができる。

一方、視線を感じさせない描写参与要素は、「提供 (offer)」のイメージを見る側に与える。描写参与要素が、フレームの外を眺めているビジュアルイメージでは、見る人は傍観者の役割を与えられていると考えることができる。このような場合、相互作用参与要素は描写参与要素とは一線を画し、客観的にビジュアルイメージを眺める機会を提供されているのだ。

3.2.2 描写サイズ

描写サイズとは、ビジュアルイメージの中で描写参与要素がどれくらい大きさを表されているかを意味する。描写参与要素の描かれている大きさは、描写参与要素と相互作用参与要素との間の精神的な距離と相関関係がある。これは、心理学上の距離 (proximetric) に基づくものである (Hall, 1990)。例

えば接写は、見る人がビジュアルイメージ内の描写参与要素に自分自身を投影しやすくなるような影響を与えがちである。一方、遠写では描写参与要素と相互作用参与要素の間に見えないバリアが存在するのである。

3.2.3 視点

視点は2方向から論じることができる。水平角度と垂直角度である。Kress and van Leeuwen (1996)によれば、水平角度はイメージを作る人や見る人が、描写参与要素の仲間として含まれるか否かに関係している。正面からの描写は「包含」を意味し、斜めからの描写は「分離」の印象を与えるのである。

もう1つの観点として、垂直角度はイメージを作る人や見る人と、描写参与要素との「力関係」のバランスを生み出すことができる。描写参与要素が高い角度から描かれているときは、相互作用参与要素がそのビジュアルイメージにおけるパワーを支配する。一方低い角度からの描写は、描写参与要素に見る人に対する支配力を与えることになるのである。同じ視線レベルは、両者が対等な力関係を有することを表す。

3.3 配置

前節まででは、参与要素がどのように描かれているか、また描写参与要素と相互作用参与要素の関係を述べてきた。この節では、ビジュアルイメージの配置に焦点を当てる。Kress and van Leeuwen (1996)は配置を、参与要素の全体へのとけこみ方と定義付けている。配置に関する項目として、ここでは(1)描写参与要素の位置、(2)サリエンス (salience)、(3)枠 (framing)の3点を論じる。

3.3.1 描写参与要素の位置

ビジュアルイメージの中で、描写参与要素はさまざまに位置する。そして、それぞれの位置は意味を持ち、見る人にメッセージを発しているのである。その構成は主に、(1)水平軸：「左-右」、(2)垂直軸：「上-下」、(3)「中心-周辺」に分けることができる。これらの分類は単独のビジュアルイメージ内での構成に限ってではなく、ページ全体のレイアウトにも適用することができる。これは、各ページや見開きページが言語とビジュアルイメージという異なったコードで構成されているにしても、全体を1つの視覚情報

ととらえることができるからである。ここでは、一般的に使用される2つの構成を説明する。

最初に、ビジュアルイメージが「左-右」で構成されているとき、左側は「旧 (given)」, すなわち受取り手にとって既知の情報であると考えられる。一方、右側は「新 (new)」とみなされ、特に注意を払う必要が生じる。つまり、メッセージの発信元は左側の「旧 (given)」であり、右側で新情報が加えられるのである。西洋の文化圏では一般的に、物語構造においては「行為者 (actor)」が given の位置に、「対象 (goal)」が new の位置に描写され、受信者の目は左から右へという流れをたどる。

次に、「上-下」構成は「理想-現実」を表す。例えば、一般的な概念は上部に配置され、下部には詳細が描かれたりする。広告などで値段や材料など現実的・具体的な情報が下部に表現されるのはこの構成によるものである。

3.3.2 サリエンス

サリエンスとは、それぞれの描写参与要素がどれくらい目を引くかを意味し、ビジュアルイメージの中でどの程度の重要性を与えられているかと関係する。サリエンスの測定は複雑な要素が絡み合うため完全に客観的であることは難しい。それら要素には、大きさ・焦点・トーンや色のコントラスト、遠近感などがある。

もう1つの要素として、背景がある。背景の焦点やトーンを調節することにより、前面の描写参与要素をよりはっきりとさせることができる。極端な例として、描写参与要素を目立たせるため、背景を消してしまうことも可能である (Wright, 1976)。

3.3.3 枠

枠はある部分を他の部分から区別するための工夫である。受け取り側に枠の存在を認識させる方法は1つではない。最もわかりやすい枠は、枠線や空間であるが、同じビジュアルイメージの中でも、描写参与要素が表現するラインや、色・形の非連続性で表される場合がある。

枠は、同一性や相違を表す。枠が強く意識される場合、他の描写参与要素との相違が表明されている。かすかに感じられる枠や枠の欠如は、別の描写参与要素と同じように扱うことを望んでいると受け取ることができる。

3.4 言語との重複

英検の面接カードは、言語とイラストという2つのコードによって構成される。Levie and Lentz (1982) によれば、関連性の深いテキストを伴っている場合に限り、ビジュアルイメージは言語学習に効果的である。つまり、言語とイラストの情報の関連性は、能力テストにおいてもその難易度を左右すると考えられる。

そこで、この項目では、2つのコードにより発信される情報がどの程度重複しているかを眺める。まず、短いパッセージの内容はその題に集約されると仮定し、イラストから題を想像できるかどうかを調べる。その後、パッセージを読んで答える問題を、パッセージを見ずにイラストから答えてもらい、イラストがどの程度パッセージに関する問題に影響を与えているかを探る。

4 分析方法

この章では、英検二次面接試験の各級ごとに、イラストに関連した問題の特徴をまとめる。ただし、英検二次面接試験の行われる1級から3級までの級の中で、1級ではイラストの提示は含まれないため、ここでは言及しない。準2級と3級については特徴に加え、前章で特定した分析項目を用いて特に明らかにしたい点とその方法を整理する。分析を準2級と3級で行うのには4つの理由がある。まず、言語能力が制限されている学習者は、イラストからの情報収集により頼りがちであると考えられるからである。また、準2級については2004年度からのイラストの提示形式の変更により、その前後の比較が可能であることが選択の要因となった。3つ目としては、3級では準2級とは対照的に形式の変更がなく、加えて1回の試験で4枚のイラストを使用する (*調査時) のでサンプルとなる面接カードが多いということが挙げられる。最後に、すべての級の分析を行うには紙面が限られているからである。

各級の特徴として挙げるのは、(1) 全体の流れ、(2) イラスト関連問題の概念・配点、(3) イラストのフォーマット、(4) 2004年度の変更点の4点である。

準2級と3級ではそれぞれの級の特徴に合わせ、「質的分析」と「量的分析」を試みる。「質的分析」は客観性に欠けるのではないかという議論は避けら

れないが、すでに述べたとおりイラストの構造は複雑にさまざまな要素が絡み合っているため、情報の受け取り手、すなわち見る側の解釈は必要不可欠である。また、「量的分析」においてデータを分類する際に生じる客観性の問題も同様である。

4.1 準1級

特徴

この級では左から右の順に、4コマに分割されたイラストが提示される。受験者は1分間の準備時間に続いて、イラストに沿った物語を2分間でナレーションすることが要求される。その後、イラストとは直接関係しない4問の質問が続く。評価として、ナレーションと質問の評点に加え、アティチュード点が加算される。このテスト形式は、他級で改定の見られた2004年度以降も踏襲されている。

ナレーションの主な評価ポイントは、(1) 談話の結束性や内容、(2) 発音・イントネーション、(3) 適切な語彙・文法・語法、の3点である。評価者に対する注意書きに、「個々のイラストの詳細よりも、論理的な展開に重点を置く」ことや、「ナレーションが一貫していて結束性が見られれば、模範解答の内容から逸脱していても減点の対象とはしない」ことがうたわれている。しかし、作成者によってある意図を持って描かれた4コマのイラストを、作成者が発信したメッセージから大きく離れて解釈し、なおかつ論理的に話を展開することは難しいだろう。加えて、短い時間内にある程度細かな情報まで読み取らなければ、2分間のナレーションを行うことは困難だと考えられる。つまり、この4コマのイラストのナレーションは、かなりの「絵を読む力」が英語力同様に要求される。

ナレーションに続く4つの質問は、直接イラストの内容に触れるものではない。しかし、2004年度には38点満点中の15点がナレーションに配点されており、合格ラインは22点である。また、テストの流れから、ナレーションがうまくできなかったときの受験者の心理状態が後半のQ&Aに与える負の影響を考えても、この級におけるビジュアルリテラシーの重要性は明らかである。

4.2 2級

特徴

この級は、2004年度からテスト形式を改定した。

そこで、ここでは変更点に触れながら新テスト形式を中心に、その特徴を述べる。

まず、受験者はパッセージと左から右に3コマに分割されたイラストのあるカードを手渡される。パッセージを音読し、その後パッセージに関する質問を受ける。質問数は以前は2問だったが2004年度からは1問になった。

その後、受験者は20秒の準備時間を与えられ、3コマのイラストの状況を口頭描写する。これが、ビジュアルイメージが直接関係する設問である。以前は、受験者は2コマのイラストを特別な準備時間もなく描写することが要求された。2004年度以降はイラストが3コマに増え、その解釈に、より高度なビジュアルリテラシーが求められるため、20秒の準備時間を与えられるようになったと考えられる。また、配点が以前の倍になったことも大きな変化である。

現在、この描写に対する評価項目は(1)内容と(2)語彙・文法・語法の2項目であり、その配点は33点満点中10点を占める。

イラストを用いた問題が終了すると、受験者はカードを伏せるよう指示され、トピックやパッセージの内容に関連して個人的な意見も求められる質問を2つ受ける。

以上のとおり、イラストに深く関連した設問で2点の大きな改定がなされたことにより、要求されるビジュアルリテラシーのレベルも高まったと考えられる。準1級同様、この級においてもビジュアルリテラシーが合格を左右する鍵となりうると言えよう。

4.3 準2級

4.3.1 特徴

準2級でもまた、出題形式が2004年度から改定された。以前の、音読→パッセージに関する問題2問→イラストに関する問題2問→受験者の意見を尋ねる問題1問、という形式から、パッセージに関する問題が1問減り、その分意見を尋ねる問題が2問に増加した。

イラストに関する最初の問題は、複数の描写参与要素(人間に限定)の動作を描写するものである。得点は、描写できた人物の人数によって増減する。もう1問は、最初の問題とは別のフレーム内に描かれた人物についての質問である。その人物の行為とその行為の理由を描写することが要求される。イラストを使った設問の配点は、それぞれ5点満点で、

2級同様33点満点中10点を占めている。

イラストに関する質問の形式は、2004年度以降もほぼ変わっていないが、イラストそのものの提示方法に大きな変更があった。以前は面接カード上に提示されるイラストが1枚だったが、2004年度からイラストAとB (Picture A・B) の2枚になったことである。これら2枚のイラストは左右に並列されている。

4.3.2 分析項目と方法

準2級では、2003年度第1回検定から第3回検定で用いた各2枚、計6枚と、2004年度第1回・第2回の各2枚、計4枚の面接カードを分析の対象とする。2004年度の面接カードには、1枚に Picture A・B の2枚のイラストが提示されているので、分析対象となるイラストの総数は14枚である。

まず、それらのイラストについて量的分析を行い、全体としての傾向を探る。集約するデータ項目は、(1)主プロセス、(2)描写参与要素のうちの人間数、(3)描写参与要素としての日本語の有無、(4)特に目を引くその他の描写参与要素、(5)視線、(6)垂直視点、(7)水平視点、(8)描写サイズ、(9)描写参与要素の位置、(10)フレーム、の10項目とする。

続いて量的分析結果をもとに、2004年度のフォーマット変更に伴う難易度の変化を明らかにする。また、同一回の面接カードA・B間の難易度の公平性にも触れる。

4.4 3級

4.4.1 特徴

この級では、パッセージに加え、下方に1つのイラストが提示される。2004年度からの流れとして、まず受験者は音読後、パッセージに関する質問1問とイラストに関する質問2問の計3問に答える。その後、面接カードを伏せるよう指示され、受験者自身に関する質問2問に答える。

2004年度以前との変更点は、イラストにかかわる問題数が3問から2問に減少し、受験者自身に関する質問が1問から2問に増えたことである。それに伴い、イラストを使った設問の配点は、33点満点中15点から10点に減少した。

イラストに関する質問のうち1つは特定の描写参与要素(人間)の動作を答えるものである。質問の形は、What is 人 doing [going to do]? の形に統一さ

れている。他の質問は、特定の参与要素の「属性(attribute)」(3.1.2参照)について答えるものか、「状況要素(circumstance)」(3.1参照)の中でも特にHalliday(1994)が所や時などの「位置(location)」に分類する事項について答えるものである。2003年度までは、後者のタイプから2問が出題されていたが、2004年度には1問となった。

4.4.2 分析項目と方法

分析の対象として、2003年度第1回から2004年度第2回までの各回4枚、合計20枚の面接カードを用い、準2級と同じ項目でデータを集約する。イラストのフォーマットに関しては年度による変更点がないことと、3級のみ2004年度までは毎回4種類の面接カードがあることにより、他の級に比べデータ数が多い。そのため他級に比べ、3級で用いられるイラストの傾向が比較的顕著に見えてくることが予想される。

また、この級では、ビジュアルイメージの発信する情報がパッセージに関する問題に与える影響の分析を試みる。面接カードのパッセージの内容を理解しようとしたとき、この級の受験者は言語能力の制限ゆえに、ビジュアルイメージに依存する可能性が高いと考えられる。パッセージの理解や、パッセージに関する質問に、イラストの発信する情報はどの程度影響を与えることが可能なのだろうか。与える影響は、どのテストにおいても一定に保たれているのか。

この分析には、筆者の勤務する高等学校の1年生80名に協力を仰いだ。生徒は20枚のイラストすべてに対しそれぞれ、(1)イラストを見てそのタイトルを推測する、(2)パッセージを読んで答える質問に、パッセージを読まずイラストを見ただけで答える、という課題が与えられた。

タイトルがパッセージの内容を表していると仮定すると、受験者がイラストからタイトルを想像できれば、同時にパッセージの内容の予測につながる。内容の予測は、受験者の背景知識を刺激し、パッセージの内容理解を助ける。すなわち、イラストが内容理解に役立つと言える。反対に、イラストから推測するタイトルがパッセージの内容を表すタイトルから著しく外れているとすれば、イラストはパッセージの内容理解の助けとはなりにくく、むしろ的外れな先入観を与え内容理解の妨げにさえなりうる。そこで、生徒の答えたタイトルを、(a)パッセージのタイ

トルと合致している、(b) パッセージのタイトルとは合致していないが関連はある、(c) イラスト内の他の情報をタイトルとして選んでいる、の3つに分類する。受験者の言語能力がほぼ同程度であるとき、(a) または (b) と答えた生徒の割合が多いイラストは、パッセージの内容理解を助ける可能性が高いと考えることができる。反対に、(c) の割合が高いイラストは、内容理解を助けることはなく、むしろ邪魔をする可能性をはらんでいることも考えられる。

パッセージを読んで答える問題は、生徒が解答する際に英語の言語能力に影響されることがないように、日本語で提示した。すべての解答は、表1のようにA～Fの6つに加え、G（解答なし）の7つに分類した。

■ 表1：イラストを見てのパッセージに関する質問に対する解答

	生徒の解答が絵の中に描写されている	正答が絵の中に描写されていない
完答（5点相当）	A	C
部分解答（3点）	B	D
誤答（得点なし）	E	F

この分類により、AとBの割合が多ければ、パッセージに関する問題でありながら、ビジュアルリテラシーが大きく正解に影響を与えることが考えられる。また、CとDの割合が多ければ、生徒が言語やイラストではなく、彼らの持つ一般常識や背景知識を用いて答えることが可能であることを示していると考えることができよう。Eの割合の高さは、イラストが誤答を誘発させる可能性を含んでいることを示唆する。

5 結果と分析

「4 分析方法」で述べた分析項目と方法を用いた結果は次のとおりである。

5.1 準2級

2003年度第1回検定から第3回検定までの計6枚のイラストには、多くの項目に共通点が見られる。6枚すべてに「分類的 (classificational)」「物語構造的 (narrative-transactional)」「思考的 (mental)」プロセスが認識され、描写参与要素の内の人間数は6人

から8人、視線は「提供 (offer)」, 垂直視点は「eye-level」から少し高く、水平視点は「斜め」、描写サイズは「遠写」、そして「枠」の存在が認められる。

これらの共通点から、2003年度に準2級で使用されたイラストには、2つの特徴があると言える。それは、「イラストの複雑さ」と「傍観者の目」である。

イラストを複雑化している理由として、複数のプロセスの混在が考えられる。すでに、3.1節で述べたように、多くのビジュアルイメージは多次元構造で成り立ち、描写パターンが単独で認識される場合は少ない。それでも多くのビジュアルイメージは主たるプロセスを持ち、その主プロセス内の描写参与要素にサリエンスが与えられるのが常である。しかし、ここで分析対象となった6枚のイラストでは、前述の3つのプロセスが同等に表現されている。

では、なぜそれぞれのプロセスが同等な印象を与えているのであろうか。それは、1枚のイラストが、何らかの「枠」で区別され、片方には「分類的」に複数の人物が描かれ、もう片方には「思考的」プロセスを伴って何か動作をしている人物が描かれているからである。つまり、1枚の絵の中に異なるストーリーが同時展開されているのである。

「枠」の役割は6枚中5枚で「壁」が果たしている。その内の半数は部屋の中と外を隔てる壁であり、部屋の内外双方を1枚の中で描写しているため、壁は途中でなくなっているかのように描かれ、不自然な印象を与えている（図2）。この不自然さもまた、イラストの複雑化に拍車をかけていると言えるだろう。

▼ 図2：2003年度第3回面接カードA



しかし、以上3つの理由、(1) プロセスの混在、(2) 異なるストーリーの同時描写、(3) 枠の存在、によるイラストの複雑化は、イラストに関する質問の形式に対応するために必要不可欠である。最初の問題に

対しては、イラストは「分類的」に複数の人物が描かれていなければならない。また、それらの描写参与要素は、対象となる受験者に期待される語彙能力で描写するに足る「物語構造的」で描かれている必要がある。第2の質問は、複文による答えを要求しているため、同一の描写参与要素が「物語構造的」動作に加えて、「思考的」プロセスでその理由を発信しなければならない。また、最初と次の質問の区別として、「枠」の存在が必要なのである。

もう1つの特徴である「傍観者の目」は、視線・視点・描写サイズから読み取ることができる。図2を例として見られるように、「提供」による視線は受信者に対して特定の関係を築くことを要求せず、客観的にイラストを眺めメッセージを受け取る機会を提供している。「eye-level」の視点は描写参与要素と相互作用参与要素の双方が同等の力関係を持つことを意味している。「eye-level」から少し高めの視点が見られるイラストは、いずれかにより強い力を与えるという意図よりは、「枠」を超えて複数のストーリーを描くために「若干見下ろす視点」を取らざるを得なかったと考えられる。「斜め」の水平視点は描写参与要素と相互作用参与要素との分離を意味し、「遠写」の描写サイズもまた、両者の近しくはない関係を暗示している。これらのことから、受験者はあくまでも客観的に、イラストの世界に誘われることなく、「傍観者」としての立場を与えられているのである。

次に、2004年度の変更に伴って、先に述べた特徴がどのように変化したかを分析してみよう。最も顕著な変化は、2003年度には1枚の絵の中に壁やステージなどといった「枠」で区切られていた別々のストーリーが、2004年度にはPicture A・Bという2枚の異なる絵で表現されたことである（図3）。

Picture A は4枚とも共通して「分類的」プロセスでその場面を構成するさまざまな人々が描かれている。また、視線・水平視点・描写サイズなどから、前年度同様受験者には傍観者の目が与えられていることがうかがえる。垂直視点がやや高めであることから、相互作用参与要素に「観察者」として力が与えられたとも考えられる。

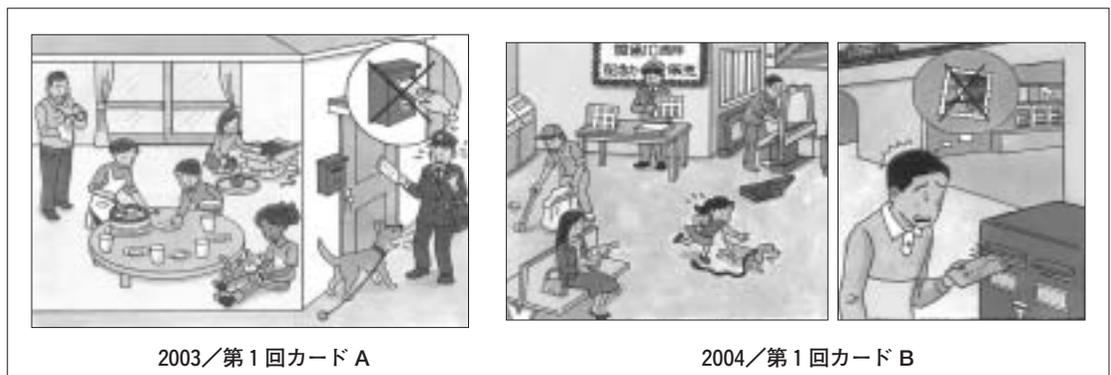
Picture B には、前年度「枠」によって区切られていたもう一方の部分が描かれている。プロセスとしては、2004年度第1回の面接カード（以下「カード」という）Aは「物語構造的」のみで「思考的」を伴っていないが、第1回のカードBと第2回のカードA・Bでは両方のプロセスが認められる。視線・視点を与える「傍観者の目」は2003年度と同様であるが、描写サイズは以前より大きくなり、見る側と描写参与要素との心理的距離はやや縮まったと思われる。

以上の変更点から考えると、受験者は、形式が変更された2004年度のイラストを用いたほうが、以前よりも質問に答えやすくなったと言えるようだ。その理由として以下の2点を挙げることができる。

まず、イラストが2枚になり、受験者は「枠」の存在をより意識しやすくなった。イラストに関する2つの質問は、「枠」によって隔てられているいずれかの描写参与要素について答えるものである。受験者が適切な答えを導き出すためには、質問がどちらの描写参与要素に関するものかを判断する必要がある。イラストが2枚となったことは、言語面でもビジュアル面でも受験者がこの判断をすることを容易にした。

例えば、inside / outside the house や on the stage / seated in the chair などの言語による「枠」

▼ 図3：「枠」の表現方法の変更



の指示は、in Picture A/B に変わり、よりわかりやすくなった。イラスト内でも、(時に不自然な)壁やステージが示す「枠」よりは、線と余白による区別の方が断然平易であろう(図2, 3参照)。

次に、Picture B には質問の対象となる人物が、「枠」に対して以前より大きく描かれるようになったことが挙げられる。描写参与要素が枠内に占める割合の増加と他の人物の排除は、描写参与要素にサリエンスを与えている。これにより、受験者は解答の対象となる描写参与要素に対し、より細かい観察が可能になり、描写参与要素への自己投影が行いやすくなった。つまり、描写参与要素の行動とその行動理由を、より身近に感じての解答が可能になったと考えられる。

以上のように、問題の形式は変わらず、イラスト提示の方法が変わったことで、イラストについての問題に関する限り、難易度が低くなったと考えられる。では、同一回のカード A と B の難易度には差がないだろうか。どちらの問題でもほぼ同等のビジュアルリテラシーが求められているだろうか。いずれかのカードに偶然取り組むことになった受験生に不公平は生じていないと言えるだろうか。

ここでは、2004年度第1回と第2回検定のそれぞれのカード A と B を比較する。まず、この4種類のカードの Picture A は、どれも大変似た傾向を示し、イラストから得る情報は、1点を除き、ほぼ同程度であるように思われる。先に述べたように Picture A は「分類的」プロセスを持っているが、場面を構成する主な描写参与要素はいずれも5人の人物であり、それぞれが「物語構造的」に基づき「行為者(actor)」として「対象(goal)」に向け動作のベクトルを発している。2003年度には「行為者」となる人数に5人

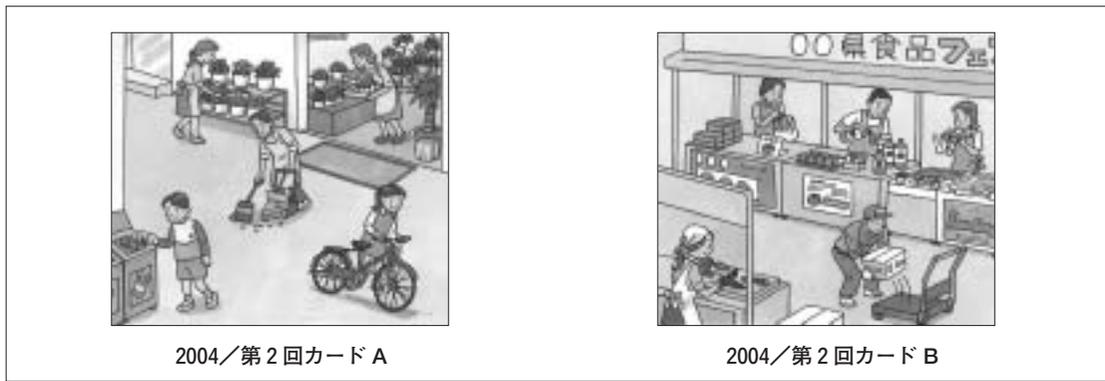
から6人の間でばらつきが見られたが、2004年度のイラストでは、その人数はすべて同じ5人である。ここでは、描写した人数に応じて得点が増減するので、イラスト内に描かれる人数の違いは公平性を欠くことになりうる。描写参与要素の人数の均等化は公平さを保つための大切な要素となる。また、描写参与要素の人数の一致に加えて、視線・視点・描写サイズもすべて同等であり、これらの点に関する限り受験者が求められているビジュアルリテラシーに不公平感を感じられない。

Picture A において見られた1つの大きな相違は日本語の存在である。第1回のカード A・B と第2回のカード B には、それぞれ看板の一部に日本語が見られた。しかし、第2回のカード A のイラストにはいずれの日本語もなかった。この、第2回検定のカード A・B の日本語の存在の有無は、不公平を生じさせる可能性がある(図4)。

日本語は、言うまでもなく、多くの受験者にとって母語であり、イラストに描かれた日本語には目を引かれる。それに加え、イラストによる情報発信の中での文字は、それが異なるコードであるという点から、サリエンスが与えられる。母語の文字による情報は、イラストやパッセージの理解を助ける可能性をはらみ、日本語があるイラストを用いた受験者は、日本語がないイラストを使った受験者よりも有利になる場合があり得る。しかし実際には、日本語を含む3種類の Picture A (第1回のカード A・B と第2回のカード B) を眺めても、どうしても日本語を介在させなければならない理由は見当たらない。もしそうだとすれば、あえて公平さを欠く可能性のある日本語を、イラスト内に描く必要性はないのではないだろうか。

次に Picture B に注目してみよう。Picture B はイ

▼ 図4：日本語使用の有無



ラストに関する第2問目に対応するためのもので、受験者は人物の状況を描写することを要求される。正答例を見ると、受験者は満点を取るためには、2つの事項（例えば動作とその理由）を述べなければならない。描写が1つの事項にとどまった場合、得点は5点満点中3点程度となる。

1枚のイラストの中で2つの事項をメッセージの受信者にわかりやすいように描く場合、2つのプロセスが必要となる。2004年度第1回・第2回検定の4枚の Picture B を眺めると、そこに使われているそれぞれ2つのプロセスは必ずしも同じではない。

第1回のカード A では、母と息子の2人の描写参与要素があり、母から息子へ、息子からポップコーンへ、それぞれベクトルが発信され、2つの「物語構造的」プロセスが見られる。同回のカード B では1人の描写参与要素が「思考的」プロセスと同時に、ポストに対するベクトルを発信し、それによる「物語構造的」プロセスで2つの事項を示している。

第2回のカード A では、1人の描写参与要素の「思考的」プロセスを描いている。ここで、受験者が描写すべきもう1つの事項は、人物と自動販売機の間での自転車である。この自転車は There are a lot of bicycles ... の英文で表現することができる。Halliday (1994) の機能文法によればこの文は「存在的 (existential)」過程に分類できる (訳本 p. 214) が、ビジュアル文法で分類するとすれば「飲み物を買おうとする行為を邪魔するもの」という「象徴的 (symbolic)」プロセスに当てはまるかもしれない。同回のカード B では描写参与要素の延べ人数は5人と最も多いが、1人の男性の「思考的」プロセスと魚を購入している「物語構造的」プロセスで2つの事項が描写されている (図5)。

以上のように、第1回も第2回も面接カード A と

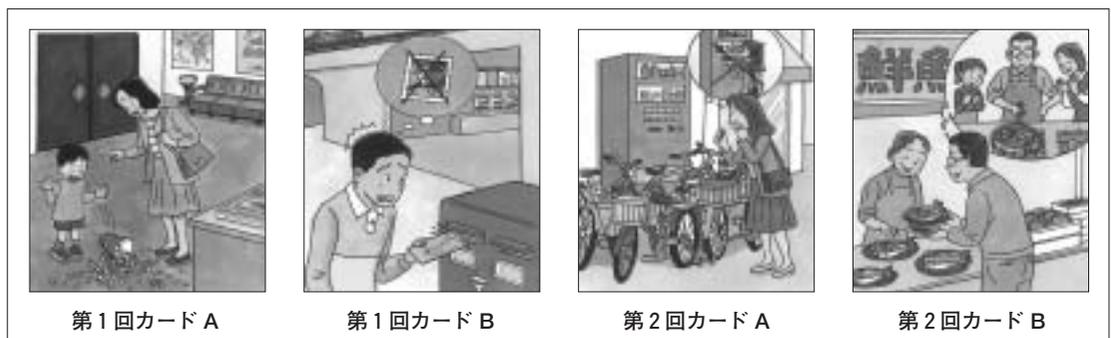
B では異なるプロセスの組み合わせにより、求める答えを描いている。いずれの組み合わせによる質問が最良であるかについてはここでは論じないが、少なくとも同一回のカード A・B では同じ組み合わせによる出題が公平性を高めるのではないだろうか。

次に、Picture B におけるそれぞれの描写参与要素の位置・構成について考えてみよう。4枚すべてのイラストは、左-右の構成をとっている。これは、3.3.1節で述べたように「given-new」の構成である。しかし、「物語構造的」プロセスにおいて「行為者」と「対象」の位置に注目すると、第1回のカード B を除いて「行為者」が右、「対象」が左に位置することに気づく。これは、Kress and van Leeuwen (1996) が説明するそれぞれの位置の逆であることがわかる。

この「行為者」と「対象」の位置の逆転現象を説明する可能性の1つに、文化の影響が考えられる。すでに触れたように、Kress and van Leeuwen のビジュアル文法は西洋の文化の中で確立された文法である。テキストを読むとき、常に左から右へと目を動かす西洋文化圏では、ビジュアルイメージでもまたその流れに沿って、左から右へと物語が展開される。しかし、縦書きと横書きの混在する日本文化においては、右から左への流れが根強く残り、この傾向はビジュアルイメージの中でもしばしば見られるのである (Matsushita, 2001)。

日本の文化の中で育った多くの受験者は、日常生活の中で右から左への流れを持つビジュアルイメージに数多く触れている。しかし、英検の二次試験では Kress and van Leeuwen の文法にあるような「given-new」の構成のほうが望ましいのではないだろうか。その理由は2つある。まず、英検の二次試験で提示される面接カードは、イラストを除くす

▼ 図5：2004年度 Picture B



すべてのテキスト（日本語・英語・STEP のロゴ）が左から右への流れを持っている。イラストの構成もその流れに沿うことで、受験者の読み順（reading path）を妨げずに済むのである。もう1つの理由は、文化の一貫性である。言うまでもなく言語は文化の一部であり、言語能力を計るテストで提示するイラストはその文化の中で通用するものであるほうが望ましいだろう。

以上の分析から、イラストに関する質問が今後も同じ形式だと仮定し、準2級で使用するイラストが受験者の言語能力を十分に引き出し、なおかつカードA・Bのイラストで同等のビジュアルリテラシーを要求するものであるために、満たすべき項目は次のとおりである。

- ・複雑な構成を避けるため2枚のイラストを提示する。
- ・「分類的」プロセスで描かれる Picture A 中の描写参与要素の人物数はカードA・B同数とする。
- ・イラスト内に日本語を含まない。
- ・Picture B に描かれる複数のプロセスはカードA・Bとも同じとする。
- ・「物語構造的」カードを描く Picture B において、ビジュアル文法に従い「行為者」は左、「対象」は右に位置させる。

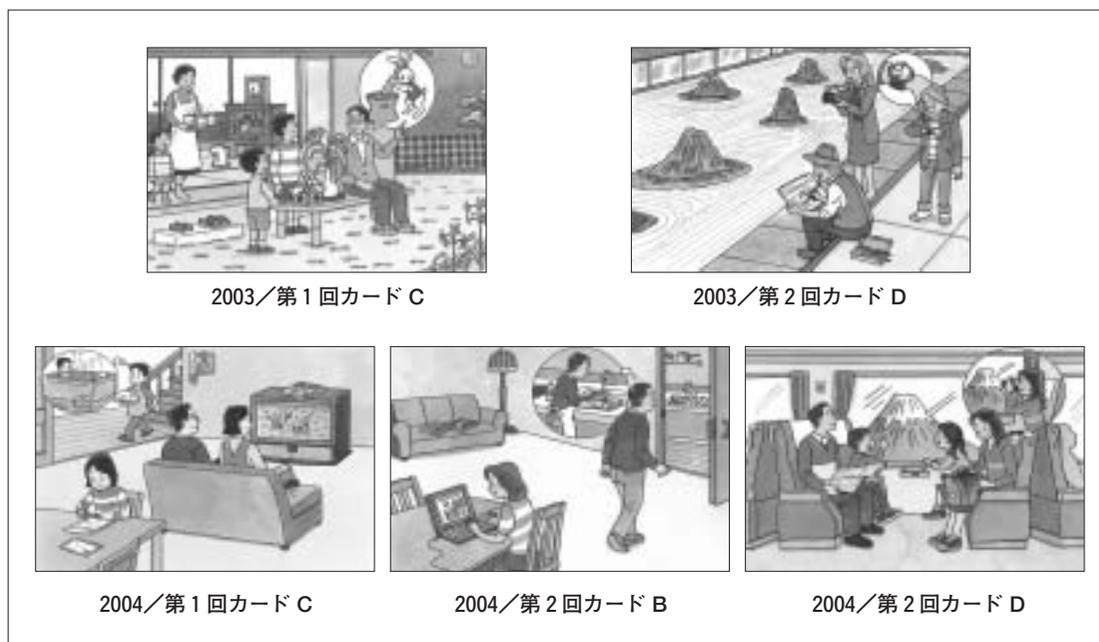
5.2 3級

20枚のイラストに共通して見られる傾向として、「物語構造的（narrative-transactional）」プロセスが読み取れることと、視線は「提供（offer）」、垂直視点は「eye-level」から少し高く、水平視点は「斜め」から「やや斜め」、描写サイズは「遠写」、そして「枠」の存在を挙げることができる。

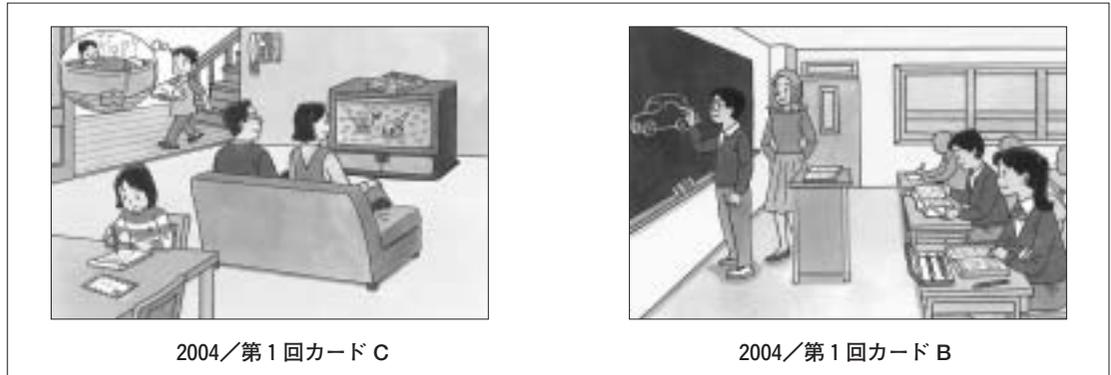
「物語構造的」プロセスが見られるのは、すべての面接カードに共通する質問として、特定の描写参与要素（人間）の動作を尋ねるものがあるからだろう。また、視線・視点・描写サイズの統一からは、準2級同様受験者に「傍観者の目」が与えられていることがわかる。枠の存在は、ほとんどの絵の中に認められるが（e.g. ドア、道、壁）、準2級と異なり、言語面でもビジュアル面でもイラストに関する質問と直接の関係は見られない。この点は準2級と3級の難易度の差につながっていると言えよう。

20枚のイラストが多くの共通点を持つ一方で、テスト間の難易度の差につながりかねない点も3つ見られた。1つは「物語構造的」プロセスに加えて「思考的」プロセスや「発話（speech）」プロセスを伴うイラストが見られたことである。20枚のイラストのうち、1枚が発話プロセスを伴い（2003年度第1回のカードC）、4枚が思考的プロセスを伴っていた（2003年度第2回のカードD、2004年度第1回の

▼ 図6：発話・思考的プロセス



▼ 図7：属性 (attribute) の有無



カード C, 2004年度第2回のカード B・D)。

このうち、2003年度の2枚では、それぞれのプロセスは描写参与要素の動作に関係するものではなく、イラストに関する質問に直接影響しないことから、ここでは議論の対象とはならない (図6)。

しかし、2004年度に使用されたイラスト8枚のうちの3枚では、描写参与要素が動作に加え思考のプロセスでこれからしようとしていることが描かれている (図6)。つまり、受験者は2つのプロセスを読み取り、試験官の質問、「何をしているか」ではなく「何をしようとしているか」を正しく聞き取って解答することが要求されている。これは、物語構造的プロセス単独で描かれた描写参与要素の動作を答えるイラストに比べ、複数のプロセスの解釈が要求されるという点において難易度が高いと考えられる。

次に不公平感を生じさせる可能性として描写参与要素数、とりわけ人数のばらつきが挙げられる。その人数は2人から6人とかなり幅があり、人数が多く似たような条件の描写参与要素が存在する場合には、質問に the boy wearing glasses というような「属性 (attribute)」が加えられている。2004年度第1回検定・カード C での指示 Look at the boy. に比べ、同回のカード B の Look at the boy wearing glasses. の指示のほうが言語的に複雑である。言語面での聞き逃しや、ビジュアル面での見落としにより、他の描写参与要素について答えてしまう可能性を考えると、描写参与要素人数の差は難易度の差につながることもあると言えよう (図7)。

最後に、先ほどの描写参与要素の人数と大きく関連するが、動作を尋ねられた描写参与要素に与えられたサリエンスがイラストによって異なることが挙げられる。3.3.2節で述べたようにサリエンスの測定

は複雑な要素が絡み合うが、その要素として大きさや描写参与要素の数が含まれる。イラストの中で明らかにサリエンスを与えられているものについて答えることは、あまりサリエンスを与えられていないものについてよりも容易であろう。

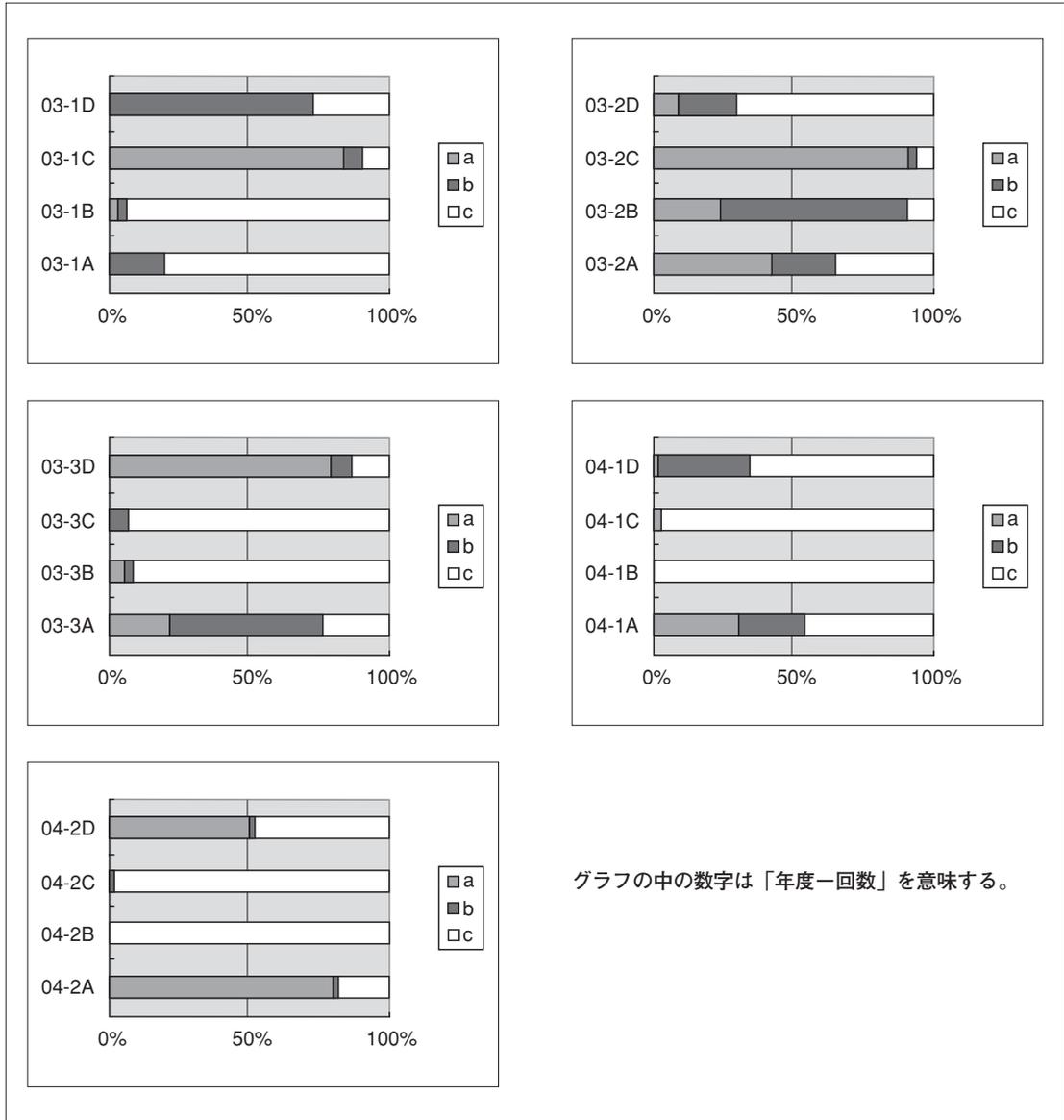
次に、ビジュアルイメージの発信する情報がパッセージに関する問題に与える影響の分析結果を見てみよう。まず、80人の生徒は20枚のイラストを見てそのタイトルを推測した。その解答を、(a) パッセージのタイトルと合致している、(b) パッセージのタイトルとは完全には合致していないが関連はある、(c) イラスト内の他の情報をタイトルとして選んでいる、の3つに分類した。その結果は図8の示すとおりである。

この結果からわかることとして、計5回のテストで使用されたそれぞれ4種類のイラストからその内容を推測できる程度には、ばらつきが見られるということが挙げられる。つまり、それぞれの回の A, B, C, D のイラストの中には、イラストを見てタイトルを容易に想像できるものと、そうではなくむしろイラスト内の他の情報に目を引きつけられがちなものが混在していたということである。

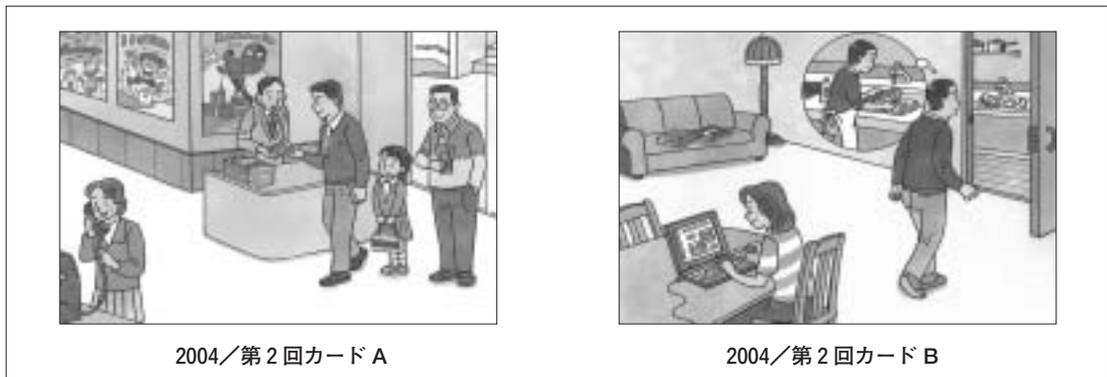
大きな差が見られた例として、2004年度第2回のカード A とカード B (図9) を見てみよう。カード A は80%近くの生徒が正しくそのタイトルを推測したのに対し、カード B のイラストのタイトルを正しく推測した生徒は1人もいなかった。カード B のイラストのタイトルとして、生徒が推測したものの中で最も多かったのは「夫の家事」であり、生徒の目は2つのプロセスにより動作が描かれている右の男性に引きつけられたことがわかる。

全体の傾向としては、イラスト全体がタイトルを示しているものは予想しやすく、反対にイラスト内

▼ 図 8 : イラストを見てパッセージのタイトルを推測



▼ 図 9 : タイトルの推測



の特定要素をタイトルとしているときは推測が困難であったことがうかがえた。

以上の結果から、同一回の異なるカード間で難易度を同等に保つ工夫として、タイトル（パッセージの内容）をイラスト全体から推測できるものにするか、もしくはイラスト内の特定の情報に限定するか、いずれかに統一すべきであると考えられる。

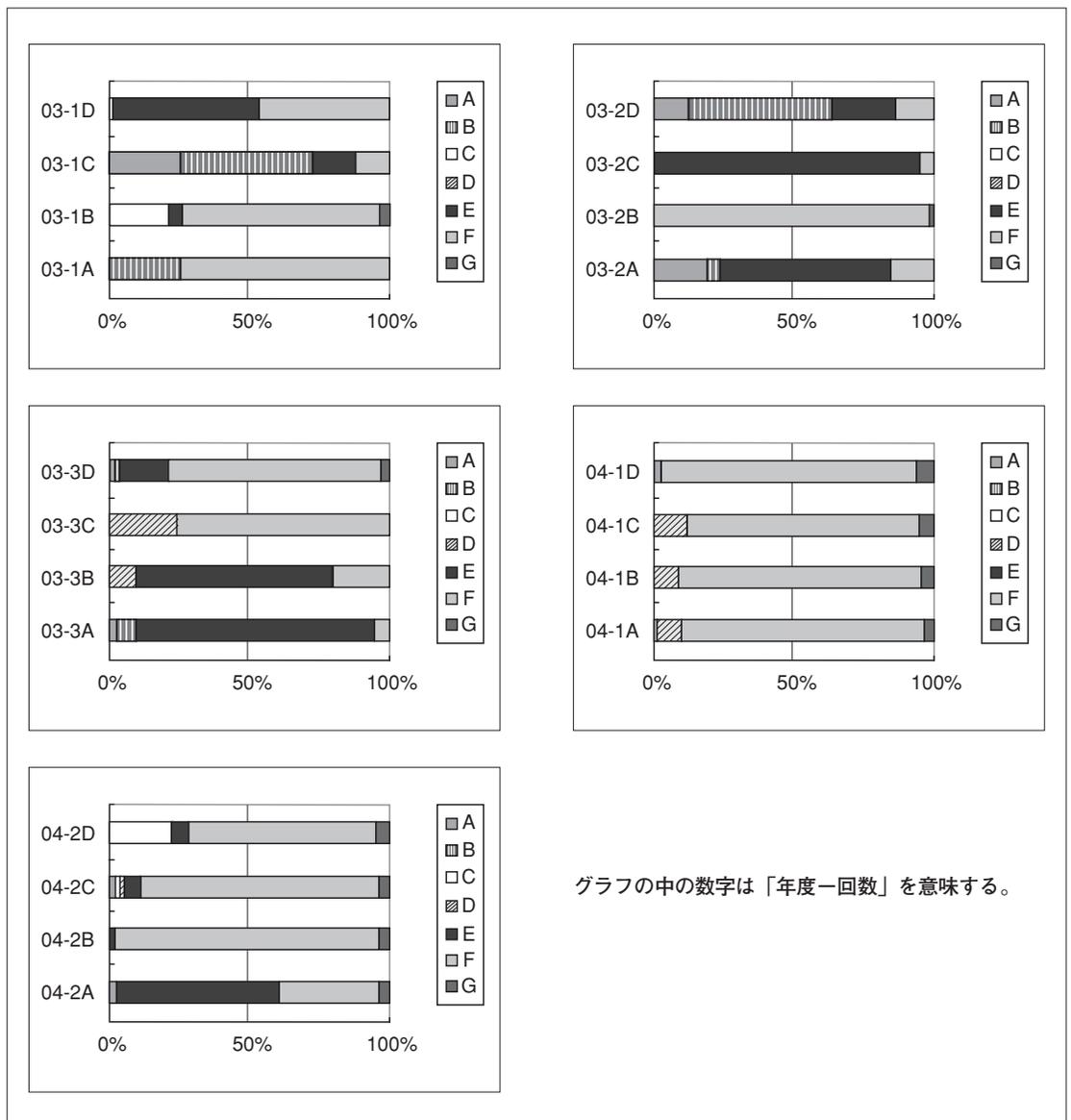
次に、受験者に与えられる5問のうちの第1問目になる、パッセージを読んで答える問題に注目してみよう。英語の言語能力に左右されないよう、日本語で提示された質問に日本語で答えるように指示さ

れた生徒の解答は、表1で示されたようにAからGの7つに分類された。その結果は図10に示した。

全体の傾向として、イラストからだけではパッセージに関する質問に正しく答えることは難しいことがわかった。つまり、パッセージを正しく読む力がそれなりに必要とされていて、出題意図に適した問題が多いということである。しかし、ほぼ適当と見られる設問の中でも、ビジュアルリテラシーがパッセージの理解に影響を与える可能性が見られるテストもあった。

正答率が高かった3つのイラストには、共通点が

▼ 図10：イラストを見てのパッセージに関する質問に対する解答



グラフの中の数字は「年度一回数」を意味する。

見られる。それは、質問の答えとなる部分が、言語とビジュアルの双方で描写されていることである。2003年度第1回のカードCの「月に関する話」、2003年度第2回のカードAの「新鮮な食べ物」、そして同回のカードDの「砂と岩」がそれに当たる。Levie and Lentz (1982) が言及するように、同じ情報が複数のメディアで発信される時、その情報に対する理解は深まると言える。つまり、これら3問は他のカードに比べ、答えやすいということができらう(図11)。

また、直接イラストには描かれていないが、一般常識や背景知識を使って答えが導かれやすいテストも見られた。2003年度第1回のカードBで「漫画の人气が出ている場所」を答える問題と、2004年度第2回のカードDで「富士山の頂上から送るもの」を答える問題である。イラストには答えが描かれていないにもかかわらず、いずれもおよそ20%の生徒が正しく解答した(図12)。

ビジュアルイメージのから発信される情報には答えが含まれておらず、言語情報も与えられていないにもかかわらず5人に1人の生徒が正答できたとい

うことは、生徒の一般常識や背景知識から答えを推測することが比較的容易であったことがうかがえる。

以上の分析から、パッセージに関する問題について、テスト間における難易度の均等化を図るためには、今までの傾向を踏襲し、パッセージでのみ発信される情報を質問の対象とすべきであると考えられる。少なくともA、B、C、D4つのテストの中に、情報がイラストとパッセージの双方で発信されているものと、パッセージのみで描写されているものを混在させることは望ましくないと言えよう。

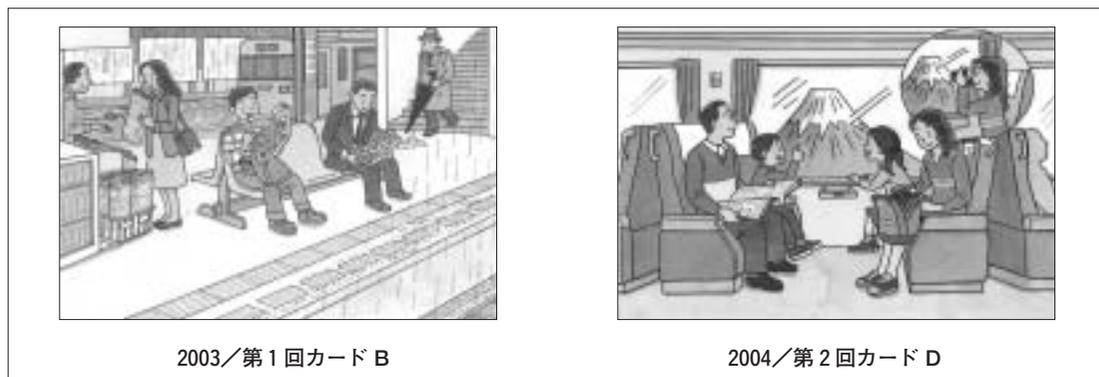
今後もイラストに関する質問形式が同じだと仮定し、3級で使用するイラストが出題者の意図に合致し、受験者の言語能力を適切に測定するものであるためと、同一回の4種類の面接カードで難易度を均等に保つために、満たすべき項目は次のとおりである。

- ・イラストに用いるプロセスを同等に保つ。
3級では複雑化を避け、「物語構造的」プロセス単独で描写されたイラストが適切だと思われる。
- ・イラスト内の描写参与要素は同人数とする。
- ・質問の対象となる描写参与要素の属性、及びサリ

▼ 図11：言語とイラストによる情報の重複



▼ 図12：一般常識や背景知識からの解答の推測



エンスは同程度とする。

- ・イラスト全体がパッセージの内容を表すか、もしくはイラスト内の特定要素をパッセージの内容として扱うか、いずれかに統一をする。
- ・パッセージを読んで答える問いに対する答えは、パッセージの中で言語によって描写し、イラストには描かない。また、一般常識で答えるに足る問いは避ける。

6 まとめと今後の課題

この研究では、英検二次試験で使用されるイラストに注目し、イラストがどのようなメッセージを発信し、受信者にどのように解釈されているのかを論じた。テストである以上、信頼性・妥当性の高いものでなければならないということは当然のことであるが、そのためにはイラストがどのように意味を構築しているのかを明らかにする必要があった。各回のテスト間において公平性を保つためには、5の分析結果に級ごとにまとめたような細かな項目を改めて確認しなければならないだろう。しかし、それらの点に縛られすぎて、複数のイラストがあまりに類似しすぎるのも好ましくないとされるということも付け加えておきたい。

ここでは、面接カードのイラストを用いてビジュアル文法をまとめ、分析を行った。しかし、ビジュアル文法認識の重要性は英語教育における他の場面でも同様である。現在の英語教育においてビジュアルイメージの果たす役割を考えると、学習者に与え

られるビジュアルイメージが、印象や経験のみに基づいて作成されたものであるということだけでは不十分であろう。作成者または指導者が、そのイメージが目的に応じた情報を適切に発信しているかどうか、ビジュアル文法を用いてその都度再確認する必要がある。

また、学習者にとってもビジュアル文法の存在を認識することは、無意識のうちに行われていた解読プロセスを意識化することになる。そうすればそのプロセスをより速く正確にたどることができるようになるだろう。

今後の研究課題として、準1級と2級のナレーションとイラストの関係の分析が挙げられる。談話の結束性や論理的な話の展開が求められている以上、イラストの構成や配置もまた、そのように提示されていなければならない。ナレーションとイラスト双方の「一貫性 (coherency)」を分析することで、発信活動 (Writing と Speaking) を引き出しやすいイラスト提供につなげていくことができるだろう。

また、今回の構成の分析結果にも見られた日本文化のイラストに与える影響も、今後検証していきたいテーマの1つである。

謝 辞

末筆ではありますが、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皆様から感謝いたします。また、協力をしてくださった静岡西高等学校の生徒の皆さんと同僚の先生方にお礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- Barths, R. (1972). *Mythology* (trans. A. Lavers). London: Jonathan Cape
- Bedenham, J. (1996). "The Language of Comics: An Investigation into the Narrative Structure and Linguistic Complexity of Comic Strip Stories". M.phil. Dissertation. University of Birmingham.
- Bell, P. (2001). "Content analysis of visual images" in van Leeuwen, T. and Jewitt, C. (eds.). *Handbook of Visual Analysis*. 10-34. London: SAGE.
- Collier, M. (2001). "Approaches to analysis in visual anthropology" in van Leeuwen, T. and Jewitt, C. (eds.). *Handbook of Visual Analysis*. 35-60. London: SAGE.
- Diem-Wille, G. (2001). "A therapeutic perspective: the use of drawings in child psychoanalysis and social science" in van Leeuwen, T. and Jewitt, C. (eds.). *Handbook of Visual Analysis*. 119-133. London: SAGE.
- * Duchastel, P. and Waller, R. (1979). Pictorial illustration in instructional Texts. *Educational Technology*, November, 1979, 20-25.
- * Hall, E. T. (1990). *The Hidden Dimension*. Anchor Books. ホール. 『かくれた次元』. 日高敏隆・佐藤信行訳. 東京: みすず書房.
- Hall, S. (ed.) (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practice*. London: The Open University and SAGE.
- * Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (Second Edition). London: Arnold. ハリデー. 『機能文法概説 ハリデー理論への誘い』. 山口登・箕壽雄訳. 東京: くろしお出版.
- Hodge, R. and Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Jensen, K.B. (1995). *The social Semiotics of Mass Communication*. London: SAGE.
- * Jewitt, C. and R, Oyama. (2001). "Visual meaning: a social semiotics approach" in van Leeuwen, T. and Jewitt, C. (eds.). *Handbook of Visual Analysis*. 134-156. London: SAGE.
- * Kress, G. and van Leeuwen, T. (1990). *Reading Images*. Victoria: Deakin University.
- * Kress, G. and van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- * Levie, W.H. and Lentz, R. (1982). Effect of Text Illustration: A Review of Research. *Educational Communication and Technology*, 30, 3, 195-232.
- * Levin, J.R. (1981). On functions of pictures in prose. *Neuropsychological and cognitive processes in reading*. Pirozzolo, F.J. and Wittroch, M.C. (eds.). 203-228. New York: Academic Press.
- * Matsushita, A. (2001). "A comparison of language and visual images in their meaning construction". A part fulfillment of Ph.D. University of Birmingham.
- * Mirzoeff, N. (1998). "What is visual culture?" in Mirzoeff, N. (ed.). *The Visual Culture Reader*. 3-13. London: Routledge.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies*. London: SAGE.
- * Royce, T. (2002). Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual-Verbal Synergy. *TESOL QUARTERLY*, Vol.36, No.2, Summer, 2002. 191-205.
- * Sabin, R. (1993). *Adult Comics: An Introduction*. London: Routledge.
- 視覚デザイン研究所. (1988). レイアウト基礎講座. 東京: 視覚デザイン研究所.
- * Stenglin, M. and R. Iedema. (2001). "How to analyse visual images: A guide for TESOL teachers" in *Analysing English in a Global Context: A Reader*. Burns, A. and C. Coffin. (eds.). 194-208. London: Routledge.
- Tang, G. M. (1994). "Textbook Illustrations: A cross-cultural study and its implications for teachers of Language minority students". *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*. 13. 175-194. Retrieved April, 2000, from <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubd/jeilms/vol13/text13.htm>
- * Unworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies across the Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. Buckingham: Open University Press.
- * van Leeuwen, T. and S. Selander. (1995). Picturing 'our' heritage in the pedagogic text: layout and illustrations in an Australian and a Swedish history textbook. *Journal of Curriculum Studies*. 27, 5, 501-522.
- van Leeuwen, T. (2001). "Semiotics and Iconography" in van Leeuwen, T. and Jewitt, C. (eds.). *Handbook of Visual Analysis*. 92-118. London: SAGE.
- van Leeuwen, T. and Jewitt, C. (eds.). *Handbook of Visual Analysis*. London: SAGE.
- * 若桑みどり. (1993). 『イメージを読む 美術史入門』. 東京: 筑摩書房.
- * Walker, J.A. and Chopin, S. (1997). *Visual Culture: an introduction*. Manchester University Press.
- * Wright, A. (1976). *Visual Materials for the Language Teacher*. Longman.

自由英作文における学習者コーパスの文章の種類別品詞分析から得られる教育的示唆

福岡県／北九州市立大学国際環境工学部在籍 柏木 哲也

申請時：山形県／鶴岡工業高等専門学校 助教授

概要

高校生、高専生を対象にした自由英作文を叙述文、物語文、論述文という文章の種類別に分け、その学習者コーパスを品詞別に英語母語話者（大学生）の論述文（argumentative な題材）と比較した。その結果、叙述文と物語文が最も英語母語話者との相違点が多く、内容の近い論述文が最も語の使用において近かった。具体的に、①書く力を示す TTR（タイプ・トークン比＝後述）は母語話者、論述文、物語文、叙述文の順に高く、それにはほぼ一致する傾向を示すのが平均語長と1文の長さである、②1, 2人称の代名詞は頻度が高いが3人称は低い、③論理的内容（場所時間以外）の前置詞、助動詞の過去形、be動詞では be, been, 不定詞、論理的機能語などで母語話者に劣り、逆に①1人称の代名詞、②自動詞の使用、③否定文で過剰使用の傾向が見られた。教育法への示唆として、①物語文が最も書く量が多く動詞の種類は多い、②論述文は最も論理的機能語の使用が多い、③ but や逆接の接続詞、副詞は使用を控え、肯定文を増やす指導をする、④原因、理由を多く説明するよう指導をする、⑤基礎学力の不足している学生には論述文を慎重に導入する、などの点が考えられる。また教師側の留意点として不定詞と助動詞の過去形の持つ実用的な意味指導が挙げられよう。

1 背景と目的

1.1 学習者コーパス

コーパス言語学は The Survey of English Usage 計画（1959年開始）と Brown Corpus 編纂（1961年開始）に始まり、最近になって、コンピューターの一般化、性能の向上に伴い急速に各研究分野に浸透

し始めた。その応用は多岐にわたるが（McEnery & Wilson, 1996）、主に Biber, Conrad & Reppen（1994）が提示しているように、大きく文法・語彙、ESP とレジスタ変異の3点で考えられ、英語教育への応用としては、コンコーダンスーを用いた発見学習（Cheng, Warren & Xun-feung, 2003; Sun & Wang, 2003; Todd, 2001）や実証的研究（Owen, 1996）なども注目される。ESP とは「特定の目的のための英語」（English for Specific Purposes: ESP）を指し、学習者自身の目標やニーズに即したより実用的な英語である。レジスタはそれを話し言葉中心に考え、状況に応じて語彙や文法、発音などを変えた言語変種を指す（小池 他, 2003, p. 238）。コンコーダンスーとは語彙資料から項目ごとに抽出された文のリストのことである（p. 608）。

その中でも近年、学習者コーパスが多方面にわたる研究領域から分析されその可能性は多く指摘されている（Biber, Conrad & Reppen 1998; Granger, 1998; Granger, Hung & Petch-Tyson, 2002）。SLA の中間言語や誤りの分析（Monnik, 2000; Dagneaux, Denness & Granger, 1998）、レトリックやレジスタ分析において学習者コーパスの構築とその分析（Conrad, 1999）は脚光を浴びてきた。

しかし先行研究の多くが話されたコーパスを中心に研究や実績がなされてきており、日本人英語学習者の書く力に対する詳細な研究、特に日本人特有の語彙使用からの研究は始まったばかりと言える（cf. Tono, 2000; 麻生, 2002; 朝尾他, 2000）。

また、学習者コーパスの中で調査対象とする特定の語を決め出現の頻度差を分析する研究（lexical linguistics）は多いが、課した課題やテーマの結果を語彙使用面から分析するというアクションリサーチ的な調査はあまりない。

1.2 文章の種類別分析

自由英作文指導の本来の意味としては、文法構文や目標とされた特定表現の定着を中心とした Controlled Writing とは異なり、何でも自由に題材を設定し、形式、語彙、内容も自由に表現をすることであろう。しかしある程度自由に書かせた経験のある教師なら、生徒に課した題材によって使用する英文の質がかなり異なる点に気づくはずである。本研究は筆者自身の経験から自由英作文の課題を大きく3つに分け、使用語彙と使用文法にどのような違いが本質的に（教師の介入なしで）生じているかを学校文法の項目や単語の品詞別の観点から見ていこうとするものである。特に学校で教えている英語文法の中で項目別に出現頻度を取り、「書く」（アウトプット）上で日本人学習者にとって弱点となる項目、及びそれを改善してくれる文章の種類は何かを探索することも可能であろう。

対象となるのは高校生、高専生の自由英作文の学習者コーパスで、叙述文、物語文、論述文（問題解決文）の3種類の文章の使用語彙を調査し、論理的で説得力がある英文への寄与、既習文法事項の活用、使用動詞のバリエーションなどいくつかの分析基準を設けていく。また、同時に各品詞の出現頻度の高い語を母語話者と比較していく。文章の種類に基づいた先行研究としては、問題解決文（Flowderdew, 2000, 2003など）が多く行われている。

本研究は品詞を尺度として学習者コーパスの使用頻度を計測、分析する。ただし、名詞は書き手の育成環境、趣向や心理状態、時事的話題に影響されやすく、冠詞は後置される名詞に、副詞は後置される動詞により用法が限定されるため分析対象から除外した。ゆえに、母語話者に近い文章作成を目的とした論理的明瞭性のある文脈作成を図るため、動詞、助動詞、前置詞、及び論理関係を示す接続詞や副詞の使用状況を、日本人学習者の3つの文章の種類の中で調査した。比較対照とした語は、各コーパス内の総語数を10万語に標準化し出現頻度が行合計で50以上のものを原則使用した。

2 調査

2.1 コーパスデータ作成方法

本研究で使用するライティング作品を作成する過

程は、短時間で完成させる時間制限を設けず、3日から7日の間に宿題形式で提出するタスク設定をしている。

書く量も限定せず、辞書使用も自由であるが、翻訳ソフトの使用は禁止している。最初の1時間はブレインストーミングとして題材の決定と全くアイデアの出ない生徒へのアドバイスを行う。2時間目以降は短時間、共通した文法的誤りやスペルミスなどを訂正する時間は取るが、まとまった推敲や校正をする時間は取っていない。

コーパス化された生徒作品は1986年から1994年まで筆者が勤務した県立高校普通科の1、2年生と2003年から勤務している工業高等専門学校1年生から5年生の書いたライティング作品である。1994年までの高等学校の生徒作品は生徒にタイプで打たせ、文集という形で全員に配布し、印字の不鮮明なものは筆者が校正し電子化した。2003年以降の作品は電子化して提出させた。

口語と違い、文語は何度もの推敲の後に完成された形式として解釈されるものであるため、英語の誤りについては文意の取れない（global error）ものや母語の語順をそのまま英訳したものなど（統語上の不完全な文、機能語と内容語が混乱したもの、動詞が1文中複数あるものや逆にならないもの、名詞句の意味の取れないものなど）はコーパスから除外した。ただし学習者コーパスの常として微小な形式的誤りや微妙なニュアンスはそのままコーパス化してある。

比較対照とする母語話者のライティングコーパスとしては LOCNESS (The Louvain Corpus of Native Essays) を使用した。これは有償で頒布されている学習者コーパスで、アメリカ、イギリスの英語母語話者の大学生（一部高校生）が書いた主に argumentative な内容である。題材としては、Boxing, National Lottery, Animal Testing, Freedom of the Press, Money Is the Root of All Evil, Water Pollution, Abortion などである。32万語強のサイズを持つが、中には叙文的なものも混在するためすべてが論説文的なものではない。

コーパスサイズは Biber et al. (1998, pp. 248-249) で示されているように、比較対象が等質かつ信頼性のある結果を出す上で極めて重要であるが、叙述文が141,235語、物語文が93,609語、論述文が40,204語であった。比較参考として LOCNESS (324,157語 = 語数はいずれも実測値) を準備している。

2.2 文章の種類の設定

Biber et al. (1998) はコーパスをジャンル別に作成し、それを69のカテゴリーから分類している。spoken とwritten の混合した形式での分析ではあるが、書かれた対象の分析からいくつかの示唆が得られるので参考とする。

この研究では3つの文章タイプについてはおおむね次のように分類する。叙述文は自分自身のある日の出来事や家族、夢、持ち物などを自由に述べるものである (My family, If I had a time machine, A day in summer vacation など)。物語文 (story making) はフィクションであり、主人公、場面、プロットを自由に設定し、好きなように物語を作る架空の文作成である。論述文 (問題解決文) は問題となる現象を解決するにはどうしたらよいかを自分の意見を混ぜて述べたものである (Environmental Problems, Tobacco and Health, What kind of Ramen do you like? など)。

3 分析

3.1 研究課題

本研究は、以下の3点の課題を中心として考察を進めていく。

- (1) 論理的な結束性のある文脈作成に寄与するには論述文 (問題解決文)、叙述文、物語文の順で論理的接続詞などの使用度数が高いのではないか。
- (2) 動詞や前置詞の複雑さに寄与するには物語文、叙述文、論述文 (問題解決文) の順で有効ではないか。
- (3) TTR (書く力の目安) は物語文が最も高い数値を出すのではないか。

3.2 分析内容

学生の作品を以下の尺度から分析していくこととする。まず書く文章の種類別に3つに分け課題別の特徴を比較することを主たる目的とする (下記の(1))。さらに使用語彙の量的な特徴の把握 (下記の(2)から(4)) と品詞を中心とした質的機能的分析 (下記の(5)と(6)) に分化する。

- (1) 学生作品を文章種類別=叙述文、物語文、論述文 (問題解決文) に分類する。
- (2) 書く力を測る目安として総語数、1文の平均語

数、異なり語数の割合=TTR (Type/Token Ratio: 過去の論文で TTR が学習者の書く力の目安とされている) (朝尾他, 2000) を測る。

- (3) 書いた英文の読みやすさを測る目安として Readability Score と Reading Ease を採用する。
- (4) ライティング作品の質的分析の基準として用いられる T-Unit については、効果を疑問視する意見もあり (Laufer & Nation, 1995; p. 311)、今回は分析尺度から除外した。
- (5) 説得力のある文の目安としての論理関係を示す機能語などの語数 (因果、強調、条件、譲歩、否定を示すもの) の頻度を調べる。
- (6) 動詞 (be動詞と一般動詞)、前置詞、助動詞を中心とした頻度を測り、母語話者のライティングコーパス (LOCNESS) と比較する。明瞭性と真正性 (authenticity) の尺度として、動詞、前置詞の多様性を目安と考える。出現頻度の差から、文章の種類と母語の違いによりどのような背景が関係しているのかを考察していく。
- (7) 使用アプリケーションソフトは WordSmith V.3 である。

4 結果

4.1 ワードリスト

表1は各文章の種類別のデータである。Tokens (トークン) は総語数、Types (タイプ) は異なり語数を示す。Type/Token Ratio (タイプ・トークン比) は前章を参考にさせていただきたい。Standardized TTR とは通常書き手は1000語を超えると使用する語彙が固定化されやすい傾向があり、それを最初の1000語に換算し直した数値である。特に1つの作品が長い母語話者で、より正確な TTR 値を出す。本研究では個人別のデータではなく文章の種類別の全体コーパスを基準に分析を行っているためこのデフォルト値を変更していない。以下 sd (standardized) の付くものは同じ基準で計算されている。

TTR 値を比較してみると母語話者が40.11で最も高く、以下、論述文、物語文、叙述文と続く。研究課題の(3)は否定され、論述文>物語文>叙述文という順番になった。また平均の1語の長さとして1文の含む平均語数も TTR と同じような傾向を示し、論述文に母語話者に近い値が出ており、物語文では1文の長

■ 表1：集計結果

	叙述文	物語文	論述文	母語話者
Bytes (総文字数)	756,669	501,455	230,756	1,940,371
Tokens (総語数)	141,235	93,609	40,204	324,157
Types (異なり語数)	7,750	4,928	4,364	16,503
Type/Token Ratio	5.49	5.26	10.85	5.09
Standardized TTR	34.48	36.39	38.83	40.11
Ave. Word Length	3.95	3.96	4.46	4.69
Sent. Length	10.58	9.91	13.89	21.87
sd. Sent. Length	9.75	7.71	13.45	13.64
Para. length	76.8	128.94	102.56	85.3
sd. Para. length	77.91	139.3	123.1	174.47
Readability Score	82.5	83.6	68.9	62.7
Reading Ease	3.6	3	6.4	6.9
Passive Sentences (%)	3.5	3.5	8.6	7

sd. Sen. Length=standardized sentence length

sd. Para. Length=standardized paragraph length

さが最も短いという結果が出た。パラグラフライティングの指導は行っていないため、パラグラフに関しては書き手の判断のみに任せて設定させている。特にライティング経験のほとんどない日本人学習者の場合、1作品1段落という構成も多く、数値を分析する妥当性はあまりないが、量的には物語文が最も多い。

4.2 Type / Token Ratio (タイプ・トークン比) について

タイプ・トークン比とは、異なり語数を総語数で割ったものである。例えば、次の(a)、(b)の文はどちらも総語数は同じ17である。

- (a) I like tennis very much and my friend likes tennis very much, so we play tennis together.
- (b) I like playing tennis very much with a friend of mine who is interested in it, too.

(a)は総語数17に対して異なり語数11であり、タイプ・トークン比は $11/17=0.647$ である。一方(b)は総語数17に対して異なり語数17でタイプ・トークン比は $17/17=1$ である。(b)文のほうがTTR値が高く、書く力を持った書き手によって作られた英文と言える。タイプ・トークン比は、小学生のライティング作品の分析(Holdich, Hodich & Chung, 2002)や中級レベルの学習者の作文力の測定にLexical Variationとしての研究(Laufer & Nation, 1995)がある。ただしこの点については異論(Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim, 1998)もある。

4.3 リーダビリティ値

リーダビリティ(可読性)とは、文書がどれだけ容易に読まれたり、理解されたりするかを表す値で、今回はマイクロソフト社 Office 2000の中のWordにある機能を使用した。リーダビリティは1文の長さが短いほど、また1単語の平均音節が少ないほど読みやすく、その数値は上がるが、grade levelは逆に下がる。それぞれ以下の公式で算出する。(http://www.lisd.net/technology/courseguides/より引用)

Flesch Reading Ease score

$$206.835 - (1.015 \times ASL) - (84.6 \times ASW)$$

ASL = average sentence length (the number of words divided by the number of sentences)

ASW = average number of syllables per word (the number of syllables divided by the number of words)

Flesch Kincade Grade Level score

$$(0.39 \times ASL) + (11.8 \times ASW) - 15.59$$

Score	Reading Difficulty	Grade Level
90-100	Very Easy	4th grade
80-90	Easy	5th grade
70-80	Fairly Easy	6th grade
60-70	Standard	7th-8th grade
50-60	Fairly Difficult	High school

30-50 Difficult High school-College
0-30 Very Difficult College graduate

母語話者は大学生であるが、極めて読みやすいレベルの語彙使用を行っており、恣意的に平易な語を使用して文生成が行われたのか、標準的な母語話者の大学生はこのような数値が出るのか、興味のある結果である。論述文と母語話者の値が近いことが他の2つの文章の種類との結果との比較によりわかる。また叙述文と物語文の値はともに5年生レベルであり、読みやすい文であることがわかる。

4.4 キーネス

Keyness とは2種類のコーパスを比較した場合、どの語の使用頻度が大きく違うかを数値化したものである(資料:表6,表7参照)。ゆえに、先に挙げたファイルが後に挙げたファイルに対して異なり度合いの大きいものが上位に並び、その数値が大きいほど異なり度も大きい。逆に下位に位置するものは対照順序が逆になり、後者のコーパスが前者のコーパスに対して異なり度の大きいものが並ぶ。すべての文章の種類対母語話者コーパスだけをそれぞれ挙げた。まず上位語(表6)の叙述文対母語話者であるが、上位のI, myの頻度が極めて高く、日本人学習者の書く英文の特徴としてよく言われることである。同時に機能語が少なく平易な名詞と動詞が多い。特にbutの使用頻度が高いことは論理的で直線的な文脈構成を妨げるものと考えられる。逆に下位を形成するのは(表7)機能語と頻度の高い動詞である。特に代名詞(their, these, they, this, his, that)の使用頻度が低いことがわかる。つまりcohesion(結束性)をあまり意識していないか、繰り返し同じ名詞を使用しているかの傾向がわかる。

次に物語文と母語話者の場合はおおむね叙述文と似た傾向を示すものの、明らかに過去形の動詞が上位を占めている。特に動作を表す動詞のバリエーションや格変化を目的としたライティングには物語が向いていることが示唆されているようである。

そして論述文との比較で顕著な点は、上位に名詞が並び、機能語の使用に母語話者との相違が少ないことを示唆していることである。下位からは叙述文で少なかった代名詞も比較的良好に使用されていることが観察できる。ただ不定詞(to)の使用の頻度の差が大きいため、より論理的に文脈を作成する上で意識的に不定詞(目的用法)の練習を入れる必要がある。

すべての文章の種類に共通して言えることは、前置詞や助動詞の過去形の使用に母語話者との差が認められる点であろうが、仮定法やヘッジはライティングで扱う文法事項の中でも優先順位の低い部類と思われる。おおむね名詞を除いた語使用では、同じ文章の種類である論述文を書かせると英語的なロジックを踏まえた文脈が見られることがわかる。

4.5 品詞別結果

4.5.1 be動詞

be動詞に関しては、叙述文と論述文は現在形のam, wasで、その差が大きい。母語話者は原形、及びbeen, beingに高い頻度が見られる。これは不定詞、完了形、進行形の多さを示している。逆に日本人学習者の物語では過去形の使用比率が高い。また助動詞の項目でも説明するが否定語のnotの付いた短縮形(isn't, wasn't, weren't)の使用頻度がいずれも母語話者よりも高い(表2)。

■表2: be動詞(以下品詞別結果は正規頻度を100,000語に標準化して掲載)

verb	叙述文	物語文	論述文	母語話者
%=noun	頻度	頻度	頻度	頻度
am	309	107	61	18
are	380	253	1130	793
be	350	288	499	992
been	89	143	175	246
being	41	44	106	177
is	1811	999	2826	1956
isn't	23	26	30	12
was	2089	2259	509	483
wasn't	33	31	3	5
were	323	344	210	228
weren't	3	8	3	3

(■は各項目中最大値)

4.5.2 助動詞

助動詞については、would, should, mightは母語話者が頻繁に使用されており、ヘッジと呼ばれるばかりし語調が使用されている。日本人学習者では論述文で同様の傾向が見られる。また、原文の観察から特定の語の特定の意味で日本人学習者の値が高くなっている。mustは「しなければならない(義務)」, canは「できる(可能)」, wouldはwill「だろ

う（推量）」の時制の一致に偏った使い方をされている。また、助動詞+notの短縮形である can't, couldn't, didn't, doesn't, don't, shouldn't, won't で母語話者よりも出現比率が高くなっているにもかかわらず、notの使用比率では逆の現象が出ている。これは部分否定や語否定を多用する傾向と助動詞の否定はnotを分離することも考えられる。noは論述文、neverは物語文で多用されている点からこの種類の文では強い否定が好まれているようである（表3）。

■ 表3：助動詞

助動詞	叙述文	物語文	論述文	母語話者
can	285	269	565	414
could	96	142	25	197
did	231	441	66	85
do	280	287	441	220
does	21	26	66	129
may	64	54	89	151
might	14	17	25	26
must	103	116	284	100
need(aux)	1	3	51	30
should	63	69	243	239
will	348	251	606	346
would	70	154	53	453

(■は各項目中最大値)

4.5.3 前置詞

前置詞の使用状況においては23種類の調査項目のうち、11項目において母語話者が日本人学習者よりも高比率を記録した。全平均でも日本人学習者の前置詞の使用頻度が限られている点が浮き彫りになった。これは表1の1文の長さを考慮すると、日本人学習者は前置詞句の数が少ないことを意味する。

いくつか特徴的な点を挙げると、比較的使用頻度の高いものの中ではasとofにその相違が認められる。またtoに関しては叙述文の中で移動や到達の動詞とともに用いられるが、逆に論述文では減少する。不定詞のtoは母語話者の使用が多い。ただ論述文の数値を見ると、割合母語話者に近い結果が得られているため、種類の同じ英文中では母語に関係なく同じ傾向が出てくる可能性がある。また場所、時間に関係した前置詞(at, before, near, afterなど)の使用頻度の高さに比較して、関係や原因を示す前置詞(with, for, of, asなど)の使用頻度が低いことが注目

される。

また参考に不定詞のto (inf)も併記してある。母語話者の不定詞の使用頻度の高さが目立つ。

■ 表4：前置詞

	叙述文	物語文	論述文	母語話者
about	281	183	504	179
after	307	356	160	99
against	15	26	13	73
along	18	25	15	19
around	40	76	61	46
as	263	398	535	879
at	618	551	370	316
before	95	74	53	70
between	9	8	30	69
by	407	387	568	529
for	753	576	869	976
from	263	335	433	368
in	1555	1285	2020	1977
into	103	168	112	152
near	46	45	28	8
of	1330	1191	3145	3331
on	482	499	542	557
through	21	20	13	91
to	2052	1780	846	1434
to (inf)	1309	1138	1320	1901
under	18	23	25	40
with	564	535	395	592
without	32	34	41	72
平均頻度	460	422.3	526	599

(■は各項目中最大値)

4.5.4 論理的機能語等

研究課題の(1)に、論理的結束性を示す文章の種類は論述(問題解決) > 叙述 > 物語作成としたが、因果関係の語では叙述 > 論述 > 物語作成 > 母語話者と、全く予想に反した結果が出ている。しかし精査すると、becauseとsoの2語だけで総語数の0.13%を占め、いずれも母語話者の約3倍の出現頻度で、平均値だけからの判断は危険である。以下強調・条件、付加、否定では母語話者の値が最大になっている。譲歩に関してこれと逆の結果が出た点が興味深い。「しかし、だが」の多用は論理的文脈にはマイナスに働くと考えてよいであろう。特に注目すべきは

否定の項目である。この表を見る限り、母語話者のほうが否定辞を多用しているが、表5の助動詞の否定を合計してみると、叙述文：1136、物語文：1461、論述文：1087、母語話者：1121となった。論述文と母語話者の文で値が低いことがわかり、否定表現も論述文、母語話者ともに論理的な文脈には歓迎されないことが予想される。母語話者は not を単独で使用する部分否定や語否定に代表されるように種々の形式での使用が考えられる。意外だったのがフィクションで、空想の世界の中で否定表現が1%近くを占める点である。表全体で合計すると母語話

■ 表5：論理的機能語など

	叙述文	物語文	論述文	母語話者	範疇
according	5	7	20	38	因果
because	582	357	347	265	因果
because of	38	38	71	60	因果
due to	2	9	10	48	因果
so	700	555	558	224	因果
therefore	26	15	53	94	因果
thus	1	1	15	43	因果
平均	193.4	140.3	153.4	110.3	
only	12	15	17	23	強調
even	39	38	96	142	強調
if	243	162	378	331	条件
instead	4	0	13	40	条件
平均	74.5	53.75	126	134	
although	32	16	53	69	譲歩
but	963	878	583	403	譲歩
however	29	17	33	62	譲歩
different	85	90	132	183	相違
though	29	55	35	47	譲歩
平均	227.6	211.2	167.2	152.8	
not	385	250	147	746	否定
no	138	433	471	209	否定
never	66	105	48	51	否定
平均	196.3	262.7	222	335.3	
also	89	50	188	267	付加
and	2280	2480	2557	2582	付加
another	66	50	41	91	付加
平均	811.7	860	928.7	980	

(■は各項目中最大値。行合計頻度50以上の語彙のみ扱う)

者 (0.283) > 論述文 (0.274) > 叙述文 (0.269) > 物語文 (0.262) という結果になった。

論理的なつなぎ語は圧倒的に母語話者の使用頻度が高い。ただ日本人学習者の論述文も他の2種類の文に比較し母語話者に近い値が出ている。特に譲歩、逆接を示す but, however, (al)though については叙述文、物語文で高いのは助詞の「が」を直訳したものである。また叙述文では圧倒的に but の比率が高く、この点についてはレトリックの反映と考えられ、起承転結という一度文脈を否定することによる意外性をもととするテキスト形式や謙譲の文化がその背景にあると推察できる。Kaplan (1966) の示した渦巻状の文脈展開がこのような対比語に集約されているとも考えられる。これは日本語のレトリックは発想がそのまま反映されやすい叙述文、物語文において顕著に現れているが、多用は非論理的な文脈を作り、結論を必要とする論述文では論旨を不明確にしまうため、指導上の注意が必要であろう。

論述文では論理的なつなぎ語は満遍なく使用され、母語話者のそれを類似した語使用となっている。according to, also, because of, due to, instead, therefore, thus でその傾向が強い。前置詞でも as, between, of, without で母語話者に次ぐ頻度がある。

まとめると、日本人学習者、母語話者ともに論理的な英文には多くの付加、強調、因果を補助する語が使われ、否定や譲歩・逆接を示す語は少ないほうがよい、と推測できる。

4.5.5 一般動詞

表8(資料参照)の一般動詞については変化形頻度も原形の項目にまとめて表示してある。数値は示していないが、全体的な傾向としてbe動詞同様、一般動詞も叙述文で現在形(原形)、物語文で過去形の使用比率が高い。以下それぞれの文章の種類別に最も頻度の高かったものを抽出してみると、叙述文は arrive*, belong*, buy, enter, feel, finish, go*, hold, hope, learn, like, meet, move*, play, practice, read, ski*, sleep*, speak, start, stay*, study, take, talk*, want, watch, win*, write で、物語文は answer, appear, ask, become, begin, call, climb, come, cry, decide, die, eat, fall, find, forget, give, get, hear, help, know, leave, live, look, lose, love, marry, notice, open, pass, put, remember, return, run, say, see, stop, tell, thank, try, turn, understand, wait,

walk, wish である。また論述文では break, carry, cause, change, consider, cut, decrease, destroy, develop, enjoy, happen, increase, keep, kill, make, pollute, reduce, save, solve, throw, think, use, work といった動詞が最も使用されている。

さて個別数では物語文の種類が多いが、質的どのような相違が見られるのであろうか。まず叙述文では28個の中で自動詞用法のみでの使用(*印)が9個あり、内容的に学校活動(部活動、修学旅行など)を中心とした語が目立つ。一方、物語文では実に多種多様な形式内容の動詞が使用されているが、日常生活動詞、及び受動的意味合いのものも目立つ(answer, get, hear, stop)。能動的なもの(speak, act, do, ask)が少ないのは謙譲などの文化的影響からであろうか。

ここで検討が必要な動詞がいくつかある。appear, become, look はすべての用例中で補語に名詞以外の形容詞や分詞をとる場合が少なく、appear は「現れる」、become は「～になる」の意味での使用が多く名詞を主に補語にとり、look は at を伴う形に偏ったものが多い。論述文では抽象的な内容の動詞(cause, consider, decrease, develop, solve など)が増え、動作動詞が少ないことに気づく。さらに自動詞が2つ(happen, work)しかなく他動詞の使用が多い。ただ文章の種類別に機能的に顕著な差は他の比較基準からも発見できなかった(柏木, 2004)。

次に母語話者の使用頻度が最も高かった動詞を挙げてみよう。accept, allow*, believe*, bring*, choose*, continue*, create, have*, involve, lead*, mean*, need*, pay, seem*, show, support, teach* であり、すべて他動詞でまた不定詞を後置するもの(*印)、進行形にならない状態性の強い動詞が多く、believe, feel, mean, need という心理状態を述べるものも目立つ。逆に言えば、日本人学習者は動詞にリンクした不定詞の習熟に困難さを持ち使用も少ないことが示唆されている。

また母語話者の使用動詞の種類が日本人学習者の作品より少ない理由が2つ考えられる。1つは1文の平均語数が多いため動詞句の比率が下がっていること。もう1つはこの表には表れていないが母語話者の使用頻度49以下で日本人学習者の使用が0の動詞が非常に多い(バリエーションが大きい)ことである。結局それが TTR の高さ(異なり語が多い)に

関係している。

さらに、have については助動詞と本動詞を合計した頻度が出ているが、be動詞の章でも触れたように部分的に用例を調査すると、完了での使用が多い点も注目すべき特徴である。

5 考察と教育への示唆

5.1 課題研究の検証

研究課題の(1)については論理的結束性を表7の因果関係の範疇語ちゆうで見ると、叙述文では論理的機能語などの頻度が高かった反面、逆接の機能語も多かった上、特定の話し言葉で使用される語(because, so, but)に高頻度が集中している。また因果が高く、譲歩が低い文章は論述文であり、強調、条件、付加という範疇では論述文が高かった。すべての範疇を合計し平均を出すと、母語話者 273.5, 論述文 266.6, 叙述文 264.3, 物語文 255.5 という頻度になった。総合すると論述文が最も論理的結束性に貢献していることを示唆している。

研究課題の(2)については何をもって「複雑さ」とするかの定義により TTR 値だけでも認めるのか、語彙レベルまで考慮に入れるのか、あるいは authentic な基準を別のものに求めるのかの基準が不明確であったが、動詞の種類の数だけ見ると、物語文(46種)、叙述文(28種)、論述文(23種)、母語話者(17種)という結果になった。ただしこれは行頻度合計数が50以上の動詞の最高値を出した数であり、それ以下のものは考慮していないため、実際には母語話者の使用動詞の種類は相当数に上るとされる。前置詞については行合計50以上の23種類についての平均頻度が、母語話者(599)、論述文(526)、叙述文(460)、物語文(422)という結果であった。これらを加味すると動詞の使用頻度は物語文、前置詞については論述文の使用頻度が高いと考えられる。

研究課題の(3)は数値として明確に、論述文>物語文>叙述文という順番になった。

5.2 考察と教育法への示唆

日本人学習者の事実の断定の度合いが一方的で、be動詞が「ある、なる」の直訳であり母語からの干渉が強いことは理解できる。しかし、論拠としての事実の断定をどの程度強く行うのかを再検討し、へ

ッジと呼ばれる助動詞過去形や推量用法の助動詞、また付随する副詞を効果的に使うことの教育が必要であると思われる。

日本人学習者が使用過大な語で和訳をそのまま英語に直してしまう例として「思う、考える」をすべて think で処理する傾向が挙げられる。wonder, hope, be afraid, suppose, imagine, believe, convince, consider, feel, regard, expect, want to, wish, suspect, doubt などの動詞を使い分ける必要がある。[～から] をすべて from で、[～に、～で] をすべて at で直訳してしまうのも一例である。また表6、表7のキーネスから be 動詞現在形の使用頻度が文脈の複雑さと反比例しているという予想も可能である。is, am, are を減らし、一般動詞を多く使用する課題を与えることが、母語話者文に近づく学習法と言えるかもしれない。

自動詞と他動詞の関係において第1文型 (S+V) での自動詞の多用は大きな問題である。英語の基本形である SVO 構造を避け、脳への負担を軽くし、あるいは日本語からの干渉として、「主語は述語だ」の基本形構造に忠実な文作成を行ったものと考えられる。授業中の新出語確認の際、意味や変化形とともに目的語の有無と形式を学習すると効果的なライティング語彙としての定着が可能になるのではないだろうか。

また前置詞使用に関しては日本人学習者は場所・時間の前置詞に限られた使用が多い。特に論理的な論述文では因果関係を示す for, because of, due to, on account of, 比較対照での between, among, on the other hand, 例示での for example, for instance, such as など副詞句に随伴した前置詞と同時に、動詞に伴う等価の for や as (take ... for granted, regard ... as ...) も主張をする上で重要な働きがあることを同時に学べる機会があるとよいであろう。和訳に頼る学生が前置詞の不得意な理由として1つの和訳に対して多くの英訳が対応する点が挙げられる。例として「～から」(窓から外を見る: look out of the window, 3年前から英語を習う: have learned English since three years ago), 「～の」(4月の雨: rain in April, 川沿いの町: a town on the river, ドアの鍵: the key to the door, 子供の本: a book for children) などがある。

教育法への示唆として集約すると

- ① 物語文を課題にすると動詞の種類 (特に過去形) と書く量に期待できる。
- ② 論述文 (問題解決文) を課題にすると論理的な文脈を持った母語話者の語使用に最も近い結果が期待できる。
- ③ ただし基礎学力の不足している学生には論述文 (問題解決文) を慎重に導入する。
- ④ 生徒には but は少なく、論理的な意味のつなぎ語 (接続詞, 副詞) は多く使うことを勧める。
- ⑤ 否定語, 否定表現を減らし, 肯定的かつ能動的意味の動詞や文脈を形成することを勧める。
- ⑥ 詳細で明確な文にするために, 前置詞句, 不定詞句を加え, 原因, 理由を多く説明することを勧める。
- ⑦ 第1, 2文型自動詞の使用に第1文型への偏りが見られるため, 補語に分詞, 形容詞のくる形式を例文で示しながら練習する。
- ⑧ 母語話者の語使用に近づけるためには不定詞のリンクしている動詞や意味, 助動詞の過去形, 前置詞の用法 (特に as, of, with) についてライティングの立場から指導法を工夫する。

特に④以下は母語話者の語使用を authentic と認め、それに近づく手立てと考えている。ライティング活動の本義を考慮すれば、品詞面からの構造と形式だけを強制的に修正するよう注意を向けるのではなく各文化間の基本的思考や態度の違いも考慮しながら指導することが望ましいと思われる。

6 今後の展望

本研究は単語レベルでの使用頻度の違いを概観的に眺めただけの研究であり、必然的にコーポレーションの研究、特定の品詞や意味的用法に焦点を絞った研究の必要性、各品詞間の並び方の言語間での偏り、1つの語の意味の違いによる使用頻度の偏りなどを追求して初めて、authentic な使用とは何かという疑問に対する答えが出そうに思える。特に動詞については原形と現在形、過去形と過去分詞形の区別をできず、機能的な関連が不明な部分が多々発見され、より深い考察まで入り込めなかった。

文章の種類別分析という観点からすると、日本人学習者の主張を課題とする argumentative な課題が

最も母語話者に近い語使用の傾向を示したが、母語話者の同年代学生の叙述文と物語文のデータがないため、その原因が母語に関係なく課題の種類（文章の種類）が似ているためなのか、母語話者の書く英文はすべての文章の種類で同じ傾向を示すのか判定できない。それならば大学生に母語で身の回りのことを叙述させることが学術的な環境で現実問題として可能なかどうかという疑問も生まれるが、引き続き資料を収集したい。

またコーパスサイズが示すとおり、論述文は量産が難しく、論理的整合性も要求されるためコーパス化する段階で多くの作品がグローバルエラーで除外されたことも報告しておかなければならない。ゆえに、語使用が母語話者に近いからと言って、いきなり生徒に論説や主張を課するのは一考を要する。結束性のない文、内容を繰り返す文脈、好き嫌いだけを述べた文をどのように論理的に結ばれた文にするかは教師の役割と関係し、生徒のコミュニケーション能力の欠如が叫ばれる中、今後の研究に託したい。

本研究では量的時間的に使用語彙頻度の相違の原因までは言及できていない。特に日本語がどのようにライティングの過程に介入干渉しているのかは作成段階での学生へのインタビューや日本語と英語の両方で作成された原稿の分析、あるいは学習者コーパスを種々の角度から詳細に分析し、作成時のプロセスも合わせて調査を行う必要がある。それによりブレインストーミング段階での教師の介入の仕方や作成時点での書き手の心理状態などの一時的な要因

は除外し、日本人英語学習者の持つ共通の語使用傾向と文章の種類による語使用の異なりの原因を追究することが可能になる。

また今回は作成時の辞書使用に関しては調査していないが、初稿を日本語と英語の混合での作成を許可した場合、論述文では専門的な名詞句を和英辞典に依存する度合いが上昇している可能性があり、リーダビリティや使用語彙頻度に影響を与えているものと思われる。本研究で名詞に焦点を当てていないのはそういった事情も考慮してである。ゆえに語使用の頻度分析だけから課題の是非を判断するのは危険であり、作成過程を厳密に精査した結果を総合的に検討する必要がある。

全体的に概観的でまとまりのない研究になった感があるが、自由英作文を手がけようと思っておられる勇気ある先生方の指導の一助になればというのが小論の趣旨である。今後はすべての語にタグ付けを行い、今回分析を見送った詳細な語彙使用の解明やコロケーション分析を進め、英語学習者のレベルに合った効果的で楽しい自由英作文指導がより多くの教室で実現されるように祈るばかりである。

謝 辞

本研究の機会を与えてくださいました（財）日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方、ご多忙中、作成に関して貴重なご助言とご指導を与えてくださいました明海大学の小池生夫先生、投野由紀夫先生をはじめ多くの先生方に、心より感謝いたします。

参考文献 (*は引用文献)

- * 朝尾幸次郎, 尾関修治, 杉浦正利, 投野由紀夫, 野澤和典, 原田邦彦, 青木恵. (2000). 「第2言語習得研究のための英語学習者コーパスの構築とその利用」. 平成9年度~平成11年度科学研究費補助金 [基盤研究(B)(1)] 研究成果報告書.
- 麻生雄治. (2002). 「高校生の自由英作文の語彙分析—学習者コーパスを利用して—」. *STEP BULLETIN*, vol.14, 160-166.
- Biber, D. (1988). *Variation across Speech and Writing*. CUP.
- * Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1994). Corpus-based Approaches to Issues in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*. 15/2. pp. 169-189.
- * Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus Linguistics*. CUP.
- * Cheng, W., Warren, M., & Xun-feng, Xu. (2003). The Language Learner as Language Researcher: Putting Corpus Linguistics on the Timetable. *System* 31. pp. 173-186.
- * Conrad, S.M. (1999). The Importance of Corpus-based Research for Language Teachers. *System* 27. pp. 1-18.
- * Dagneaux, E., Denness, S., & Granger, S. (1998). Computer-aided Error Analysis. *System* 26. pp. 163-174.
- * De Monink, I. (2000). Parsing a Learner Corpus? In C. Mair & M. Hundt (Eds), *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*. Amsterdam & Atlanta: Rodopi. pp. 81-90.
- * Flowerdew, L. (2000). Using a Genre-based Framework to Teach Organizational Structures in Academic Writing. *ELT Journal*. 54/4 pp. 369-378.
- * Flowerdew, L. (2003). A Combined Corpus and Systemic-Functional Analysis of the Problem-Solution Pattern in a Student and Professional Corpus of Technical Writing. *TESOL QUARTERLY*. 37/3. pp. 489-511.
- Granger, S. (1998). The Computer Learner Corpus: a Versatile New Source of Data for SLA Research. In Granger, S. (Eds.), *Learner English on Computer*. Addison Wesley Longman Limited. 3-18.
- * Granger, S., Hung, J., and Petch-Tyson, S. (2002). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. John Benhamins Publishing Company.
- * Holdich, C.E., Holdich, R.G., & Chung, P.W. (2002). Assessing Aspects of Children's Written Grammar: Automating the Process. *Computers & Education* 39. pp. 37-50.
- * Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*. 16. pp. 1-20.
- * 柏木哲也. (2004). 「動詞意味論」への学習者コーパス分析からの考察. 鶴岡工業高等専門学校紀要. 39号. pp.55-60.
- * 小池生夫編. (2003). 『応用言語学事典』. 研究社.
- * Laufer, B. & Nation, P. (1995). Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production. *Applied Linguistics*. 16/3. pp. 307-322.
- * Leech, G. (1991). The State of the Art in Corpus Linguistics. In K. Aijmer & B. Altenberg (Eds.) *English Corpus linguistics*. London: Longman. pp. 8-29.
- * McEnery, T. & Wilson, A. (1996). The Use of Corpora in Language Studies. In Geoff Barnbrook (Eds). *Corpus Linguistics (Edinburgh Textbooks in Empirical Linguistics)*. Edinburgh University Press. pp. 87-110.
- * Owen, C. (1996). Do Concordances Require to Be Consulted? *ELT Journal*. 50/3 pp. 219-224.
- 齋藤俊雄, 中村純作, 赤野次郎. (1998). 『英語コーパス言語学—基礎と実践—』. 研究社.
- Sun, Y. & Wang, L. (2003). Concordances in the EFL Classroom: Cognitive Approches and Collocation Difficulty. *Computer Assisted Language Learning*. 16/1 pp. 83-94.
- Todd, R.W. (2001). Induction from Self-selected Concordances and Self-correction. *System* 29. pp. 91-102.
- * Tono, Y. (2000). PALC' 99: Practical Applications in Language Corpora. *Papers from the International Conference at the University of Lodz*, 15-18 April 1999.
- 投野由紀夫. (1998). 「学習者コーパスと英語指導」(連載). 『現代英語教育』. 5, 6, 7月号.
- * Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. (1998). *Second Language Development in Writing; Measures of Fluency, Accuracy & Complexity*. University of Hawaii at Manoa.

