



THE
SOCIETY FOR
TESTING
ENGLISH
PROFICIENCY,
INC.

ISSN 1348-7949

STEP BULLETIN

vol.18 2006

第18回「英検」研究助成 報告

STEP BULLETIN

vol.18 2006

● 第18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18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 |
| 甲田 充彦 | 全国高等学校長協会会長 |
| 大橋 久芳 | 全日本中学校長会会長 |
| 塩崎 勉 | 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 |

日本語で話すことに もっと留意しよう

— 第18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

最近私は2つのパーティーで、乾杯の音頭を取ることを頼まれた人が長々としゃべるのに直面したことがある。1つの会では司会者に注意されて乾杯に入ったが、2つ目の会では、いつまでも話が続くので、参加者はうんざりしてビールのグラスを持っていた。乾杯を頼まれた人はそれぞれの会との思い出が深く話が長くなったのであろうが、あまり感心したことはない。

これと同じに私が嫌になるのは、講演の始めにくどくどと弁解めいたことを述べる人である。ある大学教授は1時間ちよつとの講演中20分も言い訳のようなことを言っていたことがある。これとは反対に、アメリカ人は話の最初にジョークのようなことを言って聴衆の注意を引き付ける人が少なくない。

私たち、今この『STEP BULLETIN』を読むような人たちは、学校時代日本語で話をする訓練を受けなかったので、一般的にスピーチが下手である。アメリカでは授業の中に“Show and Tell”ということが取り入れられていて、生徒は何かを各自持ってきてそれについて説明することを要求される。そのせいかまとめたことを話すのは概してうまい。

近頃は、外国人と話すことが多くなったので、英和辞書には単語に formal とか informal, casual などの表示が付いているのをよく見かける。これは場面や状況によって言葉を使い分ける必要があることを示している。

今はコミュニケーションが重視されている。今後私たちは、日本語で話をするにもっと留意することが必要であろう。日本語で話すのがうまくなれば、文章もうまく書けるようになり、いずれは英語でもうまく話したり書いたりできるようになると思う。

Contents

● はじめに

日本語で話すことにもっと留意しよう ―― 第18回研究助成報告に寄せて ――

(財)日本英語検定協会 会長 羽鳥 博愛 …………… 3

● 報告別講評

専門選考委員 (初出順)

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

A. 研究部門

指導と評価の一体化をめざした信頼性の高い英作文評価基準表の作成：
多変量一般化可能性理論を用いて

東京都/津田塾大学大学院後期博士課程在籍 大久保 奈緒 …………… 14

英語学習方法の考察：音読，暗唱，筆写

神奈川県立川崎高等学校 教諭 小林 潤子 …………… 30

学習者の口頭によるオンラインと訳出によるオフラインのパフォーマンス比較
―産出量・複雑さ・文法的正確さ・カバー率の4指標を用いて―

愛知県/名古屋大学大学院在籍 松原 緑 …………… 50

ゲーティング法を応用した英語リスニング能力の要因分析

愛知県/名古屋大学大学院在籍 村尾 玲美 …………… 61

語彙テストの形式が語彙知識と読解能力の測定に及ぼす影響

茨城県/筑波大学大学院在籍 森本 由子 …………… 77

速読練習を取り入れた「多読」授業の効果 **共同研究**

〈代表者〉千葉県立柏西高等学校 教諭 佐藤 知代 …………… 92

B. 実践部門

-
- e ラーニング教材の授業活用による英語実践的コミュニケーション能力の育成
岡山県立津山高等学校 教諭 藤代 佳予子…………… 110
-
- 中学生への英語教育における「デジタルポートフォリオ」の有効性
兵庫県立芦屋国際中等教育学校 教諭 岩見 理華…………… 119
-
- 生徒の Speaking 力を育てる授業改善の試み
—「英語教員研修」の成果を通して— **共同研究**
〈代表者〉宮城県／仙台市立六郷中学校 教頭 齋藤 嘉則…………… 145
-
- 中学生のスピーキング活動における振り返りの効果
兵庫県／高砂市立荒井中学校 教諭 的場 眞弓…………… 161
-
- 地域英語教材“15 Stories of Saitama-ken” (Ver.2) の開発と活用 **共同研究**
〈代表者〉埼玉県／鶴ヶ島市立西中学校 校長 吉田 敏明…………… 177
-
- 日常的に英語に触れる環境を作る学級担任による英語活動
—アメリカ合衆国におけるイマージョン教育の経験を生かして—
福岡県／大野城市立大野南小学校 教諭 上原 明子…………… 196
-
- 学級担任が進める小学校英会話活動
—地域イントラネットを活用した多様な活動— **共同研究**
〈代表者〉福岡県／大牟田市立明治小学校 校長 安田 昌則…………… 206
-

C. 調査部門

-
- Constructing a Japanese Secondary School Students' Beliefs Model
—日本人高校生の英語学習に関するビリーフモデルの構築— **共同研究**
〈代表者〉神奈川県立神奈川総合高等学校 教諭 鈴木 栄…………… 215
-
- 日本語と英語の読解方略使用の比較
北海道立札幌工業高等学校 教諭 松本 広幸…………… 224
-