■表6：キーンズ上位語

上位 N	叙述文－母語話者		物語文－母語話者		論述文－母語話者	
	WORD	KEYNESS	WORD	KEYNESS	WORD	KEYNESS
1	I	16,074.5	HE	4,460.1	WE	865.1
2	MY	3,577.9	WAS	1,961.8	EARTH	605.4
3	WAS	2,194.5	SAID	1,692.6	RAIN	557.2
4	VERY	1,770.3	I	1,548.1	ACID	477.5
5	WENT	1,579.8	YOU	1,079.9	FOREST	401.3
6	WANT	1,022.5	TARO	1,018.1	JAPAN	368.9
7	WE	907.7	WENT	922.9	SEA	327.1
8	DAY	847.8	SHE	750.1	WATER	324.2
9	ME	721.6	URASHIMA	703.5	THINK	318.9
10	SUMMER	694.4	DAY	640	TRASH	297.3
11	AM	688.9	ME	547.5	POLLUTION	283.1
12	LIKE	686.9	VERY	536.1	I	275.6
13	GO	581.3	GOT	468.6	JAPANESE	239
14	VACATION	543.8	BECAME	430.8	OZONE	214.2
15	SO	501	DIDN'T	429	ENVIRONMENTAL	204.1
16	CLUB	486.7	TURTLE	419	POPULATION	199.9
17	SOCCER	485.3	LIVED	398.2	PROBLEM	193.2
18	FRIEND	461.7	MY	386.8	RIVER	169.4
19	FRIENDS	456.6	MAN	375.8	AIR	163
20	BUT	445.4	THOUGHT	373.7	FORESTS	162.8

(対数尤度において0.001%水準で有意なもののみ掲載)

■ 表7：キーネス下位語

叙述文－母語話者			物語文－母語話者			論述文－母語話者		
下位								
N	WORD	KEYNESS	N	WORD	KEYNESS	N	WORD	KEYNESS
986	MORE	213.8	872	WOMEN	163.4	266	LOTTERY	43
987	WHO	216.3	873	WHICH	164.1	267	SEX	43.5
988	CANDIDE	235.9	874	THAT	164.8	268	NOT	44.3
989	THAT	236.3	875	CANDIDE	165.5	269	PARTY	45.1
990	HIS	237.6	876	MORE	192.7	270	BEEF	45.8
991	WHICH	239.1	877	THIS	193.2	271	BOXING	46.1
992	NOT	240.8	878	ALSO	213.9	272	CALIGULA	46.1
993	THIS	248.4	879	THESE	214.1	273	GUILT	46.3
994	SOCIETY	251.3	880	SOCIETY	214.7	274	BRITAIN	48.9
995	THEY	261	881	WOULD	214.9	275	THEIR	56.8
996	THESE	300.7	882	HAS	232.4	276	AS	59.8
997	ARE	301.6	883	IN	243	277	ARGUMENT	61.3
998	OR	380.3	884	AS	272.7	278	CANDIDE	76.3
999	HAS	394.6	885	THEIR	284.6	279	COULD	89.5
1000	WOULD	569.4	886	OR	369.6	280	THE	101.3
1001	BE	622.9	887	ARE	405.7	281	BE	113.1
1002	THEIR	666.1	888	THE	456.2	282	TO	183.3
1003	AS	668.7	889	IS	478.3	283	HIS	208
1004	THE	1,733.2	890	BE	562.9	284	WOULD	214.3
1005	OF	1,783.6	891	OF	1,512.2	285	HE	215.2

(対数尤度において0.001%水準で有意なもののみ掲載)

■表 8：一般動詞（各行合計頻度50以上の項目を抽出。■は各項目中最大値）

一般動詞	叙述文	物語文	論述文	母語話者
accept	4	8	3	56
allow	5	4	3	84
answer	33	104	66	25
appear	26	57	28	24
arrive	64	36	3	5
ask	55	197	68	138
become	155	393	137	192
begin	111	140	71	71
believe	26	49	53	91
belong	66	11	13	7
born	44	50	41	11
break	42	54	86	25
bring	24	47	38	60
buy	150	51	53	27
call	54	118	104	38
carry	28	26	43	33
cause	38	10	79	54
change	66	82	155	106
choose	3	8	28	37
climb	46	47	0	1
come	264	429	84	110
consider	14	11	56	51
continue	29	32	35	55
create	4	16	18	56
cry	32	115	3	3
cut	23	34	79	20
decide	59	96	23	48
decrease	5	0	139	20
destroy	7	10	53	15
develop	6	0	122	30
die	67	166	104	33
eat	128	156	73	30
enjoy	130	27	15	14
enter	58	38	10	15
feel	187	131	53	149
fall	49	114	41	30
find	76	250	94	85
finish	49	30	10	5
forget	43	48	25	10
give	108	208	109	145
get	378	422	258	130
go	1088	805	195	159

一般動詞	叙述文	物語文	論述文	母語話者
have	1082	1112	1047	1364
happen	46	75	109	40
hear	68	153	51	26
hold	35	23	23	30
help	68	190	58	60
hope	66	26	30	28
increase	13	9	137	81
involve	2	0	5	49
keep	57	60	99	52
kill	0	71	73	69
know	155	241	167	113
laugh	35	38	0	10
lead	8	18	20	87
learn	55	10	20	41
leave	81	124	56	70
like	607	243	165	115
live	179	299	134	162
look	210	318	117	70
lose	82	86	61	56
love	48	97	28	33
make	272	270	373	315
marry	24	63	41	12
mean	29	23	51	61
meet	106	105	13	17
move	69	58	15	27
need	30	17	56	91
notice	23	80	20	7
open	47	101	13	22
pass	49	121	28	34
pay	19	21	23	53
play	461	126	41	90
pollute	4	10	84	3
practice	86	39	30	23
put	37	59	41	53
read	64	6	63	28
reduce	1	0	51	29
remember	35	69	13	12
return	55	75	20	18
run	85	223	20	47
save	12	25	91	28
say	348	1052	438	213
see	239	274	68	183

一般動詞	叙述文	物語文	論述文	母語話者
seem	27	23	30	91
shocked	27	75	0	6
show	27	51	89	122
ski	58	0	13	0
sleep	128	34	76	5
solve	7	2	76	16
speak	58	51	23	21
start	110	64	46	52
stay	59	17	10	26
stop	56	83	79	37
study	148	44	66	36
support	7	1	30	68
take	275	242	185	68
talk	109	88	28	30
teach	39	23	20	42
tell	49	99	46	46

一般動詞	叙述文	物語文	論述文	母語話者
thank	31	64	10	7
throw	18	32	84	14
think	603	427	631	140
try	83	108	53	74
turn	27	52	43	43
understand	47	73	58	42
use	89	73	373	247
wait	32	47	5	9
walk	58	116	5	12
want	693	245	185	128
watch	132	30	33	28
win	103	52	20	30
wish	49	88	15	16
work	162	154	205	148
write	47	9	23	41

リーディングテストにおける質問タイプ

—パラフレーズ・推論・テーマ質問と処理レベルの観点から—

茨城県／筑波大学大学院博士課程在籍 清水 真紀

概要

本研究ではリーディングプロセスの観点から、英検、TOEFL、大学入試センター試験のテスト構成を明らかにし、さらに上位・下位レベルの処理の概念も加え、これら異なるレベルの処理間にどのような関係があるかについて調べた。

まず、各テストの質問を、内容の観点から「パラフレーズ質問」、「推論質問」、「テーマ質問」、「指示質問」、「語彙質問」、「文章構造質問」の6種類に分類した結果、TOEFLが多様な種類の質問から構成されているのに対し、英検は明示的な情報について問う質問が多く、また、センター試験はこれらの中間とも言える特徴をなしていることがわかった（調査1）。さらに、「推論質問」、「テーマ質問」、「文章構造質問」を上位レベルの処理、そして「パラフレーズ質問」を下位レベルの処理とした場合、上位レベルの処理は下位レベルの処理よりも難しいことが示された。また上位・下位レベルの処理の相関は中程度であることがわかった（調査2）。

これらの結果から、質問内容は項目困難度に影響を及ぼす重要な要因の1つであると考えられること、そして幅広い技能を含めたリーディング能力を測定する場合にはさまざまな内容の質問をテストに含めることの重要性が示唆された。

1 本研究の目的

読解研究分野では、読解を複数のプロセスに分けてとらえた上で、それらプロセスとプロセスの間に、あるいはまた各プロセスと読解力との間にどのような関係があるかといった研究（e.g., Ikeno, 2002; Nassaji, 2003; 野呂, 1999）や、読み手は読解中に認知リソースをどのように各プロセスに割り当ててい

るかといった研究（e.g., Horiba, 1996）が盛んに行われている。その読解プロセスについて、Grabe（2000）は次のように述べる。

The central components of reading processing include the following: orthographic processing, phonological coding, word recognition (lexical access), working memory activation, sentence parsing, propositional integration, propositional text-model formation, comprehension strategy use, inference making, text-model development, and the development of an appropriate situation model (or mental model). (p. 230)

正書法処理、音韻的符号化から状況モデルあるいはメンタルモデルの構築にまでわたっている。また、Pressley and Afflerbach（1995）は、読解プロセスに関する先行研究のレビューを行い、読解前のプロセス、読解中のプロセス、読解後のプロセスの3つに分けて整理した。さらに、読解中のプロセスは、「前から後ろへと読み進める」、「テキスト中の重要な情報を特定する」、「意図的に推論を生成する」、「テキスト中の異なる部分を統合する」、「解釈する」の5つのリストから構成され、各リストは15から30の先行研究をもとにまとめられた。

本研究では、英検、TOEFL、大学入試センター試験のリーディングテストの質問文を読解プロセスの観点から、明示情報の理解、推論、パラグラフや文章のテーマの理解、代名詞の照応などの理解、語彙の理解、文章構造の理解のカテゴリ別に分類した場合に、リーディングテストによってどのような構成の違いが見られるかを明らかにすることを第1の目的とする。

そして、第2の目的は、質問を上記タイプに分類し、さらに上位レベルの処理、下位レベルの処理といった観点(1.1.3)も加えた場合に、それらの項目困難度に違いは見られるだろうか、そして、それら上位レベルの処理・下位レベルの処理に分類された質問の得点間にはどのような関係があるかについて調べることである。

1.1 リーディングテストと質問タイプ

1.1.1 テスト細目表と測定するリーディング能力

日本英語検定協会は、「実用英語」を「日常の社会生活に必要な英語」と定義し、問題の内容・評価についての基本的な考え方を挙げている。そのうち、リーディングに関連するものを以下に挙げる。

- (1) 試験問題はすべて実用性(practical)ということに基調をおいて作成されます。
- (2) 題材は、日常の身の回りのことから、級が上がるにつれて、新聞・雑誌・テレビやインターネット・ビジネスなどで使われる海外の話題も多く採用されます。

「実用英語」、「実用性」という語が見られ、さらに題材についても「新聞・雑誌・テレビやインターネット・ビジネスなどで使われる」とあることから、素早くそして的確に必要な情報を取り出して理解する能力及び文章の意図を理解する能力に重点を置いてテスト作成がなされていることがうかがえる。したがって、文章中の明示的な情報の理解を問う質問、主題について問う質問などが多いことが予想される。

一方、TOEFLについては、Educational Testing Service(以下ETS)(1997)で“The questions test information that is stated in or implied by the passage, as well as knowledge of some of the specific words as they are used in the passage.”(p.12)との記述が見られることから、明示的な情報に関する質問の他、読解の際に生成される推論についての質問、語彙に関する質問が見られることが予想される。

そして、大学入試センター試験については、『高等学校学習指導要領』(文部省,1999)の「外国語」の「リーディング」との関連で見ていく。「2 内容(1)言語活動」で、「ア まとまりのある文章を読んで、必要な情報を得たり、概要や要点をまとめたりする」、「イ まとまりのある文章を読んで、書き手の意

向などを理解し、それについて自分の考えなどをまとめたり、伝えたりする」、「ウ 物語文などを読んで、その感想などを話したり、書いたりする」、「エ 文章の内容や自分の解釈が聞き手に伝わるように音読する」の4つが挙げられている。本研究との関連でこれらを整理すると、上記アには文章中に明示されている情報の内容について問う質問、テーマに関する質問などが該当し、イの「書き手の意向などを理解」には文章のテーマについて問う質問などが該当すると思われる。そしてウは、Graesser, Singer, & Trabasso(1994)のemotion of readerなど推論に関する質問に近いと考えられる。

文章理解は、状況モデルの構築、すなわち、読解した文章からの情報と読み手の持っている背景知識からの関連情報を統合することで作られる一連の出来事、行動、状態の一貫した心的表象を形成することととらえられることから(e.g.,堀場,2001;Kintsch,1998;Zwaan & Brown,1996)、リーディングテストにおいても、文章中に明示される情報を理解しているかということに加え、適切に推論を生成できているかについても評価することが重要だと思われる。

1.1.2 解答時間とテスト形式

各テストの解答時間についてもここで検討しておきたい。というのも、費やされる時間とどれくらい多様な問題を出題できるかということは関係があると思われるからである。英検2級の筆記試験(リスニングは除く)は75分間で大問が4つである。うち2つが読解問題となっていることから、単純計算によると40分近い時間が費やされることになる。一方、TOEFLは、paper-and-pencil版のTOEFL Practice Test(ETS,1999)を参考にすると、Section3のReading Comprehensionに55分間の時間が設定されている。そして大学入試センター試験については、6問のうち4問が読解問題である。全体の解答時間は80分であるが、駿台予備学校(2004)は65分間をこれらの解答時間の目安として挙げる。以上から、大学入試センター試験、TOEFL Practice Test、英検の順にリーディング問題に費やされる時間が長いことがわかる。

また、リーディングテストの形式としては、(a)クローズテスト、(b)短答式、(c)多肢選択式、(d)マッチング、(e)空所補充、(f)真偽テスト(Alderson,2000)などがあるが、本研究では質問内容を吟味し

ながらタイプ分けしていくため、(c) 多肢選択式の Question-Answer 問題のみを対象とする。

1.1.3 上位レベル処理と下位レベル処理

読解をさまざまなプロセスからとらえる考え方については先に Grabe (2000) について述べたが、ここではしばしば各プロセスに対して言われる下位レベルの処理 (lower level processes)、上位レベルの処理 (higher level processes) について説明を加えたい。Grabe では、下位レベルの処理として次のものを挙げる。また、統語解析 (syntactic parsing) や命題の統合 (propositional integration) もこれら正書法処理、音韻処理と並んで下位レベルの処理と位置付けている。

Low-level processing can be discussed in terms of three sub-component processes: The recognition of orthographic structure (recognizing line forms, letter shapes, letter group patterns), the recognition of morpheme structure, and the processing of phonemic information. (p. 231)

一方、上位レベルの処理は “working with larger units of information and information contributed by the reader” (Grabe, 2000, p.233) とされ、テキストモデル、状況モデルの構築などもこれに含まれるとする。そしてまた、これらの構築に関連するものとして推論生成やストラテジーの使用が挙げられる。

本研究では、必ずしも各プロセスを二分する立場をとるわけではないものの、これまでの研究からも共通理解が得られていると思われるこの Grabe (2000) の分類に倣うことにする。したがって、本研究の質問文や選択肢を言い換えることで文章中のある部分とおおよそ一致する質問は、統語解析や命題の統合と大きくかかわっていると考えられるから、下位レベルの処理に分類する。

また、文章構造の理解、テーマの理解の2つについては Grabe では直接に言及されていないものの、Graesser et al. (1994) でテーマの理解は推論の1つの種類として分類されていることから、そしてまた、文章構造の理解は文章全体、つまり “larger units of information” にかかわることから、本研究では上位レベルの処理に分類した。

ここで、上位レベルの処理、下位レベルの処理の

関連を見た研究として Ikeno (2002) を挙げる。Ikeno は日本人大学生を対象に複数のテストを実施し、テキスト構造予測、ワーキングメモリ (L1とL2)、下位レベル処理の効率度 (number matching [番号照合], L2 word matching [L2単語照合], L2 lexical semantic judgment [L2語彙意味性判断], L2 grammaticality judgment [L2文法性判断], L2 sentence verification [L2文検証課題]) との関連を調べた。Grabe の分類によるとテキスト構造予測は上位レベルの処理と位置付けられる。

下位レベルの処理、そして上位レベルの処理との組み合わせに焦点を絞って結果を見ると、テキスト構造予測と L2 lexical semantic judgment、テキスト構造予測と L2 sentence verification は、それぞれ中程度及び中程度に近い相関 ($r = .412, p < .05$; $r = .397, p < .05$) があつたものの、それ以外の3つの下位レベルの処理とテキスト構造予測には有意な相関が見られなかった。この Ikeno の結果から、上位レベルの処理と下位レベルの処理との相関はあるとしても中程度であることが示された。したがって、本研究のように、すでにリーディングテストで用いられている質問を内容によって上位レベルの処理、下位レベルの処理に分類した場合にも、それらの間の相関も中程度以下であることが予測される。

なお、この Ikeno (2002) の他に、処理レベルに着目した研究には野呂 (1999)、Nassaji (2003) がある。しかし、野呂は下位レベルの処理 (音韻処理と正書法処理) と読解との関連を見た研究であるため、また、Nassaji は上位レベルの処理・下位レベルの処理の分類に関して Grabe (2000) 及び本研究と異なるため、結果は省略する。

そしてまた、上位レベルの処理、下位レベルの処理の項目の困難度に関しては Davey (1988) の研究が挙げられる。Davey は質問タイプの1つとして「解答の情報の位置」というカテゴリを設け、質問の解答が文章中に明記されているか、いないかの分類を行った。そして、このカテゴリと「もっともらしさ」のカテゴリ (不正解の選択肢がもっともらしい程度) との間に $.56 (p < .05)$ と比較的高い相関が見られたと報告している。

つまり、質問の解答が文章中に明示されていない場合には不正解の選択肢が受験者にとってもっともらしく感じられる度合いが高くなり、したがって項目の困難度が上がると考えられる。このことから、

「文章から導き出される推論」(推論質問)、「文章構造の理解」(文章構造質問)、「テーマの理解」(テーマ質問)などの上位レベルの処理の質問群では、「受験者自身でパラフレーズする必要はあるが文章中に明示されている情報について解答する」(パラフレーズ質問。2.1.2) 下位レベルの処理の質問よりも項目困難度は高くなると予想される。

1.2 リサーチ・クエスチョンと仮説

本研究ではリサーチ・クエスチョンを1つ、仮説を2つ立てた。なお、リサーチ・クエスチョンは調査1で、仮説は調査2で検証した。

リサーチ・クエスチョン：英検、TOEFL、大学入試センター試験のリーディングセクションの問題を内容により分類した場合、テスト構成に違いは見られるか。

仮説1：TOEFLで上位レベルの処理(「上位」)に分類される質問の得点は、TOEFLで下位レベルの処理(「下位」)に分類される質問の得点よりも、そしてまた、英検で下位に分類される質問の得点よりも低い。つまり、上位に分類される質問のほうが下位に分類される質問よりも項目困難度が高い。

仮説2：TOEFLで上位に分類される質問の得点とTOEFLで下位に分類される質問の得点との相関、及び、TOEFLで上位に分類される質問の得点と英検で下位に分類される質問の得点との相関は、中程度以下である。

2 調査1

2.1 方法

2.1.1 使用したテスト

次のテストのリーディング問題について、質問内容の観点から分類を行った。

- (a) 2004年度第1回英検2級4A～4C(資料1。「英検」)：4択の多肢選択式12項目。なお、3Aと3B(計8項目)もこれらと並んでリーディング問題であったが、空所補充式で本研究の分類になじまなかったため対象外とした。
- (b) TOEFL Practice Test A, Section 3(資料2。

「TOEFL」。ETS, 1999)：4択の多肢選択式50項目。

- (c) 2004年度の大学入試センター試験第4問のBと第6問のA(資料3。「センター試験」)：4択の多肢選択式9項目。なお、今回の分類になじまない以下の項目は除いた。
 - (1) 第3問：7項目
 - (2) 第4問のA：1項目
 - (3) 第5問：5項目
 - (4) 第6問のB：3項目

2.1.2 手順

各項目は、英語教育学専攻の大学院生2人によって、次の(a)から(f)に分類された。複数のカテゴリにわたるような場合には最も焦点が当たっているカテゴリに分類した(Lumley, 1993)。さらに、(b)推論質問はGraesser et al. (1994)に基づき下位分類を行った(注1)。なお、(b1)の原因を問う質問について、その因果関係がbecauseなどの語によって明示的に標示されている場合は(a)パラフレーズ質問に、それ以外は(b1)のcausal antecedentに分類した。

- (a) パラフレーズ質問：文章中の局所的なある一部分を言い換えると、質問とそれに対する正解が得られる質問。語の重なりが多く見られたり、質問に解答する場合に必要なキーワードが含まれている場合はこれに該当する。明示情報に関する質問。
- (b) 推論質問：文章に基づいて適切に推論されることについて問う質問。下位分類は(b1)から(b8)のとおり。
 - (b1) causal antecedent (因果的先行詞)：

“on a causal chain (bridge) between the current explicit action, event, or state and the previous passage context”と定義され、例えば“*In his haste and abstraction he stuck a pickle fork into his right eye...*”という部分を読んだときに“The man was careless and mis-aimed his fork.”という推論のこと (p. 375)。
 - (b2) superordinate goal (上位ゴール)：

“on a goal that motivates an agent’s intentional

action”と定義され、例えば“A Man to Whom Time was Money, and who was bolting his breakfast in order to catch a train...”という部分を読んだときに“The man wanted to get to work and earn money.”という推論のこと (p. 375)。

(b3) character emotional reaction (登場人物の感情的反応) :

“an emotion experienced by a character, caused by or in response to an event or action” (p. 375) と定義される。

(b4) causal consequence (因果的結末) :

“on a forecasted causal chain, including physical events and new plans of agents” と定義され、例えば “...on removing the fork the eye came with it” という部分を読んだときに “The man became blind in his right eye.” という推論のこと。ただし、登場人物の感情的反応は含まれない。その場合は、登場人物の感情的反応に分類する (本研究では b3 のカテゴリ) (p. 375)。

(b5) instrument (道具) :

例えば “...the Man to Whom Time was Money had to sustain life by fishing from the end of a wharf” という部分を読んだときに, “The man used a rod and reel (to fish).” という推論のこと (p. 375)。

(b6) subordinate goal/action (下位ゴール/行為) :

“a goal, plan, or action that specifies how an agent's action is achieved” と定義され、例えば, “...who was bolting his breakfast” という部分を読んだときに, “The man grasped his fork and moved it toward his mouth.” という推論のこと (p. 375)。

(b7) state (状態) :

“an ongoing state, from the time frame of the text, that is not causally related to the story plot” と定義される。“an agent's traits, knowledge, and beliefs; the properties of objects and concepts; and the spatial location of entities” もこれに含まれる (p. 375)。

(b8) emotion of reader (読み手の感情) :

“the emotion that the reader experiences when reading a text” と定義され、例えば “...on removing the fork the eye came with it” という部分を読んだときに “The reader is disgusted.” という推論のこと (p. 375)。

(c) テーマ質問: パラグラフまたは文章全体の主題について問う質問^(注2)。

(d) 指示質問: 代名詞または指示表現の先行詞の理解について問う質問^(注3)。

(e) 語彙質問: 語彙の意味について問う質問。文脈の情報がなくとも正解することができるもの^(注4)。

(f) 文章構造質問: 比較・対照や時間順など文章構造について問う質問やある内容が文章中のどの部分で述べられていたかを問う質問。

2.2 結果と考察

評価者の一致度は85%と高かった。不一致はディスカッションにより解決した。最も一致が見られなかったカテゴリは (b7) の state に関する推論質問で、その原因の1つに、因果関係があれば (b1) に、ない場合には (b7) に分類されるという判断の難しさがあったようだ。一方、(c) テーマ質問、(d) 指示質問、(e) 語彙質問、(f) 文章構造質問についてはすべて一致した (表1)。

さらに、カテゴリごとに、分類された項目数と全体に対する割合を見たのが表2である。

以上、分類を行った結果から、リサーチ・クエスチョン、「英検、TOEFL、大学入試センター試験のリーディングセクションの問題を内容により分類した場合、テスト構成に違いは見られるか」については、以下のことが明らかになった。

まず、TOEFL については、(a) から (f) のすべてのカテゴリに質問がわたっていること、そして各カテゴリに少なくとも8%の質問が含まれていること、中でも多かったのはパラフレーズ質問の32%だったということである。つまり、TOEFL はさまざまな内容について問う構成がとられていた。これは、1.1 で予測したものと一致していた。さらに、(c) テーマ質問 (e.g., “What is the author's main point in the first

■ 表1：英検，TOEFL，大学入試センター試験の質問タイプの分類

	英 検	TOEFL	センター試験
(a) バラブレース質問			
	項目35 (4A) 項目36 (4A) 項目37 (4B) 項目38 (4B) 項目39 (4B) 項目40 (4B) 項目41 (4C) 項目42 (4C) 項目43 (4C) 項目44 (4C) 項目45 (4C)	項目 1 (文章 1) 項目 4 (文章 1) 項目 7 (文章 1) 項目12 (文章 2) 項目15 (文章 2) 項目23 (文章 3) 項目27 (文章 3) 項目28 (文章 3) 項目29 (文章 3) 項目31 (文章 3) 項目32 (文章 3) 項目33 (文章 3) 項目36 (文章 4) 項目38 (文章 4) 項目40 (文章 4) 項目50 (文章 5)	項目34 (第 4 問) 項目35 (第 4 問) 項目36 (第 4 問) 項目37 (第 4 問)
(b) 推論質問			
(b1) causal antecedent	項目34 (4A)	項目43 (文章 5)	項目46 (第 6 問)
(b2) superordinate goal			項目44 (第 6 問) 項目45 (第 6 問)
(b3) character emotional reaction			項目43 (第 6 問) 項目47 (第 6 問)
(b4) causal consequence			
(b5) instrument			
(b6) subordinate goal/action			
(b7) state		項目 5 (文章 1) 項目13 (文章 2) 項目18 (文章 2) 項目21 (文章 2) 項目42 (文章 5) 項目46 (文章 5)	
(b8) emotion of reader			
(c) テーマ質問			
		項目11 (文章 2) 項目22 (文章 3) 項目35 (文章 4) 項目48 (文章 5)	
(d) 指示質問			
		項目 3 (文章 1) 項目 8 (文章 1) 項目14 (文章 2) 項目26 (文章 3) 項目37 (文章 4) 項目45 (文章 5)	
(e) 語彙質問			
		項目 2 (文章 1) 項目 6 (文章 1) 項目16 (文章 2) 項目17 (文章 2) 項目19 (文章 2) 項目24 (文章 3) 項目25 (文章 3) 項目30 (文章 3) 項目39 (文章 4) 項目41 (文章 5) 項目44 (文章 5) 項目47 (文章 5) 項目49 (文章 5)	
(f) 文章構造質問			
		項目 9 (文章 1) 項目10 (文章 1) 項目20 (文章 2) 項目34 (文章 3)	

(注) 下線部は，評価者が独立して分類した場合に判断が分かれディスカッション後に一致した項目。

■ 表 2 : 各テストのタイプごとの項目数と割合

	英 検	TOEFL	センター試験
(a) パラフレーズ質問	11 (92%)	16 (32%)	4 (44%)
(b) 推論質問	1 (8%)	7 (14%)	5 (56%)
(c) テーマ質問	0 (0%)	4 (8%)	0 (0%)
(d) 指示質問	0 (0%)	6 (12%)	0 (0%)
(e) 語彙質問	0 (0%)	13 (26%)	0 (0%)
(f) 文章構造質問	0 (0%)	4 (8%)	0 (0%)
合計	12 (100%)	50 (100%)	9 (100%)

paragraph?)、(d) 指示質問 (e.g., “The word ‘this’ in line 8 refers to...”), (e) 語彙質問 (e.g., “The phrase ‘served as’ in line 6 is closest in meaning to...”), (f) 文章構造質問 (e.g., “Which of the following best describes the organization of the passage?”) は、質問の表現から、その分類が可能であり、分類の評価者間信頼性は100%の一致を見た。

一方で、英検の質問の多くは明示的な情報について問う質問であった。実用英語を基調にした出題であることから、一部、予測された結果ではあったものの、主題について問う質問も出題されるとの予測は当たらなかった。ただし、これに関しては以下2点を考慮する必要がある。

- (1) 解答時間との関係から、多様な質問内容を含めることに制約があったのかもしれない。
- (2) 空所補充式は分類対象としなかったため、この結果のみで主題を問う問題が出題されていなかったと結論付けることはできない。Yamashita (2003) は、空所補充形式の問題を解く際の受験者の発話プロトコルデータを収集した結果、テキストレベルの理解を反映したものであったことを報告している。

そしてセンター試験は、カテゴリは英検と同じく2つであったが、項目数より、TOEFL と英検の2つのテストの中間に位置付けることができる。また、推論に分類された質問に着目すると、TOEFL が (b7) state に偏っているのに対し、センター試験には (b1) causal antecedent, (b2) superordinate goal, (b3) character emotional reaction などの質問が見られた。特に (b3) の質問が出題されていたことは、1つに、今回のセンター試験の文章が物語文だったことと関係していると考えられる。というのも、「登場人物があ

る出来事・行為に対してどのような感情を抱いただろうか」と問うことは、説明文の場合でも十分に考えられることだが、物語文でより多くなると思われるからである。

ただ、このセンター試験の分類結果についても、一部の問題を対象外としたことを考慮する必要がある (1.1.2)。対象外とした問題の中には、適切な談話標識を選ぶ問題や文の並び替えを行わせる問題があった。

続く調査2では、テスト構成に大きな違いが見られた英検と TOEFL の一部を実施し、さらに質問タイプに処理レベルの視点 (1.1.3) を加えて考察する。本研究では「(a) パラフレーズ質問」を下位レベル処理、「(b) 推論質問」、「(c) テーマ質問」、「(f) 文章構造質問」を上位レベル処理と位置付けた。また、分析する上で、問題数を考慮し、上位レベル処理のカテゴリはまとめて得点化して「(a) パラフレーズ質問」と比較した。

3 調査 2

3.1 方法

3.1.1 対象者

日本人大学生、大学院生計204名が調査に参加した。ただし、使用したテストに不備のあった対象者4名を除く200名のデータを分析した。専攻は、生物学、人文学、心理学、国際関係学、情報学などさまざまであった。

3.1.2 使用したテスト

次の2種類のテストを使用した。

- (1) 2004年度第1回英検2級から4A (3項目)、4C (5項目) と2004年度第1回英検準1級から大問3 (3項目) (「英検」) : 4択の多肢選択式計11項目。英検2級については、調査1でタイプ別に分類した。英検準1級の3項目については、あらためて同じ評価者2人で分類を行った結果、3項目とも「パラフレーズ質問」で一致した (表3)。
- (2) TOEFL Practice Test A, Section 3 (「TOEFL」, ETS, 1999) : 4択の多肢選択式34項目。調査1で分類した50項目 (文章5つ) のうちの一部 (文章3つ) を対象とした (表4)。

■ 表3：調査2で使用した英検の質問の分類結果

	項目数	全体に対する割合	項目
(a) パラフレーズ質問	10	91%	英検2級から：項目35 (4A), 項目36 (4A), 項目41 (4C), 項目42 (4C), 項目43 (4C), 項目44 (4C), 項目45 (4C) 英検準1級から：項目35 (大問3), 項目36 (大問3), 項目37 (大問3)
(b) 推論質問	1	9%	英検2級から：項目34 (4A)
(c) テーマ質問	0	0%	—
(d) 指示質問	0	0%	—
(e) 語彙質問	0	0%	—
(f) 文章構造質問	0	0%	—
合計	11	100%	

■ 表4：調査2で使用した TOEFL の質問の分類結果 (調査1より)

	項目数	全体に対する割合	項目
(a) パラフレーズ質問	12	34%	項目1 (文章1), 項目4 (文章1), 項目7 (文章1), 項目12 (文章2), 項目15 (文章2), 項目23 (文章3), 項目27 (文章3), 項目28 (文章3), 項目29 (文章3), 項目31 (文章3), 項目32 (文章3), 項目33 (文章3)
(b) 推論質問*	4	12%	項目5 (文章1), 項目13 (文章2), 項目18 (文章2), 項目21 (文章2)
(c) テーマ質問*	2	6%	項目11 (文章2), 項目22 (文章3)
(d) 指示質問	4	12%	項目3 (文章1), 項目8 (文章1), 項目14 (文章2), 項目26 (文章3)
(e) 語彙質問	8	24%	項目2 (文章1), 項目6 (文章1), 項目16 (文章2), 項目17 (文章2), 項目19 (文章2), 項目24 (文章3), 項目25 (文章3), 項目30 (文章3)
(f) 文章構造質問*	4	12%	項目9 (文章1), 項目10 (文章1), 項目20 (文章2), 項目34 (文章3)
合計	34	100%	

(注) *のカテゴリは本研究で上位レベルの処理とした。合計10項目 (29%)。

3.1.3 手順

一部の学習者に対しては授業時間内に実施したが、多くは授業時間外に実施した。TOEFL、英検の順番で、それぞれ33分間、25分間で実施した^(注5)。なお、実際の英検及び TOEFL の指示に従って、それぞれ問題用紙に書き込み可、不可とした。

3.1.4 データ分析

ピアソンの積率相関分析、反復測定による一元配置の分散分析を行った。統計処理はすべて SPSS 10.0 for Windows を使用した。

3.2 結果と考察

3.2.1 記述統計

本調査で実施した英検11項目の平均得点率は表5のとおり .667点 ($SD=0.205$) であった。全体で11項目のテスト得点の α 係数は .635 であった。また、このうちパラフレーズ質問に分類された10項目の平

均得点率は .645点 ($SD=0.215$) であった。

■ 表5：英検全体及びパラフレーズ質問に分類された項目の記述統計

	M	SD
全体 (11項目)	.667	0.205
パラフレーズ質問 (10項目)	.645	0.215

(注) 項目数で割って得点率に換算したもの。したがって満点は1.000。N = 200。

一方、TOEFL について、34項目全体の平均得点率は .534点 ($SD=0.284$) であった。質問タイプ別の結果は表6のとおりであった。全体で34項目のテスト得点の α 係数は .778 であった。

3.2.2 分散分析の結果

英検パラフレーズ質問 ($M=.645, SD=0.215$)、TOEFL パラフレーズ質問 ($M=.554, SD=0.207$)、

■ 表 6 : TOEFL 質問タイプ別記述統計

	項目数	M	SD
(a) パラフレーズ質問	12	.554	0.207
(b) 推論質問	4	.423	0.281
(c) テーマ質問	2	.548	0.357
(d) 指示質問	4	.714	0.252
(e) 語彙質問	8	.509	0.225
(f) 文章構造質問	4	.459	0.267
上位レベル処理(b+c+f)	10	.462	0.208
全体	34	.534	0.284

(注) 各カテゴリの項目数が異なっていたため、すべて得点率に換算した。したがって満点は1.000。

TOEFL 上位レベル処理の質問 ($M = .462, SD = 0.208$) の平均値の間に差があるか調べるため、一元配置の分散分析 (反復測定) を行った。なお、本調査で実施した英検11項目のうち、上位レベル処理に分類された質問はわずか1項目と数が少なかったため、英検上位レベルの処理という群は設けなかった。分析の結果、これら3つの平均値のいずれかの間に有意差があることが示された ($F(2, 398) = 70.579, p < .001$)。そして、eta squared (η^2) による効果量は0.355、と大きかった。

■ 表 7 : 一元配置の分散分析

Source	df	SS	MS	F	η^2
質問タイプ	2	3.331	1.665	70.579***	0.355
Error (質問タイプ)	398	9.391	0.024		

Error (質問タイプ) 398 9.391 0.024

(注) *** $p < .001$.

さらに、チューキー HSD の多重比較を行ったところ、5%水準でいずれの組み合わせにおいても差があることが示された。つまり、TOEFL 上位レベルの処理の質問、TOEFL パラフレーズ質問、英検パラフレーズ質問の順に有意に項目困難度が高いことが確認された。ここで重要なのは、TOEFL 上位レベルの処理の質問が、TOEFL と英検いずれのテストのパラフレーズ質問よりも困難度が高かったことである。

上位レベルの処理の質問は、解答が文章中に明示されていないことが多いことから不正解の選択肢が

よりもっともらしくなり、したがって困難度が上がるだろうといった予測に基づく仮説1「TOEFL で上位レベルの処理に分類される質問の得点は、TOEFL で下位レベルの処理に分類される質問の得点よりも、そしてまた、英検で下位に分類される質問の得点よりも低い」は、支持された。

なお、英検と TOEFL でパラフレーズ質問という同じカテゴリに分類された質問同士であっても項目困難度に差が見られたことについては、解答時間、読解文章の難易度、受験中にメモを取ることが許されていたか、いなかったかなどのいくつかの要因が関係していたかもしれない。今後、これらの要因を統制した研究が期待される。

また先行研究の Davey (1988) では、リーディング問題の項目困難度に比較的大きな影響を与える要因として、「解答の情報の位置」と「stem の長さ」が示された。「解答の情報の位置」とは、本研究で言う質問内容に相当するもので、この要因によって項目困難度の分散の12~27%が説明できることを明らかにした。一方、「stem の長さ」の要因では14~15%が説明できることを明らかにした。

また、Freedle and Kostin (1993) では、TOEFL のリーディング項目の困難度に影響を与える要因として、指示語の数、語彙、関連する情報が文章中で占める位置など、12の要因を挙げ、このうち11が項目困難度と関連し、さらにテキストと正解の選択肢の語彙的な重なり具合、文の長さ、パラグラフの長さ、修辞構造、否定の使用、指示語の使用、文章の長さの7つの要因で分散の58%を説明できるという結果が報告された。

これらからも、本研究で扱った質問の内容という要因は、項目困難度に影響を与える要因のうちの1つにすぎない。しかし、本調査結果からも、また Davey の研究結果からも、この質問内容は項目困難度との関係で特に重要な要因の1つであると言える。

3.2.3 相関分析の結果

TOEFL でパラフレーズ質問に分類された12項目、英検でパラフレーズ質問に分類された10項目、TOEFL で上位レベルの処理に分類された (推論質問、テーマ質問、文章構造質問) 10項目、それぞれの得点間の相関は、いずれも中程度だった (表8)。

まず TOEFL で、上位レベルの処理の質問と下位レベルの処理の質問 (パラフレーズ質問) の得点の

■ 表 8 : TOEFL パラフレーズ質問・英検パラフレーズ質問・TOEFL 上位レベル処理の質問の相関

	1	2	3
1. TOEFLパラフレーズ質問(12項目)	--		
2. 英検パラフレーズ質問(10項目)	.464*** (.348-.566)	--	
3. TOEFL上位レベルの処理(10項目)	.465*** (.349-.567)	.479*** (.364-.579)	--

(注) *** $p < .001$. $N = 200$. 括弧内の値は信頼係数95%区間の信頼限界。

間の相関係数は、 $r = .465$ ($p < .001$)であった。一方、TOEFLの上位レベルの処理の質問と英検の下位レベルの処理の質問(パラフレーズ質問)の得点の相関係数は、 $r = .479$ ($p < .001$)であった。このことから、仮説2「TOEFLで上位に分類される質問の得点とTOEFLで下位に分類される質問の得点との相関、及び、TOEFLで上位に分類される質問の得点と英検で下位に分類される質問の得点との相関は、中程度以下である」については、中程度の相関であったことから、支持されたと言える。

さらに、説明率によると、TOEFLの上位レベル処理の質問とTOEFLパラフレーズ質問では一方の要因によって他の要因の分散を説明できるのは約22%であり、そしてまた、TOEFLの上位レベル処理の質問と英検パラフレーズ質問では約23%である。

本研究で分類対象とした英検の問題の多くがこのパラフレーズ質問に集中していたこと(表2)を考えると、これらの値はより重要な意味を持つ。

リーディングの中でもある特定の能力のみを測定する場合は別として、幅広い技能を含むリーディング能力を測定したい場合には、質問文や選択肢をパラフレーズすることで正解を導き出せる質問の他、適切に推論を生成しているか、全体的な文章の構造を理解しているか、また、パラグラフや文章全体のテーマを理解しているかといった上位レベルの処理を確認する質問もテストの中に含めていくことの重要性を示している。

この他、同じタイプであるTOEFLパラフレーズ質問と英検パラフレーズ質問で $r = .464$ ($p < .001$)という中程度の相関しか見られなかったことは、予想とは異なる結果だった。説明率によると残りの約78%については他の変数によって説明されることを意味する。これについては、3.2.2でも述べたように、質問内容以外の要因による影響があったのかもしれない。今後さらに研究を行う必要がある。

なお、本研究では、下位レベルの処理をTOEFLと英検で数多く見られたパラフレーズ質問ととらえ

て分析及び解釈を行ったが、Grabe(2000)も指摘するように、下位レベルの処理はこれにとどまらず正書法処理や音韻処理なども含む幅広い概念である。したがって、今後、各処理間の関係をより詳細に検証する場合には新たな研究が必要である。

また、調査2の限界点としては、TOEFLパラフレーズ質問、英検パラフレーズ質問、TOEFL上位レベル処理の質問の項目数にばらつきが見られたことである。項目数によっても平均値、標準偏差、相関係数などが異なってくることを考えると、今後はそれらを考慮したデザインで調査を実施し、結果を確認する必要があると思われる。

4 結論

本研究では、第1に英検、TOEFL、大学入試センター試験のリーディング問題の特に多肢選択式のQuestion-Answer問題を対象にして、内容の観点から分類した場合にテスト間にどのような構成の違いが見られるかについて調べた。カテゴリはパラフレーズ質問、推論質問、テーマ質問、指示質問、語彙質問、文章構造質問の6種類を用いた。分類の結果、3種類のテストともパラフレーズ質問を多く含んでいたものの、パラフレーズ質問が全体に占める割合、そしてこれら6種類のカテゴリへの散らばり具合を見た場合には、テストによる違いが見られることが明らかになった。さらに、推論質問を多く含むテストであっても、さらに下位分類を行うと違いが見られることがわかった。なお、今回は手法上の理由から、リーディング問題であっても空所補充形式や真偽テストなどは対象にできなかった。今後もし可能であればそういった項目も含めることで、各リーディングテストの構成の違いといったものをより明らかにすることができると思われる。

第2に、上記カテゴリのうち、推論質問、テーマ質問、文章構造質問を上位レベルの処理、そしてパ

ラフレーズ質問を下位レベルの処理とし、それぞれの処理の質問の項目困難度について、また、これら得点間の相関について調べた。まず、項目困難度の結果から述べると、上位レベルの処理とされた質問の項目困難度は、下位レベルの処理とされた質問の項目困難度よりも高いことが示された。したがってこの質問内容の要因は、項目困難度に影響を及ぼす重要な要因の1つであると考えられる。そして、上位レベルの処理と下位レベルの処理の質問の得点間には、中程度の相関があることがわかった。

これについては、低い値であるとは言えないものの、80%弱は当要因では説明できないことを示すため、もし特定のリーディングの下位技能に限らず幅広い技能も含めたリーディング能力というのをテストで測定したい場合には、テスト作成上、さまざまな内容の質問を含めていくことの重要性を示してい

ると言えるだろう。

謝 辞

本研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方に厚く御礼申し上げます。特に助言者の池田央先生には、中間報告や最終原稿に対して貴重なご助言をいただきました。また、筑波大学の卯城祐司先生、望月昭彦先生、同大学院博士課程の土方裕子さんに深く感謝申し上げます。また、本調査実施にあたっては、群馬県立太田高等学校の堀本一郎先生、岡島誠一郎先生、群馬県立伊勢崎東高等学校の多賀谷弘孝先生、群馬県立高崎高等学校の田中雅徳先生、群馬県立高崎北高等学校の中島剛先生、三重県立上野高等学校の岡本理佳先生をはじめ、多くの先生方にご協力いただきました。ありがとうございました。

注

- (1) Graesser et al. の case structure role assignment (格構造役割付与) は、文法知識の測定になるので、今回は扱わなかった。
- (2) Graesser et al. は推論の一部と考えるが、本研究では別のカテゴリとした。さらに、この thematic の推論と Graesser et al. の言う author's intent (著者の意図) についての推論は区別するのが難しいと考えられたため、本研究ではこれらをまとめて(c)のテーマ質問に分類した。
- (3) Graesser et al. は推論の一部と考えるが、本研究では別のカテゴリとした。
- (4) Graesser et al. の instantiation of noun category (名詞カテゴリの例示) もこれに含めた。

- (5) 実施時間が長くなかったため、実施順序についてのカウンターバランスはとらなかった。ただし、TOEFL は速読が要求されることから、これらすべての項目に解答できない学習者も出てくるのが事前に予想されたため、3つのバージョンを作成してカウンターバランスをとった。1つ目のバージョン ($n=63$) は文章1→文章2→文章3、2つ目のバージョン ($n=68$) は文章2→文章3→文章1、3つ目のバージョン ($n=69$) は文章3→文章1→文章2の順で配列された。必ずしもこの配列順序どおりに解答する必要はないが、各対象者にはいずれかのバージョンの冊子が配布された。

参考文献 (*は引用文献)

- *Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- *Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- *Davey, B. (1988). Factors affecting the difficulty of reading comprehension items for successful and unsuccessful readers. *Journal of Experimental Education*, 56, 67-76.
- *Educational Testing Service. (1997). *TOEFL test & manual* (1997 ed.). Retrieved November 30, 2004, from <http://ftp.ets.org/pub/toefl/678096.pdf>.
- *Educational Testing Service. (1999). *Test of English as a Foreign Language practice tests workbook* (Vol. 2). Princeton, NJ: Author.
- *Freedle, R., & Kostin, I. (1993). The prediction of TOEFL reading item difficulty: Implications for construct validity. *Language Testing*, 10, 133-170.

- *Grabe, W. (2000). Reading research and its implications for reading assessment. In A. J. Kunnan (Ed.), *Fairness and validation in language assessment: selected papers from the 19th Language Testing Research Colloquium, Orlando, Florida: Studies in Language Testing 9* (pp. 226-262). Cambridge University Press.
- *Graesser, A.C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- *Horiba, Y. (1996). Comprehension processes in L2 reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 433-473.
- *堀場裕紀江. (2001). L2リーディング研究の課題と可能性. 『言語科学研究』, 7, 43-63.
- *Ikeno, O. (2002). Text structure prediction in L2 reading and working memory. *JACET Bulletin*, 35,

105-116.

- * Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- * Lumley, T. (1993). The notion of subskills in reading comprehension tests: An EAP example. *Language Testing*, 10, 211-234.
- * 文部省. (1999). 『高等学校学習指導要領』. 東京：大蔵省印刷局.
- * Nassaji, H. (2003). Higher-level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension. *Modern Language Journal*, 87, 261-276.
- * 日本英語検定協会. (2004). 「STEP 英検」. Retrieved November 30, 2004, from <http://www.eiken.or.jp/index.html>.
- * 野呂忠司. (1999). 下位レベルの処理技能と外国語としての英語の読解力. 『中部地区英語教育学会』, 29,

23-30.

- * Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- * Statistical Package for the Social Sciences. (1999). SPSS for Windows (Version 10.0) [Computer software]. Chicago: Author.
- * 駿台予備学校 (編). (2004). 『大学入試センター試験過去問題集英語』. 東京：駿台予備学校.
- * Yamashita, J. (2003). Processes of taking a gap-filling test: comparison of skilled and less skilled EFL learners. *Language Testing*, 20, 267-293.
- * Zwaan, R.A., & Brown, C.M. (1996). The influence of language proficiency and comprehension skill on situation-model construction. *Discourse Processes*, 21, 289-327.

資料1：2004年度第1回英検2級(4A)から抜粋

*は正解。

To: Basil Black <basil-32fds@cordline.net>
From: Mary Finnegan <finnegan-m@sunnyhols.co.uk>
Date: June 13, 2004
Subject: Re: Vacation at the Park Hotel

Dear Mr. Black,

I was sorry to hear that you were not satisfied with your recent vacation to Portugal with Sunny Tours. You mentioned in your e-mail that your flight left London five hours late because of poor weather conditions in the south of England. While I understand that this must have been frustrating, I'm afraid we cannot offer a cash refund for the time you lost, as you requested. You'll find that our brochure clearly states that Sunny Tours does not compensate customers for airport delays.

I appreciate your comments about the Park Hotel. Feedback from customers about the hotels we deal with is always useful. I telephoned Mr. Figo, the manager of the Park Hotel, to pass on your concerns about their catering. He told me that their regular chef was on vacation during the period of your stay and a less experienced chef was on duty. That may explain the poor quality of the meals you had there. We will be sending one of our staff to the Park Hotel next month. If we find that the service provided there does not meet our normal high standards, we will remove the hotel from our brochure.

I hope the experiences you had on this occasion will not stop you from traveling with Sunny Tours again in the future.

Yours sincerely,

Mary Finnegan
Customer Relations Manager
Sunny Tours

(34) What is one reason that Mr. Black was not satisfied?

1. He could not stay at the Park Hotel.
2. His flight from England was delayed.*
3. The refund he received was too small.
4. The weather was bad in Portugal.

(35) Mary Finnegan

1. got an e-mail from the hotel's regular chef.
2. apologized for the regular chef's lack of experience.

3. told the hotel manager about Mr. Black's complaints.*
4. asked Mr. Black for some feedback about his vacation.

- (36) Next month,
1. Sunny Tours will check the service at the hotel.*
 2. Mr. Black will book another vacation at the same hotel.
 3. Mr. Figo will return from his vacation in Portugal.

資料 2 : TOEFL Practice Test A の Section 3 (文章1) から抜粋

"Wow, I suppose that I'm a double winner: I got a scholarship and made a friend, too."
 "You're not the only one," Angela remarked.

問1 How did Kate feel after Angela joined the swimming club?

- Line (5)
1. Happy.
 2. Excited.
 3. Sad.
 4. Anxious.*

問2 Why did the coach talk to Kate before the trial races?

- (10)
1. He thought she should support Angela.
 2. He wanted to encourage her to swim better.*
 3. He wanted her to be afraid of Angela.
 4. He thought she should support Angela.

問3 Why did Kate want to help Angela?

- (15)
1. She wanted Angela to win.
 2. The coach insisted that she do so.
 3. Angela was a newcomer.
 4. She understood how Angela felt.*

(20) 問4 Why was Kate disappointed immediately after the final race?

1. She thought she would not be going to the Nationals.*
2. She thought Angela had lost.

3. She had decided to give up swimming.
4. She found that Angela was not her friend.

*は正解。

問5 What did Angela mean when she said, "You're not the only one"?

1. She knew that both she and Kate had won the race.
2. She believed that only Kate would get a scholarship.
3. She thought that she had made a friend, too.*
4. She guessed that she would be given more than one scholarship.

The growth of cities, the construction of hundreds of new factories, and the spread of railroads in the United States before 1850 had increased the need for better illumination. But the lighting in American homes had improved very little over that of ancient times. Through the colonial period, homes were lit with tallow candles or with a lamp of the kind used in ancient Rome — a dish of fish oil or other animal or vegetable oil in which a twisted rag served as a wick. Some people used lard, but they had to heat charcoal underneath to keep it soft and burnable. The sperm whale provided a superior burning oil, but this was expensive. In 1830 a new substance called "camphene" was patented, and it proved to be an excellent illuminant. But while camphene gave a bright light it

too remained expensive, had an unpleasant odor, and also was dangerously explosive.

Between 1830 and 1850 it seemed that the only hope for cheaper illumination in the United States was in the wider use of gas. In the 1840's American gas manufacturers adopted improved British techniques for producing illuminating gas from coal. But the expense of piping gas to the consumer remained so high that until midcentury gaslighting was feasible only in urban areas, and only for public buildings or for the wealthy.

In 1854 a Canadian doctor, Abraham Gesner, patented a process for distilling a

pitchlike mineral found in New Brunswick and Nova Scotia that produced illuminating gas and an oil that he called "kerosene" (from "keros," the Greek word for wax, and "ene" because it resembled camphene). Kerosene, though cheaper than camphene, had an unpleasant odor, and Gesner never made his fortune from it. But Gesner had aroused a new hope for making an illuminating oil from a product coming out of North American mines.

1. Which of the following is NOT mentioned as a reason why better lighting had become necessary

資料3：2004年度大学入試センター試験（第6問 Part A）から抜粋

4. Mary Finnegan will send a brochure to Mr. Black.

*は正解。

My confidence as a swimmer started to disappear the day Angela moved to our small town. At the time, some members of the town's swimming club, myself included, were preparing for the National Championships, which were just six months away. I had always been the best, and everyone thought that I would be chosen for the relay race. But now I had competition. There was only one place for the butterfly on the relay team, and we both wanted it.

For two weeks it was awful. Angela was always the star. She was faster than I, and her form was better, too. I was jealous and scared. My chances of being selected were disappearing fast. My fear caused me to be unfriendly to Angela. I refused to speak to her and never said anything good about her.

One day, however, our coach called me over and said, "Kate, I've got something to say to you. Your attitude is hurting your performance. I know you can change that. I'd like you to think about it."

When I arrived at the pool the next morning, I thought about what he had said as I was going through my warm-up. Angela and I were going to compete that morning, and only eight girls would enter the finals.

My thoughts were interrupted when a voice said, "Nervous?" It was Angela. "I don't like to talk before a race," I replied coldly.

"I get nervous, too," she said. Her voice didn't have the anger of mine, which surprised me quite a bit.

Angela and I competed in our separate trial races. I jumped into the pool and swam like a flying fish. My mind was clear, and I could think about only one thing: swimming well.

When the races were over, the judges announced that both of us were among the lucky eight who would be competing in the finals. Despite this good news, I noticed that Angela was sitting sadly alone. This puzzled me, but I thought that I knew how she felt and tried to be friendly to her.

"I don't talk before races, but I do talk after them. Sometimes it helps," I said.

Angela was silent for a while, but then she said, "I'm great in practices, but in competitions I just can't do well. It's like this all the time. I'm so worried about the finals."

Now I felt really bad. I realized how horrible I had been to Angela. I wanted to help her. I wanted to show her that I was sorry for my behavior of the past two weeks.

"Listen, I have an idea," I said. "Why don't we help each other prepare for the final race? We have two weeks to work on things."

"Good idea," said Angela.

For the next two weeks Angela and I worked together. I taught her how to deal with stress and how to train her muscles. She helped me with my form, and at the end of those two weeks we were the best of friends and respected each other as swimmers.

The day of the final race came and when the starter pistol was fired, I swam off like a dolphin. I thought about nothing but winning, but just before I reached the finish line, I thought of Angela and looked over into her lane.

As I was climbing out of the pool, I said to myself, "Oh no, what have I done?" I thought that I had dropped behind Angela and lost the race when I looked in her direction.

While we were waiting for the official announcement, the coach came running over to us. "Congratulations, girls! It was close, but Angela has won, and so have you, Kate!"

"What do you mean?" I asked.

"Well, Angela will be in the relay, but you swam so fast, Kate, that you, too, have won."

"Really?" I screamed. "I don't understand."

"I'll explain. The 21st Century Swimsuit Company is giving both of you their Future Swimmers Scholarship this year."

日本人中高生における 発表語彙知識の広さと深さの関係

茨城県／筑波大学大学院博士課程在籍 小泉 利恵

概要

本研究の目的は、コミュニケーション能力の一部である発表語彙知識に焦点を当て、発表語彙知識の広さ（中核的な意味を知っている単語がどのくらいあるか）と深さ（ある単語の1つの意味に加え、連想・接辞の知識など他の側面をどの程度知っているか）の2つの関係がどの程度あるかを調べることである。結果は、発表語彙知識の広さの3000語レベルまでの幅広い学習者層で見ると、広さと深さの関係は強く、広さレベル（1000語単位）ごとに見ると、中程度の関係があった。これらの点から、発表語彙知識を測定する際、対象者の発表語彙知識の広さの範囲が幅広い場合には、広さから深さがある程度予測できるが、範囲が狭い場合には、広さと深さの両方を測る必要があることなどが示唆された。

1 研究の背景

現在の英語科の学習指導要領（文部省，1999a, 1999b）では、コミュニケーション能力の育成が大きな目標である。コミュニケーション能力を育成するためには、コミュニケーション能力とは何か、どのような知識・能力からなるか、各構成要素はどのように関係しており、どのように習得されるかを知ることが重要である。それらを知ることにより、コミュニケーション能力とその発達を包括的にとらえながら、長期的な視野で指導・評価を行うことが可能になるからである。

コミュニケーション能力のモデルは Canale & Swain (1980), Bachman & Palmer (1996) などさまざまあるが、どのモデルにおいても、ある一定の役割を占めているのが語彙知識である。また、語彙知

識は実際にコミュニケーションをする際にも重要である（野呂&島本，2003など）。

語彙知識は「広さ」と「深さ」に分けることができる（中西&島本，2003など）。広さとは、語彙サイズとも言われる量的な側面で、「中核的な意味を知っている単語がどのくらいあるか」である。深さとは、質的な側面で、「ある単語について、1つの意味を知っているだけでなく、その語をどの程度知っているか」である（中西&島本，2003）。深さに含まれる例としては、語の使用頻度・連想・接辞の知識・統語的特徴などがある（Nation, 2001）。広さだけでなく深さの点を見ることで、語彙知識をより体系的に見ることが可能になる。

では、(1) 広さと深さはどのように関係しており、(2) コミュニケーション能力の中で、これら2つはどのような役割を占めているのだろうか。

本研究では、2つの問いの1つ目を扱う。特に、語彙知識の中でもスピーキングとライティングで用いられる「発表語彙知識」に焦点を当て、中学生・高校生における、発表語彙知識の「広さ」と「深さ」の関係を吟味することを目的とする。

2 先行研究

語彙知識は聞く・読む際に使う「受容」の側面と、話す・書く際に使う「発表」の側面に分けられる（Nation, 2001; Schmitt, 2000など）。また、受容語彙と発表語彙は明確に分けることはできず、連続帯の端と端に存在すると考えられる（Melka, 1997）。過去の研究では、受容・発表という用語の定義が研究者によって異なり問題があった（Read, 2000）。そこで Laufer, Elder, Hill, & Congdon (2004) は、語彙知

識を2つの観点から分類し、より明確な定義を提案した(表1)。第1の観点は、語彙知識を使用する際に、何を取り出すのか(意味から形式を取り出すか、形式から意味を取り出すか)で、第2の観点は、形式・意味の取り出し方(再生か認知か)である。

例えば、書く際に取り出すのは、語彙知識の形式であり、その方法は再生である(例:「私は英語が好き」と書くとき、意味「英語」から形式“English”を再生する)。この分類法は明確であり、評価できる。

■ 表1: 語彙知識の種類

	再生 (recall)	再認 (recognition)
形式の取り出し	テスト問題の例 Turn into water m (答え: melt)	例) Turn into water a. elect b. blame c. melt* d. threaten
意味の取り出し	例) When something melts it turns into (答え: water)	例) Melt a. choose b. accuse c. make threats d. turn into water*

(注) Laufer et al. (2004) を修正。*は答えを表す。

この2つの観点に基づき、第二言語の語彙知識の広さと深さの関係を調べた研究を分類すると表2になる。

表2の先行研究での相関係数を見ると、広さと深さの関係は、ほぼないものから強いものまでさまざまである。この理由としては、(1)取り出す対象とその方法(再生か認知か)の組み合わせが異なること、(2)各研究で使用したテストの妥当性が異なること、の2点が考えられる。(1)については、組み合わせと関係の強さに一定のパターンが見られないことから、(2)の可能性があると思われる。

例えば、妥当性の重要な1局面である信頼性について言及している研究は、12研究中5つのみ(Aizawa, 2005; Nurweni & Read, 1999; Qian, 1999, 2002; 島田, 2004)で、他の研究には対象者の得点分布が狭くテストの信頼性が低い可能性があるものも見られる。なお、Bachman (1990)によると、信頼性はテストの質だけでなく、受験者の回答によっても変化するため、研究対象者の得点の信頼性は常に推定する必要がある(p. 171)。本研究では、(2)の

■ 表2: 広さと深さの関係を調べた先行研究と本研究

	広 さ		深 さ		相 関	対 象 者 (人 数)
	取り出す対象	再生か認知か	取り出す対象	再生か認知か		
Schmitt & Meara (1997)	形式	認知	接尾辞・連想	認知・再生	.27 to .62	高大 (88)
Nurweni & Read (1999)	意味	再生	P知識・S知識	認知	.18 to .81	大 (324)
Qian (1999)	形式	認知	P知識・S知識	認知	.82	大 (74)
Mochizuki & Aizawa (2000)	形式	認知	接辞	認知	.54 to .65	高大 (403)
Shimamoto (2000)	形式	認知	P知識・S知識	認知	.15 to .81	大 (134)
	意味	再生	P知識・S知識	認知	.55 to .88	
Noro (2002)	形式	認知	P知識・S知識 ・形態素	認知	.36	大 (90)
Qian (2002)	形式	認知	P知識・S知識 ・同意語	認知	.70 to .80	大 (217)
福地 (2004)	形式	認知	P知識・S知識	認知	-.02 to .63	高 (128)
島田 (2004)	意味	認知	P知識・S知識	認知	.47 to .63	大 (91)
Aizawa (2005)	形式	認知	多義語・接辞	認知	.54 to .55	大 (229)
Akase (2005)	形式	認知	P知識・S知識 ・接辞	認知	.41 to .66	大 (86)
Shimamoto (2005)	形式	認知	P知識・S知識	再生	.32 to .47	大 (93)
本研究	形式	再生	派生語 ・反意語他	再生		中高 (909)

(注) 中 = 中学生; 高 = 高校生; 大 = 大学生; P知識 = パラディグマティックな知識(例: cuteの同意語を知っている); S知識 = シンタグマティックな知識(例: catにつながる語を知っている)

妥当性への対策として、対象者を幅広く集め、使用するテストの妥当性検証を行った後に、広さと深さの関係を調べる。

また先行研究では、検討されていない点が2点ある。第1に、広さと深さの測定をともに「再生」の組み合わせで行った研究は見られない。第2に、対象者がすべて高校生以上であり、中学生を含めた研究はない。語彙知識の構成要素間の関係を、学習初期の段階から包括的にとらえるためには、広さと深さの測り方をさまざまな組み合わせで調べ、かつ、中学生を含めた幅広い対象者で吟味することが必要だろう。したがって、本研究では先行研究で検討されていない上記2点を扱う。さらに、発表語彙知識の広さのレベルごとに、発表語彙知識の広さと深さの関係がどの程度強いかを調べることで、語彙知識や心的辞書の構造モデルや語彙習得モデルの構築に向けた第一歩となると考えられる。

3 研究目的・定義・特徴

本研究の目的は、以下の2点である。

- (1) 発表語彙知識の広さと深さの関係を調べること
- (2) 広さと深さの関係について、広さレベルごとに検討すること

本研究では、先行研究で見られる広さと深さの関係の強さに幅があり仮説が作りにくいために、以下のリサーチクエスション (RQ) を挙げる。

- RQ 1 : 発表語彙知識の広さと深さの関係はどの程度あるか
- RQ 2 : 広さが大きくなるにつれて、広さと深さの関係は変化するか

なお、本研究では、Laufer et al. (2004) と中西 & 島本 (2003) に基づき、以下のように定義する。

- (a) 広さ (語彙サイズ) : 中核的な意味と関連付けて、書記形式を筆記できる語がどのくらい多くあるか
- (b) 深さ : 書記形式と関連付けて、派生語・反意語・コロケーションを筆記できる語がどのくらい多くあるか。なお、Read (2004) は深さを ① 意味の正確さ、② 包括的語彙知識、③ ネットワ

ークの知識に分けたが、本研究ではそのうちの②と③を扱う。

- (c) 発表語彙知識 : 語彙の形式を再生する知識。ある意味に対する形式を再生するものと、派生語・反意語・コロケーションについて再生するものが含まれる。なお、本研究では文脈のない場合の再生は「知識」の中に属し、「知識」と文脈のある言語運用は異なるものとする。

本研究の特徴は以下3点である。

- (x) 研究目的に関して、先行研究で行われていない、発表語彙知識 (形式の再生) での広さ・深さの関係を扱い、構造方程式モデリングと相関を用いて検討する点
- (y) 対象者に関して、先行研究で対象とされていない中学生を含め、多くの中学生・高校生を対象者とする点
- (z) テスト作成に関して、本研究が扱う発表語彙知識の広さと深さを測るテストがまだ開発されていないことから、テストを独自に作成し、その妥当性の確認をさまざまな観点から行う点

4 研究方法

4.1 参加者

茨城県・東京都・岐阜県・広島県の公立・国立の中学生・高校生913人 (中3 : 7校330人 ; 高1 ~ 3 : 8校583人)。幅広い英語能力の英語学習者を対象とした。当初は1066人の参加者を得たが、海外滞在期間が1年以上の者、白紙だったセクションがあった者、問題を完全に勘違いした者は除いた。

なお、人数についてはCohen (1992) に基づき、検定力を.80、有意水準を.05とし、中程度の相関関係 ($r = .30$) があると仮定した場合、有意になるのに必要な85人 (p. 158) を、レベルごとに分けたときにも超えるように意図した。

4.2 使用テスト

4.2.1 発表語彙知識テスト

発表語彙知識の定義により、すべて形式を再生させる方法を用いた。なお、以降はテスト問題の1問1問を「項目」と呼ぶ。

4.2.1.1 発表語彙知識の広さテスト

日本語の意味から英語の形式を引き出すテスト方法を用いた(資料1)。意図した語を引き出し、同意語を排除する(Laufer et al., 2004) ため、最初の1文字を提示した。Lauferらは英語(L2)で意味を提示したが、本研究では日本語(L1)で意味を提示した。Laufer & Nation (1995, 1999), Meara & Fitzpatrick (2000) を使用しなかった理由は、難易度が高いため、日本人中高生には適さず、文を理解できるかなどの意図しない能力も測ってしまう(Koizumi, 2003) などの問題点があるためである。

作成手順は2段階に分けられる。第1に、JACET8000 (JACET 基本語改訂委員会, 2003) の Level 1~3の中から、各レベル32語をランダムに選択した。それに加え、他の調査のために別語12語を加えたが、本稿では言及しない。第2に、選択した語の第1義を英英辞典(Summers et al., 2003, 他2冊)で調べ、英和辞典(小西&南出, 2002, 他2冊)を見てわかりやすい訳をつけた。正解が2つ以上あるなど問題があった場合は、語を再度ランダムに選んで作成した。広さ(語彙サイズ)は、全体の中で正解できた数の割合から推定した(Laufer, 1992)。

4.2.1.2 発表語彙知識の深さテスト

作問が可能で、採点が難しすぎない深さの要素3つを選んだ。各セクションとも、広さテストと共通の語と異なる語の両方を入れた。

① 派生語セクション (20問)

対象語に派生接尾辞を付加して派生語を作る項目(例: work から worker を書く; 12問)と、対象語から派生接尾辞を取って逆成語を作る項目(例: comfortable から comfort を書く; 8問)を出題した。Bauer & Nation (1993) のリストの Level 2~4の派生接尾辞の中から、より多くの派生接尾辞が使われるように配慮した。また、「テストに出題する語」と「その派生語または逆成語」の両方がJACET8000のLevel 1~3に入るようにした。テスト時間が限られていたために Schmitt & Meara (1997) の方法はとらず、本研究では品詞を指定することで、1語につき派生語・逆成語を1語引き出そうとした(資料2(a))。

② 反意語セクション (18問)

反意語は、(1) 相補関係(例: alive and dead), (2) 反対関係(例: buy and sell), (3) 反義関係(例: hungry and full), (4) 非両立性(例: spring, summer, fall, and winter) の4種類に分けられる(望月, 2003, p. 55)。ここでは、(1)~(3)を出題した。(4)非両立性を出題しなかった理由は、中高生にとって難しいと予想されたためである。答えの候補の1つが最低3000語内のものを出题した。分析時に同綴異義語の like を削除し、17問で分析した。

なお、反意語とコロケーションのセクション両方とも、Shimamoto (2005) に基づき作成したが、ある語に関連する語を「できるだけ多く」書く Shimamoto (2005) の方法に対し、本研究では、「1つ」書くよう求めた(資料2(b))。その理由は、第1に、受験者が最も適していると判断する連想を知ることができ、第2に、ある語の深さを見る際に、たくさん書かせることで、中核的な意味に対する形式を書くことも増えるため、広さの側面を測る可能性が増えるという問題をより少なくでき、第3に、実施時間がより短くて済むという利点があるためだった。

③ コロケーション・セクション (18問)

コロケーションは「偶然を超えた確率で互いに共起する語の連鎖」(横川&島本, 2003, p. 246)である。コロケーションは、(1) 文法的・統語的コロケーション(例: access to)と(2) 意味的・語彙的コロケーション(例: spend money)と(3) 文法的・意味的パターンを持たないコロケーション(例: [at ではなく] on Monday)の3つに分けられる(Schmitt, 2000, p. 77)。本研究では(2)のみを対象とした。また、Schmitt (2000) はコロケーションの定義に(a)共起することと、(b)さまざまな程度の排他性があることを挙げているが、本テストでは、(a)のみでもコロケーションと考え、より広い範囲の組み合わせを認めた。さらに、意味の透明度が高くても低くてもコロケーションと考えた。使用したテスト方法は、Shimamoto (2005) に基づき、ある語につながる語を、品詞を指定して引き出した(資料2(c))。

4.2.2 発表語彙知識テストに関するアンケート

海外経験などの情報を得るためと、テストの表面的妥当性などの検討のために実施した(資料3)。回答には、Cumming, Grant, Mulcahy-Ernt, & Powers

(2004)に基づき「わからない」という選択肢も設けた。その理由は、テストの妥当性をあまり意識していない場合もあるため、答えをどれかに選択させるよりも、「わからない」という選択肢を設けたほうがよいと考えたためだった。

4.3 手順

テストは、英語授業中または放課後に実施した。広さテストは25分間でいき、終了しても先に進めないようにした。深さテストは20分間でいき、前の広さテストには戻れないようにした。これは、広さテストの答えの一部が、後の深さテストに提示されているためだった。

実施後に、広さテストに関して、同じスペルで始まり意味がほぼ同じ語が存在した12語を除外した。Level 1~3に属する数をそろえるために、さらに6語を、ランダムに選んだ順番の最後のほうから除外し、各レベル26問、全体で78問にした。広さ（語彙サイズ）の推定は、正答数/78×3000の式で算出した。

その後、次に述べる3段階の分析を行った。第1に、高い信頼性を確保するために、4.3.1節の方法で採点した。第2に、作成したテストの妥当性検証を4.3.2節の方法で行った。第3に、発表語彙知識の広さと深さの関係について、構造方程式モデリングとピアソンの積率相関を用い、全体と広さレベルごとに検討した。分析ではSPSS (SPSS, 2003), Amos (Arbuckle, 1999), Facets (Linacre, 2003)を使用した。

4.3.1 採点方法

すべての項目が1題1点だった。広さテストについては、完全に正しい綴りと小西&南出(2002)に載っている綴り(例: socks / sox, work / wark)を正解とした。

深さテストについては、Shimamoto (2005)に基づき、以下の手順で行った。まず、辞書(小西&南出, 2002, 他7冊)を参照し可能性のあるすべての品詞・語義について模範解答を作り、採点した。模範解答にない答えは、小西&南出(2002)で語として載っているかを確認し、載っていない語は誤りとした。載っている語については、派生語の採点では、指定した品詞と意味が同じもののみ正解とした。

反意語・コロケーションのセクションの採点では、語として載っていて、答えと完全に異なる解答以外

は3人の評価者(英語母語話者2人と日本人英語上級者1人)に評価を依頼した。評価者は回答が適切かどうかを判断し、間違っている、容認可能でない、冗長だ、変だと感じた場合は0点とした。特定の文脈(おとぎ話など)のみで適切な場合は誤りと判定した。

3人の評価者での一致度と内的一貫性は、十分高いとは言えなかったが、ある程度の一致が見られた(反意語の3人全員で一致した割合76.16%, 内的一貫性クロンバックの $\alpha = .65$; コロケーションの一致度52.38%, 内的一貫性 $\alpha = .63$)。この理由は、模範解答にある語と完全に間違いの語は抜いた、残りの語での判定であること、また、特に低い一致度になっているコロケーションは、経験や文化的背景に影響されやすいことが考えられる。そこで、3人全員で一致しなかった項目については、別の英語母語話者1人と日本人英語上級者1人に依頼し、5人中3人以上が正解としたものを正答ととした。

4.3.2 妥当性検証とその方法

妥当性とは、一般に、「テストが測ろうと意図した特性(構成概念)を測っている度合い」(Henning, 1987など)であるが、厳密に言う、「テスト得点に基づいた解釈と使用の適切さが、実証的証拠と理論的根拠によって裏付けられる程度」(Messick, 1989)である。妥当性は、言語テストを作り、使用する際に最も重要であり(Bachman, 1990など)、テスト作成・使用において常に検証すべきもの(Chapelle, 1999)である。妥当性は、テストが持つ特性ではなく、テスト目的と連動したテスト得点の解釈についての性質(Messick, 1996)である。よって、厳密に言う本研究での妥当性検証は「テスト得点の解釈の妥当性」について行う。しかし、記述の容易さを考え、以降は「テストの妥当性」として記述する。

妥当性は全体として1つの概念であるが、Messick (1996)は6つの別個の要素に分けた。その妥当性の要素と、妥当性検証に含めるべき側面などについてのまとめが表3である。

妥当性検証をどのように実行するかについて、Chapelle (1999)は、妥当性検証の3段階のステップを挙げている。それは、第1に、仮説を作る、第2に、仮説を検証するための関連した証拠を提示する、第3に、証拠と理由付けを提示・統合するような妥当性に関する主張を行う方法である。

■ 表 3：妥当性の 6 つの要素と分析手法

要素	■ 妥当性検証で吟味する側面 ・ チェック項目の例	具体的な分析手法の例
内容的要素	<ul style="list-style-type: none"> ■ テストの内容と測定領域の内容が一致しているかの検証 ・ 構成概念の定義が明確か ・ 構成概念とテスト項目・タスクが一致しているか ・ 内容が関連しているか ・ 内容に代表性があるか ・ 技術的質が保たれているか (例：指示が明確か、適切な難易度か)	<ul style="list-style-type: none"> ・ タスク・カリキュラムの分析 ・ 専門家の判断 [5.1.1節] ・ 分析的枠組みの使用
実質的要素	<ul style="list-style-type: none"> ■ 受験者が項目・タスクにどう反応しているかの検証 ・ 理論的に予測されるプロセスが実際のテスト中に見られるか ・ 専門家でない人にとって、テストが意図した構成概念を測っているように思えるか (このチェック項目の位置付けは難しいが、本研究では Fulcher (1999) に基づきここに位置付けた) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 観察・質問紙 [5.1.2節] ・ 面接・プロトコル分析による質的分析 ・ 受験者が用いる方略・言語の報告 ・ 談話分析
構造的要素	<ul style="list-style-type: none"> ■ テストの内的構造 (タスク・項目・設問間の関係) の検証 ・ 得点尺度や採点法・採点基準やテストの内的構造と、構成概念の内的構造が一致しているか ・ データの次元が、仮定された構成概念の次元と一致 (適合) するか 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 項目応答理論 ・ 信頼性 [5.1.3節] ・ 因子分析 ・ 構造方程式モデリング [5.2節]
一般化可能性の要素	<ul style="list-style-type: none"> ■ 時間・グループ・受験状況・タスク・評価者の変化などにより、テストのプロセスと構造が変化するかを検証 ・ 得られた得点の解釈が、構成概念の領域に一般化できるか 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 信頼性 ・ 一般化可能性理論 ・ 差異的項目機能 (DIF) ・ 分散分析 [5.1.4節]
外的要素	<ul style="list-style-type: none"> ■ テスト得点とテストの外的構造 (他の測定結果・背景変数) の関係の検証 ・ 構成概念によって、関連の外的パターンを合理的に説明できるか ・ 外的基準との関係 (関係のなさ) が得点の意味と一致するか 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 相関 [5.1.5節] ・ 多特性・多方法の方法 ・ 因子分析 ・ 構造方程式モデリング
影響的要素	<ul style="list-style-type: none"> ■ テスト得点を解釈・使用する際に社会的な影響があるかの検証 ・ テスト得点を解釈・使用する際に、意図した影響と意図しなかった影響が短期的・長期的にあるか 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 観察・インタビュー ・ 質問紙 [5.1.2節] ・ 事前・事後テストの分析

(注) Bachman & Eignor (1997), Banerjee & Luoma (1997), Chapelle (1999), Cheng & Watanabe (2004), Messick (1989, 1996) をもとに作成。下線部 = 本研究で使用； [] = 結果が述べられる節。

本研究でも、可能な限りこの 3 段階のステップに沿って妥当性検証を行う。その際、Messick (1996) が言うように、特定の妥当性の側面にだけ偏って行わず、より包括的に行うことに注意する。

各分析については原則として結果の前で述べるが、以下の 2 点についてはここで述べる。第 1 に、本研究では 3 グループ以上間 (例：英検の 2 級・準 2

級・3 級・4 級・5 級取得者間) で違いがあるかを見る際に、一元配置分散分析を用いた。分散分析の前提である「等分散性」が満たされなかった場合、Brown-Forsythe の修正を行った。従属変数が複数あり、それぞれ相関があったが、正の相関だったため、多変量分散分析 (MANOVA) を使わず (Tabachnick & Fidell, 2001)、(一変量の) 一元配置分散分析を用

いた。そして、第1種の誤りを減らすために、ボンフェローニの修正を用い、有意水準を.01 (.05/4)として検定した。分散分析で有意になった場合にはボンフェローニの多重比較を用いた。また、最近では独立変数が従属変数と関連するか否かしか見ない有意性検定だけでなく、関連の程度(効果量)も見べき(Wilkinson & Task Force on Statistical Inference, 1999など)との考えが広まってきている。

本研究では効果量の1種の、独立変数が従属変数の分散を説明する割合である η_e^2 (generalized eta squared: 「主効果の平方和/全体の平方和」により算出; Olejnik & Algina, 2003) を報告し、解釈はCohen (1988) に基づいた (.010 < 小 < .059; .059 < 中 < .138; .138 < 大)。

第2に、2つの変数間の関係を調べる際には、ピアソンの積率相関係数を用いた。2つの相関係数間に差があるかを吟味する際には、Glass & Hopkins (1996) の式を用い、対応のある場合とない場合の検定のどちらかを行った。第1種の誤りを減らすために、ボンフェローニの修正を用い、有意水準を下げて(.05/まとめて行う検定の数)検定した。さらに、後の研究の統合のために、青木(2003)のExcelシートを用い、相関係数の95%信頼区間も挙げた(信頼区間についてはSmithson, 2003を参照)。

5 結果と考察

5.1 発表語彙知識テストの妥当性検証

5.1.1 内容的要素の検討

構成概念の定義に基づき、テスト方法が選ばれた。広さテストについては、JACET8000のLevel 1~3の語からランダムに選んで作成したことで、内容の関連性と代表性は保たれていると考えられる。深さテストについては、JACET8000のLevel 1~3の語から選んで作成したことから内容の関連性はあると考えられる。さらに2つのテストとも予備調査を行い、指示や難易度の調整を行ったことから、技術的な質も十分であると考えた。よって、内容的要素はかなり満たされていると考えられる。

5.1.2 実質的要素・影響的要素の検討

質問紙で「わからない」と答えた受験者の解答を除いた結果が表4である。ここでは、実質的要素に

■表4：発表語彙知識テストに対する受験者の反応

	Q2 (n = 775)	Q3 (n = 824)	Q4 (n = 833)
M (SD)	3.85 (1.07)	3.64 (1.17)	3.55 (1.19)

(注) M = 平均値; SD = 標準偏差; n = 人数

ついて尋ねた2問(Q2とQ3)と影響的要素について尋ねた1問(Q4)について検討した。

表面的妥当性(Q2)、指示の明快さ(Q3)、テスト受験が今後の学習に影響するか(Q4)についての質問では、平均値はすべて3.5以上であった。受験者は、本テストをある程度妥当なテストととらえたようである。

5.1.3 構造的要素の検討

第1に、広さテストと深さテストの3セクションについて、4つの観点から吟味した。第1に、項目応答理論のミスフィット項目の観点から、第2に、信頼性の観点から、第3に、広さテストのJACET8000レベル間の関係の観点から、第4に、構造方程式モデリングの観点からである。第4点目は、5.2節で検討する。

第1の分析で使用する項目応答理論は、受験者の能力とテスト項目の難易度を独立に推定でき、テストの精度について細かな情報を得られる有用なテスト理論である(大友, 1996など)。本研究では、1パラメータ・モデル(ラッシュ分析)を用い、以下の仮説を検証した。

妥当性の仮説1：本研究のテスト項目はテストのモデルに適合している(ミスフィットの項目がない)

もし、モデルに本テスト項目が十分適合しているならば、項目応答理論の前提である、テストの一次元性(同時に分析されるテスト項目が同じ1つの能力を測っていること)が満たされると考えられる(McNamara, 1996)。ミスフィットの基準は「Infit Mean Square が平均 + 2 × 標準偏差以上」(McNamara, 1996)とした。

一次元性については、テストではミスフィット項目が全体の10%未満ならばよく(Stansfield & Kenyon, 1995)、受験者ではミスフィットと判断された受験者の割合が2%未満ならばよい(McNamara, 1996)と考えた。なお、この節以外の分析では、満点と0点の受験者がいるために、項目応答理論の能

■ 表5：ミスフィットの基準値・割合と信頼性

		Infit Mean Square の <i>M</i> (<i>SD</i>) [ミスフィットの基準値]	ミスフィットの割合 (基準を 超えた数 / 全体)	信頼性 [Separation]
広さ1回目 (n = 913)	受験者	1.0 (0.3) [1.6]	2.41% (22/913)	.96 [4.85]
	項目	1.0 (0.2) [1.4]	0.00% (0/84)	1.00 [20.03]
広さ2回目 (n = 910)	受験者	1.0 (0.3) [1.6]	2.53% (23/910)	.95 [4.60]
	項目	1.0 (0.2) [1.4]	0.00% (0/78)	1.00 [19.71]
派生語 (n = 910)	受験者	1.0 (0.4) [1.8]	3.63% (33/910)	.87 [2.55]
	項目	1.0 (0.2) [1.4]	5.00% (1/20)	1.00 [18.89]
反意語 (n = 910)	受験者	1.0 (0.4) [1.8]	3.63% (33/910)	.81 [2.10]
	項目	1.0 (0.2) [1.4]	0.00% (0/20)	1.00 [19.33]
コロケーション (n = 910)	受験者	1.0 (0.5) [2.0]	3.63% (33/910)	.78 [1.91]
	項目	1.0 (0.1) [1.2]	0.00% (0/18)	1.00 [19.49]

(注) *M* = 平均値; *SD* = 標準偏差; *n* = 人数; 受験者 = 受験者の能力; 項目 = テスト項目の難易度

力推定値でなく、テストの素点を用いた。

最初に広さテストを分析したところ、ミスフィットの受験者(22人)が、全受験者の2%を超えていた。そのうち広さテストの1ページ以上が空白であり、誤って抜かした形跡があった3人は除外して再分析した。

表5を見ると、受験者のミスフィットについては、各セクションとも2~4%のミスフィットがあった。その理由を検討したところ、特にテスト項目に関する問題は見当たらず、除外しないことにした。

項目のミスフィットについては、派生語セクションでの1語(5%)以外はなく、仮説1はほとんど支持されたため、テストの一次元性は満たされていたと考えられる。1つあったミスフィット項目(資料2(a))はわずかなミスフィット(Infit Mean Squareが1.41)だったため、除外せず分析を進めた。

妥当性の第2の観点である信頼性については、「高い(妥当性の仮説2)」ものが求められる。結果は、項目と受験者の信頼性ともに、すべてのセクションにおいて高く、仮説2は支持された。

第3の観点である、広さテスト内でのJACET8000レベル間の関係については、個人で見た場合「Level1の正答数が最も多く、Level3が最も少ない(妥当性の仮説3)」と予想される(例:Level1で15問正解>Level2で8問正解>Level3で3問正解ならば仮説が満たされる)。この仮説に一致した受験者は多く(93.96%;855/910)、仮説3はほぼ支持された。仮説に一致しなかった受験者(55人)には中高の幅広い層の受験者が含まれていた。そのうち46人

(83.64%;46/55)はある高校の生徒で、先生によると、対象者(高2)に難しめの単語テストを毎回行っているとのことだった。その単語テストに出た語と本研究の広さテストとの共通語は10語で、46人中45人はその共通語により仮説からずれた分布の説明が可能だった。

5.1.4 一般化可能性の要素の検討

ここでは、受験者のグループ間(英検取得級間)で違いがあるかについて検討した。英検はコミュニケーション能力全般を測るため、取得級が高いと語彙知識も高いと予想されるため、以下の仮説が立てられる。

妥当性の仮説4:英検取得級が上がると、本テスト得点は高くなる(2級>準2級>3級>4級>5級)

表6によると、級の違いによる効果量は大きかった。英検2級・準2級・3級の間では常に有意差があったが、3級・4級・5級間では、全体的に有意差がなかったため、仮説は一部支持された。3級・4級・5級の級間に差が見られなかった理由は2点考えられる。第1に、本テストが、3級・4級・5級程度の学習者の弁別力が低いためである。第2に、各級の語彙レベルが2級で約5100語、準2級で3600語・3級で2100語・4級で1300語・5級で600語(英検,2004)というところからもわかるように、3級・4級・5級のレベルの差は2級・準2級・3級

■ 表 6 : 英検取得級による語彙知識テスト得点の違い

	級	2	準2	3	4	5
	人数	49	164	274	82	20
広 さ	M	1985.10	1365.15	1002.24	864.89	898.10
	SD	427.03	418.35	325.10	376.23	519.77
	$F(4, 120.41) = 75.86^{**}$ [2 > 準2 > 3 = 4 = 5]; $\eta_o^2 = .40$					
派生語	M	14.63	10.29	7.27	5.70	5.70
	SD	3.73	3.96	3.63	3.63	4.52
	$F(4, 584) = 63.16^{**}$ [2 > 準2 > 3, 4, 5; 3 > 4; 3 = 5; 4 = 5]; $\eta_o^2 = .30$					
反意語	M	11.67	8.38	5.83	5.39	4.60
	SD	2.24	2.94	2.47	2.76	3.42
	$F(4, 584) = 73.20^{**}$ [2 > 準2 > 3 = 4 = 5]; $\eta_o^2 = .33$					
コ 口	M	14.41	12.15	10.34	9.78	7.65
	SD	2.13	2.59	2.49	2.56	4.45
	$F(4, 68.07) = 33.80^{**}$ [2 > 準2 > 3 = 4 = 5]; $\eta_o^2 = .24$					

(注) M = 平均値; SD = 標準偏差; [] = 多重比較の結果; コ口 = コロケーション。**p < .01

■ 表 7 : CASEC と発表語彙知識テストの相関関係

	CASEC1	CASEC2	CASEC3	CASEC4	CASEC合計
広 さ	.58 (.45 to .68)	.61 (.49 to .71)	.59 (.47 to .69)	.76 (.68 to .82)	.77 (.69 to .83)
派生語	.52 (.38 to .63)	.54 (.41 to .65)	.50 (.36 to .62)	.67 (.56 to .75)	.68 (.58 to .76)
反意語	.50 (.36 to .62)	.53 (.40 to .64)	.55 (.42 to .66)	.71 (.61 to .79)	.69 (.59 to .77)
コ 口	.47 (.33 to .59)	.38 (.22 to .52)	.46 (.31 to .58)	.50 (.36 to .62)	.54 (.41 to .65)

(注) 133人で分析。すべて1%水準で有意。CASEC1 = CASECのセクション1; コ口 = コロケーション; () = 95%信頼区間

のレベルの差よりもなく、3級・4級・5級保持者の語彙知識はもともとそれほど差がないためとも考えられる。

5.1.5 外的要素の検討

本節では、ある中学校における、本テストと他のテスト(CASEC: Computerized Assessment System for English Communication)の相関を調べた。CASECは、項目応答理論とコンピュータ適応型テストシステムを用いた、コミュニケーション能力判定テストである(教育測定研究所, 2005)。セクション1~4から成り、それぞれ「語彙の知識」、「表現の知識・用法」、「聞いた内容の大意を理解する能力」、「具体的な情報を聞き取る能力」を測定するとされる。テスト方法は、セクション1~3は多肢選択問題で、セクション4は書き取りである。テスト内容やテスト方法が近いもの同士は遠いもの同士より相関が高いという前提(Henning, 1987など)に立

ち、以下の3つの仮説を立てた。

妥当性の仮説5: (語彙知識はコミュニケーション能力の一部であり、2つの相関はある程度あると考えられるため)、本研究での広さ・深さテストと「コミュニケーション能力を測る」CASECの総合得点は中程度以上の相関がある

妥当性の仮説6: 「語彙知識を測る」セクション1は、他の要素を測るセクション2と3より、本研究での広さ・深さテストとの相関は高い

妥当性の仮説7: (テスト方法が近い)ため)セクション4はセクション2と3より、本研究での広さ・深さテストとの相関は高い

結果(表7)は、仮説5については、CASEC合計と4セクションの相関はすべて中程度以上の相関が見られ、支持された(資料4参照)。

仮説6については、相関係数で見ると一部仮説が

満たされた（派生語について、セクション1 > 3；コロケーションについて、1 > 2, 3）が、相関係数の差は小さく、5%水準でも（有意水準を下げた1.67 [=5/3] %水準でも）有意な差はなかった（派生語とセクション1と3間で $t(130) = 0.33$ 、[最も差があった]コロケーションとセクション1と2間で $t(130) = 1.19$ ）。その理由として、テスト問題を見るとセクション1と2の主な違いは選択肢の長さ（1語提示かそれ以上か）で、測る要素がより近く、また本テストで測っている語彙知識がセクション2と3で測る知識・能力とも関連していることが考えられる。

仮説7については、相関係数で見るとすべてが満たされたが、0.63 (= 5/8) %水準で有意な差があったのは4箇所（広さとセクション2と4間・3と4間、派生語とセクション3と4間、反意語とセクション2と4間。それぞれ $t(130) = 3.67, 3.35, 3.16, 3.44$ ）で、仮説は一部支持された。

5.1.6 発表語彙知識テストの妥当性のまとめ

今まで6つの妥当性の要素の観点から、本テストを検討してきた。仮説に一致しなかった点は、妥当性に対する否定的な証拠であり、今後さらに改善が必要と思われる。しかし、仮説に支持された点は妥当性に関する肯定的な証拠であり、かなりの肯定的な証拠が見られたことから、本研究で作成したテストの妥当性はある程度あり、研究で使用する意味があると考えられる。

5.2 発表語彙知識の広さと深さの関係

広さと深さの関係を見る際に、受験者全体の分析では構造方程式モデリングを、広さレベルごとに見る場合は、人数が少ない群があるためピアソンの積率相係数を用いた。

第1の分析で用いる構造方程式モデリングは、テスト得点を観測変数として扱えるだけでなく、直接測定することのできない構成概念を潜在変数としてモデルに組み込み、誤差（図1の円）を取り除いた形で変数間の関係が吟味できる分析手法である（狩野&三浦, 2002など）。

本研究では、「深さテストの3セクションの素点」と「広さの推定値（78問から語彙サイズを推定した値）」を観測変数（図1の四角）とし、「深さ」を潜在変数（図1の楕円）とした。

まず、構造方程式モデリングを行う前に、Kunnan (1998) に基づき2つの前提を確認した。1つ目の「変数ごとの正規性」については、歪度・尖度ともすべて $|\pm 2|$ 内だったため満たしていた（資料5, 6参照）。2つ目の「変数を組み合わせたときの正規性（多変量正規性）」については、910人の分析で多変量正規性の値が1.20で、5%水準で有意に正規性が満たされていなかった。そこで、最大の多変量外れ値を持つ（外れ値の基準：マハラノビスの距離 $\chi^2 = 13.82$ 以上、 $df = 2, p < .001$; Tabachnick & Fidell, 2001）の受験者1人を除き、再分析したところ、多変量正規性の値が0.64になり、多変量正規性が満たされた。よって、後は909人のデータを使用した。除いた1人は、他の受験者と比べると、広さテスト得点が非常に高い（推定語彙サイズ2231語）のに対し、深さテストセクションでは普通の点（各8点, 6点, 12点）を取っていた。よって、本研究での結果は、そのような学習者には一般化できないことがわかる。

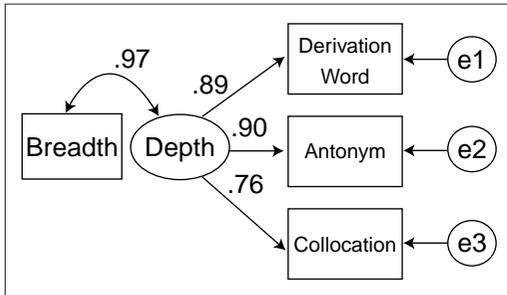
■ 表8：図1のモデルの適合度の結果

	χ^2 (df), p	χ^2/df	CFI	GFI	RMSEA (90%CI)
基準	$p > .05$	< 2.0	> .90	> .90	< 0.05
図1	8.84 (2), .01	4.42	1.00	1.00	0.06 (0.02 to 0.11)

(注) 909人で分析。CFI = Comparative Fit Index ; GFI = Goodness of Fit Index ; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation ; CI = 信頼区間 (Confidence Interval)。基準は Arbuckle & Wothke (1995) を参照。

表8を見ると、 χ^2 と χ^2/df とRMSEAでは基準が満たされていないものの、CFIとGFIでは満たされており、モデルに適合したと考えた。図1によると、広さと深さの相関は.97で非常に強かった。つまり、全体で見ると、広さのある人は深さもある傾向が強い。これは、Mochizuki & Aizawa (2000) が述べるように、広さが増えれば深さも広がり、深さが大きくなれば広さも広がる傾向にあるためだろう。ただし、構造方程式モデリングを使用しない場合の相関（資料7）は $r = .73 \sim .88$ であり、1つのテストから予測できる割合は53.79~77.44%にすぎないことにも注意する必要がある。なお、相関が構造方程式モデリングでの相関よりも低くなっている理由は、

▼ 図1：構造方程式モデリングによる広さと深さの関係



(注) Breadth = 広さ；Depth = 深さ；Derivation Word = 派生語；Antonym = 反意語；Collocation = コロケーション

構造方程式モデリングが誤差を取り除いた分析をしているためである。

さらに、深さの観点から見ると、3つのセクションすべてが Depth の因子に高い負荷があり、構造的な妥当性の証拠と考えられる。

次に、909人を1000語単位の広さレベルごとにグループ分けをし、広さと深さの関係を検討した(表9)。全体での分析よりは範囲が限られるために相関が低くなるのは予想できたが、結果は3000語レベルの広さとコロケーションの相関 ($r = .25$) 以外は中程度の相関 ($r = .50 \sim .68$) があつた。低い相関が見られたのはコロケーションセクションの信頼性が低かつた ($\alpha = .51$; 表10) ためかもしれない。全体的に見ると、1000語単位で区切る場合は中程度の相関があると考えられる。つまり、広さのある人は深さもある傾向が中程度ある。また、最も説明できる割合でも、相関を2乗して46.24%で、53.76%は説明できないことになる。つまり、説明できない割合が多いため、深さには広さから予測できない部分が多くあり、したがって、狭い能力範囲を調べるときは特に、広さだけでなく、深さを検討する必要もあると考えられる。

その後、1000語レベルごとの結果(表9)を縦に見た。0.56 (= 5/9) %水準で有意な差があつたのは1箇所、派生語で1000語レベルと2000語レベル(1000 < 2000) だった ($z = 4.10$)。信頼性 $\alpha = .70$ 以上を高いと考えるならば、派生語テストの信頼性は基準を満たしているため、1000語レベルと2000語レベルと広さが増えると、広さと派生語の知識の関係は強くなると考えられる。全体的に見ると、レベルが異なってもそれほど広さと深さの関係は変わらないと考えられる。

■ 表9：1000語の広さレベルごとの広さと深さの相関

【人数】	派生語	反意語	コロ
1000語レベル [409]	.50** (.42 to .57)	.64** (.58 to .69)	.50** (.42 to .57)
2000語レベル [412]	.68** (.62 to .73)	.68** (.62 to .73)	.51** (.43 to .58)
3000語レベル [88]	.60** (.45 to .72)	.56** (.40 to .69)	.25* (.04 to .44)

(注) コロ = コロケーション；() = 95%信頼区間
1000語レベル = 1~999語の推定値だった受験者群；
2000語レベル = 1000~1999語の群；3000語レベル =
2000~3000語の群。* $p < .05$. ** $p < .01$.