●第1回～19回「英検」研究助成入選テーマ…………… 234

* すべての入選テーマの報告は下記のように「英検 研究助成」で検索できます。

英検 研究助成

検索

特別研究

小学校英語活動における指導とコミュニケーション能力

—児童英検シルバーによる調査—

バトラー 後藤 裕子（ペンシルバニア大学）

武内 麻子（（財）日本英語検定協会）…………… 248

第18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17年1月～4月15日
- ◆ 選考 …………… 4月22日～6月3日
- ◆ 助成金贈呈式 …………… 7月2日
- ◆ 研究期間 …………… 7月～平成18年4月下旬
- ◆ 報告書提出 …………… 平成18年4月30日

報告別講評

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

A. 研究部門・報告 I

池田 央

指導と評価の一体化をめざした信頼性の高い英作文評価基準表の作成： 多変量一般化可能性理論を用いて

【報告者：大久保 奈緒】

一般化可能性理論を応用した研究は、最近我が国でも次第に見かけるようになったとはいえ、まだそれほど多いわけではない。そうした中で、本研究は客観的測定の難しい英作文の評価に、多変量一般可能性理論を適用した貴重な報告となっている。

テストは評価の道具として欠かせないが、そこでは表された数値の示す信頼性や妥当性が問われることとなる。一般化可能性理論は、こうした評価の変動成分を解答者の個人差の他に採点者や与えられた課題項目及びそれらの交互作用に分け、各要素がどのような割合になっているかを知り、それをもとに最適な評価項目数や評定者数を計画していく分析法である。

ここでは英文学科及び国際関係学科専攻の学生41名が書いた論説文を3人の評定者が、内容、構成、語彙、言語使用の4領域に分けた15項目に及び評価表を用いて採点された結果を分析している。1つの特徴として、内容と構成に関しては比較的高い信頼性が得られたが、語彙や言語使用に関してはそうで

はなかったこと、評定者と項目の交互作用が比較的大きいことなどが見いだされている。そうした結果を踏まえて、望ましい項目数や評定者数の立案や今後必要な施策についての提案を行っている。記述はわかりやすく、結果も必要以上に細部にわたることもなく、要点がまとめられており、採点者の評定計画の立案に役立つものと思われる。

A. 研究部門・報告 II

小池 生夫

英語学習方法の考察：音読、暗唱、筆写

【報告者：小林 潤子】

本論文は英語学習の基本的学習法として大切な音読、暗唱、筆写訓練を高校生に多角的に実験を行って、その効果測定を行い、その比較を行った研究である。実際の、かつ利用可能な方法を提示し、これらの方法の中で、繰り返し音読と暗唱の組み合わせが効果があることを示唆している。本研究は価値が非常にあり、多くの方々に音読による暗唱時に筆写を勧める私にとって、我が意を得た思いをする好論文である。

その上立って、若干注目をさせていただく。先行研究はよく渉獵してあり、参考になる。仮説を立て、パイロットテスト、本実験、さらに他のテストの利用など段階を踏んで実験をする注意深さがある。

しかし実験の対象になったクラスの人数は少なく、100から200名欲しいところである。また、実験設定の日数は、不足である。私の経験によれば、3か月から6か月は欲しい。それによって、一層結果がはっきりするであろう。しかし、こうなると、共同研究の規模になる。実験の際の指示が綿密であるようであるが、さらに細かく約束ごとを生徒に理解させて、音読、暗唱、筆写の異なった要素を取り出さうように工夫することによって、説得力が増すであろう。

A. 研究部門・報告Ⅲ

大友 賢二

学習者の口頭によるオンラインと訳出によるオフラインのパフォーマンス比較 産出量・複雑さ・文法的正確さ・カバー率の 4指標を用いて

【報告者：松原 緑】

学習者のパフォーマンスの測定と評価に関するこれまでの先行研究では、(1)流暢さ、(2)複雑さ、(3)正確さの3つの視点からの分析がほとんどであった。しかし、それでは、表面的な分析しかできないとして、筆者は、「正確さ」の指標を「文法的正確さ」と「カバー率」に分けて分析することを提案している。その理由は、学習者の持ち合わせている外国語能力をどれほど意味的に正確に表出できるかは「カバー率」で測定できるはずとしたからである。

問題解決のために、情報処理がリアルタイムで行われるオンライン・モード、つまり、口頭発表の場合(L2S)と、ノンリアルタイムで行われるオフライン・モード、つまり、作文発表の場合(L2W)とを比較検討することとした点が本研究の最大の着眼点であろう。それによって、産出量が少ないのは、もともとと言わんとしたことの絶対数が少ないのか、それとも、言いたいことがあるのだが、表出できないのかを明らかにすることができた。

「まとめと今後の課題」で述べているように、オフライン処理では発揮できる英語能力を、オンライン処理においても発揮できるようにすることが望ましいわけである。オンライン処理において英語能力を十分発揮できないのは、さまざまな原因があろう。その原因を究明することの意義は大きい。さらに、オフライン処理で可能なことをオンライン処理でも