■ 表10：広さレベルごとの記述統計

【人数】	広さ <3000語>	派生語 <20点>	反意語 <17点>	コロ <18点>
1000語レベル [409]	711.71 (190.60, .73)	5.01 (2.92, .72)	4.13 (2.10, .59)	8.60 (2.81, .69)
2000語レベル [412]	1352.86 (274.82, .83)	9.96 (3.49, .76)	7.98 (2.51, .62)	11.80 (2.46, .63)
3000語レベル [88]	2266.58 (218.95, .71)	17.15 (2.05, .53)	12.92 (1.83, .34)	15.26 (1.98, .51)

(注) <> = 満点；平均値(標準偏差, クロンバックの α)；コロ = コロケーション

また、各広さレベルで「広さ」と「深さのどの要素」の関係が強いかについて、表9を横に見て、0.56 (= 5/9) %水準で有意な差があるものを調べた。結果は、(1) 1000語レベルでは、広さと反意語の関係が広さと派生語、広さとコロケーションの関係よりも高かつた(それぞれ $t(406) = 3.71, 3.82$)。 (2) 2000語レベルでは広さと派生語、広さと反意語との関係が広さとコロケーションとの関係よりも高かつた(それぞれ $t(409) = 4.91, 5.02$)。 (3) 3000語レベルでは広さと派生語の関係が広さとコロケーションとの関係よりも高かつた(それぞれ $t(85) = 3.30$)。しかし、(1)~(3)とも組み合わせのどれかのセクションにおいて信頼性が低めで誤差が大きいため、今後さらに検討が必要だろう。

最後に、各レベルでの、語彙サイズが増えるに従い、深さの要素がどのように伸びるかについて検討した。

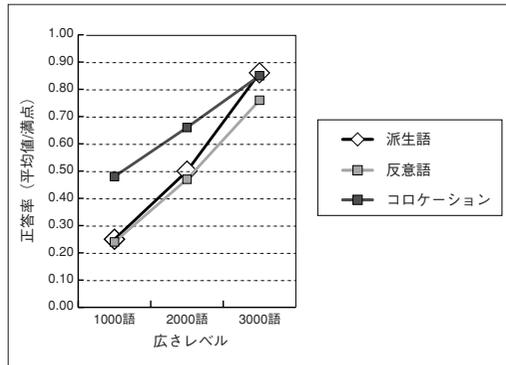
表11・図2によると、広さレベルが高くなるにつれて、すべての深さ得点は有意に伸び、効果量も大きかつた。つまり本研究からは、Shimamoto (2000,

■ 表11：広さレベルによる深さテスト得点の違いの検定

セクション	F 値	η^2
語彙サイズ	$F(2, 409.94) = 1962.53^{**}$.80
派生語	$F(2, 698.79) = 820.18^{**}$.58
反意語	$F(2, 532.11) = 759.03^{**}$.59
コロケーション	$F(2, 577.10) = 369.60^{**}$.41

(注) 多重比較の結果、すべて1000語レベル < 2000語レベル < 3000語レベル。

▼ 図2：広さレベルの変化による深さテスト得点の伸び



2005), Mochizuki & Aizawa (2000) と同様に、各グループとも、広さが増えるにつれて、深さの3要素が伸びていることがわかる。なお、深さ3セクションのももとの難易度が等しいとの保証はないため、その間での比較はできない。

6 結論

本研究でわかったことは以下2点である。まず、リサーチクエスチョン RQ1 (発表語彙知識の広さと深さの関係はどの程度の強さか) に関連して、発表語彙知識の広さの3000語レベルまでの幅広い学習者層で見ると、広さと深さの関係は強く、1000語単位で見ると、中程度の関係がある。

RQ2 (広さが大きくなるにつれて、広さと深さの関係は変化するか) については、広さと派生語の相関で1000語レベルが2000語レベルより低いとそれ以外では違いがあるとは言えなかった。また、広さが増えるに従い、深さの3つの要素はすべて伸びる。

教育的示唆として以下の3点が挙げられる。第1に、全体的には強い相関が見られたことから、発表語彙知識を測定する際、対象者の発表語彙知識の広

さの範囲が幅広い場合には、広さから深さがある程度は予測できるとわかる。しかし、発表語彙知識の広さのレベルごとでは中程度の関係で、予測できる値も半分以下だったことから、対象者の発表語彙知識の広さの範囲が狭い場合には、両方の測定をしないと、包括的に語彙をとらえたことにはならないことがわかる。

第2に、広さレベルごとに見ると、全体的には関連の強さにあまり違いがなく、レベルが上がるにつれて深さの局面も一貫して伸びていたことから、語彙サイズが小さい英語学習初期の段階から、広さだけでなく深さの知識も伸びているかを評価することが必要だと示唆される。また指導に関しては、混乱させない程度に、深さについても指導していくことが必要と思われる(望月, 2003)。

第3に、語彙知識のさまざまな側面を測るテストが開発されてきていない(Aizawa, 2005)が、本研究で作成したテストを教育や研究で使うこともできると考えられる。また教育面では、深さテストを実施することで、広さ以外の語彙知識の要素に目を向けさせることも可能だろう(Aizawa, 2005)。

今後は、以下の6点を特に研究し、より一般化につなげるべきだろう。第1に、テスト方法の影響(Bachman, 1990)を減らすために、深さテストだけでなく広さテストにも複数のテスト方法(セクション)を用いる必要がある。

第2に、広さレベルごとの分析で十分な信頼性を保ちつつ解釈を行うために、母集団を反映した形で受験者の抽出を行い、参加者をより多く確保し、難易度が低い項目と高い項目もさらにテストに加えての再検証が必要である。

第3に、幅広い層の受験者を対象にする場合には、より易しいテストの版と、より難しいテストの版のように複数の版を用意するなど、受験者の能力に適したテストの実施が求められるだろう。通常の分析では別のテストを行うと比較可能でないが、項目応答理論を用いてテストの等化(大友, 1996など)を行えば、同じ尺度上で解釈が可能になる。

第4に、妥当性の要素それぞれについて、よりさまざまな観点から調べることが必要である。特に、本研究での妥当性検証は、理論に基づくよりは、一般に考えて仮説が導けるものを挙げて検証するもので、Messick (1989) の言う「弱い妥当性検証」に当たる。今後理論が発達すれば、その理論に基づい

て検証を行う「強い妥当性検証」を行うことが望ましい。さらに、Messick (1996) の枠組み以降にも、妥当性や妥当性検証法についての議論がなされており (Borsboom, Mellenbergh, & van Heerden, 2004; Kane, 2001 など)、今後もより良い方法を検討していくべきである。

第5に、理論構築につなげるために、テストの妥当性・信頼区間などの観点から先行研究を再解釈し、先行研究と本研究の結果を統合してメタ分析 (芝 & 南風原, 1990 など) を行い、今後も研究を重ねていくことが求められる。

第6に、本研究の対象は、発表語彙知識の広さと深さであり、それらが実際の言語運用とどのように関係するかについては、今後の課題である。

謝 辞

この研究の機会をくださった (財) 日本英語検定協会、選考委員の先生方、特に貴重なアドバイスをくださった大友賢二先生に厚く御礼申し上げます。また、ご指導いただきました望月昭彦先生、磐崎弘貞先生、卯城祐司先生、印南洋さん、古賀功さんに感謝いたします。さらに、小菅敦子先生、伊佐地恒久先生、久保野雅史先生、植木明美先生、山本良一先生、佐野賢一先生、櫻井友裕先生、上西幸治先生、川島智幸先生、瀧口均先生、柴山聖徳先生、芥田智里先生、山内逸美先生、廣澤嘉成先生、折原史康先生、根本章子先生、武山晃子先生をはじめ、研究にご協力くださいました、たくさんの先生方にも深く感謝いたします。

参考文献 (*は引用文献)

- * Aizawa, K. (2005). Assessing the depth of receptive vocabulary knowledge. *Facilitating vocabulary acquisition—JACET summer seminar proceedings No. 4* (pp. 18-28). Tokyo: Japan Association of College English Teachers.
- * Akase, M. (2005). The roles of breadth and depth of vocabulary knowledge in EFL reading comprehension: With a focus on English major students. *ARELE*, 16, 141-150.
- * 青木繁伸. (2003). 「検定および推定」. Retrieved April 24, 2005, from <http://aoki2.si.gunma-u.ac.jp/lecture/stats-by-excel/work-sheets/tests.xls>
- * Arbuckle, J.L. (1999). Amos (Version 4.02) [Computer software]. Chicago: SmallWaters Corporation.
- * Arbuckle, J.L., & Wothke, W. (1995). *Amos 4.0 user's guide*. Chicago: SmallWaters Corporation.
- * Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- * Bachman, L.F., & Eignor, D.R. (1997). Recent advances in quantitative test analysis. In C. Clapham, & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education Vol. 7: Language testing and assessment* (pp. 227-242). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic.
- * Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- * Banerjee, J., & Luoma, S. (1997). Qualitative approaches to test validation. In C. Clapham & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education Vol. 7: Language testing and assessment* (pp. 275-287). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic.
- * Bauer, L., & Nation, P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography*, 6, 254-279.
- * Borsboom, D., Mellenbergh, G.J., & van Heerden, J. (2004). The concept of validity. *Psychological Review*, 111, 1061-1071.
- * Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- * Centre for Applied Language Studies (CALS, University of Wales, Swansea). (n.d.). KR21 Calculator. Retrieved August 12, 2005, from <http://www.swan.ac.uk/cals/calsres/encyclopedia/kr21.htm>
- * Chapelle, C.A. (1999). Validity in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 254-272.
- * Cheng, L., & Watanabe, Y. with Curtis, A. (Eds.). (2004). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- * Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- * Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- * Cumming, A., Grant, L., Mulcahy-Ernt, P., & Powers, D.E. (2004). A teacher-verification study of speaking and writing prototype tasks for a new TOEFL. *Language Testing*, 21, 107-145.
- * 大学英語教育学会 (JACET) 基本語改訂委員会 (編). (2003). 『大学英語教育学会基本語リスト』. 東京: 大学英語教育学会.
- * 福地美奈子. (2004). 「語彙知識と EFL リーディングとの関係についての一考察」. 『第30回全国英語教育学会長野研究大会発表要綱』. (pp. 720-725).

- * Fulcher, G. (1999). Assessment in English for academic purposes: Putting content validity in its place. *Applied Linguistics*, 20, 221-236.
- * Glass, G.V., & Hopkins, K.D. (1996). *Statistical methods in education and psychology* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- * Henning, G. (1987). *A guide to language testing: Development, evaluation, research*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- * Kane, M.T. (2001). Current concerns in validity theory. *Journal of Educational Measurement*, 38, 319-342.
- * 狩野裕 & 三浦麻子. (2002). 『Amos, EQS, CALIS によるグラフィカル多変量解析—目で見る共分散構造分析—(増補版)』. 京都: 現代数学社.
- * Koizumi, R. (2003). A productive vocabulary knowledge test for novice Japanese learners of English: Validity and its scoring methods. *JABAET Journal*, 7, 23-52.
- * 小西友七 & 南出康世 (編). (2002). 『CD-ROM 版ジーニアス英和・和英辞典』. 東京: 大修館書店.
- * Kunnan, A.J. (1998). An introduction to structural equation modelling for language assessment research. *Language Testing*, 15, 295-332.
- * 教育測定研究所. (2005). 「英語コミュニケーション能力判定テスト (CASEC)」. Retrieved April 24, 2005, from <http://casec.evidus.com/index.html>
- * Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P.J.L. Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). London: Macmillan Academic and Professional Ltd.
- * Laufer, B., Elder, C., Hill, K., & Congdon, P. (2004). Size and strength: Do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, 21, 202-226.
- * Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16, 307-322.
- * Laufer, B., & Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16, 33-51.
- * Linacre, J.M. (2003). Facets: Rasch-measurement computer program (Version 3.45.2)[Computer software]. Chicago: MESA Press.
- * McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Essex, U.K.: Addison Wesley Longman Limited.
- * Meara, P., & Fitzpatrick, T. (2000). Lex 30: An improved method of assessing productive vocabulary in an L2. *System*, 28, 19-30.
- * Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In N. Schmitt, and M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge University Press.
- * Messick, S. (1989). Validity. In R.L. Linn (Ed.). *Educational Measurement* (3rd ed., pp. 13-103). New York: National Council on Measurement in Education/American Council on Education.
- * Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13, 241-256.
- * 望月正道. (2003). 「単語を知っているとはどういうことか」. 望月正道, 相澤一美, 投野由紀夫 (編). 『英語語彙の指導マニュアル』. (pp. 31-70). 東京: 大修館書店.
- * Mochizuki, M., & Aizawa, K. (2000). An affix acquisition order for EFL learners: An exploratory study. *System*, 28, 291-304.
- * 文部省. (1999a). 『中学校学習指導要領 (平成10年12月)解説—外国語編—』. 東京: 東京書籍.
- * 文部省. (1999b). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』. 東京: 開隆堂出版.
- * 中西義子 & 島本たい子. (2003). 「語彙知識とその測定」. 門田修平 (編). 『英語のメンタルレキシコン: 語彙の獲得・処理・学習』. (pp. 31-62). 東京: 松柏社.
- * Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- * Noro, T. (2002). The roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension in EFL. *ARELE*, 13, 71-80.
- * 野呂忠司 & 島本たい子. (2003). 「英語の語彙知識と言語運用」. 門田修平 (編). 『英語のメンタルレキシコン: 語彙の獲得・処理・学習』. (pp. 123-150). 東京: 松柏社.
- * Nurweni, A., & Read, J. (1999). The English vocabulary knowledge of Indonesian university students. *English for Specific Purposes*, 18, 161-175.
- * 大友賢二. (1996). 『項目応答理論入門』. 東京: 大修館書店.
- * Olejnik, S., & Algina, J. (2003). Generalized eta and omega squared statistics: Measures of effect size for some common research designs. *Psychological Methods*, 8, 434-447.
- * Qian, D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56, 282-307.
- * Qian, D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52, 513-536.
- * Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
- * Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary be defined? In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing* (pp. 209-227). Amsterdam, the Netherlands: John

Benjamins.

* Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.

* Schmitt, N., & Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 17-36.

* 芝祐順 & 南風原朝和. (1990). 『行動科学における統計解析法』. 東京：東京大学出版会.

* 島田勝正. (2004). 「EAP 語彙の広さと深さの関係」. 日本言語テスト学会第8回全国研究大会口頭発表資料.

* Shimamoto, T. (2000). An analysis of receptive vocabulary knowledge: Depth versus and breadth. *JBAET Journal*, 4, 69-80.

* Shimamoto, T. (2005). Exploring lexical network systems of Japanese EFL learners through depth and breadth of word knowledge. *ARELE*, 16, 121-130.

* Smithson, M. (2003). Confidence intervals. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

* Stansfield, C.W., & Kenyon, D.M. (1995). Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and by the ACTFL Guidelines. In A. Cumming & R. Berwick (Eds.), *Validation in language testing*. (pp. 124-153). Clevedon, U.K.: Multilingual matters.

* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). (2003). SPSS (Version 12.0.1)[Computer software]. Chicago: SPSS Inc.

* Summers, D. et al (Eds.). (2003). *Longman dictionary of contemporary English* (4th ed.). Essex, U.K.: Pearson Education Ltd.

* Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th international student ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

* Wilkinson, L., & Task Force on Statistical Inference. (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist*, 54, 594-604.

* 横川博一 & 島本たい子. (2003). 「コロケーション, チャンク, 語彙フレーズと外国語教育への応用」. 門田修平 (編). 『英語のメンタルレキシコン: 語彙の獲得・処理・学習』. (pp. 245-264). 東京: 松柏社.

* 財団法人日本英語検定協会(英検). (2004). 「検定のご案内 各級概要」. Retrieved April 24, 2005, from <http://www.eiken.or.jp/info/level/index.html>

資料1：発表語彙知識広さテストの例

[1] 単語を書く問題A

() 内に、日本語にあたる英単語を1語書いてください。はじめの文字は書いてあります。
例： 町 (t) 答えは (town) または (towns)
ふれる, さわる (t) 答えは (touch)

< 1番易しかった問題 >

1. 犬 (d) 答え: dog(s)

< 平均的な難易度の問題 >

53. ～に食べ物・えさを与える (f) 答え: feed

< 1番難しかった問題 >

54. 所有すること, 入手すること (p) 答え: possession

資料2：発表語彙知識深さテストの例

(a) 派生語セクション

[2] 単語を書く問題 B

英単語を, [] の中に書かれた品詞にしてください。() 内には1語書いてください。ing と ed をつけた語は書かないでください。

問題例1: kind [名詞: ~なこと] 答えは (kindness)

* 「名詞」とは、主に、人や物の名前(例: ネコ)を表す言葉です。例: This is my cat. → cat が名詞

問題例2: introduction [動詞: ~する] 答えは (introduce)

* 「動詞」とは、主に、動き(例: 走る)や状態(例: 住んでいる)を表す言葉です。例: I live in Japan. → live が動詞

問題例3: wonder [形容詞: ~(の状態)の] 答えは (wonderful)

* 「形容詞」とは、人・物・出来事などについて述べる言葉(例: かわいい)です。例: I have a cute cat. → cute が形容詞

< 1 番易しかった問題 >

1. work [名詞：～する人] () 答え：worker / workman

< 平均的な難易度の問題 >

5. inform [名詞：～したもの] () 答え：information

< 1 番難しかった問題 >

3. destroy [名詞：～すること] () 答え：destruction

< ミスフィット項目 >

4. criticize [名詞：～したもの] () 答え：criticism

(b) 反意語セクション

[3] 単語を書く問題 C

() の中に入る、反対の意味の英単語を 1 語書いてください。

例：good () 答えの例は (bad)

< 1 番易しかった問題 >

1. open () 答えの例：close, closed, shut

< 平均的な難易度の問題 >

7. nonsense () 答えの例：commonsense, meaningful, reasonable, sense, sensible, valid

< 1 番難しかった問題 >

11. supporter () 答えの例：attacker, critic, destroyer, dissident, nonsupporter, opposer

(c) コロケーション・セクション

[4] 単語を書く問題 D

() の中に入る、適した英単語 (形容詞か名詞) を 1 語書いてください。good, better, best, bad, nice, wonderful, great, big, small, old は書かないでください。同じ語が入ってもかまいません。

例：形容詞が入る例：() air 答えの例は (clean) air
名詞が入る例：() cream 答えの例は (ice) cream

< [4] の中で 1 番易しかった問題 >

4. () birthday 答えの例：16th, Christ's, funny, happy, impressive, memorial, pleasant

< [4] の中で平均的な難易度の問題 >

3. () art 答えの例：abstract, beautiful, body, cheap, classical, cute, difficult

< [4] の中で 1 番難しかった問題 >

5. () tragedy 答えの例：air, ancient, another, awful, brother's, cat, deep

[5] 単語を書く問題 E

() の中に入る、適した英単語 (名詞) を 1 語書いてください。同じ語が入ってもかまいません。

例：clean () 答えの例は clean (air)

< [5] の中で 1 番易しかった問題 & [5] の中で平均的な難易度の問題 >

2. wet () 答えの例：blanket, box, boy

< [5] の中で 1 番難しかった問題 >

4. eager () 答えの例：animal, boy, collector

[6] 単語を書く問題 F

() の中に入る、適した英単語 (名詞) を 1 語書いてください。同じ語が入ってもかまいません。

例：play () 答えの例：play (baseball)

注：(a / an / the) は、a, an, the がついて、つかなくてもいいという意味

<[6] の中で1番易しかった問題>

2. buy (a / an / the) () 答えの例：anything, apples, bag, cameras, candies, comic, computer

<[6] の中で平均的な難易度の問題>

6. pay (a / an / the) () 答えの例：attention, bills, cash, coins, debt, fare, fee, 100 yen

<[6] の中で1番難しかった問題>

3. destroy (a / an / the) () 答えの例：animal, baseball, boy, bridge, cake, car, card

資料3：アンケート項目

あなたの気持ちに一番近いものを、下の0~5から選んで、[] に書いてください。

0. わからない	1. 全然そうでない
2. ほとんどそうでない	3. どちらともいえない
4. 少しそうだ	5. とてもそうだ

(2-2) このテストは英語の単語力をみていると思いますか？

(2-2) []

(2-3) テストのやり方はよくわかりましたか？

(2-3) []

(2-4) このテストを受けて、今後もっと英語の勉強をしようと思いましたか？

(2-4) []

資料4：CASEC と本テストの記述統計

	CASEC1	CASEC2	CASEC3	CASEC4	CASEC合計
<i>M</i>	89.41	99.26	104.65	104.41	397.73
<i>SD</i>	23.59	22.41	23.90	30.92	84.67
KR21	0.95	0.96	0.97	0.98	1.00

	広さ	派生語	反意語	コロケーション
<i>M</i>	1279.38	8.68	7.60	10.65
<i>SD</i>	412.12	3.60	2.67	3.13
α	.93	.79	.70	.77

(注) 133人で分析。CASEC1 = CASECのセクション1；*M* = 平均値；*SD* = 標準偏差； α = クロンバックの α 。KR21 = Kuder-Richardson の公式21による信頼性係数 (CALC, n.d., を使用)

資料5：テストの記述統計

	<i>M</i>	<i>SD</i>	最小値	最大値	歪度	尖度	α
広さ	1152.83	530.21	38	2962	0.79	0.15	.95
派生語	8.43	4.84	0	20	0.43	-0.46	.88
反意語	6.73	3.55	0	17	0.45	-0.38	.82
コロ	10.69	3.35	0	18	-0.33	0.16	.79

(注) 909人で分析。*M* = 平均値；*SD* = 標準偏差； α = クロンバックの α ；コロ = コロケーション

資料6：中学生・大学生の推定語彙サイズ（広さ）

	人数	M	SD	最小値	最大値	α	信頼区間
中学校平均	327	1032.72	414.84	38	2231	.93	817.60 to 1247.84
高校平均	583	1222.06	575.58	231	2962	.96	996.43 to 1447.69
大学生（院生含む）平均	17	1859.82	440.85	1077	2808	.93	1631.21 to 2088.43

(注) 大学生・大学院生の結果は、予備調査で得られた、ある1大学（英語専門・他専門を含む）の結果。M = 平均値；SD = 標準偏差； α = クロンバックの α ；95%信頼区間は Bachman（1990）に基づき、 $M \pm 1.96 \times (SD \times \sqrt{1 - \alpha})$ で算出。

資料7：広さと深さの相関

	派生語	反意語	コロケーション
広さ	.86** (.84 to .88)	.88** (.86 to .89)	.73** (.70 to .76)
派生語	—	.79** (.76 to .81)	.69** (.65 to .72)
反意語		—	.70** (.67 to .73)

(注) 909人で分析。** $p < .01$.

音読筆写時間と高校生の英語能力の関係

三重県立明野高等学校 教諭 北村 英子

概要

最近の音読ブームを英語教育に応用し、音読と音読筆写を英語授業に取り入れて、その有効性を検証する。そのため以下のようにまとめた。

初めに、実践をするにあたっての理論的背景を調べ、有効性に期待を持つことができた。

第2に、筆者の勤務する高校の1年、2年、3年生を被験者に、実験を開始した。音読筆写をする実験群と、音読筆写をしない統制群に分けて実験を行った。音読筆写を実施した時間を毎日記録させて、その累計時間と英語の成績の相関関係を見る。英語の成績を見るためには、1年生は(財)日本英語検定協会の英語能力判定テストを使わせていただいた。なお、2年生と3年生は、通常の定期テストを使用した。

第3にすべての被験者にアンケートを実施して、音読筆写についての回答を得た。アンケート結果は、今回報告する分析結果とほぼ一致した。

最後に、SPSSで分析を行い、音読筆写累計時間と英語の成績の関係、また、どのような技能に相関があるかを見た。実験前後の英語力の伸びも確認した。累計時間の多い者と少ない者の英語テストとの相関関係も調べた。

1 はじめに

「どうしたら英語がべらべらになるのでしょうか?」という質問を生徒から受けることがある。音読が英語教育に有効であると近年注目されている。そこで実際に教室での実践を通して、音読筆写と高校生の英語能力の関係について検証することにする。

2 実践の理論的背景

2.1 音読

音読、暗唱、素読、丸暗記などは昔からさまざまな科目の学習に用いられてきた方法である。英語の文法読解中心ではなく、実践的コミュニケーションの力をつけるためには、これらは最適の方法と言えると思う。音読は、只管朗読(ただひたすら読む)をして最も外国語の勉強に効果がある(國弘, 1999)。また、ドイツの考古学者であるハインリッヒ・シュリーマンの18か国語習得も音読によるところが大きい。

川島(2002, 2003, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d)の脳機能イメージ研究の実験によると、脳内の血流量を調べるファンクショナルMRIでの測定で、音読が人間の左右脳の前頭前野(物事を考えたり覚えたりするときに働く場所)を活性化させて、その後の記憶力や認知力が10~20%向上することが知られている。1日10分、午前中に音読を行うと脳が活性化され、音読のスピードは速ければ速いほど前頭前野が活性化される。これは外国語の習得に特に効果があると発表されており、日本人は日本語よりも、英語を黙読しているときのほうが脳は活性化されているという。そして、日本人が日本語の文章と英語の文章を声に出して読むと、黙読時よりも、前頭前野や、ウェルニッケ野(言葉の意味を理解しようとするときに働く場所)が、活発に働いていることがわかっていく。また、バイリンガルは母国語も外国語も脳の同じ部分が使われているが、後天的に外国語を学んだ人は、言語野の隣接した部分を使っているという。

2.2 音読の方法

音読と黙読をさせた2つのグループに、日本語で英文の内容理解問題をさせると、黙読のほうが優秀であるという実験がある(羽鳥, 1977)。英文音読に集中したために、内容理解がおろそかになったためである。また、Oral Readingは、本物の学習活動でないという考えもある(Brown, 2001)。

しかし、英文の意味を理解した後での音読は、効果があり(土屋, 1994; 國弘, 1999)、英文を読んだ後顔を上げて英文を言う方法のRead and look upにより、話す能力を高める(隈部, 1996)と発表されている。

2.3 筆写の効果

川島(2004a, 2004b, 2004c, 2004d)によると、書くことでも、両側の前頭前野が活性化されることが確認されている。筆写に関しては、漢字を書きながら覚えている右利きの大学生の場合、目で見て覚える場合は脳の一部の活性化だったが、書きながら覚えると左右の前頭前野を含む広い脳の領域が活性化され、記憶力を増進させる結果が出ている(川島, 2002)。國弘(1999)は、音読と手を使い写す只管筆写を提唱している。

2.4 音読筆写の効果

記憶術の方法は多数あるが、ここでは音読筆写を行うことについて考察する。音読筆写は学習の法則の反復の法則に当たる。何度も繰り返すこと(repetition)は、認知ストラテジーの1つであり(Oxford, 1990)、初期段階において、継続的に音声化することで、心的辞書が活性化され、自動的処理が達成されるのである。また、音声言語(音としての言葉)と、書字言語(文字としての言葉)の両方を用いることで前頭前野が、活性化されることがわかっている(川島, 2002)。『英語リーディングの認知メカニズム』には、マカクザルの前頭前野(B46野)破壊実験により、その部分に、ワーキングメモリ(作動記憶)を構成する神経回路の中核部分が存在することが仮定されている。人の大脳の頭連合野(Prefrontal cortex)がワーキングメモリと関係していることは川島の研究により実証されている。また、ワーキングメモリと第二言語における文法力、語彙力、リスニング力などの下位技能との間に高い相関があるという先行研究が引用されている。

國弘(1999)は、只管朗読と只管筆写を推奨している。千田(2001)は、これらの方法をトレーニングとしてとらえ、「3か月で変化、3年で結果が出る」絶対に効果のある方法であると確信し、毎日トレーニングを行い、記録をつけ、TOEICを受験することを勧めている。千田の毎日のトレーニングメニューは、CDを聞く(1回)、CDを聞きながら音読(1回)、テキストの内容理解(1回)、音読(3回)、音読筆写(3回)、CDを聞く(1回)という方法である。単純な丸暗記作業では記憶に効果が上がらないが、音読と、筆写という2つの動作により深い水準で長期記憶に留める効果があるのである。

また、TOEIC受験者、英語教員研修担当者向けのセミナーなどを行っているICCの鹿野(2003)によると、600時間の音読・筆写で2回目のTOEIC受験が125点上がり、460点になったという。内容はVOAのリスニング、中学校の教科書ガイドの音読筆写を続けたのである。次の受験時650時間では点に変化はなく、4回目の受験は音読・筆写累計時間が950時間で、610点、9回目は、1100時間で680点、受験13回目で760点、トレーニング時間は3450時間である。鹿野氏が23回目の受験でTOEICトータル850点を取るまでの、英語トレーニングの累計時間は5250時間になり、トレーニングには3年半が費やされている。

平成15年度に受講した三重県英語教員集中研修で、講師を務められたICCの鹿野氏と大塚氏のトレーニング、そして、日本福祉大学の中西哲彦氏の講義を受けた筆者は、音読と音読筆写の有効性を実感していた。高校の英語教育現場では、英語の音読筆写を含めたトレーニングで本当に英語力をつけることに効果があるのだろうか。以下にその実践研究の結果をまとめる。

3 実践の概要

音読と音読筆写カードに重点を置いた授業を実践し、宿題としても音読筆写カードをさせた。音読筆写カードとは英語を音読して、速いスピードで5回写させるA4版の用紙である。1学期は受け持ちの全クラスで行い、音読筆写時間と成績の関係を検証した。2学期は実験群と統制群に分けて、成績との関係を検証した。1年生に関しては、(財)日本英語検定協会の英語能力判定テストを使わせていただい

た。その他のクラスについては、学校での定期テストの成績を使用した。

音読筆写時間と、テストの結果、そして下位技能との相関を SPSS より検証する。

4 音読と音読筆写の授業 (授業実践の記録)

4.1 使用テキスト

- 1年 Lingua-Land English Course (教育出版)
 - 2年 Hello there! Oral Communication I (東京書籍)
 - 3年 On Air Communication A (開拓社)
- それぞれの学年で上記のテキストを使用した。

4.2 実験クラス

1年2クラス(各36名)、2年2クラス(選択クラス18名と必修クラス41名)、3年2クラス(各27名と36名)に、協力してもらった。

4.3 音読方法

4.3.1 実験群

実験群では、音読と筆写に重点を置く。

- ・モデルリーディングを行う(生徒は聞くのみ)。
- ・訳を先に渡す(生徒は訳を見てあらかじめ内容をつかむ)。
- ・新出単語の確認(リピートの後、ペアで日本語、英語に訳す)。
- ・内容の説明をする(訳を見ながら説明、板書)。
- ・文法の説明などを行う。
- ・学習する英文のリピート2回。
- ・訳を入れてのリピート2回。
- ・通訳訓練(訳を見ながらの英訳、和訳。「～秒以内に」など時間を設定する。内容の確認)。
- ・役割交代する(ペアの会話文などを時間を設定して時間内に読む、またペアで交代する)。
- ・早口で読む練習(ネイティブらしく聞こえるように練習をする)。
- ・個人読み(ペアでどちらが早く読めるか競争、Look-up Reading〈顔を上げて読む〉、Shadowing〈0.1秒遅れて読む〉などを行う)。

4.3.2 統制群

統制群では、従来の訳読式の授業を行う。

- ・モデルリーディングを行う(生徒は聞くのみ)。
- ・訳を先に渡す(生徒は訳を見てあらかじめ内容をつかむ)。
- ・新出単語の確認(リピートの後、ペアで日本語、英語に訳す)。
- ・内容の説明をする(訳を見ながら説明、板書)。
- ・学習する英文のリピート2回。
- ・穴埋め式の問題、文法問題、内容理解の問題などのプリントをさせる。
- ・文法の詳しい説明を行う。プリントの問題や文法の英文のリピートをする音読は行わない。

4.4 音読筆写方法

4.4.1 実験群

4.3の音読が終わってから音読筆写カードを渡す。

- ・音読と筆写は5回ずつ行う。
- ・宿題に同じカードを1枚渡す。
- ・音読筆写をした時間を記録する。

4.4.2 統制群

行わない。文法や穴埋め問題などの宿題プリントを渡す。

4.5 音読・音読筆写の授業の実践

「音読をしろ」と、「リピートをしろ」と、生徒に指示をしても教室が静寂に包まれる経験はないだろうか。教師が注意を喚起しても、やっとのことで数人の小さな声が聞こえるだけで、こちらは暗い雰囲気になり、生徒は反抗期のごとくかたくなに口を閉じ、ほくそえむ生徒さえいる。筆者にはこの経験が何度もあった。どうしたら音読活動を活性化させることができるのか。それは「ペアワーク」と「競争」にあると考えている。

少人数クラスでなくとも、生徒でペアを作れば40人クラスでも音読活動は十分にできる。強制的にペアワークをさせて音読をする、「トレーニング」のしつけをする。

ペアで英語を読んだり書いたり、速さを競わせることも有効である。「25秒以内に読む。読めたらすぐ手を上げる」、「ペアで競争する。読めた人が手を上げる」、「じゃんけんをして勝った人が読む。負けた人は聞く」など教室全体で競わせることもできる。Look-up Reading も Shadowing も隣のパートナーがライバルとなる。パートナーは手助けもする。そ

の一方で同時に読めない単語を教える。間違ったところを直す。また、パートナーの音読を聞いた後で、褒める時間も与える。ノートチェックもペアでさせれば、互いのよいところを見習うことができる。できていなければ叱咤激励をさせる。通訳訓練は、先渡しの訳文のプリントに頼っている生徒も多いが、日本語訳の確認を兼ねることができる。速く読み速く書く音読筆写カードもペアで競わせる。

ペアワークが定着すると、各ペアで「ヨイドン」と、自主的に音読筆写を始めたがる。全員同時に、時間を何秒以内、何分以内と短く区切って行うと緊張感があり生徒はせき立てられるように、英語のトレーニングを行う。

音読筆写カードは、A4の用紙の表裏に、1つの文が5回ずつ書けるようにしてあり、表裏で8文書けるようになっている。ただし、5回書かなければならないのは、腕が疲れるようであるので、3回でもよいかとも思う。速写をするように心がける。1回目の筆写を間違えると、残りの4文もスペルミスのまま書くことになるので、スペルチェックを行う欄も付けることにした。音読をしながら筆写をするのは不可能のようだったので、音読を1回してから、音読欄にチェックができるようにもした。

■ 表1：第1回アンケート結果
音読や音読筆写に関して感想を自由に書いてください。

実験群	統制群
音読筆写で今までより頭に残るようになった。 面倒くさいけど、勉強になる。 音読筆写で英語をやっているという感じがする。 音読筆写でよく覚えられる。 音読など何度も繰り返すから覚えやすい。 いいと思う。 音読筆写の時間を増やしてほしい。 音読筆写の時間を減らしてほしい。 えらかった。 疲れる。 音読筆写で英語能力がアップした。 聞き取りやすくなった。 面倒だけど覚えられる。 テストの点数が倍になった。	あまり上達していない。 なかなか覚えられない。 暗記力がなくなった。 音読筆写をやっていたときのほうが、テスト勉強がしやすかった。

5 アンケート結果

5.1 第1回アンケート

4月からすべてのクラスで行っていた音読筆写の授業を、9月に入り、音読筆写を行う実験群と、行わない統制群に分けて、実験を行った。

生徒の英語授業への意見を集めるために、9月に筆者の受け持ちの全クラスで、音読筆写についての第1回アンケートを自由記述式で、実験群と統制群にそれぞれ実施した(表1)。実験群のほうが統制群よりもプラスの意見が多かった。

5.2 第2回アンケート

2月に第2回のアンケートを実施した。実験群(1年39名、2年19名)と統制群(1年30名、2年36名)に実施した。1年間実践してきた音読筆写授業について、以下の内容のアンケートを行った。答えは5段階(5はい 4 ややはい 3 普通 2 ややいいえ 1 いいえ)で書かせた。結果はすべて%である。

5.2.1 実験群への質問と回答集約

表2から表11までの結果が示すように、生徒は音読筆写をすると覚えやすく英語学習に効果があると思っている。しかし、楽しいと思う者は少なく、特に続けたいと思う生徒も多くはなかった。

■ 表2：質問1 音読筆写は楽しい。

	1年	2年
はい		
ややはい		5.3
普通	20.5	31.6
ややいいえ	25.6	31.6
いいえ	53.8	31.6

■ 表3：質問2 音読筆写をすると英語学習に効果があると思う。

	1年	2年
はい	15.4	15.8
ややはい	15.4	42.1
普通	51.3	31.6
ややいいえ	12.8	10.5
いいえ	5.1	

■ 表4：質問3 音読筆写をすると英語を覚えやすいと思う。

	1年	2年
はい	15.4	5.3
ややはい	23.1	42.1
普通	41.0	47.6
ややいいえ	20.5	5.3
いいえ		

■ 表5：質問4 音読筆写をすると英語を話すことが上達すると思う。

	1年	2年
はい		5.3
ややはい	7.7	15.8
普通	38.5	57.9
ややいいえ	33.3	10.5
いいえ	20.5	10.5

■ 表6：質問5 音読筆写をすると英語を書くことが上達すると思う。

	1年	2年
はい	7.7	10.5
ややはい	38.5	36.8
普通	43.6	52.6
ややいいえ	7.7	
いいえ	2.6	

■ 表7：質問6 音読筆写をすると英語を聞くことが上達すると思う。

	1年	2年
はい		
ややはい		10.5
普通	35.9	52.6
ややいいえ	33.3	26.3
いいえ	30.8	10.5

■ 表8：質問7 音読筆写をすると英語を読むことが上達すると思う。

	1年	2年
はい	12.8	10.5
ややはい	28.2	21.1
普通	41.0	52.6
ややいいえ	12.8	10.5
いいえ	5.1	5.3

■ 表9：質問8 音読筆写は大変だけれども役に立つと思う。

	1年	2年
はい	15.4	10.5
ややはい	17.9	63.2
普通	38.5	10.5
ややいいえ	25.6	15.8
いいえ	2.6	

■ 表10：質問9 音読筆写をこれからも続けたいと思う。

	1年	2年
はい	2.6	
ややはい	10.3	
普通	25.6	52.6
ややいいえ	28.2	36.8
いいえ	33.3	10.5

■ 表11：質問10 音読筆写をすると腕が疲れる。

	1年	2年
はい	69.2	68.4
ややはい	12.8	10.5
普通	12.8	21.1
ややいいえ	2.6	
いいえ	2.6	

■ 表12：質問11 その他感想を書いてください。

2年生	
<p>テスト勉強に使っていた。英単語を覚えるにはよいと思う。読むのは英語を覚えるのに効果があると思う。音読筆写時間の累計を見ると達成感がある、うれしくなる。音読筆写はまあまあいいと思う。面倒だが、覚えやすい。大変だけれども役に立つと思う。大変だった。時間計算が大変だった。</p> <p>発音は無理。リスニングのほうがいい。読みながら書くことが難しい。口のスピードに手がついていかない。疲れる。時間がかかって他のことができない。めんどくさい。宿題がいや。提出のためにがんばっただけで、勉強にならなかった。</p>	
1年生	
<p>大変だけどやってよかったと思えました。テスト前にすると覚えがよくなる。毎日やってもテストには忘れてしまう。長い文章を書くのは大変でした。役に立つと思います。音読筆写をしてからよく覚えるようになったと思います。単純にやっているだけで意味がない。文の暗記に役立った。英語は好きです。テスト前にするのがよい。書いてると腕が痛くなるけれど効果がある。単語を覚えるのに役立った。疲れるけれども英語が少しずつ覚えられた。読みながら書くのが大変。</p> <p>表も裏もあると、裏返して書きにくい。書く量が多い。楽しめることをしたい。面倒だ。3文くらいにしてほしい。宿題はやりたくない。音読筆写はやる気を損ねる。テスト前までためてしまう。効率が悪い。長い文が疲れる。量が多すぎる。疲れる。あまり時間がなくてたまってくる。5回より3回のほうがよい。行を広くしてほしい。もっとCDのリスニングをしてほしい。</p>	

5.2.2 統制群への質問回答集約

■ 表13：質問1 音読筆写をするほうが英語の勉強がやりやすい。

	1年	2年
はい	3.3	16.7
ややはい	3.3	22.2
普通	56.7	44.4
ややいいえ	13.3	8.3
いいえ	23.3	8.3

■ 表14：質問2 音読筆写をするほうが英語の学習効果があると思う。

	1年	2年
はい	10.0	11.1
ややはい	13.3	33.3
普通	43.3	36.1
ややいいえ	26.7	2.8
いいえ	6.7	16.7

■ 表15：質問3 音読筆写をするほうが英語を話すことが上達すると思う。

	1年	2年
はい	10.0	5.6
ややはい	3.3	16.7
普通	53.3	50.0
ややいいえ	20.0	19.4
いいえ	13.3	8.3

■ 表16：質問4 音読筆写をするほうが英語を書くことが上達すると思う。

	1年	2年
はい	10.0	27.8
ややはい	40.0	27.8
普通	30.0	36.1
ややいいえ	13.3	8.3
いいえ	6.7	

■ 表17：質問5 音読筆写をするほうが英語を聞くことが上達すると思う。

	1年	2年
はい	6.7	2.8
ややはい	13.3	16.7
普通	46.7	55.6
ややいいえ	20.0	16.7
いいえ	13.3	8.3

■ 表18：質問6 音読筆写をするほうが英語を読むことが上達すると思う。

	1年	2年
はい	6.7	5.6
ややはい	16.7	38.9
普通	46.7	47.2
ややいいえ	23.3	8.3
いいえ	6.7	

■ 表19：質問7 音読筆写は大変だけれどもやったほうがよかった。

	1年	2年
はい	3.3	13.9
ややはい	6.7	25.0
普通	60.0	38.9
ややいいえ	16.7	16.7
いいえ	13.3	5.6

■ 表20：質問8 音読筆写を英語の授業でこれからはやりたい。

	1年	2年
はい	3.3	8.3
ややはい		19.4
普通	53.3	33.3
ややいいえ	16.7	19.4
いいえ	26.7	19.4

■ 表21：質問9 音読筆写をすると腕が疲れるがやりたい。

	1年	2年
はい		8.3
ややはい	3.3	16.7
普通	46.7	30.6
ややいいえ	23.3	22.2
いいえ	26.7	22.2

■ 表22：質問10 感想を書いてください。

2年生

何回も書いていたときは覚えることができた。音読筆写をやっているほうがよかった。頭に入りやすかった。音読筆写は大変だったけれども頭に入ると思った。音読筆写をやっていたときは、結構文を覚えやすかったです。何回も読むほうが英文が頭に入りやすい気がする。やったほうが単語の綴りを覚えることはできたが、手が疲れた。やっていたときのほうが重要文がわかりやすかったし、テスト勉強もしやすかった。やったほうがテストに取り組みやすかった。筆写をやらないときはどの文が重要なかがよくわからなかった。やっていたときは重要な文だけを抜き出して書いていた。音読筆写をやったほうがいい。やったほうが覚えやすい。立って音読は意味がないと思う。やってもやらなくても同じだと思う。音読筆写があるほうが覚えやすく安心だと思う。音読筆写をやめてからテストの点が悪くなった。いっぱい読んだほうがいいと思った。面倒だが、力はつくと思う。音読筆写をするほうが、英語が理解しやすく覚えやすいと思う。すぐに頭に入るし、書いて覚えることができると思う。

宿題はいやだった。してもしなくても変わらなかった。書く回数が多すぎて疲れた。聞き取りや読むことをやったほうが力がつくと思う。書くのに必死で頭に入らなかった。勉強にはなるけど手が痛くなるし面倒だった。

1年生

やったほうがよかった。面倒だがしたほうがいいと思う。音読筆写をしていたときのほうが単語の読み方を覚えられた。やったほうが英語を覚えられると思った。やっていたときのほうが発音とかも覚えられるのでやったほうがいいと思います。単語とか覚えやすいからいいと思った。英語ができるようになるかもしれないと思いました。

やっても変わらない。自分なりの勉強法でいいと思う。たくさん書くのは大変。紙の無駄。やる気がなくなるからやめたほうがいい。単語はいいけど文は大変。えらい。宿題はいや。

実験群と2学期から音読筆写を行わなくなった統制群のアンケート結果は、非常に興味深い。「はい」と「ややはい」の平均値を拾っていくことにする。

どちらのグループも音読筆写は英語学習に効果があると思っている（実験群：39.3，統制群：33.8）。また、英語が覚えやすい、勉強がやりやすい（実験群：42.9，統制群：22.7）。書くことに効果がある（実験群：46.7，統制群：52.8）。読むことに効果がある

（実験群：36.3，統制群：33.9）。話すことに効果がある（実験群：14.4，統制群：17.8）。聞くことに効果がある（実験群：5.2，統制群：19.7）。続けたいと思う（実験群：6.4）。やったほうがよい（統制群：24.4）。これからはやりたい（統制群：15.5）。腕が疲れる（実験群：80.4，統制群：14.1）。

音読筆写を実行し続けた実験群は、効果があると感じてはいるが、80.4%が腕が疲れて、続けたいと

は思っていない。体（手と口）を動かすことで記憶に効果があったのではないだろうか。逆に、1学期のみ音読筆写を行った統制群は、4分の1の生徒がやったほうがよかったと考えている。従来の訳読式の授業は刺激が足らなかったのかもしれない。

6 データ分析

6.1 1学期における全クラスの音読筆写時間と成績（合計点数）の相関関係

1学期においてはすべてのクラスで音読筆写カードを実験的に実践していた。そのために4.2の実験クラスの人数と多少異なっていることをお断りする。

クラスごとの音読筆写時間とテストの成績（合計点数）。また、各クラスの音読筆写時間の多いもの、少ないものの成績との相関は表23のとおりである。

■表23：1学期におけるすべてのクラスの英語成績と英語音読筆写時間の相関係数（N = 人数）

クラス	相関係数	音読筆写時間 上位10名	音読筆写時間 下位10名
A N = 40	0.277	0.062	0.161
B N = 36	0.382*	0.167	-0.146
C N = 33	-0.324	-0.140	-0.760
D N = 20	0.470*	0.925**	0.443
E N = 36	0.027	-0.410	0.133
F N = 32	-0.480**	-0.461	-0.309
全体のデータ	0.101		

* 相関係数は5%水準で有意（両側）。

** 相関係数は1%水準で有意（両側）。

表23のB、Dクラスでは、中程度の正の相関がある。Fクラスでは負の相関となった。Dクラスの成績と音読筆写時間の上位群のみには、正の強い相関がある。音読筆写は英語習得に有効な手段であると期待させる結果となったのは、このDクラスだけであった。全体のデータをまとめて相関係数を出すと、音読筆写時間と英語能力はあまり相関があるとは言えない結果となった。

1, 2, 3学年それぞれ違う英語の科目で、被験者の人数も統一性がなかった。

6.2 2学期初めにおける1年生実験群と統制群の第1回英語能力判定テストの結果

2学期からは、音読筆写をするクラスを実験群とし、音読筆写をしないクラスを統制群として、上記の授業実践を行った。それぞれ36名を被験者とした。同じ英語Iの授業を受け、2回の英語能力判定テストを受けている者、音読筆写カードを指定された日に提出している者を選んだ。

1年生2クラスに英語能力の差がないことを確認するために、9月に（財）日本英語検定協会の英語能力判定テストのCレベルを受けさせた。

2クラスのテスト結果にt検定を行った結果、1年生2クラスに能力の差はないことがわかる。

2クラスで有意水準を $\alpha = 0.05$ とすると有意確率0.745で、0.05より大きいので2つの母分散は等しいと考えられる。音読筆写カードを使うクラスと使わないクラスでは、実験後に能力の差が出るのだろうか。

■表24：2学期における1年生の英語能力判定テスト結果

群	平均（点）	標準偏差	人数
実験群	275.42	47.06	36
統制群	274.92	54.03	36

6.3 第2回英語能力判定テスト

6.3.1 第2回英語能力判定テスト結果

実験群と統制群に分けての実験結果を検証する。本当に音読筆写時間は英語能力と関係するのだろうか。1年生の2月に再度英語能力判定テストCを行い、結果を検討する。英語能力判定テストの合計点数と音読筆写時間、下位技能との相関を見る。

結果は、自由度70でt値は1,327、1%水準で有意であった（ $t(70) = 2.71, p < .01$ ）。実験群のほうが、統制群よりも合計点数が有意に高い結果となった。音読筆写を行ったクラスが、しなかったクラスよりも合計点数がよくなった。

■表25：3学期における1年生の英語能力判定テスト結果

群	平均（点）	標準偏差	人数
実験群	283.83	52.53	36
統制群	263.33	76.33	36

■ 表26：実験群と下位技能との相関 (N = 人数)

	合計点数	語彙	文章構成	読解	リスニング	音読筆写時間
合計点数						
Pearson の相関係数	1.00	.901**	.622**	.840**	.775	.387*
有意確率(両側)		.000	.000	.000	.000	.020
N	36	36		36	36	36
語彙						
Pearson の相関係数	.901**	1.000	.587**	.721**	.526**	.321
有意確率(両側)	.000		.000	.000	.001	.052
N	36	36	36	36	36	36
文章構成						
Pearson の相関係数	.622**	.587**	1.000	.499**	.410*	.340*
有意確率(両側)	.000	.000		.002	.013	.042
N	36	36	36	36	36	36
読解						
Pearson の相関係数	.840**	.721**	.499**	1.000	.613**	.395*
有意確率(両側)	.000	.000	.002		.000	.017
N	36	36	36	36	36	36
リスニング						
Pearson の相関係数	.775**	.526**	.410*	.613**	1.000	.259
有意確率(両側)	.000	.001	.013	.000		.017
N	36	36	36	36	36	36
音読筆写時間						
Pearson の相関係数	.387*	.321	.340*	.395*	.259	1.000
有意確率(両側)	.202	.056	.042	.017	.128	
N	36	36	36	36	36	36

* 相関係数は 5%水準で有意 (両側)。

** 相関係数は 1%水準で有意 (両側)。

6.3.2 実験群の下位技能と音読筆写時間

英検の英語能力判定テストは、語彙、文章構成、読解、リスニングの問題に分けられており、それぞれの成績も出される。それらの能力と実験群の3学期に提出された音読筆写カード時間の相関係数及び有意水準(有意確率)は表26のとおりである。音読筆写に関するデータでは、音読筆写時間と合計点数 ($r = .387, p < .05$)、音読筆写時間と文章構成 ($r = .340, p < .05$)、音読筆写時間と読解 ($r = .395, p < .05$) において、有意な相関関係が見られる。

音読筆写時間が長いほど、テストの合計点数は高く、文章構成や読解の問題の点数も同様に高い結果となった。しかし、語彙とリスニングに関しては音読筆写時間と相関がないことがわかった。

6.3.3 実験群の実験前と後の成績の伸び

1年生の実験群36名の実験前と実験後の合計点数の伸びがあるかどうか、対応のある t 検定を実施した。

結果は、自由度35で t 値は1.748で、有意確率が0.089となった。有意水準を $\alpha = 0.05$ とすれば、有意確率 $0.089 > \alpha = 0.05$ より、実験前後で合計点数に差はないことがわかる。

6.3.4 統制群の実験前と後の成績の伸び

1年生の統制群36名の実験前と実験後の合計点数の伸びがあるかどうか、対応のある t 検定を実施した。

結果は、自由度35で、t 値は1.317で、有意確率0.197、 $\alpha = 0.05$ とすれば、 $0.197 > \alpha = 0.05$ とな

り、実験前と後では英語の成績に差はない。

残念ながら、2学期から3学期にかけての音読筆写カードを使った英語授業も、使わなかった英語授業も英語能力判定テストにおいては、合計点数の伸びがなかった。

6.3.5 実験群の音読筆写時間

表27は実験群の3学期における音読筆写時間の集計である。

■ 表27：実験群の3学期における音読筆写時間の集計

音読筆写時間（分）	人数
201-300	4
301-400	4
401-500	5
501-600	6
601-700	2
701-800	2
801-900	4
901-1000	4
1001-1100	2
1101-1200	1
1201-1300	1
1301-1400	1

音読筆写時間の多い生徒の英語能力判定テストの得点は伸びているか調べてみる。鹿野(2003)によると、950時間でTOEIC 610点に上がっていることから、ここでは901点以上の9名の被験者について調べてみる。

■ 表28：第1, 2回英語能力判定テスト結果

	平均値	人数	標準偏差
1回目判定テスト	298.11	9	38.45
2回目判定テスト	309.00	9	43.75

結果は、自由度8で t 値は、-.788, 5%水準で有意でないので ($t(8) = -.788, p > .05$), 音読筆写授業の前と後では合計点数に差がないことがわかる。

また、音読筆写時間の多い生徒の第2回英語能力判定テストと音読筆写時間の相関を調べてみる。前記の被験者と同じ9名について調べてみる。クラス全体では5%水準で相関係数は有意であった ($r = .387$)。しかし、音読筆写時間が上位9名の場合、相

関係数は .488 で有意ではなかった。また、音読筆写時間の少ない(400時間以下の)被験者7名についての相関を見ると、相関係数0.118で、全く相関はなかった。

6.4 2年生, 3年生の2学期中間テストにおける実験群と統制群の英語能力

2年生の被験者は、実験群が3単位の選択クラスで、1時間はALTとのチームティーチングに充てている。統制群は2単位のクラスで、2週間に1度ALTとのチームティーチングの授業がある。授業時間数も被験者数も異なる。しかし、テスト問題は同じである。

■ 表29：2年生の2学期中間テストにおける実験群と統制群の英語能力

	平均値	人数	標準偏差
2年生実験群	74.50	18	10.87
2年生統制群	54.76	41	18.16

■ 表30：3年生の2学期中間テストにおける実験群と統制群の英語能力

	平均値	人数	標準偏差
3年生実験群	68.50	27	15.19
3年生統制群	62.30	36	17.60

2年生実験群における2学期中間テストの合計点数、語彙、文章構成、読解、リスニングの問題の点数と音読筆写時間の相関関係について相関はなかった。

3年生実験群の2学期中間テストにおいては、音読筆写時間は文章構成を除いて、語彙、読解、リスニングの問題そして合計点数と相関がある。音読筆写時間が長いほどそれらの分野の問題の点数が高くなっている(表31)。

2年生実験群における音読筆写時間累計時間の上位群と合計点数の相関について、音読筆写時間が300時間以上の者上位4名と合計点数との相関係数を出したが、有意ではなかった。音読筆写時間と合計点数はあまり関係がないのかもしれない。筆者が作ったテストに問題があるのかもしれない。

2年生実験群における音読筆写時間累計時間の下位群と合計点数の相関について音読筆写時間が少ない被験者4名について相関係数を出した。音読筆写

■ 表31：3年生実験群における2学期中間テストの合計点数、語彙、文章構成、読解、リスニングと音読筆写時間の相関関係 (N = 人数)

	合計点数	語彙	文章構成	読解	リスニング	音読筆写時間
合計点数						
Pearson の相関係数	1.000	.581**	.781**	.613**	.675**	.334*
有意確率 (両側)		.001	.000	.001	.000	.042
N	27	27	27	27	27	27
語彙						
Pearson の相関係数	.581**	1.000	.031	.457*	.570**	.442*
有意確率 (両側)	.001		.879	.017	.002	.021
N	27	27	27	27	27	27
文章構成						
Pearson の相関係数	.781**	.031	1.000	.245	.195	.049
有意確率 (両側)	.000	.879		.218	.331	.808
N	27	27	27	27	27	27
読解						
Pearson の相関係数	.613**	.475*	.245	1.000	.554**	.475*
有意確率 (両側)	.001	.017	.218		.003	.012
N	27	27	27	27	27	27
リスニング						
Pearson の相関係数	.675**	.570	.195	.554**	1.000	.528**
有意確率 (両側)	.000	.002	.331	.003		.005
N	27	27	27	27	27	27
音読筆写時間						
Pearson の相関係数	.394**	.442*	.049	.475*	.528**	1.000
有意確率 (両側)	.042	.021	.808	.012	.005	
N	27	27	27	27	27	27

* 相関係数は5%水準で有意 (両側)。
** 相関係数は1%水準で有意 (両側)。

時間とリスニング ($r = -.988, p < .05$) において、相関は有意で、負の相関となった。リスニングの点数は音読筆写時間が長くても無駄であることがわかった。

3年生実験群における音読筆写累計時間の上位群10名と合計点数の相関について、音読筆写時間との相関は、すべてにおいて見られなかった。

3年生実験群における音読筆写累計時間の下位群10名と合計点数の相関については、リスニングが-.738というマイナスの相関が見られたのみであった。音読筆写時間が短いほど、リスニングの点数がよい。

6.5 2年生, 3年生の2学期期末テストにおける実験群と統制群の英語能力

2年生実験群における2学期期末テストの合計点

数、文章構成、読解、リスニングと音読筆写時間の相関関係について、音読筆写時間と語彙においては $r = .606, p < .01$ で、相関が有意であった。

■ 表32：2年生実験群と統制群の2学期末の英語能力

	平均値	人数	標準偏差
2年生実験群	65.50	18	16.23
2年生統制群	52.71	41	19.52

3年生実験群における2学期期末テストの合計点数、語彙、文章構成、読解、リスニングと音読筆写時間の相関関係について、音読筆写時間は、すべてにおいて相関は見られなかった。

■表33：3年生実験群と統制群の2学期末の英語能力

	平均値	人数	標準偏差
3年生実験群	59.30	27	20.14
3年生統制群	40.90	36	19.41

音読筆写時間と合計点数、語彙、文章構成、読解、リスニングにおいて相関は有意ではなかったが、音読筆写時間とリスニングの相関係数は、 $r = -.836$ であった。

■表34：2年生実験群における音読筆写時間が550時間以上の者上位4名についての成績の相関

平均値	人数	標準偏差
72.75	4	15.20

音読筆写時間と合計点数、語彙、文章構成、読解、リスニングにおいて相関は有意ではなかったが、音読筆写時間とリスニングの相関係数は、 $r = .830$ であった。上位群がマイナスであったのに対して相関係数がプラスであるということは、時間が多くても成績には反映されないということになる。

■表35：2年生実験群における音読筆写時間累計時間の下位群4名についての成績の相関

平均値	人数	標準偏差
64.00	4	22.03

また、3年生実験群における音読筆写累計時間の上位群と合計点数の相関について、2学期期末テストにおいて、音読筆写累計時間の上位4名の合計点数との相関について見てみる。音読筆写時間と、期末テストの合計点数、語彙、文章構成、読解、リスニングの相関係数は以下のとおりである。

音読筆写時間と期末テストの合計点数 ($r = -.447, p > .05$)、音読筆写時間と語彙 ($r = -.372, p > .05$)、音読筆写時間と文章構成 ($r = .183, p > .05$)、音読筆写時間と読解 ($r = -.760, p > .05$)、音読筆写時間とリスニング ($r = .290, p > .05$) において、有意な相関関係が見られなかった。

3年生実験群における音読筆写累計時間の下位群と2学期期末テスト合計点数との相関については、音読筆写時間と期末テストの合計点数、語彙、文章構成、読解、リスニングの相関係数は以下のとおりである。

音読筆写時間と期末テストの合計点数 ($r = -.283, p > .05$)、音読筆写時間と語彙の点数 ($r = .113, p > .05$)、音読筆写時間と文章構成 ($r = -.536, p > .05$)、音読筆写時間と読解 ($r = -.538, p > .05$)、音読筆写時間とリスニング ($r = .000, p > .05$) において、有意な相関関係が見られなかった。

7 実験群と統制群に見る音読筆写の効果

すべてのデータに効果があると出たわけではないが、相関があったものをまとめることにする。実験群については以下のとおりである。

- (1) 1年生第2回英語能力判定テストにおいて、音読筆写累計時間と合計点数、文章構成、読解の問題に正の相関があった。音読筆写累積時間の上位者、下位者には相関はなかった。
- (2) 2年生の中間テストにおいて、音読筆写時間とテストの合計点数や下位技能には、相関はなかった。音読累計時間の上位者にも相関はなかった。しかし、下位者には、音読筆写累計時間とリスニングに負の相関があった。
- (3) 3年生の中間テストにおいて、音読筆写累計時間と合計点数、語彙、読解、リスニングの問題に正の相関があった。しかし、音読筆写累計時間の上位群、下位群に相関はなかった。
- (4) 2年生の期末テストにおいて、音読筆写累計時間と合計点数、語彙、文章構成、読解、リスニングの問題に正の相関があった。しかし音読筆写累計時間の上位群、下位群に相関はなかった。
- (5) 3年生の期末テストにおいて、音読筆写累計時間とテストの合計点数、下位技能に相関はなかった。音読筆写累計時間の上位群、下位群にも相関はなかった。

以上の結果から、音読筆写累計時間と、テストの合計点数、語彙、文章構成、読解、リスニングの問題には相関があると考えられる。リスニングについて、中間テストで音読筆写累計時間の下位群において、リスニングに負の相関が出たが、期末テストでは、相関は見られなくなっている。しかし、テストの信頼性を考えると、上記(1)の結果が一番信用できると考えられる。

5章のアンケート結果においても、生徒の回答の

とおり、書くことと、読むことに効果があると言えるが、リスニングには効果がないのである。話すことはテストには含まれていないのでここでは省略する。

つまり、音読筆写累計時間が多ければ多いほど英語の点数、文章構成、読解の問題の点数は高くなるという結果になる。

8 今後の課題

今後は、音読筆写の授業は改善を加えながら、進化させていくつもりである。この研究をもとにして常に生徒の目線に立った英語教育をめざしたい。「音読は大事である」は中西哲彦先生の英語公開授業で

の言葉だが、50分の公開授業で本物の CNN ニュースを理解し、聞き取ることができる生徒たちを見て、音読や音読筆写の英語習得への大きな可能性を実感した。

謝 辞

この研究の機会を与えてくださいました、(財)日本英語検定協会と選考委員の先生方、そして貴重なご意見をいただきました羽鳥博愛先生、三重大の中田康行先生、早瀬光秋先生、荒尾浩子先生、日本福祉大学の中西哲彦先生、中部地区英語教育学会三重支部の先生方に心から感謝申し上げます。そして、この研究に一生懸命協力してくれた三重県立明野高等学校の生徒たち、ありがとう。皆の英語がますます上達することをいつも願っています。

参考文献 (*は引用文献)

- Allen, J., et al. (2004). *Reading-Aloud Anthology*. New York: Scholastic.
- Archibald, J. (2000). *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Oxford: Blackwell Publishers.
- 馬場哲生 (編). (1997). 『英語スピーキング論-話す力の育成と評価を科学する』. 東京: 河源社.
- Baddeley, A.D. (2002). *Essentials of Human Memory*. East Sussex: Psychology Press.
- Banks, C. et al. (1994). *A Loving Voice II — A Caregiver's Book of More Read-Aloud Stories for the Elderly*. PA: The Charles Press.
- Brown, H.D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, H.D. (1995). *Reading on Second Language Acquisition*. NJ: Prentice Hall Regents.
- * Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles — An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S.M. et al. (1994). *Second Language Acquisition — An Introductory Course*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- * 羽鳥博愛. (1997). 『英語教育の心理学』. 東京: 大修館書店.
- 羽鳥博愛他 (編). (1984). 『英語指導法ハンドブック<評価編>』. 東京: 大修館書店.
- 伊藤正男. (2001). 『脳の不思議』. 東京: 岩波書店.
- Johnson, K. et al. (1998). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics. A Handbook for Language Teaching*. Oxford: Blackwell.
- 門口修平. (2001). 『英語リーディングの認知メカニズム How the Mind Works in EFL Reading』. 東京: くろしお出版.
- 金谷憲 (編). (1995). 『英語リーディング論』. 東京: 河源社.
- * 鹿野晴夫. (2003). 『英語難民を必ず救う本』. 東京: 中経出版.
- * 川島隆太. (2002). 『朝刊10分の音読で「脳力」が育つ』. 東京: PHP 研究所.
- * 川島隆太. (2003). 『子供を賢くする脳の鍛え方』. 東京: 小学館.
- * 川島隆太. (2004a). 『頭がよくなる朝, 10分の習慣』. 東京: PHP 研究所.
- * 川島隆太. (2004b). 『5分間活脳法—誰でもできる脳の鍛え方』. 東京: 大和書房.
- * 川島隆太. (2004c). 『自分の脳を自分で育てる』. 東京: くもん出版.
- * 川島隆太. (2004d). 『脳を育て, 夢をかなえる』. 東京: くもん出版.
- 川島隆太他. (2004a). 『驚異の学力作り』. 大阪: フォーラム A.
- 川島隆太他. (2004b). 『脳と音読』. 東京: 講談社.
- * 國弘正雄 (編). (1999). 『國弘流 英語の話しかた』. 東京: たちばな出版.
- * 國弘正雄 (編). 千田潤一 (2001). 『英会話・ぜったい・音読・挑戦編』. 東京: 講談社インターナショナル.
- * 國弘正雄 (編). 千田潤一 (2003). 『英会話・ぜったい・音読・頭の中に英語回路を作る本』. 東京: 講談社インターナショナル.
- * 隈部直光. (1996). 『英語教師心得のすべて』. 東京: 開拓社.
- Mitchell, R. et al. (1998). *Second Language Learning*

- Theories*. London: Arnold.
- * 中西哲彦. (2005). 三重県立明野高等学校での英語公開授業.
- 大喜多善夫. (2000). 『英語教員のための応用言語学』. 京都: 昭和堂.
- * Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teachers Should Know*. Massachusetts: Heinle&Heinle Publishers.
- 斎藤栄二・鈴木寿一 (編著). (2001). 『より良い英語授業をめざして—教師の疑問と悩みにこたえる』. 東京: 大修館書店.
- 斎藤兆史. (2004). 『英語達人塾』. 東京: 中央公論新社.
- 酒井邦嘉. (2004). 『言語の脳科学』. 東京: 中央公論新社.
- サンドラ・シルバスタン. (1997). 『自立した読み手を作る新しいリーディング指導』. 東京: 大修館書店.
- Scarcella, R.C. et al., 牧野高吉 (訳). (1997). 『第二言語習得の理論と実践: タペストリーアプローチ』. 東京: 松柏社.
- Skehan, P. (2000). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Serafini, F. et al. (2003). *Reading Aloud and Beyond Fostering the Intellectual Life with Older Readers*. NH: Heinemann.
- 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.
- 竹蓋幸生. (1997). 『日本人英語の科学—その現状と明日への展望—』. 東京: 研究社出版.
- Trelease, J. (2001). *The Read-Aloud Handbook*. New York: Penguin Group.
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ. (1999). 『学習者中心の英語読解指導』. 東京: 大修館書店.
- * 土屋澄夫. (1994). 『英語指導の基礎技術』. 東京: 大修館書店.
- 土屋澄夫. (1998). 『あなたも英語をマスターできる』. 東京: 茅ヶ崎出版.
- 土屋澄夫. (2004). 『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』. 東京: 研究社.
- Tulving, E. et al. (Ed.). (2000). *The Oxford Handbook of Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- 山田恒夫他. (1999). 『英語スピーキング科学的上達法』. 東京: 講談社.

高等学校英語Ⅰ・Ⅱの授業の大半を英語で行うための工夫とその授業の効果

共同研究

英語で授業プロジェクトチーム

〈代表者〉大阪府立鳳高等学校 教諭 溝畑 保之

概要

普通の英語学習環境を持つ学校で、英語の使用が中心になる授業を行うためにはどのような工夫が考えられるだろうか。平成16年度、複数の高校で英語Ⅰ・Ⅱとリーディングの授業の大半を英語で行った。そのため、モデル提示、例示、余剰性、繰り返し、相互交渉、拡張、褒賞を大事にした。また、言語学習の4条件のExposure, Use, Motivation, Instructionの観点にも留意した。さらに、その授業の効果を、項目応答理論に基づくテストで検証した。情意面のアンケートを行うことで、英語での授業に対する不安や自信度についても考察を行った。本稿は、英語で行う英語の授業をめざした5校の教員集団の試行錯誤の実践報告である。

1 実践の背景

平成17年の大阪での全国英語教育研究団体連合会第54回全国大会の開催のため、我々の高等学校授業実演プロジェクト^(注1)が公募で平成14年に始まった。翌年には高知での「和訳先渡し方式」の提案があり、平成16年東京大会では東京都立国際高等学校の英語での授業実演があった。この2大会での実践を始め、SEL-Hiや英語コースなどで、動機の高い生徒に対し優秀な教員が英語での指導を行い、実績を上げている。しかし、他の高校では、英語で行う授業に多くの教員が二の足を踏んでいる(溝畑, 2004)。石田他(2004)は、授業の活動を7つの領域に分けて、英語の使用度を調査した。高校では、ほぼすべての科目で、「英語がほとんど使われていない」と報告され、「復習」、「教授」、「まとめ」の領域で英語を交えながら指導することを提言している。本稿では、普通の英語学習環境を持つ生徒を対象にし、高等学校の英

語Ⅰ・Ⅱ、リーディングの授業の大半を英語で行う取り組みとその成果を報告する。

2 共同実践研究校

本実践は、全英連高等学校授業実演プロジェクトに集まった高校の教員による共同実践研究である。大阪府下5つの高校の1, 2, 3年生が5名の教員により、大半を英語で進める授業を受けた。生徒の英語習熟度、興味関心、学習目的はさまざまであり、当然、指導方法もさまざまである。しかし、授業の大半を英語で行うという目標は統一し、さまざまなアイデアを出し合い、欠点を探り、改善を加えていった。

3 実践研究方法

3.1 実践の概要

MERRIER Approach(渡邊, 2003)を利用し、英語での授業を推進した。MERRIER Approachでは、Model(モデル提示)、Example(例示)、Redundancy(余剰性)、Repetition(繰り返し)、Interaction(相互交渉)、Expansion(拡張)、Reward(褒賞)を授業の柱にする。また、基礎的訓練として、Repetition活動の音読(鈴木, 1998; 安木, 2001; 宮迫, 2002; 土屋, 2004)をすべての教員が重視し、Read and Look-up^(注2)(例: 斎藤, 2003, pp. 113-131)、パラレルリーディング^(注3)などで行った。そしてWillis(1996, p. 11)の4つの言語学習を可能にする条件にも着目した。Willisは、(1)インプットとしての豊かなExposure、(2)アウトプ

ットとしての Use, (3) インプットとアウトプットを押し進める Motivation, を必須のものとして, また, (4) 言語学習の速度を速める Instruction を望ましい条件として挙げている。ESL 環境で望ましいものとされる Instruction を, EFL 環境であることを考慮して, 他の3つの条件と同列に扱った。報告では, 各校での授業を, この4条件を観点として振り返る。

3.2 研究の手法

研究の手法としては, 実験群と統制群を設けることは不可能であった。他に, 文法, オーラル, ライティングなどの授業があり, 英語での教授の実験群と従来の日本語を多用する指導での統制群の設定は行えないことはもとより, 純然たる実証研究を優先させると, 保護者や生徒の理解を得ることは難しい。

教員が英語での授業を躊躇するのは, わからない生徒が出て, 成績が下がると困るということが大きな原因であろう。そこで, 項目応答理論を利用したテストを事前事後に行い, 対象生徒集団の能力を絶対尺度上で測定し, その伸長を見た。また, 英語での授業では, 教員が一方向的に話し続け, 理解が伴わなければ, 不安要因となり, 動機に悪影響を与えることにも留意し, 情意面の調査も行った。

3.3 事前事後調査

3.3.1 学習スタイルアンケート

生徒の学習スタイルを, Reid (1998) を参考に, 具体的, 分析的, 伝達志向的, 権威依存的学習スタイルという4つの分類で探った。各スタイルにつき3つの質問に1 (強い) - 5 (強く思う) 段階で答え, その合計でそれぞれの学校の生徒集団の学習スタイルの傾向を調査した (資料1)。

3.3.2 英語運用能力調査

対象生徒は英語運用能力評価協会の英語運用能力テスト BACE を2度受験した。BACE は素点方式でなく, 項目応答理論を中心とした解析で, 信頼性の高い絶対値スコアを採用し, 毎回のテストのスケールが一定に保たれている。入試用の模擬試験とは違った角度から, 英語能力を語彙・文法, 読解, リスニングの3分野別 (各100点の300点満点) で評価・分析ができる。4月と10月に実施した (A校は2月, E校では実施できず)。特に, 英語学習が苦手な生徒の運用力に注目するため, 事前テストの総合得点で

上中下位群33%ずつに分け, 2要因混合 (3×2) の分散分析にかけた。

3.3.3 情意面の変容調査

大半が英語での指導で, 生徒の英語学習に対する感情や自信はどう変化するであろうか。「1 活動の指示を英語でされても平気」, 「2 先生から英語で挨拶をされても平気」, 「3 テストの問いが英語であるのは平気」, 「4 まとまった英文は要旨の理解ができる」, 「5 テストの答えは英語 (単語や文) で書ける」, 「6 身近な話題で英語の文章を書ける」, 「7 英語での応答で一言程度なら答えられる」, 「8 身近な話題について英語で話せる」, 「9 モデルの音声について音読できる」の9項目で調査した (以下「1 指示」, 「3 テストの問い」, 「4 要旨を理解できる」, 「5 テストの答え」, 「6 文章を書く」, 「7 応答」, 「8 話す」, 「9 音読」と略す)。5段階スケールで高得点のほうが英語での活動への慣れや自信度が高い (資料2)。4月と2月でのアンケート結果 (D校では実施できず) を χ^2 乗検定で比較した。

4 各校での実践と事前事後調査の結果

4.1 A校の場合

4.1.1 生徒の状況

学 年: 普通高校1年生 27名 ×2クラス

教科書: Main Stream English Course I (増進堂)

学習スタイルアンケートでは, 一部に偏りのある者はいるが, 大半がバランスよい学習スタイルを持っている。授業への興味関心は高いが, 運動系クラブ活動への参加者が約80%にのぼり, 普段の家庭学習時間が取れない生徒が9月以降に多くなる。大半は4年制大学への進学を希望している。

4.1.2 行った工夫

Exposure に関しては, 指示は英語で行い, 補助的に日本語を使用した。導入は, オーラルイントロダクションを行い, 英語音に慣れさせ, 聴覚像の形成をめざした (語学教育研究所, 1988)。MERRIER Approach をどう利用するかという観点で指導案を作成した。授業では, 棒読みでなく, 生徒の集中度や理解度を確かめ, キーワードの発話時は, 単語カードを黒板に貼りながらわかる状況を作った。理解

に不安があれば、ゆっくりと繰り返す、または、イラストについて説明した。時間短縮のため、教科書のリスキングの活動を代用したこともあった。その後の英文理解は、余剰時間を生み出すため、フレーズごとの穴埋めを日本語で行うワークシート(斎藤, 1996)で1課丸ごとを家庭学習とし、次の1時間で終了した。

Use に関しては、生徒の発話を促すため、オーラルイントロダクションをオーラルインタラクション(注4)に発展させた。さらに、その原稿を両面印刷し(表は全文を、裏は穴埋め形式で)、音読練習を行った。練習後、ペアで一方が裏を見て再生し、他方は表を見て正しいかを判断させた。意味理解の終わった本文の定着には、フレーズごとの音読練習を行った。Read and Look-up や、一方が英文を読み上げ、他方は何も見ずに聞いて繰り返す Listen and Repeat を行った。その後、ペアでの英問英答や簡便なストーリーリテル(注5)につなげた。語彙については、発話に利用できるものを連語で表にし、発音練習を徹底し、次時に小テストを行うこととして宿題にした。

Motivation に関しては、教師は受容的な雰囲気や大事にし、英語が使える場面を設け、よい点に気づけば、“Perfect answer.”、“Good point.”、“Good job.”などの言葉で褒めた。小テストで扱った語彙が英問英答で使用でき、授業は円滑になっていった。

Instruction に関しては、各課の後にある文法の説明を日本語で簡潔に行った。基本的な例文を厳選し、暗唱課題として練習させ、筆記テストを実施した。宿題として、文法参考書の該当頁を参照させ、準拠問題を与え、効率よく答え合わせを行った。

4.1.3 運用能力テスト

結果は表1(F値, 有意水準は図表を参照)で、

語彙・文法では、3群とテストの主効果が有意で、LSD法を使った多重比較の結果、下位<中位<上位(MSe = 167.6, $p < .05$)であった。

読解では、交互作用が有意であった。テストの単純主効果は3群で有意であった。3群の単純主効果は、事前テストで有意で、下位 = 中位<上位(MSe = 70.7, $p < .05$)であり、事後では有意でなかった。

リスニングでは、交互作用が有意傾向であった。テストの単純主効果は、3群で有意であった。3群の単純主効果は、事前テストで有意で、下位<中位<上位(MSe = 109.6, $p < .05$)であった。事後テストでは有意でなかった。

総合で、交互作用が有意であった。テストの単純主効果は有意であった。また、3群の単純主効果は、事前テストで有意で、下位<中位<上位(MSe = 109.6, $p < .05$)であった。事後テストでは有意差傾向を示し、下位=中位, 中位=上位, 下位<上位, (MSe = 872.2, $p < .05$)となった。

3分野における3群での事後テストでの得点の伸びが確認された。特に下位群での語彙・文法での伸び24.3, リスニングで23.8, 中位群での読解で21.9の伸びが顕著である。そのため、読解とリスニングでの3群の差が事後ではなくなり、また、総合点での上中下位群の事前での有意差が、事後テストでは、下位 = 中位, 中位 = 上位となった点が注目される。英語が理解できない生徒が指導についてくることができないということはなかった。

4.1.4 情意面の変容調査

χ^2 二乗検定で、5%水準で有意差が「3テストの問い($\chi^2(4) = 12.3, p < .05$)」に確認された。その他、「1指示($\chi^2(4) = 8.8, p < .10$)」、「9音読($\chi^2(4) = 8.6, p < .10$)」に有意傾向が確認された。「3テストの問い」が有意差となったのは、英語での

■ 表1 : A校事前事後テスト

	語彙・文法					読解					リスニング					総合					
	人数	事前	SD	事後	SD	F(1,49)	事前	SD	事後	SD	F(1,49)	事前	SD	事後	SD	F(1,49)	事前	SD	事後	SD	
F(1,49)																					
下位群	17	53.0	9.5	77.3	12.1		53.8	6.6	66.6	11.2	12.3**	44.8	10.8	68.6	12.0	38.9**	151.6	12.3	212.5		22.1
82.9**																					
77.5**	18	62.3	6.6	81.6	11.1	151.5**	55.3	6.0	77.2	17.1	35.9**	52.1	8.6	69.8	11.2	21.7**	169.7	4.8	228.6		34.7

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

導入や英問英答の効果と言えよう。英問英答は教師対生徒に加え、ペア活動を多用した。相手の反応が正しいときの褒め言葉を使用することを促したため、活動が活発にできていたので、「7 応答」の項目に期待したが、有意差はなかった。その原因は、難しい質問では日本語のヒントを出したり、仲間内の気安さから安易な英語使用となった点が挙げられる。

「1 指示」は、場面やタスクと合わせて易しい英語で指示を行うと理解度は高く、円滑に活動ができ、繰り返し、習慣づけることができた成果であろう。

「9 音読」は、さまざまな音読練習を無理なくできるようになった結果であろう。しかし、有意差まで至らなかったのは、時間に追われて不十分な音読練習となったり、家庭学習にする、個人発表の機会を設けるなどの工夫が足りなかったためと考えられる。

4.2 B 高校の場合

4.2.1 生徒の状況

学年：普通高校2年生 20名 ×2クラス

教科書：Crown English Series II (三省堂)

1年次に学校設定科目「英会話」が1クラス3展開の少人数制で行われている。また、2年次のオーストラリア修学旅行で、2日間のファームステイを全員が体験する。普通コース8クラスの中で、今回授業を行った2クラスは、看護系、文系短大、大学進学希望の生徒が多い。学習スタイルアンケートからは、特に偏りは見られない。英語力をつけたいという意欲はあるが、学習方法を知らず、家庭学習の時間が短く、試験前にあわてて勉強する生徒が多い。

4.2.2 行った工夫

Exposure に関しては、授業中すべては無理でも、できるだけ、はっきり、ゆっくり、簡単な英語を使った。また、教師の一人舞台は避け、生徒の様子を見ながら英語を使うようにした。導入には、絵、写真、キーワードを書いた紙、実物を使用した。課によっては、前時の内容をその次時のオーラルイントロダクションに付け加えた。また、前時の復習に、英語で質問し、その答えからストーリーを作り、教師のモデルに倣って、最終的にレッスン終了後に、絵やキーワードを頼りに、ストーリーリテルできる下地を作った。絵やキーワードは、定期考査に使用し、英語での授業と試験が遊離しないようにした。

英文の理解には、二者択一のQ&A, T or F, フロ

ーチャートの完成など、英語で解答するハンドアウトを準備した。課の終了時にフレーズごとの穴埋めを日本語で行うハンドアウトを宿題にした。

Use に関しては、各課終了時には、内容に関して英語を使用する活動を入れた。まずは、キーワードを使ってサマリーを書き、それを音読することから始めた。その後、生徒によるストーリーリテルを取り入れた。また、スラッシュを入れた Read and Look-up 用のハンドアウトを準備し、ペアで、または、全体でパートごとに練習し、内容に関してスムーズに英語が口から出てくるようになった。また、熟語やフレーズに関して、左側に日本語、右側は空所のハンドアウトを準備し、ペアで一方が日本語を読み上げ他方が英語を言う練習も行った。

家庭学習として、Speak and Write という音読筆写の課題も課した。最低1回、最高3回、パートごとに行い、記録カードに要した時間を書かせた。大半の生徒は3回行って、3回目によした時間が一番短かった。達成感を与えるため検印を押した。

次に Motivation に関しては、英語で発言した生徒には、“Thank you.”、“That’s right.”、“Perfect.”などと笑顔で大きな声をかけて自信を持たせた。また、グループ単位、個人単位で、英語を聞いて単語を当てるゲーム、Q&A に速く答えるゲームなどを行い、そのチームの表彰を行った。課題は、簡単なものから、応用までを用意し、チェックもこまめに行い、努力している生徒は特に褒めた。

Instruction に関しては、授業中に日本語で文法に関し説明はしなかった。各課の文法、Exercise、ワークブックの問題を1つにまとめたハンドアウトを作成し、二者択一、選択式空所補充など、未知の英文に触れながら、学習した単語、表現を実際に使えるようにした。この問題は、英語が苦手な生徒にも苦にならず、中にはこの問題が好きだという生徒もいた。それは授業で何度も聞いたり、口にしたりにして自然に身に付いているからである。

4.2.3 運用能力テスト

表2で事前事後テストの結果を見ると、語彙・文法では、3群とテストの主効果が有意で、下位<中位<上位 (MSe = 87.8, p<.05) となっている。

読解では、3群とテストの主効果が有意で、下位<中位 = 上位 (MSe = 226.1, p<.05) となった。

リスニングにおいては、3群とテストの交互作用は

有意傾向であった。テストの単純主効果はどの群でも有意差が確認された。3群の単純主効果は、事前で有意で、下位<中位<上位 (MSe = 60.1, $p < .05$) だったものが、事後では、3群の有意差は消えた。

総合では、3群とテストの主効果が有意で、下位<中位<上位 (MSe = 357.3, $p < .05$) となった。

下位群のリスニングがよく伸び、事後テストでは3群の差がなくなった。和訳をしない授業に、教師も生徒も慣れ、英語での単語理解、Q&A、ペア活動、音読などさまざまなパターンで何度も本文に接する機会が増え、聞こえたまま英語を理解することが身に付いてきた成果と思われる。

4.2.4 情意面の変容調査

χ^2 二乗検定で、有意傾向が「1 指示 ($\chi^2(4) = 7.9, p < .10$)」, 「4 要旨 ($\chi^2(4) = 7.8, p < .10$)」に、有意差が「3 テストの問い ($\chi^2(4) = 11.0, p < .05$)」に確認された。

他の6項目では、有意差までに至らなかったが「8 話す」以外のすべての項目で、肯定的な変化があった。「英語による指示」は、毎時間繰り返して使えば、生徒にも何が問われているか、何をなすべきか、すぐに理解できる。また、「テストの問いが英語でも平気である」のは、授業で使うハンドアウトの問いに英語を使用した成果である。授業中に生徒の積極的な姿勢が見られ、授業が面白いという感想が生徒から出ている。教師側から見ると、課題をこなす力も身に付いて、英語での発表も予想以上に努力した。

4.3 C校の場合

4.3.1 生徒の状況

学年：普通高校2年生 40名 ×2クラス
 教科書：EXCEED English SeriesⅡ (三省堂)

生徒の大半は、大学、短期大学、看護医療系専門学校、その他の専門学校に進学し、2割程度が就職や公務員を希望する。また、大学や短期大学に進学するために指定校推薦を利用する生徒も多い。家庭学習の習慣はほとんどないようだ。そして、具体的、伝達志向的学習スタイルの生徒が多い。

4.3.2 行った工夫

Exposure に関しては、ハンドアウトはすべて英語で作成し、指示のほとんどを英語で行った。授業の最初は、必ずスモールトーク (例：溝畑, 2000, pp. 53-54) で始めた。生徒は、聞いた内容とそれに対する感想を日本語で書いた。英語に集中し授業に入ることができ、生徒もこの活動を楽しみにしていた。

導入時には、生徒の興味を引き、具体的に内容をイメージできるよう、写真や絵を用いて、オーラルイントロダクションを行い、ハンドアウトのQ&Aと関連付けた。日本語訳に頼らず、英語で理解させるようにしたが、大まかな内容は理解できても細部が理解できない様子が見られた。そこで、1文ずつ音読し、日本語での単語の意味確認と、細部の説明を補助 (Willis, 1981, p. xiv) に、オーラルインタラクティブを行い、生徒の反応を確かめ、内容を深めた。

Use では、音読に重点を置いた。容易な語彙も発音できない生徒が多いため、新出語彙の発音練習から始め、テープリスニング、コーラスリーディングは毎回行った。滑らかに読めるようにし、ペアリーディング、Read and Look-up、パラレルリーディング、リレー音読 (注6) を行った。

また、ライティング指導では、ハンドアウトに文法項目と重要語彙を2、3個挙げ、それらを用いた自由英作文を課した。

Motivation に関しては、自主的に発言したときに Good Point Card を渡し、英語が苦手な生徒にも積

■ 表2：B校事前事後テスト

F(1,37)	語彙・文法					読解					リスニング					総合					
	人数	事前	SD	事後	SD	F(1,37)	事前	SD	事後	SD	F(1,37)	事前	SD	事後	SD	F(1,37)	事前	SD	事後	SD	
	13	46.5	7.5	55.6	10.7		34.7	10.4	47.8	15.9		38.2	8.5	61.9	7.5	49.4**	119.4	9.6	165.3		19.5
下位群	14	50.4	5.8	63.9	6.2	25.6**	46.9	7.0	54.9	15.9	19.2**	46.9	7.5	61.1	13.0	17.6**	144.2	8.5	179.9		28.7
113.4**	13	64.6	13.3	72.0	6.9		52.5	11.7	62.8	12.0		54.5	6.1	69.3	11.2	19.4**	171.6	8.9	204.1		15.0

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

極的に発言させることができた。カードを手渡すときに、名前を呼び、アイコンタクトをとりながら、“Good.”などの褒め言葉をかけた。また、Self-Evaluation Sheet という自己評価シートを配布し、その日の授業態度を振り返らせた。短くとも必ず励ますような返事を書き、次の授業の最初に返却し、Motivation を上げるようにした。

Instruction では、ハンドアウトに挙げた文法項目について、セクションの終わりに、日本語で説明し、各課の最後には練習問題にも取り組んだ。さらに、定着させるため、次の授業で必ず復習させ、パターンプラクティスを課した。生徒の応答の誤りは、適切な表現を繰り返し言ってやり、言い直しをさせた。

4.3.3 運用能力テスト

表3にあるように、語彙・文法では、3群とテストの主効果が有意であり、下位 = 中位 < 上位 (MSe = 118.0, $p < .05$) の有意差が確認された。

読解では、交互作用が有意であった。テストの単純主効果は下位群のみ有意であった。3群の単純主効果は、事前テストで有意で、下位 < 中位 < 上位 (MSe = 74.6, $p < .05$) となり、事後テストでも有意で、下位 = 中位 < 上位 (MSe = 197.3, $p < .05$) が確認された。

リスニングでは、交互作用が有意であった。テストの単純主効果はどの群でも有意差が確認された。3群の単純主効果では事前テストで有意で、下位 < 中位 < 上位 (MSe = 119.6, $p < .05$)、事後テストでは、有意傾向となり、下位 = 中位、中位 < 上位、下位 = 上位 (MSe = 138.5, $p < .05$) となった。

総合でも、交互作用は有意であった。テストの単純主効果はどの群でも有意差があった。3群の単純主効果は、事前テストで有意で、下位 < 中位 < 上位 (MSe = 201.4, $p < .05$) となり、事後テストでも有

意で、下位 = 中位 < 上位 (MSe = 674.6, $p < .05$) であった。

下位群のリスニングがよく伸び、事後テストでは中位群を点数で上回った。これは、音読指導に授業時間の多くを費やしたことによるものと考えられる。特に、下位群では、単語がただの記号として認識されていたが、発音と合わせて覚えることで、音と意味が一致し、理解が進んだのではないかと思う。

中上位群の読解が事後で伸びなかった。ハンドアウトのQ&Aやオーラルインタラクションが、単語、フレーズ、センテンスを抜き出すだけで答えられる質問であり、深い理解に至らなかったと思われる。

4.3.4 情意面の変容調査

英語で進める授業開始当初から2か月は、英語が聞き取れず、不安な様子が見られた。しかし、定期考査もすべて英語で答える形式とし、授業内容を反映させたことで、訳読のときと同程度以上の結果が出るとうわかると、生徒たちは安心して授業に取り組めるようになった。音読活動も次第に慣れた。ペアワークやQ&Aにも積極的に参加できるようになり、楽しんで活動する雰囲気生まれた。

しかし、 χ^2 二乗検定ではすべての項目で有意差が確認されなかった。2つの要因が考えられる。

1つは、生徒の自己評価の低さである。英語への苦手意識は入学当初より強く、他の学習面においても自信が持てない。また、生徒が客観的に自分たちの力が伸びていると実感させる活動や機会が少なかった。事前事後テストにおいて有意差は見られたが、生徒たち自身で実力がついたと実感できるほどではなかった。もっときめ細やかに、「わかった」「できた」と実感できる機会を授業中に作り、自信につなげる指導が必要だった。

2つ目は、3年間を見通した計画性のある、継続

■ 表3：C校事前事後テスト

	人数	語彙・文法					読解					リスニング					総合			
		事前	SD	事後	SD	F(1,69)	事前	SD	事後	SD	F(1,69)	事前	SD	事後	SD	F(1,69)	事前	SD	事後	SD
F(1,69)																				
下位群	24	39.8	9.7	47.9	10.8		22.3	9.2	42.1	13.0	33.9**	33.0	11.7	56.8	9.0	67.1**	95.1	15.8	146.8	25.1
98.4**																				
16.8**	24	40.6	5.1	51.7	10.1	36.0**	38.3	6.6	39.2	13.6	0.1 ns	42.9	7.0	53.3	10.8	12.9**	121.8	5.6	144.2	26.8
														下 = 中 < 上 下 = 上*						

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

した英語による指導（平尾，2005）が必要であろう。1年生では，クラスルームイングリッシュに慣れる程度であり，大半を英語で進めることは，急激に難易度を上げてしまう結果となった。

4.4 D 高校の場合

4.4.1 生徒の状況

学 年：普通高校1年生 40名 ×2クラス
 教科書：CROWN English Series I（三省堂）

部活動入部者80%以上が示すとおり，前向きな生徒が多い。加えて，大半が大学進学を希望する。が，応分な自己学習の努力がなされていない現状にある（これは教師の側の課題でもある）。また，学習スタイルに関しては，多くの生徒は伝達志向的学習スタイルを示している。

4.4.2 行った工夫

Exposure に関しては，Teacher Talk と Peer Talk を重視し，視覚補助教材はあえて排除した。Teacher Talk はあらゆる場面において「易から難へ」であった。また，連続性も重視した。ここでは，いわゆるオーラルイントロダクションはもちろん，教師による感情を込めて抑揚を大げさにつけての音読も含んだ。一方，Peer Talk の成功は，生徒の事前の準備による。「活動内容の理解→教師の提示→生徒の練習」という準備後，その運用がなされ，それが優れた Exposure となった。時間がかかるが，確実にこなすことで，円滑に，多量に，正確に発話できるようになった。また，単語・熟語の意味を二択で選ぶ問題（以下二択問題）を Exposure の視点で行った。二択問題は，B5 サイズのプリントの左端に英語が，その右に正解と誤答が記されている。具体的な取り組みの方法は，ペア内で10秒間に正しく多く音読できた生徒の勝ちとした。生徒たちはゲーム

感覚で取り組み，やる気を高めたようだ。これを使っている音読練習も白熱した。加えて，時差式 Shadowing（斎藤，2003）も優れた Exposure の機会を与えてくれた。授業ではせいぜい5行くらいを取り組ませただけであるし，不完全ではあったが，生徒たちは積極的に取り組んでいた。

Use に関しては，授業の初めから，生徒に緊張感を持たせ，集中させるための Use の活用が有効であった。そのために授業では，前回の授業の最後に準備し，自己学習でも取り組んだはずの二択問題を活用した。少しきつい時間制限で行わせることで，白熱して取り組んだ。トップダウンでの理解をめざす英問英答問題に関しては，正確な発話を要求したものの，生徒の本当の理解を伴っているか否かを見極めるのが困難な場合もあったので，日本語で応答を求めることもあった。パラグラフの要点をまとめる問題を3学期から実施したが，授業で学習した表現を使いつつ単なる要約ではなく，自分の感想を1行書くことを求めたために，深い理解が進んだようだ（理解と表現が一致しない問題点もあった）。

Motivation に関しては，自己強化の機会が与えられ，Motivation を高める仕掛けが必要であることを痛感した。そのためには，例えば，冗長にならないように，せいぜい10分ほどのタスクを与え，自己評価することが有効であることが確認できた。

最後に Instruction に関しては，教科書の程度が非常に高く，各レッスンに入る前に必要に応じて文法・語法・構文を解説することになった。ただし，それらは英語Ⅰ(R)の目標の中で必要最低限のものとして，大部分は英語Ⅰ(G)で担当することにした。

4.4.3 運用能力テスト

表4にあるように，語彙・文法は，3群とテストの交互作用は有意であった。テストの単純主効果は

■ 表4：D校事前事後テスト

	語彙・文法					読解					リスニング					総合					
	人数	事前	SD	事後	SD	F(1,77)	事前	SD	事後	SD	F(1,77)	事前	SD	事後	SD	F(1,77)	事前	SD	事後	SD	
F(1,77)																					
下位群	26	52.6	7.6	81.6	12.0	136.1**	45.3	8.1	61.5	11.8		48.2	9.2	64.8	10.2		146.2	8.9	207.9		23.3
163.3**																					
79.8**	27	61.6	8.5	84.9	12.4	91.2**	57.3	7.4	66.5	14.8	54.2**	54.2	9.8	64.4	11.9	52.8**	172.6	6.2	215.8		27.4

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

有意であった。3群の単純主効果も有意で、事前にあった下位<中位<上位 (MSe = 67.2, $p < .05$) が、事後では下位 = 中位, 中位 = 上位, 下位<上位 (MSe = 139.7, $p < .05$) となった。

読解では、3群とテストの主効果が有意で、下位<中位<上位 (MSe = 165.9, $p < .05$) であった。

リスニングは、3群とテストの主効果が有意で、下位 = 中位<上位 (MSe = 143.9, $p < .05$) であった。

総合では、3群とテストの交互作用は有意であった。テストの単純主効果は有意であった。3群の主効果も有意で、事前での下位<中位<上位 (MSe = 128.3, $p < .05$) が、事後では下位 = 中位<上位 (MSe = 672.0, $p < .05$) となった。

語彙の伸びが影響して、下位群の生徒たちが中位群の生徒たちに追いついている。これは楽しく学ぶ雰囲気の中で、英語をより理解できるようになったことに起因すると思いたい。

4.5 E校の場合

4.5.1 生徒の状況

学年：普通高校3年生 26名と24名の2クラス

教科書：Read On (東京書籍)

学習スタイルアンケートによれば、伝達志向的学習スタイルの生徒が多く、分析的な学習スタイルがやや少ない。総合的学習に重点を置いているので、生徒はプレゼンテーションによく慣れている。進学に関しては、4年制、短大、専門学校がそれぞれ3割ずつ、残りがその他である。家庭学習の習慣はあまり確立していないが、授業に対する関心は高い。

4.5.2 行った工夫

Exposure では、指示の大半は英語で行った。ただし、高度な活動では、Willis (1981, p. xiv) が言うように、活動の目的と趣旨を理解させ、やり方を徹底するために、説明は日本語で行った。

導入には、絵や図を用いたオーラルイントロダクションを行い、生徒がテキスト内容をイメージしやすくなるようにした。同時に、オーラルインタラクティブも行き、クラス全体でイメージを共有できるようにした。指導案を準備する際、単なる説明に終わらないように注意し、クイズ形式で導入したり、ビデオや実物を見せながら導入したりした。理解を確かめるために、ワークシートを使ったり、サマリ

ーを書かせたり、ディクテーションさせたりもした。

Use に関しては、語彙を英語で説明するペアワークを毎時間行った。代表数名がクラスの前に出てクイズ形式で行うこともあった。音読は、個人のスピード音読やペアで Read and Look-up, パラレルリーディング, リレー音読, Shadowing (注7) など多くの方法で、生徒がほぼ暗誦できる状態まで行った。最後はストーリーリテル, ペアでロールプレイやインタビューを行った。復習活動で毎回 Q&A を行い、生徒が手を上げて積極的に答えさせるようにした。

Motivation に関しては、生徒が英語を使用する時間ができるだけ多くなるようにした。生徒の発言や発表に対しては必ず拍手や "Good." などの言葉で褒めるようにした。平常点が与えられる活動も設定した。活動が活発になるよう、ペアやグループを作るときは生徒が自由に相手を選べるようにした。

Instruction に関しては、生徒の発言、応答、発表で誤りがあれば、さりげなく言い直し、その場で正しい英語を理解させた。語彙、構文、文法に関しては毎回の授業でポイントを絞って日本語で説明した。

4.5.3 情意面の変容調査

χ^2 二乗検定で、9項目中の「1 指示 ($\chi^2(4) = 14.8, p < .01$)」, 「3 テストの問い ($\chi^2(4) = 9.4, p < .05$)」, 「4 要旨を理解できる ($\chi^2(4) = 10.0, p < .05$)」, 「5 テストの答え ($\chi^2(4) = 8.9, p < .05$)」, 「7 応答 ($\chi^2(4) = 18.2, p < .01$)」, 「8 話す ($\chi^2(4) = 18.9, p < .01$)」の6項目に有意差が確認された。

全体的に肯定的な変化が見られるのは、対象生徒が3年生であり、3年間の学習成果が現れる時期だったためだと考えている。この1年に関してもモデルステップを設定したことがよかったと思う。

次に各項目の分析である。「1 指示」が伸びたのは、英語の指示の直後に日本語で言い直しをしたり、黒板で図示したり、教師が実際にやって見せたり定着を図ったためであろう。「3 テストの問い」, 「5 テストの答え」に関しては、1年生から日本語による答えを求めない問題が多かったこと、計画的に問題の内容を高めたことが成功の原因だと思う。例えば、1年生の頃は、単語とフレーズだけで答えるものやセンテンスを抜き出す問題を多くし、徐々に考えて英語を産出する問題に移行していった。

英語のオーラルイントロダクションやストーリーリー

テルを1年間継続したことで、英語を日本語に訳さずに話の「4 要旨を理解できる」ようになった。また、「7 応答」や、「8 話す」において最も伸びが大きいのは、簡単な英語でテキストの話題について考えを述べるブレインストーミング、教師とのオーラルインタラクション、教師からのオーラルクエスション、生徒同士のインタビュー、教科書を離れたプレゼンテーションを1年間計画的に行い、生徒の発話練習の時間が非常に多かったことによると考える。

「9 音読」は有意差はないが、これは1年生から学年全体で音読を重視していて、3年生以前に上達が見られたと思う。「6 文章を書く」が伸びていないのは、ライティングが選択科目であり、3年間1度も本格的に書く活動をしていなかったことが挙げられる。

5 5校全体の結論

5.1 活動内容

実践で4条件がうまく機能した例としては、わかりやすい英語で導入し、ペア活動で英語を使わせ、うまくいけば褒めて動機を高め、さらに、英語を使わせていくことが挙げられる（全英連大阪大会授業実演プロジェクト, 2004）。各校での主な活動を表5に、導入・理解・音読・語彙・定着・発展・考査・省察に分けてまとめた。これにより、各校での取り組みを見ることができる。また、英語での授業構築に、これらの活動を Exposure, Use, Motivation, Instruction の観点で組み立てることを提案したい。

5.2 事前事後テスト

表6では、事前事後テストでの3群別の伸びを概観できるようにした。統計的有意差がわかるように、4つの枠を設定した。同枠内にある得点は有意差はない。つまり、枠を越えて伸びていれば有意差があり、横移動では有意差がないことを示す。また、左上に3群とテストの交互作用の水準（**-1%, *-5%, +10%, ns）を示している。

このグラフから、次のことがわかる。まず、総合点は各校のすべての群で順調に伸びた。A, C, D校では下位群が中位群に追いつくまで伸びた。語彙・文法は各校のすべての群で伸びた。D校では中下位群が上位群に追いついた。読解は全般的には順調に

伸びたが、C校の中上位群に横ばい現象が見られた。リスニングは全校のすべての群で伸びた。下位群の伸びが著しくA, B, C校で交互作用が見られ、下位群が中位群や上位群まで追いついている。

5.3 情意面の調査

情意面では、各校で差が見られた。英語での授業への不安感が減少し、英語に慣れ、自信度が高まるかについては、学校の体制、地域性、教員と生徒とのラポート（信頼関係）、指導の継続性の要因が影響している。今回のアンケート結果では、この原因を特定することは困難であるが、これまでの教授法に対する工夫ばかりではなく、それぞれの学校の状況

■ 表5：各校での主な活動

活動		A	B	C	D	E	
導入	スモールトーク			○		○	
	オーラルイントロダクション	○	○	○	○	○	
	オーラルインタラクション	○	○	○		○	
理解	フレーズ訳	○	○				
	Q&A	口頭 教師から生徒	○	○	○	○	○
		生徒間	○	○		○	○
	ハンドアウト	選択肢 / T or F		○	○	○	
抜き出し形式		○		○		○	
	チャート完成		○				
音読	リピーティング	○	○	○	○	○	
	Read and Look-up	○	○	○	○	○	
	パラレルリーディング	○	○	○	○	○	
	Listen and Repeat	○			○	○	
	ペアで練習	○	○	○	○	○	
Shadowing				○	○		
語彙	日英対応リスト	○		○	○		
	英英対応リスト		○	○			
	クイズ形式	○	○	○	○	○	
定着・発展	語彙小テスト	○	○	○	○		
	ストーリーリテル	○	○			○	
	音読筆写		○				
	簡単な英文作成	○	○	○	○	○	
	サマリー作成	○	○		○	○	
	Dictation					○	
	Partial Dictation				○		
宿題	○	○	○	○	○		
考査	和訳のないテスト		○	○		○	
省察	Self-evaluation			○	○		

や生徒の特性などを考慮した情意面への工夫が必要である。

5.4 今後の課題

教授法では、単に英語での活動を増やすのではなく、Exposureの質を高め、量を増やすためのUseの工夫が必要である。具体的には、やりがいと達成感があり、難易度を考慮したスモールステップを設定してやるのが重要である。例えば、音読から暗唱につなげて英文の定着を図り、その後のQ&A活動などを通し、自発的な発話を促すなどである。また、読解力を伸ばすための工夫は、今後も続けていく必要がある。それには、生徒の理解に応じて英問英答の難易度や内容へのアプローチを工夫するなどが考えられる。本実践において、Instructionや内容理解を促進させることを目的として、日本語を使用したのが、どの校でもおおむね有効であったと思われる。

しかし、日本語を多用すればExposureを損ねる恐れがあるため、最小限かつ有効な日本語使用に留意しなければならない。

情意面への配慮では、教員が気負って英語使用する場合があると、生徒の緊張も高まる。英語でユーモラスな話をしたり、ゆったりと構え、生徒に余裕を持って指示ができるゆとりが必要である。このためには、教員の自己研鑽が重要である。「英語が使える日本人の育成」のためには、教員が十分な英語力を維持し、常に向上心を持って研修を続けなければならない。指導の継続性も重要で、3年間を見通した計画が必要である。英語での指導が短期間の場合、生徒の英語学習に対する不安を払拭し、情意面を向上させるのは不十分である。そして、英語で行う授業実践を重ね、指導力を高めながら、不断的努力で身に付けた教員の英語力を十分に発揮することが大切である。

■表6：各校での上中下位群のテスト得点の伸び

	A校		B校		C校		D校	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
総合	**	236.2	ns	204.1	**	176.3	**	243.9
	200.5	228.6	171.6	179.9	152.7	146.8	205.9	215.8
	169.7	212.5	144.2	165.3	121.8	144.2	172.6	207.9
	151.6		119.4		95.1		146.2	
語彙・文法	ns	87.8	ns	72.0	ns	63.7	**	90.4
	69.8	81.6	64.6	63.9	57.0	51.7	84.9	81.6
	62.3	77.3	50.4	55.6	40.6	47.9	61.1	
	53.0		46.5		39.8		52.6	
読解	*	77.2	ns	62.8	**	51.3	ns	79.6
	67.4	74.8	52.5	54.9	46.0	42.1	67.1	66.5
	55.3	66.5	46.9	47.8	38.3	39.2	57.3	61.5
	53.8		34.7		22.3		45.3	
リスニング	+	73.6	+	69.3	**	61.3	ns	73.9
	63.3	69.8	54.5	61.9	49.8	56.8	64	64.8
	52.1	68.6	46.9	61.1	42.9	53.3	54.2	64.4
	44.8		38.2		33.0		46.2	

— — — 上位群 + p < .10
 中位群 * p < .05
 ——— 下位群 ** p < .01

実践での未熟さについては改善の余地はあるが、異なる学校間でのプロジェクトとしての意義やその協力体制は自負できるものである。これを機に、多くの先生方に「授業の大半を英語で行う」ことに対する理解が深まることと、1人でも多くの英語教員が一步踏み出し、英語の授業は英語で行うことが、当たり前になることを願って、本稿を閉じる。

謝 辞

最後に、全英連高等学校授業実演プロジェクトへ適切なお助言をいただいた齋藤栄二教授、本実践研究にご助言をいただいた小池生夫教授、発表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に感謝の意を表したい。

英語で授業プロジェクトチーム (共同研究者)

伊地智 咲 (明浄学院高等学校)
高橋 昌由 (大阪府立山田高等学校/申請時:大阪府立箕面高等学校)
平尾 一成 (大阪府立門真なみはや高等学校)
藤原 和美 (大阪府立羽曳野高等学校)
溝畑 保之 (大阪府立鳳高等学校)

注

- (1) 平成17年度大会での授業実演は藤原 (羽曳野高校) が行った。
- (2) ペアで、一方が黙読し英文を見ずに言えるようにし、発話の際に、相手の顔を見て話すように言う活動。
- (3) モデルの音声とほぼ同時に文字を見ながらする音読。
- (4) 質問をし、生徒とやり取りしながら行う話題導入。
- (5) 導入に使用した絵やキーワードを手がかりに話の概要

- を口頭で再生する活動。
- (6) 数文を列ごとに1人1文ずつ音読し、列で終了時間を競う活動。
 - (7) 未習のスクリプトで行う本来のShadowingではなく、既習のテキストを文字を見ないでモデルと同時に音読を行うもの。

参考文献

- 語学教育研究所。(1988).『英語指導技術再検討』.東京:大修館書店.
- 平尾一成。(2005).「私の年間計画—生徒の成長に合わせて—英語Ⅰの年間計画」.『英語教育』.51-1.東京:大修館書店.
- 石田雅近他。(2004).平成15年度文部科学省初等中等教育局国際教育課委嘱研究.『英語教育に関する研究報告書』.「英語教員が備えておくべき英語力の目標値についての研究」.
- 高等学校授業実演プロジェクト(編).(2004).『高等学校英語Ⅰ・Ⅱの授業の大半を英語で行うための工夫』.全国英語教育研究団体連合会第54回全国大会分科会発表資料.
- 宮迫靖静。(2002).「高校生の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.
- 溝畑保之。(2000).「Question 1 英語で授業をするには?」.齋藤栄二・鈴木寿一(編).『より良い英語授業を目指して』.東京:大修館書店.
- 溝畑保之。(2004).「なぜ英語で教える授業を目指すのか」.http://tcnet.co.jp/~myasuyuk/whyineng.pdf
- Reid, J.M. (ed.).(1998). Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom. Prentice hall Regents.
- 齋藤栄二。(1996).『英文和訳から直読直解への指導』.東京:研究社.
- 齋藤栄二。(2003).『基礎学力をつける英語の授業』.東京:三省堂.
- 鈴木寿一。(1998).「音読指導再評価:音読指導の効果に関する実証的研究」.『LLA 関西支部研究収録』.13-28.
- 土屋澄男。(2004).『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』.東京:三省堂.
- 渡邊時夫。(2003).『英語が使える日本人の育成—MERRIER Approach のすすめ』.東京:三省堂.
- Willis, J. (1981). Teaching English through English. Harlow: Longman.
- Willis, J. (1996). A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman.
- 安木真一。(2001).「フレーズ音読を用いた授業の効果と問題点」.STEP BULLETIN vol.13, 84-93.東京:日本英語検定協会.

Learning Style Questionnaire

次の1～12の項目についてそれぞれ

強く思う5、そう思う4、半々3、いいえ2、強いいいえ1

の数字を表に書き入れてください。

- 勝ち負けがわかるようなゲーム活動が好きです。
- いくつかの例から規則を見ることが好きです。
- 先生があまり口をひさまないペアやグループ活動が好きです。
- 先生の説明を聞くのが好きです。
- 授業で具体的な役割練習などをするとよく身につきます。
- 静かな場所で一人で学習すると効果が上がります。
- にぎやかな雰囲気の中で友達と意見を交換したりするのが好きです。
- 視覚をきちんと写したりするとよく理解できます。
- 物語の情景などは頭で細を描いて理解するのが得意です。
- ジグソーパズルを解くなど段階的に難をおって学ぶのが得意です。
- お互いに難き方などを教えあったり助け合ったり勉強するのが好きです。
- 教科書を読んだり辞書を使ったりして勉強するのが好きです。

	concrete	analytical	communicative	activity
1		2	3	4
5		6	7	8
9		10	11	12
Total				

class() n o() name()

英語授業アンケート

このアンケートの結果をもとに、皆さんの英語授業を計画します。考えに基ずき平直に答えてください。

現在の英語学習に対する気持ちや満足度

L1	活動の指示を英語でされても平気	5 4 3 2 1	活動の指示は日本語でないと不安
L2	先生から英語で挨拶をされても平気	5 4 3 2 1	先生は挨拶を日本語でしてほしい
R1	テストの問いが英語であるのは平気	5 4 3 2 1	テストの問いは日本語でしてほしい
R2	まどまった英文は単語の理解ができる	5 4 3 2 1	英文はひとつずつの単語で確認したい
R3	テストの答えは英語(単語や文)で書ける	5 4 3 2 1	テストの解答は日本語にしてほしい
R4	興味な話題や英語の文章を書ける	5 4 3 2 1	まどまった文章は日本語で書きたい
R5	英語での回答で一言程度なら答えられる	5 4 3 2 1	英語での回答は自然的にはできてこない
R6	興味な話題について英語で話せる	5 4 3 2 1	まどまった話は日本語でも難しい
L5	モデルの音声について音読できる	5 4 3 2 1	英語は口に比すのが聞きやすい
	合計		

class() n o() name()

ご協力ありがとうございました。

高校生の自由英作文における 教師の Feedback と書き直しの効果

鹿児島県立志布志高等学校 教諭 有嶋 宏一

概要

本研究は、高校生の自由英作文における教師の Feedback の効果と、生徒の書き直しの効果について調べたものである。仮説として、教師の Feedback だけではライティング能力の向上に対する効果は低いと、Feedback を与えて、生徒に書き直しをさせた場合に生徒のライティング能力は向上するとした。このことは一般には当然のことと考えられるかもしれないが、先行研究では書き直しを行っても効果はないという結果も出ているため、このように仮説化した。検査方法としては、量的研究とケーススタディを行った。

結果としては、仮説が正しいことがデータにより明らかになった。つまり、Feedback を与えるだけでなく、生徒に書き直しも求めるべきことが示唆された。

1 研究の動機とねらい

近年、インターネットの発達により、ライティング能力は英語コミュニケーション能力の重要な項目であると考えられるようになってきている (Richard, 2003)。しかし、高校生の英語のライティング能力及びその指導に対しては、警鐘を鳴らされることが多い。

例えば、近年の調査の中には、高校段階において「複数の文を書くことはできても、内容的に一貫した文章を書くことができない」(国立教育政策研究所, 2004) という報告や、高校の授業では自由英作文はほとんど行われていないという報告もある (宮田 (編), 2002)。

また、書くこと自体を放棄する生徒も多い。国立教育政策研究所 (2002) は、ライティング分野の解

答を全く書かない生徒の割合はかなり高いと報告している。具体的には、トピック指定問題で約40%、条件指定問題で約33%、文構造理解問題で約10%の生徒が解答を全く書いていなかったことを報告した。

実際、筆者自身も、これまで行ってきた授業の中で、英作文を全く書かない (書けない) 生徒もいるということを経験している。また、本研究前に生徒たちにアンケートを実施したが、英語のライティングが好きではないと答えた生徒は約57%もいた。

これらの結果は、現在、生徒がライティングに関して興味・関心を抱いていない傾向にあることを示していると言える。

筆者は、このような現状があるからこそ、自由英作文の指導はなお一層大切であると考えている。実際自分自身を振り返ってみても、英作文指導によって、英語の力がかなり伸びたと感じている。今から考えれば、自分の間違いと正しい形式との gap に気づけたがゆえだろう。また、多くの場合、実現困難である個人的 Feedback を受ける機会があったからこそ、ライティングを好むようになり、また、その活動の有益性を感じられたのかもしれない。

つまり筆者は、教師による Feedback は生徒の英語力を伸ばすのに役に立つと考えている。また同時に、生徒たちにも Feedback を与えることによって、ライティングの楽しさを感じたり、正確にたくさん書けるようになったりしてほしいと願っている。

しかし、英作文の指導においては、段階的な指導方法や生徒への効果的な Feedback の種類など、まだまだ不明な点も多い。本研究では、特に教師による Feedback 及び生徒の書き直しが本当に効果的かどうかという点に焦点化し、その効果を探ることにした。

という簡単な作業でもなく、同時に自分で誤りを見つけて訂正するという難しすぎる作業でもないと思われている(静, 1994)。

(c)の「記号なし」に関しては、Ferris and Helt (2000)が、生徒は圧倒的に記号があるほうを好むことを調査によって明らかにしている。また、静(1994)は、力がある生徒の場合は下線だけでもよいが、力がまだ十分についていない生徒の場合には、記号がついているほうがよいとの考察を行っている。

以上のことをまとめると、Feedbackは与えたほうがよく、しかも記号付きの間接Feedbackがよさそうである。しかし、国内のこれまでの先行研究では、その予想とは異なる結果が出ている。Robb, Ross and Shortreed (1986)及びHatori, Kanatani, Ito and Noda (1990)では、添削(直接Feedback)や下線、記号付き下線など(間接Feedback)の条件を変えてFeedbackを与えたが、どの方法でも生徒の伸びに違いはなかったと示している。また及川・高山(2000)でも下線を引く間接Feedbackを与えた場合とFeedbackを全く与えなかった場合とでも、生徒の伸びに差はなかったことが示されている。

この矛盾に関しては、授業及び学習者の英語力を中心とした他の要因が入ってきていることがその一因として考えられる。例えば、Robb et al. (1986)の結果に関しては、DeKeyser (1993)がRobbらの結果は調べた変数の影響よりも、授業における指導の影響が大きいと批判している。また静(1996)はHatori et al. (1990)の結果は、生徒が真剣にFeedbackに反応していない可能性があると指摘している。また、Kanatani et al. (1993)が示しているように中学2年生ではスタンプを作文の末尾に押す方法が効果的だったが、高校生では添削が効果的であるなど、学力によってFeedbackの種類による効果が異なることも示されている。

2.2 書き直し

本研究における書き直しとは、教師のFeedbackを受けて、生徒が自らの作文を訂正する行為を意味する。ただし、Feedbackに関する研究はかなり行われているが、生徒の書き直しに関する研究の数は十分とは言い難い。

まず前述のFerris (2003)は、海外で行われた書き直しに関する7つの研究を調べ、そのうち5つが書き直しの効果を認めているとまとめた。しかし同

時にFerrisは、その効果ありとした5つの研究にも、他の条件を一緒にして、書き直しを生徒にさせたかどうかという点だけを変えて調べた研究はないことを指摘している。つまり現段階では、書き直し自体に本当に効果があるかどうかは厳密にはまだわからない状況である。

国内においては、まず静(1996)が、短期的研究で、直接Feedbackを生徒に与えて、書き直しをさせた場合とさせなかった場合とを比較した。結果としては、書き直しをさせたほうが統計的に有意によくなっていることを確かめた。これに対して、及川・高山(2000)と高山・及川(2001)は長期的研究を行い、静(1996)とは異なる結果を述べている。まず及川・高山(2000)は、9週間の期間に及んで書き直しの効果を調べた。結果としては、書き直しは正確さを高めるが、書く量は減るというやや複雑な結論を導いた。さらにこの研究を10週間継続した高山・及川(2001)では、最終的に書き直しは冠詞の正確さの向上に寄与するのみであったと述べている。

3 仮説

以上の先行研究の結果では、Feedbackと書き直しに関して、効果が出る場合と出ない場合が混在している。では、その効果の違いを生み出しているのは何であろうか。その点が肝要である。

筆者はその効果の違いを生み出しているのは、生徒のFeedbackへの対処、つまり書き直しだと仮定する。静(1996)は、Feedbackを生かすのは生徒の英語力向上のための高い動機、もしくは、教師の指導であると考察している。つまり、Feedbackが適切なものであっても、生徒が真摯に向き合うことなしには、生徒の力は伸びない。

事実、本研究前にアンケートで「先生が間違いを訂正している場合には、どこを間違えていたかよく確認する」という項目を設けて生徒に調査したところ、「当てはまる」と答えていたのは、48.7%のみであった。言い換えれば、生徒の半数強が訂正があっても見ないと答えていたことになる。

つまり、生徒自身に任せるだけでは、教師が労力と時間を費やすFeedbackの効果がいつも高いとは保証できない。だからこそ教師は、全員に書き直しを指示し、書き直す段階でFeedbackに注意を向け

る機会を強制的に与えることが必要なのではないかと考えた。

よって本研究では以下の仮説を立てた。

- ① 平均的な英語の学力を持った高校生の場合には、教師の Feedback はそれ自体だけでは生徒の英作文における英語力の伸びに対する効果は低い。
- ② 平均的な英語の学力を持った高校生の場合には、教師の Feedback を踏まえた生徒の書き直しは、生徒の英作文における英語力の伸びに対する効果は高い。

4 量的研究

以上の仮説を確かめるために、本研究では、量的研究とケーススタディを実施した。まず量的研究から述べる。

4.1 概要

生徒にプリテスト・ポストテストとして英語で作文を書かせ、言語的な伸びを分析した。プリテストとポストテストは、同じ条件（同じ題材に対して、辞書などは用いず10分間で書く）で約5週間の期間で実施。その約5週間の間、生徒は研究計画に基づいて、自由英作文の練習を行った。

4.2 作文の題材

本研究では10分間の自由英作文をほぼ毎時間継続して生徒に書かせた。作文の題材は教科書などのディベートのレッスンなどを参考にして、意見が分

■ 表2：自由英作文の題材

① リハーサル： It's better to eat Ramen than Soba on New Year's Eve.
② プリテストとポストテスト： Shibushi is better than Tokyo.
③ 練習1： Receiving letters is more appealing than talking on the phone.
④ 練習2： Cats are better pets than dogs.
⑤ 練習3： Summer is better than winter.
⑥ 練習4： Boxed lunch is more appealing than lunch from the school cafeteria.
⑦ 練習5： Studying is more important than the love for your high school days.
⑧ 練習6： Winning is the goal of sports.
⑨ 練習7： Money isn't the most important thing in our lives.

かれ、興味を引きそうなものを選んだ（表2）。

そして生徒はその題材に対して自分の意見を書いた。なお、その際に辞書や教科書などを参照することは認めなかった。

4.3 Feedback

本研究では Feedback は生徒のレベルなどを考慮して、誤りに下線を引き、その種類を示す記号をつける形式のものを採用した。Feedback はすべて筆者が与えた。なお、生徒が書く気持ちを持続できるように、作文の内容に関する好意的なコメントを作文の末尾につけた。誤りの種類を示す記号（以下、エディティング・コード）は静（1997）を参考にし作成した（表3）。

■ 表3：誤りの種類を示すエディティング・コード

記号	意味
数	数の一致の誤り（複数の s など）
冠詞	冠詞の誤り
時	動詞の時制の誤り
動詞	時制以外の動詞の誤り
品詞	品詞の誤り
他の	他の語句を使用すべき誤り
ない	必要な語句の欠如
いらぬ	不必要な語句の挿入
英語	日本語の使用
文	文構造や語順の誤り
スペル	スペリング
?	理解できないもの

4.4 書き直し

書き直しを求められた生徒は Feedback が与えられた後、自宅で書き直しをした。その際、辞書などを参照してもよいことにした。生徒は次の授業までに書き直したものを提出した。

4.5 被験者

被験者は勤務校の3クラス、113名の1年生である。高校生として標準的な学力を持つ生徒たちである。ベネッセ・コーポレーションが実施する進研模試11月の英語の結果について、クラス間の平均点の差を一元配置分散分析により検討したところ、クラス間による差はなかった（ $F(2, 110) = .532, p = .589$ n.s.）。

また、本研究の前に行った生徒のアンケート結果によれば、36.6%の生徒が英作文を好きと答えており、82.2%の生徒が上手に英作文が書けるようになりたいと答えている。しかし、実際に英語を書く機会がたくさんあると答えた生徒は14.7%にすぎなかった。

3クラスは、約5週間に及ぶ英作文練習の際の Feedback と書き直しの条件により、以下の3群に分けられた。なお2回以上欠席などで練習に参加できなかった生徒は本研究の対象から除外した。

- ① 統制群：英作文に提出を確認する日付入りのスタンプを押して返却。書き直しはなし（38名）
- ② Feedback 群：英作文に Feedback をつけて返却。書き直しはなし（35名）
- ③ 書き直し群：英作文に Feedback をつけて返却。生徒は書き直しを行う（40名）

4.6 手順

生徒は全部で10回の作文を書いた。

- ① 全クラスで表3に示したような高校生が犯しやすい誤りに関する授業を実施。そして実際にリハーサルとして英作文を書き、具体的な書き方などを教えた。Feedback 群と書き直し群には、エディティング・コードに関する説明も行った。
- ② 次の授業で生徒はプリテストとして自由英作文を書いた。前述したように、時間は10分間とし、辞書・教科書などの参照は不可とした。生徒は全員作文を提出し、その作文は本研究が終わるまで返却しなかった。
- ③ 以降ほぼ連続する7回の授業の最初の10分間を用いて、プリテストと同じ条件で自由英作文を生徒は書いた。作文は書いた次の授業で返却され、書き直し群だけはさらに次の授業までに書き直して提出するように指示された。
- ④ 書き直し群の7回目の書き直しが終わった後、プリテストから約5週間後、生徒はプリテストと同じ条件、同じ題材で自由英作文を書き、それをポストテストとした。

4.7 データ分析

本研究では、生徒の英語力の伸びを、書く量、形式の正確さ、形式の複雑さの3観点から分析した。

最初に18年の教職経験を持つ高校英語教師と8年の教職経験を持つ筆者の協議により、全生徒のプリ

テストとポストテストの誤りの種類、節、T-unit が特定された。

なお、T-unit とは「1つの主節とそれに付随するすべての従属節を含むもの（“one main clause with all subordinate clauses attached to it”）」（Hunt, 1965）と定義されているもので、例えば “We will go on a picnic if it is fine tomorrow, but Mary won't go” は T-unit 数が2、節数が3とカウントされる。

次に Wolfe-Quintero, Inagaki, and Kim (1998) を参考に、流暢さ（書く量）・形式の正確さ・形式の複雑さを表す指標を用いて、生徒の英語力の発達における群間の差を2元配置分散分析（混合計画）により検討した。流暢さ・正確さ・複雑さの3カテゴリに及ぶ指標を採用したのは、それぞれのカテゴリが英語発達の異なる側面を表しており、また、本研究が短期的研究のため、1つのカテゴリだけが伸びる可能性があると考えられたためである。なお、流暢さに関する指標は頻度と率のサブカテゴリに分けた。その理由は、総語数と1 T-unit あたりの語数（T-unit 長）では指標の意味が全く異なるからである。

つまり、総語数や T-unit 総数は10分間にどのぐらいの長さの英文を書いたかということを表すのに対して、T-unit 長は、1つの T-unit に含まれる語数がどう伸びたかを示しており、同一の指標で考えることができないのである。よって表4に示した計6つの指標を用いて、生徒の作文は分析された。

4.8 結果

表4に表された指標の伸びは資料1のとおりであった。

3群間とテスト間でそれぞれの指標で差があるかを、2元配置分散分析を用いて検討したところ、総語数 ($F(2, 110) = 6.7, p < .01$)、T-unit 総数 ($F(2, 110) = 6.00, p < .01$)、EFT 率 ($F(2, 110) = 12.25, p < .01$)、誤り率 ($F(2, 110) = 6.71, p < .01$) の4指標で交互作用が有意であることがわかった。

また、交互作用が見られたこれらの4指標に対して、ポストテストにおけるグループの単純主効果についての LSD 法による多重比較の結果は資料2のようになった。

以上のすべての結果をまとめたものが表5であり、各指標の伸びをグラフで表したのが図1～6である。

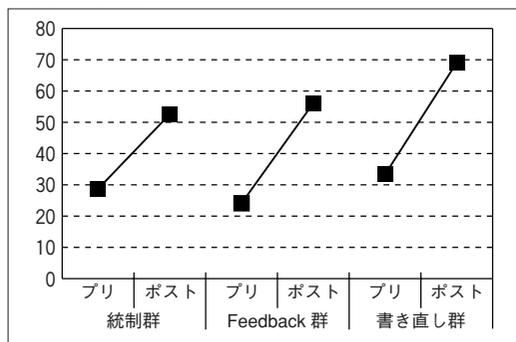
■ 表 4：分析に用いた指標

カテゴリ		指標 (記号, 計算式)	意味
量	頻度	(1) 総語数 (W)	作品に含まれる単語の総数
		(2) T-unit 総数 (T)	作品に含まれる T-unit の総数
	率	(3) T-unit 長 (W/T)	1 T-unit あたりの語数
正確さ		(4) EFT 率 (EFT/T)	全 T-unit 数に対する誤りのない T-unit (EFT) 数の割合
		(5) 誤り率 (E/T)	1 T-unit あたりの誤りの数
複雑さ		(6) 節の割合 (C/T)	1 T-unit あたりの節の数

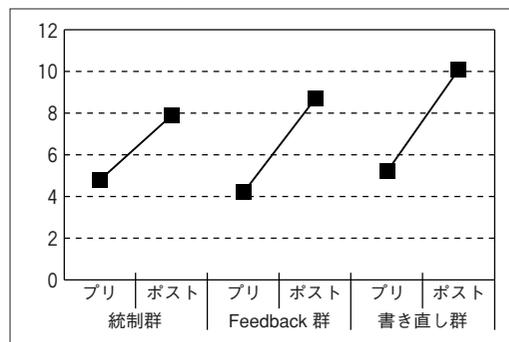
■ 表 5：各指標の結果のまとめ (■ 部分は、統計的有意差が出た部分である)

カテゴリ	指標 (記号・計算式)	結果		
		プリテストの グループ間の差	交互作用 (グループ x テスト)	ポストテストの 多重比較
量	頻度	(1) 総語数 (W)	$p < .01$	$p < .01$ RG > FG / RG > CG
		(2) T-unit 総数 (T)	n.s.	$p < .01$ RG > FG / RG > CG
	率	(3) T-unit 長 (W/T)	$p < .01$	n.s.
正確さ		(4) EFT 率 (EFT/T)	n.s.	RG > FG / RG > CG
		(5) 誤り率 (E/T)	n.s.	$p < .01$ RG < FG / RG < CG
複雑さ	(6) 節の割合 (C/T)	n.s.	n.s.	

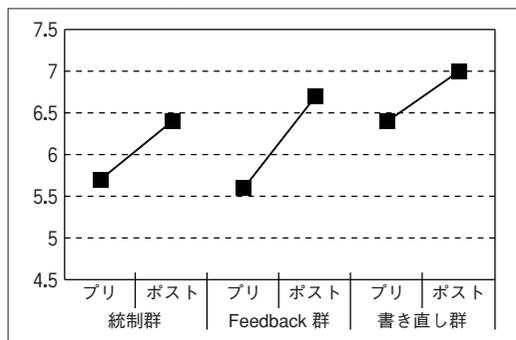
▼ 図 1：総語数



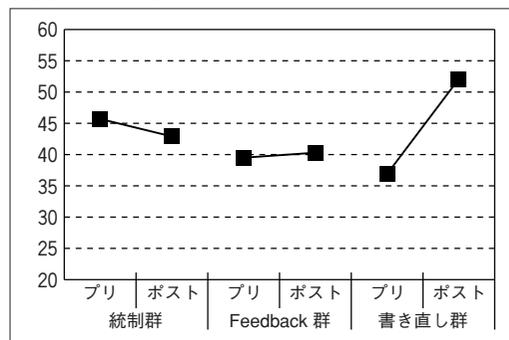
▼ 図 2：T-unit 総数



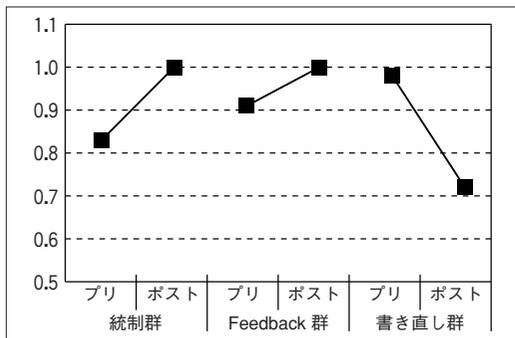
▼ 図 3：T-unit 長



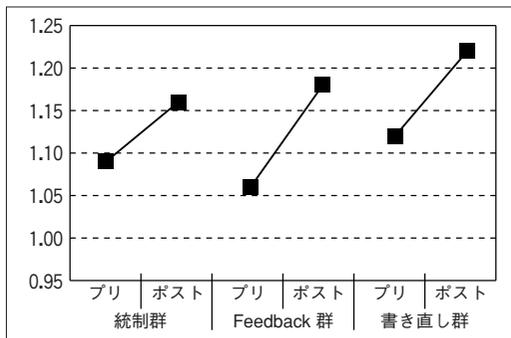
▼ 図 4：EFT 率



▼ 図5：誤り率



▼ 図6：節の割合



4.9 量的研究の結果に関する考察

以上の結果から、どの群でも伸びが見られることがわかるが、多重比較の結果から、統制群・Feedback 群に比べ、書き直し群が統計的に有意に伸びていることがわかった。つまり、2つの仮説が支持されたと言える。

言い換えれば、本実践研究で使われたタイプの Feedback を与えただけでは、ただ生徒に書かせた場合よりも英作文における英語力を伸ばす効果があるとは言いが、書き直しをさせた場合には、ただ書かせるだけ、あるいは Feedback を与えただけの場合よりも、生徒はより伸びるという結果となった。

しかし、前述の高山・及川（2001）と異なる結果が本研究で導かれたのはなぜだろうか。これに関しては、鍵は Feedback のタイプにその一因があったと筆者は考えている。

高山・及川（2001）はアンケートの結果から「誤りを指摘されてもどう直せばよいのかわからなかったという声が多く聞かれた」と述べている。実際、高山・及川（2001）は下線を引くだけの Feedback を用いており、生徒に適さないタイプの Feedback だった可能性もある。

つまり、学力に応じた適切な Feedback を与えることが大事になると考えられるが、残念ながら学力に応じた適切な Feedback に関してはまだ不明である。この点に関しては、日本の高校生の学力にふさわしい Feedback 方法についてさらに継続して研究していく必要があるだろう。

5 ケーススタディ

5.1 概要

本章では、書き直しをさせる際に生徒が実際にどのようにして行っているのか、ケーススタディとして、think-aloud（思考表出法）及び事後インタビューにより、2名の生徒に実際に英作文を訂正している際の発話データ及び作文を記録し、分析する。

目的は、実際に生徒が訂正する際にどのようなことを考えながら行っているかを記録することで、教師の Feedback の役割及び書き直しの効果を、より質的に調べることにある。なお、学力によって、生徒の訂正方法や方略などが異なることも予想されたため、上位群と下位群に含まれる生徒を2名選んだ。

5.2 被験者

被験者として、量的研究の被験者と比較して、成績が上位群に含まれる生徒 S1 と下位群に含まれる生徒 S2 を選んだ。ただし、この両生徒は本ケーススタディが量的研究結果に影響を与えないように、量的研究で対象とされた3クラスとは異なるクラスから選ばれた。生徒 S1 は、高校入学以前より英語が好きで、英語を用いて文通を行っていた経験を持つ生徒である。生徒 S2 は、英語は好きだが、英語できちんとした文を作れない状況にある生徒である。

なお、この2人にも本ケーススタディ前に、筆者により書き直し群と全く同じ方法で自由英作文に対する指導が行われた。

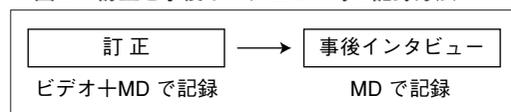
5.3 手順

作文を訂正する際にどのようなことを行っているかを具体的に調べるために、作文を訂正する際に考

えていることを声に出す「思考発話法 (“think-aloud” technique)」と呼ばれる方法を用いた。さらに気になった箇所に関しては、事後インタビューを行い、どのようなことを考えながら訂正しているかデータを取った。

ただ、生徒がまず形式に慣れるよう、「① 思考発話法により、考えを口に出しながら作文の訂正」→「② 事後インタビュー」という流れを、量的研究とは異なる題材で2回練習し、この方法に慣れてから、記録するようにした。なお、書き直しの際はビデオとMDを使って記録し、事後インタビューはMDのみで記録した(図7)。

▼ 図7：訂正と事後インタビュー時の記録方法



5.4 データ分析

本ケーススタディでは「春より秋がよい (“Autumn is better than spring.”)」という題材で作文を行った。まず、生徒 S1 と生徒 S2 は英作文を10分間行い、その後、間違いに下線とエディティング・コードをつけて返却された作文を見ながら、再度書き直しを行った。

その際の生徒 S1 と生徒 S2 の違いをまとめると表6のようになった。

表6を見ると、まず生徒 S2 は生徒 S1 の約3倍の時間を訂正に要したにもかかわらず、間違いの訂正成功率が非常に低いことがわかる。なお、生徒 S2 は訂正のほとんどの時間を、辞書を使って調べるのに費やしていた。

以下、生徒 S1、S2 それぞれの特徴をまとめる。

■ 表6：生徒 S1 と生徒 S2 の訂正時における基本的データ

	生徒 S1	生徒 S2
学力	上位群	下位群
総語数 (訂正前)	73	57
総語数 (訂正後)	84	55
誤りの数 (訂正前)	8	10
誤りの数 (訂正後)	0	7
訂正成功率	100%	30%
訂正にかかった時間	約9分	約28分

5.4.1 生徒 S1

① 間違いがはっきりしない場合やどう訂正してよいかわからない場合には教師が予想した訂正方法とは異なる、他の訂正方法を用いて訂正を成功させることもある。

生徒 S1 が特に迷っていたのは、“there is my birthday in spring” という部分で、筆者はこの文全体に下線を引き「他の」と記号を書いた。「他の」とは他の語句を使用すべき誤りを表している。この文は厳密には誤りとは言えないが、他の表現がより適切だと考えられたため、誤りと指摘した。

生徒 S1 はこの下線を見て、下のように事後インタビューで述べている(表7、かっこ内は筆者注)。

■ 表7：生徒 S1 の事後インタビューの発話記録 (一部抜粋)

どこが間違っているんだろうと思って、それすらわからなくて、書き直そうと思って、ここ (spring と書いたところ) を3月にとか具体的に換えようかと思ったけど、文に下線が引かれているから、語を変えても意味がないのかなと思って。この「～がある」というのになんかまだとらわれていて、My birthday is と書き換えたときに、3月の6日って書くのか、春にあるってこういうふうにもた書くのかなあって迷って。(中略)で、in spring ってつなげるか、具体的に書くか考えて。え、でもこれを書きながらも、ここ(筆者が指摘した下線部)が何が間違っているかまずわからなかったから、とりあえずじゃあ自分の誕生日が何日だって言えば、それを楽しみにしているということまで書けば、ああ、春がよいというのがさらに伝わるかなと思って書いた。誕生日があるだけではうん? と(読み手が疑問に)思うから、楽しみにしてるって書いて、その楽しみにしているのが、ケーキってことで。

筆者は単に “I have ~” や、“my birthday is ~” などと訂正すると予想していたが、生徒 S1 は春と書くか、日付を書くか、最初迷い、さらに読み手のことを意識するなど予期した以上のことを考えていた。

さらに、生徒 S1 は3つ理由を述べた後の結論の部分で “That is why I think that spring is the best season.” と書いていた。筆者は理由が複数あることから、下線部に対して「数」と指摘した。しかし、生徒 S1 は “So, I think ~” と予想と異なる形で訂正した。

これに関しても、「そもそも何が間違いかわからなかったもので、消して他の形を使った」と生徒 S1 は述

べている。この場合も、なぜ間違っているかわからない場合、教師の予想とは異なる方略を用いて訂正することを示している。

② 読み手のことを意識している。

生徒 S1 は、上の事後インタビューの抜粋の中で「春がよいというのがさらに伝わるかな」と読み手をまず意識し、さらに読み手が「うん？と思うから」とまたもや読み手を意識した発言を行っている。つまり、生徒 S1 は読み手が理解できるかという視点も持ちつつ英文を書いていることが推測される。

③ 読み直しを行い、迷ったところに再度焦点化している。

生徒 S1 は訂正の際に最後まで書いた後、もう一度最初から読み直し、特に自分が迷った部分には時間をかけ、もう一度その答えでよいか確かめていた。

④ 日本語で考えてから、英語に翻訳している。

生徒 S1 はまず日本語で概念化を行ってから、英語に直していた。これはよく見られる方略であり、英文を最初から英語のまま出力するのではなく、一度日本語で概念化を図ってから、英語に直すという2段階構えで行っていた。

5.4.2 生徒 S2

① 下線とエディティング・コードだけでは、きちんとした訂正に結びつかない。

生徒は下線を引いたところに関して、自分が概念化した日本語をもとに語句レベルの訂正をしようとしていた。しかしながら表6に示したとおり、辞書を用いて訂正しようとしても、時間がかかるばかりで最終的な訂正成功率は低かった。

このことは、生徒 S2 のような文構成の間違いなどの、いわゆる「全体的誤り (global error)」の割合が高い生徒には、本研究の Feedback は適切ではないということを示している。このような場合には、むしろ、より直接 Feedback を積極的に与えたほうが効果的かもしれない。なおそれを裏付けるように、事後インタビューの後に生徒 S2 に間違っただけをどのように訂正すべきか具体的に例を述べたところ、生徒は納得していた。

② 日本語で考えてから、英語に翻訳している。

生徒 S2 も生徒 S1 とこの点では同じ方略を用い

ていた。つまり、まず日本語で考えて、次に英語に訳するという方略を採用していた。しかし生徒 S2 の場合は、英語化する際に辞書などの手助けを借りても、きちんとした英文に結び付かないケースが多かった。

5.5 ケーススタディに関する考察

まず Feedback に関して、教師の Feedback が同一であっても、生徒が訂正できるかどうかは、その生徒の英語力に依存する可能性が高いことが示された。このことは前述した Kanatani et al. (1993) が示したとおり、同じ Feedback を与えたとしても、学習者の英語力によって Feedback の効果は異なるという結果を支持していると考えられる。

加えて、量的研究では効果的と思われた間接 Feedback (下線+エディティング・コード) も、生徒によっては役に立たないケースもありうるということがわかった。

以上のことより、教師は、生徒の英語力及び間違いの種類によってどのような Feedback を与えるか、しっかりと判断する必要がある。生徒 S2 が本研究で採用された Feedback を用いて30%しか訂正できなかったという結果を見ると、このことは一考する必要があるだろう。

書き直しには、当然ながら、指摘された間違いについて何度も考えさせる効果があった。両生徒とも(生徒 S2 の場合は誤りの訂正には結び付かないケースも多々あったが) 指摘された誤りに対して、どうして間違えているのか、どのように直せばよいのかかなり考える様子が見られた。

なお、上位群の生徒 S1 には①読み手に対する意識を誘発する、②見直しにより間違いの訂正方法をさらに繰り返し考えさせるという効果も見られた。このことは学力が高ければ、書き直しの効果もさらに高くなる可能性を示している。

6 まとめ

6.1 Feedback だけでは効果は薄い

本研究で与えられた Feedback は、間違いに対する否定的証拠であり、「気づき」へと導く役目を担っている。否定的証拠の研究で名高い Birdsong (1989) は「気づかれたものだけが取り入れられる。

そして取り入れられたものが学習メカニズムへの入力として働く（“Only what is noticed is what is intaken; what is intaken serves as input to learning mechanism”）」と述べている。本研究で採用された間接 Feedback により、生徒は伝えたい内容を伝達するだろうと自ら仮説化した英語表現が通じなかったことに気づき、どこがおかしいか分析することによって学習すると考えられる。つまり、Feedback 自体には学習効果があると推測される。

しかし、実際の教育現場では書き直しを求めないことが多い。そのため Stanley (1979) が述べたように「教師が労力をかけた Feedback はちらっと見られてゴミ箱直行」というケースが多いと考えられる。Feedback 自体には効果があるとしても、活用されなければ意味がない。

本ケーススタディでも生徒は書き直しにかなりの時間をかける様子が見られた。Feedback を与えるだけでは、その Feedback に生徒が向き合うかどうかという点を教師はコントロールできない。

つまり、ただ Feedback を与えるだけでは、全体的には高い効果は得られにくいことが予想される。量的研究でも、統計結果では統制群と Feedback 群の伸びには差が見られなかった。その結果も Feedback を与えるだけでは、Feedback 自体の持つ学習効果を十分に活用できないことを示していると考えられる。

6.2 書き直しをさせることが大事

書き直しにより、間違いに対する「気づき」が起これと思われるが、さらに「気づき」によりメタ言語的意識化 (metalinguistic awareness) が図られると考えられる。Swain (1995) は output の 3 機能の 1 つとして仮説検証を挙げた。Birdsong (1989) はその仮説検証におけるメタ言語的意識化の役割として、以下の 3 つの可能性を指摘している。

- ① 間違いと間違いではないところを区別する認知的カテゴリ化を導く。
- ② 抽象化、概念化につながるパターン認識を導く。
- ③ 意識的に情報処理を行うべき時を決定するよう導く。

書き直しは実に、この 3 つのメタ言語的意識化の持つ役割を果たしていたと考えられる。つまり、量的研究における書き直し群の生徒は、下線により、間違いと間違いではないところを意識させられ、エ

ディティンク・コードにより間違いの種類を抽象化・概念化させられ、意識的に間違いに向き合う時間を設定させられた。書き直し群は「気づき」によりメタ言語的意識化が図られ、さらに学習が進んだものと思われる。量的研究の結果はこのことを裏付けていると言える。

なお、学力により書き直し自体の効果も異なる可能性も示された。このことについてはさらに研究を続けたいと考えている。

7 指導法への示唆

7.1 学力に合った Feedback の必要性

本研究を実施する前には常に間接 Feedback でよいと考えていたが、本研究の結果から、常に間接 Feedback がよいとは限らないことを痛感した。「個に応じた指導」がよく提唱されるが、まさに生徒の学力と間違いの種類によって、Feedback の形式を変える必要がある。

7.2 書き直しの必要性

Feedback を与えるには教師側にかなりの労力が求められる。しかし、そのかなりの労力を要する Feedback を与えたとしても、生徒に書き直しをさせなければ、Feedback 自体の効果が低くなることが本研究で示された。Feedback を与える際には、原則として生徒に書き直しをさせることもセットにして指導を考えるべきだと思われる。

7.3 現実的な指導法

本研究では、書き直し群より伸びは少なかったものの、ただ書かせただけの統制群も伸びていた。忙しい現場では、定期的に生徒に書く機会を与えつつ、生徒と教師に余裕がある際にはきちんとした Feedback を与え生徒に書き直しもさせるなど、時と場合によって指導法を使い分けることが現実的だろう。

また、とにかく書かせることで情意面でのプラスの効果をも期待できる。最初に述べたように、ライティング分野では、「書くこと自体を放棄する生徒も多い」という調査結果が多いが、本研究を行った後では自由英作文の問題を出しても、白紙で出す生徒はかなり減り、実験後に取ったアンケートでも、「最

初はつらかったがだんだんと書くのが楽しくなった」などの言葉もよく見られた。

さらに、アンケートで「ライティングが好きですか」という質問を出したところ、肯定的に答えた生徒は本研究前では29.9%であったが、研究後は42.4%へと増加した。特に書き直し群では、25.0%から46.2%へとかなり増えていた。このことは書かせること自体が情意面にプラスの影響を与えることを示していると考えられる。

8 今後の課題

本研究で、Feedback の効果を確実にする書き直しの効果が明らかになった。しかし、学力に応じてどのような Feedback が効果的かはまだはっきりしていない。この点に関しては書き直しの条件を同一にして、Feedback の種類を変える方法でさらに研究を続けたい。加えて、初期学習者の「全体的誤り (global error)」に関してどのような指導を行うべきかという

点も特に焦点化して研究したいと考えている。

謝 辞

まず本研究を行うすばらしい機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会と選考委員の先生方に感謝致します。特に担当してくださった和田稔先生に厚く御礼を申し上げます。また、本研究に協力してくれた勤務校の生徒たちや先生方にも心から感謝します。とりわけ、ケーススタディの被験者となった2人の生徒は何度も放課後に残って協力してくれました。加えて、本校国語科の松尾陽子先生にも、本稿を丁寧に校正してもらいました。感謝します。それから、超御多忙の中、量的研究に関してこれ以上はないほどのアドバイスをくださった兵庫教育大学の山岡俊比古先生には心より感謝の意を表します。他にもたくさんの方から助言や励ましなどをいただきました。本当にありがとうございました。最後に、いつも温かく応援してくれた妻と子供たちにも感謝したいと思います。

参考文献 (*は引用文献)

- *Birdsong, D. (1989). *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence*. New York: Springer.
- *Corder, S.P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 5: 161-170.
- *DeKeyser, R.M. (1993). The effects of error correction on grammar knowledge and oral proficiency. *The Modern Language Journal*, 77: 501-514.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- *Ferris, D.R. & Helt, M. (2000). Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes. *Paper presented at AAAL Conference*, Vancouver, BC. Cited in Ferris, D.R. 2002. *Treatment of Error in Second Language Writing Classes*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- *Ferris, D.R. (2003). *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- *Hatori, H., Kanatani, K., Ito, K., and Noda, T. (1990). *Effectiveness and Limitations of Instructional Intervention by the Teacher — Writing Tasks in EFL —* (昭和63年—平成元年度文部省科学研究費補助金研究一般研究 B (課題番号63450035)). 東京: 文部省.
- *Hunt, K.W. (1965). *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels (Research Report No. 3)*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- *Kanatani, K., Ito, K., Noda, T., Tono, Y., and Katayama, N. (1993). *The Role of Teacher Feedback in EFL Writing Instruction*. (平成3年—平成4年度文部省科学研究費補助金研究一般研究 B (課題番号03451105)). 東京: 文部省.
- *国立教育政策研究所. (2002). 『平成13年度小中学校教育課程実施状況調査』. 東京: 国立教育政策研究所.
- *国立教育政策研究所. (2004). 『平成14年度高等学校教育課程実施状況調査』. 東京: 国立教育政策研究所.
- 小室俊明 (編著). (2001). 『英語ライティング論』. 東京: 河源社.
- *宮田学 (編). (2002). 『ここまで通じる日本人英語—新しいライティングのすずめ—』. 東京: 大修館書店.
- *及川賢・高山芳樹. (2000). 「自由英作文における error feedback と revision の効果」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 第14号: 43-54.
- *Richard, J.C. (2003). Series Editor's Preface. In Hyland, K., *Second Language Writing*, New York: Cambridge University Press.
- *Robb, T., Ross, S., and Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20: 83-93.

* 静哲人. (1994). 「英作文推敲法の有効性の比較—学習者の視点から—」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 第8号: 11-22.

* 静哲人. (1996). 「ライティング指導における教師の添削の効果の過小評価に対する警告—パイロットスタディの結果を参考に—」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 第10号: 25-33.

* 静哲人. (1997). 「Editing Codes を利用したコンピュータ・ライティング・コースの通時的分析」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 第11号: 19-29.

* Stanley, R. (1979). Dictation as teaching and testing technique. *PSMLA Bulletin*. 52. ii., cited in Lalande, J.F., II. 1982. Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal*, 66: 140-149.

* Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In Cook, G. & Seilhofer, B. (Eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.

* 高山芳樹・及川賢. (2001). 「自由英作文の長期的 revision の効果」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 第16号: 59-70.

* Wolfe-Quintero, K, Inagaki, S, and Kim, H-Y. (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy & Complexity*. Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii.

資料1：各指標のプリテスト及びポストテストの平均値と標準偏差

	統制群		Feedback 群		書き直し群	
	プリ	ポスト	プリ	ポスト	プリ	ポスト
総語数	28.7 (12.32)	52.6 (17.19)	24.1 (8.14)	56.1 (14.91)	33.3 (15.37)	69.1 (16.22)
T-unit 数	4.8 (1.99)	7.9 (2.52)	4.2 (1.46)	8.7 (2.56)	5.2 (2.33)	10.1 (2.60)
T-unit 長	5.7 (1.05)	6.4 (1.00)	5.6 (0.84)	6.7 (0.85)	6.4 (1.19)	7.0 (0.85)
EFT 率	45.7 (23.37)	42.9 (19.54)	39.5 (26.08)	40.3 (16.1)	36.9 (24.19)	52.1 (17.25)
誤り率	0.83 (0.47)	1.00 (0.57)	0.91 (0.49)	1.00 (0.51)	0.98 (0.55)	0.72 (0.36)
節の割合	1.09 (0.14)	1.16 (0.13)	1.06 (0.12)	1.18 (0.12)	1.12 (0.19)	1.22 (0.13)

(注) () 内は標準偏差

資料2：交互作用が見られた指標の、グループの単純主効果についての多重比較結果 (ポストテスト)

指標	結果
(1) 総語数 (W)	RG > FG / RG > CG (MSe = 268.4, 5%水準)
(2) T-unit 総数 (T)	RG > FG / RG > CG (MSe = 6.74, 5%水準)
(3) EFT 率 (EFT/T)	RG > FG / RG > CG (MSe = 4.47, 5%水準)
(4) 誤り率 (E/T)	RG < FG / RG < CG (MSe = 0.24, 5%水準)

暗唱文テストで育成する表現の能力

共同研究

〈代表者〉 広島県立福山葦陽高等学校 教諭
広島大学大学院博士後期課程在籍 門田 直美

概要

本研究の目的は英文を暗唱することにより、国立教育政策研究所教育課程研究センター「評価の観点及び趣旨」の「表現の能力」が定義とする「外国語を用いて、情報や考えなど伝えたいことを話したり、書いたりして表現する」力の育成が図れることを検証することである。

1・2年生を対象に6割を到達目標とする暗唱文テストを週1回実施し、すぐに採点を行ってテスト実施日に返却し、基準点に到達しない生徒に課題を提出させた。1・2年生全員に同じ時間帯に共通テストを実施・返却し、スピーディーなフィードバックを行い、英語科だけでなく担任・副担任など多くの教員が情報を共有し迅速に一致協力して指導を行うことで集団の教育力を活用して生徒の学習意欲を喚起した。また、毎週少しずつ覚えた暗唱文を基盤に、1年生を対象に総復習暗唱文テスト、英語で日記を書かせるジャーナル・ライティング、スピーチ・テスト、インタビュー・テストを行い「表現の能力」の育成を図った。

1 はじめに

本研究は広島県立福山葦陽高等学校の1・2年生が英語学力の中で最も苦手とする「表現の能力」の向上をめざし、暗唱文テストの実施により英文を暗唱し書く学習習慣をつける指導を行った実践研究である。1年生320名、2年生316名、各学年8クラスの全生徒を対象に週1回一斉に暗唱文テストを行って即日返却し、正答率が6割に到達しない生徒に課題を提出させ結果を検証した。本校1年生が有する英検資格は3級が10%未満の取得率であり、英語を苦手とする生徒が多い状況で英語学力を向上させる

効果的な一方法として暗唱文テストを考案した。

1.1 背景

平成16年4月本校へ赴任し、平成15年度広島県共通学力テスト^(注1)の1・2年生の結果から「理解の能力」^(注2)や「知識・理解」^(注3)と比較し、特に「表現の能力」の得点率が低い点に注目した。「理解の能力」,^(注2)「知識・理解」の正答率は、1年生が46.6%と66.8%, 2年生が39.6%と38.6%に対し、「表現の能力」は1年生38.6%, 2年生18.0%であり、特に英文を書く問題で1年生26.9%, 2年生が6.7%と正答率が非常に低く、無答率も1年生34.3%, 2年生51.1%と大変高かった。したがって、「表現の能力」の育成を本校の最優先課題ととらえ、英語科へ問題点を提起した。

1.2 目的

本研究の目的は、暗唱文テストを活用して「表現の能力」を育成し「外国語を用いて、情報や考えなど伝えたいことを話したり、書いたりして表現する」力を向上させ、暗唱テストの効果を検証することである。暗唱文は生徒の学力に合わせて平易な英文を提示し、英語を苦手とする生徒にも親しみやすい身の回りの表現として「出会い」、「電話」などのテーマを設定し、暗唱指導を徹底させて「表現の能力」を育成し、ライティングやスピーキングの力をつけたいと考えた。

英語を苦手とする生徒に効果的な指導法として暗唱文テストを考案し、1・2年生あわせて600名以上の全生徒を対象に一斉にテストを実施し、基準点に達しない生徒に対し即座に指導を行うことで英語を書いたり話したりする基礎力をつけ、その力を基盤に「表現の力」を育成し、暗唱文テストの効果の検証を行うことを研究目的とする。

2 暗唱文テストの実施

2.1 実施方法

暗唱文テストは担任を中心に各学年団の協力を得て1・2年生とも同じ問題で週1回朝のSHR（ショートホームルーム）の5分間に一斉に行い、実施日の終わりのSHRで返却した。和文英訳の形式で1問2点で5問出題し10点満点で正答率6割以上を合格とした。不合格の場合は放課後などの時間を設定し、テスト問題の和文を1回、英文を5回書いて提出させた。

2.2 テスト問題

暗唱文は本校生徒が1年次に使用するOCIの教科書“Departure”（大修館書店）と副教材“NET”（文英堂）を中心に他の暗唱文例集^(注4)を参考にして、生徒の英語学力と学習意欲を配慮して親しみやすい例文を選定して作成した（資料1）。多くの暗唱文例集が文法中心の配列になっているが、授業で多用するクラスルーム・イングリッシュをはじめ、コミュニケーションに必要な基本的な表現を先に配列し、文法項目に基づく例文は日常テーマの後に入れた。

生徒が英語に親しみ、興味を持つことが重要であると考え、高校生の身の回りの話題からテーマを設定し、平易な表現を中心に毎週「出会い」、「電話」などのテーマの英文を配列し、プリント1枚にまとめ生徒に配布した。

2.3 フィードバック

学習リズムを確立するためにテスト実施日に返却を行い、合格点に達しない5点以下の不合格者と欠席者に対し課題提出を義務付けた。課題はテスト範囲の和文1回と英文5回を書いて提出させることとし、提出期限を1年生は実施当日の午後5時に、2年生は翌日以降の授業に設定した。また、1年生は担任の協力を得て実施日の翌日のSHRで、課題提出をしなかった生徒と欠席者に対し提出を促した。

全生徒にスピーディーなフィードバックを行い、英語科だけでなく多くの教員が情報を共有し迅速に指導することで集団の教育力を活用し、生徒の学習意欲を喚起した。学校全体で一致協力して取り組むことで苦手な「表現の能力」の育成に向かい、暗唱文テストに対する学習を習慣化し、テストに合格で

きなかった生徒は必ずテスト直後に課題を書いて提出させた。

3 暗唱文テストの結果

暗唱文テストは年間24回の実施を計画したが、教科内の調整や学年会への提起までに時間を要し、また「朝読」^(注5)など学校行事の関係で5月からの開始となった。したがって、1学期6回、2学期6回、3学期4回の計16回の実施となった。

3.1 平均点

テーマを設定し16回行った暗唱文テストの、1・2年生及び全生徒の10点満点における平均点の推移は表1のとおりである。2年生は前年度実施しなかったため暗唱に関する学習習慣がなく、最初は1年生より数値が低かったが、慣れてきて学年末には1年生の数値を上回った。なお、2年生は修学旅行のため第7回を実施することができなかった。

■ 表1：暗唱文テスト平均点推移

回(実施日)	テーマ	1年	2年	全体
1回(5/13)	出会い	4.8	3.8	4.3
2回(5/27)	授業1(先生)	5.4	3.2	4.3
3回(6/3)	授業2(生徒)	7.2	5.5	6.3
4回(6/10)	授業3	6.1	5.0	5.6
5回(6/17)	授業4	6.0	5.3	5.7
6回(6/24)	訪問	6.2	5.3	5.7
7回(10/29)	電話1	6.9	—	6.9
8回(11/4)	電話2	6.1	3.1	4.6
9回(11/11)	買い物	6.8	4.4	5.6
10回(11/18)	食事	5.8	5.0	5.4
11回(11/25)	道案内1	6.0	5.3	5.6
12回(12/16)	道案内2	4.6	5.2	4.9
13回(1/13)	依頼1	6.6	6.4	6.5
14回(1/20)	依頼2	6.8	7.1	7.0
15回(2/10)	トラブル1	6.9	6.4	6.7
16回(2/24)	トラブル2	6.8	7.1	6.9
平均点		6.2	5.2	5.7

3.2 合格者の割合

10点満点のテストで6点以上得点した合格者の全体に占める割合(%)の第1回から第16回までの推

■ 表 2：暗唱文テスト合格率の推移（％）

回（実施日）	テーマ	1年	2年	全体
1回（5/13）	出会い	35.1	27.0	31.1
2回（5/27）	授業1（先生）	51.7	26.3	39.0
3回（6/3）	授業2（生徒）	76.4	50.3	63.3
4回（6/10）	授業3	64.4	45.3	54.8
5回（6/17）	授業4	63.5	52.7	58.1
6回（6/24）	訪問	60.2	52.2	56.2
7回（10/29）	電話1	72.2	—	72.2
8回（11/4）	電話2	61.5	26.4	43.9
9回（11/11）	買い物	68.1	40.2	54.1
10回（11/18）	食事	61.0	48.2	54.6
11回（11/25）	道案内1	61.9	49.5	55.7
12回（12/16）	道案内2	62.9	46.1	54.5
13回（1/13）	依頼1	42.5	50.2	46.4
14回（1/20）	依頼2	60.4	60.0	60.2
15回（2/10）	トラブル1	60.7	59.7	60.2
16回（2/24）	トラブル2	65.6	66.7	66.2
平均		60.5	46.7	53.6

■ 表 3：暗唱文テスト満点の生徒の割合（％）

回（実施日）	テーマ	1年	2年	全体
1回（5/13）	出会い	13.4	6.0	9.6
2回（5/27）	授業1（先生）	12.7	7.9	10.3
3回（6/3）	授業2（生徒）	28.3	14.6	21.3
4回（6/10）	授業3	17.9	13.6	15.7
5回（6/17）	授業4	17.3	18.7	18.0
6回（6/24）	訪問	20.8	17.1	18.9
7回（10/29）	電話1	18.9	—	18.9
8回（11/4）	電話2	18.6	8.9	13.6
9回（11/11）	買い物	24.1	14.6	19.3
10回（11/18）	食事	11.7	10.1	10.9
11回（11/25）	道案内1	11.7	16.9	14.0
12回（12/16）	道案内2	14.3	16.1	15.1
13回（1/13）	依頼1	10.4	21.5	16.1
14回（1/20）	依頼2	20.5	28.5	24.0
15回（2/10）	トラブル1	24.8	23.7	24.2
16回（2/24）	トラブル2	22.5	33.5	28.1
平均		18.0	16.5	17.4

■ 表 4：各学年0点の生徒と欠席者の割合（％）

実施回	1年			2年			平均		
	0点	欠	計	0点	欠	計	0点	欠	計
1回（5/13）	10.4	9.8	20.2	16.5	13.0	29.5	13.5	11.4	24.9
2回（5/27）	9.4	5.2	14.6	36.7	15.8	52.5	23.3	10.6	33.9
3回（6/3）	4.2	3.9	8.1	10.8	12.7	23.5	7.5	8.3	15.8
4回（6/10）	5.5	5.5	11.0	17.7	13.9	31.6	11.7	9.8	21.5
5回（6/17）	5.5	4.9	10.4	20.3	10.1	30.4	13.0	7.5	20.5
6回（6/24）	11.1	6.2	17.3	24.1	13.3	37.4	17.7	9.8	27.5
7回（10/29）	3.9	8.5	12.4	—	—	—	3.9	8.5	12.4
8回（11/4）	10.7	10.7	21.4	43.4	13.3	56.7	27.3	12.0	39.3
9回（11/11）	4.6	13.0	17.6	23.4	14.9	38.3	14.1	14.0	28.1
10回（11/18）	14.0	13.7	27.7	23.4	15.8	39.2	18.8	14.8	33.6
11回（11/25）	13.4	11.7	25.1	24.6	12.7	37.3	18.2	12.2	30.4
12回（12/16）	6.2	8.8	15.0	21.6	16.9	38.5	12.9	12.3	25.2
13回（1/13）	20.8	12.1	32.9	10.1	16.5	26.6	15.4	14.3	29.7
14回（1/20）	6.5	16.0	22.5	7.5	16.3	23.8	7.0	16.1	23.1
15回（2/10）	3.9	18.6	22.5	12.0	15.5	27.5	8.0	17.0	25.0
16回（2/24）	1.3	14.3	15.6	5.4	12.7	18.1	3.4	13.5	16.9
平均	8.2	10.2	18.4	19.8	14.2	34.4	13.5	12.0	25.5

移は表2のとおりである。

3.3 満点の生徒の割合

満点を取った生徒の全体に占める割合(%)は表3のとおりである。英語の学力が高くてもテストの準備を全く行わないためほとんど不合格となった生徒がいた一方で、英語が苦手であってもやる気があれば満点を取ることのできる簡単な問題であったため、定期考査の成績がよくなくても常に満点を取った生徒がいた。

また、聞き取り調査やアンケート調査により、英語が得意ではない生徒であっても「楽しい」と感じ、満点を取り続け英語全般の成績を向上させた生徒もいた。易しいテストであっても満点を取ればうれしと感じて自信につながり、学習意欲を高める効果があった。

3.4 0点及び欠席者の割合

各学年における0点の生徒と欠席者の全体に占める割合(%)と平均は表4のとおりである。全く暗唱を行わなかった0点の生徒の割合は、修学旅行のために第7回テストを実施しなかった2年生で第8回テストが43.4%と最も多く、1年生も冬休み明けの第13回テストが20.8%と多かった。しかし、最終回の第16回では1年生1.3%、2年生5.4%と著しく減少した。

3.5 不合格課題の提出状況

1年生のテスト実施日と後日における欠席者を含めた不合格課題の提出状況は、表5のとおりである。実施日に提出した生徒の割合は、第1回から第6回の1学期は多かったが、2学期の第7回から減少した。最終的に提出しなかった生徒の割合は、1学期は5%未満であったが、2学期には7%を超える回もあり、提出に向けて指導する期間が十分に取れなかったため、最終回は15.6%にも増加した。なお、2年生は授業で提出としたが、提出状況の把握ができていない。

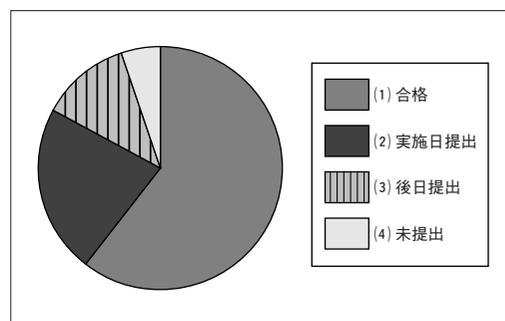
次の図1は1年生が合計16回実施した暗唱文テスト平均の(1)「合格者」60.5%、(2)「5点以下で不合格となり課題を実施日に提出した生徒」22.4%、(3)「課題を後日提出した生徒」11.9%、(4)「課題未提出の生徒」5.2%の全体に占める割合を示したものである。不合格であった34.3%の生徒が課題を提出し、

合格者と合わせ94.8%の生徒が暗唱文に取り組んだことになる。

■ 表5：1年生の不合格課題の提出率(%)

実施回	不合格	実施日提出	後日提出	未提出
1回(5/13)	64.9	58.4	4.2	2.3
2回(5/27)	48.3	42.4	1.7	4.2
3回(6/3)	23.6	17.8	3.9	1.9
4回(6/10)	35.6	28.1	5.6	1.9
5回(6/17)	36.5	22.9	11.3	2.3
6回(6/24)	39.8	31.0	6.5	2.3
7回(10/29)	27.8	4.1	17.5	6.2
8回(11/4)	38.5	16.1	17.5	4.9
9回(11/11)	31.9	9.2	17.8	4.9
10回(11/18)	39.0	19.8	14.0	5.2
11回(11/25)	38.1	21.2	12.7	4.2
12回(12/16)	37.1	17.0	13.0	7.1
13回(1/13)	57.5	31.2	19.2	7.1
14回(1/20)	39.6	9.1	24.7	5.8
15回(2/10)	39.3	14.3	18.2	6.8
16回(2/24)	34.4	12.0	6.8	15.6
平均	39.5	22.4	11.9	5.2

▼ 図1：1年生の合格、課題実施日提出、後日提出、未提出の割合



3.6 誤答

スピーディーなフィードバックを行い、学習習慣のリズムを確立させることを最優先させたので、生徒が共通して多く間違えた個所の検討があまり行っていない。

表6は10%以上の生徒が間違えた顕著な誤答例である。多い誤答に対しては繰り返し授業で指摘し注意を促したが、冠詞・動詞の活用・複数形などの誤りは常に多く見られた。

■ 表 6：暗唱文テスト誤答

項目	正 答	誤 答
スペリングミス	message phone right	massage phon light
複数形	ideas	idea
パンクチュエーション	ピリオド、クエスチョンマーク、 コンマが必要。	左記の記号を書かない、または 不必要なところに書く。
前置詞	on page 7	in page 7
助動詞と be動詞	Where do you come from?	Where are you come from?
副詞	How far?	How long?
冠詞	a, the	左記の冠詞を書かない、または 不必要なところに書く。
3人称単数現在の s	It takes you	It take you
動詞の活用形	Would you mind opening ~?	Would you mind open ~?
大文字と小文字	文頭大文字 文中小文字	文頭小文字 文中大文字

4 意識調査

暗唱文テストが終了した平成17年3月15日（火）に、1年生に対しアンケート調査を行った（資料2）。本校1年生の英語学習と暗唱文テストに対する意識調査の結果は表7のとおりで、表の数字は調査に回答した1年生288名に占める割合（％）を示す。「英語が得意」と感じている生徒は5.2％と非常に少なく、「英語が好き」と回答した生徒も17.7％と少ない。「どちらでもない」と回答した生徒が両方も半数を超え、得意になったり好きになったりする可能性があると思われ、定期的に意識調査を行って今後の指導の方向性を決める必要性を感じる。

■ 表 7：1年生の意識調査結果（％）

	はい	いいえ	どちらでもない
英語が好き	17.7	31.9	50.4
英語が得意	5.2	24.0	70.8
暗唱（口頭）が好き	9.0	63.6	27.4
暗唱（書くこと）が好き	8.3	62.9	28.8

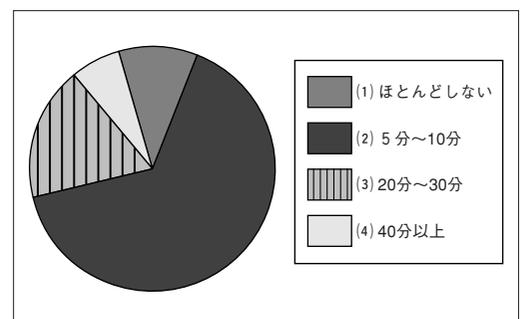
4.1 暗唱時間と速度

1年生が1回当たりの暗唱文テストの英文を覚えるために要した学習時間を調査したところ、図2のとおり、(1)「ほとんどしない」10.4％、(2)「5分～

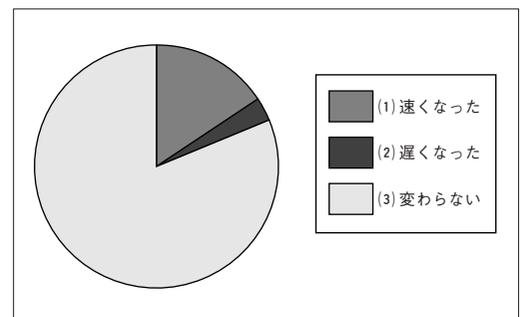
10分」65.3％、(3)20分～30分が17.7％、(4)「40分以上」6.6％であった。

また、図3に英文を覚える速度が「速くなった」と感じた生徒、「変わらない」生徒、「遅くなった」と感じた生徒の割合を示した。(1)「速くなった」

▼ 図 2：学習時間



▼ 図 3：暗唱速度



15.6%, (2)「遅くなった」3.1%, (3)「変わらない」81.3%と、多くの生徒が変化を感じていないという結果が出た。

4.2 暗唱方法

1年生に対し暗唱文をどのようにして覚えたか学習方法を調査したところ、「口頭」、「筆記」、「口頭と筆記」、「聞いて覚える」、「見て覚える」という学習方法で、表8のとおりであった。また、週1回行ったテストと学年末復習テストの得点率では「聞いて覚える」、「見て覚える」と回答した生徒が低かった。

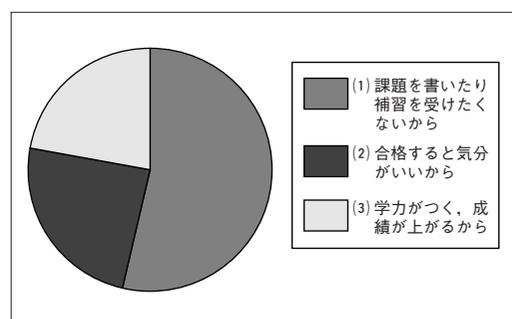
■ 表8：暗唱文テスト学習法の割合とテスト得点率 (%)

	口頭	筆記	口頭と筆記	聞く	見る
生徒割合	31.0	35.4	26.9	2.6	4.1
週テスト	58.8	55.7	58.3	34.6	40.4
学年末	61.5	60.8	59.4	31.1	59.3

4.3 学習動機

1年生の暗唱文テストの学習動機は、複数回答で調査したところ図4が示すとおり、(1)「課題を書いたり補習を受けたくないから」と回答した生徒が最も多く、(2)「合格すると気分がいいから」、(3)「学力がつく、成績が上がるから」といった回答が続いた。予測したとおり内発的動機は外発的動機より少なかったが、「合格すると気分がいいから」という回答が予測より多かった。易しいテストであっても合格することで自信をつけながら基礎学力をつけ、自己肯定感を強めていくことが学習意欲を高める。

▼ 図4：学習動機



4.4 暗唱文テストに対する意識

自由記述による感想の中には、暗唱文テストを肯定的にとらえた次のようなものがあった。

楽しい。英語の成績が上がった。
 暗唱で英語がすぐ頭に入るようになった。
 他の英文も覚えたい。余裕でできた。
 知らない単語が覚えられてよかった。
 映画を見て知っている英文を聞くとうれしい。
 合格するとうれしいので努力した。
 日常使う言葉だから役立つ。
 とても役立つと思う。
 英語の基礎力がつく。
 勉強になる。
 最低限の会話だと思う。
 難しいができたときは満足感がありよかった。
 大変だけど英語を覚えたらうれしい。
 面倒だけど役立つ。
 少し難しいけどいいと思う。
 面倒だけどあったらいい。
 5問は適当。

一方、否定的な意見は次のようなものがあった。

覚えるのが面倒。
 なかなか覚えられず難しい。
 精神的苦痛を感じる。
 5文覚えるのが大変。
 暗唱文を覚える必要性を感じない。
 簡単なものは覚えやすいが覚えてもすぐ忘れる。
 これまでやったことがなかったので大変だった。
 5問を4問に減らしてほしい。
 覚えたが頭に残っていない。
 毎週はきつい。

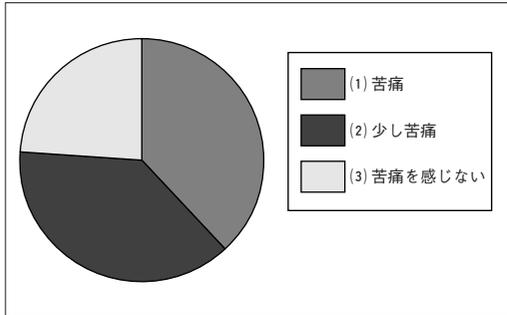
暗唱文テストを苦痛を感じる生徒が多い反面、やっているうちに慣れ、あまり苦痛と思わなくなった生徒や楽しいと感じるようになった生徒がいた。

図5は暗唱文テストに対する生徒の意識を示す。(1)「苦痛」と(2)「少し苦痛」が38.5%と同じ割合で多く、(3)「苦痛を感じない」と回答した生徒の割合は23.0%と最も少なかった。

しかし、「苦痛」という回答が大多数を占めることを予測したので、むしろ「苦痛ではない」という回答が全体の1/4程度あり、自由記述では「楽しい」といった感想も見られたのは予想外で、自信をつけ自己肯定感を高め、学習意欲を高めることで学力を向上させた生徒がいたのはうれしい結果だった。今

後意識調査を定期的に行い指導の方向性を探る参考にしたいと考える。

▼ 図5：暗唱文テストに対する意識



5 諸テストの成績

5.1 広島県共通学力テスト

平成16年11月実施の広島県共通学力テスト1・2年生共通「表現の能力」を問う条件自由英作問題⑩(資料3)の結果は表9のとおりである。この問題の採点基準は「問いを正しくとらえた内容であれば、表現は異なってもよい」となっており「3文以上の英文で、正しく書かれているものを正答」、「3文以上の英文で、綴り、大文字・小文字の使い分けなどに細かいミスがあるもの、また2文の英文で正しく書かれているものを準正答」としている。

表10が示すとおり平成15年度の条件自由英作問題⑩(資料4)に比べ、平成16年度は正答及び準正答率が上昇し、無答率が大きく減少した。また、4文以上書いた生徒数も3倍近く増加した。正答及び準正答率の上昇と無答率の減少から、英文を書くことへの抵抗感が弱まり「関心・意欲・態度」^(注6)の改善が見られる。

しかし、基礎的な問題はおおむね確実に正答とす

■ 表9：平成16年度広島県共通学力テスト⑩ 正答率と無答率(%)

1年	平成15年度	平成16年度
正答及び準正答率	26.9	83.9
無答率	34.3	3.9
2年	平成15年度	平成16年度
正答及び準正答率	6.7	58.6
無答率	51.1	12.7

る力をつけてきたが、読解問題の誤答率が高いという課題が残り、今後の指導方向の重要課題としてとらえる必要性が明確になった。

5.2 1年生学年末暗唱文復習テスト

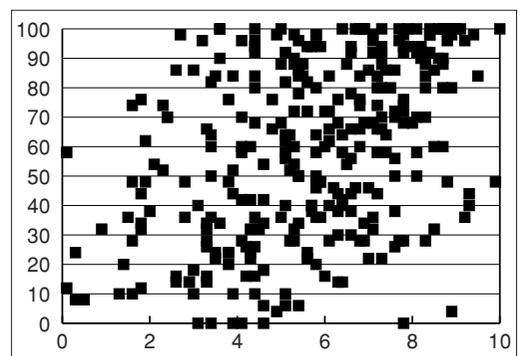
1年生は1年間の総復習として16回行った暗唱文テストの中から50問を選んで提示し、3月11日(金)に50問中25問を出題し一斉にテストを行った(資料5)。1問4点100点満点で採点した307名の平均点59.3点、正答率60%を超えた生徒の割合52.2%で、得点別分布は次の表10のとおりである。

■ 表10：1年生学年末暗唱文復習テスト成績分布

得点	生徒数(名)	単純割合(%)	累積割合(%)
100	21	6.8	6.8
90 - 99	44	14.3	21.2
80 - 89	36	11.7	33.0
70 - 79	27	8.8	41.8
60 - 69	32	10.4	52.2
50 - 59	24	7.8	60.0
40 - 49	30	9.8	69.8
30 - 39	31	10.1	79.9
20 - 29	29	9.4	89.3
10 - 19	21	6.8	96.1
0 - 9	12	3.9	100.0

次の図6は1年生が週1回行った暗唱文テストの平均点(横軸10点満点)と学年末暗唱文復習テスト(縦軸100点満点)の相関を示す。

▼ 図6：暗唱文テストと学年末復習テストの相関



学年末暗唱文復習テストの主な誤答は次の表11が示すとおりである。

5.3 BACE テストの結果

本校1・2年生が平成16年5月と平成17年2月に受験したコミュニケーション能力を測る英語運用能力評価協会の「BACE テスト^(注7)」(300点満点)の成績は表12、表13のとおりであった。

次に表14で第1回及び第2回 BACE テストにおけ

る成績伸長度(第2回 BACE テスト得点から第1回 BACE テスト得点を引いた点)を示す。

BACE テストは語彙・文法(VG)、リスニング(L)、リーディング(R)の3分野各100点満点に分かれており、第1回及び第2回 BACE テストにおける各分野別成績伸長度を表15が示す。

■ 表11：学年末暗唱文テスト誤答

項目	正 答	誤 答
スペリングミス	happening pardon	happning parden
前置詞	Something is wrong with ~	Something is wrong ~
冠詞	the answer a question	answer question
3人称単数現在のs	It takes ~	It take ~
動詞の活用形	How about going ~?	How about go ~?
動詞	leave a message	take a message
助動詞	May I ~?	Will you ~?