できる限り可能にするための最も効果的な方法と手段をぜひ究明してほしい。そのための、なお一層の健闘を期待するものである。

A. 研究部門・報告Ⅳ

小池 生夫

ゲーティング法を応用した 英語リスニング能力の要因分析

【報告者：村尾 玲美】

本論文は厳密な手法で英語リスニング能力の発達要因を追求した優れた論文である。

リスニング能力という脳の働きのメカニズムを解明することは容易ではない。脳科学の研究全体の発展の中でこの解明は進歩するものであろう。この中で、現在の時点でリスニングの科学的研究をするなら、できる範囲において科学的な研究を厳密に行うことになり、そのためには、さまざまな範囲を限定して行わなければならない。本研究は、native speaker と non-native speaker のリスニング能力の上級者と下級者の差をプロソディを手がかりに使う実験を行って、解明している。すなわちゲーティング法を応用して定型表現と非定型表現を聞くときの特徴が、プロソディの型を十分に習得しているか否かにあると報告している。本研究には、まだ追求しなければならない事項があるというものの、この実験結果がもたらしたと本研究者が認識していることに期待し、さらなる研究の発展を祈りたい。また、リスニング本来の音声標識と語句文の意味との関係が重要であるので、その方面にも科学的研究を進めていくようにしていただきたい。

A. 研究部門・報告Ⅴ

池田 央

語彙テストの形式が語彙知識と 読解能力の測定に及ぼす影響

【報告者：森本 由子】

テスト結果は、測定すべき背後に想定されている構成概念（ここでは語彙力）とは裏腹に、測定に用いられたテスト形式や方法によって左右されやすい。したがってどのような形のテスト問題を用意するのが妥当かは、作成者の頭を悩ます問題である。

ここでは、(A)言い換え形式で、目標語が手がかり

になるが、文脈は手がかりにならないタイプ、(B)言い換え形式で、目標語と同じく文脈も手がかりにならないタイプ、(c)空所補充形式で、目標語は手がかりにならないが文脈はなるタイプの3つの異なる形式の語彙テスト問題を作成し、それと比較のために用意された他の4種類のテスト（多肢選択式、短答式、WAT、TOEIC）と合わせて、ほぼ等分にランダムに分けられた計199名の大学生に実施し、その間の相関分析やテストの統計的比較分析を行った研究結果の報告である。

結果は、先行経験をもとに筆者が最初に想定した3つの仮説（本文参照）が確認されたものもあればそうでないものもあった。一般的結論を出すのは難しいかもしれないが、実験はかなり慎重に計画されており、必要な資料も用意されていて、与えられた数値を見るだけでも、いろいろな情報が含まれていて、示唆の与えられることが少なくない。ただ、こうした比較研究では、先行研究も含めて、テストの問題数や実験条件によるわずかな差異だけで、得られる数値が簡単になってしまうので、比較する条件以外の変数をできるだけそろえた上で考えないと、得られた数値だけからの判断では結論を誤りやすい。そういう意味でも、問題数の異なるテスト間相関を比較するのに希薄化修正などを行っているのは大変よいことだと思う。

A. 研究部門・報告VI

和田 稔

速読練習を取り入れた「多読」授業の効果

【報告者代表：佐藤 知代】

本研究は現在の中学校英語教育の課題についての鋭い問題意識を出発点としている点が良い。課題は、(1)英語を習得するのに必要な学習量不足、(2)「読み書き」の能力育成の重要性が増している現状に対応する方策がない、ことである。これらの課題の対応策として「多読」に注目しているのは正当である。さらに、本研究の特徴は「多読」を成功させるには「速読」のスキル習得が前提となるとして、「速読」指導と「多読」指導を統合したことである。

本研究は、また、「研究の進め方」の点で必要な手続きを着実に踏んでいる点で高く評価できる。現在、いわゆる教育現場の課題を解明する実践研究の確立が緊急の課題になっているが、本研究は実践研究と

して質の高いものであり、他の英語教員に大いに参考になるものである。

しかし、いくつかの点を明確にする必要がある。それらのいくつかを取り上げて今後の実践研究の参考に供したい。

(1)「多読」を効果的にするには「速読のためのリーディングスキル」の指導が重要であるとして、その習得のために「練習問題」を行ったと報告されているが、どのような「練習問題」を行ったかが不明である。この点は英語教員が一番知りたい点ではないか。

(2) 次の点は、研究参加者にかかわることである。本研究の参加者は「選択教科」受講者（2年生）と「国立大付属中学校」の生徒（3年生）である。これらの研究参加者が一般の中学生英語学習者をどれだけ代表しているか、検討に値する点であろう。

B. 実践部門・報告 I

和田 稔

eラーニング教材の授業活用による 英語実践的コミュニケーション能力の育成

【報告者：藤代 佳予子】

本研究は岡山県情報教育センター作成の‘Web Based Training’用教材を学校で実際に使ってその有効性を立証した点に特徴がある。

昨今、同じような教材が数多く作成されているが、実際に授業で有効に機能するかどうかをきちんと実証的に検証されることはそれほど多くないように思われる。本来、教材作成にあたっては、十分な試行を通してその有効性が検証されることが必要であるが、実際には、このことが十分に行われているとは言えない。今後学習者の必要性（needs）を確実に反映した教材を開発するには、教材を開発する側と使用する側の協力が不可欠であるが、このような点から本研究の意義は大きい。