■ 表12：第1回 BACE テストの成績分布 (人数)

得点	1年	2年	合計
270 - 300			
240 - 269	1		1
200 - 239	1	1	2
160 - 199	9	23	32
120 - 159	127	124	251
80 - 119	143	131	274
40 - 79	19	21	40
平均点	117.5	118.4	118.0

■ 表13：第2回 BACE テストの成績分布 (人数)

得点	1年	2年	合計
270 - 300	1		1
240 - 269	0	3	3
200 - 239	15	16	31
160 - 199	110	74	184
120 - 159	151	150	301
80 - 119	23	57	80
40 - 79	2	1	3
平均点	153.9	146.7	150.3

■ 表14：BACE テスト成績伸長度分布 (人数)

伸長度 (点)	1年	2年	合計
100 - 120	4	1	5
80 - 99	12	7	19
60 - 79	43	31	74
40 - 59	79	71	150
20 - 39	84	81	165
0 - 19	53	68	121
(-20) - (-1)	13	25	38
(-40) - (-21)	4	3	7
(-60) - (-41)	2	0	2
(-110) - (-61)		1	1
平均点	36.3	28.5	32.4

■ 表15：BACE テスト分野別成績伸長度分布 (人数)

伸長度 (点)	1年			2年			合計		
	VG	L	R	VG	L	R	VG	L	R
40 - 59	3	15	11	3	15	10	6	30	21
20 - 39	102	103	58	88	78	41	190	181	144
0 - 19	177	143	146	171	159	123	348	302	269
(-20) - (-1)	16	38	70	33	39	104	49	77	174
(-40) - (-21)	1	1	22	4		19	5	1	41
(-60) - (-41)			1			3			4
平均点	14.9	15.9	5.6	13.5	13.8	1.3	14.2	14.9	3.5

6 ジャーナル・ライティング とパフォーマンス・テスト

暗唱文テストを基盤として、さらに「表現の能力」の育成に向けて取り組んだ1年生の活動は、ジャーナル・ライティング、スピーチ・テスト、インタビュー・テスト、音読テストである。暗唱文テスト同様、これらはすべて前年度までは指導を行わなかった言語活動で、教科内に不安を示す意見もあったが、生徒が興味を示し熱心に取り組んだので、実施はこのほかスムーズに運んだ。

暗唱文テストにより英文を口頭で反復したり書いたりする練習を積んだことで、これらの言語活動への抵抗感が弱まり、うまくいったように感じる。

6.1 ジャーナル・ライティング

決まった暗唱文を覚えるだけでは単調で応用力が育たないと考え、1年生は各学期2回のジャーナル・ライティングを試みた。「連休」、「夏休み」、「美術館訪問」などについて、不定詞や分詞などの文法事項を指定し、50語程度の英文を書かせ、1年の終わりには「新年の抱負」をテーマに100語の英文を書かせ提出させた。提出された英文はスペリングや文法ミスを指摘して返却し、書き直して暗記させ各学期の定期考査の問題に加えた。年度末には情報の先生方と連携し、情報の授業で原稿をパソコンにタイピングさせ、文集を作成した。

6.2 スピーチ・テスト

1学期に“Show & Tell”で写真や絵などの小道具を示しながらスピーチを行って自己紹介をさせ、3学期に「新年の抱負」をテーマにジャーナル・ライティングで書いた文を暗写できるまで反復練習させ、発音やスピーチの仕方について指導を行い、2～3分程度のスピーチを行わせた。その際、スピーチ原稿は暗唱して原稿を見ずにスピーチを行うように指示し、JTEとALTが協力して評価を行った。全生徒のスピーチをVTRに録画することで適度な緊張感が生まれいい結果が残せた。

6.3 インタビュー・テスト

暗唱文テストに出題した英文の定着度を測るため、1年生がOCIで学習した内容に即して2分程度ALTによるインタビュー・テストを行い、生徒と

ALTの会話を録音した。

6.4 音読テスト

1年生に対し英語Iの教科書Vivid English Course I（第一学習社）のCDを購入させ、授業だけでなく家庭でも各自繰り返しネイティブ・スピーカーの英語を聞いて練習させ、1人1ページぐらいつつ、音読テストを年間通して毎月1回程度定期的に行った。

7 成果と課題

「表現の能力」の弱点補強を第1目標に英語学力の育成をめざし、前年度まで行っていなかった指導として、暗唱文テストを出発点として進展し、1年生はジャーナル・ライティング、スピーチ・テスト、インタビュー・テスト、音読テストを授業に取り入れることができた。一気に授業改革を推進することができ、観点別評価により各観点の学力のバランスを見ながら授業計画や評価計画を立てることが可能となり、本校では従来指導があまり行われなかった「表現の能力」の指導を計画的に行うことができ、暗唱文テストや諸テストの結果に一定の成果が現れたと思われる。平成17年度も暗唱文テストを継続して行うという英語科や学年団の共通認識が得られ、第17回から開始する予定である。

今後の課題として、1年生だけでなく2年生でも継続してジャーナル・ライティングやパフォーマンス・テストを行い、またSHRで他教科の先生方の協力を得なくても英語科だけで授業を中心に継続的に「表現の能力」を育成する指導を行い、さらに目下の弱点である「理解の能力」の育成に向けて取り組んでいきたい。

謝辞

貴重な研究機会を与您にいただき、温かい協力と助言をしていただいた羽鳥博愛先生、(財)日本英語検定協会に心より感謝申し上げます。また、本実践研究の実施に際し配慮と支援をしていただいた広島県立福山葦陽高等学校の森野敏郎校長先生、共同研究者として指導計画作成やスピーチ・テストの録画・編集などさまざまな作業に全面的に協力していただいた立山敏行先生、指導の実施に快く協力して

いただいた英語科の諸先生方，1 学年団と 2 学年団の先生方に深くお礼申し上げます。さらに，夏休みや休日までもお忙しい中，英語研究の進め方に関して丁寧に指導していただいた広島大学大学院の三浦

省五教授，優しく励ましていただいた広島総合大学の田邊達雄先生に大変お世話になりました。皆様から心からお礼申し述べます。ありがとうございました。

注

- (1) 広島県では平成15年度から11月に1・2年生を対象に共通学カテストを実施している。次の URL 参照。
<http://www.pref.hiroshima.jp/kyouiku/hotline/koutou.htm>
- (2) 国立教育政策研究所教育課程研究センター「評価の観点及び趣旨」の「理解の能力」が示す「外国語を聞いたり，読んだりして，情報や話し手や書き手の意向など相手が伝えようとすることを理解する」ことを定義とする。
- (3) 上記(2)と同様，「外国語の学習を通して，言語やその運用についての知識を身に付けるとともにその背景にある文化などを理解している」ことを定義とする。
- (4) 桐原書店「フォワード新高校英語暗唱文例集」，桐原書店「マスタリー新高校英語暗唱文例集」，中央図書「実力アップ英語構文160の演習暗唱文例集」，中央図

書「速攻英語構文130暗唱例文集」

- (5) 本校は平成16年度及び17年度国立教育政策研究所の「ことばの教育」の研究指定校として朝の SHR など読書を行っており，9月には毎朝読書活動を行ったため暗唱文テストを実施することができなかった。
- (6) 上記(2)，(3)と同様，「コミュニケーションに関心を持ち，積極的に言語活動を行い，コミュニケーションを図ろうとする」ことを定義とする。
- (7) Basic Assessment of Communicative English を BACE と省略し，語彙・文法，リーディング，リスニングの3分野各100点計300点の問題構成で「項目応答理論」を中心とした解析で絶対値スコアで評価を行う。

参考文献

- 三浦省五（編）．（1993）．『英語の学習意欲』．東京：大修館書店．
- 三浦省五（監）．（2004）．『英語教師のための教育データ分析入門』．東京：大修館書店．
- 文部科学省．（2002）『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』（第3版）．東京：開隆堂出版．

- 大友賢二．（2002）．『テストで言語能力は測れるか』．東京：桐原書店．
- 田中正道（編）．（1999）．『伝達意欲を高めるテストと評価』．東京：教育出版．
- 辻新六・有馬昌宏．（1987）．『アンケート調査の方法』．東京：朝倉書店．

資料1：広島県立福山葦陽高等学校暗唱文

1 <出会い>

- (1) あなたにケンを紹介しましょう。
Let me introduce Ken to you.
- (2) はじめまして。(?)
How do you do?
- (3) あなたにお会いできてうれしいです。
I'm glad to meet you.
- (4) 出身はどこですか?
Where do you come from?
- (5) お名前と住所を教えてくださいませんか?
May I have your name and address?

2 <授業1—先生>

- (1) 教科書7ページを開きなさい。
Open your textbook to page 7.
- (2) 7ページ2段落を読みなさい。
Read the second paragraph on page 7.
- (3) もう少し大きな声で話しなさい。
Speak a little louder.
- (4) だれかやってみませんか?
Any volunteers?
- (5) わかった人は手をあげなさい。
Raise your hand if you know the answer.

3 <授業2—生徒>

- (1) 質問していいですか?

May I ask a question?

- (2) もう一度言ってもらえますか?
Would you say that again, please?
- (3) すみません。答えがわかりません。
I'm sorry. I don't know the answer.
- (4) ええっと。
Let me see.
- (5) 2枚足りません。
We're two short.

4 <授業3>

- (1) あなたの意見は?
What's your opinion?
- (2) 私の意見はケンに賛成です。
In my opinion, I agree with Ken.
- (3) あなたの言いたいことはわかります。
I know what you mean.
- (4) 私はそう思わない。
I don't think so.
- (5) "stew" を何と発音するか教えてください。
Please tell me how to pronounce "stew."

5 <授業4>

- (1) 彼の考えに賛成ですか反対ですか?
Are you for or against his idea?

- (2) よくわかりません。

I have no idea.

- (3) そのとおり。

You're right.

- (4)他に考えがありますか？

Do you have any other ideas?

- (5)「環境」は英語で何と言うのですか？

How do you say "kankyo" in English?

6 <訪問>

- (1)クッキーを自由にお召し上がりください。

Please help yourself to cookies.

- (2)すてきな食事をありがとう。

Thank you for a nice meal.

- (3)トイレをお借りできますか？

May I use your bathroom?

- (4)もう帰らなければなりません。

I must be going now.

- (5)家族の方よろしく言ってください。

Please say hello to your family.

7 <電話1>

- (1)電話を借りていいですか？

May I use your telephone?

- (2)もしもし、こちらはケンです。

Hello, this is Ken speaking.

- (3)マリさんをお願いします。

May I speak to Mari, please?

- (4)マリにつなぎます。

I'll put you through to Mari.

- (5)どうしたの？

What's up?

8 <電話2>

- (1)話し中です。

The line is busy.

- (2)どちら様でしょうか。

May I ask who's calling?

- (3)マリは今不在です。

I'm afraid Mari is out now.

- (4)伝言を伝えてもらえますか？

Can I leave a message?

- (5)電話してくれてありがとう。

Thank you for your calling.

9 <買い物>

- (1)いらっしゃいませ。

Can [May] I help you?

- (2)何かお探してでしょうか？

Are you looking for something?

- (3)このズボンを試着していいですか？

Can I try these pants on?

- (4)おいくらですか？

How much does it cost?

- (5)現金で払いますか？

Shall I pay you in cash?

10 <食事>

- (1)予約しておられますか？

Do you have a reservation?

- (2)喫煙席と禁煙席のどちらがいいですか？

Which do you prefer, the smoking or non-smoking section?

- (3)何を召し上がりますか？

What would you like to have?

- (4)今回は私のおごりです。

This is on me.

- (5)釣りはとっておいてください。

Keep the change.

11 <道案内1>

- (1)私は道に迷っています。

I'm lost.

- (2)駅へ行く道を教えてくださいませんか？

Will you tell me the way to the station?

- (3)ここから駅まで距離はどれくらいですか？

How far is it from here to the station?

- (4)バスはどのくらいの間隔で走っていますか？

How often does the bus run?

- (5)すみません。私はここは不案内です。

Sorry, I'm a stranger here.

12 <道案内2>

- (1)1区画まっすぐ行ってください。

Go straight for one block.

- (2)2つ目の信号で右に曲がってください。

Turn right at the second light.

- (3)ここから病院へどうやって行けばいいですか？

How can I get to the hospital from here?

- (4)歩くには遠すぎます。

It is too far to walk.

- (5)あなたがそこへ行くのに2時間かかります。

It takes you two hours to go there.

13 <依頼1>

- (1)お願いがあるのですが？

Will you do me a favor?

- (2)事と次第によるね。何なの？

It depends. What is it?

- (3)車を洗うのを手伝ってくれませんか？

Will you help me clean the car?

- (4)窓を開けていただけませんか？

Would you mind opening the window?

- (5)はい、いいですよ。

Of course not. [Not at all.]

14 <依頼2>

- (1)パーティーに行きませんか？

How about going to the party?

- (2)私を助けてくれないかなあ。

I wonder if you can help me.

- (3)あなたのペンを借りられますか？

May I borrow your pen?

- (4)いいですよ。

By all means.

- (5)もう一度言ってもらえませんか？

I beg your pardon?

15 <トラブル1>

- (1)どうしたのですか？

What's the matter? [What's up?]

(2) 一体何が起きているのですか？

What's happening?

(3) ごめんなさい。

I beg your pardon.

(4)他に何か私にできることがありますか？

Is there anything else I can do for you?

(5)特に何もありません。

Nothing particular.

16 <トラブル 2 >

(1) その車はどこが故障していますか？

What's wrong with the car?

(2) この時計はどこか調子が悪い。

Something is wrong with this clock.

(3) それはいけませんね。

That's too bad.

(4) あなたに迷惑をかけてすみません。

Sorry to bother you.

(5) 心配しないで。

Don't worry.

17 <その他の会話表現 >

(1) 頑張れ (むきになるな)。

Take it easy.

(2) ちょっと待ってください。

Wait a moment.

(3) 塩を取ってくださいませんか？

Could you pass me the salt?

(4) いいですよ。さあどうぞ。

Of course. Here you are.

(5) ありがとう。— どういたしまして。

Thank you. — You're welcome. [Don't mention it. /

No problem.]

18 <文の種類 >

(1) だれがドアを開けっ放しにしたの？

Who left the door open?

(2) あなたは野球は好きではないの？

Don't you like baseball?

(3) いいえ、好きです。

Yes, I do. I like it.

(4) あれは何て長い文なんだ！

What a long sentence that is!

(5) このミルクは何て熱いんだ！

How hot this milk is!

19 <時制 ① >

(1) 私は毎朝6時頃目が覚める。

I wake up around six every morning.

(2) 私は新しい机を買うつもりだ。

I am going to buy a new desk.

(3) ケンは今電話で話しているところだ。

Ken is talking on the phone now.

(4) 私が部屋に入ったとき、彼は眠っていた。

When I entered the room, he was sleeping.

(5) 私は丁度昼食を終えたところだ。

I have just finished my lunch.

20 <時制 ② >

(1) 私は以前あなたに会ったことがある。

I have met you before.

(2) 彼が来たら、彼女はうれしいだろう。

She will be happy when he comes.

(3) 私が帰宅すると、彼はすでに来ていた。

When I came home, he had already come.

(4) 私は来年ここに10年住んでいることになるだろう。

I will have lived here for ten years next year.

(5) 昨日からずっと雨が降り続けている。

It has been raining since yesterday.

21 <助動詞 ① >

(1) お邪魔していいですか？

May [Can] I interrupt you?

(2) 手伝ってもらえませんか？

Will you help me?

(3) あなたは学校へ行かなければならない。

You must [should] go to school.

(4) あなたは口に一杯入れて話してはいけない。

You must not talk with your mouth full.

(5) ケンは昼食を終えたに違いない。

Ken must have finished his lunch.

22 <助動詞 ② >

(1) 彼はどうしても質問に答えようとしなない。

He will not answer the question.

(2) あなたはそこへ行く必要はない。

You need not go there.

(3) ここに店があったものだ。

There used to be a store here.

(4) マリはその話を聞いたかもしれない。

Mari may have heard the story.

(5) 彼がその川で釣りをしたはずがない。

He cannot have fished in the river.

23 <受動態 ① >

(1) 彼はケンと呼ばれる。

He is called Ken.

(2) その本は漱石によって書かれた。

The book was written by Soseki.

(3) この花は英語で何と呼ばれますか？

What is this flower called in English?

(4) 携帯電話で話すことは許されていない。

Talking on cell phones is not allowed.

(5) マリによって新記録が作られるだろう。

A new record will be made by Mari.

24 <受動態 ② >

(1) 新しい店が建設されているところだ。

A new store is being built.

(2) 彼の名前はみんなに知られている。

His name is known to everyone.

(3) 私はそのニュースに驚いた。

I was surprised at the news.

(4) 赤ん坊はマリに世話をしてもらっている。

The baby is taken care of by Mari.

(5) 彼は友達に話しかけられた。

He was spoken to by his friend.

資料2：英語学習と暗唱に関するアンケート調査

- ()内の数字は回答数を示す
1. 英語は好きですか。
1 好き (51) 2 嫌い (145) 3 どちらでもない (92)
 2. 英語は得意ですか。
1 はい (15) 2 いいえ (204) 3 どちらでもない (69)
 3. 英検資格を書いてください。
3 級 (21) 4 級 (30) 5 級 (14)
 4. 暗唱 (speaking) は好きですか。
1 はい (26) 2 いいえ (79) 3 どちらでもない (183)
 5. 暗唱 (writing) は好きですか。
1 はい (24) 2 いいえ (83) 3 どちらでもない (181)
 6. SHR 暗唱文テストの英文を覚える時間を書いてください。(分)
 7. 暗唱文を覚える速度について教えてください。
1 速くなった (45) 2 変わらない (234) 3 遅くなった (9)
 8. 暗唱文を覚える方法を教えてください。
1 口頭で発音して覚える 2 書いて覚える
3 口頭で発音し、書いて覚える 4 聞いて覚える
 9. 暗唱文テストに対する印象を教えてください。
1 大変苦痛 2 少し苦痛
3 あまり苦痛ではない 4 苦痛ではない
5 初め苦痛だったが苦痛でなくなった 6 初め苦痛ではなかったが苦痛になった
 10. 暗唱文テストの学習動機に対し、該当する項目のすべての番号を書いてください。
1 英語学力がつく (185) 2 英語の成績が上がる
3 合格すると気分がいい (93) 4 楽しい
5 不合格の課題を書きたくない (206) 6 補習・追試を受けたくない
7 不合格だと恥ずかしい 8 先生から注意を受けたくない (5)
 11. 英語の学習動機に対し、該当するすべての番号を書いてください。
1 進級・卒業したい 2 進路に必要 3 留学 4 社会・仕事で必要
5 海外旅行で必要 6 教養・文化 7 映画・歌 8 楽しい
9 好き 10 文通・国際交流
 12. これからつけていきたい英語学力で、該当するすべての番号を書いてください。
1 英語を話せるようになりたい
2 英語を聞いて理解できるようになりたい
3 英語で自分の言いたいことを書けるようになりたい
4 英語を読んで理解できるようになりたい
5 英語で歌を歌えるようになりたい
6 大学や専門学校等将来の進路先の学習で、困らないだけの学力をつけておきたい
7 将来の職業で困らないだけの学力をつけたい
 13. 暗唱文テストに関する印象を自由に書いてください。

資料3：平成16年度広島県共通学力テスト問題

⑩ あなたは、学校で、カナダの高校生とお互いの学校についてメールで情報交換をすることになりました。最初にあなたの自己紹介をし、次にあなとの学校について説明をし、最後に相手の学校について知りたいことをたずねる文を、3文以上の英語で書きなさい。

資料4：平成15年度広島県共通学力テスト問題

- 10 健太は先日行われたクラスマッチ（sports day）で、バレーボール（volleyball）の競技に参加し優勝しました。彼はそのことについてイギリスの友達ジョン（John）に手紙を書こうとしています。あなたが健太だったら、どんな手紙を書きますか。次の絵を見て、3文以上の英文で書きなさい。



資料5：学年末暗唱文復習テスト問題

- 1 出身はどこですか？
- 2 質問していいですか？
- 3 すみません。答えがわかりません。
- 4 私の意見はケンに賛成です。
- 5 あなたの言いたいことはわかります。
- 6 私はそう思わない。
- 7 彼の考えに賛成ですか反対ですか？
- 8 家族の方によく言ってください。
- 9 電話を借りていいですか？
- 10 マリは今不在です。
- 11 伝言を伝えてもらえますか？
- 12 電話してくれてありがとう。
- 13 何かお探しでしょうか？
- 14 おいくらですか？
- 15 駅へ行く道を教えてくださいませんか？
- 16 ここから駅まで距離はどれくらいですか？
- 17 歩くには遠すぎます。
- 18 あなたがそこへ行くのに2時間かかります。
- 19 お願いがあるのですが？
- 20 車を洗うのを手伝ってくれませんか？
- 21 窓を開けていただけませんか？
- 22 パーティーに行きませんか？
- 23 私を助けてくれないかなあ。
- 24 どうしたのですか？
- 25 この時計はどこか調子が悪い。

中学校における正確さと流暢さを同時に高める 言語活動の開発とその評価のあり方

高知県／土佐市立高岡中学校 教諭 今井 典子

概要

中学校学習指導要領（外国語科）の目標である「実践的コミュニケーション能力の基礎」の育成には、実際に行われるコミュニケーションを「教室内でのシミュレーション」として、現実的な場面や目的を想定し、学習した文法知識や語彙などの言語知識を活性化させる言語活動が必須である。そのためには、与えられた課題を解決するために、言語知識を場面に応じて実際に運用させる言語活動である、ESL (English as a Second Language) の世界で注目されているコミュニケーションを第一義とする Communicative Language Teaching (CLT) の考えを基本とした「タスク (Task)」が有効であると考えられる (Nunan, 2004)。しかし、EFL (English as a Foreign Language) というインプットもフィードバックも少なく、学習者の動機付けもそれほど高くない日本の学習環境を考慮した場合、このタスクの理論を基本としながらも、日本の教室環境に適した中学生のためのタスク活動 (高島, 2000; 2005) が効果的であることが検証されている (Sugiura and Takashima, 2003)。本論は、これらの実証研究を踏まえ、言語使用の正確さを一層高める方法として、タスク活動後に dictogloss (Wajnryb, 1990) の活動を連動させることで、「正確さ」と「流暢さ」を向上させることを試みた研究実践である。

1 はじめに

現実の場面で英語が話せるようになるためには、言語についての知識を持っているだけでは不十分であり、知識としての既習事項を駆使し、伝えたい内容を場面に応じて正確、かつ適切に表現することが求められる。現実には、学習者は学習した文法規則

や語彙などの知識を、コミュニケーションの手段としてうまく活用し、運用するまでに至らないという問題、つまり、inert knowledge problem (Larsen-Freeman, 2003) がある。この問題の解決策として、① 実際のコミュニケーションの場面で学習した言語知識が運用されるための文法指導の再考 (高島, 1995) に加え、② 知識を活性化させ定着を図るためのフィードバックを行う言語活動の機会の提供、が考えられる。

とりわけ、話す際には、即座 (on-line) に何らかの正確な反応が求められると同時に、相手の話の内容と状況に即して、適切に英語を用いて自分の気持ちや考え、意図する内容を相手に伝えることの適切さが求められる。このことが可能となるためには、例えば、特定の文法項目の定着を図るための定型表現やモデル・ダイアログを使用した活動、事前に暗記した内容を発表する活動 (スピーチ、スキット、Show & Tell など) に加えて、現実生活に近く設定された場面の中で、自由かつ創造的に英語を使用する活動の機会を教室内で保障する必要がある。「限定された表現活動ではなく、英語を使った広がりのある言語活動 (高島, 2005)」の機会を与え、同時に、その活動やフィードバックを通して、学習者の言語運用能力を適切に測る方法もあわせて検討されなければならない。このことなくしては、指導と評価の一体化を望むことはできないからである。

2 効果的な文法指導と 言語活動の関係

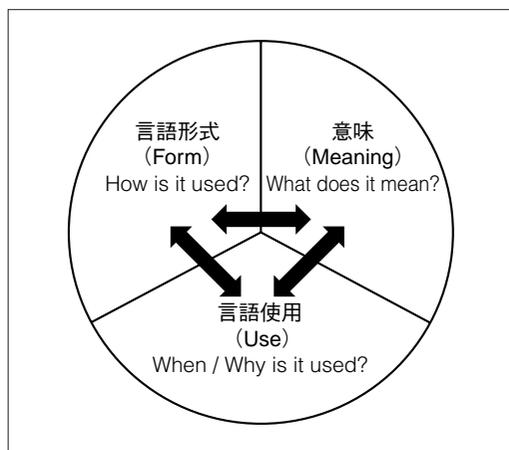
第二言語習得理論研究では、言語習得にかかわるさまざまな指導法が研究されている。日本のような構造シラバスを基本とした教科書を用い、インター

アクションの少ない言語環境では、「意味内容にのみ学習者の関心を向けさせる指導法（MFI：meaning-focused instruction）」よりも、「意味内容とともに言語形態にも学習者の関心を向けさせる指導法（FFI：form-focused instruction）」が、より適していると考えられる。学習効率が最優先されるからである。

Ellis (2001) は、この FFI を 3 タイプに分類している。1 つ目は、「意味内容より、事前に選択されている言語形式に学習者の関心を向ける指導法（Focus-on-forms: Type 1）」である。2 つ目は、「コミュニケーションな活動を通して意味内容に学習者の関心を向けるが、教師のねらう特定の言語形式を引き出すような指導法（Planned focus-on-form: Type 2）」である。3 つ目は、「Type 2 同様、意味内容に学習者の関心を向けるが、コミュニケーションな活動を通して特定の言語形式に問題が生じた場合に、その言語形式に言及し関心を向ける指導法（Incidental focus-on-form: Type 3）」である。

日本のような英語学習環境で、教科書を中心とした文法指導を前提として授業を行う現実を考慮するならば、Focus-on-forms (Type 1) と Planned focus-on-form (Type 2) を融合させた指導法が現実的、かつ、有効である。なぜならば、文法説明は、まさに Type 1 の Focus-on-forms であり、文法指導の内容が言語活動の中で生きる活動は Type 2 の Planned focus-on-form だからである。ただ、文法説明では、具体的な場面の中で、その場に応じた言語形式を複数の中（例えば、過去形・現在完了形・現在形）から学習者自身に考えさせ、選択させる指

▼ 図 1：言語形式・意味・言語使用の関係 (Larsen-Freeman, 2003, p. 38)

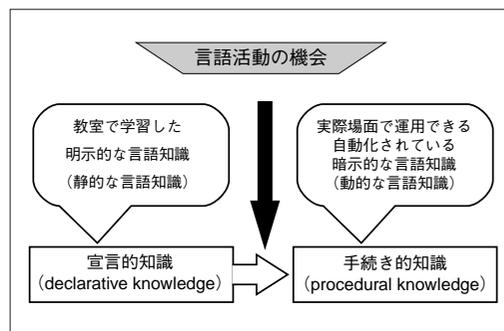


導が必要であり、説明が場面に即して具体化され、実際の言語使用を意識したものであることが求められる（高島, 1995）。このためには、「どういう時に、なぜその文法項目を使用するのか」という、言語使用（use）の視点を重視した説明が重要となるのである（図 1）。運用できる文法力を育てるためには、言語形式（form）、意味（meaning）、言語使用（use）という 3 つの側面を相互に関連させ、常に use を意識した指導がなされねばならない（Larsen-Freeman, 2003）。

3 文法知識の活性化を図る言語活動

前述した Larsen-Freeman が指摘する inert knowledge problem の解決には、文法指導の再考とともに、言語知識を活性化させるような言語活動の機会（communicative language use）が必要であることは先に述べた。つまり、教室で学習した言語知識を生徒自身で運用できる（proceduralize）ようにする必要がある（図 2）。

▼ 図 2：文法知識を活性化するための方法



そのための効果的な方法として、第二言語習得理論研究の分野で注目を浴びている「タスクを中心とした言語教育（Task-Based Language Teaching：TBLT）」における「タスク」が考えられる。タスクに関してはさまざまな定義があるが、「与えられた課題に対して、自由な言語表現を用いて目的を達成する課題解決活動」とまとめることができる（表 1）。

しかしながら、日本のような英語学習環境、また、教科書のシラバスを基本として授業を進めていかななくてはならない実状を考慮すると、ESL 環境のタスクを中心とした授業を参考にしながら、日本の学習

■表1：タスクの定義 (Ellis, 2003)

① 意味・内容の伝達が第一義である。 (A task involves a primary focus on message conveyance.)
② 話し手間に、情報・考えなどの何らかの「差」がある。 (A task involves some kind of "gap".)
③ 学習者が自分で考えて、「言語」を使う。 (A task allows the learners to select the linguistic resources they will use.)
④ 言語を使う明確な目的がある。(A task has a clear outcome other than the display of language.)

者に適するよう工夫されたタスク活動 (高島, 2000; 2005) を授業の一部に導入することが最も有効であると考えられる。このタスク活動 (TA: Task Activity) は、与えられた課題 (タスク) を解決するための指示文がステップ (段階) ごとにあり、また、特定の文法構造の使用を可能とするインターアクションを生じさせるように工夫されている以外は、タスクの特徴と同一である。タスク活動の必要条件として高島 (2005) は6つ挙げている (表2)。

■表2：タスク活動の定義 (高島, 2005)

① 意味・内容の伝達が中心である。(message-focused)
② 言語を用いて与えられた活動目標を達成することが第一義である。(completion)
③ 意味のやり取りがある。(negotiation of meaning)
④ 2つ以上の構造の比較がある。 (comparison of structures)
⑤ 話し手と聞き手に情報 (量) の差がある。 (information gap)
⑥ 活動や得られる情報が興味深いものである。(of interest)

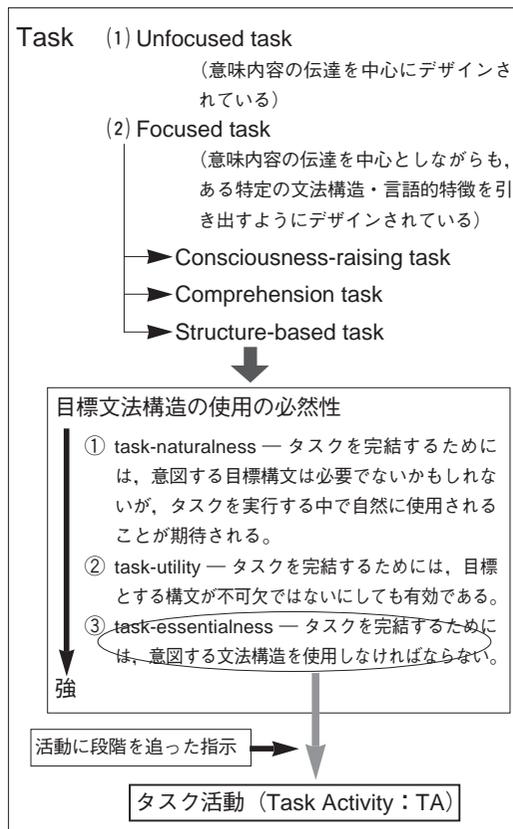
3.1 流暢さを高める言語活動

— タスクとタスク活動

タスク (Task) とタスク活動 (TA) の関係を図3に示す。タスク活動は、2種類あるタスクの中で、言語形式に何らかの方法で焦点を当てようとした Focused task のカテゴリーに属し、さらに下位区分された、言語構造を学習者に意識させる Structure-based task の一種である。文法構造別に構成されている教科書を中心とした授業で用いることができ、複数の既習文法構造を比較・選択させ、「目標とする文法構造の使用の必然性の強さ (task-essential-

ness)」(Loschky and Bley-Vroman, 1993) を意図して教師によって作成される活動である。タスク活動では、中・高校生が活動の目的に到達しやすいように、活動に段階を追った指示が与えられている。しかし、その指示自体が、同時に、教師が求める文法構造を生徒が使うように工夫された指示になっているのである。

▼図3：タスク (Task) とタスク活動 (TA) の関係



また、「流暢さ」に関して米山 (2002, p. 98) は、「スピーキングには、(中略) 相互作用能力 (interaction skill) が要求されます。それは、文脈の中で相手の発話の意図を捕捉し、状況に即して適切に英語を用いて自らの意図を相手に理解させ、目的を実現する流暢さ (fluency) の能力です」と、時間ではなく、活動そのものに焦点を置いている。金谷 (2003, p. 46) は、流暢さを、「言語処理や情報伝達の速さを示す。一定時間内にどの程度の量の言語情報を処理できるか、言い換えれば、一定量の情報をどの程度の時間で処理できるのかが問われる」としている。つまり、一定時間内に、求められる活動ができるか

どうか問題となるのであり、この点、タスク活動やタスクは、会話者同士が情報を十分に交換し、一定時間内に解決すべき目標を達成しなくてはならず、問題解決にける会話の流暢さが要求される活動であると言える。

本研究では、どれだけ速く課題を解決するのではなく、原則として、一定時間内に解決できるか否かを流暢さの判断基準としている。したがって、教師が定めた一定時間（例えば、10分）に活動が完了すれば一定の流暢さがあるとみなすことにする（他の観点に関しては、7.1を参照）。

表3は、タスクとタスク活動の特徴をやや詳細に比較したものである。両者の違いは特徴の5にあり、タスク活動では学習者にはさまざまな条件を付加した指示が交互に与えられており、この段階で、巧みに教師が求める文法構造を引き出すように工夫されている。

■ 表3：タスクとタスク活動の主な特徴の比較
(高島, 2005, p. 11)

特徴	Task	TA
1. 意味内容の伝達に重きを置く	◎	◎
2. 活動目標の達成（過程）に重きを置く	◎	◎
3. 情報の授受・交換の有無	◎	◎
4. 情報（量）の差	◎	◎
5. 段階を追った指示の有無	×	◎
6. モデル・ダイアログ、または、使用する文法構造などの指定の有無	×	×
7. 2つ以上の文法構造の比較の有無	○	◎
8. 意味のやり取りの有無	◎	◎
9. 活動や得られる情報に対する興味、動機付けに重きを置く	○	◎

(注) 表中の◎○の印は、各項目の必要条件を表し、◎は必須、○はあるほうが望ましい、×は不要であることを示している。

3.2 正確さを高めるフィードバック

タスク活動において生徒は自分の意図することを的確に伝えるために、状況や場面に適した表現形態を選択し使用しなければならない。しかし、学習者は必ずしも正確で適切な表現を選択しているとは限らず、間違いなどに気づかせ、修正させるフィードバックの機会には実に重要で、これがALTや教師の果たす重要な役割でもある。「気づきがないところには

学習がない（Schmidt, 1990）」のである。

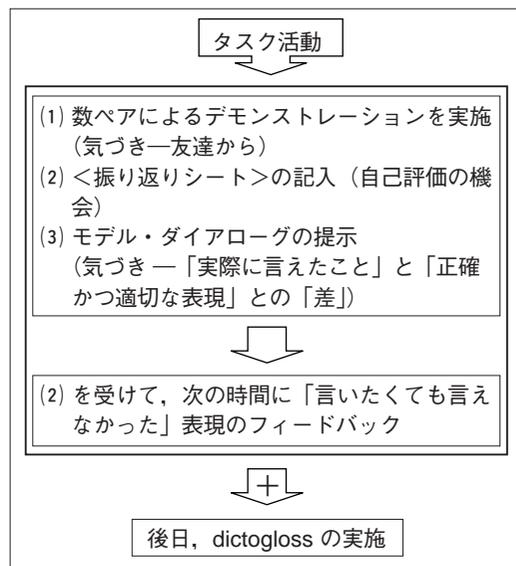
活動後、生徒の発話の正確さや適切さを高めるために、生徒全員にどのようなフィードバックを与えるのかを図4に示す。

図4中の(1)では、友達の発表を観察しながら、文法的、語彙的なこと、活動目標の達成に向けての話の進め方など、生徒同士による「気づき」がもたらされる。この気づきの重要性は前述したとおりである。次に、(2)の<振り返りシート>の活用では、「言いたくても言えなかった表現」や、文法の正確さを意識させるような自己評価項目に記入することで、生徒は自分自身の言語運用の不十分さに「気づく」ことになる。(3)のモデル・ダイアログの提示では、教師が、具体的に場面・状況に適切である表現は何であるのかを説明する。このことにより、学習者は「実際に表現できたこと」と「正確かつ適切な表現」との差に「気づく」機会を持つこととなる。通常の授業はここまでである。

今回の提案は、これらのフィードバックに加え、dictogloss（詳細は4.1を参照）の活動を連動させることで、発話の正確さや適切さを一層高めようとするものである。

Larsen-Freeman（2003, p. 36）は、「文法構造を運用するためには、言語形式を正確に（accurately）使うことができるだけでなく、意味のある文脈の中で適切に（appropriately）使うことができなくてはならない」と指摘し、正確さと同時に適切さ（図1

▼ 図4：タスク活動後のフィードバックの手順



の use の部分)の重要性を述べている。

活動場面・状況の中で、正しく言語の構造・文法を用いることができる能力を高めるだけではなく、話者の伝えたい内容を相手に正確に伝えるためには、伝えたい内容、場面や状況、相手に応じて語句や表現を適切に選択することができる能力も同様に大切なのである。

4 文法的正確さや適切さを高める授業実験

4.1 タスク活動(TA)に dictogloss を連動させることの有効性

文法的正確さや適切さを高める試みとして、タスク活動後に dictogloss (Wajnryb, 1990) を実施する。この dictogloss は、ある特定の文法構造が引き出されるように工夫されたタスク、focused task の1タイプである(図3参照)。

活動の中で、生徒は学習した文法項目に関するある程度まとまりのある内容のテキストを聞きながらメモを取り、それに基づいて内容を英語で再構成していくのである。英文をまとめる段階で、ある特定の文法項目を用いて完成させなくてはならず、生徒のメタ認知能力が要求される。

中学校では、音声によるコミュニケーション能力を重視する指導が求められているが、加えて4領域の有機的な関連を図った指導の展開も必要である。文字により学習事項の定着を図るため、「書くこと」の活動を「話すこと」と関連付けながら組み込んでいくことは、週3時間という限られた時間内の学習効率上も求められる。

今回、タスク活動実施後、「聞くこと」と「書くこと」の活動として dictogloss を取り入れたのは、適切な使用法を文字で確認することで、目標文法項目の正確かつ適切な定着をねらいとするものである。

4.2 dictogloss の活動手順

図5は、dictogloss の本来の活動手順に、限られた授業時数の中で授業を展開しなくてはならない日本の中学校での実践に合うように一部修正を施したものである。聞き取りの後、活動は最初に個人で考えさせ(Stage 2)、次のフィードバックの段階ではペアで意見交換し、全体で確認する(Stage 3)手順をとる。英文には未習単語を含めず、英文を聞く際の生徒の負担を軽減する配慮が必要である。

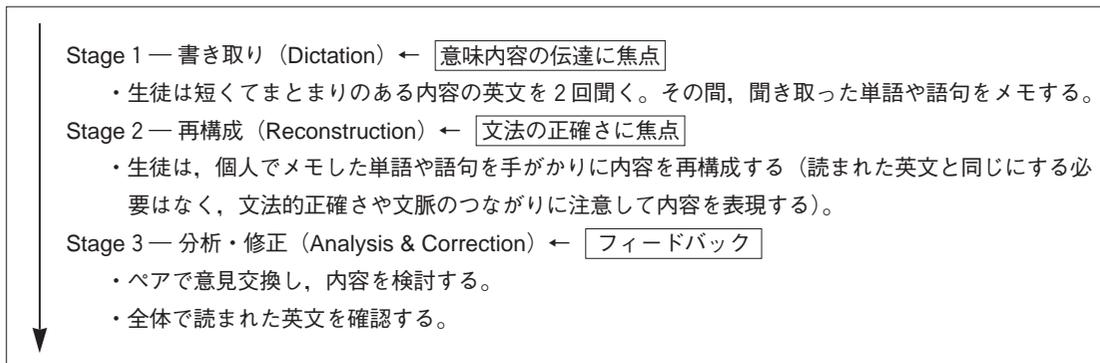
4.3 「タスク活動(TA)+ dictogloss」の有効性の検証

学習した文法知識を、生徒が実際に「使い分けができる」のかどうかをタスク活動で顕在化させ、その活動後に目標文法項目の定着をねらった dictogloss を実施することで、特定の文法項目の習得にどのような効果があるのか2回の授業実験(①と②)を通して検証した(表4)。

■表4：検証授業①と②の特徴

	TA・dictogloss の 目標文法項目	検証方法
検証授業①	現在形・過去形	筆記テスト
検証授業②	過去形・現在完了形	スピーキングテスト

▼図5：修正を施した dictogloss の活動手順



4.4 検証授業 ①

4.4.1 検証授業 ① の概要

学習者は、高知県土佐市内の中学3年生140名である。統制群はタスク活動後に何も実施しないグループ(28名)であり、実験群Ⅰはタスク活動後に同じタスク活動の役割(Sheet A/B)を変えた活動「same タスク活動」を実施したグループ(56名)、実験群Ⅱはタスク活動後に dictogloss (資料1参照)を実施したグループ(56名)である。

検証授業の指導手順は、表5のとおりである。目標文法項目の「現在形・過去形」は既習事項であるため、文法説明としては、現在形・現在進行形・過去形・過去進行形・未来表現のまとめを簡単に行った。タスク活動が目標文法項目の知識の定着に効果的であることはいくつかの実証的研究によって示されている(Sugiura and Takashima, 2003)ため、今回は全群に実施した(資料2・3参照)。

調査テストは、指導前に実施した Pre-test, 指導直後の Immediate post-test, そして、おおよそ1か月後に実施した Delayed post-test の計3回行っている。

問題形式は、現在形・過去形・未来表現・過去進行形の4つの選択肢から状況に適した表現を選択する、問題数各5問、全20問の筆記テスト(multiple-choice communicative grammar test)である(資料4参照)。このテストは、英文を読んで、場面を考えて解答しないと適切な選択ができないようになっている。

■ 表5：指導手順

H 16年 6月第1週	H 16年 6月第3週	H 16年 7月第3週
Pre-test	授業実験 統制群 (文法説明→TA) 実験群Ⅰ (文法説明→TA→ same TA) 実験群Ⅱ (文法説明→TA→ dictogloss)	Delayed post-test
	↓ Immediate post-test	

4.4.2 検証仮説 ① の設定

検証仮説として、「タスク活動後に dictogloss を実施するほうが、タスク活動後に dictogloss を実施

しない場合よりも、現在形・過去形の文法項目の定着において有効である」を設定した。

4.4.3 検証授業 ① の分析結果

4.4.3.1 全20問の分析結果

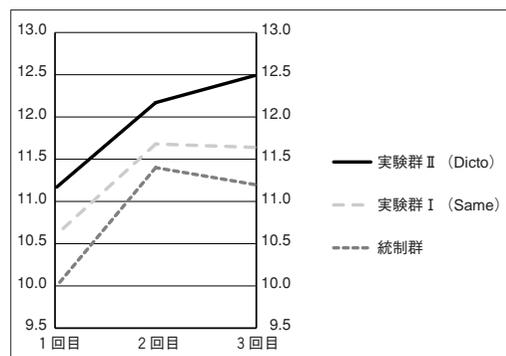
図6、表6、表7は、multiple-choice communicative grammar test の全20問(20点満点)の結果である。Pre-test での、統制群、実験群Ⅰ、実験群Ⅱの3つのグループ間には、5%水準で有意差は見られなかった。3群とも、1回目の Pre-test と2回目の Immediate post-test のテスト間に5%水準で有意差が見られた。

この結果は、タスク活動(3群共通して実施)を経験し、その後フィードバックが与えられたことにより、全群とも学習前と比較し、文法項目の理解の促進に効果的であったことを示していると思われる。

次に、3群とも Immediate post-test と3回目の Delayed post-test のテスト間には有意差は見られなかった。この結果は、活動後に理解が促進された文法知識が、ある一定期間後も持続的に記憶されている効果を示していると考えられる。

さらに、1回目と3回目のテスト間に有意差が見られたのは、実験群Ⅰと実験群Ⅱであり、このことは、同じタスク活動をペア内で役割を変えて2度行ったことや dictogloss を実施することで、文法項目の理解の促進・定着において統計的に十分効果的であることを示していると判断できる。

▼ 図6：テストごとの平均点の推移(全20問の結果)



■ 表6：全20問各群の平均値・標準偏差

グループ	テスト	人数	平均値	標準偏差
統制群	Pre-test	28	10.00	4.07
	Immediate post-test		11.40	4.17
	Delayed post-test		11.20	4.12
実験群 I	Pre-test	56	10.61	4.41
	Immediate post-test		11.68	4.57
	Delayed post-test		11.64	4.86
実験群 II	Pre-test	56	11.17	5.14
	Immediate post-test		12.17	4.93
	Delayed post-test		12.49	5.23

■ 表7：各群でのテスト間の有意差

グループ	テスト間の比較	有意確率
統制群	Pre — Immediate	.042*
	Immediate — Delayed	.683
	Pre — Delayed	.054
実験群 I	Pre — Immediate	.012*
	Immediate — Delayed	.922
	Pre — Delayed	.012*
実験群 II	Pre — Immediate	.044*
	Immediate — Delayed	.417
	Pre — Delayed	.010*

* $p < .05$

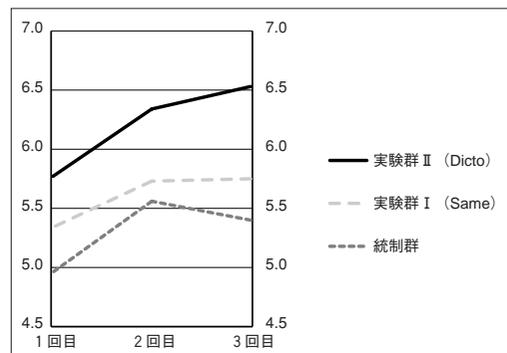
4.4.3.2 現在形・過去形の分析結果

次に、図7、表8、表9に示しているのは、現在形と過去形の各5問、合計10問に関する結果である。今回実施したタスク活動と dictogloss の目標文法項目は、現在形と過去形であるため、使用頻度の高かったこれらの2つの項目にどのような影響が見られるのか分析を行った。

結果は、統制群と実験群 I では、3つのテスト間のすべてに5%水準で有意差は見られなかった。また、dictogloss を実施した実験群 II では、1回目と2回目のテスト間に、そして1回目と3回目のテスト間に5%水準で有意差が見られた。

タスク活動と dictogloss で多く使用する機会が多かった2つの時制に関する文法知識の理解の促進、及び持続的効果は、3つのグループの中では、dictogloss を行った実験群 II のグループにおいて、特に効果が見られた。

▼ 図7：テストごとの平均点の推移（「現在形・過去形」10問の結果）



■ 表8：現在形・過去形での各群の平均値・標準偏差

グループ	テスト	人数	平均値	標準偏差
統制群	Pre-test	28	4.96	2.11
	Immediate post-test		5.56	2.53
	Delayed post-test		5.40	2.22
実験群 I	Pre-test	56	5.34	2.62
	Immediate post-test		5.73	2.83
	Delayed post-test		5.75	2.80
実験群 II	Pre-test	56	5.77	2.74
	Immediate post-test		6.34	2.57
	Delayed post-test		6.53	2.81

■ 表9：各群でのテスト間の有意差

グループ	テスト間の比較	有意確率
統制群	Pre — Immediate	.155
	Immediate — Delayed	.204
	Pre — Delayed	.689
実験群 I	Pre — Immediate	.168
	Immediate — Delayed	.142
	Pre — Delayed	.951
実験群 II	Pre — Immediate	.013*
	Immediate — Delayed	.427
	Pre — Delayed	.018*

* $p < .05$

4.4.4 検証授業①の仮説の検証

データの分析の結果より、検証仮説の「タスク活動後に dictogloss を実施するほうが、タスク活動後に dictogloss を実施しない場合よりも、現在形・過去形の文法項目の理解の定着において有効である」ことが実証できたと考える。

「TA + dictogloss」 > 「TA + same タスク活動」
「TA + dictogloss」 > 「TA のみ」

4.5 検証授業 ②

第1回目の検証授業同様に、タスク活動を実施後、dictoglossの活動を実施することで、on-lineで行うスピーキングにどのような影響を及ぼすのかを、中学3年生を対象に検証した（資料5～7参照）。

4.5.1 検証授業 ② の概要

統制群は、タスク活動後に目標文法項目（過去形と現在完了形）は同じくし、設定場面が異なるタスク活動（similar TA）を実施したクラスより抽出したグループ（6名）であり、実験群は、タスク活動後にdictoglossを実施したクラスより抽出したグループ（6名）である。

スピーキングテストは、ある状況で、主として過去形や現在完了形を用いて情報の伝達（information transfer）を生徒にさせるテストである（資料8参照）。

今回の検証授業の指導手順は、表10のとおりである。

■ 表10：指導手順

H 16年 11月18日	H 16年 11月19・20日	H 16年 12月21日
Speaking test I	統制群 (TA→similar TA) 実験群 (TA→dictogloss)	Speaking test II

4.5.2 検証仮説 ② の設定

検証仮説として、「タスク活動後に dictogloss を実施するほうが、タスク活動後に similar タスク活動を実施する場合よりも、発話の正確さ・流暢さにおいて有効である」と設定した。

4.5.3 検証授業 ② の分析結果

4.5.3.1 「正確さ」・「流暢さ」の測定方法

生徒の発話の「正確さ」に関しては、発話中どれだけ正確な文を言うことができるのかという割合（percentage of error-free clauses）で分析を行った。

一方、発話の「流暢さ」に関しては、タスク活動では、一定時間内に解決すべき目標を達成すること

ができたかどうかで判断した。

これに対して、スピーキングテストは、生徒同士による自由なインタラクティブではなく、教師による計画的なインタビュー（planned interview）であり、中学生の発話力をも考慮して、流暢さについて「速さ」（3.1参照）の観点から分析を行った。その際、表11を参考にし、1分間の発話語彙数（number of words per minute）の平均値で分析を行った（表11の下線部分）。

■ 表11：発話分析の測定法（Ellis, 2003, p. 117）

Dimension	Measures
Fluency	① number of words per minute ② number of syllables per minute ③ number of pauses of one/two second(s) or longer ④ mean length of pauses ⑤ number of repetitions ⑥ number of false starts ⑦ number of reformulations ⑧ length of run, i.e. number of words per pausally defined unit ⑨ number of words per turn
Accuracy	① number of self-corrections ② percentage of error-free clauses ③ target-like use of verb tenses ④ target-like use of articles ⑤ target-like use of vocabulary ⑥ target-like use of plurals ⑦ target-like use of negation ⑧ ratio of indefinite to definite articles

4.5.3.2 「正確さ」の分析結果

次頁の表12は、スピーキングテストIとIIのそれぞれの活動中に生徒が発話した文の数と、その正答発話文の割合を示したものである。活動制限時間を5分と設定し、全員が5分以内に終了した。生徒によって活動所要時間が異なっているため、所要時間を表内に示している。また、右欄には1分間あたりの正答発話文もあわせて示している。

表13は、表12をもとに発話文の正答率の推移を表したものである（右欄の矢印（↑）は、その増減を示している）。

■ 表12：正答発話文と発話文の割合

生徒	正答発話文 / 発話文 (活動所要時間)		正答発話文 / 発話文 (1分間で計算)	
	1回目	2回目	1回目	2回目
統 A	4/5 (2'00")	10/11 (2'46")	2/2.5	3.6/4.0
統 B	9/12 (5'00")	9/12 (5'00")	1.8/2.4	1.8/2.4
統 C	7/12 (2'00")	11/12 (1'41")	3.5/6	6.5/7.1
統 D	7/9 (2'05")	10/12 (2'00")	3.4/4.3	5/6
統 E	8/13 (5'00")	8/12 (4'10")	1.6/2.6	1.9/2.89
統 F	10/12 (1'26")	14/14 (1'28")	7.0/8.4	9.6/9.6
実 G	8/12 (4'00")	14/15 (3'34")	2/3	3.9/4.2
実 H	4/8 (5'00")	7/7 (1'21")	0.8/1.6	5.2/5.2
実 I	13/13 (3'39")	16/16 (2'44")	3.6/3.6	5.9/5.9
実 J	9/13 (3'00")	13/16 (2'50")	3/4.3	4.9/5.6
実 K	2/7 (5'00")	4/8 (2'56")	0.4/1.4	1.4/2.8
実 L	6/7 (2'39")	14/16 (3'45")	2.3/2.6	3.7/4.3

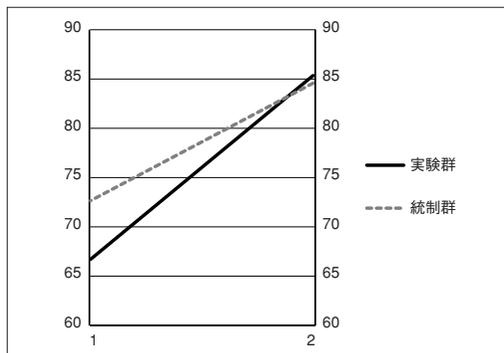
(注) 統 = 統制群, 実 = 実験群をそれぞれ表す。以下同。

■ 表13：正答発話率の推移

生徒	1回目	→	2回目	
統 A	80.0%	→	90.9%	↑
統 B	75.0%	→	75.0%	→
統 C	58.3%	→	91.7%	↑
統 D	77.8%	→	83.3%	↑
統 E	61.5%	→	66.6%	↑
統 F	83.3%	→	100%	↑
実 G	66.7%	→	93.3%	↑
実 H	50.0%	→	100%	↑
実 I	100%	→	100%	→
実 J	69.2%	→	81.3%	↑
実 K	28.6%	→	50.0%	↑
実 L	85.7%	→	87.5%	↑

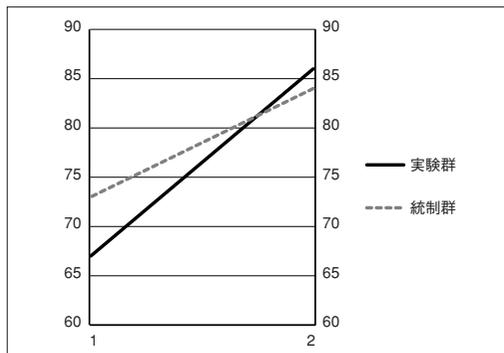
以上のデータをもとに、スピーキングテストIとIIで、活動中正確に発話することができた英文の割合の推移を、グループ別で示したグラフが図8である。

▼ 図8：正答発話文の割合 (%) の比較



分散分析の結果、スピーキングテストIもIIのいずれも、グループ間には5%水準で有意差は見られなかった ($p = .78$)。しかしながら、第1回目と第2回目のテスト間には5%水準で有意差が見られた ($p = .01$)。正答発話文の割合を1分間で計算し表したグラフが図9である。

▼ 図9：1分間の正答発話文の割合 (%) の推移



当然のことながら、活動所要時間での正答発話文と同様、グループ間には5%水準で有意差が見られなかった ($p = .84$)。しかしながら、第1回目と第2回目のテスト間には5%水準で有意差が見られた ($p = .01$)。

4.5.3.3 「流暢さ」の分析結果

次頁の表14はスピーキングテストのI(1回目)とII(2回目)で用いられた単語を発話語彙の種類

(type) と発話語彙数 (token) に分けて数えた結果を示している。

表15は、表14をもとに発話語彙数 (token) の推移を示したものである。また、各生徒の活動所要時間が異なっているため、1分間あたりの発話語彙数の推移を示したものが表16である (右欄の矢印 (↑) は、その増減を示したものである)。

以上のデータをもとに、スピーキングテストの I と II で、活動中に発話することができた総発話語彙数の平均値の推移を、グループ別で示したグラフが図10である。

統制群の平均値は、1回目75.50から2回目83.33に、実験群では73.83から91.17に、ともに総発話語彙数の平均値は増えている。分散分析の結果、スピーキングテスト I、II のいずれも、グループ間に

■ 表14 : Type / Token の結果

生徒	Type / Token (活動所要時間)		Type / Token (1分間で計算)	
	1回目	2回目	1回目	2回目
統 A	30/47 (2'00")	42/76 (2'46")	15/23.5	15.2/27.5
統 B	48/106 (5'00")	45/91 (5'00")	9.6/21.2	9/18.2
統 C	45/78 (2'00")	52/78 (1'41")	22.5/39	30.9/46.3
統 D	39/54 (2'05")	45/69 (2'00")	18.7/25.9	22.5/34.5
統 E	50/89 (5'00")	53/100 (4'10")	10/17.8	12.7/24
統 F	44/79 (1'26")	51/86 (1'28")	30.7/55.1	34.8/58.6
実 G	46/91 (4'00")	55/115 (3'34")	11.5/22.8	15.4/32.2
実 H	31/54 (5'00")	37/48 (1'21")	6.2/10.8	27.4/35.6
実 I	58/104 (3'39")	58/108 (2'44")	15.9/29.2	21.2/39.5
実 J	41/96 (3'00")	62/107 (2'50")	13.7/32	16.1/27.9
実 K	25/37 (5'00")	32/52 (2'56")	5/7.4	11.0/17.9
実 L	41/61 (2'39")	61/117 (3'45")	15.9/29.1	16.3/31.2

は 5%水準で有意差が見られなかった (I: $p = .91$; II: $p = .59$)。

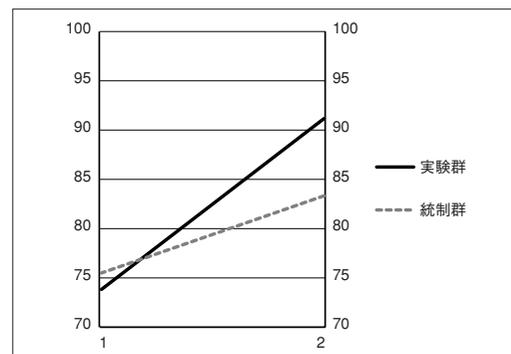
■ 表15 : 発話語彙数の推移

生徒	1回目	→	2回目	
統 A	47	→	76	↑
統 B	106	→	91	↓
統 C	78	→	78	→
統 D	54	→	69	↑
統 E	89	→	100	↑
統 F	79	→	86	↑
実 G	91	→	115	↑
実 H	54	→	48	↓
実 I	104	→	108	↑
実 J	96	→	107	↑
実 K	37	→	52	↑
実 L	61	→	117	↑

■ 表16 : 発話語彙数の推移 (1分間)

生徒	1回目	→	2回目	
統 A	23.5	→	27.5	↑
統 B	21.2	→	18.2	↓
統 C	39.0	→	46.3	↑
統 D	25.9	→	34.5	↑
統 E	17.8	→	24.0	↑
統 F	55.1	→	58.6	↑
実 G	22.8	→	32.2	↑
実 H	10.8	→	35.6	↑
実 I	29.1	→	39.5	↑
実 J	32.0	→	27.9	↓
実 K	7.4	→	17.9	↑
実 L	29.2	→	31.2	↑

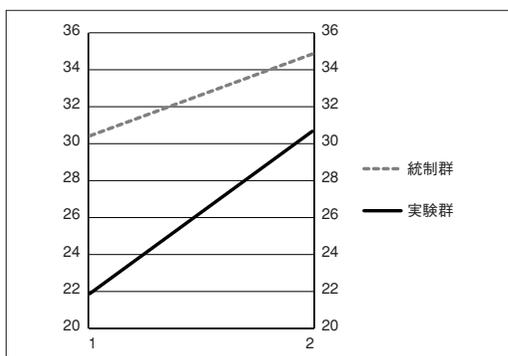
▼ 図10 : 総発話語彙数の平均値の推移



一方、図10からも明らかなように、1回目では、実験群が統制群よりも総発話語彙数の平均値が下がっていたが、2回目では、統制群を上回った結果となっている。しかしながら、統計的には第1回目と第2回目のテスト間に有意差は見られなかった（統制群 $p = .25$; 実験群 $p = .11$ ）。

発話語彙数を1分間で計算し表したグラフが図11である。

▼ 図11：1分間の発話語彙数の推移



統制群では30.42から34.85に、実験群では21.88から30.67にと、ともに伸びていることがわかる。しかしながら、統計的には第1回目と第2回目のテスト間に有意差は見られなかった（統制群 $p = .06$; 実験群 $p = .08$ ）。

4.5.4 検証授業②の仮説の検証

これまでの結果をまとめてみる。

- (1) 「正確さ」に関しては、両群ともスピーキングテストのIよりもIIのほうが、正答発話文数の割合において有意な差が見られた。
- (2) 「流暢さ」に関しては、両群とも総発話語彙数の伸びはあったが、統計的には有意差は見られなかった。

以上の分析結果より、検証仮説の結果は、「タスク活動後に dictogloss を実施するほうが、タスク活動後に similar タスク活動を実施する場合よりも、発話の正確さ・流暢さにおいて有効である」という両者間の「差」を検証することはできなかった。しかしながら、タスク活動後に、dictogloss と similar タスク活動を実施することの有効性は十分示されていると考えられる。

5 検証授業①・②の結果

検証授業①では、タスク活動後に dictogloss の活動を連動させることで、目標文法項目である「現在形と過去形」に対する生徒の文法知識の理解が促進され、定着することが実証された。

次に、検証授業②では、タスク活動後に dictogloss の活動や similar タスク活動を連動させることで、特に、発話の正確さに好影響があることが実証された。また、流暢さに関しても、両群とも、発話語彙数に伸びが見られ、効果的であると考えられることができる。

「話を進める中で、意味のやり取り (negotiation of meaning) が生じ、学習者の自由な会話を促すように構成されており、同時に、特定の言語形式にも学習者の意識を向けるように工夫されている (高島, 2005, p. 13)」タスク活動を通して、現実的な言語使用の体験をさせ、その後 dictogloss の活動を行うことで、特定の文法項目を意識させることができ、より理解が深まり定着し、その結果、発話にも影響したものと考えられる。

以上2回の検証授業結果より、「タスク活動 + dictogloss」は、中学校において、正確さと流暢さを高める言語活動として有効であると考えられる。では、これらの活動はどのように授業に取り入れることが可能なのであろうか。

6 タスク活動と dictogloss の年間シラバス

タスク活動と dictogloss の開発にあたっては、まず教科書の各学年文法項目の配列を明らかにする必要がある。次に、それらの文法項目の中から適切な項目を選択し、意味内容に焦点を置きながらも「特定の文法項目」にも焦点を当てることができるよう各活動を考えなくてはならない。

タスク活動と dictogloss の年間シラバスが図12である。課題を解決するために、生徒には自由に表現させながらも、選択されている文法項目は、新しく学んだ文法事項と既習のものとの対比を目的とし、特に、生徒に使い分けを定着させたい文法項目として提示している。タスク活動と dictogloss を通して、教師が定着を期待する文法項目は年間計画で定めて

いるが、学習段階が進行するに従って、生徒が使用する英語の幅（文法知識・語彙・表現）は広がり、より自由な表現方法が可能となる。

▼ 図12：学年別タスク活動（TA） & dictogloss の年間シラバス

中学1年生

時期	使用文法項目
7月	be動詞 & 一般動詞
11月	be動詞 & 一般動詞（3人称単数を含む）
1月	現在形 & 現在進行形
2月	canの用法 & 一般動詞
3月	現在形 & 過去形



中学2年生

時期	使用文法項目
5月	現在形 & 過去形 & 過去進行形
10月	助動詞の用法
11月	不定詞の用法
2月	形容詞の原級 & 比較級



中学3年生

時期	使用文法項目
4月	現在形 & 過去形 & 未来表現
6月	受動態 & 能動態
9月	過去形 & 現在完了形
11月	後置修飾（過去分詞 & 現在分詞）の用法
1月	現在形 & 過去形 & 未来表現 & 現在完了形

年間カリキュラムに基づいて、タスク活動を実施・評価していく際重要なことは、明確な目標を設定することである（図13）。

具体的な目標は、次の5点である。

- ① 教科書で扱う文法事項を理解し、習った項目を適切に運用することができる
- ② 質問・依頼・提案・意見・確認・勧誘などの英文を聞いて、正確かつ適切に応じることができる
- ③ 伝えたい内容を相手に理解してもらえるように、別の語句や表現で言い換えたり、不自然な沈黙を避けるためにつなぎ言葉を用いるなどの工夫が自然にできる

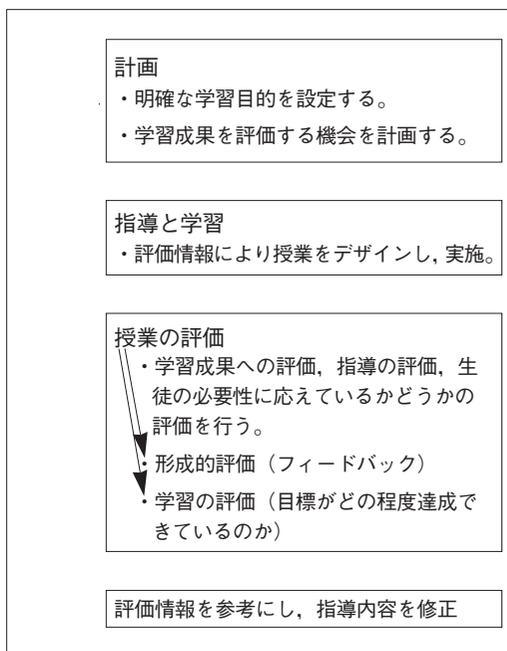
④ 伝えたい内容、場面、相手によって、語句や表現を選択し適切に話すことができる

⑤ turn-taking を学年に応じて続けることができる

年間カリキュラムの中で、タスク活動と dictogloss を計画し、効果的に実施するためには、学習者にどのような語彙や文法知識を定着させたいのかを念頭に置かなければならない。そのような指導を継続していくことで、タスク活動からさらに言語活動の最終目標であるタスクに取り組むことのできる力を育て、実践的コミュニケーション能力の育成につながると考える。

次に、これらの活動の評価について論じる。授業と評価の一体化が求められているが、これをどのように考えればよいのであろうか。

▼ 図13：「計画・指導と学習・評価」のサイクル (Barnes and Hunt, 2003)

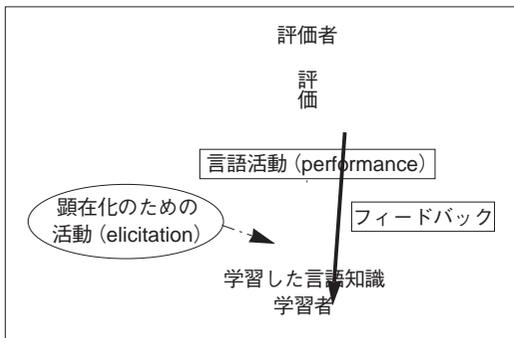


7 言語活動の評価のあり方

生徒の言語運用能力を評価する際、学習したことを実際の場面でどれだけ使うことができるのかを顕在化 (elicitation) させるタスク活動のような言語活動を計画的に実施し、評価していく必要がある（図14）。

ここでは、生徒のその学習時点での言語能力を測

▼ 図14：言語活動と評価の関係



定するための熟達度テスト (proficiency test) ではないため、レベルを判断する具体的なガイドライン (proficiency guidelines) は設定されていない。むしろ、中学校におけるタスク活動での評価は、学習した文法項目をどれだけ使いこなせるのかを測定する達成度テスト (progress or achievement test) であるととらえている。すなわち、目標がどの程度達成できているのか、裏を返せば、どの程度わかっているのかを明らかにする診断的な要素を含んでいる。そのため、生徒のパフォーマンスを評価するとともに、何ができていて何ができていないのかという活動結果を、具体的に生徒にフィードバックをすることが重要である。この結果こそが、今後の指導を再検討する材料となる。

タスク活動を通して生徒の活動を評価するに際して、「評価の妥当性」、「評価の信頼性」、「評価の実用性」に関して検討をする必要がある。妥当性、特に、内容妥当性 (content validity) に関しては、各タスク活動を通して、場面の中で測ろうとしている文法項目を、生徒が運用できているかどうかを判断することができる評価項目を具体的に設定することが必須である。一方、信頼性で問題となるのは、採点者内信頼性 (intra-marker reliability) と採点者間信頼性 (inter-marker reliability) である。満足すべき信頼性を獲得するためには、客観的に測定することができるように、具体的、かつ、細かな評価項目の設定が必要となる。

多忙な学校現場において、評価方法が現実的に実行可能かどうかに関する実用性 (practicality) に関しては、ビデオやテープに録音したりするなどして生徒の発話を書き起こし分析することは、評価者にとっては負担となり実用性の観点では難しい。そのため、内容妥当性、信頼性も加味したチェックリス

トを作成し、その場で評価結果を記載することができ、生徒への具体的なフィードバックにもつながる評価方法が求められる。

7.1 「正確さ」「流暢さ」の評価

タスク活動を通して、正確に文法を駆使し表現しているのか、文法に誤りはあるが流暢に英語を話しているのか、という生徒のパフォーマンスに対する「正確さ」と「流暢さ」の評価をどのように行うのかは重要な課題である。

タスク活動では、言語の使用場面に適した言語形式を選択するように工夫がされている。例えば、現在完了形と過去形を状況に応じて、正確に使用できているかどうかを測ることができるように場面設定がされているのである。つまり、各活動に応じた文法項目を正確に使用しているかどうかを測るチェック項目を設定することが必要である。また、設定された活動時間内に与えられた活動目標を達成 (completion) しなければならない、流暢さが要求される活動と考えることができる。

本研究では、2つの基準を用いたが、話す活動での「流暢さ」の評定尺度としてはさまざまなものが提案されている。例えば、分析的評価法の項目の1つ、「流暢さ」の観点に関する分析尺度 (analytic scale) は表17、表18のようなものがある。

各表での分析尺度としては、ポーズや言いよどみの数、発話速度などが「流暢さ」を測るときに大切とされている。では、日本の中学生の発話速度をどのようにとらえればよいのであろうか。発話速度に関して、竹蓋 (1989, p. 60) は、「米語の一般的な発話速度は130語/分から330語/分ぐらいの幅があり、平均的には約200語/分強と考えている。中学校教科書付属の録音テープはだいたい80語/分程度である」と具体的な発話速度の目安を説明している。

しかしながら、タスク活動・タスクにおける、中学生のための発話速度に関する明確なガイドラインを設定することは難しいと考える。なぜならば、音読とは異なり、説得・依頼・提案などの「言語の働き」により、また、「言語の使用場面」により、発話速度は変化すると考えられるからである。加えて、活動中に生徒の発話速度を具体的に測ることは困難であり、その場で評価できるものが要求されるからである。こういったことから、一定時間に課題解決がなされるか否かという基準のほうが、より現実的

■ 表17：「流暢さ」の分析尺度①
(Harmer, 1991, p. 330)

点数	記述
0	単語や語句が発話できない。
1	短く、途切れながら発話する。
2	ポーズが多く、ゆっくりと発話する。
3	ポーズや途切れは多いが、適度なスピードで発話する。
4	時々ポーズやつまりはあるものの、適度なスピードで発話する。
5	途切れもほとんどなく、流暢に発話する。

■ 表18：「流暢さ」の分析尺度②
(O'Malley and Valdez Pierce, 1996, p. 68)

点数	記述
1	単語や語句を繰り返す。
2	一単語や短い表現で話す。
3	自分の表現したい単語を探したり、言い換えたりするのに、途切れ途切れになりながら話す。
4	時々ためらいながら発話する。
5	ほとんど母語話者の流暢さで話す。会話を妨げるような途切れもない。
6	流暢に発話する。

である (practical) と思われる。

7.2 チェックリストの活用

前項で論じてきた内容を考慮し、「正確さ」と「流暢さ」に関する評価の観点を示したものが表19のチェックリストである。それぞれの評価の観点ごとに示している A/B/C では、どのような行動が見られたときにどのような評価がなされるのかを具体的に記述してある。これらの具体的な評価の内容を、活動前に生徒に事前に知らせることで目標が明確になり、生徒は達成の度合いと評価の関係が把握でき、意識した取り組みができるようになると考えられる。

8 まとめ

本稿では、発話における「正確さ」と「流暢さ」を同時に高める言語活動として、「タスク活動 & dictogloss」を提案し、実証的データをもとに、その有効性について論じてきた。これらの活動は、EFL

■ 表19：チェックリスト

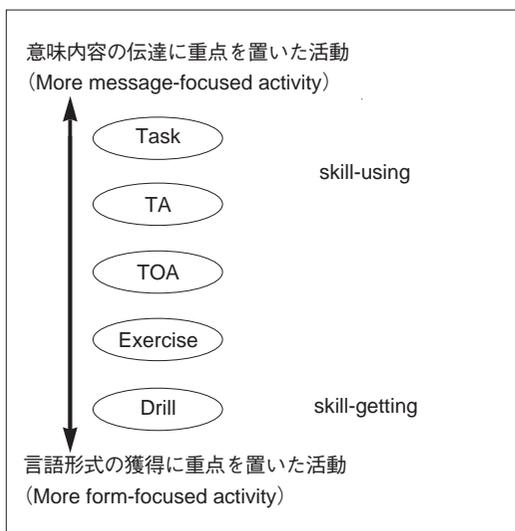
観点	A	B	C
① 正確さ ・文法	・場面や状況に応じた文法項目を、十分に正しく使用できている。	・多少の文法上間違いはあるが、コミュニケーションはできている。	る。
・文法上、間違いが見られるので、表	現方法を再度確認する必要がある。	・発音	・個々の発音に間違いも少なく、イントネーションも
正確である。	・発音やイントネーションに多少の間違いがある。	・発音やイントネーションの練習が必要である。	② 流暢さ ・伝達
・設定された時間内に与えられた課題が解決	できた。	・設定された時間内には与えられた課題が十分解決できなかった。	・与えられた課題が解決できなかった。

という英語学習環境下に置かれていること、そして、教科書のシラバスとの効果的な連携を考慮したものである。

「タスク活動 & dictogloss」を効果的に実施し、実践的コミュニケーション能力育成の一助とするためには、基礎・基本の定着なくして論じることはできないものと考えている。タスク活動を実施する前には、発話の正確さを高めるために、次頁図15で示しているように、Drill や Exercise、さらに、「タスクを志向した活動 (Task-Oriented Activity: TOA; 特定の場面や状況の中で、与えられたダイアローグや文法構造・語彙などを用いて課題解決を行う、原則として対話形式の活動や発表を指すもの) (高島, 2005, p. 10)」を通して繰り返し練習する段階が必要である。これらの、言語形式に重点を置いた活動から、タスク活動やタスクのような、形式よりも意味内容により重点が置かれた実践的な場面で、英語を使用する流暢さを高めるような活動の実施が必須である。

Drill や Exercise のように、文法項目を学習し、

▼ 図15：授業で行う活動の関係図



それを使って練習する段階 (skill-getting) を十分押さえながらも、タスクのように現実的な場面で言語運用することができる段階 (skill-using) へと高めていく視点が大切である (Rivers and Temperley, 1978, pp. 4-5)。

今後、ドリルや練習などの基本的な言語活動を用いた教師主導の低空飛行から、徐々に高度を上げ、上昇気流に乗り単独飛行ができるようになるまで、タスク活動やタスク、さらには、dictogloss といった言語活動を、どのように年間授業計画に組み込むことが生徒にとって最も効果的なものとなるかの検証が急務である。言語活動の目標から授業構成を考える視点を持ち、そして、適切に評価を行い、生徒に次の学習への道しるべを提示していくことが大切であると考えます。

謝 辞

今回このようなすばらしい研究の機会を与えてくださいました、(財)日本英語検定協会ご関係の皆様、選考委員の先生方、とりわけ、貴重なご助言をくださった和田稔先生には心より感謝の意を表します。

また、本研究の実践にあたりまして、東京外国語大学教授の高島英幸先生から、研究期間中、丁寧なご指導とご助言をいただきました。ひとかたならぬご支援に対しまして、心からお礼を申し上げたいと思います。ありがとうございました。

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』. 河原社.
- * Barnes, A. and Hunt, M. (2003). *Effective Assessment in MFL*. CILT.
- Celce-Murcia, M. and Larsen-Freeman, D. (1999). *The Grammar Book: An ESL / EFL Teacher's Course*. 2nd ed. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Crookes, G. and Gass, S. (eds.). (1993). *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- * Ellis, R. (2001). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Blackwell Publishers.
- * Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- * Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, UK: Longman.
- 平田和人 (編著). (1999). 『中学校学習指導要領の展開 外国語 (英語) 科編』. 明治図書.
- 平田和人 (編著). (2002). 『中学校英語科のリニューアルと授業デザイン』. 明治図書.
- 平田和人 (編著). (2002). 『中学校英語科の絶対評価 規準づくり』. 明治図書.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * 金谷憲 (編著). (2003). 『英語教育評価論』. 河原社.
- * Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Gramming*. Boston, MA: Thomson and Heinle.
- * Loschky, L. and Bley-Vroman, R. (1993). "Grammar and Task-based Methodology." in Crookes, G. and Gass, S. (1993). (eds.).
- 松沢伸二. (2002). 『英語教師のための新しい評価法』. 大修館書店.
- 文部省. (1999). 『中学校学習指導要領 (平成10年12月) 解説一外国語編一』. 東京書籍.
- * Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * O'Malley, J. M. and Valdez Pierce, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- * Rivers, W. and Temperley, M. (1978). *A Practical Guide to the teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press.
- * Schmidt, R. (1990). "The role of consciousness in second language learning." *Applied Linguistics*, 11.2.
- * Sugiura, R. and Takashima, H. (2003). "Grammaring, Grammarization and Task Activities — Necessity of Integration in Language Learning / Acquisition

資料3：タスク活動『わくわくウィークエンド』会話例)

1 (Sheet A・Sheet Bの1に対応)
 A: Hello! This is Ryoma speaking.
 B: Hello! This is John speaking.
 A: How are you?
 B: I'm fine. How about you?
 A: I'm fine. What were you doing?
 B: I was reading comics.

活動中に期待される主な文法項目
 Sheet A：現在形・過去進行形
 Sheet B：現在形・過去進行形

2 (Sheet A・Sheet Bの2に対応)
 A: Did you watch "テレビオの泉" yesterday?
 B: Yes, I did. I watch it every week. I like the host very much.
 (How about you?) Did you watch it?
 A: Yes, I did. I sometimes watch it. It's fun.
 Did you watch "佐藤家の食卓" yesterday?
 B: Yes, I did. I watched it yesterday, but I usually don't.
 (How about you?) Did you watch it?
 A: No, I didn't. Did you watch "名探偵コッチ君" yesterday?
 B: No, I didn't. (How about you?) Did you watch it?
 A: Yes, I did. I watch it every week. It's an exciting program.

活動中に期待される主な文法項目
 Sheet A：過去形・現在形
 Sheet B：過去形・現在形

※ AもBも会話中、ペアの友達が言ったことに対して、Oh, I see. / Is it? / Do you? / That sounds fun. などを使ってあいづちをしよう。

3 (Sheet A・Sheet Bの3に対応)
 B: This weekend we are going to watch TV at my house together.
 What program do you want to watch?
 A: I'm interested in "スマック・スマップ."
 We can enjoy listening to a lot of new songs.
 And I'm interested in "あなたも食いしん坊."
 The best three cake shops will be introduced.
 What TV programs are you interested in?
 B: I'm interested in "本当体験アンビリーバブル."
 We will see super junior high school students from all over the world.
 And I'm interested in "世界スポーツ・スポーツ."
 A very tall baseball player will play.
 He is two hundred and ten centimeters (2.1 = two point one meters) tall.
 What program will we watch together?
 A: How about ...?
 B: O.K. Let's (We will) watch it together.

活動中に期待される主な文法項目
 Sheet A：現在形・未来形
 Sheet B：現在形・未来形

4 (Sheet A・Sheet Bの4に対応)
 B: I'll bring some food and drink.
 A: Oh, thank you.
 B: What do you want to eat and drink? How about juice?
 A: I like coke better than juice.
 B: O.K. And what food do you want to eat?
 A: I want to eat pizza.
 B: O.K. I'll bring ... and

活動中に期待される主な文法項目
 Sheet A：現在形
 Sheet B：未来形・現在形

資料4：Multiple-choice communicative grammar test より Pre-test の問題

3年 Class () Number () Name ()

AさんとBさんの2人が会話をしています。自然な対話になるように、()

1. A: 映画見に行かない?
 B: OK. I () with you.
 ① go ② went ③ will go ④ was going

2. A: Takuya () his leg.
 B: 知っていたよ。でも今は、すっかり回復して歩けるよ。
 ① breaks ② broke ③ will break ④ was breaking

3. A: 朝食は、パン派、ご飯派?
 B: I () bread for breakfast every morning.
 ① eat ② ate ③ will eat ④ was eating

4. A: 昨夜8時から9時の間に携帯電話に何回か電話したんだけど…。
 どうしてなの?
 B: Sorry, I () to a new CD.
 ① listen ② listened ③ will listen ④ was listening

5. A: 土曜日は何時に起きているの?
 B: I () up about seven.
 ① get ② got ③ will get ④ was getting

6. A: 学校の近くで事故があったらしいけど、知ってる?
 B: I know. When the accident happened, I () near the school.
 (accident: 事故)
 ① walk ② walked ③ will walk ④ was walking

7. A: 日曜日はいつもどうしているの?
 B: I () to CDs.
 ① listen ② listened ③ will listen ④ was listening

8. A: 部屋の中の空気悪くない?
 B: I () the windows.
 ① open ② opened ③ will open ④ was opening

9. A: 昨日デートしたんだって。
 B: Yes, we () to a movie.
 ① go ② went ③ will go ④ was going

10. A: あなたって、いつも元気ね!
 B: Thank you. I () every morning.
 ① jog ② jogged ③ will jog ④ was jogging

11. A: ケンジを探しているんだけど、放課後見ない?
 B: Well, I () him in the library. Oh, look! He's playing soccer now.
 ① see ② saw ③ will see ④ was seeing

12. A: 何しているの?
 B: 生徒手帳がなくて探しているんだ。この部屋にあるはずなんだ。
 A: I () you.
 ① help ② helped ③ will help ④ was helping

13. A: ねえ、昨夜10時過ぎに地震があったの知ってる?
 B: Oh, really? I didn't notice it. I () TV. (notice: 気づく)
 ① watch ② watched ③ will watch ④ was watching

14. A: 英語の宿題やった?
 B: Yes, I () it before breakfast this morning.
 ① finish ② finished ③ will finish ④ was finishing

15. A: 気を付けて帰ってね。帰ったら連絡してくれる?
 B: I () you.
 ① call ② called ③ will call ④ was calling

16. A: おそいな、もう10時10分だよ。10分の遅刻だよ。
 B: I'm sorry. I () up at nine thirty.
 ① get ② got ③ will get ④ was getting

17. A: 昨夜7時ごろ君の家に行っただけど、いなかったね。
 B: Oh, really? Sorry, I () with Kenji in the library.
 ① study ② studied ③ will study ④ was studying

18. A: 昨年、アメリカに行っただんだけ。
 B: I () you my album.
 ① show ② showed ③ will show ④ was showing

19. A: 直美は英語が大好きみたいだね。
 B: Yes, very much. She () English every day.
 ① studies ② studied ③ will study ④ was studying

20. A: 今朝7時頃、公園にいたんだって。
 B: Yes, I () around the park.
 ① jog ② jogged ③ will jog ④ was jogging

※ 下線部分が正解である。

資料5：「迷所を案内しよう！」 [Sheet A, B]

「迷所を案内しよう！」 (Sheet A)

あなたは、市営の観光ガイドです。ササノヘ川やカヌーの体験の観光地はエアーズ・ロックと、道の駅、和食の観光地が川沿いにあります。ここから、おのづから案内してあげてください。

① カヌーを川に案内してあげよう。
 案内しているのが、川沿いの観光地です。

② 市営、道の駅観光地が川沿いにあります。ここから、おのづから案内してあげよう。
 ここに着いたら、おのづから案内してあげよう。(カヌーを案内してあげよう。)
 川沿いの観光地は、おのづから案内してあげよう。

③ カヌーを川に案内してあげよう。
 案内しているのが、川沿いの観光地です。

④ カヌーを川に案内してあげよう。
 案内しているのが、川沿いの観光地です。

⑤ カヌーを川に案内してあげよう。
 案内しているのが、川沿いの観光地です。

⑥ カヌーを川に案内してあげよう。
 案内しているのが、川沿いの観光地です。

⑦ カヌーを川に案内してあげよう。
 案内しているのが、川沿いの観光地です。

⑧ カヌーを川に案内してあげよう。
 案内しているのが、川沿いの観光地です。

⑨ カヌーを川に案内してあげよう。
 案内しているのが、川沿いの観光地です。

⑩ カヌーを川に案内してあげよう。
 案内しているのが、川沿いの観光地です。

「迷所を案内しよう！」 (Sheet B)

あなたは、市営の観光ガイドです。ササノヘ川やカヌーの体験の観光地はエアーズ・ロックと、道の駅、和食の観光地が川沿いにあります。ここから、おのづから案内してあげてください。

① カヌーを川に案内してあげよう。
 案内しているのが、川沿いの観光地です。

② 市営、道の駅観光地が川沿いにあります。ここから、おのづから案内してあげよう。
 ここに着いたら、おのづから案内してあげよう。(カヌーを案内してあげよう。)
 川沿いの観光地は、おのづから案内してあげよう。

③ カヌーを川に案内してあげよう。
 案内しているのが、川沿いの観光地です。

④ カヌーを川に案内してあげよう。
 案内しているのが、川沿いの観光地です。

⑤ カヌーを川に案内してあげよう。
 案内しているのが、川沿いの観光地です。

⑥ カヌーを川に案内してあげよう。
 案内しているのが、川沿いの観光地です。

⑦ カヌーを川に案内してあげよう。
 案内しているのが、川沿いの観光地です。

⑧ カヌーを川に案内してあげよう。
 案内しているのが、川沿いの観光地です。

⑨ カヌーを川に案内してあげよう。
 案内しているのが、川沿いの観光地です。

⑩ カヌーを川に案内してあげよう。
 案内しているのが、川沿いの観光地です。

資料6：タスク活動 (『迷所を案内しよう!』 会話例)

1 (Sheet A・Sheet Bの1に対応)

A: Hello! This is Godai speaking.
 B: Hello, this is Ayers Rock.
 A: How are you?
 B: I'm fine. How about you?
 A: I'm fine. What were you doing?
 B: I've (just) finished Ms. Imai's homework.
 How about you? (Have you finished it yet?)
 A: I finished it yesterday.
 (I finished it last night. / I've already finished it. / I've just finished it, too.)

2 (Sheet A・Sheet Bの2に対応)

A: I'll show you Kochi's tourist attractions. So I have some questions about some of the tourist attractions.
 Have you ever been to ...?
 (年賀城 → I've been there twice. It is old and beautiful.)
 (すまんと川 → I've been there once. It is very beautiful. We can fish there.)
 (ようきた浜 → I went there last month. It is very large. The sea is beautiful.)
 (カミノノ博物館 → I went there last week. We can make Japanese paper there.)
 (しもうた動物園 → I went there last winter. We can play with animals there.)
 (こうてつて市 → I go there every week. There are a lot of shops there.)

B: (ようきた浜) Yes. I've been there twice.
 (年賀城) Yes. I went there with my homestay family.
 (こうてつて市) Yes. I go there every Sunday.
 行ったことがない場所を聞かれた場合は、No, I haven't. / No, I've never been there.

3 (Sheet A・Sheet Bの3に対応)

B: I want to do three things.
 ・I want to canoe. I've canoed for two years.
 ・I'm interested in Japanese history. I've studied it for three years.
 ・I want to play with a tanuki (raccoon dog). Because I've never seen one before.
 ・I want to buy a katana (Japanese sword). I've been at Ninja school for one year.
 ・I want to make Japanese paper. I've made it once before. I want to try it again.
 ・I want to see the sunrise at Youkita Beach. I've never seen it before.

A: (I see. / Oh, really? / Me, too. / Are you? / Do you? / That's great! などを使ってあげよう。)

4 (Sheet A・Sheet Bの4に対応)

A: Where will we go? How about (the Sumanto River)? Because (you want to canoe in Japan and I like fishing. You can enjoy both canoeing and fishing).
 B: Well, I like to go to Youkita Beach again. Because I want to see the beautiful sunrise there. Can you get up early to see it?
 A: Yes. Let's go!

シート TA の段階	シート	Sheet A (五台山さん)	Sheet B (エアーズ・ロックさん)
1	期待される主な文法項目	過去進行形	現在完了形
2		現在完了形・過去形・現在形	現在完了形・過去形・現在形
3		現在形・現在完了形(相手の発言を確認する時)	現在形・現在完了形
4		現在形・未来形	現在形・未来形

資料7：Dictogloss Script

東京に住んでいる友達のケントが、休暇を利用して典子のいる高知に再び遊びにやって来ました。さあ、2人はどこへ行くのかな？ ケントと典子の2人の会話を聞いてみましょう。

N: Hi, Kent. Welcome to Kochi.
 K: Hi, Noriko. Long time no see.
 N: Long time no see. Enjoy your stay in Kochi.
 K: Thank you.
 N: When did you get to Kochi Station?
 K: Well, at 11 last night. So I didn't call you last night.
 N: Oh, I see. How long will you stay here?
 K: I'll stay here for 5 days.
 N: Where do you want to go? There're a lot of places to see in Kochi.
 K: I have been to Katsurahama Beach before. I like it. It was very beautiful. I want to go there again.
 N: When did you go there?
 K: Well, I went there 3 years ago.
 N: Oh, I see. O.K. First, let's go to Katsurahama Beach. Have you ever been to Kochi Castle?
 K: No, never.
 N: Are you interested in Japanese history?
 K: Yes, I've studied it for one year. I started to read a book about samurai one week ago.
 N: Oh, really? Then, why don't we go to Kochi Castle? It's very interesting!
 K: O.K.

資料8：スピーキングテスト（1回目）

今から英語で自己紹介をお願いします。
 あなたのプロフィールが下記に載っています。
 今から、その内容を内容を練習しましょう。
 次に、先生にできる限り詳しくあなたの紹介をしましょう。
 先生が、"I want to do to me about yourself!"と質問したら、質問で話し終わらないうちに、練習をもう一度します。

名前：（任意）
 所属の国：（外国で生活すること）
 好きな動物：（自由に選択）
 興味のあること： 音楽を聴くこと
 （その他、任意）
 去年からは2年前から習い始めていて楽しんでいます。

今読んでいること： 歴史の面白い人々のアゲルヘンこと
 （同じおんなの家では歴史のホームスイート）
 今読んでる歴史のアメリカの事です。（1冊目は今年買）

アゲルヘンでやってみたいこと： ① アメコミのマンガの読み方
 （行っていないので是非是非をうかがいます。
 最近アゲルヘンマンガの読み方についています）
 ② アゲルヘンと英語を学ぶ人様のこと
 （コミックの読み方、アゲルヘンについて）

PC 教室で行う中学生のスピーキング指導

—デジタル映像を利用した即時フィードバック—

神奈川県／山北町立山北中学校 教諭 室伏 秀元

概要

本研究はあるスピーキング指導法を実践し、その効果についてさまざまな分析を試みたものである。指導法とは Web カメラで学習者のパフォーマンスを録画し、その直後に学習者自身がビデオ映像を見ながら自己評価を行い、仲間や教師からフィードバックを受ける活動である。分析の結果、この活動を4回繰り返すことで発話量と正確さにおいて一定の向上が見られた。また、モデル映像を用意し、クラスごとにモデル映像を見せるタイミングを変えた結果、発話量の上昇の仕方に違いが見られた。これらのデータに考察を加え、本指導法の価値と課題について見解を述べる。

1 はじめに

本研究は「PC 教室で行う中学生のスピーキング指導」がテーマであるが、CALL 研究で行われている学習ソフトを利用したものでも、Eメールやテレビ電話などのインターネットを利用したものでもない。これらを利用するには、コンピューターに関する専門的知識や高額なソフト・ハードウェアが必要であったりする。ここで提案する指導法は、PC 教室がある学校でなら、だれでも簡単に実施可能な指導法であることを最初に述べたい。

中学生にスピーキング指導を行う際の問題点として次の2点が挙げられる。

- (1) 学習者の発話を促すこと、発話量を増やすことが難しい。
- (2) 間違いを訂正することで学習者の話そうとする意欲を損ねてしまう。

これらの問題点を克服するために、映像を利用した指導法を提案する。学習者のスピーキングパフォーマンスをビデオ撮影して指導に役立てる方法は、これまで多くの文献で、さまざまな効果があると述べられている。

2 ビデオ撮影の効果

先行研究では、学習者のパフォーマンスをビデオ撮影することで以下のような効果が得られると述べられている。

- (1) 積極的に英語を話す
パフォーマンスを録画することで英語を話す目的や目標が与えられ、学習者は積極的に話すようになる (Klapper, 1991)。
- (2) モニタリングの力がつく
映像を見て自分の間違いに気づくことで、学習者はモニターしながら話すことができるようになる (Garrison, 1984)。
- (3) 創造的に言語を使用できる
学習者は表現の場を与えられ、より創造的に言語を使用し、個性的で印象的な作品 (映像) を残そうとする (Cooper, Lavery, and Rivolucru, 1991)。
- (4) 自律性が高まる
学習者はビデオを見て、自分のパフォーマンスを評価するようになるので、自律性を高められる (Broady and Le Duc, 1995)。

このような効果が期待されるにもかかわらず、学校現場では、ビデオカメラは広く利用されていない現状がある。それは、教室で利用する場合に次のよ

うな問題点があるからだと考えられる。

- ・ 1 クラス40人の学習者全員を1台のビデオカメラでは撮影できない。
- ・ 撮影した映像を教師が見る時間がない。
- ・ 撮影のための準備が大変である。

本研究では、上記の問題点を克服するために、PC教室にあるコンピューターに安価な Web カメラとマイクを取り付けて、学習者2人で1台のコンピューターを用いてデジタルでビデオ撮影ができるようにした。以下、この方法による撮影を、ビデオ撮影と区別して、ビデオレコーディングと呼ぶことにする。

3 PC 教室の利用

PC 教室のコンピューターを利用してビデオレコーディングを行うことで、従来のビデオ撮影ではなかった、次のようなメリットが生まれた。

- ・ 全員が一斉にレコーディングできる。
- ・ 撮影した映像を直後に再生して見ることができる。
- ・ 学習者に機械の操作をさせることで、教師が指導に集中できる。
- ・ 授業時間内に繰り返し撮影・再生ができる。
- ・ 映像の保存や管理が簡単にできる。

▼ 写真1：一斉にレコーディングする様子



これらのメリットを生かして、公立中学校の2年生に対して行う授業を計画した。授業を計画するにあたり、多くのビデオレコーディングに関する先

行研究を参考とした。

4 ビデオレコーディングに関する先行研究

文献では次のようなことが述べられており、本授業法を考案する際に参考とした。

(1) Garrison (1984)

- ・ 撮影される活動は短時間のものでオープンエンドのもの（解答が決まっていない、自由度のあるもの）が望ましい。また、2人で行う活動がよい。
- ・ ビデオ撮影は年間を通して定期的に繰り返し行うとよい。

(2) Klapper (1991)

- ・ 学習者のパフォーマンスは録音ではなく、ビデオ撮影するほうが、以下の理由で、望ましい。
 - ① コミュニケーションは言語だけではないから（演技、表情、場面との連携で意味が伝わるから）。
 - ② 再生するとき、映像が理解を手助けするから（表情を見れば、沈黙の意味も理解できる）。
- ・ ビデオ撮影するには、学習者にロールプレイなどの即興性や自由度のあるタスクを行わせるとよい。
- ・ 英語を話す前に準備の時間があると、学習者は暗記に頼ってしまう。準備の時間を奪い、暗記させないことで、会話が意味重視になる。それにより学習者の中間言語を露呈させることができる。
- ・ 撮影した後は、可能な限り早く学習者に映像を見せるのが望ましい。
- ・ 学習者に映像を見せるときは次の3点に注目させる。
 - ① 内容 — 面白さ、創造性
 - ② 演技 — 声の大きさ、表情、ジェスチャー
 - ③ 言語 — 文法的正確さ
- ・ 学習者の作品を視聴したら、教師は、間違いを指摘するのではなく、まず、学習者のパフォーマンスを褒めることが大切である。

(3) Broady and Le Duc (1995)

- ・ 撮影された映像は、教師が評価するために使うのではなく、学習者自身が自分のパフォーマンスを評価するために使われてこそ、より価値のあるものとなる。

(4) Lynch (1996)

・ビデオを見ながら間違いを訂正する場合には、次の順番で気づいたことをコメントさせるとよい。

- ① 学習者 (Performer)
- ② 学習者の仲間 (Peer)
- ③ 教師 (Performer, Peer が気づかなかった間違いを最後にコメントする)

(5) Murphey (2001)

・学習者のパフォーマンスを映像で見せるときは、学習者に以下の3つと比較させて、自己評価をさせると、自律性を高められる。

- ① 教師が設定したパフォーマンスの目標
- ② 他者のパフォーマンス
- ③ 過去の自分のパフォーマンス

5 PC 教室で行うスピーキング指導

ここでは本研究で行ったビデオレコーディングを利用した授業方法について説明する。

5.1 準備

PC 教室のコンピューターに Web カメラとスタンドマイクを接続し、2人で1台のコンピューターを利用できるように準備した。本研究では1クラスの人数が34人だったので、予備を含めて18台を用意した。機械の操作は学習者が自ら操作できるように事前に指導した。学習者はペアでコンピューターの前に寄り添って座り、2人の映像と音声確実に記録されるように機械を調整した。撮影と再生に使用したソフトウェアは以下のとおりである (表1)。

■ 表1：使用したソフトウェア

撮影ソフト (動画キャプチャー)	I-O DATA CAMCAP (Web カメラ付属ソフト)
再生ソフト	Windows Media Player for Windows 98

上記の撮影ソフトは録画時間の設定が可能なので、タスク開始後1分で録画が止まるように、事前に設定しておいた。

また、データはそれぞれのコンピューターのハードディスクに保存させた。ハードディスクの容量が

2ギガだったので、録画するときの画質を以下のように低く設定した (表2)。

▼ 写真2：Web カメラとマイクを PC に接続



■ 表2：画質の設定

フレーム率	15000~25000 fps
出力サイズ	160×120~320×240 pixel

5.2 参加者

神奈川県山北町立山北中学校の2年生4クラス116人が授業に参加した。事前のアンケートによって一緒に活動したい相手を尋ね、できるだけ希望どおりに、教師がペアを組んだ。これまでスピーキングパフォーマンスをビデオ撮影したことはなく、今回が初めての経験であった。

5.3 タスク

タスクは会話に自由度のある One Minute Chat (本多, 2003) を行った。このタスクは1分間会話を続けることが目標で、与えられたトピックに関するものであれば何を話してもいいというものである。したがって、即興で話すことに慣れていない学習者でも多くの発話を引き出すことができると考えた。また1分の撮影時間は視聴する時間としても適当であり、デジタルでの保存や再生に負担がかからないのでコンピューターにとっても適当な長さであった。

One Minute Chat は授業時間内に4回、繰り返し行った。学習者は4回を通して、以下の3つを目標として取り組んだ。

- (1) 相手の目を見ながら楽しく会話する。
- (2) 1分間、たくさん英語を話す。

(3) 1 分間、会話が続いたら、間違いを減らす。

1 回の授業で 1 つのトピックを用いた。学習者にとって身近な、次のようなトピックを使った。

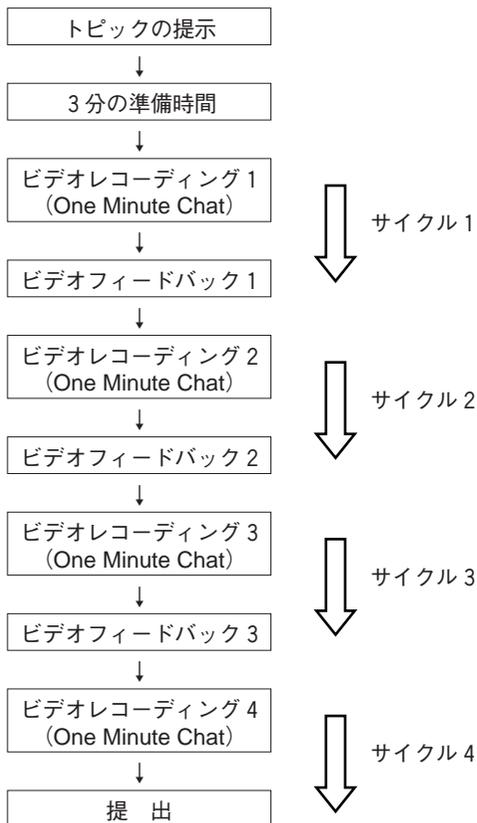
- ・好きなテレビ番組について
- ・好きな食べ物について
- ・次の日曜日にしたいことについて

5.4 授業の流れ

50 分の授業の流れを説明する (図 1)。授業開始後、その日の One Minute Chat のトピックを発表する。直前までトピックを知らせないことで、学習者が事前に準備や練習ができないようにした。

1 回目のビデオレコーディングまでの準備時間は 3 分間だけ与えた。この時間に学習者は話す内容についてペアで相談する。

▼ 図 1 : 授業の流れ



3 分後、学習者の準備が不十分なうちに、一斉に 1 回目のビデオレコーディングを開始させ、パフォー

マンスを録画させる (ビデオレコーディング)。準備時間が少ないため、この時点での学習者のパフォーマンスには多くの間違いや沈黙が見られる。ビデオレコーディング後すぐにビデオを再生し、学習者はペアで 8 分間ほど映像を見ながら話し合い、記録用紙に反省点を記入した (ビデオフィードバック)。

その後、ビデオレコーディングとビデオフィードバックのサイクルを 3 回繰り返す、計 4 回レコーディングを行った。最後の 4 回目の映像を教師に提出するので、学習者は繰り返すごとにパフォーマンスをより向上させようと努力していた。

5.5 ビデオレコーディング

ペアのうち 1 人がマウスを操作して、ビデオレコーディングを開始し、それと同時に 2 人で One Minute Chat を開始した。1 分たつと、コンピューターの電子音が鳴って、撮影が自動的に止まり、学習者は会話を終わらせてビデオフィードバックに移った。

学習者は 1 分後に撮影が自動的に止まることを知っているため、会話に集中することができた。また、1 クラスの全ペアが一斉にビデオレコーディングに集中するので、パフォーマンス中はパートナー以外の人に会話を聞かれたり、見られたりすることがなく、恥ずかしがらずに英語を話すことができた。

5.6 ビデオフィードバック

ビデオフィードバックでは学習者はペアでビデオを見て話し合い、反省を行った (Peer Feedback)。また教師は机間指導をしながら、必要に応じてビデオと一緒に見てアドバイスを与えたり、質問に答えたりした (Teacher Feedback)。

ビデオフィードバックでは次の 3 点についてペアで相談させた。

- ・内容について (何を話すか)
- ・演技について (ジェスチャー・声の大きさなど)
- ・言語について (文法や発音)

5.7 自己評価ノート

ビデオフィードバックでは学習者は反省点を自己評価ノート (参考資料) に記録した。これは本多 (2003) の「評価カード」、Mendelsohn (1991) の「Feedback Instrument」を参考として作成したもので、学習者にビデオフィードバックごとに記入させ

た。また、ノートに必要に応じて単語や句をメモすることを許可した。しかし、即興で話す力を身に付けさせることが授業の目標なので、パフォーマンスの最中にメモを見ることは禁止した。

5.8 モデル映像

授業の前に、授業者と ALT が協力して、One Minute Chat のモデルとなる映像を録画しておき、授業中、学習者に見せた。モデル映像は学習者が One Minute Chat で話す内容を予測し、学習者が聞いて理解できる、既習の表現を用いたものを用意した。また、モデル映像は毎回、4 種類を用意してすべてを学習者に見せた。これは、できるだけたくさんのモデル映像を提示することで、学習者がそれらの中から各自に必要なインプットを自主的に見つけて利用できるようにしたものである。

▼写真3：大型スクリーンでモデル映像を見る学習者



6 理論的背景

本研究

で行った指導法の理論的背景は多岐にわたる。以下にそれらの中で主なものを挙げる。

6.1 Skill-Learning Theory

Johnson (1988, 1996) は言語学習を一般的な技能習得と同じ見方でとらえ、「学習 (Learn)」と「活動 (Perform)」を繰り返させることを提案している。「学習」の場面においてはフィードバックを受けて、間違いが訂正される必要があり、「活動」においては文脈のある現実に近い意味中心の活動で、偶発的に

特定の言語形式が使用されることが重要であると述べている。彼は間違いの発生 (mistake occurrence) → フィードバックによる訂正 (corrective action) → 再言語使用 (retrial) の繰り返しが必要であり、1 番目と 2 番目の間よりも 2 番目と 3 番目の間を短くすることが重要であると述べている。

本授業法ではビデオフィードバックの直後に「繰り返し」をさせることで、パフォーマンスを向上させることをねらっている。また、One Minute Chat のトピックを設定することで特定の言語形式が繰り返し使用されることをねらっている。

6.2 Post-Task Activity

第二言語習得研究においては意味重視のコミュニケーション活動を行う中で一時的に目標言語形式に焦点を当てて指導することを focus on form と言い、このような指導を行うことで学習者の流暢性や正確性を高められると言われている。これは、あらかじめ選定され、配列された言語形式を 1 つずつ順番に指導する伝統的な文法指導 (focus on forms) と対比される (Long, 1998)。

日本の中学生に前者の指導 (focus on form) をする場合に以下のような問題点が考えられる。

- 意味重視のコミュニケーション活動を行っているときに、形式に注意を向けても自分でその形式に気づかなかつたり、気づくのには時間や説明が必要であったりする。
- 形式に気づいたとしても、再び意味中心の活動に戻ることが難しい (会話中に間違いを訂正されることで話す意欲を失ってしまう)。
- 教室指導においては教師以外に会話中にフィードバックを与えられる相手がいない (少ない)。

そこで本授業法では意味重視の活動 (タスク; Task) が終わった後に、形式に注意を向けさせる活動を Post-Task Activity として行う立場をとっている。このような指導法は Willis (1996) や Lynch (2001) らによって提案されており、意味中心の活動を中断させずにすむ長所がある。また、本授業法ではデジタルビデオレコーディングを利用することで、さらに次のような特徴がある。

- 意味重視の活動をビデオレコーディングして、使

用された言語をそのまま、形式重視の活動の教材として利用する。

- ・短時間のタスクを行い、録画後すぐにビデオを再生することで、瞬時に意味重視の活動から形式重視の活動に移る（即時フィードバックが可能となる）。

6.3 Collaborative Dialogue

Swain and Lapkin (1998) は、2人の学習者が協力してタスクに取り組むときに行われる対話 (Collaborative Dialogue) や、またそのときに産出した言語に関して議論する対話 (Language Related Episodes : LRE) が学習を促すと述べている。

本授業法では2人の学習者が協力して One Minute Chat というタスクに取り組んでいる。また、ビデオフィードバックでは学習者が、使用した言語の間違いについて議論・相談する場面 (LRE) が多く見られている。

ビデオフィードバックでは学習者は日本語で対話しているが、Swain and Lapkin (2000) は社会文化的な見地から、タスクを実行するためであれば、母語を使用することも学習を促すと述べている。

▼写真4：ビデオフィードバックの様子1



6.4 Modeling

Murphey (2003) は、友達や先輩など、身近な人々の手本となるパフォーマンスを見ること (“Near Peer” Role-Modeling) で、学習者はその手本をまねて学習することができるかと述べ、教師が適切なモデルを選んで学習者に見せることの重要性を指摘している。本授業法では学習者のパフォーマンスをすべて映像として残しているため、教師は事前にその中からモデルとなる映像を選び、学習者に見せること

ができる。また、この授業実践を数年間、続けることによってデータを蓄積し、先輩の優れたパフォーマンスをモデルとして見せることも可能である。

また、Willis (1996) もモデル提示の重要性について述べており、モデルを見せるタイミングは以下のようにタスクのタイプによって変えるべきであると述べている (表3)。

■表3：モデル提示のタイミング (Willis, 1996)

Closed Tasks	タスクの後
Open Tasks	タスクの前

One Minute Chat は Open Task に該当するのでタスクの前に見せるほうがよいと考えられる。しかし、本授業法のようにタスクを繰り返し行う場合には、必ずしも最初に見せなくてもよいのではないだろうか。そこで授業実践の第3週目ではモデル提示のタイミングをクラスごとに変えて、発話量の変化の違いを分析した。

6.5 Noticing the Gap

Swain (1995) は Schmidt の “noticing the gap” を受けて、「学習者は『自分が目標言語で言いたいと言えないこと』に気づくことで、学習者は関連するインプットに注意を向けて、新しい言語知識を獲得しようとする」と述べている。しかし、中学生の場合には次のようなことが考えられる。

- ・「言いたいと言えない」ことに気づかない。
- ・「言いたいと言えない」ことが多いので1つ1つを忘れてしまう。
- ・「言いたいと言えない」ことをそのままにしてしまう。

▼写真5：ビデオフィードバックの様子2



本授業法のビデオフィードバックでは学習者は形式に注意を向けて映像を見るので、「言いたかったけど言えなかった」ことを思い出し、そのときの「言いたかった」気持ちを再現することができる。その瞬間に、教師がアドバイスを与えたり、モデル映像を見せたりすることで、学習者に「新しい言語知識を獲得しよう」とさせている。

7 授業実践

授業実践を、1か月にわたり、週1回の割合で、1クラス計4回行った。ここでは、それらの授業における学習者のパフォーマンスについて分析を行う。

7.1 発話量の分析

発話量はペアごとの1分間あたりの単語数を用いた。本授業法に慣れてきた、第3週目の授業（トピック「次の日曜日の計画」）における学習者の発話量の変化について分析した。4クラス計116人の学習者が第3週のビデオレコーディングの授業に参加したが、各クラス8ペア、計32ペアを抽出して分析した。抽出に際しては第2週での発話量が30 words/minute以上に達したの中から、クラスごとに、ほぼ同じ発話量だったペアを8組ずつ選んだ。リサーチクエスチョンとして次の2つを設定した。

- (1) 4回、ビデオレコーディングを繰り返すことで発話量にどのような変化が見られるか。
- (2) モデル映像を見せるタイミングを変えることで、違いが見られるか。モデル映像を見せるタイミングを4クラスで以下（表4）のように変えて、発話量の変化を分析する。

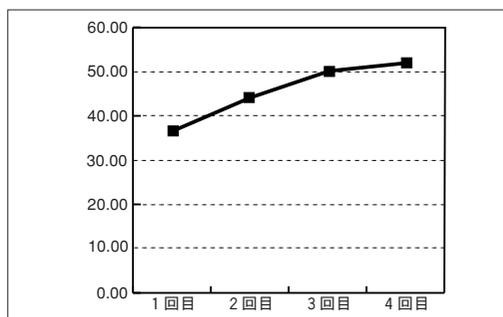
■ 表4：モデル映像を見せるタイミング

A組	レコーディング1回目の前
B組	レコーディング2回目の前
C組	レコーディング3回目の前
D組	レコーディング4回目の前

7.1.1 平均発話量の変化

64人の平均発話量の変化を図2が表している。レコーディングを繰り返すごとに発話量が増えていることがわかる。

▼ 図2：平均発話量の変化（発話量 words/minute）

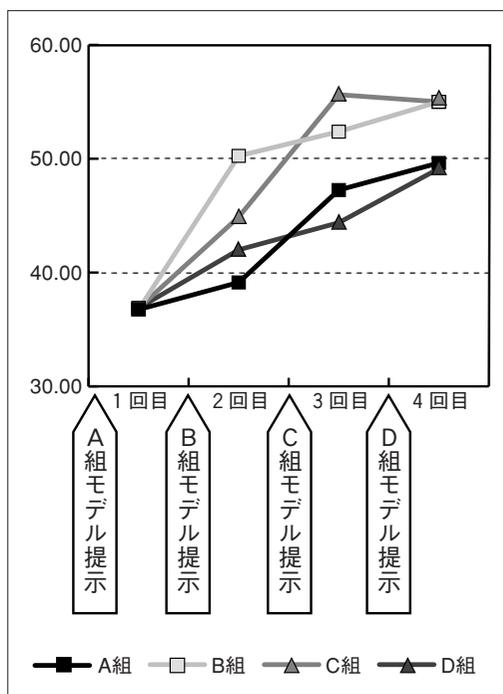


学習者は One Minute Chat の「たくさん英語を話す」という目標に向かって積極的に取り組んでいたと考えられる。しかし3回目から4回目にかけての発話量の伸びは少なくなっている。これは4回目が最後のビデオレコーディングだったので、学習者が間違いを減らすために形式に注意を向けていたことが理由として考えられる。

7.1.2 モデル映像を見せるタイミング

図3はクラスごとの平均発話量の変化を表している。1回目の平均発話量はほとんど同じだったが2回目以降にばらつきが見られる。どのクラスもモデ

▼ 図3：クラスごとの平均発話量の変化



ル映像を提示した後に発話量が増えている（ただし A 組はレコーディング 1 回目の前に提示されているので伸びは不明）。その中でも B 組と C 組のモデル提示後の伸びが最も大きい。学習者は発話量を伸ばすために、モデル映像を参考としたと考えられる。なぜなら、モデル映像の中に含まれていた、「会話の展開パターン」や「使える表現」が学習者のパフォーマンスに見られたからである。以下のような例が、モデル映像を提示した後のパフォーマンスに見られた。

「会話の展開パターン」の例

- ・何をするか → どこに行くか → 待ち合わせ場所の決定
- ・どこに行くか → 何しに行くか → どうやって行くか
- ・何をするか → その後、何をするか

「使える表現」の例

- ・ Let's go to
- ・ I'd like to go to
- ・ Where shall we meet?

この結果から判断すると、モデル映像を最初や最後に見るよりも、一度タスクを行った後に見たほうが、発話量が伸びやすいと考えられる。

1 回目のレコーディングで学習者に「何と言え方がいいのかわからない」という体験をさせてからモデル映像を見せることで、学習者はモデル映像の中から「会話の展開パターン」や「使える表現」を自分で見

つけようとするのではないだろうか。しかし、今回の結果は、さまざまな要因が影響していると考えられるので、モデル映像を見せるタイミングの違いについては、より実験的手法による研究が必要である。

7.2 発話内容の分析

実際に話された会話内容から分析を行う。第 2 週目（トピック「好きな食べ物」）と第 3 週目（トピック「次の日曜日の計画」）の授業におけるデータを分析した。

7.2.1 発話内容の変化の仕方

授業では台本を書いて、それを見ながら話すことは禁止したので、学習者が全く同じ内容を繰り返すことはほとんどなかった。ここでは、4 回の繰り返しによって学習者の会話内容がどのように変化したかを分析する。発話内容の変化の仕方は、トピックによって違いが見られ、大きく分けて次の 3 つのタイプに分けられる。

A. 毎回、内容を変えていくタイプ

第 2 週目の「好きな食べ物」のトピックでは、繰り返すたびに最初から内容を変えているペアが多く見られた。これは学習者が同じことを繰り返し尋ねるよりも、毎回、内容を変えることで会話を楽しもうとしていたからと考えられる。この場合、即興的な会話が多くなるため、発話量が伸びない傾向が見られる。トランスクリプト 1 はこのタイプの例で、3 回目まで会話内容を変えている。

■ トランスクリプト 1 (A タイプ)

レコーディング 1 回目	レコーディング 2 回目	レコーディング 3 回目	レコーディング 4 回目
A: Hi. Ken. B: Hi. Taro. A: What food do you like? B: I like... I like all. A: Really? B: I like hamburgers. A: Oh. B: How... What food do you like? A: I like ramen. B: Why? A: Well...	A: Hi. Ken. B: Hi. Taro. A: What food do you like? B: I like curry rice. A: Me, too. B: I like curry rice the best. A: Oh. I like curry rice and hamburger. B: Oh. Really? I think ... curry rice is better than hamburger. A: I think... so. B: I like beef-curry.	B: Hi. Taro. A: Hi. Ken. B: What food do you like? A: I like ramen. B: Oh. Really? A: Yes. I like Shio ramen. What kind of ramen do you like? B: I like Shoyu-ramen. A: Oh. Really? B: I eat only Shoyu-ramen. I think Shoyu-ramen is better than Shio ramen. A: Well...	B: Hi. Taro. A: Hi. Ken. B: What food do you like? A: I like ramen. B: Oh. Really? A: Yes. B: What kind of ramen do you like? A: Well, I like Shio ramen. Shio-ramen is the best of all foods. B: Oh. That's nice. A: How about you? B: I like Shoyu-ramen. I think Shoyu-ramen is better than Shio ramen. OK? (Laugh) A: OK. (Laugh)

■ トランスクリプト 2 (B タイプ)

レコーディング 1 回目	レコーディング 2 回目	レコーディング 3 回目	レコーディング 4 回目
<p>A: Hi. Yoko. B: Hi. Keiko. A: Are you free next Sunday? B: No, I don't. A: Why? B: I play tennis. A: Can I go with you? B: Sure. A: Where? B: Mm.... In "Odawara Tennis Garden." A: OK. What time? B: In the morning. A: How?... B: By the train.</p>	<p>A: Hi. Yoko. B: Hi. Keiko. A: Are you free next Sunday? B: No, I am not. I play tennis. A: Why? B: I like tennis. A: Oh, you like tennis. I like tennis, too. Can I go with you? B: Of course. A: Where? B: In "Odawara Tennis Garden." A: What time shall we meet? B: At nine thirty. A: How will we go there? B: By train. A: Where shall we meet? B: Higashi Yamakita Station. A: What will we eat for lunch? B: What about First Kitchen? A: Oh, Good idea. B: I like potatoes.</p>	<p>A: Hi. Yoko. B: Hi. Keiko. A: Are you free next Sunday? B: No, I am not. I play tennis. A: Why? B: I like tennis. A: Oh, you like tennis. I like tennis, too. Can I go with you? B: Of course. A: Where? B: In "Odawara Tennis Garden." A: What time shall we meet? B: At nine thirty. A: How will we go there? B: By train. A: Where shall we meet? B: Higashi Yamakita Station. A: What will we can for lunch? Eat だった B: How about First Kitchen? A: What food do you like in the First Kitchen? B: I like potatoes.</p>	<p>A: Hi. Yoko. B: Hi. Keiko. A: Are you free next Sunday? B: No, I am not. I play tennis. A: Why? B: I like tennis. A: Oh, you like tennis. I like tennis, too. Can I go with you? B: Of course. A: Where? B: In "Odawara Tennis Garden." A: What time shall we meet? B: At nine thirty. A: How will we go there? B: By train. A: Where shall we meet? B: Higashi Yamakita Station. A: Let me see. What will we eat for lunch? B: How about First Kitchen? A: Oh, good idea. What food do you like in the First Kitchen? A: I like potato. B: What taste of potatoes do you like? A: I like "Consome". B: I think "Berbecue" is better than "Consome". A: I like "Berbecue" ...</p>

■ トランスクリプト 3 (C タイプ)

レコーディング 1 回目	レコーディング 2 回目	レコーディング 3 回目	レコーディング 4 回目
<p>A: Hi. Aya. B: Hi. Megumi. A: What food do you like? B: I like.... Fruits. A: What? B: I like pine apple. A: Oh, really? B: How about you? A: I like cake very much. B: I had a cake today. A: Really? B: This morning. A: Oh, great. Nice. Nice. (Laugh)</p>	<p>A: Hi. Aya. B: Hi. Megumi. A: What food do you like? B: I like cake. A: Oh, really? B: It's a sweet. How about you? A: I like cookies. B: Can you make a cookie? A: I can... I will... make cookie tonight. Because today is Valentine day. B: Ah... .. Please give me. A: Oh... Yes. Yes. B: Thank you. A: You are... B: You are nice. I love you. I love you. A: Can you make a cake? B: I don't make...</p>	<p>A: Hi. Aya. B: Hi. Megumi. A: What food do you like? B: I like cake. A: Oh, really? B: It's a sweet. I like very much. How about you? A: I like cookies. B: Oh. Can you make a cookie? A: Yes, I can. I will make a cookie tonight. B: Why? A: Because tomorrow is Valentine day. B: Oh, please give me. A: OK. B: Thank you. A: You are welcome. B: I love you. A: Can you make a cake? B: I can't make... I can't make a cake. But I like cake. So my mother makes a cake for me. A: That's nice.</p>	<p>A: Hi. Aya. B: Hi. Megumi. A: What food do you like? B: I like cake. A: Oh, really? B: It's a sweet. I like cake very much. How about you? A: I like cookies. B: Oh. Can you make a cookie? A: Yes, I can. I will make a cookie tonight. B: Why? A: Because tomorrow is Valentine day. B: Oh, please give me. A: OK. B: Thank you. A: You are welcome. B: I love you. A: Can you make a cake? B: I don't make a cake. But I like cake. So my mother makes a cake for me. A: Oh. That's nice. B: Come to my home? A: Thank you.</p>

B. 創造的に会話を増やすタイプ

第3週目の「次の日曜日の計画」のトピックでは、ペアで協力しながら「日曜日の計画」について内容を少しずつ増やしていく傾向が見られた。会話の途中まで前回と同じ会話を繰り返すが、最後に2、3文程度、内容を増やしていている。このタイプでは繰り返される内容の部分は正確さと流暢さが増し、残りの時間で新しい内容を付け足して会話を楽しんでいる。トランスクリプト2はこのタイプの例で、発話量が最も伸びる傾向が見られる。

C. A から B に移るタイプ

第2週目と第3週目の両方で見られたタイプで、初めのうちは内容を変えるが、2回目や3回目の内容で会話が楽しくなると、その内容を維持しながら、その後のパフォーマンスでは新しい内容を付け足していくタイプ。トランスクリプト3はこのタイプの例で、レコーディング2回目の内容をその後のレコーディングでも継続している。

7.2.2 トピックと発話内容の関係

第2週目のトピック「好きな食べ物」では同じ会話の繰り返しを避けることで、新しい情報のやり取りに終始してしまい、「たくさん英語を話す」ことに成功しなかったペア（Aタイプ）が多く見られた。それに対して第3週目のトピック「次の日曜日の計画」では会話内容を追加させていくことで発話量を増やしていくペア（Bタイプ）が多く見られた。

この点を考慮すると、学習者の発話量はトピックに大きく左右されていたと考えられる。それは情報交換型で収束的トピックの「好きな食べ物」よりも

▼写真6：ビデオフィードバックの様子3



未来志向型で発散的トピックの「日曜日の計画」のほうが発話量を伸ばしやすかったからであろう。これはパフォーマンスを繰り返す本授業法の性格上、インフォメーションギャップのタスクでは2回目以降、同じ情報を交換する意味がなくなってしまうからであり、新たな意味内容を付け足していけるトピックのほうが繰り返しやすいからではないだろうか。

また、「次の日曜日の計画」のトピックでは、学習者は自由な発想で、創造的に、楽しく会話をしていた。そこで話された「日曜日の計画」は現実には実行できない架空のものばかりであった（ほとんどの学習者が日曜日は部活動に取り組んでいるため）。しかし、学習者たちは現実を離れて、想像の中で日曜日の計画を立てていた。これは2章で述べたビデオレコーディングの効果によるものかもしれない。学習者はカメラの前で普段よりも想像力を活用して「創造的に言語を使用」していたのかもしれない。その意味において、「日曜日の計画」のような発散的トピックのほうが本授業法に向いているかもしれない。

7.2.3 発話内容に見られる特徴

学習者が4回繰り返したパフォーマンスには、次のような特徴が見られた。

(1) 対話者からの表現の獲得

ペアのどちらか1人が使った表現を次のレコーディングでは、もう1人の学習者が使っている場面が見られた。例えば、トランスクリプト1では学習者Aの“What kind of ramen do you like?”という表現（下線部）を、4回目のレコーディングで、学習者Bがまねして利用している場面（下線部）が見られる。このように対話者が使った表現をまねして使う場面は他にも見られた。ビデオを見ることで対話者が使った表現をもう一度、聞いて、自分の表現として取り込んでいることが考えられる。

(2) 成功した表現の繰り返し

会話の中で上手に表現できた部分は、その後のレコーディングでも繰り返される傾向が強かった。その場合、繰り返される部分は、話すスピードが上がり、流暢性が高まっている。Dowrick (1983) は「自分の成功したパフォーマンスを録画して映像で見ること (Self-modeling) によって、そのパフォーマンスが強化される」と述べている。ビデオフィード

バックでは、その効果が期待できるのではないだろうか。

(3) 自己訂正

3つ目は、会話中に失敗したことが、次のレコーディングでは成功している傾向である。例えば、トランスクリプト3の2回目で学習者は“You are...”(下線部)と途中で失敗している。しかし、3回目のレコーディングではスムーズに“You are welcome.”(下線部)と成功している。これはビデオフィードバックにおいて、この表現を言えなかったことを反省し、正しい表現を確認していたからではないだろうか。学習者がどのように間違いに気づき、自己訂正をするかについては次でより詳しく述べる。

8 個別実験 (自己訂正に関する調査)

学習者

のパフォーマンスは4回繰り返されることで、少しずつ間違いが減っていき、正確さが高まっていく傾向が見られた。しかし、それらの間違いが教師によって訂正されたか、学習者自身によって訂正されたか、区別が難しかったので、授業とは別に放課後、ボランティアで学習者に参加してもらい、実験を行った。

8.1 参加者

6ペア12人の2年生が参加した。彼らの中には中学2年生の3学期の段階で英検4級に合格しているものが4人いた。定期試験などの結果から判断すると、12人の英語力はほぼ同じであると考えられる。また、授業においてビデオレコーディングを既に経験していたので、自分たちでコンピューターを操作して活動を始めることができた。

8.2 方法

授業と同じ手続きで、ビデオレコーディングを4回行った。ビデオフィードバックについても8分程度で行い、実験の始まりから終わりまでの時間が授業と同じ50分になるようにした。

One Minute Chat のトピックは「この前の日曜日何した?」で行った。これにより、過去形の間違いを引き出すことができると予想したからである。

3回目のビデオフィードバックで、教師は「次が最後のレコーディングなので間違いがあったら訂正してごらん」と言い、言語形式に学習者の注意を向けさせた。Peer Feedback が終わった時点で、学習者だけで気づかなかった間違いが残されていた場合に、教師が以下の手順でフィードバックを与えた。

手順1 ビデオを止めて間違いを考えさせる

手順2 教師が明示的に訂正する

ビデオフィードバックの様子は別のビデオカメラで撮影された。その映像によって、1つ1つの間違いが学習者だけで訂正されたかものか (Peer feedback)、それとも教師の助けによるものか (Teacher feedback) を区別することができた。

8.3 量的分析

6ペアのパフォーマンスで見られた間違いは、語彙選択や過去形の間違いを中心に、合計で15個あった。そのうち、ビデオフィードバックにおいて教師の助けを得ずに Peer feedback で間違いを訂正できたものは10個あった (表5)。

■ 表5：いつ間違いに気づき訂正されたか

間違い合計	Peer feedback	Teacher feedback
15	10	5

Teacher feedback で訂正された間違いの5個のうち、4個は教師が間違いの場所で映像を止めただけ (手順1) で、学習者が間違いに気づき、訂正できた。教師が訂正したもの (手順2) は1個だけであった (表6)。

■ 表6：Teacher Feedback でだれが訂正したか

Teacher feedback	学習者が訂正 (手順1)	教師が訂正 (手順2)
5	4	1

学習者は自分たちのパフォーマンスをビデオで見ることによってほとんどの間違いに気づき、訂正することができた。しかし、学習者は Peer feedback において、どのように間違いに気づき、訂正することができたのだろうか。Peer feedback の様子を書き起こ

し、質的に分析した。

8.4 質的分析

次の対話（トランスクリプト4）はあるペアのビデオフィードバックにおける様子である。

■ トランスクリプト 4

ビデオの映像	学習者の会話
A: Where did you go last Sunday? B: I went to Jusco with my family.	A: "with my" か
B: How about you? A: I went to Odawara in my family.	

学習者 A はビデオの中で、学習者 B が with my family. と言ったときに「with my か」と言っている。これは学習者 A が学習者 B のセリフを聞いて自分の言ったセリフ in my family. が間違いで with my family. が正しいと気づいていた場面である。

映像を見ながら形式に注意を払うことで、学習者 A は発話中には気づけなかった間違いに自分で気づくことができた。他にも、映像を見ながら間違いを発見する場面は多く見られた。それらの気づき方はさまざまで、自分で気づく場合もあるが、仲間と協力して気づく場合もあった。次の例（トランスクリプト5）は仲間と協力して気づく場合である。

■ トランスクリプト 5

ビデオの映像	学習者の会話
C: Where did you go last Sunday? D: I went to a movie theater with my friend. I taked train	D: taked? 言わないな。何て言う？ C: take train で「電車に乗る」だからいいんじゃない。 D: take って過去形？ C: take ... took D: took だ。そうだ took だ。

学習者 D は自分が発話の中で“taked”が間違っていると感じて学習者 C に尋ねている。この時点で学習者 C は過去形にする必要性に気づいておらず、「いいんじゃない」と答えている。しかし学習者 D は take の過去形が taked ではないと思っているので

「take って過去形？」と尋ねている。ここで初めて学習者 C は過去形にする必要性に気がつき“took”と答えている。ここでは、2人の学習者がビデオの中で話されている英語に関して相談し、協力して、学習者だけで間違いを訂正することに成功している。

このような結果から、次のことがわかった。

ビデオフィードバックによって学習者は

- ・発話中に気づくことができなかった多くの間違いを発見することができる。
- ・学習者同士で言語に関して相談して、協力し合うことで、間違いを訂正することができる。

8.5 考察

なぜ、学習者は自分のパフォーマンスをビデオで見ることで発話中に気がつかなかった間違いに、気づくことができたのだろうか。

これは意味重視の活動を行っているときよりも、形式重視のビデオフィードバックのときのほうが、言語形式に向けられる注意（Attention）が多いからである（図4）。

▼ 図4：言語形式に向けられる学習者の注意

発話のとき (Task)	ビデオ フィードバックのとき (Post-Task)
意味重視	形式重視

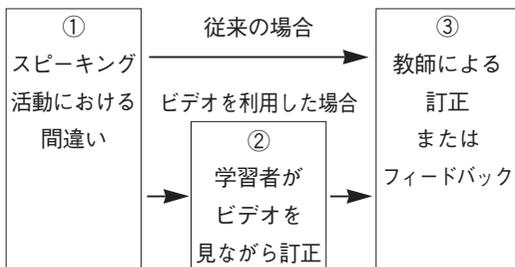
中学生のような初期学習者にとっては自分の発話を瞬時にモニターして訂正することは困難である。しかし、形式に関する必要な知識があれば、ビデオを見ながら、時間をかけて自分の発話の間違いに気づき、訂正することは可能である。

教師が学習者の発話における間違いを訂正する場合には、「学習者がビデオを見ながら訂正できる間違い」は学習者自身に先に訂正させて、その後で「訂正されなかった間違い」を教師が訂正することが望ましいのではないだろうか。

正確さを重視したスピーキング活動では、学習者の間違いに対して、教師が言い直し（Recast）をしたり、確認要求（Clarification Request）などのフィードバックを与えたりする方法がとられている（図

5中①→③)。しかし、活動直後に学習者がビデオフィードバックを行い、自分で訂正できる間違いを訂正すれば(図5中①→②→③)、より多くの間違いを学習者自身に訂正させることができる。

▼図5：間違いが訂正される流れ



これによって、授業中に教師がクラス全員のパフォーマンスを見ることができなくても、ある程度の間違いを訂正させることが可能である。また、自分自身の間違いに気づき、訂正することに慣れることで、学習者は自分の発話を見直すようになり、モニターしながら話すことに慣れていくのではないだろうか。

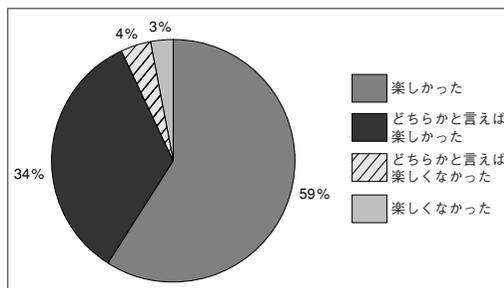
9 質問紙による分析

4回目の授業の最後にビデオレコーディングを行った116人の学習者に質問紙調査を行った。ここでは、その結果について分析する。

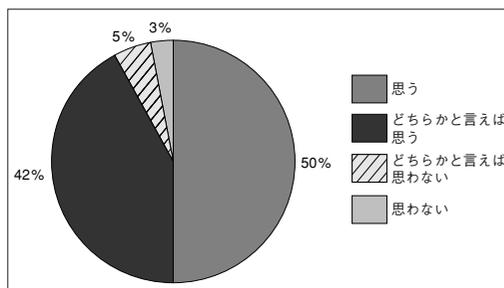
自分のパフォーマンスをビデオ撮影されることに抵抗を感じる学習者も予想されたが、9割以上の学習者がビデオレコーディングの授業に楽しく取り組めたと感じており、今後も継続的にこの活動に取り組みたいと考えていた(図6, 7)。しかし、この回答には自分の希望するパートナーとペアを組んで活動できたことが影響していると考えられる。レコーディングしたり視聴したりする活動においては、特に学習者同士の信頼関係がないと、前向きに取り組むことは難しいであろう。

8割の学習者がビデオを見れば自分で間違いに気づくことがあると考えている(図8)。この点からも、教師が学習者の間違いを訂正する前に、学習者自身に自己訂正させる機会を与えることの必要性がうか

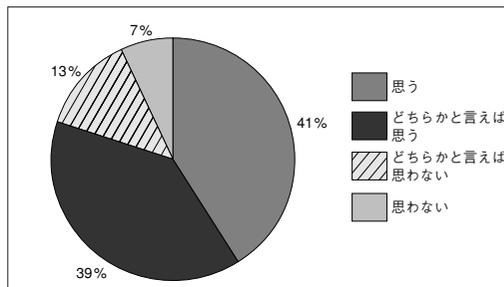
▼図6：1) ビデオレコーディングの授業は楽しかったですか



▼図7：2) この授業をこれからも続けたいと思いますか



▼図8：3) ビデオを見れば自分で間違いに気づくことがあると思いますか

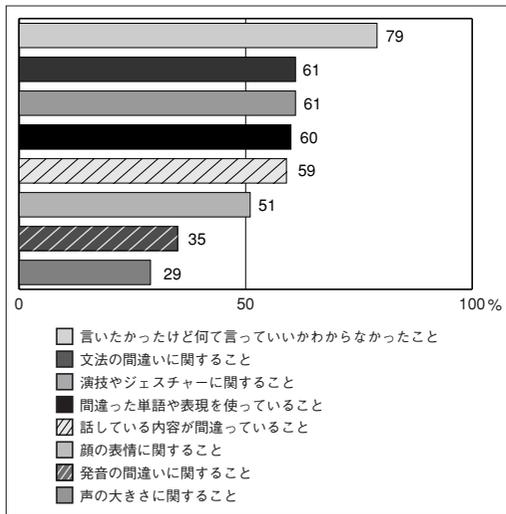


がえる。

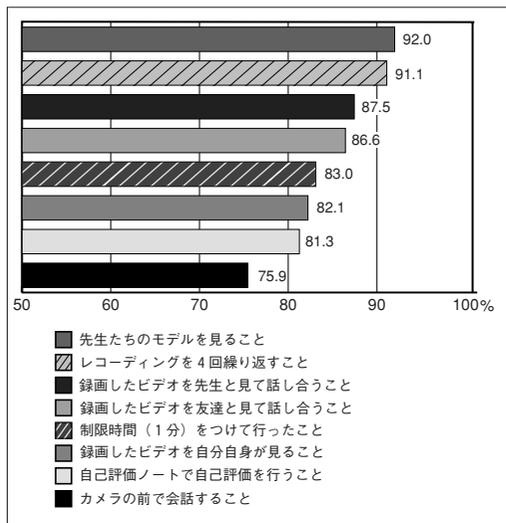
「文法的な間違いに関すること」よりも「言いたかったけど言い方がわからなかった」ことに気がついた学習者が多かった(図9)。会話に必要な言語知識が十分に備わっていないために、ビデオレコーディングの最中に沈黙してしまったり、Wellなどのつなぎ言葉(Filler)を多用したりする場面が多かった。ビデオフィードバックのときも映像を途中で止めて「ここで何て言っていたかわからなかった」と教師に質問する学習者も多かった。

ビデオフィードバックで期待される効果の1つは

▼ 図9：4) ビデオを見てどんなことに気がつきましたか



▼ 図10：5) 授業で行った次のことは英語を話すために役立ちましたか



学習者がパフォーマンス中に経験した“Noticing the Gap”をビデオフィードバックによって再認識できる点である。「言えないこと」を明らかにして、教師のアドバイスやモデル映像から「適切な表現」を自ら学ぶようにさせたい。

「モデル映像を見ること」や「レコーディングを4回繰り返すこと」などが、即興で英語を話すことに慣れていなかった学習者にとって、最も大きな助けになっていた(図10)。また、9割近い学習者が録画したビデオを先生や友達と一緒に見て話し合うことが英語を話すのに役立ったと感じていた。これは

Lynch (2003) の研究において、Advanced learners がビデオフィードバックに関する質問紙に答えた結果と同様である。

10 課題

今回の実践報告は1か月にわたる1クラスあたり計4回の授業実践の報告でしかない。今後、継続的な実践によって、この活動の効果を測りたいと考えている。それには多くの課題が考えられる。以下に予想される課題とその対策について述べる。

1) 通常の授業でどのように取り入れるか

授業を毎回PC教室で行うのは、おそらく難しいと考えられる。また、中学1年生からの導入も言語知識が少ないので、難しい。そこで、中学1年生の3学期から、日常の活動としてOne Minute Chatなどの即興で行うスピーキングタスクを、毎回5分程度、教科書中心の活動と並行して行う。そして日頃の成果を測る目的で1~2か月に1回程度、PC教室でビデオレコーディングを行ってみてはどうか。また、学習者1人1人の映像をポートフォリオとして保存し、3年間の成長ぶりを学習者自身にも認識させたい。

2) 評価にどのように役立てるか

授業の最後に提出する映像(4回目のパフォーマンス)を評価の対象とする。1分程度の映像であれば、放課後などの時間に教師が全ペアの映像を見て評価することは可能である。しかし、One Minute Chatなどのペア活動の場合、だれとペアを組むかがパフォーマンスに影響するので、不公平さが生まれてしまう。したがって評価をする際には、できるだけ公平な評価基準を設ける必要がある。または、One Minute Chatの代わりにShow and Tellなどの1人で行うタスクに変えたり、学期に1回程度、教師が相手となってビデオレコーディングしたりするなどの方法が考えられる。

どのような場合も、評価を行う前に評価の観点と基準を提示することが重要である。評価の観点としては次のようなものを挙げておく。

- ・タスクの達成度(トピックで話すことができたか)

- ・発話量
- ・正確さ（文法・発音）
- ・会話内容
- ・演技（表情・ジェスチャー・声の大きさ）
- ・言語表現（テキストタイプ・言語の動き）

それぞれの観点に対してABCなどの基準を与えたい。そしてモデル映像や過去の手本となる先輩の映像などを利用して、学習者に期待したいパフォーマンスを事前に見せれば、学習者の目標設定を容易にすることができるであろう。

3) 今後、どのようなタスクを行うか

初めてビデオレコーディングに取り組んだ今回の参加者にとってOne Minute Chatは簡単で適切なタスクであった。しかし、今後、学習者のパフォーマンスが向上するにつれてタスクを難しくしていく必要がある。タスクの難易度を上げる方法として次のようなものがある。

- ・時間を長くする（1分を1分半にする）
- ・トピックを難しくする
- ・タスクを変える（ロールプレイなど）

4) グループをどうするか

今回の実践では参加者が希望するパートナーと組んで活動に取り組んだことが、意欲的な取り組みにつながったと考えられる。

しかし、さまざまな相手とペアを組むことで、より多くの学習の機会が得られるのではないだろうか。学習者間に信頼関係があれば、レコーディングごとにペアを入れ替えてもいい。または、定期的（1学期に1回など）にペアを組み直してもいい。4人グループを作って、そのグループ内でレコーディングごとにペアを交替する方法もある。（4人でビデオフィードバックを行えば、より多くの気づきが期待できるかもしれない）。いずれの場合も学習者間の信頼関係が必要条件である。

11 おわりに

今回の実践報告は実際に中学校で行った授業におけるデータに基づいており、実験的手法によるものとは大きく異なる。得られたデータには多くの要因

が影響しており、必ずしもビデオレコーディングの純粋な効果によって学習者の発話量が伸び、正確さが高まったとは言えない。しかし、学習者が生き生きと英語を話していた姿を思い出すと、この授業方法には、継続的に行っていくだけの魅力があると私は考えている。

「実践的コミュニケーション能力の育成」に向かって、学習者のスピーキングパフォーマンスを評価する重要性が高まっている。その中でビデオレコーディングを利用した指導は今後、大きな役割を担っていくのではないだろうか。それは次の2点においてである。

1つは学習者にスピーキングの力を発揮させる「場面」を提供できる点である。教室で見られる学習者のパフォーマンスは必ずしも学習者の実際の力を反映したものではない。レコーディングを行うことで学習者が「評価してほしいパフォーマンス」を自分で制作することができる。これは美術科の授業で絵画の作品を提出するのと似ており、全学習者が同じ条件下で行うことで公平性を保つこともできる。

もう1つは学習者のパフォーマンスを「データ」として残すことができる点である。スピーキングの力を評価するのはとても難しい。妥当性・信頼性のある評価をするためには1度見ただけでは不可能であり、繰り返し見る必要がある。アカウンタビリティの観点からもデータは残しておく価値がある（評価に対する説明を求められたときに映像を見せることができる）。また、過去の「作品」と現在の「作品」を学習者自身に比較させて自分の成長ぶりを自覚させたり、他者の「作品」と自分の「作品」を比較させたりして、自己評価力をつけさせられる点も大きな価値である。

しかし、評価にこだわりすぎるとビデオレコーディングの最大の魅力を見失ってしまうのではないだろうか。学習者たちはカメラの前で、普段は見られないくらい楽しそうに、英語で話していた。ビデオを見るときも、ペアで協力して、一生懸命、相談し合っていた。ビデオレコーディングは評価のために使われるよりも、学習者の「自己表現の場」として、「共同学習の道具」として利用されることに大きな魅力があるように思われる。仲間が一緒になって、想像力を活かし、自由な発想で絵を描くために使われる、大きな「画用紙」のように。

謝 辞

このようなすばらしい研究の機会を与えてくださった(財)日本英語教育検定協会、ならびに貴重なご助言と温かい励ましをくださった池田央先生に心より感謝申し上げます。また、兵庫教育大学吉田達弘先生には研究の起草段階から執筆まで常に献身的

に御指導をたまわり、心よりお礼申し上げます。最後に、授業に協力してくださった神奈川県山北町立山北中学校の先生方、授業に一生懸命、取り組んでくれた平成16年度卒業生の皆さん(当時2年生)に心より感謝申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- 馬場哲生。(1997).『英語スピーキング論：話す力の育成と評価を科学する』。東京：桐原書店。
- * Broady, E. and Le Duc, D. (1995). Learner autonomy and the video camera: a wider role for video recording activities. *Language Learning Journal*, 11, 74-77.
- Bygate, M., Skehan, P., and Swain, M. (2001). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Pearson Education.
- * Cooper, R., Lavery, M., and Rinvolucri, M. (1991). *Video*. Oxford: Oxford University Press.
- * Dowrick, P.W. (1983). Video Training of Alternatives to Cross-Gender Identity Behaviors in a 4-Year-Old Boy. *Child and Family Behavior Therapy*, v5, n2, 59-65.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- * Garrison, S. (1984). Video as a tool for student feedback. *TESL TALK*, 15, 42-48.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education.
- * 本多敏幸。(2003).『到達目標に向けての指導と評価—中学校英語科』。東京：教育出版。
- * Johnson, K. (1988). Mistake correction. *ELT Journal*, 42 (2), 89-96.
- * Johnson, K. (1996). *Language teaching and skill learning*. Oxford, UK: Blackwell.
- * Klapper, J. (1991). The role of the video camera in communicative language teaching and evaluation. *Language Learning Journal*, 4, 12-15.
- * Long, M. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Ed. Doughty, C. and Williams, J. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- * Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- * Lynch, T. (2001). Seeing what they meant: transcribing as a route to noticing. *ELT Journal*, 55 (2), 124-132.
- * Lynch, T. (2003). Effects of Feedback on Performance: A Study of Advanced Learners on an ESP Speaking Course. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 12.
- Mendelsohn, D. (1990). How to correct errors in the communicative talking class. *Prospect*, 5 (2), 24-31.
- * Mendelsohn, D. (1991). Instruments for Feedback in Oral Communication. *TESOL Journal*, 1 (2), 25-30.
- Murofushi, H. (2004). Effects of Video Feedback on Speaking Performance of Japanese Junior High School Students. Unpublished Master's Thesis. Hyogo University of Teacher Education.
- * Murphey, T. (2001). Videoing conversations for Self-Evaluation in Japan. *Understanding the Courses We Teach: Local Perspectives on English Language Teaching*. An Arbor: University of Michigan Press.
- * Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- * Swain, M (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Ed. Cook, G. and Seidlhofer, B. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- * Swain, M. and Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes they generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- * Swain, M. and Lapkin, S. (1998). Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*, 83, 320-338.
- * Swain, M. and Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4 (3), 251-274.
- * Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Pearson Education.
- 吉田達弘。(2004).「中学校英語科における目標基準準拠評価の開発—絶対評価の再検討—」。『言語表現研究』, 20, 27-40. 兵庫教育大学言語表現学会。

自己評価ノート

日付（ 月 日） パートナー（ ）（ ）回目

1 今のレコーディングを自己評価しよう

1	1分間、会話を続けることができましたか
A	できた B あと少しだった C できなかった
2	相手の目を見て話げできましたか
A	できた B 少しできた C できなかった
3	ジェスチャーを使ったり、顔の表情を変えたりすることができましたか
A	できた B 少しできた C できなかった
4	何を言おうか考えるとき、Well, Um, Let me see などを使うことができましたか
A	できた B 少しできた C できなかった
5	相手が話しているときに反応したり、感想を言ったりすることができましたか
A	できた B 少しできた C できなかった
6	相手の言ったことが分からないとき、Pardon? What do you mean? など聞き返しましたか
A	できた B 少しできた C できなかった

2 気づいたことを何でもメモしよう

学習者のクラスター化に基づいた シャドーイングの効果的活用

秋田県／大仙市立大曲中学校 教諭 吉澤 孝幸

申請時：秋田県／大曲市立大曲南中学校 教諭

概要

本研究は、シャドーイングを中学校での授業へ導入する際の効果的なあり方を探索した実践報告である。研究内容は、2つのサイクルで構成される。1つ目のサイクルでは、教科書を題材にし、授業で学習した英文をシャドーイングを通して瞬時に引き出すことをねらった。1つ目のサイクルが終了した段階で、一律的なシャドーイング導入により生じた問題点を洗い出し、次のサイクルを実践する。2つ目のサイクルでは学習者が内在する特徴により11のクラスター（群）に分類し、シャドーイングを通して学習する際、個々の生徒による学習上の特徴や考え方により教材の量や目標を決めていくやり方をとり、実験群と統制群とで比較した。インタラクションの活性化という所期の目的すべてを解決することはできなかったが、生徒の活動の中から心理的負荷が取り除かれ、目的意識を持った活動の様子が観察された。

1 はじめに

時代と社会の要請が変化し、より高度な英語能力が求められたとしても、中学校で英語を学ぶ平均的中学生にとって、教科書が最も身近で中心的な教材であることに変わりはない。実践的なコミュニケーション能力の育成にかかわり、スピーキング活動だけを独立させて取り扱うよりも、1つの技能を核にし、そこから他の技能を派生させることが大切であると考えている。

例えば、リーディング活動の後、教科書の題材に含まれるテーマを足がかりに、それらのテーマに関連したやり取りをすることなどが考えられるが、教室の状況を省みるに、多くの課題が散在していた。

読んだものをもとにし、そこからコミュニケーションを行っていくことは、自然なコミュニケーションのスタイルとして大きな可能性を秘めている。しかし、定型表現が固定化しているわけでもなく、比較的自由度が高いため、生徒にとって簡単なことではない。言いたい内容に表現が追いつかない、もしくは言いたいことに近い表現を引き出すことができず、無意味な沈黙が続く場面が見られた。

教科書をはじめとするリーディング教材において「内容を読み取ること」を授業の最終目標とするならば、生徒が題材の内容を知った段階で完結する。しかし、教科書の英語表現そのものや、英語特有の論旨の展開を実際に使えるレベルまで高めることを学習の目標とするならば、すでに予習により内容を把握している生徒にとっても挑戦に値する目標になり得るし、瞬時に英語を引き出すことにも役立つはずである。

本実践では、授業で学習した英文教材を家に帰ってからシャドーイングするという学習サイクルを構築することで、学んだ表現の内化と授業を起点にして自己の学習を管理していくという意味での自律的な学習者の育成をめざした。

文法的知識も含め、「知っているレベルの英語」から「使えるレベルまで高められた英語」へ変換（国井・橋本，2001）することが、直面している課題を解決することにつながると考え、シャドーイングの活用をテーマとして設定した。シャドーイングは中学生にとって負荷の高い活動となると考えられるため、学習者の英語力や内在する特徴により学習集団をクラスター化（類型化）し、それらの特徴に応じてシャドーイングを取り入れるに至った。本稿では、教室内に散在するさまざまな因子を拾い上げ、それらを探索的な手法で分析しながら、シャドーイング

を一律的に取り入れる手法から学習者の特徴に応じた取り入れ方をすることで、教室内でのインタラクティブにかかわる英語表現を引き出す力にどのような変化が見られるかについて考察する。

2 実践の背景について

2.1 シャドーイングについて

「シャドーイングとは、聞こえてくるスピーチに対して、ほぼ同時に、あるいは一定の時間をおいて、そのスピーチと同じ発話を口頭で再生する行為または聴解訓練法」(門田・玉井, 2004)であり、通訳の前段階のトレーニングとして考えられるのが一般的であった。しかし、シャドーイングは、通訳のための訓練から通常の英語教育にも取り入れられてきた様子が近年見られる。門田・玉井(2004)は、リスニング指導法としてのシャドーイングの効果について大学生を対象に検証し、リスニング能力、復唱力、発音速度において顕著な伸びを示したと報告している。

国井・橋本(2001)は、米国に駐在する日本人を対象に学習システムを開発し、「知っているだけでなく、実践でさっと聞き取れ、口をついて出てくる使える英語」を身に付けるための手段としてシャドーイングを位置付けている。

上記の2例は、いずれも学力的にも、年齢的にも高校生以上の学習者を対象としており、英語表現を瞬時に引き出すためのトレーニングとしてのシャドーイングは、中学生にどれだけ導入が可能で、どのような効果が期待できるのかが焦点として浮かび上がった。

2.2 K/Hシステムと教室への導入

国井・橋本(2001)は、シャドーイングを中核に据えて開発した英語学習方法をK/Hシステムと名付け、次のようなアプローチを提唱している。

- (1) 総合的聞き取り能力の現状把握
初めて聞く英語で、どの程度正確に英語を聞き取っているのか確認
- (2) 音をつかむ力
個々の単語をきちんと音として聞き取れるようになるための訓練

- (3) 意味をつかむ力
聞こえた語句の意味が、即座につかめるようになるための訓練
- (4) 音と意味との一体化
音と意味のリンクを強化し、英語を英語で理解する感覚に近づける訓練
- (5) 高度な英語力をめざした補強訓練
冠詞や単数複数の感覚の強化
時制の感覚の強化など

上記の学習アプローチを見る限り、中学校での授業で行われる指導過程にかなり近いものが見受けられる。(1)の総合的な聞き取り能力の現状把握に関しては、授業の中では、オーラル・イントロダクションがそれに当たる。(2)については、単語の発音練習である。(3)の意味をつかむ力に関しては、テキスト上で文字を介して理解する場合が授業では見られる。K/Hシステムでは、文字を介さない音媒体のみでの意味の理解も位置付けられており、授業での活用の可能性が見いだせる。限られた英語教材を知的に理解するという点は、中学校での英語授業で見られる学習過程と共通している。さらに、知的に理解した英語表現をシャドーイングを通して、瞬時に音と結び付けるまでをねらっている。(4)の学習段階まで進むと、練習している英語表現は、瞬時に口をついて出てくるレベルまで活性化される。

これまで筆者が行っていた英語授業では、とすれば意味理解の段階で終了する傾向があった。そこで知的に理解することにとどまらず、英語教材を音と意味の両面から立体的に体内に取り込む努力は、どうしても現状の課題解決に不可欠であると考え、K/Hシステムの考え方を授業に取り入れるに至った。

前述したように、K/Hシステムで想定されている学習者は高校生程度か、それ以上の文法的知識を持つ学習者を想定しているので、中学生に導入する際はできるだけ負荷を軽減し、K/Hシステムのもつ良さを部分的に取り入れていくことにした。

3 実践サイクルI

3.1 サイクルIの目的

- (1) 教科書に出てきた「職場体験」に関する英文をシャドーイングすることで、それらの表現を瞬時

- に使うことができるようにする。
- (2) 学校行事として行った職場体験の様子を、シャドーイングした英語を用いながら報告し、職場体験という共通のテーマに関して教室全体でのインタラクションを成立させることができるようにする。
 - (3) 授業と家庭でのシャドーイングをリンクさせ、自律的な学習サイクルを構築し、学習のペースを自己管理できるような自律性を身に付ける。

3.2 仮説の設定

- (1) 発話場面と同じテーマの英文をシャドーイングすることで、テーマに関するスピーキングのパフォーマンスが向上し、教室全体でのインタラクションも活性化する。
- (2) K/Hシステムに基づく学習過程を提示することで自学が可能になり、継続的な学習ができるようになる。

3.3 対象者

本研究の対象としたのは、秋田県大曲南中学校3年生の41名である。また、質的描写については大曲中学校3年生287名を観察対象として加えた。

3.4 シャドーイングで用いた教材

Sunshine English Course 3 (開隆堂)

- プログラム1 「Welcome to School」
- プログラム2 「School Trip to Korea」
- プログラム6 「Be Proud of Yourself」
- プログラム8 「A Work Experience Program」

3.5 実践の内容

3.5.1 リーディングに焦点を当てた指導過程とシャドーイングの位置付け

- ① 教科書内容に関するオーラル・インタラクション。
- ② 単語の発音練習と意味の確認。
- ③ 教科書の内容を読み取る (Q-A など)。
- ④ 再度教科書を見て、構文の意味を理解する。
- ⑤ 教科書を見ながら、固まりごとに意味を即座に理解し、それを日本語で声に出していく。ペアで行わせる場合は、1人の生徒が英語の固まりを言い、もう一方の生徒が英語の固まりに対応した日本語を言う。その際英語を訳す感覚でな

く、日常自分たちが方言として使っている言葉で行う。実際に話し手には、そのつもりで行うように指示する。

My friends and I / worked with Mr. Mori.

Look at this picture / of the farm.

The man / standing between Ayako and me /

is Mr. Mori.

He taught us / how to trim the trees.

When we made mistakes, / he showed us /

how to trim them again.

- ⑥ 固まりごとに CD を止めながら意味を言う。教科書は開かずに音だけを頼りに行う。
- ⑦ CD を止めず、流れる英語を追いかけるように日本語で意味を言っていく。
- ⑧ ビートを意識しながらシャドーイング。ビートを入れた「波形表」を生徒に配布し、それを見てリズムに忠実にシャドーイングするように心がけさせる。

My friends and I worked with Mr. Mori.
The man standing between Ayako and me
is Mr. Mori. (以下省略)

このとき、山印のところで体を揺さぶりながら音読させる。このビートが入る位置が体にしみ込むまで練習する。スムーズに言えない部分は、丁寧に何回も練習する。

- ⑨ 頭の中にイメージを描きながらシャドーイングを行う。

3.5.2 自学としてのシャドーイング

新出の題材であった場合、通常の授業では音読をしっかりと上げる段階で精一杯である。しかし、音読が一通りできた段階で次の段階に移ってしまうことでは、引き出せる表現が蓄積されないままいくことになる。そのため、授業で行った「意味理解」, 「音読」の延長上として、実際に使える段階にまで持っていくための作業としてのシャドーイングを家庭

での課題としている。

瞬時に意味をつかむことやシャドーイングの両方を考えてみても、習熟するまでには個人差があると考えられるので、個人のペースで学習できるように、練習メニューを提示した。また、音源のCDとともに、各生徒に教材として冊子を配布した。

その上で、2～3週間程度の期間を与え、シャドーイングに取り組ませ、ミスする単語を10個以内にすることを課した。

3.5.3 家庭での練習メニュー

① 意味をつかむ練習

- ア 教科書を見て、意味を確認する。
- イ 教科書を見て、固まりごとに意味を理解する。
- ウ 音だけを頼りにし、固まりごとにCDを止めながら意味を言う。教科書は開かない。
- エ 教科書は開かないで、意味を考えながらシャドーイングをする。

② 音を取り込む練習

- ア CDを聞きながら同時に音読する。
- イ CDを聞きながら1文ごとに止める。聞いた1文を頭に保持する。保持した英語を正確に言う。教科書は見ない。
- ウ うまくシャドーイングできないところに焦点を当て、部分的にシャドーイングの練習をする。部分練習を行うときは、教科書を見ても構わない。
- エ 教科書は開かないで、意味を考えながらシャドーイングをする。

③ 音と意味との一体化

- ア イメージが浮かぶようにシャドーイングする。
- イ 実際に話す感覚を持ってシャドーイングする。

④ 手がかりをもとに英語に戻す

- ア 英語を聞きながら自分で作成したメモや図をもとに、英語を再現する。
- イ 練習した構文やロジックを生かしながら、自分に即した英語を話してみる。
- ウ 録音し自分で聞いてみる。

3.5.4 作業上の留意点

音だけを追いかけることや、暗記することを目的としないように留意点をいくつか与えた。

- ・英文解釈的に正確な意味を理解した上で、シャドーイングの作業に入ること

意味と結びつけないでシャドーイングを行うとただの丸暗記状態になってしまう。むしろ、少量でも丁寧に学習し、その教材を「仕上げる」感覚を持たせる。

- ・自分で目標を設定し、自分で学習をコントロールする「自律性」を持つこと

授業を起点にして、家での学習といかにリンクさせるかが大切な要素となる。そのためには自分の生活に練習を組み入れた環境設定が何よりも大切であることを意識させる。

- ・一層確かな文法力をつけさせること

紙面上での文法力は、問題集でも育つが、瞬時に役立つ文法力というのは文字としての文法力よりも、一段高いレベルである。一段高いレベルをめざすことにより、試験などで問われる文字としての文法力も一層強化されるという好循環が期待できる。

3.6 実践期間

(1) 平成16年4月～7月

授業の中で段階的にシャドーイングを取り入れ、音だけを追うことが目的でないという意識を持たせるとともに、音と意味が一体化したという感覚をつかませようと試みた。教材としては、教科書のプログラム1と2を使用した。シャドーイングを行っての感想や、進歩した部分を記入させ、簡単なフィードバックを行った。

(2) 平成16年10月上旬～11月中旬（3週間）

教科書プログラム8の「職場体験」を扱った授業と並行して、家庭でもCDを使って教科書本文のシャドーイングを行わせ、シャドーイングのテストの際にミスする部分が10個以内となることを目標とさせた。また、家庭でシャドーイングの練習に費やした時間を毎日記録させ、学習を自己管理できるように試みた（資料1）。プログラム8のテーマである職場体験を足がかりに、自分自身の体験と教科書の話と比較するなどし、自分の将来の夢を語り合うことを想定しながら、全体でのインタラクティブな発話場面として設定した。

上記の試みに関して次のような質的、量的データを収集した。

■ 表1：シャドーイング・パフォーマンスの評価基準表

段階	シャドーイング・パフォーマンス段階別到達目標
6	母語の干渉が薄れてきている。 自分で実際話しているような感覚でできる。 英語を迎える感覚を持ってシャドーイングをしている。 完全に自分で使える状態まで仕上がっている。 複数形、時制、弱音などにも意識が十分届いている。
5	ミス個数は、ほぼゼロに近い。 子音からストレスを入れて、その後力を抜くという感覚ができつつある。 途中で立て直しができる。 意識の中に複数形や時制までおおそ定着している。 意味を理解する感覚でシャドーイングができる。
4	CDの音源から著しく遅れることはない。 ストレスの入る位置と数がほぼ正しいが、どちらかという「ミスがない」という視点が強調されている。 単語レベルで音と意味の結びつきが弱い。 複数形までは意識が届かない。 練習はしてきていると印象を与え、始めから終わりまでやり通すことができる。
3	教科書4ページ分の教材において、ミス10個以内でシャドーイングができる。時に、固まりで遅れることもあるが、知的理解による記憶をもとにリカバリーできる。音に追いつてられている感じがあり。期間中コンスタントに時間をかけて練習したとは言い難い段階。
2	ミスはあるものの、音源の英語に遅れず最後まで通すことができる。 慣れ親しんでいない表現の部分では、スポッと抜けてしまう。しかし、慣れ親しんでいる部分に入ると再びシャドーイングをすることができる。学習作業において緻密さが求められる段階。学習ステップである方法論を理解せず、音だけを追いかけている学習をしたと推測される。
1	テキストを見ながら、自分のペースで音読ができる。しかし、テキスト上の理解がはっきりしないため、やみくもに音だけを追いかける形になってしまっている。または、練習不足のためパフォーマンスが成立しているとは言い難い場合、テキスト面での理解不足の場合と自分で学習をコントロールすることができなかった場合のいずれかが当てはまる。

- ① 授業の特定場面を録画したものを分析。
シャドーイングした表現の活用という観点から分析した。
- ② シャドーイングを、ミス個数と正しいリズムという観点で表1を基準とした6段階で評価した。
- ③ 自律的学習・シャドーイングに対する考えなどの観点からアンケートを実施した(資料2)。
- ④ 「学校行事」をテーマとしたスピーキングテスト(個人)を実施した。

3.7 データ分析

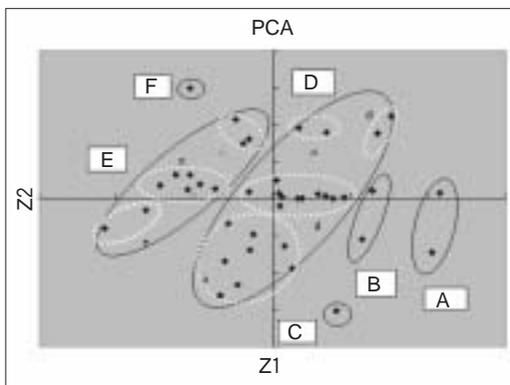
3.7.1 主成分分析

収集された数量的データを分析するにあたり、当初は変数として、① シャドーイング総合評価(6段階)、② スピーキングテストの発語数、③ 英語能力判定テストの結果(日本英語検定協会)、④ アンケ

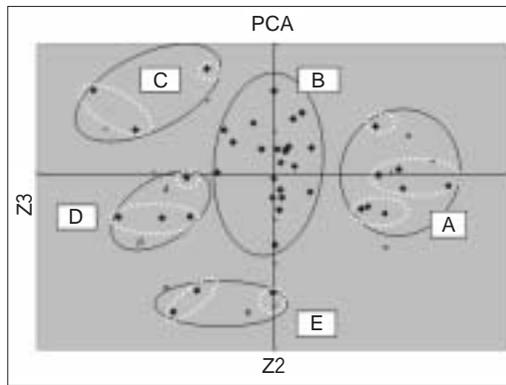
ート項目(項目1~11)とし、主成分分析(PCA)を行った。しかし、主成分軸に反映された因子がシャドーイングに関連したものよりもテストスコアに関するものが強く出たため、変数を絞り込んだ。その結果、① シャドーイング総合評価(6段階)、④ アンケート項目(項目1~11)を変数とし、主成分分析を行った。また、主成分分析の結果を踏まえ、非階層的手法によるクラスター分析(K-means法)を実施した。

表2, 3をもとに作成されたグラフ上(図3)にZ1軸で強く反映していると思われる成分を見つけることができる。ここでは、Z1軸に偏在するA・B群とE群(e2・e3)のグラフから矢印で示す項目に特徴が見られる。すなわち、Z1軸は「総合評価」、「項目2」(方法論の理解)、「項目4」(教材量I)、「項目8」(共有の場I)に対する特徴を反映していると

▼ 図1：主成分分析による散布図（Z1-Z2軸）



▼ 図2：主成分分析による散布図（Z2-Z3軸）



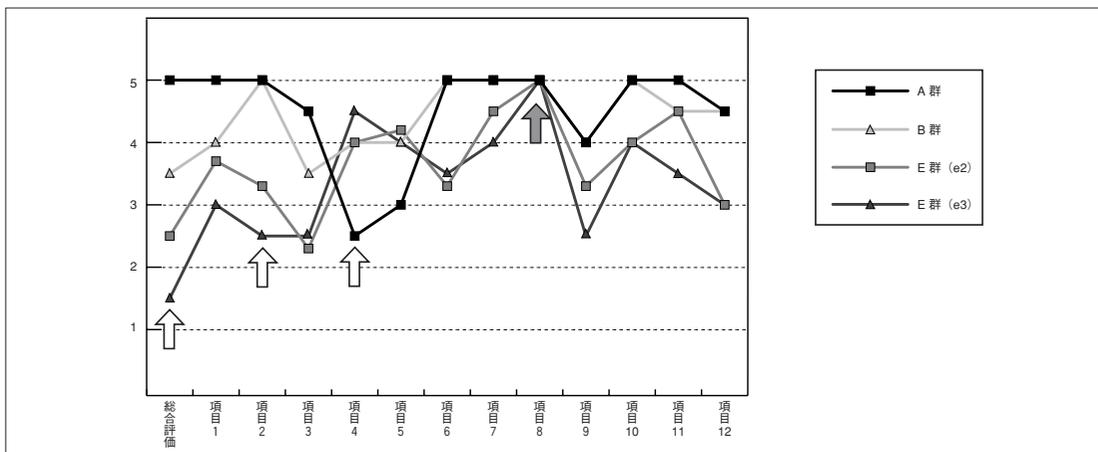
■ 表2：第1，第2主成分軸での各項目の平均値（Z1：Z2 axis）

平均値	総合評価	項目1	項目2	項目3	項目4	項目5	項目6	項目7	項目8	項目9	項目10	項目11	項目12
A群	5	5	5	4.5	2.5	3	5	5	5	4	5	5	4.5
B群	3.5	4	5	3.5	4	4	5	5	5	4	5	4.5	4.5
C群	4	5	4	4	2	4	5	3	5	4	4	4	5
D群	3.2	3.7	4	3.1	3.2	3.1	4	4.8	4.8	3.2	4.6	4.7	3.9
E群	2.7	3.7	3.4	2.7	4.1	3.8	3.3	4.7	5	3.6	4	4.7	3
F群	4	3	3	2	5	4	3	5	4	3	4	5	3

■ 表3：第1主成分軸での特徴的な群と平均値（Z1 axis dominant characteristic）

平均値	総合評価	項目1	項目2	項目3	項目4	項目5	項目6	項目7	項目8	項目9	項目10	項目11	項目12
A群	5	5	5	4.5	2.5	3	5	5	5	4	5	5	4.5
B群	3.5	4	5	3.5	4	4	5	5	5	4	5	4.5	4.5
E群(e2)	2.5	3.7	3.3	2.3	4	4.2	3.3	4.5	5	3.3	4	4.5	3
E群(e3)	1.5	3	2.5	2.5	4.5	4	3.5	4	5	2.5	4	3.5	3

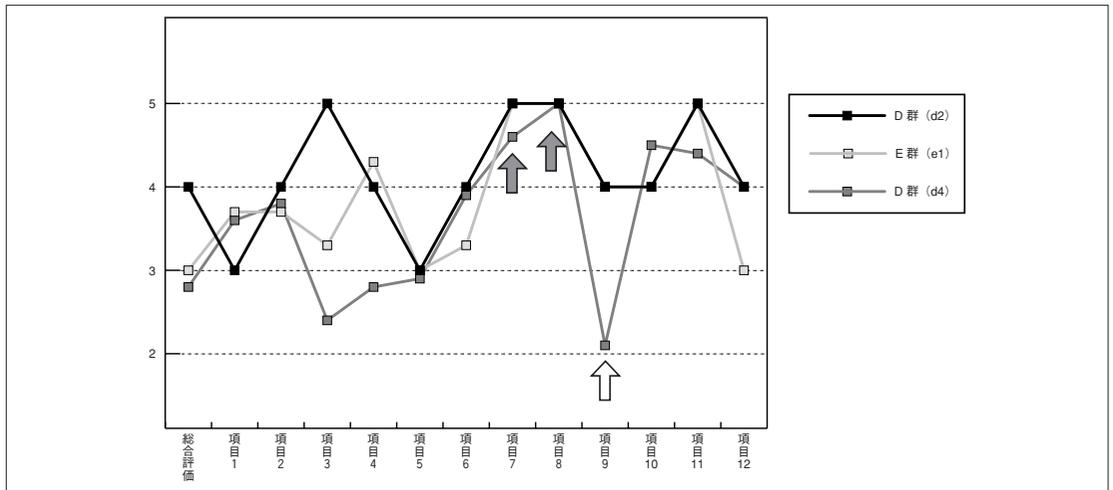
▼ 図3：表3のグラフ化



■ 表4：第2主成分軸での特徴的な群と平均値 (Z2 axis dominant characteristic)

平均値	総合評価	項目1	項目2	項目3	項目4	項目5	項目6	項目7	項目8	項目9	項目10	項目11	項目12
D群(d2)	4	3	4	5	4	3	4	5	5	4	4	5	4
E群(e1)	3	3.7	3.7	3.3	4.3	3	3.3	5	5	4	4	5	3
D群(d4)	2.8	3.6	3.8	2.4	2.8	2.9	3.9	4.6	5	2.1	4.5	4.4	4

▼ 図4：表4のグラフ化



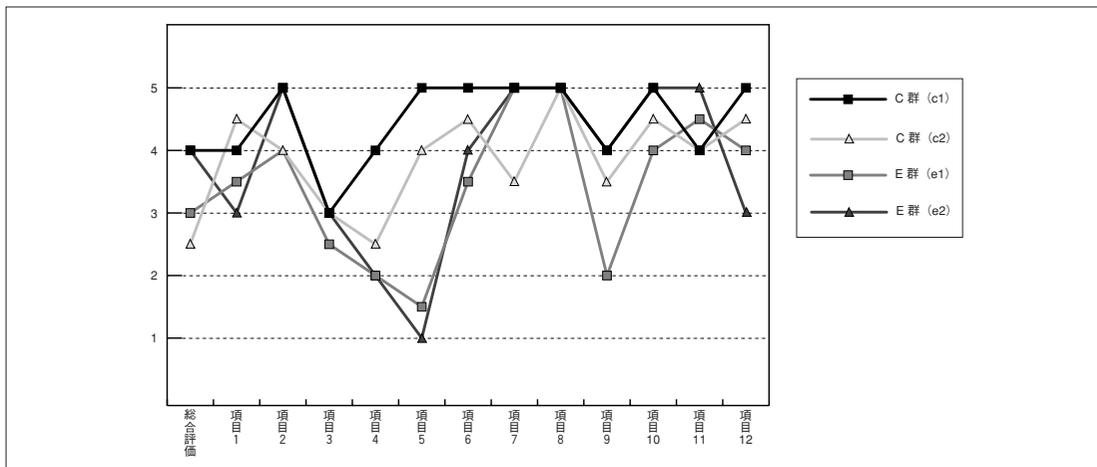
■ 表5：第2，第3主成分軸での各項目の平均値 (Z2 : Z3 axis)

平均値	総合評価	項目1	項目2	項目3	項目4	項目5	項目6	項目7	項目8	項目9	項目10	項目11	項目12
A群(a1)	5	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4
A群(a2)	4.3	3.5	3.5	3.5	4.5	3	3.8	5	4.5	4.3	4.3	5	3.5
A群(a3)	3	3.7	4	3.7	4	3	3.3	5	4.7	3.7	4	5	3.3
B群	2.8	3.8	3.8	3	3.7	3.8	3.9	4.7	5	3.3	4.4	4.6	3.5
C群(c1)	4	4	5	3	4	5	5	5	5	4	5	4	5
C群(c2)	2.5	4.5	4	3	2.5	4	4.5	3.5	5	3.5	4.5	4	4.5
D群(d1)	3	3.3	3.7	2	2.7	2.7	4	4.7	5	2	4.7	4.3	4.3
D群(d2)	4	5	5	4	2	3	5	5	5	4	5	5	5
E群(e1)	3	3.5	4	2.5	2	1.5	3.5	5	5	2	4	4.5	4
E群(e2)	4	3	5	3	2	1	4	5	5	4	5	5	3

■ 表6：第3主成分軸での特徴的な群と平均値 (Z3 axis dominant characteristic)

平均値	総合評価	項目1	項目2	項目3	項目4	項目5	項目6	項目7	項目8	項目9	項目10	項目11	項目12
C群(c1)	4	4	5	3	4	5	5	5	5	4	5	4	5
C群(c2)	2.5	4.5	4	3	2.5	4	4.5	3.5	5	3.5	4.5	4	4.5
E群(e1)	3	3.5	4	2.5	2	1.5	3.5	5	5	2	4	4.5	4
E群(e2)	4	3	5	3	2	1	4	5	5	4	5	5	3

▼ 図5：表6のグラフ化



考えられる。この特徴を踏まえて、図1の主成分分析の散布図に生徒名をプロットしていくと次のような示唆が得られた。

1. 第1主成分軸 (Z1) は、「英語表現を体得するまで妥協しないで練習した」、「成果を実感できた」を反映しており、右方向 (+Z1) に向かうほど総合評価が高く、左方向 (-Z1) に向かうほどその意欲が低い。また、(+Z1) に向かうほど各質問に肯定的であり、シャドーイングの練習にまじめである。
2. -Z1 軸方向は総合評価が低く各質問に否定的であり、特に教材量が多く負担になっている。また、両群に共通する回答は、シャドーイングでの練習が実際の場面で使えたらよいと思っている。

Z2 軸に偏在する D 群 (d2)・E 群 (e1) と D 群 (d4) のグラフから矢印で示す項目に特徴が見られる。すなわち、Z2 軸は「項目7」(構文瞬発力)、「項目8」(共有の場Ⅰ)、「項目9」(共有の場Ⅱ) に対する特徴を反映していると考えられる。

1. +Z2 軸方向は「共有の場Ⅱ」においてシャドーイングの練習を発揮できた。
2. -Z2 軸方向は「共有の場Ⅱ」においてシャドーイングの練習を発揮できなかった。

両群に共通する回答として、シャドーイングの練習をすれば構文のパターンが役立つと思っている。また、生徒名を散布図にプロットしていくと第2主成分軸 (Z2) は英語の総合力を反映しており、上方向 (+Z2) に向かうほど総合力が高く、下方向

(-Z2) に向かうほど総合力が低いということも探索できそうである。

第3主成分軸 (Z3) はアンケート (項目4) において「量が多いと思う」と回答した者が上方向 (+Z3) に、「量が多いとは思わない」と回答した者が下方向 (-Z3) に散布している。

両散布図から Z1, Z2, Z3 を総合すると次のような傾向を読み取ることができた。

- A 群 シャドーイングの方法論に賛同しており、方法論もかなりよく理解し忠実に行っている。飛躍的な成果に必要な時間とエネルギーをつぎ込み成果を上げた群。「かなりやった」と自己申告をしている。
- B 群 シャドーイングの学習手順を意識するより、ミスをしたくないという視点で時間とエネルギーをかけたと推測される群。教材を文法的にしっかり理解した上でシャドーイングに入るという視点を省略したりする傾向にある。知的理解と暗記をよりどころとし、リズムなど音を忠実に再現することに無関心であり、間違わなければそれでよいという意識を持っていると推察される。
- C 群 極度に厳しい自己評価をしていると思われる。現データでは、分析が難しい群。
- D 群 (d1~d4)

d1, d2 シャドーイングの方法論に賛同し、文法知識も備わっている。しかし、A 群のように「練習を十分に行い、体に英語を取り込む感覚」までは至ってっていない群。文法的理

解力が落ちるため、量が多いと感じる生徒もいる。

- d3 指示に忠実に従うが、前向きな課題意識が薄く、やらされている感覚が強い。同時に量が多く負担になっていると考えている。質問に対する回答についても、必ずしも肯定的である感覚があるとは言えない。
- d4 文法的理解力が落ちる。量的に負担を感じる。練習をしっかりとやることができれば、シャドーイングは構文を引き出すのに有効であるとは考えている。しかし、実際の発話場面では、費やしたエネルギーの割には実際問題として有用性を実感できていないと感じている。
- E 群 シャドーイング練習にまじめに取り組もうとしてはいるが、学習のステップが理解できず、単に音だけを追う状態が推測される。文法的理解力も落ちる点が特徴的である。量も多いと感じている。一定の時間をつぎ込んででも他の群よりは、一定レベルまでいくのに時間がかかると考えられる。
- F 群 自己評価が甘い可能性があり分析が難しい。

3.7.2 クラスター分析 (非階層的手法)