研究の結果、全体としては教材の有効性が確認されたと思われるが、いくつかの課題が明らかになった。それらの点を今後の研究のための参考として取り上げたい。

(1)「WEB 実施群」が理科科の生徒であり、「WEB 未実施群」が普通科の生徒であるが、両者を比較することには慎重な配慮が必要ではないか。実践研究では「実験群」と「非実験群」を同一の条件に基づ

いて明確に区別して確立することは容易なことではないが、できるだけ条件をそろえる必要があるであろう。

(2) 研究の成果を見ると、スキル別及び「英語運用能力」別に多様な結果が出ているが、その原因の詳細な分析が必要であろう。

B. 実践部門・報告Ⅱ

池田 央

中学生への英語教育における 「デジタルポートフォリオ」の有効性

【報告者：岩見 理華】

最近は中学校でも、パソコン教室が充実し、ネットワーク環境も整ってきたので、英語のようなパフォーマンスを伴う実技授業で、こうした機器を有効に利用しながら授業を進めることは、学習に対する生徒の興味も高まるし、学習成果を高める上で、大変有効なことである。そういう意味でデジタルポートフォリオと称されているこの授業報告は、具体的でわかりやすく、今後の英語教育に向けての新しい1つの研究方向を示すもので、他の先生方にとっても大きな刺激になって、極めて有益な参考記録になると思われる。

最近ではICT技術の急速な発展によって、日々の授業経過もこうしてデジタル化されて記録され、従来のペーパーテスト結果や英文手紙あるいは英作文ノートなどの文字記録などに比べて、利用価値を革新的に高めることができる。肝心なのはどのような形で記録を残すかのシナリオ(本文図1)で、そのための工夫が随所に見られる(本文資料1~6など)。授業過程をデジタルファイル化することの利点は、この論文でも指摘されているように、(1)記録性、(2)編集可能性、(3)移動性、(4)表示性、(5)検索性などにある。そのことを利用して、学習の経過順に記録されたリアルな映像も目に見える形で表示でき、しかもそれを場所と時を問わずに検索でき、そのつもりになれば、だれにでも(教師や友達はもちろん保護者にも)それを開示できて、いわゆる他人の目を通したフィードバック情報を得ることができる。それは、単なるテストの点数(それは極めて乏しい情報量でしかない)をフィードバックするよりはるかに具体的で効果的な指導効果を発揮する。その1つの例がここに示されていて、素晴らしい報告となって

いる。

B. 実践部門・報告Ⅲ

和田 稔

生徒の Speaking 力を育てる 授業改善の試み

「英語教員研修」の成果を通して

【報告者代表：齋藤 嘉則】

本実践研究は他の研究にない特色を備えている。それは「教員研修は参加した教員の授業をどのように変えるのか(あるいは、変えないのか)」という問題意識に立っていること、さらには、授業の改善の状況を個人ではなく教師集団を対象としていることである。極めて大胆な研究である。一般には教師一人一人の英語や英語指導についての「信念」(belief)はなかなか変わらないと言われているからである。

本実践研究は具体的には学習指導要領のキーコンセプトである「言語活動」を中心に進められている。つまり、「言語活動」について、研修会で講師が提示した提案を教員集団が授業に具体化するにあたってどのように受け止めどのように改変して生徒の英語力を高めるかの作業過程が報告されている。この点も極めて興味深い。

研究の詳細を見ると、検討すべき事項があるが(例えば、なぜ Story-Telling を選んだのか、なぜ英語力を分析する観点を選んだのか、など)、全体としてまとまりのある研究になっているのもよい。今後の課題は本研究の成果を研修参加教員全員に再度どのようにフィードバックしていくかであろう。

B. 実践部門・報告Ⅳ

大友 賢二

中学生のスピーキング活動における 振り返りの効果

【報告者：的場 眞弓】

実践的コミュニケーション能力の養成が叫ばれる中で、特に、スピーキング能力の向上を「振り返り」を中核として検討しようとした実践記録である。ここで言う「振り返り」とは、話し方の作業の後で、自分の行ったスピーキングの録音を聞き直し、ペアで、あるいは1人で、より優れたものにするにはどうしたらよいかを話し合い、また考えることを指し

ている。この「振り返り」の持つ意味は、一方的な教師の指導ではなく、学習者自身の学びに着眼し、彼らに理論的概念の形成と責任感を持たせることを重視しようというのがねらいである。

実験の手順は、被験者を、A：ペアで振り返るグループ、B：1人で振り返るグループ、C：振り返りを行わないグループという3つのグループに分類し、それぞれの作業結果を検討してみようというものである。仮説としては、振り返りを行った中では、ペアでそれを行ったAグループが最も効率的な第2のスピーキングを実施することが可能であろうというものである。この仮説は、他のグループとの有意差が見られ、検証された。

これは実践部門の報告である。もし、これを研究部門として将来発展させるのであれば、あるいは、今後もこの実践を継続するのであれば、次のことに注目願いたい。まず、(1)は被験者の数であろう。合計29名で、Cグループは、6名という構成であり、これでは一般化するのには必ずしも十分とは言えない。(2)は、ペアの構成要素をさらに検討すると、よりよい振り返りが可能になるのではないだろうか。2人の間のやり取りが最も効果的なのはどのようなペアの構成がよいのかといったことも検討に値する項目であろう。こうした点に留意し、さらなる研究と実践を期待するものである。

B. 実践部門・報告V

羽鳥 博愛

地域英語教材“15 Stories of Saitama-ken” (Ver.2) の開発と活用

【報告者代表：吉田 敏明】

ここで報告されているのは埼玉県で教員たちが協力して作った英語教材についての記録である。作成のねらいは、生徒が住んでいる地域について書かれた英文の方が、普通の教科書で取り扱われている一般的な題材よりも生徒の興味を引くだろうということであった。現職の教員がこのような趣旨で作った教材は決して少なくないが、この報告書に書かれている教材は数回分だけというのではなく、全部で15編あり、しかも初めは人間地区という埼玉県の一部だけのものを扱っていたのだが、評判がよいので対象を埼玉県全体に広げ、1回だけ作ったのではなく、第2版まで作っているのが立派である。

教材の内容はこの報告書では表題しかわからないが（1つのストーリーについては資料として示されている）、多岐にわたっていて、これは新聞社の調査などを参考にしているからで、これが多くの生徒の興味を引く原因となったのであろう。

各ストーリーは4ページ組みになっていて、文章体と会話が1ページずつ、そしてその内容理解を見る設問のページ、感想を書くページが1ページずつある。この構成は今後自主教材を作る人たちの参考になる。

元は文字だけだったが、生徒たちの発想でALTに音声を入れてもらったのも面白い。ALTもこういう仕事をさせられれば、授業中に音読練習だけをさせられるよりは、ずっと興味を持って協力してくれるであろう。

この教材を授業に取り入れた実践も紹介されている。全体として自主教材作りのお手本にしてよい実践報告である。

B. 実践部門・報告VI

和田 稔

日常的に英語に触れる環境を作る 学級担任による英語活動

アメリカ合衆国における
イマージョン教育の経験を生かして

【報告者：上原 明子】

本研究は小学校における「英語活動」を行うにあたって、「学校生活のあらゆる場面で可能な限り」児童が英語に触れる機会を設定することの成果を研究したものである。

小学校教育に英語を導入することが可能になって以来さまざまな興味ある実践が日本各地の小学校で行われている。このような状況を「混乱」と考えるかあるいは「潜在的教育力」と考えるかは意見の分かれるところであるが、私は後者と考えたい。このような観点に立つと、本実践研究は意義深いと言える。

しかし、本研究を他の小学校教師が参考にするにあたって留意すべき点があることも忘れてはならない。それらは以下の点である。

(1) 成果の検証について

小学校の「英語活動」について最も難しい問題はその成果の検証である。一般には、「英語活動」には

英語能力的な成果を必ずしも求めないとされているが、果たしてこのような考えでよいか、という問題である。本研究では「英語力」だけでなく「一般教科の学力」の伸長も検証している。難しい問題に正面から取り組んでいることに注目したい。

(2) 本研究では「学校生活」と「教科」のあらゆる場面で使用可能な英語表現を選び出し、それらを使用しようとしているが、一般の小学生にとっては過重な負担にならないか、という問題である。本研究を参考にすることに留意すべきであろう。

いずれにしても、本研究は学校の実態、教師の理念、教師の体験などを最大限に生かした実践研究として意義深い。

B. 実践部門・報告Ⅶ

小池 生夫

学級担任が進める小学校英会話活動

地域イントラネットを活用した多様な活動

【報告者代表：安田 昌則】

小学校英語活動は実施校93%以上になり、一層盛んになっているが、その指導の中心はクラス担任である学校が大部分である。クラス担任が個々の児童を理解し、適切な教育ができることから、英語活動においても中心となって指導していることが多い。しかし、一方、小学校教員免許に英語教育の単位取得が要求されていなかったことから、その専門的な指導において不利な面がある。その弱点を補い、長所を伸ばす工夫を「地域インターネットを活用した多様な活動」で補っている学校がある。その実情は多くの小学校英語活動に役立つと思われるところから、本研究が取り上げられたものである。したがって、これは非常に有効な実践報告として、取り上げたものである。

第1に、地域イントラネットを完備している市、町、村では、傘下学校は、教材の共同開発、native speakerの利用、教授法など共同研究、共同利用ができる。この先導的試行とも言える試みが本報告である。全国各地域で同じイントラネット組織が整備されている今日、今後の参考になるであろう。

第2に、その際に、イントラネットを利用するの目標、仮説、実験、検証を経た研究を行ってから実施していただきたい。教員の日頃の研修にも役立つであろう。すでに韓国では、イントラネットを全国

的に展開しており、それを利用して、教材の相互活用が行われている。本実践報告は、この意味で時代の先端に行く研究として、一層進めていただきたい。

C. 調査部門・報告Ⅰ

羽鳥 博愛

Constructing a Japanese Secondary School Students' Beliefs Model

日本人高校生の英語学習に関する

ビリーフモデルの構築

【報告者代表：鈴木 栄】

Students' Beliefsと言われてもピンと来ない人が多いであろうが、これは生徒が英語学習について「どんな考えを持っているか」ということである。これがわかれば、この調査結果が教師にとって役に立つだろうということは容易に想像できる。このことは、この報告書の「1 はじめに」のところにわかりやすくまとめられている。しかし「2 方法」のところになると、過去の研究結果を着実に述べようとしたためにやや読みにくい。そう思った人はここは読み飛ばして「3 結果」のところの表「セクションごとの記述統計」を見ると、こういうことを調べたのかと、この調査の価値がわかるであろう。その下にある「高校生ビリーフ因果モデル」は一見わかりにくいですが、「3 結果」の欄の説明と比べて読むと何とかわかる。

その後の「4 考察」の欄で、この調査結果から得られたことがまとめられている。それは結局生徒は現代の英語学習としては英語を使いこなせるようにする必要を感じているが、教師には日本語を使って説明してもらった方が納得がいくとされていることがわかる。

この報告書ではさらに「5 結論」として、現在の英語教育における問題点として訳読式授業が捨て切れない現状、受験が重く生徒にのしかかっていることに触れている。

この調査報告は、まさに現在私たち英語教師が経験的に感じていることを、客観的に示してくれたと言える。調査対象は1,000人以上で確かに多いが、英語をあまり得意としていない生徒たちをもっと含めてもらいたいところであった。

C. 調査部門・報告Ⅱ

大友 賢二

日本語と英語の読解方略使用の比較

【報告者：松本 広幸】

この論文の目的は、日本語と英語の「読解方略」を比較検討して、読解力の向上を求めようというものである。習熟度の低い英語習得者である高校生に関しては、(1)その読解方略使用量は、日本語の読解方略と比べると、小さい、という仮説を立て、それを実証した。しかし、(2)日本語と英語の読解力使用量パターンと、(3)読解方略使用の関連性に関してはその差は見られず、先行研究結果とは異なる結論に達している。

この論文の優れている点は、まず、(1)先行研究結果の収集と検討が十分行われているということである。先行研究と比べて、日本語と英語という関係でも同じような結果が求められるかどうかというのが

筆者の課題であった。さらに、その被験者として、(2)日本の高校生300名を対象としている点を挙げることができる。十分なデータと考えられる。優れた点の(3)としては、バリマックス法、主因子分析、共分散構造分析など、かなり専門的な研究手法が使われていることである。

今後の研究においては、次の点でのさらなる究明が期待される。まず、(1)読解方略質問紙が高校生にもよく理解できるような日本版を作してほしいということである。例えば、21.「さまざまな情報を心の中で整理する」というような項目があるが、被験者はその質問をよく理解しているかどうかという心配がある。(2)は、質問紙だけの実施で結論を導いて十分かという研究の妥当性についてである。今後、実践を踏まえて、英語の成績がこのぐらいの生徒に対しては、どんな読解方略が最も適しているのかという面での究明が期待される。今後の健闘を祈るものである。

指導と評価の一体化をめざした信頼性の高い英作文 評価基準表の作成：多変量一般化可能性理論を用いて

東京都／津田塾大学大学院後期博士課程在籍 大久保 奈緒

申請時：東京都／津田塾大学 演習助手

概要

本研究においては、英作文評価基準表を作成し、その評定項目及び、評定者に関する信頼性の検討を多変量一般化可能性理論や評定者フィードバックを用いて検討した。この評価表は、ジャンル分析研究を参考に作成された。内容、構成、語彙、言語使用の4観点から成立し、各観点に、3から4の下位項目が設置されている。3人の英語母語話者である英語教師が、41人の大学生が書いた英作文を、この評価表を用いて評定した。多変量一般化可能性理論を用いた分析では、信頼性の高い結果が導き出された。しかし、語彙と言語使用の多変量一般化可能性係数、多変量信頼度指数が、内容及び構成に比べ信頼性の低い結果となり、前者2観点については改善が示唆された。また、評定者フィードバックから、内容・構成の採点の際に、評定者が過去の経験から構築された内的基準と本評価表との間で、すり合わせを行っている様子が浮かび上がった。

1 はじめに

2003年に発表された『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』（文部科学省、2003）の中では、実践的コミュニケーションが強調され、英語をコミュニケーションの手段として使用し、4技能の育成を図ることが推進されている。このような流れとともに、2004年には英検において1級に自由英作文が、準1級に記述式問題が導入されるなど、和文英訳や一文単位の英作文に限らない、まとまりのある英文を書く能力が求められる傾向が強まっている。しかし、英文ライティングの評価は評価観点が多岐にわたり、複雑であるため敬遠されがちである。本研究においては、英文ライティングの指導内容を反映し

た英作文評価基準表（以下、評価表）を作成し、その採点項目及び、評定者に関する信頼性の検討を多変量一般化可能性理論や評定者フィードバックを用いて検討する。

2 研究の背景

2.1 英文ライティング指導と理論

英文ライティング指導のために、英文ライティング理論は重要な役割を果たしてきた。例えば、書き手の認知構造に焦点を当てる研究から「下書き」や「推敲」などの過程を重視するプロセスアプローチが発展した（Grabe & Kaplan, 1996）。大学の英作文の授業では、exposition（論説文）、description（記述文）などのジャンルを指導していることが多いことを踏まえ、ジャンル研究をもとにしたライティング理論を本研究では用いる。ジャンル研究をもとにしたライティング理論は大きく3つの流れに分けられる（Hyland, 2002; Johns, 2003）。機能言語学（Systemic Functional Linguistics: SFL）を基盤とする研究、English for specific purpose（ESP）/ English for academic purpose（EAP）研究、the New Rhetoric 研究である。ESP/EAP 研究とは、特定の目的を共有する特定の集団の中で望ましいとされる文章構成を研究する方法である。例えば、ビジネス分野での覚書や報告書の書き方である。単なる記述文や論説文にとどまらない高度な英語能力が必要とされる特殊分野のライティングに焦点を当てている。the New Rhetoric とは、テキストの構造だけでなく、ジャンルと頻繁に起こる状況を結び付けて分析する研究である。この the New Rhetoric は分析手法の意味合いが強く、教育現場への応用へは消極的

な立場をとっている (Johns, 2003)。

一方、SFL を基盤とするジャンル研究では、文法や単語などの言語形式は文脈に応じて異なるという視点で教育現場に応用されている。SFL によるジャンル研究を教育現場に応用しているオーストラリアのニューサウスウェールズ州の初等中等教育課程では、このようなジャンル中心の言語教育を、協同学習などを通じて行い、成功を収めている (Hyland, 2002)。ニューサウスウェールズ州教育省のシラバスでは「文脈 (目的, 聞き手 / 読み手, コミュニケーションや内容を媒介する手段) に応じて言語の異なった使われ方についての知識を高めること」を求めている (Board of Studies NSW, 1998, p.5)。このシラバスでは、ジャンル (論説文, 情報伝達文など) ごとに、そのジャンルで求められている目的, 文章構造, 文法項目などを明確に示している。例えば、情報伝達文における目的は自然科学や社会環境のトピックに関して情報を示すことである。情報伝達文における構造は、General statement identification ^ Description of Aspect ^ Description of activity で表される。文法項目では、動作動詞や現在形の使用が望ましいとされている。このようにある特定のジャンルを学ぶ際には、そのジャンルに適切な文法・語彙学習を指導することを推奨している。このため、ジャンルを中心に教えている日本の大学の英作文教育にとって有益な示唆を与えてくれると言える。

しかし、このシラバスにおける評価項目は、英語を外国語として学習している学生の英作文の評価に適切であるとは言えず、ジャンルの特徴が示された別々の評価表が必要である。

2.2 ライティング評価

2.2.1 評価

評価には主に妥当性 (validity), 信頼性 (reliability), 真正性 (authenticity), 実用性 (practicality / feasibility) が必要であり、ライティングの評価においてもこの4点は重要である (Bachman & Palmer, 1996; Hughes, 2003; Brown, 2004)。

まず、妥当性 (validity) とは、テスト内容がテストの目的を適切に測定しているかどうかである。Grabe and Kaplan (1996) によると、英作文は多肢選択式などの間接的測定方法に比べ、実際にまとまりのある英文を書かせるため、ライティング能力を適切に測っていると見え、妥当性が高いとされる。

次に信頼性 (reliability) とは、評価結果が一貫しているかどうかである。金谷 (2003) によると、信頼性とは「同じ能力を持った受験者に対して同じテストを実施した場合に、常に同じ結果を出すかどうか」(p.69) である。つまり、測定における誤差を減らし、測定結果の安定性を求めるものである。

第3に、真正性 (authenticity) とは、使用するタスクが測りたい対象を測っているかどうかである。例えば、ビジネスライティングのためのテストで、メモを取るタスクや覚書を作るタスクではなく、物語を書かせるタスクを行った場合、測定対象とタスクの間にずれが生じるため、真正性が低いと言える。

第4に、実用性 (practicality / feasibility) とは、時間、費用、評定者数、設備などのテスト実施における物理的条件である。例えば、作文1枚に対し、評定者が10人必要とされるテストや拘束時間の長いテストは実用的ではないのである。

2.2.2 ライティング評価における妥当性の検討

ライティング評価では、多肢選択式などの間接的評価が行われてきたが、妥当性が疑問視され、近年直接的評価に移行している (Hamp-Lyons, 1991)。Grabe and Kaplan (1996) は、「良いライティングテストは生徒に実際にライティング活動をさせること」(p.399) と述べている。

ライティングを直接測る際には、主に全体的評価 (holistic scoring), 分析的評価 (analytic scoring), 特定要因の評価 (primary trait scoring) の3種類の評価方法が用いられる。全体的評価とは、1人または複数の評定者が、評価表もしくは評定者個人の印象をもとに全体評価として1つのスコアをつける方法である。例えば、TOEFL iBT の independent task では、6段階で全体的評価を行っている。しかし Weigle (2002) は、全体的評価は1つのスコアしか与えられないため、分析的評価ほど妥当性が十分ではないと述べている。また、全体的評価には、診断的フィードバックのような付加的情報が乏しいと指摘されることが多い (Hamp-Lyons, 1991, 2003)。このような欠点もあるが、分析的評価に比べ短時間で採点が可能なことから、実用性が高い評価方法であるとされ、大規模テストにおいて使用されることが多い。

一方、分析的評価は、ライティング能力は複数の要因から成立しているとの前提で行われる評価であ

る。Weigle (2002) は、英語学習者が異なった要因(文法、内容、語彙など)に関して、それぞれ伸びていく様子がわかるため、妥当性が高いとしている。ライティングにおける分析的評価としては、Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel, and Hughey (1981) の ESL composition profile が最もよく知られている。

特定要因の評価とは、タスクごとに、特定の状況や読み手を想定し、採点基準を示した評価である。Weigle (2002) は教室活動において、生徒が何をできるようになったかを詳しく示すことができる点で、特定要因の評価の利点を述べている。しかし、タスクごとに採点基準を用意するなど、時間や費用などの手間がかかりすぎるため、使われないことが多い。

このように、分析的評価は、ライティングを構成する複数の要因を測っているため、全体的評価や特定要因の評価に比べ妥当性が高いと言える。したがって、分析的評価は、学習者のライティング能力に関する細かい情報を得られる点で、指導内容を確認することができ、大学などの英語教育プログラムにおける英文ライティング科目の評価に適切であると言える。

2.2.3 直接的評価における信頼性の検討

L2ライティングのような行動評価/言語運用評価(performance-based assessment)を行う場合、タスクは実際の場面に近い内容を測ることが求められる(McNamara, 1996)。言語運用を評価する場合、妥当性、真正性の高いタスクが求められると同時に、信頼性の高い結果を導く必要がある。このような言語運用タスクにおいて、採点結果の信頼性を測る方法として一般化可能性理論や多相ラッシュ測定などが挙げられる(Bachman, 2004)。多相ラッシュ測定ではどの評定者が易しく、もしくは厳しく点数をつけたかについて特定化することや、どの項目が特定の受験者にとって難しかったかなど、一般化可能性理論に比べ多くの情報が得られる。しかし本研究では、項目ごとの困難度や個々の評定者に焦点を当てるより、むしろ、評価表の項目数及び評定者数を検討することや、項目全体としてどのような解釈が可能かを調べるのが主な目的であるため、一般化可能性理論を用いる。

2.3 一般化可能性理論

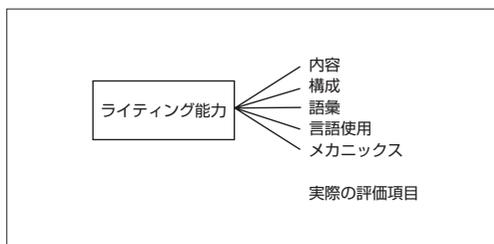
2.3.1 多変量一般化可能性理論

一般化可能性理論とは、観測得点は真値と誤差から成立していることを前提とする古典テスト理論をもとにしている。一般化可能性理論では、測定値に含まれる誤差の原因や誤差の大きさの推定を、分散分析を用いて行う。例えば、テスト項目が誤差の原因になりうるのか、またそれはどの程度の誤差であるのかについて検討できる(山森, 2004)。このような一般化可能性理論を拡張した手法が多変量一般化可能性理論である。池田(1994)は、多変量一般化可能性理論とは、「多数の対象(能力)について同時に測定された複数の測定値プロフィールとそれらの共分散成分の推定を扱う」(p.50)と述べている。多変量一般化可能性理論の利点は、より細かな下位の評価項目を設定できることである。一般化可能性理論では、ライティング能力を、例えば、5つの観点からしか分析できない(図1)。一方、多変量一般化可能性理論では、観点ごとにより詳細な下位項目を設定でき、より多くの視点でライティング能力を分析できる(図2)。

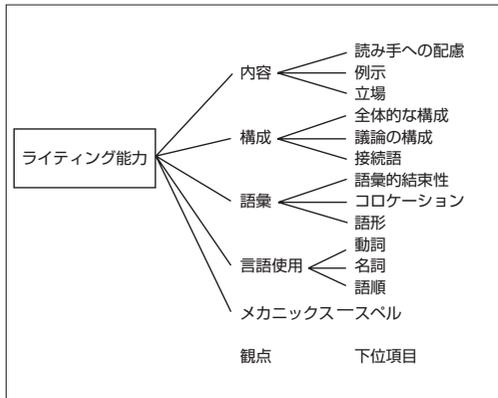
図2のように、多変量一般化可能性理論は、多数の観点(例:内容、構成、語彙、言語使用)の中で、同時に測定