前出の主成分分析に加えて、クラスター分析を行うことで別の視点から学習者の特徴を探ってみた。主成分分析の結果を参考に11のクラスターに分類し

た。分析結果は、主成分分析と同様、シャドーイングの総合評価がクラスター化するための重要な因子になった。抽出グラフによる大まかな特徴として、(1)総合評価の高い生徒は「教材量」に余裕があり、「共有の場」においても練習の成果を発揮できたと感じており、体得感を持っていると言える。(2)総合評価の低い生徒は「教材量」が多いと感じており負担になっている。また、それらの生徒は「共有の場」で成果が出せないと感じている。したがって体得感は得られていない。

このように項目3の「体得の程度」、項目4の「教材の量」、そして項目9の「実際の達成感」が生徒の学習にかかわる重要な因子になると考えられる。また、それらを包括するより大きな因子として「総合評価」がかかっていると思われる。

また、表7より各クラスターの特徴を拾い出してみた。

クラスター1

シャドーイングの方法論には肯定的である。量は多いと感じている。継続に問題があり妥協したと思われる群。

クラスター2

方法論に忠実に行ったが、妥協した部分が多い。シャドーイングの評価は中程度。

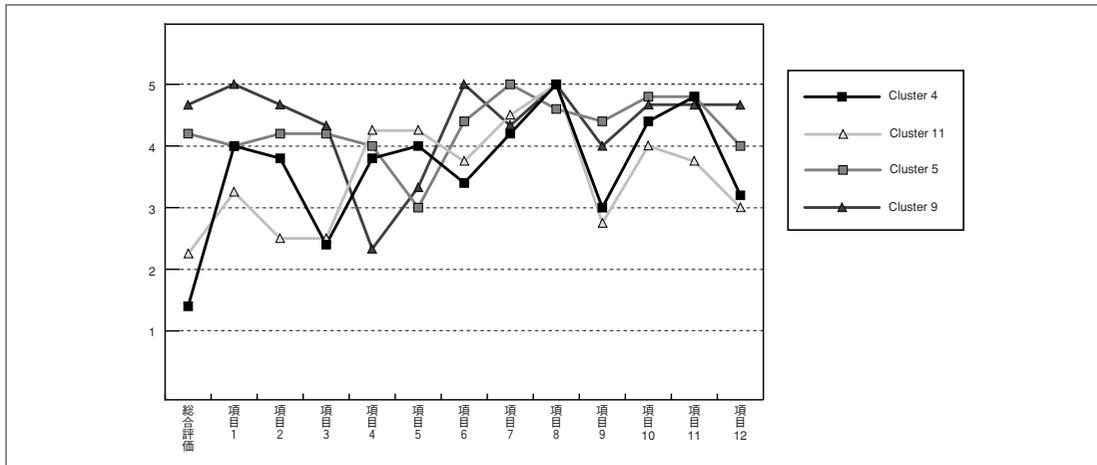
クラスター3

方法論には賛同するが、練習に対する疲労感があ

■ 表7：クラスターごとの変数平均値

平均値	総合評価	項目1	項目2	項目3	項目4	項目5	項目6	項目7	項目8	項目9	項目10	項目11	項目12
mean	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	X10	X11	X12	X13
Cluster 4	1.4	4	3.8	2.4	3.8	4	3.4	4.2	5	3	4.4	4.8	3.2
Cluster 11	2.25	3.25	2.5	2.5	4.25	4.25	3.75	4.5	5	2.75	4	3.75	3
Cluster 8	2.33	3.33	4.33	4	2.33	3.67	4	5	4.67	3.33	4	4.67	3.67
Cluster 3	2.67	3.67	3.67	2	2.33	2.67	3.67	4.67	5	1.33	4.33	4.67	4
Cluster 6	2.67	4.33	4	3.33	3.67	3	3	4.67	5	4	4	5	3
Cluster 2	3	3.75	4.5	2.75	4	4.75	4.5	5	5	3.75	5	4.75	4.25
Cluster 7	3.67	3	4.33	2.67	2.33	1.33	4	5	5	3.33	4.67	4.33	4
Cluster 1	4	3	3.33	2.33	4.67	3.67	3.33	4.67	4.67	3.67	4	4.67	3
Cluster 10	4	3.75	3.75	3.25	3.75	3	4	5	4.75	2.75	4.5	4.75	4
Cluster 5	4.2	4	4.2	4.2	4	3	4.4	5	4.6	4.4	4.8	4.8	4
Cluster 9	4.67	5	4.67	4.33	2.33	3.33	5	4.33	5	4	4.67	4.67	4.67

▼ 図6：総合評価による昇順表示と特徴抽出グラフ



り、成果を実感できていない群。妥協が見られる。

クラスター 4

個別に教材の量を決めてもらいたいと思っている群。構文理解力も落ちる。音を追うことさえも難しく、シャドーイングが成り立たない群。

クラスター 5

構文理解力が高い。短期のモチベーションは高く、ミスがないようにという視点では教材を仕上げるができるが、自己流で学習を進めるため、作業過程を省略しがち。そのため頭打ちにあっている。

クラスター 6

指示された作業過程は忠実にこなすが、目標を設定する力が欠けており、「やらされている」感覚が強い。

クラスター 7

目標設定と課題の洗い出しが不十分で、構文理解力が高いが、知識を活性化まで持っていけない群。練習しなくてもできるという過信が見られる。

クラスター 8

作業過程を忠実にこなすが、やった割にはできていないと感じている群。理由は、グラフからは読み取れず。個別聞き取り調査の必要あり。

クラスター 9

方法論に納得し、ほぼ完全に仕上げた。英語の総合力も格段に上がった群。

クラスター10

方法論に納得しているが、それに見合う「成果を実感」できていない群。

クラスター11

量は個人の実態に応じて決めてもらいたいと強く感じている群。

3.7.3 質的データと検証

3.7.1から3.7.2までの数量的なデータに加え、生徒の反応も含めた質的な面について描写してみたい。

シャドーイング教材として Sunshine English Course 3 のプログラム 6 とプログラム 8 を与えた。これらの中には、職場訪問というテーマが含まれている。したがって、発話場面として設定した「街の先生と語る会（職業人の講話）」を報告するという場面において役に立つ表現が散在しており、瞬時に表現を引き出すことができると予想していた。しかしながら授業全体を通してビデオで分析してみたところ、表現の内在化については、当初期待していたほどの望ましい結果を観察することができなかった。

まず、シャドーイングと実際の教室での発話場面との関連について考察してみたい。シャドーイングの評価基準をミスした個数に重点を置いていたため、最初から「文字としての暗記」に頼ることで、ミス個数に対処していた学習者が大変多かったと推測される。そしてこれらの学習者は、一見ミス個数が少なく、教材を仕上げているかのように思われるが、教室での発話場面には訓練の成果がほとんど反映されていないことがわかった。一方、ミスをなくすだけでなく、日本語の干渉が極度に少なくなるほど、英語らしいリズムを体得した生徒は、教室全体でのコミュニケーション活動でも目標とする行動を達成できている印象を強く持った。

3週間という期間の短さに加え、シャドーイングをする教材量が多かったこともあり、従来の少量の教材でも丁寧に学習するという視点を失っていたことが大きな原因であると考えられる。

今回の分析によりクラスター9に属した生徒は飛躍的な成果が見られ、試験での英語力や、普通の授業でのオーラル・インタラクションでの場面などでも、いわゆるブレークスルーを経験したかと思われるような現象が見られた。このA群に所属する特に2名は、よく方法論を理解し、それを忠実にこなしている印象を受けた。そして何よりも継続した学習がなされ、自律性が著しく高かったという印象がある。

一方、英検ですでに準2級を取得しているような、学習が進んでいる生徒でも、方法論に忠実に従わない場合は目立った進歩が見られなかった。これらの生徒は、教材のテキスト上の理解は容易で、しかも音源に遅れないで何とかついていくというレベルを目標として設定していたとすれば、少し練習しただけでできるレベルであり、その辺に甘んじていたようである。

シャドーイングを家庭学習として位置付けている以上、生徒の学習において自分で学習をコントロールする自律性を確立させることが不可欠であるが、シャドーイングは中学生にとって単調な作業になりがちで、1人で行っているとマンネリに陥る可能性がある。学習能力が高く動機付けもされている生徒であればよいが、大方はそうでないのが実態である。学習者は十人十色という前提に立ち、第2次実践として学習者を分析し、新しいトリートメントを取り入れた。

一方、発話場面への転移という点からすれば、期待されたパフォーマンスは見られなかったが、生徒たちは興味を持って取り組んでいた様子がうかがえた。アンケートでも「量が多かった」と答えていた生徒もいたものの、教科書を目で読んで終わるよりは「表現が自分のものになる」という感想を持ったようである。また、教科書にある表現をいかに加工すれば自分の言いたいことに迫れるかという視点でグループ内で話し合いをする様子も見られた。このことは、生徒自身教科書の英文をこなしているため、具体的な視点で自分の考えを話すことができたり、アドバイスを与えたりできていたのではないかと考えられる。「シャドーイングの練習をしているときは辛さも感じるけれど、その表現を使えたときはそれまでの大変さも報われる」と話していた生徒もいた。

4 実践サイクルⅡ

4.1 問題の確定

学習者のタイプにより、シャドーイングがスピーキングだけでなく英語の総合力を高めるのに絶大な効果を発揮する場合と、ほとんど効果を見いだせないケースが見られたことを踏まえ、学習者が内在する特徴に応じていかに効果的にシャドーイングを活用するかに焦点を当てた。

4.2 仮説の設定

- (1) 学習者と共同でシャドーイングの教材量を定めることで負担が減り、スピーキングの場面でも確実に内在化された表現が表出する。
- (2) シャドーイング・ラダー（シャドーイングの達成目標を段階的に示したもの）により達成目標を決めることで心理的負担を少なくし、シャドーイングに取り組むことができる。

4.3 サイクルⅡの実際

- (1) 使用教材
「自作スピーチ教材」（資料3）
- (2) 実践期間
平成16年12月から平成17年2月まで
- (3) 実践内容と方法
サイクルⅡでの新しいトリートメントの効果を検証する意味で、ここでは対象生徒を実験群と統制群に分けて実践を行った。

両群に「3年間の思い出」を語らせることを目的としながら、重要文型を盛り込んだ自作スピーチ教材や、テキストとともにALTが吹き込んだCDを作成し、各生徒に配布した。授業で構文理解を終えた後のシャドーイング作業は、リスニングトレーニングも兼ねて家庭で行われた。

統制群には、全員同一の教材量でシャドーイングを取り入れた。一方実験群には、シャドーイング・ラダー（資料4）をもとに生徒と協議しながら到達目標を決めさせた。同時に自作教材の中から目標に照らして選んだ教材量を自分で選択させた。目標と教材量を決めた後は、基本的に個人で学習を進めさせた。

授業の中でシャドーイングを取り入れる場合

は、実験群での授業では、サイクルⅠでの分析結果を踏まえて、11のクラスターに基づいて同じ特徴が内在する生徒同士をペアもしくはグループにし練習を行わせた。

発話場面として、① 3年間で一番印象に残った出来事は？ ② 3年間でどんな夢を叶えることができたか？ という視点で即興のインタラク션을を行った。

全体でのインタラクシンの後、③ 「3年間で読んだ本の中で一番印象に残った本」というテーマでスピーキングテストを行った。

また、リスニングにかかわる変数として平成17年1月実施の英検3級リスニング問題の結果を数量的分析に取り入れた。

4.4 データの分析とまとめ

サイクルⅡでの分析データとしては、① スピーキングテストにおいて、明らかにシャドーイングで練習した表現から引き出したと思われる文の数、自分で創造した文の数、及びスピーキングテストで発話することができた文の数の合計を変数とした。

表8及び図7から、シャドーイングにより引き出すことができたと思われる文においては、統制群と実験群の間で有意 ($p = 0.001$) であり、文を創造することにおいても両群の間で有意差 ($p = 0.009$) が見られた。しかしながらスピーキングテストでの発話数合計では、有意な差は見られなかった。

この結果から、シャドーイングにより英語表現を引き出すという点においては、サイクルⅡで導入したトリートメントの若干の効果を見いだすことができたが、対象生徒が少数だけでももちろん断定することはできない。一方、統制群においては発話場面でシャドーイングをして練習した表現に縛られないで自ら文を創造しようとする面がインタビューを通じて見られた。学習した英語表現をもとに発話する場合、安定感はあるものの、どうしても表現が限定されることも否定できない。

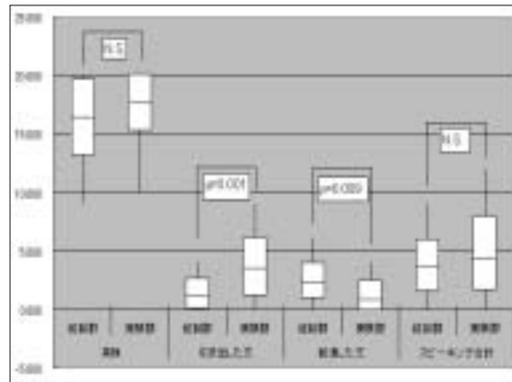
シャドーイングを練習する際、一斉で練習するときよりも、クラスターごとの組み合わせで練習させたときのほうが、生徒の表情から緊張感が消え、よりリラックスした雰囲気の中で活動し、自分の克服すべき課題にゆとり時間をかけて取り組んでいた印象がある。

スピーキングテスト全体で見ると、有意差が見ら

■ 表8 : Mann-Whitney Test

英検スコア	統制群	$p = 0.1959$ (N.S.)
	実験群	
引き出した文	統制群	$p = 0.0011$
	実験群	
創造した文	統制群	$p = 0.0085$
	実験群	
スピーキング合計	統制群	$p = 0.4409$ (N.S.)
	実験群	

■ 図7 : 箱ひげ図



れなかったものの、実験群では生徒の様子について次のような描写をすることができる。

教材として与えた英文材料を瞬時に引き出すということに関しては、実験群が圧倒的に多かった。統制群に見られたように文を創造して話そうとする場合は、どうしても英語らしいリズムや固まりが崩れる傾向にあった。一方シャドーイングで慣れ親しんだ表現を用いる場合には、固まりでさっと引き出すことができ、リズムもしっかりしていた。

また、教材量を減らすことで学力的に中位もしくは下位の生徒でも1つの表現パターンについて自信を持つことができる様子がうかがえた。上位の生徒は、一定量の英文が途切れることなく出てくるようになったという面も見られた。

5 まとめと今後の課題

今回の研究において、サイクルⅠでは、教室全体でのインタラクションの活性化という課題を完全に解決するまでには至らなかった。一律的な導入の下では、英語の総合力という点で劇的な伸びをする生徒が出る反面、徹底した練習をすることができなかった場合は、ほとんど成果が表出することがないなど二極化が見られた。英語学習に対して強い動機付けがあれば別であるが、平均的な中学生がまとまった量の英文を完全にシャドーイングをすることができるようになることを求めるのは容易なことでもないかもしれない。しかしながら、少量の教材でもしつこく勉強し、完全に使えるレベルまで高めたという実感を得ることは必要なことであろう。

サイクルⅡでは、教材の量をはじめとするさまざまな学習者の特徴を踏まえながらシャドーイングの導入を図った。データから推測できる学習者の考え方や学習上の特徴を生徒に告げると、かなりの割合で生徒自身が感じていることと一致しており、驚きであった。学習者をクラスター化することでシャドーイングの取り入れ方に変化をつけることは、学習者の過剰な負荷を下げ、スピーキングのための足がかりとなる表現を蓄積するには貢献したと思われる。特に、シャドーイング・ラダー（資料4）を導入

し、個人で到達目標を決めさせることで、学習に対する責任も生まれた。同時に、それらの目標を決める際、教師も積極的にかかわり、学習についてのコンサルタントを行う機会を設けることができた。

本実践研究では、対象生徒の数も少ないため、成果の一般化を求めるものではなく、教室内に散在する諸問題を1つずつ解決することを目的としている。データ上は、はっきり出なくとも、そこには何かしらあると感じるものもある。そのような質的な描写でしか感じられない面も大切にしながら、1つの指導法だけに頼らない包括的な実践を進める余地が残されている。

教室内のインタラクションを自然なものとし、より活性化させるためには、学んだ表現を取り込む努力と自分の言葉で創造する両輪が必要であり、両者は補完関係であるべきものであると強く感じた。

謝辞

このような貴重な研究の機会を与えてくださいました（財）日本英語検定協会及び選考委員の先生方には厚く御礼申し上げます。小池生夫先生には、中間報告時に貴重なご意見をいただきました。また、京都ノートルダム女子大学教授高梨庸雄先生には、2次実践の詳細についてご指導・ご助言いただき心から感謝いたします。ありがとうございました。

参考文献（*は引用文献）

- Bright, J.A. and McGregor, GP. (1970). Teaching English as a Second Language. Longman.
- Brumfit, C.J and Johnson, K. (1979). The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999). Learning a Second Language Through Interaction. JOHN BENJAMINS PUBLISHING.
- Jonson, R.K. (1989). The Second Language Curriculum. Cambridge University Press.
- * 門田修平・玉井健. (2004). 「決定版英語シャドーイング」. 東京：コスモピア.
- * 国井信一・橋本敬子. (2001). 「究極の英語学習法」. 東京：アルク.
- Murphey, T. (1999). Exploring Shadowing and Summarizing. South Mountain Press
- Murphey, T. (1998). Language Hungry. Macmillan
- Nunan, D. (1992). Collaborative Language Learning and Teaching. Cambridge University Press.
- Nutall, C. (1996). Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Macmillan Heineman
- 佐野正之. (2000). 「アクションリサーチのすすめ」. 東京：大修館書店.
- 高梨庸雄他. (1987). 「英語リーディング指導の基礎」. 東京：研究社.
- 高梨庸雄・卯城祐司. (2000). 「英語リーディング事典」. 東京：研究社.

資料1：プログレスシート

[目標]

- 「意味をつかむモード」でのシャドーイングを行うことができる。
- 強弱のある英語らしいリズムでシャドーイングを行うことができる。
- 1プログラムのシャドーイングを、ミス10個以内で行うことができる。
- シャドーイングをした英語をもとに、オリジナルの表現をすることができる。

[自己プログレス記録 SHEET]

- 時間は、分単位で記入。 例) 30分・90分など
- 練習内容は、記号で記入 例) A：① など練習メニューの記号で
- 自己録音して、点検した場合結果を記入

日	曜	時間 (分)	練習内容 進歩の記録・気付いたこと	ミス個数
		min	● [内容]	
			▼ [記録]	

資料2：11月に実施したアンケート内容

回答方法は、1～5のどれかを選んでください。

- 1 → 全くそう思わない
- 2 → やや思わない
- 3 → どちらとも言えない
- 4 → そう思う
- 5 → 強く思う

【項目1】目標設定

シャドーイング学習において、ミス個数を減らす以外に、自分なりにその時々の課題を洗い出し、その都度細かな目標設定をして取り組んだと思いますか。

【項目2】方法論の理解

ミス個数を減らすことだけに重点を置かず、「固まりごとの意味理解」や「英語らしいビート」を作るなど、練習ステップに合った作業過程を省略せずに行いましたか。

【項目3】体得の程度

シャドーイングの仕上がりに関して、「全体的にだいたいできた・まずまずできた・一通りついていける」という段階ではなく、ミス個数、英語らしいビートとともに「完全に仕上げた・常に余裕がある・その英文をもとにオリジナルの文を作れる」という段階まで、練習を妥協なくやり込んだと思いますか。

【項目4】量（多いか）

今回のシャドーイングの英文について、「完全に消化するには量が多すぎた」と思いますか。

【項目5】量（個人で決めたほうがいいのか）

今回のように全員一律に同じ量の英文をシャドーイングするより、先生と生徒が個人的に相談して分量を決め、その決めた量については完璧に仕上げるというスタイルのほうが、結果的に「使える英語」として役立つと思いますか。

【項目6】継続性

シャドーイングテストの数日前からまとめて練習するのではなく、約3週間ほぼ毎日コンスタントに練習を自分でコントロールすることができましたか。

【項目7】構文瞬発力

シャドーイングをやり込むことが、特定の構文パターンをサッと口をつけて出でることに役立つと思いますか。

【項目8】共有の場は励みになるか

シャドーイングで練習した表現を、もし、実際の場で「使うことができた・通じた」という感覚を得られるならば、あなたは達成感・満足感を感じると思いますか。

【項目9】共有の場での実際の達成感

今回、「街の先生と語る会」の報告場面の中で、グループまたは学級全体の中で、シャドーイングで習得した表現を使い、練習した表現を、瞬時に引き出すことができましたか。

【項目10】共感

友達の発話の中で「なるほど」と思えることがあれば、それを声に出さないまでも心の中では「なるほど」と共感することがありますか。

【項目11】

シャドーイングによる学習法は大変なトレーニングであるが、とことんやり込むことができれば、表現を身に付けるには有効な学習方法であると思いますか。

【項目12】

今もシャドーイングを行っていますか。

資料3：サイクルⅡ（自作スピーチ教材）

■テキスト本文■

Hello friends,

[PG1]

I must say 'Good-bye' to our school soon.

That makes me sad. But I have wonderful memories about my school life. Let me tell you some examples.

[PG2]

Look at this picture. This is taken at the entrance ceremony. The boy standing between Ayako and Jun is me. How do I look? Don't you think I was much younger than now? I was the shortest boy in my class. But now I am as tall as the others. I have many friends at the school. Jun is one of my best friends. Jun and I have been friends more than ten years. He calls me —. He is good at using computers. He teaches me how to use them. I'm happy because we're going to the same high school.

[PG3]

The second thing that I'd like to talk about is the school events. One of the most impressive events

is the school trip. During the trip our group spent a day in Kyoto.

A foreigner asked me, "Could you tell me the way to Kiyomizu-dera?" It was difficult for us to understand his fast English. I couldn't understand what he was saying. But we tried to use both English and gestures. When we understood each other, we were very happy. There are many famous places to visit in Kyoto. If you've never been to Kyoto, visit some day. You will enjoy it.

[PG4]

I was also impressed by the Work Experience Program in my third year. My friends and I worked at Naniwaya.

It's a Japanese style hotel built about one hundred years ago. Mr. Mori taught us how to greet guests. We learned it is important for us to do our best even for small things.

My dream is to be a teacher because I like talking with children and taking care of them. My parents also want me to become a teacher.

[PG5]

Finally, I'd like to talk about Dr. Kawahara. He is a doctor who helped sick people in Nepal. Our textbook tells his story. He sent a video letter to our school five years ago. He gave us wonderful words. "The key to success is having dreams. The key to happiness is making them come true."

What do you think about him? I think that he is great because he was able to give hope to many people. I like hope the best of all things.

Today I start to make my dreams come true. I look forward to meeting you some day.

Until then, good luck.

Good-bye, Nancyu. Good-bye, friends.

資料4：シャドーイング・ラダー

Shadowing Ladder

L12

PG5 までの英語を使いオリジナルスピーチができる。

L11

PG5 までを完全に仕上げることができる。

L10

PG5 までをミス10個以内に仕上げることができる。

L9

自分で選んだ2つのPGの英語を使いオリジナルスピーチができる。

L8

自分で選んだ2つのPGまでを完全に仕上げることができる。

L7

自分で選んだ2つのPGまでをミス5つ以内で仕上げることができる。

L6

自分で選んだ1つのPGの英語を使いオリジナルスピーチができる。

L5

自分で選んだ1つのPGまでを完全に仕上げることができる。

L4

自分で選んだ1つのPGまでをミス5つ以内で仕上げることができる。

L3

自分で選んだ数文の英語を使いオリジナルスピーチができる。

L2

自分で選んだ数文の英語を完全に仕上げることができる。

L1

自分で選んだ数文の英語をミス3個以内で仕上げることができる。

第二言語習得を加速させる流暢さのトレーニング — 継続的な「多読」 & 「書き出し訓練」の効果 —

神奈川県／私立栄光学園中学高等学校 教諭 宇佐美 修

概要

本研究の目的は、正確さのトレーニングと流暢さのトレーニングの両方を、どの段階でどのような割合で行うと高い英語運用能力が身に付くのかということについての知見を得ることである。中学生に対して「多読」と「書き出し訓練」という流暢さのトレーニングを継続的に行うことにより、従来の正確さ中心のカリキュラムに変更を加えた。その流暢さのトレーニングの過程を記述し(実験1)、さらにその効果を2種類のプリテスト・ポストテストの実験を行い分析した(実験2, 3)。実験の結果、流暢さのトレーニングを受けた生徒たちは、簡単な英文を素早く読んだり書いたりできるようになり、その中でも英語での読書量の多い生徒のほうが少ない生徒と比べて到達度テスト(英語能力判定テスト)の読解分野においてより大きな得点の伸びを見せた。流暢さのトレーニングを受けた生徒と従来の正確さ中心の教授法で学習した生徒と比べると、前者が到達度テスト(TOEIC Bridge)の総合点においてより大きな伸びが見られた。

1 はじめに

1.1 カリキュラムのバランス

英語の運用能力の育成を目標として指導をしていく上で役立つ2つの軸として「正確さ」と「流暢さ」がある。本研究では、語彙、文法、発音などの言語要素を学ぶことにより「正確さ」を高める活動を正確さのトレーニングと呼び、コミュニケーション(意味内容の伝達)を優先させながら「流暢さ」を高める活動を流暢さのトレーニングと呼ぶことにする。

Waring (2003a) はアジア地区で正確さのトレーニングに偏ったカリキュラムが広がっている現状を見て、流暢さのトレーニングを導入してカリキュラムのバランスをとる必要を訴えている。表1では新しい言語要素を学ぶ活動(正確さのトレーニング)と既習の言語を使用する活動(流暢さのトレーニング)のバランスのとり方の一例が示されている。

それでは正確さのトレーニングと流暢さのトレーニングをどのくらいの割合で組み合わせるのがいいのだろうか。Nation (2001) は、カリキュラムの1/4

■ 表1 : A Balanced Curriculum (Waring, 2003a)

	Input	Output
Learning new language	Teacher explaining on the board Dictionary use Studying grammar and vocab books Intensive reading Etc.	Grammar drills Fill-in the blank activities Pronunciation drills Role-play A and B Memorized dialogs Etc.
Practicing already known language	Extensive reading Extensive listening	Essays Free conversation Letters to friends Chat

を新しい言語を学ぶ活動に充て、残りの3/4を95～100%が既習の教材を使って、内容と流暢さを意識した活動に充てるべきだと提案している。Waring (2003a) はバランスのとれたリーディングのカリキュラムの一例として精読に20%、語彙学習に5～10%、リーディングスキル・ストラテジーに10～15%、そして多読に55～65%を充てることを提案している。しかし、この割合は学習の進度によっても変化するものであり、Nationも初級の学習者には流暢さのトレーニングは難しいことを指摘している。学習者のレベルの他にも、授業数、教室外言語環境などさまざまな要因を考慮して判断をしなければならないが、どのような状況であれ流暢さのトレーニングを継続的に行う必要性はありそうである。

1.2 研究の目的

本研究においては、正確さのトレーニングと流暢さのトレーニングの両方を、まだ英語学習の経験の浅い学習者に対してどのような割合で行うと高い運用能力が身に付くのかということについての知見を得ることを目的としている。そしてそのために、どのように流暢さのトレーニングを継続的に行うことができるかを考案、実践し、その効果の検証をしたい。

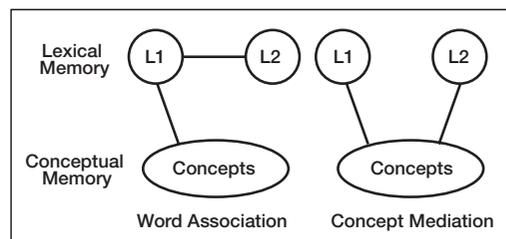
2 理論的背景

2.1 流暢さのトレーニングのねらい

流暢さのトレーニングの特徴は、言語を大量に再生産することによって言語の定着を図る点にある。例えば新しい単語を覚えても、そのままだとその単語は時間の経過とともに薄れていってしまう。ある語が定着するのに5～16回あまり間隔を空けずに出会わなければならないが (Nation, 1990)、教科書の中で1度出てきた語と再び出会う率が低いので (Schmitt, 2000)、教科書以外の教材を使った流暢さのトレーニングで量を稼ぐことが重要となる。量を保証することにより知識が定着し、さらにそれが自動化した技能として習得されれば、日本語を介さずに英語をそのまま使うことができるようになる。de Groot & Hoeks (1995) は、第二言語が意味概念に結び付く2つのモデルを示し、学習によって意味認識が変化することを説明している (図1)。このように学習者の習熟度が増すにつれて、内的翻訳をする

量が少なくなる傾向があることは実証研究でも確認されている (Kern, 1994)。

▼ 図1:第二言語がその意味概念に結び付く2つのパターン



(de Groot and Hoeks, 1995, p. 686)

2.2 流暢さのトレーニング法

ここで学習言語の定着、自動化を促す具体的なトレーニング法を考えたい。現実的には既存のカリキュラムを大幅に変更することが困難なため、限られた時間で効果を上げることができる流暢さのトレーニング法が必要となる。そのために2つのことを考慮した。第1の点はインプットとアウトプットを関連付けさせることである。インプットされたものをアウトプットするという流れの中で、より学習言語の再生産率を高め、言語を深く意識するアウトプット活動を通して効果的に言語が修得されることが期待される。第2の点は、そのインプット・アウトプット活動の中でもリーディングとライティングを中心に考えることである。その理由は、リスニング・スピーキングよりリーディング・ライティングのほうが同じ時間でも学習言語により多く触れることができ、さらにアウトプット活動に限定して言うと、スピーキングよりもライティング活動のときに学習者は新たに学習した構文をより多く試す (Weissberg, 2000)、すなわちライティング活動のほうがより多くの言語定着の機会を学習者に与えることができると考えられるためである。

2.3 多読

流暢さのトレーニングのインプット活動として本研究では多読 (Extensive Reading) を採用した。その理由として、リーディングが他の技能に轉移しやすいこと、インプットの量を確保しやすいこと、教材の入手が比較的容易で特別な教室環境を必要としないことなどが挙げられる。多読の先行研究でも読解力、読書速度、自信や意欲の向上への効果が報告されており (Rob & Susser 1989; Mason &

Krashen, 1997; 金谷・長田・木村・葉袋, 1991, 1992, 1994, 1995; 鈴木, 1993; 橋本, 1997), ライティングへの転移 (Mason & Krashen, 1997), リスニングへの転移 (鈴木, 1996) も期待できる。しかし、語彙習得に対する効果については注意が必要である。多読は、その活動の中で未知語の偶発的習得が起こることわかっているが (Day, Omura, & Hiramatsu, 1991), 新しい語を獲得する方法としては、多読は非常に効率が悪いことがわかってきている (Hill & Laufer, 2003; Waring, 2003b)。多読の語彙習得への効果はむしろ、知っている語を確認したり、コロケーションなどの語の知識を深めたり、未知語を推測する力をつけさせたりすることに期待したほうがよさそうである。残念ながら上記の先行研究の中で中学生に対して多読をカリキュラムの一環として継続的に行ったというものはない。経験の浅い学習者に対して同様の効果があるかは興味深い点である。

2.4 書き出し訓練

多読をさらに効果的にするアウトプット活動として本研究では「書き出し訓練」を採用する。書き出し訓練とは Story Reproduction と Free Writing (Timed Writing) を組み合わせたもので、読んだ物語を制限時間内にできるだけ詳しく再生産する活動である。そのとき誤りを気にせずに頭に浮かんだ英語をどんどん書くこととなる。英文で読んだ内容を英文で書くので日本語訳をする必然性がなくなり、内容を書き出すことが自然な動機付けとなり学習者が英文をより深く意識して読むことも期待される。この活動を継続することによって、英文を書くことへの心理的な抵抗が少なくなり、書くことに対する自信がつくことも期待される。

多読プログラムで本を読んだ後の指導はさまざまだが、大量に読むことの妨げになるような活動は避けるというのが一般的なようである。先に紹介した Mason & Krashen (1997) による大学生を対象とした研究では、本を読んだ後に英文の要約文を書いたグループは和文の要約文を書いたグループと比較して、より多くの時間を英語学習に充てたにもかかわらず、読解やライティングの向上に差は見られなかったという。以上のことを考えると、書く作業自体に比較的時間がかからない書き出し訓練は多読後の活動としては適していると言える。

2.5 流暢さ向上のプロセス

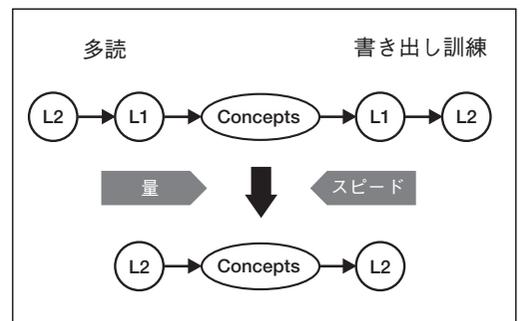
以上で見てきたように、本研究では継続的に行う流暢さのトレーニングとして多読と書き出し訓練を採用する。この訓練により学習者が流暢さを獲得し、結果として英語の運用能力を効率的に高めることが期待される。

流暢さの獲得の過程について、ライティングとリーディングの統合を主張する Zamel (1992) の研究の中に注目に値する学習者のコメントがあるのでここで紹介したい。この学習者は読解の際、1語1語を追っていて集中力が続かなかったが、流暢に英語を読めるようになったきっかけについて次のように説明している。

I applied a sort of free-writing approach to my reading. I forced my eyes to speed up, to move forward as a pen is commanded to during freewriting. I took in chunks of sentences at a time in the same way that phrases rolled off my pen when I was writing without having time to think about them. (p. 470)

リーディングとライティングがどちらも意味構築のプロセスであること、そして時間をかけずに読んだり書いたりすることで内的翻訳プロセスが入る隙を与えず、チャンクを意識するきっかけとなったことがうかがえる。このように、流暢さのトレーニングは量とスピードという負荷をつけることにより言語のリサイクル率を高め、日本語を介すことなく英語を運用できるようになることが期待される活動といえる (図2)。

▼ 図2：流暢さ向上のプロセス



3 研究課題と仮説

従来のカリキュラム（長文・会話文の精読40％、文法説明・練習30％、単語・発音10％、和文英訳20％）ではほとんど流暢さのトレーニングが行われていない。その現状から、週に1コマ（14％）を流暢さのトレーニングのために使用することによってカリキュラムのバランスに変更を加え、その効果を探りたい。多読と書き出し訓練を中学生に対し16か月間行った。

3.1 研究課題

課題1：16か月間にわたる中学生における流暢さのトレーニングの過程を記述する。（仮説1）

課題2：後半8か月の流暢さのトレーニング期間における英語での読書量が多い生徒と少ない生徒では英語能力の発達にどのような違いが出るのかを探る。（仮説2）

課題3：1年間、流暢さのトレーニングを受けた生徒と従来の正確さ中心の教授法で学習した生徒とでは英語能力の発達にどのような違いがあるのかを探る。（仮説3）

3.2 研究仮説

仮説1：多読、書き出し訓練の結果、読書スピード、読書レベル、英文を書くスピード、ライティングの正確さが向上し、日本語を介さずリーディング、ライティングができるようになる。（実験1）

仮説2：総読書語数が多い生徒のほうが、総読書語数が少ない生徒に比べて到達度テスト（英語能力判定テスト）の総合点において、また分野別正答率（語彙・熟語・文法、文章構成、読解、聴解）についても優れた成績を示す。（実験2）

仮説3：週に1コマ（授業時間の14％）の流暢さのトレーニングを受けた実験群は、正確さ中心の従来の教授法を受けた統制群に比べて到達度テスト（TOEIC Bridge）において優れた成績を示す。（実験3）

4 処遇

4.1 多読の手順

- ・多読用の本として Graded Reader（Oxford, Cambridge, Longman, Macmillan 他）を500冊程度用意。
- ・集めた本を EPER Level^(注1) を参考に8つのレベル（0～7）に分類し、そのレベルと語数^(注2) を本に書く。
- ・生徒は授業時間（週に1回）に好きな本を読み、学期中も長期休暇中に家でも読むように勧める。
- ・読み終わったら記録用紙に読書語数を記録していく。
- ・教員・生徒による本の紹介スピーチ、本の紹介文やポスターの作成など、より本に興味を持ってもらうための活動を行う。
- ・生徒がそのとき読んでいるレベルの本を週に1冊読むことを目安に目標設定し、学期末にABCで評価。

4.2 書き出し訓練の手順

生徒は授業中に次の手順で作業を行う。

- ・まず3分間既に読んだ本を開いて主人公の名前などのキーワードを用紙にメモする。
- ・本を閉じて10分間その本の内容についてできるだけたくさんのことを辞書などを使わずに英語で書く。
- ・自分の知っている簡単な表現で書くように指導する。
- ・10分経過したら書くのをやめて語数を数える。
- ・本を見ながらできるだけ自分で校正する。
- ・10分間の目標語数を150ワードとし、学期末にABCで評価。

5 実験結果

5.1 実験1

5.1.1 多読の実践結果

対象は男子中学生170名。中学2年11月から多読を始め中学3年3月まで続け、各学期末（3学期制）に集計を行った。この16か月の期間に生徒全員が10万語以上、平均では30万語弱を読破した（表2）。読書レベルとして、苦勞せずに楽しんで読めるレベルを自己申告してもらい、それを集計した。初めはほとん

どの生徒がレベル0, 1と申告していたが, 15か月経ってレベル2, 3の本を読む力がついたようである(表3)。読書スピードは, レベル0かレベル1の本を使用し計測した(表4)。15か月間で平均で123 w/mから188 w/mにまで読書スピードが上がった。

■ 表2：総読書語数の推移 (N = 170)

	2003年	2004年				2005年
	12月	3月	6月	12月	3月	
平均 (千語)	9.3	74.8	148.1	230.1	286.7	
標準偏差	8.87	51.04	78.67	126.84	147.73	

■ 表3：読書レベルの推移

	2003年	2004年				2005年
	12月	3月	6月	12月	3月	
平均 (レベル)	0.9	1.9	2.3	2.6	2.7	
標準偏差	0.21	0.83	0.83	0.83	0.88	
[読書レベル分布 (人)] (N = 170)						
3以上	0	35	69	92	95	
2	4	83	78	66	64	
1以下	166	52	23	12	11	

■ 表4：読書スピードの推移

	2003年	2004年				2005年
	12月	3月	6月	12月	3月	
平均 (w/m)	122.7	160.6	165.3	168.9	188.4	
標準偏差	28.05	71.69	47.68	47.25	52.25	
[読書スピード分布 (人)] (N = 170)						
201以上	5	17	40	39	64	
151~200	28	83	55	68	68	
150以下	137	69	75	63	38	

■ 表5：ライティングスピード (10分間に書いた語数) の推移

	2004年										2005年
	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	10月	11月	1月	
平均語数 (語)	90.4	113.9	134.4	140.1	141.4	159.9	165.1	141.9	173.3	166.7	
標準偏差	29.08	30.56	36.85	38.93	34.45	39.95	41.59	39.72	39.44	37.98	
[ライティングスピード分布 (人)] (N = 170)											
150語以上	6	21	42	62	61	95	110	55	123	115	
101~150語	50	97	110	88	100	68	54	110	47	50	
100語以下	113	49	16	20	8	6	4	5	0	2	

5.1.2 書き出し訓練の実践結果

10分間での書き出し語数(表5)は, 初回(2004年1月)は最低で34語, 平均で90語程度だった。150語を目標に指導をし, 2004年7月には65%の生徒が目標を達成したので, 2学期から正確さについて意識する活動を始めた。その後平均語数が落ちたが, もう一度書き出し訓練の目標を再確認し, 2004年11月には全員が100語以上書くことができた上, 全体の72%の生徒が目標の150語を突破した。10回の書き出し訓練で, 途中で300語以上書いて限界に達してしまっただ生徒もいたが, 全体としては順調に語数を伸ばしていた。

間違いを気にせずたくさん書くことがライティングの正確さの発達に与える影響を調べるため, 2004年6月(プリテスト)と2005年3月(ポストテスト)に本の要約文を100語程度で書いてもらい, エラー数を集計した。その手順は以下のとおり。

- ・ 5分間本を開いて主人公の名前などのキーワードを用紙にメモをしよう。
- ・ その後本を閉じて30分間で100語以上の要約文を辞書などを使わずに書いてもらう。
- ・ 提出の際, どこまで100語か印をつけるよう指示し, その範囲で語法・文法の誤りの数を集計した。

2004年の11月のライティングスピードをもとに上位群と下位群に分けて行った分散分析によると(表6), 8か月の期間にエラー数は統計的に有意に減少したが($F(1,168) = 37.29^{**} p < .01$), 群とポストテストの交互作用は有意ではなかった($F(1,168) = 0.94$ ns)。少なくとも書き出し訓練のようなスピードのみを意識させる練習を月に1度程度行っても, ライティングの正確さの発達にマイナスに影響することはないようである。

■表6：ライティングの正確さ（100語あたりの誤りの数）のプリテストとポストテストの結果

ライティングスピードによる群	人数	ライティング語数		エラー数（6月）		エラー数（2月）		差
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	
上位群	85	202.4	33.94	7.84	4.47	5.82	3.57	2.02
下位群	85	145.8	23.80	8.28	4.26	7.84	3.57	0.44

5.1.3 内的翻訳の割合の変化

リーディング、ライティング活動で日本語訳に頼っているかを調べるため、時期をずらして2度（2004年6月、2005年3月）アンケートを行った。アンケートは下の5つから1つ選ぶ形式をとった。

1. ほぼ日本語訳に頼って読んで（書いて）いる。
2. どちらかという日本語訳に頼っている。
3. 日本語訳と英語のままと半々ぐらい。
4. どちらかという英語のままで読んで（書いて）いる。
5. ほぼ英語のまま読んで（書いて）いる。

このアンケートで得られた結果（表7）は流暢さのトレーニングの後半8か月の効果であるものの、リーディングにおいては内的翻訳が統計的に有意に減少した（ $F(1,169) = 56.52, **p < .01$ ）。しかしライティングにおいては、有意差は検出できなかった（ $F(1,169) = 2.72 \text{ ns}$ ）。

■表7：内的翻訳の割合の変化（ $N = 170$ ）

	リーディング		ライティング	
	2004年	2005年	2004年	2005年
	6月	3月	6月	3月
平均	3.01	3.55	2.94	3.07
標準誤差	1.00	0.95	1.09	1.00

5.2 実験2

読書量が到達度テストの結果にどのような影響を及ぼすかを検査するため2004年6月と2005年2月にそれぞれプリテスト、ポストテストを実施した。テストは『英語能力判定テスト』を利用した。このテストは（財）日本英語検定協会が開発したもので、IRT（項目応答理論）に基づく絶対評価のスコアを得ることができるという特徴がある。

さらに(1) 語彙・熟語・文法、(2) 文章構成、(3) 読解、(4) 聴解の4つの分野別正答率を得ることもできる。被験者は流暢さのトレーニングを受けた170名の

男子中学3年生。8か月間（2004年6月～2005年2月）の総読書語数をもとに多量読書群と少量読書群に分けた（表8）。

プリテストの結果を分散分析したところ（ $F(1,168) = 14.29, **p < .01$ ）、2群は等質とは言えなかった。そこで金谷他（1991）に倣いマッチングを行った。その方法は、まず同点のものを対にし、続いて1点差のものを対にしなが、両群の平均と標準偏差が等しくなるようにするというものである。マッチングの結果61対（122名）を作ることができた（表9）。この61対のポストテストの結果を比較すると、多量読書群は平均が35.6点伸びたのに対し、少量読書群は24.9点しか伸びなかった。しかし、ポストテストにおける群の単純主効果は有意ではなかった（ $F(1,120) = 1.13 \text{ ns}$ ）。

次に、プリテストとポストテストにおける分野別正答率を比較した（表10）。その差を見ると多量読書群のほうが読解正答率と聴解正答率においてより多く得点が上昇し、文章正答率においてはより少なく減少している。文章正答率は単語を並べ替えて文を完成させるもので、この得点が減少したのは、もともと問題数が5問と少なく、今回の被験者にとってポストテストの問題のほうが難しかったことが直接影響したためであろう。それぞれの分野の結果を分散分析した結果、読解正答率についてはポストテストにおける群の単純主効果は有意であった（ $F(1,120) = 4.41, *p < .05$ ）。しかし、それ以外の分野では有意ではなかった。

5.3 実験3

流暢さのトレーニングが標準テストのスコアの伸びに及ぼす影響を調べるため、TOEIC Bridgeのスコアを比較した。プリテストは2年生の2月に受けたもので、ポストテストは3年生の2月に受けたものである。統制群は従来のカリキュラム（長文・会話文の精読40%、文法説明・練習30%、単語・発音10%、和文英訳20%）どおりで、実験群は長文・会話文の精読と文法説明・練習の割合を少なくし、週

■ 表8：読書量とプリテストの結果

群	人数	読書量 (千語)		プリテスト(点)	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差
多量読書群	85	195.4	75.08	460.8	47.91
少量読書群	85	81.7	19.79	430.8	54.78

■ 表9：読書量とプリテストとポストテストの結果（マッチング後）

群	人数	読書量 (千語)		プリテスト (点)		ポストテスト (点)		差
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
多量読書群	61	195.4	70.95	449.5	47.05	485.1	56.42	35.6
少量読書群	61	81.9	20.67	449.5	46.77	474.4	53.88	24.9

■ 表10：ライティングの正確さ（100語あたりの誤りの数）のプリテストとポストテストの結果

分野	群	プリテスト (%)		ポストテスト (%)		差
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	
語彙正答率	多量読書群	55.4	10.69	61.2	11.51	5.8
	少量読書群	55.6	10.07	62.7	10.28	7.1
文章正答率	多量読書群	64.3	20.52	58.4	24.10	-5.9
	少量読書群	68.4	19.32	59.7	22.17	-8.8
読解正答率	多量読書群	70.6	16.25	83.1	16.52	12.5
	少量読書群	72.1	17.43	76.6	17.14	4.5
聴解正答率	多量読書群	71.9	11.14	83.7	11.71	11.8
	少量読書群	70.1	12.61	79.9	12.15	9.8

■ 表11：TOEIC Bridge の得点（マッチング後）

群	人数	プリテスト(点)		ポストテスト(点)		差
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	
実験群	107	128.1	12.45	145.7	13.11	17.6
統制群	107	128.1	12.45	142.4	13.11	14.3

に1コマ（授業時間の14%）流暢さのトレーニングを受けた。

流暢さのトレーニングを受けた2004年度中学3年生のうちプリテスト・ポストテストを受けた156名を実験群とし、従来のカリキュラムで英語を学習した2005年度中学3年生のうちプリテスト・ポストテストを受けた170名を統制群とする。プリテストの結果を分散分析したところ（ $F(1,325) = 35.71, *p < .01$ ）、2群は等質とは言えなかったため、実験2同様マッチングを行った。TOEIC Bridge のスコアは2点刻みなので、スコアが一致しているものを対にしていき、107対（214名）を作ることができた。

マッチングの結果できた実験群と統制群のプリテストとポストテストの結果（表11）を比較すると、

実験群のほうがテストの成績が3.3点多く伸びている。この結果を分散分析したところ、ポストテストにおける群の単純主効果は有意傾向であった（ $F(1,212) = 3.37, *p < .10$ ）。

6 結論と考察

6.1 結論

分析結果をもとに仮説の検証を行いたい。

仮説1「多読、書き出し訓練の結果、読書スピード、読書レベル、英文を書くスピード、ライティングの正確さが向上し、日本語を介さずリーディング、

ライティングができるようになる」は、ライティングにおける日本語の役割について以外は支持された。日本語を介さずにライティングを行えるようになるには、もっと頻繁に英語を英語のまま書く練習が必要であろう。

仮説2「総読書語数が多い生徒のほうが、総読書語数が少ない生徒に比べて到達度テスト（英語能力判定テスト）の総合点において、また分野別正答率（語彙・熟語・文法、文章構成、読解、聴解）についても優れた成績を示す」については、まず総合点については支持されなかった。多量読書群のほうがポストテストにおいて総合点の得点がより多く増えたが、その差は統計的に有意ではなかった。次に分野別正答率については読解正答率への効果のみ支持された。総合点についても読解以外の分野についても、さらに長期的に研究を行えば統計的に有意な結果が出る可能性はあるだろう。

仮説3「週に1コマ（授業時間の14%）の流暢さのトレーニングを受けた実験群は、正確さ中心の従来の教授法を受けた統制群に比べて到達度テスト（TOEIC Bridge）において優れた成績を示す」は有意傾向が検出されるにとどまった。

6.2 考察

本研究は、正確さのトレーニングと流暢さのトレーニングの両方をどのような割合で行うと高い運用能力が身に付くのかについての知見を得ることを目標に行われた。研究よりも教育を優先した実践研究であったため、ここで導き出された結論の一般化には限界がある。

例えば、実験1では計画に統制群がないため厳密には結果が処遇によるものとは特定できないし、実験3については、処遇以外の変数が十分にコントロールされていたかどうかは検証できていない。しかし、この研究で少なくとも流暢さのトレーニングが有効であることの可能性は示せたのではないだろうか。

到達度テストに見る結果とは別に、生徒の書いた英文や感想などからも、この流暢さのトレーニングにより基本的な英語の運用力がついたことがうかがえる。簡単な英語の本なら楽しんで読むことができ、そしてその内容を間違いはあるがなんとか易しい英

語で伝えることができるようになったということも多く生徒が実感できたようである。

運用能力の向上という観点以外にも流暢さのトレーニングには良い効果があった。ライティングの研究者である Leki (1993) は、英語の授業がスキルや言語を教えることに偏りすぎるために、実際に読んだり書いたりする経験が奪われていることを指摘している。本研究の多読と書き出し訓練により、実際に読む場、書く場を学習者に提供することができ、それを彼らが習慣化する機会を与えることができた。特に多読によって、第二言語での読書を生涯楽しめるような習慣がついたとしたら、それは生徒にとって大きな財産となることだろう。

6.3 今後の課題

今後、この分野におけるさまざまな環境での実践研究、または結論の一般化がより可能な実証研究の報告が待たれる。それに加えて、「単純なことを簡単にできる」状態から「複雑なことを簡単にできる」ようになるために流暢さのトレーニングの割合をどのように増やしたり、または減らしたりしていく必要があるのか、そしてどの段階でどのようなトレーニング法をどのような頻度で行うのが有効なのかについてのさらなる知見を得ることが、よりバランスの取れたカリキュラムの開発には不可欠だろう。

今回は扱えなかったが、読みの深さやライティングの複雑さの発達に流暢さのトレーニングが与える影響についての研究、大量にリスニングを行う多聴 (Extensive Listening) の流暢さのトレーニングとしての可能性についての研究などを、今後の具体的な課題として挙げるができるだろう。

謝辞

このような研究の機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会と選考委員の皆様、特に示唆に富む助言をくださった大友賢二先生に厚くお礼申し上げます。また、私の授業と研究に参加して課題に取り組んでくれた生徒諸君、研究に協力し励ましてくださった同僚の先生方、そして陰で支えてくれた家族に心より感謝致します。ありがとうございました。

注

(1) EPER (=Edinburgh Project on Extensive Reading) の出版社を超えた本のレベル分け表をもとに読書レベル(0~7)を設定した(資料参照)。

(2) SSS 英語学習法研究会のホームページで教室利用のために提供されている語数表を利用。
 (URL: <http://www.seg.co.jp/ss/>)

参考文献 (*は引用文献)

- Bamford, J., & Day, R.R. (2004). *Extensive reading activities for Teaching Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R.R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R.R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 13. Available from <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html>
- * Day, R.R., Omura, C., & Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language*, 7, 541-551.
- * de Groot, A.M., & J.C. Hoeks. (1995). The development of bilingual memory: Evidence from word translation by trilinguals. *Language Learning*, 45, 638-724.
- * 橋本雅文. (1997). 「高等学校における多読指導の効果に関する実証的研究」. *STEP BULLETIN*, vol.9, 118-126.
- * Hill, M., & Laufer, B. (2003). Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *IRAL*, 41, 87-106.
- Janopoulos, M. (1986). The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency. *TESOL Quarterly*, 20, 763-768.
- * 金谷憲, 長田雅子, 木村哲夫, 葉袋洋子. (1991). 「高校における多読プログラム—その成果と可能性」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 5, 19-26.
- * 金谷憲, 長田雅子, 木村哲夫, 葉袋洋子. (1992). 「高校における多読プログラム—その読解力, 学習方法への影響」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 6, 1-11.
- * 金谷憲, 長田雅子, 木村哲夫, 葉袋洋子. (1994). 「高校における多読プログラム—その動機づけと読解力への影響」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 8, 39-47.
- * 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』, 9, 21-27.
- * Kern, R.G. (1994). The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 441-461.
- * Leki, I. (1993). Reciprocal themes in ESL reading and writing. In Silva, T., & Matuda, P.K. (Eds.), *Landmark essays on ESL writing*. (pp. 173-190). Lawrence Erlbaum Association.
- * Mason, B., & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25, 91-115.
- * Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle and Heinle.
- * Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikolov, M., & Krashen, S. (1997). Need we sacrifice accuracy for fluency? *System*, 25, 197-201.
- * Robb, T.N., & Susser, B. (1989). Extensive reading vs skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5, 239-251.
- * Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shehadeh, A. (2003). Learner hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge. *System*, 21, 155-171.
- Susser, B., & Robb, T.N. (1990). EFL extensive reading instruction: Research procedure. *JALT Journal*, 12. Available from <http://www.kyoto-su.ac.jp/~trobb/sussrobb.html>
- * 鈴木寿一. (1996). 「読書の楽しさを経験させるためのリーディング指導」. 『新しい読みの指導—目的を持ったリーディング』 (pp. 116-123). 東京: 三省堂.
- * 鈴木寿一. (1993). 「個人差に対応した多読指導の効果」. 『英語教育研究 (日本英語教育学会関西支部紀要)』, 16, 88-94.
- Tsang, W. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17, 210-233.
- * Waring, R. (2003a). Designing a balanced curriculum: Issues for reading and vocabulary. Paper presented at the 35th Annual International Summer Workshop for Teachers of English, Odawara, Japan.
- * Waring, R. (2003b). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in Foreign Language*, 15, 130-163.
- * Weissberg, B. (2000). Developmental relationships in the acquisition of English syntax: Writing vs. speech. *Learning and Instruction*, 10, 37-53.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, & complexity*. Hawaii: University of Hawaii Press.
- * Zamel, V. (1992). Writing one's way into reading. *TESOL Quarterly*, 26, 463-487.

■表12: 読書レベル

読書レベル*	0	1	2	3	4	5	6	7
	G	F	E	D	C	B	A	X
EPER Level	Starter	Beginner	Elementary	Low Intermediate	Intermediate	High Intermediate	Advanced	Bridge
語彙レベル*	100-200	250-300	300-400	600-800	1000-1300	1400-1900	1800-2800	2200-3800
1冊あたりの平均語数*	500	1,500	4,500	7,000	10,000	15,000	20,000	25,000
Graded Readers								
Oxford	Reading Tree	Bookworms Starters*	Bookworms Stage 1	Bookworms Stage 2	Bookworms Stage 3	Bookworms Stage 4, 5*	Bookworms Stage 6*	—
Penguin	Easystarts	Level 1	Level 2*	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6
Cambridge*	—	—	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6
Macmillan	Starter	—	Beginner	Beginner*	Elementary*	Intermediate*	Upper*	—

この表は、EPER (= Edinburgh Project on Extensive Reading) Level (Day & Bamford, 1998, pp. 173-218) をもとにして作り、その後 SSS 英語学習法研究会のホームページ (URL:<http://www.seg.co.jp/ssss/>) の YL (読みやすさレベル) を参考に修正を重ねたものである。表の中の「*」は EPER LEVEL に著者が付け足した、または変更を加えた項目である。

英語能力向上をめざす教育実践

小学校高学年児童の個人の習熟度に応じた きめ細かな指導法の開発

—コンピューターを使った On-Demand な英語学習—

愛知県／椋山女学園大学附属小学校 非常勤講師 加藤 佳子

概要

小学校高学年クラス英語学習にはさまざまな問題点がある。本研究はそのような問題点を克服するための1つのアプローチとして、自作教材 CD-ROM を作成し活用することによる児童の習熟度に応じたきめ細かな英語学習指導法の開発を目的としている。CD-ROM には、ダイアログを中心とした語彙習得・リスニング練習及び模擬対話形式によるスピーキング練習を盛り込み、必要に応じてリーディング、ライティング練習も取り入れた。また、ネイティブ講師と日本人講師によるスキットやネイティブ講師の発音練習などをビデオ録画した動画データを利用し、児童の視覚と聴覚を刺激するような内容も盛り込んだ。

自作 CD-ROM を活用した個別学習は、① 個々の習熟度に合わせることができ、② 児童が主体的に学習しようとする態度を養い、③ 個々の児童の英語に対する学習意欲を高めることに大いに役立ち得ることが示唆された。この個別学習を今後も続けていくことにより、児童が自分で使える英語知識（自分の中のデータベース）を増やし、さらに、自分自身の弱点を見だしフィードバックすることによって「自分の中のデータベース」を強化し、口頭表現能力を高めていくことが期待された。

1 はじめに

1年生から英語教育を開始する私立小学校において、小学5・6年は将来の高度な英語学習の基礎能力を身に付けさせ、中学英語へ円滑に移行させる大事な時期である。しかしながら、高学年の指導に関しては次のような問題点がある。① 高学年になると児童間で習熟度が開いてくる。ある水準を設定して

授業を行う必要があるが、クラスの平均に合わせて授業を進めていった場合、帰国子女や幼少から英会話スクールなどで学習をしている児童は物足りないと感じてしまう。一方、習熟度の低い児童はこの時期から英語に対し恐怖心を抱き始める。② 教師主導型の授業においては、習熟度の高い児童や我先に英語を発話しようとする児童に引っ張られて授業が進んでいき、習熟度の低い児童やおとなしい児童はそこで埋もれてしまう傾向がある。③ 高学年クラスでは、個人の興味、関心、学習方法の好みの違いが拡大し、低・中学年の授業のように皆が一緒に楽しむことができない。

また、山内（2002）も高学年児童の指導の難しさを指摘している。調査該当私立小学校の低学年児童にはゲームなどを通して「英語に親しむ」授業が好評であるのに対して、高学年児童、特に男子児童からは投げやりな反応があり、授業の上滑りが起きている様子がかがいがい知れると述べている。

公立小学校での英語教育がたびたびメディアで紹介されるが、高学年クラスの授業風景があまり表舞台に出てこないのは、公にできない何らかの理由を抱えているに違いないと想像される。小学校での英語教育は英語の歌やチャンツ、絵本を用いた指導が一般的であるが、高学年になるとこのような学習スタイルに飽きてくる児童、恥ずかしいとか幼稚だと感じる児童も少なくない（加藤、1999）。低・中学年児童のようにどんな指導でも快く受け止めてくれるほど高学年児童は寛容ではない。さらに、中学入試を控えた児童は受験勉強で忙しく、受験とは関係のない「英語」を軽視する傾向がある。受験というモチベーションがなければ「楽しくなければやりたくない」のだ。

以上の問題点を克服するためには、① 個々の児童

の習熟度に応じていること、② 児童主体であること、③ 児童が興味を持てる内容であること、の3点を満たす授業内容にしていく必要がある。近年、中・高等英語教育にコンピューター・ネットワークを取り入れた学習（岩見，2003）が成果を上げていることから、コンピューターを使った学習が効果的であると考えた。しかしながら、小学生にはコンピューター・ネットワークを利用したインタラクティブな英語学習はあまりに高度すぎ、効率的な学習を望めないと考えられる。そこで、小学生でも操作が簡単な CD-ROM を活用することを試みた。既存の CD-ROM などの教材は学校での授業内容や進度に対応しづらいため、本校での学習内容に基づいた個人学習用 CD-ROM を自作し活用することによって、高学年児童ならではの能力を引き出そうと考えた。

2 研究方法

2.1 学習環境及び設備

椋山女学園大学附属小学校女子児童（5年生56名と6年生56名、計112名）は、現在週2回（年間70回）の英語の授業を受けている。その内訳は、1回の日本人英語講師（以下、JTE とする）のみによる授業と、1回のネイティブ講師（以下、AET とする）とのチームティーチングによる授業である。

本校では毎年、高学年全児童に「児童英検」を受験させている。「児童英検」には3つのグレードがあるが、6年生には一番上のグレードである「GOLD」を、5年生には次のグレードの「SILVER」を受けさせており、基礎英語力の把握に役立っている。

本校ではすでに1クラス分の児童が使用できるコンピューター（30台）を導入済みであり、IT教育に利用されている。使用したコンピューターはEPSON

PJ1184003 であり、使用 OS は Windows XP、ソフトウェアとして Internet Explorer 6.0 がインストールされている。また、本研究のためにマイク付きヘッドホンをコンピューターの数だけ用意した。

2.2 CD-ROM 開発環境

音声データ、動画データともにビデオカメラ（Sony Digital Handycam DCR-TRV8）により取得した。記録した映像データはパーソナルコンピューター iMacG5（MacOSX version 10.3）により編集した。コンピューター付属のソフトウェア iMovie4 により、動画ファイルは AVI 形式（Audio, Video, still Image 形式の略）、音声データは AIFF 形式（Audio Interchange File Format の略）に変換し、CD-ROM 作成用の材料とした。イラストなどの画像データはイメージスキャナ（EPSON GT-F550）により取得した。また、リスニングの教材の一部に（財）日本英語検定協会の許諾を得て、児童英検の過去問題の CD より音声データを使用させていただいた。

小学校での使用コンピューターの環境に合わせて、CD-ROM の作成には Windows コンピューター（NEC Lavie LN500/6, Windows XP）を使用した。コンテンツの作成にはプレゼンテーション用のソフトウェア PowerPoint 2003（Microsoft 社）を利用した。各レッスンに対応したコンテンツファイルを作成し、動画データ、音声データを挿入した後に、PowerPoint のない環境でも使用可能のように、HTML 形式（一般のホームページ作成に使用されている形式）に変換し、CD-ROM に保存した。作成した CD-ROM を複製し、コンピューターと同数にした後に授業に使用した。

2.3 実施方法

AET が加わる授業を利用し、自作 CD-ROM を活用した個別学習を取り入れる。1クラス28名を児童

■ 表1：自作 CD-ROM を活用した個別学習の導入例

6年A組の場合	月曜3限（JTE&AET）		金曜2限（JTE）
	奇数グループ（14名）	偶数グループ（14名）	クラス全員（28名）
1週目	英会話①	コンピューター①	通常授業
2週目	コンピューター①	英会話①	通常授業
3週目	英会話②	コンピューター②	通常授業
4週目	コンピューター②	英会話②	熟達度チェック

の出席番号で奇数グループと偶数グループの2グループに分け、表1のようにコンピューターを用いた個別学習、AETによる英会話練習、JTEによるクラス全体での英語学習の3つを組み合わせる。コンピューターを使う学習では、使い方や手順などを個別に指導しなければならない状況が頻繁に発生し、JTE 1人がクラス全員を見るのが大変であることから、クラスを半分に分けることにした。このように、週2回の授業のうち1回は受け持ち児童数を少なくすることによって、児童1人1人に目が行き届きやすくする。2週間で1サイクルとし、2サイクル目終了時に熟達度チェックを行う。

3 オンデマンド式英語学習CD-ROMの開発

自作CD-ROMには、ダイアログを中心とした語彙習得・リスニング練習及び模擬対話形式によるスピーキング練習を盛り込み、必要に応じてリーディング、ライティング練習も取り入れることにした。AETの発音練習などをビデオ録画した動画データを利用し、児童の視覚と聴覚を刺激するような内容も盛り込んだ。また、(財)日本英語検定協会の許諾の上で、「児童英検」過去問題とその音声コンテンツの一部に使用することにした。それ以外は著作権が問題となることから、ダイアログや問題文はネイティブ講師の協力を得て自作にし、絵(画像)などもオリジナルなものを用いた。基礎・応用・発展型のコンテンツを準備することによって、習熟度の高い児童はさらに上を、定着の遅い児童は着実に基礎を固め次のステップへ進めるようにした(写真1)。自作CD-ROM制作途中でたびたび、休み時間を利用して児童ボランティアにCD-ROMの試用をしてもらい、使い易さや内容の面白さなどについて意見を言ってもらった(写真2)。さらに、CD-ROMの内容に対応したワークブックを作り、児童自身がリスニングの正答率を高めることを意識できるようにした。また、CD-ROMの疑似対話式スピーキング練習の後には実際に1対1でAETと会話をし、練習の成果を確認できる機会を設けた。帰国子女に関しては、CD-ROMの音声を利用しディクテーションをさせることにした。

▼写真1：基礎(SILVER)・応用(GOLD)・発展(PLATINUM)の3つのレベルに対応したオンデマンド式英語学習CD-ROMの試作品



▼写真2：休み時間に試作CD-ROMの試用に協力してくれる児童たち



3.1 模擬対話形式スピーキング練習

GOLD(応用)レベル Lesson5「道案内」(図1)
 学習目標：道の尋ね方・教え方を学ぶ。
 学習方法：ステップ1～6の順に練習を進めていく。

▼図1：表紙 GOLD(応用)レベルのスピーキング練習 Lesson5「道案内」



ステップ1 AETとJTEの会話(ビデオ録画した動画データ)を聞く(図2)。

指導のポイント:最初に,AETとJTEの会話を最後まで聞かせ,どの程度理解できたかを確認する。

▼図2:AETとJTEの会話を聞く(ステップ1)



(AETの顔をクリックすると音声が出る)

ステップ2 文字を見ながら会話を何度も聞き練習する(図3)。

指導のポイント:ひとまとまりの会話ごとに練習させる。ここで「道案内」の会話表現をセンテンスごとに十分に練習させ,ステップ3に進ませる。

▼図3:ひとまとまりの会話ごとの練習(ステップ2)



(AET, JETの顔をクリックすると音声が出る)

ステップ3 JTEと模擬対話をする(図4)。

指導のポイント:児童にAETのパート(道を尋ねる役)をさせ,実際に画面上のJTEと模擬対話をさせる。

▼図4:JETと模擬対話(ステップ3)



(JETの顔をクリックすると音声が出る)

ステップ4 AETと模擬対話をする(図5)。

指導のポイント:児童にJTEのパート(道を教える役)をさせ,実際に画面上のAETと模擬対話をさせる。

▼図5:AETと模擬対話(ステップ4)



ステップ5 AETとJTEの会話をもう一度聞く(図6)。

▼ 図6：AET と JTE の会話をもう一度聞く（ステップ5）



ステップ6 道案内に関する表現をもう一度練習する。
 例) この道をまっすぐ行ってください。

- Walk along the street.
- Go straight.
- 1つ目の角を右に曲がってください。
- Turn right at the first corner.
- 次の角で左に曲がってください。
- Turn left at the next corner.
- さらに3ブロック行ってください。
- Walk three more blocks.
- 右手にあります。
- It's on your right.
- 左手にあります。
- It's on your left.
- 病院の隣にあります。
- It's next to the hospital.
- 病院の向かいにあります。
- It's across from the hospital.
- 病院と銀行の間にあります。
- It's between the hospital and the bank.
- 見落とすことはありませんよ。
- You can't miss it.

3.2 語彙習得・リスニング練習

3.2.1 SILVER (基礎) レベル

Lesson 1 「児童英検」の過去問題を利用したリスニング練習 (図7)

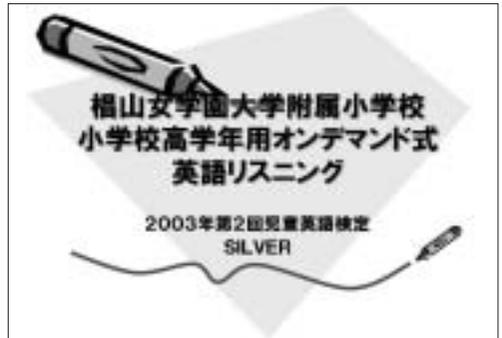
学習目標：英語を聞いて質問に答える練習をする。

テスト形式に慣れる。

指導のポイント：第5学年から「児童英検」を受験するので、その準備も兼ねてリスニング練習をさ

せる。また、遊びの中で英語を学ぶということから脱却させ、英語学習に対する意識を高める。

▼ 図7：表紙 SILVER (基礎) レベルのリスニング練習



▼ 図8：SILVER レベルのリスニング練習の問題例



図8の画面上のスピーカーのマークをクリックすると音声が出る。日本語の解説と英語の問題が流れる。解答はワークブックに記入し、問題が終わったら各自で採点をする。

3.2.2 GOLD (応用) レベル

Lesson 1 「児童英検」の過去問題を利用したリスニ

ング練習（図9）

学習目標：ある程度長い英文を聞き取る。語彙を増やす。

指導のポイント：第6学年では「児童英検」GOLDレベルを受験するので、ある程度長い英語の文章を聞き取る練習をさせる。また、いろいろな英語を聞くことによって語彙を増やすことをめざす。

▼図9：表紙 GOLD（応用）レベルのリスニング練習



▼図10：GOLD レベルのリスニング練習の問題例



図10の画面上のスピーカーのマークをクリックすると音声が出る。日本語の解説と英語の問題が流れ

る。解答はワークブックに記入し、問題が終わったら各自で採点をする。

3.3 動画データを利用した発音練習

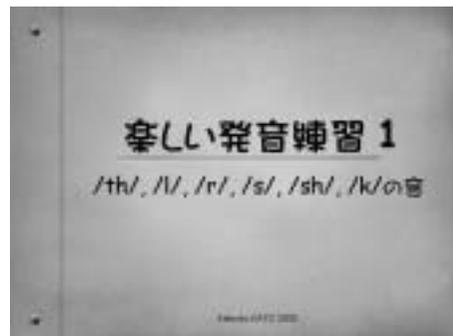
SILVER（基礎）レベル 楽しい発音練習1（図11）

学習目標：/th/, /l/, /r/, /s/, /sh/, /k/（注）の音を練習する。

学習方法：ステップ1～5の順に練習を進めていく。

（注）発音学習では [θ][ʃ] などの発音記号を用いることが普通であるが、指導対象が小学生のため、あえてこれらの表記を用いることにした。

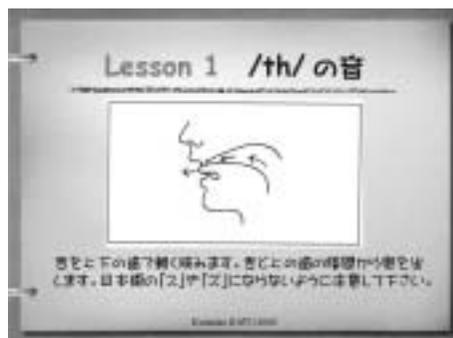
▼図11：表紙 SILVER（基礎）レベルの発音練習1



ステップ1 /th/（摩擦音）発音のポイント（図12）

指導のポイント：舌の位置や息の出し方（中田・中田，2004）を図を見ながら確認させ、説明文を読んでしっかり理解させる。実際に声を出して練習させ、児童が意識して音を出そうとしているかどうかを観察する。隣同士でもチェックさせる。ここで、十分に練習時間を取ることが必要である。

▼図12：発音のポイントを理解する（ステップ1）



ステップ2 AETの発音を聞く(図13)。

指導のポイント: /th/の音を含む単語を9種類用意し、児童に聞き取らせる。AETが英語で何と言っているのかを聞き取ることに集中させる。それぞれのAETの顔(ビデオ録画した動画データ)をクリックすると音声が出るので、口の動きをよく見るように伝える。

▼ 図13: AETの発音を聞く(ステップ2)



(AETの顔をクリックすると音声が出る)

ステップ3 意味を理解しながら英語を聞く(図14)。

指導のポイント: AETの言う単語の意味を理解させる。

▼ 図14: 単語の意味(絵)を理解しながら練習をする(ステップ3)



(絵の下のAETの顔をクリックすると音声が出る)

ステップ4 文字を見ながら英語を聞き、文字を理解する(図15)。

指導のポイント: 文字を見ながら、AETの発音を聞く。/th/の音が意識できるように、単語中のthを赤文字にしている。

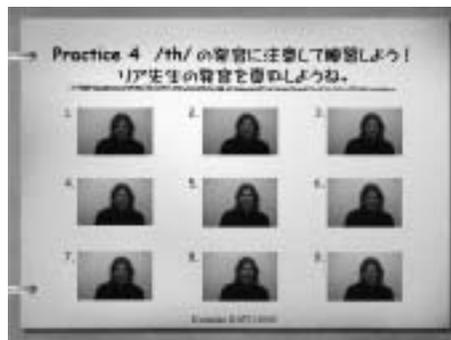
▼ 図15: 文字を理解する(ステップ4)



ステップ5 /th/の発音に注意して練習する(図16)。

指導のポイント: AETの口の形をよく観察し、発音をまねさせる。

▼ 図16: 発音を意識する(ステップ5)



3.4 その他の内容(スクリプトのみ)

3.4.1 模擬対話形式スピーキング練習

SILVER(基礎)レベル Lesson 2 “Family”

学習目標: 家族の紹介ができるようになる。

A: I'll introduce you my family. This is my father.

B: What's his name?

A: His name is John and this is my mother.

B: What's her name?

A: Her name is Kate. This is my grandmother.

B: What's her name?

A: Her name is Mary.

B: How old is she?

A: She is 84 years old.

※下線部の単語を入れ替えて練習する。

GOLD (応用) レベル Lesson 2 “Meals 1”

学習目標：自分の好きな食べ物とその理由も言えるようになる。

T: What's your favorite meal?

S: I like sushi and miso soup for dinner.

T: Oh, really? Why do you like that?

S: Because I like fish. Sushi and miso soup go together well.

T: What do you like to drink?

S: Green tea is good. What about you? What's your favorite meal?

T: I like pizza for lunch.

S: Oh, really? That sounds great.

※下線部の単語を入れ替えて練習する。

GOLD (応用) レベル Lesson 3 “Meals 2”

学習目標：Lesson 2 で習った表現を応用し、口頭表現能力を高めていく。

T: What's your favorite meal?

S: I like pancake with syrup and strawberries for breakfast.

T: Oh, really? Why do you like that?

S: Because it's sweet. Pancake and strawberries go together well.

T: What do you like to drink?

S: Orange juice is good. What about you? What's your favorite meal?

T: I like Indian curry for lunch.

S: Oh, really? I've never had that.

※下線部の単語を入れ替えて練習する。

GOLD (応用) レベル Lesson 4 “Vacation”

学習目標：疑問詞 (where, how, when, how long) を理解し、これらの疑問詞を含む英語のやり取りができるようになる。

A: Where are you going?

B: To Hawaii.

A: How are you going?

B: By airplane.

A: When are you going?

B: On August 1st.

A: How long are you going to stay?

B: For five days.

A: Sounds great! Have a good time!

B: Thank you.

3.4.2 語彙習得・リスニング練習

GOLD (応用) レベル Lesson 4 「疑問詞に慣れよう!」

学習目標：疑問詞を含む質問文に慣れる。英語を聞いて質問に答える (答えは解答用紙に書く。日本語可)。

例)

Story 1

Mum says that we're going to Tokyo Disney Sea next month and I can bring a friend! We're going to leave on February 21st and we're staying for two days. We're taking the Shinkansen.

Questions

1. Where is she going?
2. When is she going?
3. How long is she going to stay?
4. How is she going?

Story 2

My sister and I are going to visit our grandmother in Gifu for the weekend. We're leaving on December 9th and we're staying for two days. We're going to take the bus.

Questions

1. Where are they going?
2. When are they going?
3. How long are they going to stay?
4. How are they going?

Story 3

Guess what! My best friend invited me to go with her and her family to Canada! She said we'd fly there on September 17th. We're going to stay for 20 days so we can go to Niagara Falls and see the aurora. After 20 days we'll come back to Japan by plane. What a great holiday!

Questions

1. Where are they going?
2. When are they going?
3. How long are they going to stay?
4. How are they going?

GOLD (応用) レベル Lesson 5 "Buildings"

学習目標：いろいろな建物の名前を覚える（画面上の絵をクリックすると音声が出る）。

例)

castle, bus stop, apartment, book store, police box, fire station, department store, city hall, post office, hotel, pool, public bath, zoo, gas station, school, restaurant, convenience store, temple, theater, museum, supermarket, sports center, pharmacy, flower shop, bakery, laundry, hospital, amusement arcade, amusement park, tower, bank, factory, airport, station, library, shrine, fast-food restaurant, pet shop, cafe, park, beauty salon, shopping mall, aquarium, gym, skating rink, hot spring, dental office, concert hall, church, house, bridge, court, kindergarten, dome, barbershop, botanical garden, university

PLATINUM (発展) レベル Lesson 1 "A Horse and A Rabbit"

学習目標：英語の文章を聞いて理解する。内容に関する質問に答える。

A horse was walking. He was hungry.

There was a carrot field on the other side of the river.

He crossed the river and came to the carrot field.

A very big carrot was in the field.

"What a big carrot!"

"I am hungry. I want to eat the big carrot," said the horse.

The horse pulled on the carrot.

But the carrot did not come up.

Then, a rabbit came to the carrot field.

"What are you doing, Mr. Horse?" asked the rabbit.

"I'm pulling up the carrot! Please help me pull up this carrot. I want to eat the carrot," said the horse.

"Sure, I'll help," said the rabbit.

The rabbit pulled on the horse.

The horse pulled on the carrot.

And the carrot came up!

"Thank you very much, Mr. Rabbit. Let's eat together."

"That sounds great!" said the rabbit.

The horse and the rabbit ate the big carrot together.

They were happy.

(文章は6年生児童2名によるオリジナル作品)

Questions

1. Who was hungry?
2. What was on the other side of the river?
3. What did the horse want to do?
4. Did he pull up the carrot?
5. Who helped the horse to pull up the carrot?
6. Did the carrot come up?
7. What did they do after they got the carrot?
8. Were they happy?

PLATINUM (発展) レベル Lesson 4 "A Trip to Paris"

学習目標：会話文を聞いて理解する。内容に関する質問に答える。

A&B: We are looking forward to the winter vacation.

C: Oh really? Why?

A&B: We're going to take a trip.

C: Where are you going?

A: To Paris.

C: Wow! Sounds great! How are you going?

B: By airplane.

C: When are you going?

A: On December 23rd.

C: How long are you going to stay in Paris?

B: For 10 days.

C: You're lucky. Do you know the Eiffel Tower?

A: Yes, it's the symbol of Paris.

C: The Eiffel Tower was built in 1889 when the Expo was held in Paris. It is much taller than the TV tower in Nagoya.

B: How tall is it?

C: It is 324 meters tall.

A: Can I climb up the Eiffel Tower?

C: Yes, you can. You can go up and see the view of Paris.

B: Are there any other interesting places in Paris?

C: There are famous museums in Paris like the Louvre and the Orsay. The Louvre has paintings by artists like Gauguin, Millet, Leonardo da Vinci, and Delacroix. Many people go to the Louvre to see them. France is a fun country to visit.

A: I'm getting excited.

B: Me too!

C: Have a good time!

A&B: Thank you!

(文章は、6年生児童5名によるオリジナル作品)

Questions

1. Why are they looking forward to the winter vacation?
2. Where are they going?
3. How are they going?
4. When are they going to leave?
5. How long are they going to stay?
6. When was the Eiffel Tower built?
7. Is it taller than the TV tower in Nagoya?
8. How tall is the Eiffel Tower?
9. Can they climb up the Eiffel Tower?
10. Are there any other interesting places in Paris?

3.4.3 動画データを利用した発音練習

SILVER (基礎) レベル 楽しい発音練習 2

学習目標: /l/ と /r/ や /s/ と /sh/ の音の違いを理解し、これらの音を聞き分けられるようになる (画面上で AET がどちらの単語を言っているかを聞き取る)。

例) /l/ と /r/

fly — fry
glass — grass
light — right
lice — rice

例) /s/ と /sh/

sell — shell
sea — she
sit — shit
seat — sheet

4 実践内容, 結果及び考察

4.1 コンピューターに慣れるための準備

まずコンピューターの操作に慣れるため、文字学習にコンピューターを取り入れた(表2)。正しい指使いでのタイピング練習、英文入力、文章の保存など主にワープロソフトの機能を使う練習をした後、教科書(Learning World 2, Apricot 出版)に載っている英語の歌をもとに作らせた英語の文章をコンピューターで作成する作業を行った(図17)。

■ 表2: コンピューターを使った学習例

指導項目	所要時間	指導内容
タイピング練習	1時間	キーボードに正しく指を置く。正しい指使いでアルファベットを打つ練習。スペースのとり方、コンマとピリオドの打ち方の練習。
文字入力	1時間	短く簡単な文を入力する。字体、文字の色、文字サイズの変え方を学ぶ。文の始めは大文字、単語と単語との間にスペース、コンマとピリオドの違いに気をつける、文章の終わりにピリオドをつけるなど、注意事項を守り英文を入力する。文例) Hello, my name is Hanako Sugiyama. I am eleven years old. My birthday is July 1st, 1992.
英作文	2時間	教科書に載っている英語の歌をもとに英語の文章を作成する(図17)。文字サイズは見やすいように14、文字の色は10色まで使用可、字体は自由とする(ただし、読みやすい文字を選ぶこと)。

▼ 図17：児童の作品

5年生児童の作品 1



5年生児童の作品 2



■ 表3：アンケート結果（数字は％）

Q1 コンピューターを使った英語学習は楽しいですか。

	とても楽しい	楽しい	ふつう	あまり楽しくない	楽しくない
5年生	49.0	26.5	12.2	8.2	4.1
6年生	27.5	47.1	19.6	5.8	0.0

Q2 コンピューターの操作は難しいですか。

	難しい	ふつう	簡単
5年生	6.1	38.8	55.1
6年生	0.0	64.7	35.3

Q3 今までにコンピューターを使って英語を勉強したことがありますか。

	はい	いいえ
5年生	38.8	61.2
6年生	43.1	56.9

4.2 コンピューターに対する意識調査

コンピューターを使った学習に対する意識を調べるために、4.1の作業が終わった後、高学年全児童を対象にアンケートを行った。アンケート結果は表3のとおりである。

アンケート結果から7割以上の児童がコンピューターを使った学習に対して、好印象を持っていることがわかった。繰り返しのタイピング練習から授業を開始したが、児童は当初から大変興味を持って取り組んでおり、教育効果が高いことが明らかになった。

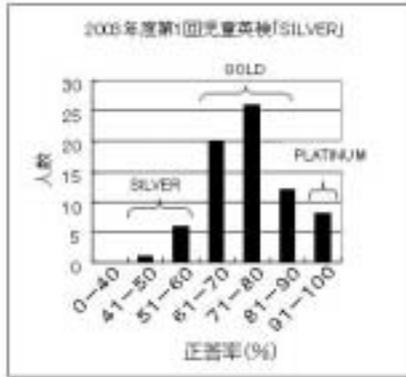
また、コンピューターを使った授業を通して、人前で英語を話すことには消極的な児童も積極的に取り組んでいるなど、個々の児童の意外な能力や個性を引き出すことができた（加藤，2004）。本格的にコンピューターを使った英語学習を開始する前にこのような準備をすることは、操作に慣れさせ、いきなりコンピューターを用いた高度な学習に対する恐怖心を抱かせないためにも必要である。

4.3 個々の児童の習熟度の定義付け

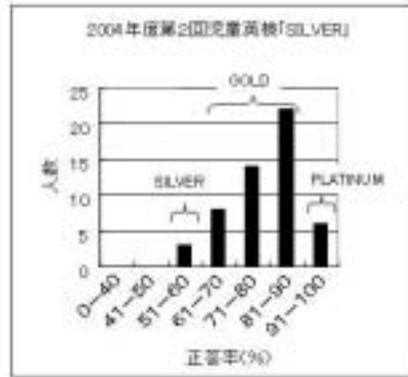
4.3.1 「児童英検」を利用した習熟度の測定

研究開始前の基礎学力を測定するために9月上旬に「児童英検」の過去問題を利用し模擬テストを行った。2003年度第1回の「児童英検」から、5年生には「SILVER」を、6年生には「GOLD」を授業時間中に受けさせた。本校では毎年、高学年全児童に「児童英検」を受験させている。2004年度は、10月に実施された第2回「児童英検」を受験させた。この2つの試験結果を個々の児童の習熟度を把握するのに役立てた。その結果をグラフ化したものが図18から図21である。習熟度の低いレベルを SILVER、高いレベルを PLATINUM とし、およそ10%を目安に設定した。それ以外のグループを GOLD レベルとした。このように習熟度を3段階に分けることにより、自分の習熟度に応じた CD-ROM の使用を可能とした。ただし、どちらかのテストで SILVER レベルになった場合は、SILVER 用の CD-ROM を使うこととし、PLATINUM レベルに関しては、両方のテストで PLATINUM レベルに達した場合に限り、

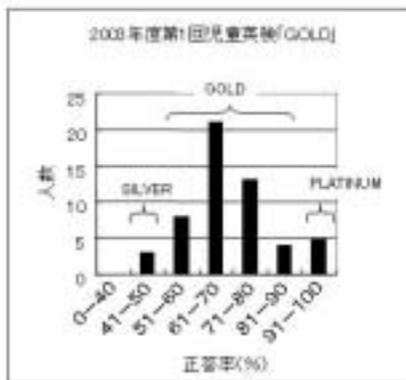
▼ 図18：5年生児童の結果（模擬テスト）



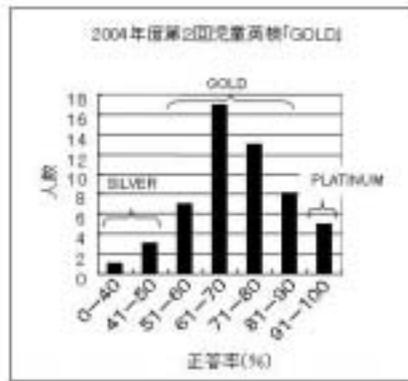
▼ 図19：5年生児童の結果（2004年第2回テスト）



▼ 図20：6年生児童の結果（模擬テスト）



▼ 図21：6年生児童の結果（2004年第2回テスト）



■ 表4：発音テスト用 AET 評価シート（例）

氏名	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
	th	l	r	sh	s	c/k/ck	l or r
	3*	2*	2	2	1*	3	X
	2	1	2	3	1	1	O
	2	2	3	1	2	2	O

- *）3点…正しい発音で言える。
- 2点…イントネーションを意識して言える。
- 1点…カタカナ発音である。

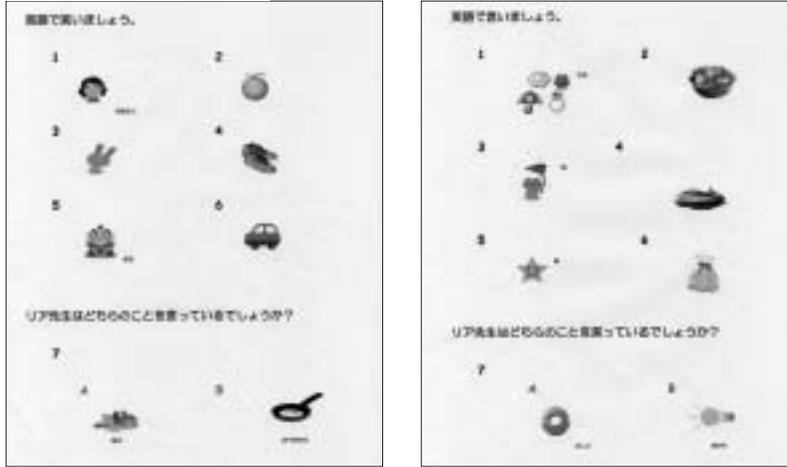
PULATINUM 用の CD-ROM が使えることとした。

4.3.2 発音テストを利用した習熟度の測定

研究開始前と後で児童の発音がどのように変化しているかを見るために AET による児童の発音テストを実施した。日本人が苦手とする発音の中から 6 種

類の発音を選び、それらが正しく発音できているかどうかを AET に 3 段階で評価してもらった（表 4）。この発音テストは別室で個別に行った。40 分の授業時間内で終わらせるために、問題はできるだけ少なく、簡単なものにした。児童用問題シート（図 22）を 5 種類作成し、その中から無作為に 1 枚選んで児

▼図22：児童用問題シート



■表5：実践前の結果（数字は％）

		3点*	2点*	1点*
Q1	th	1.8	56.4	41.8
Q2	l	13.6	54.5	41.9
Q3	r	9.1	72.7	18.2
Q4	sh	14.5	58.2	27.3
Q5	s	18.2	56.4	25.4
Q6	c/k/ck	27.3	58.2	14.5
Q7	l or r	正解	不正解	
		49.1	50.9	

*) 表4と同じ。

■表6：発音練習2回実施後の結果（数字は％）

		3点*	2点*	1点*
Q1	th	10.8	64.9	24.3
Q2	l	21.6	54.1	24.3
Q3	r	24.3	62.2	13.5
Q4	sh	18.9	51.4	29.7
Q5	s	16.2	56.8	27.0
Q6	c/k/ck	51.4	37.8	10.8
Q7	l or r	正解	不正解	
		64.9	35.1	

*) 表4と同じ。

童に示し、問題1から順に単語を言ってもらった。問題7では、/l/と/r/を聞き分けることができるかどうかを見るために、AETにどちらかの単語を言ってもらい、児童に正しいものを選ばせた。

以上の方法で5年生児童を対象にAETによる発音テストを実施した結果は表5と表6のとおりである。

表6は、2学期と3学期に1回ずつCD-ROMを用いて発音練習をした後の結果である。この結果を見ると、たった2回の練習でも、発音を意識しながら練習をした児童が成果を上げていることがわかった。2回目のテスト後にALTに感想を尋ねると、「カタカナ発音にならないように発音を意識して話す児童が増えたが、sheとseaのように、/sh/と/s/を区別して発音することは難しいようだ」と評価していた。この点に注意を払いながら、今後もたびたびテストをしながら発音練習を続けるつもりである。

1年生から英語学習を開始する多くの私立小学校

において、小学4年という学年は音声主体の学習によって得た知識がある程度高まってくる時期にあり、小学5年という学年は文字の読み書きを含む学習へと移行する大事な時期である（加藤，2004）。しかしながら、この頃から児童は英語の発話において母国語の影響を受け始める。特に、外来語として慣れ親しんでいる単語に関しては、日本語的な発音をしがちな児童が少なくない。言語習得において「脳は10歳頃までは柔軟性を保つが、思春期頃になるとその柔軟性が消失し始める」（Ellis, 1994）という臨界期仮説が第二言語習得にも当てはまるのであれば、中・高学年という年齢は正しい発音を無理なく習得させる最後のチャンスである。大人と比較すると、音声面、特に発音でははるかに有利であるので、繰り返し学習することによって自然と英語独特のリズム・ストレス・イントネーションを身に付けることが可能であるだろう。発音練習にもさまざまな練習

方法がある。歌やリズムなどを利用したやり方がよい例である（加藤，2003）。

CD-ROM を用いた学習が効果的である理由としては、マイク付きヘッドホンを使用することによって、児童は自分の声を聞きながら AET の発音をまねて繰り返す練習に集中することができる。言葉の繰り返しは語彙の習得に役立つ（Curtain and Pesola, 1994）という点からも有効である。Harmer（2001）が指摘するように、生徒は各自ヘッドホンを装着しているのでいくらかのプライバシーが保証されており、普通の教室であれば他の生徒の活動で気が散るようなこともない。また、CD-ROM の音声ヘッドホンを通して流れてくるので、教室で使用している CD プレーヤーの音質よりもはるかに優れたものを聞くことができる。

4.3.3 CD-ROM を用いた学習に対する児童の意見

研究を開始して数か月後に、CD-ROM を用いた学習についての感想を尋ねた（資料参照）。その結果、多くの児童がコンピューターを用いた学習に対して好意的な印象を持っていることがわかった。特に、「自分のペースで進められ、何度も聞くことができる」という意見が多数あったのは、やはりオンデマンド式 CD-ROM ならではのよさを実感できたからではないだろうか。

また、「手・耳・目の部分で楽しめる」という意見からは、画面上のカラフルな絵を見て、AET の声をヘッドホンから直接聞き、マウスやキーボードを使ってコンピューターの操作ができるということが児童の興味・関心を引きつけたに違いない。この「手で楽しむ」ということは当初予定していなかったことであり、この研究で意外な収穫を得た。

CD-ROM を用いた学習は、児童の視覚と聴覚を刺激しただけでなく、コンピューターを操作できるという高学年児童の知的好奇心をも刺激したということが示された。家庭に 1 台はコンピューターがある時代でも、小学生が自由に使えるような状況ではないようなので、コンピューターが操作できるということも児童の学習意欲を掻き立てるようだ。

八田（2004）は、小学校英語教育において、クラスでのやり取りや児童同士のペアワーク・グループワーク以上に、児童の動機付けの重要性を指摘している。クラスでのインタラクティブなコミュニケー

ション活動に関しては、基礎的な要件は既に母国語で習得した能力を通して満たされているからである（Brewster, Ellis and Gigard, 1992）。

一方、コンピューターを使った英語学習が楽しくないと感じている児童がいることも無視してはならない。「同じことの繰り返しでつまらない」という児童に対しては、繰り返し学習することの必要性を理解させる指導を、「コンピューターが苦手だ」という児童には個別に説明し、苦手意識を持たせないような指導をしていかなければならないだろう。

4.3.4 CD-ROM を用いた学習に関する考察

Nunan（1999）が評価するように、現代の語学教材は非常に洗練されたものになってきている。例えば、教科書の内容は事実に基づいて作られ、学習者が実生活に結び付けられるように工夫されている。教科書準拠のワークブック、カセットテープ、ビデオテープなどは、教室の中に「英語の世界」を疑似体験できる環境作りを手伝ってくれるだけでなく、学習者が教室以外でも自主的に学習できる機会をも与えてくれる。さらに Harmer（2001）は、インプットを増やすための補充教材と練習問題が収録されている教科書準拠の CD-ROM 版パッケージソフトの導入が今後おそらく加速するであろうと予測している。このような恵まれた学習環境の中で近年注目されているのがインターネットの活用である。英語教育におけるインターネットの活用に関して、Nunan（1999）は「本物の（authentic）」コミュニケーションの機会を与えてくれると述べている。Eメールでは世界中の人々と容易にやり取りをすることができ、ウェブサイトでは世界各国から有益な情報を得ることができるからだ。

英語教材が進歩していく中、特に英語の指導におけるコンピューターの使用は急速に増加している。Lewis（2004）が述べるように、さまざまな年齢や能力の学習者が混在するクラスにはコンピューターを用いることで個々の学習者に応じた指導や支持を与えることが可能になり、コンピューターが個人の学習環境（ワークステーション）に成り得る。このように、これからの英語教育においてコンピューターはあらゆる可能性を秘めている。中でもインターネットの可能性は大きい。しかしながら、限られた授業時間の中で膨大な量の情報から必要な情報を検索する作業は容易ではない。まして、検索能力が未熟

で、英語の読み書きが十分ではない小学生にはインターネットを利用したインタラクティブな英語学習はあまりにも高度すぎ、効率的な学習は望めないと考えられる。そこで、小学生でも操作が簡単なCD-ROMを活用することにした。この種のコンピューター・プログラムはただ単にワークブックの練習問題の見栄えをよくしただけのものだという批判もあるが、これが持つ多様性と動機付けに対する有用性を過小評価するのは賢いやり方ではないと Harmer (2001) は述べている。何時間も通常の授業を受けていた学習者が、コンピューターのプログラムを通した言語練習をすると、リフレッシュ効果があるという。このような点に加え、本研究で開発したオンデマンド式英語学習 CD-ROM は、操作が簡単な上、本校の英語学習内容に基づいているので、小学校英語教育ならではの学習方法として有効であると言える。実践中、児童たちは CD-ROM の操作を容易に理解し学習に入っていった。リスニング問題で英語が聞き取れないときは、何度も繰り返し聞いて自分で答えを見つけようと努力していた。スピーキング練習では、普通の授業よりも児童1人1人の英語の発話量が顕著に多くなっており、今後の成果が期待できる。終了チャイムが鳴ってもやめようとせず、休み時間に入っても作業を続けているなど、予想以上に興味を持って取り組んでいた。

5 おわりに

オンデマンド式英語学習 CD-ROM の導入は、高学年英語指導における問題点を克服する1つのアプローチとしても有効である。冒頭で提示した3つの問題点、①「習熟度の違い」、②「主体性、積極性の違い」、③「興味、関心、学習方法の好みの違い」に関しては、大いに改善されるに違いないと期待する。

問題点①を克服するために、習熟度に応じて学習内容が選べるように、基礎 (SILVER)、応用 (GOLD)、発展 (PLATINUM) の3つのレベルに対応したオンデマンド式 CD-ROM を作成した。レベルの異なるコンテンツを準備することによって、習熟度の高い児童はさらに上に、定着の遅い児童は基礎を固め次のステップに進むことができるので、高学年になると目立ってくる児童間の習熟度の違いによる指導の難しさが緩和される。

問題点②については、コンピューターが個人の「ワークステーション」になるので、児童が主体的に学習しようとする態度を養うことができる。わからないところは何度も繰り返し聞くことができ、児童自身が自分で使える英語知識を増やし、さらに自身自身の弱点を見だしフィードバックすることによって口頭表現能力を強化していくという学習者主導型の環境が成立する。

問題点③に対しては、本校の学習内容に基づいているので効率的であり、身近な英語講師が画面上に現れるので疑似コミュニケーションが体感できる。また、画面上のカラフルな絵を見て、英語講師の声をヘッドホンから直接聞き、マウスやキーボードを使ってコンピューターの操作ができることが高学年児童の興味・関心を引きつけたことは今回の研究からも実証された。

高学年になると、個人の興味、関心、学習方法の好みの違いが拡大し、低・中学年の授業のように一様に楽しむことが難しくなってくるので、多種多様な学習方法を提示する必要があるだろう。その1つとして、コンピューターを効果的に組み合わせたアプローチが個々の児童の学習意欲を高めることに多いに役立ち得ることが示唆された。

これからの英語教育では、コンピューターが提供してくれるさまざまな利点を見極め、授業にどのように有効に取り入れることができるかを検討していかなければならない。今後も引き続き、授業の中で自作 CD-ROM を活用し、児童からのフィードバックをもとにして内容をより充実させ、児童が CD-ROM の作成にかかわることができるように工夫したい。また、CD-ROM のコンテンツと同じ内容を含むビデオテープも作成することにより、自宅での繰り返し練習を可能とし、さらなる定着を図りたい。さらに、10月に受験予定である「児童英検」の結果をもとに、児童の基礎英語力の変化を分析する。児童に対しては、CD-ROM を用いた学習や英語力の伸びに関する自己評価アンケートも実施する予定である。

自作 CD-ROM による個別学習、ネイティブ講師による英会話練習、日本人講師によるクラス全員での英語活動の3つを効果的に組み合わせることが、高学年児童の英語学習に対する意識・意欲、そして、コミュニケーションや文字の読み書きを含む総合的な英語力にどのように反映していくかを調査していきたい。

謝 辞

最後になりましたが、今回このようなすばらしい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研究助成選考委員の先生方に心より感謝申し上げます。とりわけ、研究実践に関して貴重なご助言をいただいた大友賢二先生に厚くお礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * Brewster, J., Ellis, G. and Gigard, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin.
- * Curtain, H.A. and Pesola, C.A.B. (1994). *Language and Children: Making the Match*. Harlow: Longman.
- * Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- * Harmer J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Longman.
- * 八田玄二. (2004). 「児童英語教育の理論と応用」. 東京：くろしお出版.
- * 岩見理華. (2003). 「CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) の原理を応用した英語学習—総合学科選択科目『英語絵本』における取り組み—」. *STEP BULLETIN*, vol.15, 80-96. 日本英語検定協会.
- * 加藤佳子. (1999). *An Investigation into the Nature of Effective Provision for Teaching English as Foreign Language in Japanese Elementary School*. Unpublished MA thesis. University of Kent at Canterbury.
- * 加藤佳子. (2003). *English Pronunciation Teaching for Japanese Learners: Approaching Rhythm, Stress, and Intonation through Mother Goose Rhymes*. Unpublished MA theses. Nanzan University.
- * 加藤佳子. (2004). 「一冊の絵本を題材とした小学英語『聞く・話す・読む』の総合的学習」. 中部地区英語教育学会紀要, 34, 179-186.
- * 加藤佳子. (2005). *Teaching English to the Higher Graders: A Practical Approach at Private Primary School*. 全国英語教育学会紀要 *ARELE*, 16, 231-240.
- * Lewis, G. (2004). *The Internet And Young Learners*, Oxford: Oxford University Press.
- * 中田憲三・中田匡紀. (2004). 「1日たったの5分英語発音体操」. 東京：サンクチュアリ出版.
- * Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*, Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- * 山内啓子. (2002). 「神戸・阪神地域の私立小学校における英語教育の現状」. *KELT*, 17, 3-17. 神戸英語教育学会.

ます。CD-ROMの作成に関しましては、ビデオに出演することを快く引き受けてくださいましたAETのリア・ウィンズ・ジャテル先生、親身で丁寧なご指導と温かい励ましをいただきました名古屋大学大学院加藤雅士先生に深く感謝致します。

資料：自作 CD-ROM を用いた学習に対する児童の感想（抜粋）

- ・いろいろな操作がわかるからいい。(5年Iさん)
- ・リアルだ。(5年Yさん)
- ・手・耳・目の部分で楽しめる。(5年Hさん)
- ・自分のペースで問題を解いていけるから好き。個人的に進めていけるし、聞き取れなかったら何回も聞けるからいい。(5年Mさん)
- ・スクリーンに出て来る人の声が面白い。(5年Hさん)
- ・コンピューターを使って英語を勉強したことがなかったから楽しい。(5年Fさん)
- ・1人でやるのがつまらない。(5年Mさん)
- ・個人の速さで進めるし、何度でもできる。(5年Oさん)
- ・パソコンは好きだけど、問題に答えるのが嫌だ。(5年Kさん)
- ・同じものの繰り返しがつまらない。(5年Mさん)
- ・コンピューターが苦手だから、みんなが速すぎて追いつけない。(5年Iさん)
- ・問題を解いてばかりだと疲れる。(5年Oさん)
- ・ペーパーだとやる気をなくすけど、コンピューターでやると、やる気がする。パソコンのマウス、ヘッドホンを使うのが楽しい。(5年Iさん)
- ・ゲームがなくて、英語ばかりだ。(5年Nさん)
- ・何回も聞けるので、発音がわかる。(5年Kさん)
- ・耳にヘッドホンをつけて音を聞くのが少し嫌い。(5年Tさん)
- ・何を答えても大丈夫だから、安心する。(5年Kさん)
- ・自分の間違えたところをすぐに直せる。(5年Hさん)
- ・パソコンが大好きだから楽しい。(5年Kさん)
- ・パソコンだと楽しく覚えられる。(6年Aさん)
- ・問題の絵がカラーで見やすくていい。(6年Yさん)
- ・普通の授業だとマイペースの私にはちょっと大変だけど、パソコンだと自分のペースでできる。(6年Nさん)
- ・わからないところが何回も聞けるからいい。(6年Aさん)
- ・英語の聞き取りが難しい。(6年Nさん)
- ・パソコンの操作が少しわかるようになった。(6年Tさん)
- ・英語が打てるようになるのがうれしい。(6年Sさん)
- ・ヘッドホンで耳がしめつけられて痛い。(6年Oさん)
- ・自分のペースでできる。(6年Tさん、Iさん、Sさん、Yさん、Mさん他)
- ・英語の聞き取りが楽しい。(6年Oさん他)
- ・コンピューターを使って英語を習うなんて今までやったことがなかったから楽しい。(6年Tさん)
- ・ヘッドホンをつけながらやるのがカッコいいし、どれくらいできるか試せるから楽しい。(6年Fさん)

日本人英語学習者のための英語語彙力測定と 語彙学習方略診断調査表の開発

広島県立広島皆実高等学校 教諭 田頭 憲二

概要

本研究は、コンピューターを用いた日本人英語学習者に対する語彙学習支援としてのオンライン支援システムの構築を目的として行われ、英語語彙力測定と語彙学習方略診断調査表の開発がなされた。英語語彙力測定としては、望月(1998)の改訂版を作成し、項目応答理論を用いてより簡易な語彙力測定テストとそのテスト項目が作成された。また、語彙学習方略診断調査表としては、前田・田頭・三浦(2003)の調査項目を使用し、これまでの第二言語語彙研究結果をもとに個々の学習者に即した助言が作成された。今後、コンピューターを用いてこれらの測定・診断を学習者に提供することにより、語彙学習をより効果的に行うことができ、個々の学習者に対応した指導が可能となる。

1 背景と目的

1.1 背景

語彙は学習者にとって最も重要な要素であり、言語学習成功者になるための重要な言語知識の一側面である。また、第二言語習得段階から見ても、語彙はどの熟達度においても能力向上に不可欠であり、学習者自身も語彙知識の重要性を実感している。

このような語彙側面に関し、1980年代以降、多くの研究がなされ英語教育への具体的示唆が導かれている。まず、英語には54,000語以上の単語があり、大学生母語話者では20,000語を知っているとされる(Nation, 1990; Nation & Waring, 1997)。また、英語学習者の場合、学習すべき目標語彙数は、約5,000語である(Nation, 1993; Schmitt, 2000)。

しかし、これらすべての語彙を教授することは不可能であり、語彙学習の多くを学習者個人の学習に

任せることとなる。その際に、学習者が使用する意図的方略は、語彙学習方略(VLS: Vocabulary Learning Strategy)と呼ばれ、高頻度5,000語を学習する際に非常に重要となる(Nation, 1990; Nation & Meara, 2002)。また、日本人英語学習者の使用するVLSの特徴は、近年の調査により明らかとなりつつある(e.g., Nakamura, 2002; Schmitt, 1997; 堀野・市川, 1997; 前田・田頭・三浦, 2003)。

このように、語彙教授における到達目標(語彙量)、学習者の学習行動(VLS)が明らかとされている。しかし、未だ教授者は語彙学習は学習者が独自に行うものであるという認識を持ち、先行研究結果が実践的な側面に応用されていないのが現状である。

このような状況を打開するため、第1に、学習者が目標語彙数に達しているかを測定する語彙力測定テストが必要となる。現在、代表的な英語学習者用語彙テストとして the Vocabulary Levels Test (VLT) (Nation, 1990, 2001)があり、多くの英語教育現場で用いられている。しかし、日本人英語学習者を対象にVLTを実施した場合、さまざまな問題点が指摘されている(e.g., 望月・相澤・投野, 2003)。そのため、日本人英語学習者に即した語彙力測定テストが必要となる。

第2に、学習者が適切なVLSを使用しているか否か診断を行い、より効果的な方略を用いるよう指導、助言を行うことで学習支援を行う必要がある。しかし、現在、日本人英語学習者のVLSの特徴が明らかとなっているが、個々の学習者のVLS診断やその方略に対する助言、指導が行われてきておらず、語彙学習は個々の学習者に任されてきた。そのため、教育現場では、どのように学習するのかは、学習者に委ねられている現状である(市川, 1998)。しかし、教育活動としては、学習者の学習方略を明らか

にし、訓練を行い、学習者の自律を助ける必要があり (Oxford, 1990)、学習者の語彙学習においても学習者の使用する VLS 調査と合わせて助言を行う VLS 診断調査表 (診断項目、助言) が必要となる。このことにより、学習者自らが使用している方略を体系的に意識化することが可能となり、学習者の方略使用を高めることができる (Cohen, 1998; Cohen & Dörnyei, 2002)。そこで、現在までの先行研究結果を実践的な語彙指導へ応用し、コンピューターを利用してで個々の学習者に即した支援・適切な助言を与えることが可能となる。

1.2 目的

上述の背景を踏まえ、本研究においては、個々の学習者に即した学習者用診断の開発を目的に行われた。具体的には、語彙学習・指導に有益となる語彙力測定と VLS 診断から構成する学習支援コースを構築する。特に、日本人英語学習者にとって最終目標となる5,000語レベルまでの語彙を習得しているかを測る「語彙力測定テストの開発」と、VLS を診断する学習支援としての「語彙学習方略診断調査表の開発」を行うことを目的とする。まとめると以下の2つの目的が挙げられる。

目的1 語彙力測定テスト作成

目的2 語彙学習方略診断調査表作成

これらの目的を達成する際、最終的にコンピューターを使用し、より個々の学習者に即した支援が可能となるよう工夫がなされた。以下、本研究における語彙力測定テスト、VLS 診断調査表の作成過程の報告を行う。

2 語彙力測定テスト作成

ここでは、日本人英語学習者用語彙力測定テストの開発過程において実施された調査報告を行う。本調査においては、以下の手順で調査が行われ、テスト項目作成のため、調査 (I)、(II) の等化が行われた。

手順1 現在の語彙力テスト改訂 (全2版)

手順2 予備調査の実施

手順3 調査 (I) の実施

手順4 調査 (I) の分析

手順5 調査 (II) の実施

手順6 調査 (II) の分析

手順7 アイテムバンク作成

2.1 日本人英語学習者用語彙テストの改訂

日本人英語学習者用語彙テストの中でも、Vocabulary Size Test for Japanese Learner of English (VST) (望月, 1998) の2版 (vst1, vst2) を使用し、形式面の改訂が行われた。第1に、レベルは5,000語までの5レベルとした。第2に、項目応答理論に必要となる局所独立の前提を保つため、1つの日本語単語に適する英単語を、錯乱肢2語より選択する形式へと変更した。このことから、VST (全2版) の改訂を行った各レベル30問、総計150問から成る語彙力テスト (I)、(II) が作成された。

2.2 予備調査

予備調査 (35名) を行い、日本語として普段使用されない項目は除外され、調査における回答制限時間は25分に設定された。

2.3 調査 (I) の実施

被験者

県内の高等学校に協力依頼を行った結果、5高等学校より承諾を得た。2004年度9月から12月にかけて時間的余裕のある時期に実施され、最終的に472名の回答を得た。

材料

習熟度テストの指標として、一般的な高校生英語学習者を対象とするため、日常の授業時間内に調査を実施するという時間的制約も考慮し、前田 (2002) によって使用された C-test (制限時間5分、64問) が使用された。語彙テストは、上記2.1において作成された語彙力テスト (I) が使用された。習熟度に関する調査を第1部「習熟度編」、語彙力測定を第2部「語彙テスト編」とする調査用紙が完成された。

2.4 調査 (I) の分析

調査用紙は、高等学校英語科教員 (3名) により習熟度テスト問題の正答判断が行われ、データ入力

専門業者によって入力が行われた。データをもとに、記入漏れがランダムであり不真面目に回答をしたと思われる38名を除き、最終的に434名分が有効データとして扱われた。データ処理に関しては、SPSS 13.0J, BILOG 3.11 が用いられた。基本統計量や信頼性係数の算出は SPSS, 項目応答分析には BILOG を使用した。

分析結果

習熟度テストの得点は、多段抽出法を用いて日本の高校生に実施した前田（2002）の結果（平均28.27, 標準偏差9.97, 歪度0.13, 尖度-0.43）とほぼ同じ結果（平均29.34, 標準偏差9.59, 歪度-0.04, 尖度-0.25）が得られ、全国の高校生英語学習者を反映していると思われる。次に、語彙力テスト得点の記述統計量を表1に示す。

■ 表1：語彙力テスト（I）の記述統計量

レベル	n	k	M	SD	α
1000	434	30	29.05	1.91	.78
2000	434	30	24.22	4.28	.81
3000	434	30	18.67	4.95	.79
4000	434	30	15.52	4.63	.70
5000	434	30	15.99	5.86	.83
total	434	150	103.44	17.89	.93

表1より、語彙力テスト（I）の信頼性係数は全体としては $\alpha = .93$ となっており、内的整合性の信頼性が確認された。

次に、項目応答分析では、被験者数の観点より1母数モデルが採用された（大友, 1996）。IRT 尺度の等化は、水平的等化による係留テストデザインが採用された。その後、共通項目として、項目困難度母数のばらつき（豊田, 2002）、各レベルからの抽出率の2点を考慮に入れ、150問中22項目が語彙力テスト（II）に挿入された。

2.5 調査（II）の実施

次に、共通項目の挿入された語彙力テスト（II）の調査が行われた。

被験者

県内の高等学校に協力依頼を行った結果、3高等学校より承諾を得、497名の被験者を対象に行われた。

材料

調査（I）と同じ習熟度テストと共通項目の挿入された語彙力テスト（II）が用いられた。

2.6 調査（II）の分析

調査（I）と同様の手順で分析がなされた。不真面目に回答をしたと思われる16名を除き、最終的に481名分が有効データとして扱われた。

分析結果

習熟度編のテスト得点は、平均30.57, 標準偏差9.73, 歪度0.02, 尖度-4.04であった。語彙テスト得点の記述統計量は、表2に示される。

■ 表2：語彙力テスト（II）の記述統計量

レベル	n	k	M	SD	α
1000	481	30	29.10	2.46	.89
2000	481	30	23.93	4.41	.82
3000	481	30	21.18	4.36	.77
4000	481	30	19.14	5.02	.80
5000	481	30	16.19	6.03	.83
total	481	150	109.53	18.41	.94

語彙力テストにおける信頼性係数は、全体として $\alpha = .94$ となっており内的整合性が確認された。

2.7 アイテムバンク作成

調査（I）、（II）の結果をもとにアイテムバンクの作成がなされた。Henning の方式（大友, 1996）により変換定数が求められ、各テスト間の項目困難度母数の尺度等化が行われた。表3には、等化後の各レベルにおける項目困難度母数値を示す。

■ 表3：各レベルの項目困難度母数

レベル	k	M	SD
1000	57	-4.35	1.15
2000	55	-2.02	1.49
3000	56	-0.99	1.52
4000	56	-0.28	1.16
5000	54	-0.01	0.96

その後各レベルの項目困難度母数を平均値 ± 1 S.D. とし、項目選定を行い、使用されるテスト項目が選定された（レベル1：39項目、レベル2：35項目）。

目、レベル3：38項目、レベル4：37項目、レベル5：39項目、計188項目)。

上記から、項目困難度母数が付加されたより簡易に実施可能な「語彙力測定テスト」が開発された。実際のコンピューター上の測定(図1参照)では、テスト項目をアイテムバンクより適宜選択し、学習者の語彙力の測定を行う。

▼ 図1：画面上の語彙力測定テスト



3 語彙学習方略診断調査表作成

次に、学習者のVLS診断調査表の作成がなされた。Cohen & Dörnyei (2002)は、方略指導において教師のとるべき9段階を提案している。

本調査においては、それらの中でも、初期の4段階(それぞれ、(1)学習者の意識高揚、(2)学習者の方略使用の調査、(3)新たな方略の紹介、(4)方略の理論的根拠の提供)を目的として作成された。

特に、(3)を考慮しつつ、現在まで行われていない(4)に関する学習者への助言の作成が、現在までの語彙研究の知見より行われた。

3.1 作成過程

質問項目

簡便に行うことのできる前田他(2003)を採用した。彼らは、学習成果とVLS使用の関係を明らかとし、教育現場で使用可能な9項目からなる質問用紙を作成している。

- 1つ目の単語のいろいろな形(名詞形・動詞形)を関連させて覚える

2. 同一場面で使える関連性のある単語をまとめて覚える
3. 同意語、類義語、反意語をピックアップしてまとめて覚える
4. 手と頭が完璧に覚えるまで何度も書く
5. 英語から日本語、日本語から英語へと何度も書き換える
6. 発音しながら英語を書く
7. 頭の中に単語がイメージできるように何度も見る
8. 単語のスペルを頭の中に印刷の文字ごと浮かぶようにイメージする
9. 単語を眺めながらアルファベットの配列の雰囲気をつかむ

それぞれ「体制化方略(項目1, 2, 3)」、「反復方略(項目4, 5, 6)」、「イメージ方略(項目7, 8, 9)」に分類され、学習者の習熟度に応じて反復方略、体制化方略、イメージ方略の順に方略の使用傾向が変化する(前田他, 2003)。

提示方法

Brown (2002)の質問形式を参考に各質問項目の提示を行い、4件法による回答を行う形式とした。実際のVLS診断調査表は以下の図2に挙げられる。

▼ 図2：画面上のVLS診断調査表



3.2 助言とその理論的根拠

現在までの先行研究結果をもとに、図2のVLS診断調査表から明らかとなる各方略志向の学習者に対して行う助言の作成と精選を行った。その中で、より効果的な方略使用を促す工夫がなされた。また、

助言文例としては、学習方略実践の手引き (Oxford, 1990; Rubin & Thompson, 1994)、高校生用図書 (市川, 2000) を参考とした。以下では、各方略志向学習者への助言とその理論的根拠を示す。実際には、以下の助言例が画面に示される。

3.2.1 体制化方略志向の学習者

この学習者は、体制化による記銘方略を行っており、積極的に語と語の関連性を考えることにより記憶保持を図っている。この方略は形式的、意味的に関連する語を体制化することで符号化する方法である。

特に、既知情報に新情報を付加することで記憶保持は促進され想起率は高まる (二谷, 1999)。しかし、日本人英語学習者の体制化方略の使用頻度はあまり高くない (Schmitt, 1997)。助言例を図3に示す。

質問項目1は、語幹、接尾辞、接頭辞に注目する方略である。この方略では、目標語を分解し、各部分をそれぞれの意味と結び付けるという2段階を経

る (Nation, 2001)。そのため、接辞知識が乏しい日本人英語学習者の場合、意図的な学習が要求される (英語の接辞に関しては Nation, 1990, 2001参照)。

質問項目2は、目標語から連想される語句をまとめることにより、想起の手がかりを増やす方略である。単語を分類する基準としては、品詞別、話題別、言語機能別、感情別などがある (Oxford, 1990)。具体例として意味地図があり、実際の指導法に関しては、Nation (2001) に詳しい。

質問項目3は、意味的、音韻的、文法的類似性または関連語句をグループ化することで、記憶保持率を高める方略である (グループ化は、Carter & McCarthy (1988) に詳しい)。

一方で、関連した語を同時に学習すると干渉が起こりやすく、学習困難度は関連性のない場合の約2倍になる (Nation, 1990, 2000; Schmitt, 2000; Tinkham, 1993)。そのため、学習方法に工夫が必要であり (Schmitt & Schmitt, 1995)、具体的指導法に関しては、Nation (2001) が参考となる。

▼ 図3：体制化方略志向の学習者への助言例

◆あなたの単語の学習方法は効果的なものです。以下のアドバイスを参考に、より工夫をしてみましょう。

助言(1)：すでに知っている単語に、新しい単語を関連付けて覚えるのはとても記憶に残りやすい方法です。より最も効果的にするには、自作のリストまたは関連図を描いてみるのもよいでしょう。

助言(2)：単語には語幹というものと接辞と呼ばれるものがあります。例えば、education という単語は、educate という動詞の語幹に名詞化を表す -tion という接尾辞がついてできています。このように覚えようとする単語を分解し、共通の部分を持つ単語同士と一緒に覚えるといいでしょう。

助言(3)：単語に共通の機能、話題、表す感情などがあれば、それをもとにまとめていきましょう。(1)挨拶、別れ、感謝などのときに使う単語、(2)健康、学校などの話題に使う単語、(3)好き、嫌いを言うときに使う単語、というように分けてみましょう。

助言(4)：日本語でも単語と単語が関連しています。「寒い」という言葉を聞いたらすぐに思い浮かぶのは「暑い」という言葉でしょう。外国語を学ぶときにも同じようにすればいいわけです。単語をペアにまとめて、一方の単語を言えばもう片方の単語がすぐに出るようにしましょう。ただし、このように関連した単語を覚えるときには、両方の単語が混在しないように注意しましょう。

◆もっと単語を上手く学習したい人には…

助言：覚えようとする単語のイメージを思い浮かべてください。search (～を探す) であれば、「自転車の鍵を手探りで探している」イメージを思い浮かべましょう。実際に、動作をして覚えると最も有効です。

3.2.2 反復方略志向の学習者

この学習者は、反復をすることにより情報の維持リハーサルを行っている。情報処理にさまざまな水準を仮定した情報処理水準モデルによると、この学習者は処理水準の最も浅い形態的・音韻的処理を行っている。そのため、さらに深い処理水準の意味的処理を含む VLS の使用促進を図ることが必要である。一方で、問題点としては、系列位置効果の初頭性効果などにより語の提示順により影響を受けることである。そのため、覚える順番を工夫する必要がある。また、忘却速度が他の方略に比べ速いため、計画的に反復学習をする必要がある。特に、間隔の幅を拡大する間隔拡大効果 (Bahrick, Bahrick, Bahrick, & Bahrick, 1993) は、記憶保持と想起の両方に有効である。助言例を図 4 に示す。

質問項目 4 は、日本人学習者に固有の学習方略であり、漢字学習における書き取り練習、空書行動による類推である (仲, 1997; 市川, 2000)。この身体的な記憶方略は、何度も同じ綴りを書き写すことで手の運動感覚として覚えるため、想起の際に効果的

となる。また、視覚的にも目標語の形式イメージの一時的な保持、確認という活動により記憶保持が促進される (仲, 1997)。Schmitt (1997) によると日本人英語学習者はこの方略を非常に多く使用しているが、漢字の場合に比べ、英単語の意味を記憶する方略としてはあまり効果がない (市川, 2000)。

質問項目 5 では、L2 → L1 方向の学習を行った場合、読解などの受動的技能に有効であり、L1 → L2 方向の場合、作文などの生産的技能に有効である。概して、L2 → L1 方向の対連合学習を行う場合のほうが記憶の定着率がよいが (Griffin & Harley, 1996)、理想的には両方向の学習を相補的に行うことが望ましい (Mondria & Wiersma, 2004)。

質問項目 6 では、個々の語を復唱することにより、音韻ループが活性化され、長期記憶に保存される (Ellis & Beaton 1993a, 1993b)。この音韻ループは言語学習に重要な役割を果たす (Papagno, Valentine, & Baddeley, 1991)。実際に声に出すか否かに限らず、言語表音システムの異なる言語を学習する際には有効である。

▼ 図 4：反復方略志向の学習者への助言例

◆あなたの単語の学習方法は、少し改善の余地があるかもしれません。以下の改善点を参考に工夫してみましょう。

助言 (1)：覚えた単語は必ず忘れてしまいます。3日から7日空けて、単語をもう一度覚え100%をめざして頑張りましょう。また、始めと終わりの単語は記憶に残りやすいものです。覚えにくい単語を先にするなど毎回順番を変えてみましょう。

助言 (2)：何度も書くという覚え方は小学校の漢字の書き取り練習をした経験からきていませんか。この方法は、漢字には有効ですが英単語を覚える際にはあまり有効な方法ではありません。単語の意味を覚える場合、他の学習方法を試してみてもいかがですか。

助言 (3)：単語を覚えるときには、覚える順番を工夫してみましょう。英単語から日本語の順番で覚えることができれば、日本語から英単語の順番で覚えることが記憶には効果的です。

助言 (4)：新しい単語を発音しながら覚えることは、記憶に残る効果的な方法です。正確な発音であれば、実際に声に出さず頭の中で発音をしても効果があります。

◆もっと単語を上手く学習したい人には…

助言：覚えようとする単語をいくつかまとめてみましょう。単語というのは、それぞれ1つずつ覚えようとする大変です。英語には5万語以上の単語があり、それを1つ1つ繰り返し覚えていたら、何十年もかかるでしょう。はじめは、2つずつでも構いません。例えば、fix と repair は関係ある、urban と rural は逆の意味であるというようにまとめるようにしてみましょう。こうすることで、記憶に残り、覚える単語の数も減ります。自分なりに単語の関連表などを作って見るのもよいでしょう。

3.2.3 イメージ化方略志向の学習者

この学習者は、精緻化リハーサルを行っており、イメージ化をすることにより記憶保持を図っている。精緻化とは情報を付加することにより記憶保持率を高める方略の1つであり、想起の際に付加された情報が多いほうが検索が可能となる。また Paivio の二重符号化理論では、2つの符号化処理（言語的、イメージ的符号化）を想定しており、イメージによる符号化が伴うことで二重符号化が起こり、記憶成績がよくなる。助言例を図5に示す。

質問項目7は、イメージ化方略と呼ばれ、母語項目、概念、目標語との対連合学習である。この方略により、学習者の持つ既存概念とのリンクが強化され、効率的に新情報の検索、保持が可能となる。この概念は、実際にその目標言語の指す指示物を絵などで視覚的に認知するだけでなく、頭の中にイメージを浮かべるだけでも有効である。

質問項目8は、目標語の形式的特徴をとらえる方略である。英語母語話者の場合、最初と最後の綴りは想起されるが、全体の正確な綴りは想起できない現象が見られる。これはバスタブ効果と呼ばれ、第二言語学習者にも適用されると思われる。そのため、目標語の綴りをイメージする場合、目標語の中央に位置する文字列にも注意を払う必要がある。

質問項目9は、作動記憶における視空間的記録メモを利用した方略である。配列の雰囲気をつかむことで視空間的記録メモを用いて記憶保持が促進され

る。日本人英語学習者は、この語形を視覚的にとらえる方略を比較的頻繁に用いている（Nakamura, 2002）。

コンピューター上の診断は、上記の各質問項目の合計を算出し、最も高く評価された項目をその学習者の志向性として VLS 志向性判断を行う。

4 まとめ

本調査においては、語彙指導・学習に有益な情報を提供する学習支援システム構築のための材料開発とその報告が行われた。その中で、語彙力測定と VLS 診断調査表の開発を行い、その開発過程に関する詳細な報告を行った。

4.1 期待される効果

期待される効果として以下の2点が挙げられる。第1に、診断としての語彙力測定テストの提供である。語彙力は、授業内での指導法、カリキュラム開発、教材選定などあらゆる教授場面において有益な指標となる。この語彙力測定テストにより、教授者にとって有益な学習者の語彙力を知ることが可能となる。一方、学習者自身にとっても自らの英語学力の1つの指標である語彙力を知ることが、今後の英語力向上のよい動機付けとなり得る。

▼ 図5：イメージ化方略志向の学習者への助言例

◆あなたの単語の学習方法はとても効果的なものです。自信を持って、これからもどんどん単語を増やしていきましょう。

助言(1)：単語のメンタルイメージを描くことができれば、記憶には大変役立ちます。単語が意味している物の色、大きさ、音、匂い、手触りなどの物理的な特徴を思い浮かべながら学習すると覚えやすくなります。

助言(2)：単語の綴りをイメージして覚えている人は、特に単語の中央の綴りに注意をしましょう。人は単語の最初と最後の綴りを覚えることは簡単ですが、真ん中の綴りを忘れてしまうことが多いからです。

◆もっと単語を上手く学習したい人には…

助言：心理学で最も記憶に残る単語の学習方法の1つにキーワード・メソッドがあります。いわゆる「語呂合わせ」です。例えば、vehicle という単語を覚えようとするときに、「ビーグル犬が車でドライブをしている」様子を思い浮かべましょう。次に vehicle という単語に出会ったときに、その音とイメージを頼りに「乗り物」という意味を思い浮かべるという方法です。市販の語呂合わせ単語帳を利用するのもよいですが、やはり自分でキーワードを考え出すと記憶に残ります。

第2に、VLS 診断による自律的学習への促進が挙げられる。VLS 診断調査表により、個々の学習者への指導助言を与えることが可能となる。また、学習者の動機を高め自立を促すことにより、英語運用能力が向上する可能性が見込まれる。その結果、学習者は積極的な VLS 使用により自律的学習者へと変化する。

4.2 今後の課題

今後の課題としては、以下の3点が挙げられる。まず、語彙力測定テストの項目応答理論を用いたコンピューター適合型テスト (Computer Adaptive Test) の開発が望まれる。そして、より多くのデータの蓄積を行い、より精度の高いテストにしていく循環型テストの開発が望まれる。そのため、JACET8000 (大学英語教育学会基本語改訂委員会 (編), 2003) を利用し、望月他 (2003) の語彙テスト作成手順に従い、適宜新しい項目を追加する予定である。第2に、学習者の使用していない VLS への助言も与えることにより語彙力増強を図ることが考えられる。しかし、VLS 教授効果に関する先行研究は皆無であるため今後の研究が望まれる。最後に、参考文献 (*は引用文献)

- * Bahrick, H.P., Bahrick, L.E., Bahrick, A.S. & Bahrick, P.E. (1993). Maintenance of foreign language vocabulary and the spacing effect. *Psychological Science*. 4(5), 316-321.
- * Brown, H.D. (2002). *Strategy for success: A practical guide to learning English*. Longman.
- * Carter, R. & McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and language teaching*. Singapore: Longman.
- * Cohen, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman.
- * Cohen, A.D. & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, style, and strategies. In Schmitt, N. (Ed.). *An introduction to applied linguistics*. (pp.170-190). London: Arnold.
- * 大学英語教育学会基本語改訂委員会 (編). (2003). 『大学英語教育学会基本語リスト JACET8000』. 大学英語教育学会.
- * Ellis, N. & Beaton, A. (1993a). Psychological determinants of foreign language vocabulary learning. *Language Learning*. 43(4), 559-617.
- * Ellis, N.C. & Beaton, A. (1993b). Factors affecting the learning of foreign language vocabulary: Imagery keyword mediators and phonological short-term memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 46A(3), 533-558.
- * 二谷廣二. (1999). 『教え方が「わかる・わかる」認知

語彙力測定テストと VLS 診断調査表をリンクさせることにより、より学習者に即した助言を与えるシステム構築の必要がある。具体的には、語彙力測定テスト結果をもとに、VLS 診断調査表の助言・支援の判断を行う。こうすることで、より受験者に適した VLS への助言が可能となる。

今後、試験的に勤務校内における LAN 上での試験的運用を行う予定である。

謝 辞

今回の調査実施にご協力いただいた各高等学校の先生方、生徒の皆さんに心より深謝いたします。また、本研究において貴重な助言をいただいた前田啓朗先生 (広島大学)、磯田貴道先生 (広島大学)、大和知史先生 (明石工業高等専門学校) にこの場を借りて御礼申し上げます。最後になりましたが、本調査の実施の機会を与えていただいた (財) 日本英語検定協会の皆様、そして、貴重なご指摘で研究の奥深さを教えていただいた池田央先生に厚く御礼申し上げます。

心理学の動向から』. 東京: 学芸図書.

- * Griffin, G. & Harley, T. (1996). List learning of second language vocabulary. *Applied Psycholinguistics*. 17, 443-460.
- * 堀野緑・市川伸一. (1997). 「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」. 『教育心理学研究』45, 140-147.
- * 市川伸一 (編). (1998). 『認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導』. 東京: プレイン社.
- * 市川伸一. (2000). 『勉強法が変わる本 心理学からのアドバイス』. 東京: 岩波書店.
- * 前田啓朗. (2002). 「高校生英語学習者の学習方略使用と学習達成」. *STEP BULLETIN*. vol.14, 26-38.
- * 前田啓朗・田頭憲二・三浦宏昭. (2003). 「高校生英語学習者の語彙学習方略使用と学習成果」. 『教育心理学研究』. 51(3), 273-280. 日本教育心理学会.
- * 望月正道. (1998). 「日本人英語学習者のための語彙サイズテスト」. 『語学教育研究所紀要』. 12. 7-53.
- * 望月正道・相澤一美・投野由紀夫. (2003). 『英語語彙の指導マニュアル』. 東京: 大修館書店.
- * Mondria, J - A. & Wiersma, B. (2004). Receptive, productive, and receptive + productive L2 vocabulary learning: What difference does it make?. In Bogaards, P. & Laufer, B. (Eds.). *Vocabulary in a second language* (pp.79-100). Amsterdam: John Benjamins.

- * 仲真紀子. (1997). 「記憶の方法—書くときよく覚えらるるか?—」. 『遺伝』. 51 (1). 25-29.
- * Nakamura, T. (2002). *Vocabulary learning strategies: The case of Japanese learners of English*. Kyoto: Koyo Shobo.
- * Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
- * Nation, I. S. P. (1993). Vocabulary size, growth, and use. In Schreuder, R. & Weltens, B. (Eds.) *The bilingual lexicon* (pp.115-134). Philadelphia: John Benjamins.
- * Nation, P. (2000). Learning vocabulary in lexical sets: Dangers and guidelines. *TESOL Journal*. 9, 6-11.
- * Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Nation, P. & Meara, P. (2002). Vocabulary. In Schmitt, N. (Ed.). *An introduction to applied linguistics* (pp.35-54). London: Edward Arnold.
- * Nation, I.S.P. & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word list. In Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary description, acquisition and pedagogy* (pp.6-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- * 大友賢二. (1996). 『項目応答理論入門』. 東京:大修館書店.
- * Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- (穴戸通庸・伴紀子(訳). (1994). 『言語学習ストラテジー: 外国語教師が知っておかなければならないこと』. 東京: 凡人社.)
- * Papagno, C., Valentine, T. & Baddeley, A. (1991). Phonological short-term memory and foreign-language vocabulary learning. *Journal of Memory and Language*. 30, 331-347.
- * Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Rubin, J. & Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner: Toward learner autonomy*. Heinle & Heinle. (西嶋久雄(訳). (1998). 『外国語の効果的な学び方』. 東京: 大修館書店.)
- * Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategy. In Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp.199-277). Cambridge: Cambridge University Press.
- * Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Schmitt, N. & Schmitt, D. (1995). *Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions*. *ELT Journal*. 49(2), 133-143.
- * Tinkham, T. (1993). The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. *System*. 21 (3), 371-380.
- * 豊田秀樹. (2002). 『項目反応理論 [入門編] —テストと測定の科学—』. 東京: 朝倉書店.

英語と日本語のリズムの違いに着目した音声指導

—強勢拍リズムを身に付ける英語活動—

徳島県／鳴門教育大学附属小学校 教諭 松永 健治

申請時：徳島県／鳴門教育大学大学院総合学習開発コース在籍

概要

本研究の目的は、小学校英語の学習者である2年生（下学年）と5年生（上学年）を対象とした、英語と日本語のリズムの違いに着目した音声指導の効果を探ることである。具体的には、音声指導の前後に学習者の発話する英語のリズムを調査・比較し、変容をとらえるようにする。また、音声指導の対象者が、英語あるいは英語の授業に対して持つ意識についても調査する。これら2つの調査を実施する意図は、リズム調査を技能面、英語に対する意識を情意面ととらえることで、児童を両面から見つめることが可能となるからである。双方から得られた結果を相互補完的にとらえ、音声指導のみならず小学校英語の在り方についても言及する。

1 はじめに

2002年度から小学校の教育課程に導入された「総合的な学習の時間」の中で、国際理解に関する学習の一環として外国語会話などを扱うことが可能となった。

小学生が柔軟に英語の音を聞いたり発話したりする姿に接すると、小学校英語に音声指導の充実を期待するのをもっともなことではなかろうか。小学校の英語教育では、リズム指導などの音声教育を徹底すべきだとの意見もある（唐須，2002）。

しかし、英語は日本語と言語の系統や文法などが異なる言語で独特のリズムを有しているため、日本語母語話者が英語のリズムを習得するには工夫を要する。音声指導について概観するなら、英語と日本語のリズムの違いについての研究は既になされている（例えば 尼崎，1997など）。また、その成果を小学校現場へ導入しようとする動きもあるが、それら

は着手され始めたところで研究の余地も残されている（横山・額田・紅露，2001）。

一方、小学校から学ぶ意義を裏付ける研究として谷塚（2000）がある。早期英語教育の経験が、小学生への音声指導の有効性だけでなく、英語を学ぶ際の動機付けや態度についても良好な結果をもたらしたことは注目に値する。音声指導などの技能面と並んで、情意面について考慮する必要性も見逃せないであろう。

小西（2003）は「第二言語習得と年齢の関係を考察する際に、生物学的側面から見た神経学的考察だけを重視するのではなく、他の個人的、心理的、社会的、教育的、物理的要因も複雑に絡みあっていることを心に留めておく必要がある」と述べている。音声指導によるリズム習得研究を進めるにせよ、習得状況などの技能面のみを論じるのではなく、習得をめざす学習者要因にも目を向ける必要がある。

2 研究の概要

本研究では、英語と日本語のリズムの違いに着目した音声指導を小学校下学年（2年生）と上学年（5年生）を対象に行う。上・下学年それぞれのいわゆる「代表値」として、真ん中の学年に位置する2年生と5年生を選んだ。その際、各学年に実験群と統制群を配置し、リズムの習得状況を比較するため音声指導期間の前後に面接調査を行う。

それらの結果を分散分析（3要因混合計画Ⅰ）により分析し、音声指導の有効性や学年による差異について論及する。

また、学習者要因について調べるために、調査対象の2年生と5年生に、英語あるいは英語の授業に

対する印象を尋ねるアンケート（32項目）を実施。探索的因子分析を行い、対象者が英語あるいは英語の授業に対して持つ意識をあぶり出す。抽出因子を参考に、学習者要因、とりわけ年齢要因の見地から英語に対する意識の違いを明らかにする。

音声指導の調査結果に、年齢要因から得られた知見を交えて考察する。そうすることで、相互補完的な関係にある技能面と情意面の双方から本研究をとらえることが可能となる。

3 音声指導と面接調査

3.1 英語と日本語のリズムの違い

英語は強勢拍リズム（Stress-timed Rhythm）、日本語は音節拍リズム（Syllable-timed Rhythm）と呼ばれており、英語母語話者は、互いの気持ちを伝えるのに母音や子音の個々の発音とともに発話のリズムにも依存していると言われている（大喜多，1998）。異なる言語間のリズムの違いは、日本語母語話者が外国語として英語を学習する場合にどのような障害となるのだろうか。また、日本語母語話者は、強弱が交互に出る英語独特のリズムを模倣することが可能なのであろうか。

日本人英語学習者の話す英語の特徴について菅井（2001）は、母語である日本語の干渉を受けるため、英語で発話しているにもかかわらず、日本語のリズムに聞こえてしまうと指摘している。また、その原因について 尼崎（1997）は、日本語では子音に比べ母音を強く長く発音する傾向にあることが英語の発音に影響を及ぼし、その結果本来の強さや長さを持つべき子音が、逆に弱く短く発音されてしまうからだとしている。さらに有本（1996）は、日本語は強勢を高さで置き換えて用いているとも指摘している。

このように、英語と日本語の間には、音の強弱に関して大きな違いが存在している。もちろん発音とリズムは二者択一的に扱われるものではなく、両者とも重要な要素であるが、日本音響学会『音のなんでも小事典』にリズムの大切さを明らかにした興味深い実験がある。音声の合成を行い、「発音は日本人でリズムはアメリカ人」と「発音はアメリカ人でリズムは日本人」の2つを作る。アメリカ人が、両者を全体としての英語らしさの観点から聞き比べる。結果は、「発音は日本人でリズムはアメリカ人」の英

語が、英語らしく聞こえたそうである。

以上の報告も、強勢拍リズムが英語という言葉にとっていかに重要であるかを物語っており、リズム習得の大切さを表している。日本人英語学習者が英語のリズムを身に付けるためには、個々の単語の発音練習をするだけでなく、特別にリズムを意図した発話のトレーニングを行う必要性を感じさせる。

大学生のケースではあるが、音の1つ1つをマスターするよりもリズム指導のほうが短期間で身に付きやすいとの報告もある（尼崎，1997）。また、「どのような言語でも幼いときに習得したイントネーションやリズムは、たとえ忘れてしまったように見えても、内在化されたまま残っている」とも述べられている（尼崎，1997，p. 23）。音声面の指導については、実施直後に効果の見られることが理想だが、時間が経過した後に表出する場合もあるとの指摘である。

3.2 先行研究の概観

英語のリズムに近い既出の音楽リズムを特定し、それに合わせて英語を発話する方法がある。例えばジャズ・チャンツやワルツ（山本，1983）、ボサノバ（中田，2002）などがある。中でもジャズ・チャンツを用いた指導は英語のリズム指導として浸透してきている。2拍子のリズムに乗って強弱をつけながら英語を発話することは、強勢拍リズムを身に付けるための理にかなっており実践事例も報告されている（横山他，2001）。

しかし、実際の指導場面において、音節拍リズムに慣れた日本語母語話者である担任や児童だけでなく、英語母語話者である ALT（Assistant Language Teacher）もジャズ・チャンツに乗りづらそうにする場面を見受ける。英語母語話者は、普段の会話で強勢拍リズムをどれほど意識し、なおかつ正確に刻んでいるのであろうか。英語には強弱が一定の間隔で生じる等時間隔性（isochronism）が存在すると考えられているが、実在するのかどうかを実験により調査している。それによると、人は英語が一定のリズムを有していると感じるものの、機械的に測定した結果から、物理的にはそれほど正確ではないことがわかってきた（有本，1996）。

ここで得られた知見は、英語母語話者の自然な発話は、さほど厳密なリズムに縛られてはいなかったということである。つまり、いかに英語のリズムに

近くても、ジャズ・チャンツのように機械が刻むリズムに合わせて英語を話すことは不自然なのである。既出のリズムに合わせて英語を発話させることの難しさが明らかになった。

3.3 強勢拍リズムが身に付く指導方法

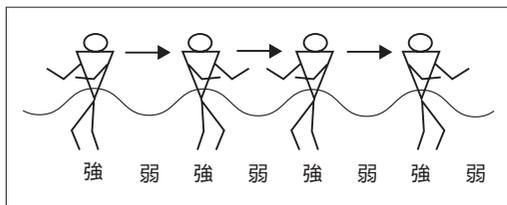
強勢拍リズムを身に付けるために、ジャズ・チャンツなどの固定化されたリズムに合わせてより、発話に合わせてリズムを生じさせる指導法を用いる。これについて金森（1998, p. 137）は、「自然な速度の発話を利用し、英語特有のリズム、弱形音に触れる機会を持つようにする」と述べている。

また、英語のリズムに合わせ効果的な身体運動を加えながら言葉を習得する方法について、筋感覚の見地からの提案がある（山本, 1995, p. 23）。

幅跳びでは踏み切り板を踏んで跳躍するわけであるが、同じ要領で単語の強勢のあるところで「声の跳躍」をするのである。いずれの場合にも、跳躍時に筋運動エネルギーを集中的に使うことになり、単語の発音に関しては、強弱の差が自然とはつきり出る。

この跳躍する動きは、強弱のイメージを持たせるための優れた方法である。さらに、実際の会話の場面では、跳躍する動きに連続性が求められる。連続した手の振りや膝の曲げ伸ばしを具体化するために箕浦（1996）の“To bend your knees in rhythm.”や、齋藤（2003）の「腕をぐるぐるんと回すことで、リズムが取りやすくなる」を参考に筆者なりの動作を考案した。幅跳びのように両腕を下から上へ連続してスウィングしながら英語を発話する方法をとる。さらに、上下だけでなく体を左右へ揺らす動きが加わればより自然な動作になる（図1）。

▼ 図1：強勢拍リズムが身に付く指導方法



3.4 研究の実際

3.4.1 音声指導と調査手順

平成16年5月～7月の3か月間、徳島市内に位置するA小学校2・5学年各2クラス（実験群・統制群）、合計4クラスを対象に調査を実施。毎週1回45分の授業を7回実施。調査対象校は、平成12年度から英語学習を取り入れて5年目の学校。全クラス隔週1時間、英語の授業を続けており、平成15年10月からは毎週1時間実施している。授業形態は、HRT（Home Room Teacher）とALTのT.T（Team Teaching）である。

- ① 面接Aを対象児童（4クラス）に実施（5月下旬）。
- ② 3か月の間、調査学級にT3として参加。実験群においては、本時に扱う英会話を説明し、音声指導をするため登壇する。その他は統制群と同様にする。
- ③ 面接Bを対象児童（4クラス）に実施（7月上旬）。

面接A、Bでは、1人ずつビデオカメラの前で英語による会話をALTとともに進行。その結果をもとに、英語のリズムになっているか英語母語話者に判断してもらう。

3.4.2 面接調査

① 目的

小学校2年生と5年生に対して英語と日本語のリズムの違いに着目した音声指導を実施する。その際、各学年に実験群と統制群を配置し、音声指導の実施前と後でリズムの習得状況を調査する。調査結果からリズム指導の有効性や学年による違いを比較検討する。

② 方法

i) 計画

第1要因は「学年」で2年生と5年生の2水準である。第2要因は「実験群・統制群」でリズム指導を行う学級（実験群）と行わない学級（統制群）の2水準である（以下、実験群・統制群と標記）。第3要因は「プリテスト・ポストテスト」の2水準で、それぞれ1回目・2回目と標記する。以上、分散分析（3要因混合計画Ⅰ）ABSCタイプである。解析には、SPSS Base10.0J及びAdvanced Modelを用

いた。

ii) 対象者（小学生149名）

2年生76名（実験群37名，統制群39名）

5年生73名（実験群36名，統制群37名）

iii) テスト

あらかじめ決められた内容の英会話を，1人ずつネイティブ・スピーカーと行う（資料1参照）。調査用例文の下線部5か所をリズム調査の対象とし，それぞれについて英語のリズムに沿った発話ができているかどうかを評価の対象とする。2回目の調査も同じ会話文を使用する。部屋や机の配置も同様にし，会話相手のネイティブ・スピーカーも2回とも同一人物とした。

なお，例文については，調査のための新たな英文を覚えさせるのではなく，普通の授業で扱われている言語材料から選ぶことを心かけた。文部科学省『小学校英語活動実践の手引』の事例を参考に，下学年の児童にも無理のない内容にした。次に示す4つの例文は手引からの引用である（文部科学省，2001）。

日常のあいさつやお礼の言葉 Good morning.

自己紹介や人の名前を尋ねる

My name is ().

What's your name?

初対面のあいさつ Nice to meet you.

What animals do you like? については，日常生活に関する語句と表現 What color do you like? をもとに作り替えることにした。理由は，animals は母音から始まり音節数も1つ多く，color の場合よりもリズム調査の結果に差が生じると考えたからである。

iv) 手続き

児童1人1人とネイティブ・スピーカーの発話の様子は，1回目（4月下旬）・2回目（7月上旬）ともにビデオで撮影をし，後日別の場所で映像を再生しながら評価する。評価者は，調査対象校のALTを含む6人（イギリス人1名，フィリピン人2名，カナダ人1名，ニュージーランド人1名，アメリカ人1名）で，児童1人ずつ1回目・2回目別に各5点満点で判断する。得点の意味はそれぞれ1（Very Poor），2（Poor），3（Fair），4（Good），5（Very Good）で，6名分合わせて合計30点満点とする（表1）。

■ 表1：面接調査記述統計量

記述統計量					
調査回数	学年	実・統	平均値	標準偏差	N
1 回目	2 年生	実験群	16.76	4.28	37
		統制群	15.77	4.63	39
		総和	16.25	4.46	76
	5 年生	実験群	16.86	3.87	36
		統制群	18.08	2.59	37
		総和	17.48	3.32	73
	総和	実験群	16.81	4.06	73
		統制群	16.89	3.93	76
		総和	16.85	3.98	149
2 回目	2 年生	実験群	22.08	2.51	37
		統制群	21.41	3.40	39
		総和	21.74	3.00	76
	5 年生	実験群	20.58	2.66	36
		統制群	19.68	2.57	37
		総和	20.12	2.64	73
	総和	実験群	21.34	2.67	73
		統制群	20.57	3.13	76
		総和	20.95	2.93	149

3.4.3 結果

今回の調査について反復のある3元配置の分散分析（学年×実・統×回数）^(注)を行った結果，二次の交互作用（ $F_{(1, 145)} = 4.89, p < .05$ ）があった（表2）。

（注）実 = 実験群，統 = 統制群。以下同。

■ 表2：学年×実・統×回数の分散分析結果

被験者内効果の検定

Source	自由度	F 値	有意確率
回数	1,145	216.88**	0.00
回数×学年		26.10**	0.00
回数×実・統		2.68ns	0.10
回数×学年×実・統		4.89*	0.03

**p < .01, *p < .05, ns 有意差なし

被験者間効果の検定

Source	自由度	F 値	有意確率
学年	1,145	0.18ns	0.68
実・統		0.48ns	0.49
学年×実・統		1.02ns	0.31

**p < .01, *p < .05, ns 有意差なし

1回目・2回目別に学年×実・統の単純交互作用を分析した。水準別誤差項を用いた検定によれば、1回目における学年×実・統の交互作用に、有意傾向が見られた ($F(1, 145) = 2.94, .05 < p < .10$)。しかし有意ではなかったために学年の主効果を確認したところ、5年生の平均値(17.48点)が2年生の平均値(16.25点)より有意に大きい傾向 ($F(1, 145) = 3.52, .05 < p < .10$) が認められた。これについては、調査を行った小学校が4年前から隔週1時間ずつ英語学習に取り組んできた効果が5年生に現れたものと解釈できる。

一方、実験群・統制群の主効果は有意ではなかった ($F = 0.03$)。このことは実験群(平均値16.81点)と統制群(平均値16.89点)の2群が等質であることを意味している。さらに交互作用がなかったことから、この2群の等質性は、2年生でも5年生でも言える。すなわち5年生のほうが多少英語のリズムについて長けているが、2・5年生それぞれにおいて実験群・統制群の間に差がないことを示している。これは、実験を行う前であることを踏まえると好ましい結果である。

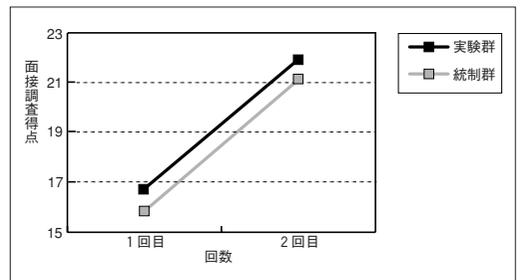
2回目においても学年×実・統の交互作用 ($F = 0.07$) は有意ではなかったが、学年の主効果は、1%水準で有意であった ($F(1, 145) = 12.25, p < .01$)。水準数は2つなので平均値の比較(2年生が21.74点に対し5年生は20.12点)から、全体的に5年生より2年生のほうが英語のリズムに乗った発話ができていると言える。実験群・統制群の主効果から実験群の平均値(21.34点)が統制群の平均値(20.57点)よりも有意に大きい傾向 ($F(1, 145) = 2.92, .05 < p < .10$) が見られた。また2群の平均値の差は、偶然変動の約3倍 ($F = 2.92$) の大きさであるが、1回目では等質であった2群 ($F = 0.03$) にここまでの差を生じさせたことになる。

以上のことから、2・5年生ともにそれぞれ等質な実験群・統制群を被験者としてリズム指導を行ったところ、リズム指導が統制群よりも実験群の子供たちに効果をもたらしたことも明らかになった。また、2年生のほうが5年生よりも英語のリズムの習得をよりよく促進したことがわかった。

次に、学年別に実・統×回数の単純交互作用を分析した。2年生についての交互作用は有意ではなかった ($F = 0.17$) ので主効果について見たところ、回数的主効果は、1%水準で途方もなく有意 ($F(1, 145) =$

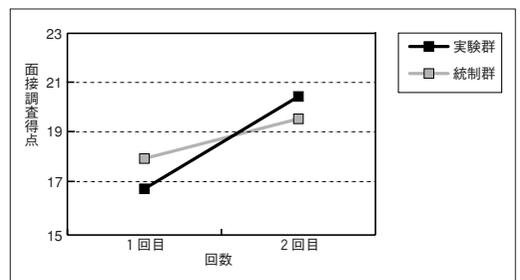
200.72, $p < .01$) であった。1回目の平均値が16.25点に対し2回目の平均値が21.74点であったことから、2年生が全体的に伸びていることがわかった。しかも実験群・統制群の主効果は有意でなく ($F = 1.48$)、交互作用がなかったことから、この2群の等質性は1回目だけでなく2回目についても言えたわけである。つまり2年生において実験群と統制群は、同様の伸びを示している(図2)。

▼ 図2：「実・統×回数」の交互作用(2年生)



一方5年生については、実・統×回数の交互作用は1%水準で有意 ($F(1, 145) = 7.26, p < .01$) であったので単純主効果検定を試みた。実験群においては、1回目と2回目の間に1%水準で有意差があり ($F(1, 145) = 43.85, p < .01$)、統制群においても同様に1%水準で有意差が見受けられた ($F(1, 145) = 8.27, p < .01$)。実験群・統制群ともに有意に差が出たので参考までにF値を比較すると、実験群における平均値の1回目(16.86点)と2回目(20.58点)の差は、偶然変動の43倍強の大きさ ($F = 43.85$) があった。それに比べて統制群(平均値は、1回目18.08点で2回目19.68点)のそれは約8倍 ($F = 8.27$) である。このことは、5年生において統制群より実験群にリズム指導の効果がより大きく出たことを示唆している(図3)。

▼ 図3：「実・統×回数」の交互作用(5年生)



3.5 音声指導の調査結果から

リズム指導の効果は、全体的な傾向として統制群よりも実験群において見られた。また2年生が5年生よりもリズムの習得が良好であった。さらに学年ごとに実験群と統制群を比較したところ、2年生においては実験群・統制群ともに同様に伸びていた。一方5年生では統制群よりも実験群にリズム指導の効果が認められた。

以上から、下学年の2年生は、自ら英語のリズムを吸収できる時期にあり、早期に英語教育を始める意義はあると言える。また、5年生はリズム指導を行うと習得が進むことから、上学年こそ意識してリズム指導を施す必要があるのではないだろうか。

今回の調査で、下学年と上学年とで異なる傾向が出た。これは、年齢要因に起因していると思われる。次節の年齢要因による因子分析の結果を交えて最終節でまとめを行う。

4 年齢要因による小学生と英語の関係

学習者である小学生自身は、英語あるいは英語の授業をどのように受け止めているのであろうか。同じ授業を受けた学習者同士でも、個々に学習成果が異なることがある。これは、教える側の要因とともに学習者要因も関与しているからではないだろうか。

本節では、小学生が英語あるいは英語の授業をどのように受け止めているのかを、年齢要因について考察する。

4.1 先行研究の概観

小学生対象の調査としては福沢他(2002)がある。小学校4・5年生に対して行ったアンケート結果から、小学生の英語に対するイメージとして、第1因子「英語に対する期待感」、第2因子「英語に対する親近感」、第3因子「英語に対する取り組みやすさ」の3つを命名している。小学生を対象にした年齢要因の観点からの調査は数が少なく極めて意義が深い。

多良・兼重(2000)は、中学校1～3年生に行った英語授業活動についての調査結果から、第1因子「実践的英語・英語文化への接近活動」、第2因子「個別学習活動」、第3因子「教科書依存活動」、第4因子「発音活動」の4因子を抽出している。次に挙げるのは、得られた知見の一部である。

1) 中学1年生では、英語を話す活動に楽しみを見いだしたりコミュニケーションにおいて発音が大切だと理解したりしつつも、学年が進むにつれ受験勉強などの現実的な問題のためにその意識は下がる傾向にある。

2) 3年生になると英語そのものの持つ社会的価値を認識できるようになり、実用的な英語を学びたいと願うようになっている。

これら1)と2)は、中学校がわずか3年しかないにもかかわらず、年齢要因によって学習者の英語に対する意識に変化が生ずることを表している。また、中学生を対象にした別の調査にKonishi(1990)がある。中学1年生が入学してから夏休み明けまでの間、英語学習に対する動機付けの変動を調査し、次の4つの因子を抽出した。

First Factor = liking English language learning very much

Second Factor = feeling poor at learning the English language

Third Factor = instrumental motivation

Fourth Factor = integrative motivation

第1因子と第2因子については、小西(1994, p. 129)に「英語学習が好きだと感じる因子・英語学習が苦手だと感じる因子という日本での学校教育の一環としての英語教育に特有とも言える因子が抽出された」と紹介されている。中学1年生を対象にした調査ではあるものの、日本人特有の因子を見いだしたことは注目に値する。中学生の英語学習に対する動機付けを浮き彫りにした抽出因子と多良・兼重(2000)の結果は、ともに小学校上学年児童が英語学習に対する意識を予想する際の参考になるであろう。

高校生対象の調査としては、山森(1998)を参照しておこう。分析手法は数量化理論Ⅲ類を用いているが、ここで得られる知見も本研究にとって有益である。高校2年生を対象として行った調査から解釈された2つの軸(I軸「不適応—適応」とⅡ軸「非活動的—活動的」)をもとに、英語授業における生徒の価値志向と行動パターンを、第1象限「無気力型」、第2象限「自主学習型」、第3象限「コミュニケーション志向型」、第4象限「娯楽志向型」の4つに類型化している。Konishi(1990)の第1因子と第

2因子が、それぞれ英語が好きと苦手に分かれていたように、Ⅰ・Ⅱ軸とも相反する価値志向が析出されている。

また、大学生を対象とした調査もある（小西、1995）。日本人大学生の持つ文化に対する態度と外国語学習に取り組む姿勢を調査し、質問紙の結果から9つの因子を抽出している。さらに、各因子を英語・国際関係専攻のT群と法学・経済学専攻のR群の2群に分けた上で、因子別回答の代表値（被験者の回答から平均値を算出したもの）をt検定にかけて有意差を確かめている。

検定結果についての論及を避けるが、調査結果をもとに、両群を合わせた各因子の平均点を筆者が算出した結果、「英語の有用性認知度」という因子の平均値が最も高かった。これは、英語を専攻するしないにかかわらず、日本人大学生が英語の有用性を認める意識を潜在的に持っていることを示している。

以上から、多良・兼重（2000）でも触れたように、英語の持つ社会的価値や有用性について中学3年生の時点からすでに大学生に通じる意識が存在していることが認められる。上記の5件の先行研究は、校種の違いはあるが、いずれも本節で年齢要因について考察する際の道標となる。

4.2 研究の実際

4.2.1 事前調査・予備調査

英語あるいは英語の授業に対する小学生の意識について事例（自由記述）を収集し、本調査のための質問項目を作成した。小学生222名（1年生114名、4年生108名）を対象に無記名・自由記述で回答を得た。222名の約3分の2は、本調査の対象者となる可能性があった。

調査項目は先行研究（山森、1998）を踏まえ作成したが、できるだけ小学生が持ち合わせている意識に沿う意図があり、あえて調査対象者の意見も加味した質問紙を作るという手法を採った。

なお、「内容的妥当性」を検討するため予備調査を行った。調査対象校の6年生（2学級74名）で行うとともに、調査対象学級の担任教員に学齢に即した表記になっているかの確認も依頼した。

4.2.2 本調査

① 目的

英語あるいは英語の授業に対する小学生の意識調

査を、下学年と上学年を代表して2年生と5年生に行う。その結果をもとに因子分析を行い、下学年と上学年の年齢の異なる子供たちの意識を比較し、相違点や共通点を見いだすのがねらいである。

② 方法

対象者：小学生149名（2年生76名、5年生73名）

調査時期：平成16年4月下旬

質問紙を作成するための自由記述アンケート（平成16年3月上旬実施）を行った児童の3分の2が本調査の被験者となっている。

③ 質問紙

予備調査を経た32質問項目を用いて実施した（資料2参照）。2年生と5年生の文章表現は同じである。回答方法は5段階の評定法を用いた。

④ 手続き

本調査は、学年間や学級間の条件を整えるために、学級ごとに調査者自身が実施した。質問項目を1文ずつ読みながら口頭で補足説明を付け加えた。回答については対象者ペースで、制限時間は設けなかったが、各組とも10分～15分の間に終了した。

⑤ 結果

32項目の回答については5段階の評定法のうち、「たいへんそう思う」を5点、「だいたいそう思う」を4点、「どちらでもない」を3点、「あまり思わない」を2点、「ぜんぜん思わない」を1点として得点化した。

⑥ 分析方法

両学年それぞれについて因子分析を行った。英語あるいは英語の授業に対する意識調査に関する32項目について、共通性の初期値を1とし、主成分分析法により因子を抽出した。後続因子の固有値との差に基づいて4因子解を適当と判断した。また4因子による累積説明率は、2年生54.79%、5年生54.67%であった。その後、再度4因子解を仮定した主因子法を実行し、プロマクス回転後各項目の因子負荷量を得た。

4因子の解釈にあたっては、2・5年生ともに回転後の因子パターンにおいて絶対値0.50以上の因子負荷量を示した項目の内容を中心とし、他の因子と当該因子との負荷量の差が0.10未満の項目は因子解釈には用いないことにした。プロマクス回転後の因子パターンは、資料3と資料4の表の示すとおりである。解析はSPSS Base10.0Jによってなされた。

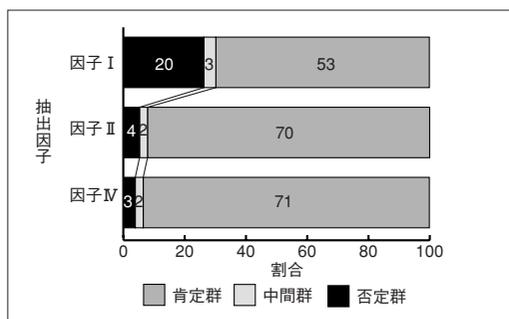
4.2.3 因子解釈

① 2年生の因子解釈

因子Ⅰは『前向き自信型』、因子Ⅱは『発話志向型』、因子Ⅳは『積極参加型』と命名したが、因子Ⅲには、英語の価値を意識する姿と英語を楽しもうとする姿の2つの方向が見られるため命名には至らなかった。これら3つの因子が浮き彫りになったが、各因子について対象者が肯定的にとらえているのか否定的にとらえているのかは特定できない（資料3参照）。

そこで、各因子の構成項目の素点の平均値を調べた。平均値が3点を中間群と設定し、それよりも値が大きい場合を肯定群、小さい場合を否定群と定めた。それによると、因子ⅡとⅣについては、2年生は発話志向が強く活動に参加する意識も高いことがわかった。しかし、因子Ⅰの『前向き自信型』については、否定群と中間群を合わせた人数が、全体の約30%（76名中23名）を占めていた（図4）。

▼ 図4：抽出因子 素点による比較（2年生）

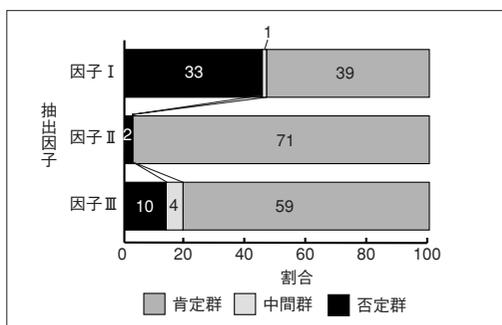


② 5年生の因子解釈

因子Ⅰは、5項目のうち4項目が2年生の因子Ⅰと重なり合っていることから『前向き自信型』、因子Ⅱは『教養志向型』、因子Ⅲは『授業関心型』と命名した。因子Ⅳには、活動への積極性、発音への満足感、授業への楽しみなどがうかがえるが因子の命名には至らなかった（資料4参照）。

2年生と同様に素点による比較を行うと、因子Ⅰについて、全体の54%（73名中39名）の児童が肯定群で、英語に前向きに取り組む自信も深めているが、残りの34名は、逆に英語に自信を持てずにいることがわかった。これは、他の因子ⅡとⅢの大半が肯定群であったことに比べても注目に値する（図5）。

▼ 図5：抽出因子 素点による比較（5年生）



③ 2・5年生の因子構造と素点の平均値による比較

2年生と5年生の調査結果をあえて別々に分析にかけて比較した。共通点から述べると、双方の因子Ⅰには項目の重なりが多かった。しかし、素点による比較では、2年生の30%（76名中23名）と5年生の46%（73名中34名）の児童が英語に自信を持てずにいることもわかった。両学年共通の傾向として、自分の英語について良くも悪くも関心が高く、二極化が進んでいる。

相違点としては、2年生の『発話志向型』（因子Ⅱ）に対する5年生の『教養志向型』（因子Ⅱ）が挙げられる。英語で会話することに主眼を置く2年生に対し、5年生には英語を身に付ける価値や意義への意識が高いとの傾向が出ている。これは、多良・兼重（2000）が述べた中学校1年生から3年生へ進むにつれて生じる変化にも通底しているのではないかと。また、2年生は学習中の活動に対して積極的参加（因子Ⅳ）を意識するが、5年生は、英語の授業全般に関心（因子Ⅲ）を持つ傾向にあることも目を引く。

素点の平均値（図4と図5）から、2年生の因子Ⅱと因子Ⅳ、5年生の因子Ⅱと因子Ⅲに対して、対象者の意識は全体的に高く肯定群が大勢を占めていることがわかったが、2つの学年の異なる母集団の因子構造を比較する方法では、抽出因子の違いが本来的な差なのか、標本のわずかな違いを反映した結果なのか見分けがつきにくい。そこで2年生と5年生を合わせた全体を母集団として因子分析を行い、抽出因子ごとに標準因子得点を用いて2年生と5年生の差異を考察することにする。

④ 2・5年生全体の因子解釈

2・5年生全体の調査結果に対して因子分析を行

った。共通性の初期値を1とし、主成分分析法により因子を抽出した。後続因子の固有値との差に基づいて4因子解を適当と判断した。また、4因子による累積説明率は、51.40%であった。その後、再度4因子解を仮定した主因子法を実行し、プロマクス回転後各項目の因子負荷量を得た。4因子の解釈にあたっては、回転後の因子パターンにおいて絶対値0.50以上の因子負荷量を示した項目の内容を中心とし、他の因子と当該因子との負荷量の差が0.10未満の項目は因子解釈には用いないことにした。プロマクス回転後の因子パターンは、資料5の表に示すとおりである。解析はSPSS Base10.0Jによってなされた。

因子Ⅰは2年生・5年生双方の因子Ⅰと同様の傾向であるので『前向き自信型』と命名。因子Ⅱは『教養志向型』、因子Ⅲは、『授業関心型』と命名した。因子Ⅳは、因子負荷量0.50以上としたことで項目が1つになったため因子としては使わなかった。

2・5年生を合わせたにもかかわらず、おおむね5年生の因子分析の結果と似通ったものとなった(資料5参照)。これについては、2年生の中にも潜在的に英語の『教養志向』、『授業関心』につながる意識があり、5年生と合わせて分析することで、これらの意識がより強くあぶり出されてきたのではないかと考えている。事実、2年生の因子Ⅲは命名には至らなかったものの英語の価値を認める要素は含まれていた。

⑤ 標準因子得点による比較

解釈された各因子の標準因子得点を算出し、2年生(76名)、5年生(73名)の2群に分け、各因子別に平均と標準偏差を求めた。分散分析(1要因被験者間計画ASタイプ)によって2年生と5年生の群間での比較を行った。

分析結果を因子別の2年生と5年生の平均値との関連で比較し、次のような結果を得た。因子Ⅰ『前向き自信型』の因子得点については、2年生の平均(0.16点)が5年生の平均(-0.17点)よりも5%水準で有意に大きかった($F(1,147) = 4.36, p < .05$)。これは、2年生のほうが5年生よりも英語に対してより前向きに自信を持って取り組んでいる姿を示している。ただし、先の素点の比較からもわかるとおり、2年生の30%、5年生の46%の児童は、英語に対して自信を持っていないことも考慮されるべきである

う。因子Ⅱ『教養志向型』の因子得点について群間に有意差は見られなかった($F = 0.03, ns$)が、因子Ⅲ『授業関心型』の因子得点については2年生の平均(0.30点)が5年生の平均(-0.31点)よりも1%水準で有意に大きかった($F(1,147) = 17.52, p < .01$)。このことから、英語の授業についても2年生のほうが5年生よりも関心をより高く持っていることがうかがえた。

4.3 質問紙調査の結果から

本調査は英語あるいは英語の授業について、小学校2年生と5年生の児童の意識を探る試みであった。これらの結果から導かれる知見は、質問紙調査から得られたという限界はあるが、小学生の現状を知る手がかりとなる。素点の平均点や標準因子得点の比較から次のことが言える。

2年生は、発話に対する志向が強く、授業全般に対して5年生より意識を高く持っている。英語に対して前向きに自信を持つ者が全体の70%を占めるが、残りの児童は英語に前向きになれていない。一方5年生は、英語を教養と価値づける意識が高く、授業全般にも関心がある。英語に対して前向きに自信を持つ者は54%にとどまり、残りの児童は英語に前向きになれないでいる。

下学年の2年生が発話への意識が高く、上学年の5年生が英語に教養としての価値を見いだしている状況は、多良・兼重(2000)の報告に通じるところがある。また、両学年とも英語に自信がある児童とそうでない児童がはっきり別れている点は、小西(1994)の指摘した日本の英語教育特有の傾向が小学生にも見られることを示している。以上から、年齢要因によって英語あるいは英語の授業に対する意識に差異を生じることがわかった。

5 研究のまとめと今後の課題

音声指導という技能面の成果については面接調査から、情意面である英語に対する意識を質問紙調査からそれぞれ得たが、両調査の結果を加味すると次のことが言えるのではないかと。

2年生は、英語のリズムを身に付けるための指導を特に設けずとも、平素の授業の中で自らリズムの要素を吸収し表現できる。それは、この時期の児童

が発話に対する志向が強く、授業全般に対して意識を高く持ち、5年生よりも英語に対して自信を持っているからであろう。それに対して5年生は、意識してリズム指導を行うとリズムの習得は促進されるが、行わない場合自らリズムの要素を吸収する状況にはなく、リズムについての伸びもよくない。これは、この時期の児童が、英語が教養として役立つと理解し、英語の授業全般について関心はあるものの、英語に対して2年生ほど自信を持っていないからだと推察される。いずれにせよ、技能面（音声指導）と情意面（英語に対する意識）の両面から児童をとらえることになるので、それぞれ相互補完的に受け止めるのが妥当であろう。

以上から、小学校下学年の児童に英語教育を行うことは、時期として適切であり、指導の際に、発話の機会を多くすることが年齢要因に即していると言えるだろう。一方で、上学年の児童にとっては、リズム指導などを意図した教授には一定の成果を挙げる傾向があるので、意識して高学年にリズム指導を導入することが望ましい。また、英語が教養として役立つと認識はするものの、下学年ほど英語あるいは英語の授業に対しての意識が高くないのも上学年の傾向である。英語への意欲を持たせるためには、英語を実際の場で使い、英語は役に立つという経験

を積ませることが有効なのではないだろうか。

本研究では、上・下学年両方の実験群にリズム指導の効果が認められたが、それは全体的な傾向であり、児童個々に目を向けた研究になっていると言いはし難い。例えば、英語に対して自信が持てる児童とそうでない児童を、意識の高さによる上位群・下位群に分けて、リズム指導による変容を追跡・検証することも必要であろう。また、今回は合計149名が調査対象者であったが、限られた人数での比較であった。研究結果を一般化するためには、さらに多くの検証例が望まれる。対象者を上・下学年の2群から低・中・高の3群に分けたり、小学生以外を対象とした調査結果と比較してみる余地も残されている。さまざまな角度からの研究が考えられるが、それらについては稿を改めたい。

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、選考委員の先生方に感謝を申し上げます。特に、助言者の羽鳥博愛先生には、研究の方向性など貴重なご示唆を賜り、深く感謝しております。また、本論文をまとめるにあたり丁寧なご助言をいただきました鳴門教育大学の太田直也先生にお礼を申し上げます。

参考文献（*は引用文献）

- * 尼崎豊志夫。(1997)。「日英語におけるアクセント・リズムとイントネーションの比較—日本語なまり英語からの脱却を目指して—」,『梅花短期大学研究紀要』45. 梅花短期大学, 17-26.
- * 有本純。(1996)。「英語発音矯正のタクティクス—リズムと強勢—」,『園田学園女子大学論文集』Vol.31. 園田学園女子大学, 1-17.
- * 福沢周亮他。(2002)。「小学校児童における英語に対するイメージ」,『聖徳大学児童学研究』Vol.4. 聖徳大学児童学科, 117-120.
- 波多野満雄。(1997)。「英語の音と日本語の音」,『東洋』34. 東洋大学通信教育部, 23-32.
- H. カーテン・C.A.B. ベソラ,(1999)。「児童外国語教育ハンドブック」伊藤克敏他訳, 東京:大修館書店.
- * 金森強。(1998)。「公立小学校における効果的な音声指導—音節構造習得におけるプロソディーの役割—」,『英語音声学』第2号. 英語音声学会, 129-141.
- * 小西千鶴子。(2003)。「早期英語教育における諸問題とその展望」,『政策科学』10-3. 立命館大学政策科学会, 45-58.
- * Konishi, M (1990). "Changes in Motivation for English

Language Learning; A Series of Four Measurements".『語学教育研究所紀要』4. 語学教育研究所, 1-23.

- * 小西正恵。(1994)。「第二言語習得における学習者要因」,小池生夫監修,『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』, 東京:大修館書店.
- * 小西正恵。(1995)。「日本人大学生の持つ文化に対する態度と外国語学習に取り組む姿勢」,『立正大学教養部紀要』28号. 東京:立正大学教養部, 400-408.
- 倉八順子。(1991)。「外国語学習における情意要因についての考察」,『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』第33号. 慶應義塾大学大学院, 17-25.
- * 箕浦永生。(1996)。「英語と1小節:日本人が英語のリズムを身につける工夫」,『JASTEC研究紀要』第15号. 日本児童英語教育学会, 37-48.
- 宮曾根美香。(1999)。「小学校の英語教育—導入にあたっての一考察—」,『東北工業大学紀要2 人文社会学編』19. 東北工業大学, 35-45.
- 文部省。(1998)。「小学校学習指導要領(平成10年12月)」, 東京:大蔵省印刷局.
- 文部省。(1999)。「小学校学習指導要領解説総則編(平成11年5月)」, 東京:東京書籍.

- * 文部科学省。(2001).『小学校英語活動実践の手引』. 東京:開隆堂出版.
- 茂木弘道。(2004).『文科省が英語を壊す』. 東京:中央公論新社.
- * 中田憲三。(2002).『英語の頭が変わる本 日常会話トレーニング編』. 東京:中経出版.
- * 日本音響学会。(1996).『音のなんでも小事典』. 東京:講談社.
- 西尾由里。(2000).「年齢要因および学習経験が音素の発音に及ぼす影響について—公立小学校を対象として—」.『JASTEC 研究紀要』第19号, 日本児童英語教育学会, 1-15.
- 野上三枝子他。(1995).「児童の英語学習における歌をはじめとするリズム教材の効用」.『JASTEC 研究紀要』第14号, 日本児童英語教育学会, 65-77.
- * 大喜多喜夫。(1998).「中等教育における英語の音声指導のあり方に関する考察及び日本語と英語の音声体系の相違に基づく改善のための具体的提案」.『関学教職教育』Vol. 3, 関西学院大学教職課程室, 23-34.
- 大喜多喜夫。(2000).「年齢差と言語習得との関係の考察」.『教職教育研究』5号, 教職教育研究センター, 33-43.
- 大津由紀雄・鳥飼玖美子。(2002).『小学校でなぜ英語?』. 東京:岩波書店.
- * 齋藤孝。(2003).『からだを揺さぶる英語入門』. 東京:角川書店.
- 佐藤響子。(1999).「早期英語教育から何を期待しうるか—横浜市立大学商学部の意識調査より—」.『横浜市立大学論叢人文科学系列』50, (1), 横浜市立大学, 113-146.
- 白畑知彦他。(1999).『英語教育用語辞典』. 東京:大修館書店.
- * 菅井康祐。(2001).「日本人英語学習者の発話リズムに関する一考察」.『筑波英語教育』22, 筑波英語教育学会, 147-160.
- 鈴木鎮一。(1973).「能力の法則と母国語教育の立場から」.『教育心理学年報』第13集, 日本教育心理学会, 68.
- 鈴木孝夫。(1999).『日本人はなぜ英語ができないか』. 東京:岩波書店.
- 正高信男。(2001).『子どもはことばをからだで覚える』. 東京:中央公論新社.
- * 多良静也・兼重昇。(2000).「中学生の英語授業活動に関する因子分析的研究」.『The Language Teacher』24:9, 全国語学教育学会, 21-25.
- 田崎清忠。(1995).『現代英語教授法総覧』. 東京:大修館書店.
- * 唐須教光。(2002).『なぜ子どもに英語なのか』. 東京:日本放送出版協会.
- * 山森直人。(1998).「英語授業にみられる生徒文化に関する研究の試み」.『英語教育研究』No. 41, 広島大学英語教育学会, 27-42.
- * 山本文雄。(1983).「英語のリズムをワルツにのせて」.『JASTEC 研究紀要』第2号, 日本児童英語教育学会, 33-44.
- * 山本文雄。(1995).「基本的な音声指導をどうするか」.『現代英語教育』10月, 東京:研究社, 22-24.
- * 谷塚尚美。(2000).「早期英語教育が音素識別能力と英語学習に対する態度に及ぼす影響—日本人高・大学生を対象とした調査研究—」.『JASTEC 研究紀要』19号, 日本児童英語教育学会, 73-92.
- 横山吉樹。(2000).「早期英語教育の課題—総合学習と第2言語習得研究の観点から—」.『年報いわみざわ』第22号, 北海道教育大学岩見沢分校, 49-58.
- * 横山吉樹・額田さやか・紅露由佳。(2001).「小学校『英会話学習』の指導法—TPR とジャズ・チャンツの考察」.『北海道教育大学紀要。(教育科学編)』Vol. 52, No. 1, 北海道教育大学岩見沢校英語教育研究室, 77-85.
- 鷺津名都江。(1992).『わらべうたとナーサリー・ライム—日本語と英語の比較言語リズム考』. 東京:晩聲社.

C: Child T: Teacher

調査用例文

C: Good morning.

T: Good morning.

C: My name is ().What's your name?

T: My name is ().

C: Nice to meet you.

T: Nice to meet you, too.

C: What animals do you like?

T: I like (ex. dogs).

C: Thank you.

T: You're welcome.

資料2：英語あるいは英語の授業に対する小学生の意識調査（質問項目）

- 1 もっと英語の単語を覚えたいと思いますか。
- 2 英語のテストを受けてみたいと思いますか。
- 3 いろいろな英語を何回も繰り返して覚えていくのは楽しいですか。
- 4 一生懸命やったら英語がうまくなると思いませんか。
- 5 発音の仕方を習うのは面白いですか。
- 6 授業で発音の練習のときには声を出しますか。
- 7 授業でグループ活動があると積極的に参加しますか。
- 8 授業で英語の歌を歌うのは楽しいですか。
- 9 授業で英語のゲームをするのは楽しいですか。
- 10 授業が楽しいのは、ALTの先生が面白いからです。
- 11 英語のわからない所は自分から先生や友だちにたずねますか。
- 12 英語の質問に、自分で考えて答えることが好きですか。
- 13 友だちと英語で話すのは楽しいですか。
- 14 ALTの先生に休み時間に英語で話しかけることがありますか。
- 15 英語の授業の質問には友だちよりも先に答えたいと思いますか。
- 16 人よりも英語がべらべらになりたいと思いますか。
- 17 英語について新しいことを知るの大切だと思いますか。
- 18 英語を学ぶと他の国の人との交流が深まると思いませんか。
- 19 日本語と違う外国の言葉を学習するのは大切だと思いますか。
- 20 英語は将来役に立つと思いますか。
- 21 英語を使っているんな国の人と話をしたいと思いませんか。
- 22 英語の授業でALTの先生の言っている意味がわかりますか。
- 23 英語が身に付いていると思いますか。
- 24 発音は難しいけれど言えたらうれしいと思うことがありますか。
- 25 単語を覚えてもすぐ忘れてしまうことがありますか。
- 26 英語の授業には満足していますか。
- 27 ALTの先生はわかりやすく教えてくれますか。
- 28 ALTの先生の発音をまねしようと思いませんか。
- 29 ALTの先生の授業の進め方はちょうどよいですか。
- 30 英語のリズムは面白いと思いますか。
- 31 英語を発音するのは得意ですか。
- 32 英語ができるとかっこいいと思いますか。

資料3：質問紙調査の因子分析結果（2年生）

項 目	I	II	III	IV
31 英語を発音するのは得意ですか	0.90	-0.10	-0.09	-0.12
23 英語が身に付いていると思いますか	0.86	0.02	-0.05	-0.01
22 英語の授業でALTの先生の言っている意味がわかりますか	0.77	-0.04	0.06	0.04
13 友だちと英語で話すのは楽しいですか	0.60	-0.15	0.26	0.09
2 英語のテストを受けてみたいと思いますか	0.58	0.02	0.30	-0.30
12 英語の質問に、自分で考えて答えることが好きですか	0.56	0.02	0.15	0.15
30 英語のリズムは面白いと思いますか	0.15	0.80	-0.18	-0.01
24 発音は難しいけれど言えたらうれしいと思うことがありますか	-0.08	0.68	0.14	-0.02
21 英語を使っているんな国の人と話をしたいと思いますか	0.16	0.53	0.18	-0.06
4 一生懸命やったら英語がうまくなると思いますか	-0.18	0.52	0.36	0.09
19 日本語と違う外国の言葉を学習するのは大切だと思いますか	-0.08	0.21	0.79	-0.18
5 発音の仕方を習うのは面白いですか	0.12	-0.10	0.71	-0.08
9 授業で英語のゲームをするのは楽しいですか	-0.07	-0.14	0.64	0.42
20 英語は将来役に立つと思いますか	0.06	0.27	0.62	-0.09
8 授業で英語の歌を歌うのは楽しいですか	0.15	-0.15	0.50	0.25
7 授業でグループ活動があると積極的に参加しますか	-0.03	0.04	-0.03	0.80
6 授業で発音の練習のときには声を出しますか	-0.02	0.04	0.22	0.59

因子抽出法：主因子法 回転法：Kaiserの正規化を伴うプロマクス法

資料4：質問紙調査の因子分析結果（5年生）

項 目	I	II	III	IV
31 英語を発音するのは得意ですか	0.79	-0.15	0.07	0.01
2 英語のテストを受けてみたいと思いますか	0.75	0.12	-0.19	-0.01
23 英語が身に付いていると思いますか	0.70	0.21	-0.12	-0.09
12 英語の質問に、自分で考えて答えることが好きですか	0.69	-0.18	0.17	0.11
22 英語の授業でALTの先生の言っている意味がわかりますか	0.63	0.22	0.12	-0.13
4 一生懸命やったら英語がうまくなると思いますか	-0.14	0.84	-0.01	0.17
18 英語を学ぶと他の国の人との交流が深まると思いますか	-0.04	0.81	0.03	-0.17
19 日本語と違う外国の言葉を学習するのは大切だと思いますか	-0.10	0.70	-0.01	0.14
17 英語について新しいことを知るのは大切だと思いますか	0.13	0.63	0.08	-0.11
27 ALTの先生はわかりやすく教えてくださいませんか	-0.04	0.12	0.78	-0.05
29 ALTの先生の授業の進め方はちょうどよいですか	-0.04	0.21	0.78	-0.21
28 ALTの先生の発音をまねしようと思いますか	-0.22	-0.02	0.65	0.34
26 英語の授業には満足していますか	-0.19	0.36	0.55	-0.06
3 いろいろな英語を何回も繰り返して覚えていくのは楽しいですか	0.14	0.34	0.51	-0.15
9 授業で英語のゲームをするのは楽しいですか	-0.38	0.2	0.12	0.66
24 発音は難しいけれど言えたらうれしいと思うことがありますか	-0.05	-0.08	0.28	0.65
7 授業でグループ活動があると積極的に参加しますか	0.06	0.02	-0.15	0.64

因子抽出法：主因子法 回転法：Kaiserの正規化を伴うプロマクス法

資料5：質問紙調査の因子分析結果（2・5年生）

項 目	I	II	III	IV
31 英語を発音するのは得意ですか	0.85	-0.17	0.07	-0.09
2 英語のテストを受けてみたいと思いますか	0.82	0.15	-0.18	-0.16
23 英語が身に付いていると思いますか	0.81	0.03	0.06	-0.15
22 英語の授業で ALT の先生の方の言っている意味がわかりますか	0.67	0.02	0.15	-0.04
12 英語の質問に、自分で考えて答えることが好きですか	0.62	-0.04	0	0.24
25 単語を覚えてもすぐ忘れてしまうことがありますか	0.52	-0.07	-0.1	0.11
19 日本語と違う外国の言葉を学習するのは大切だと思いますか	-0.13	0.92	0.01	-0.14
20 英語は将来役に立つと思いますか	0.03	0.87	-0.15	-0.10
4 一生懸命やったら英語がうまくなると思いますか	-0.17	0.76	0.07	0.07
18 英語を学ぶと他の国の人との交流が深まると思いますか	0.15	0.71	-0.08	-0.15
16 人よりも英語がべらべらになりたいと思いますか	0.10	0.53	-0.15	0.24
29 ALT の先生の授業の進め方はちょうどよいですか	-0.06	-0.10	0.91	-0.09
27 ALT の先生はわかりやすく教えてくれますか	0.04	-0.06	0.78	0.04
26 英語の授業には満足していますか	0.13	0.12	0.69	-0.19
30 英語のリズムは面白いと思いますか	0.16	0.18	0.51	-0.05
7 授業でグループ活動があると積極的に参加しますか	0.03	-0.11	-0.08	0.84

因子抽出法：主因子法 回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマクス法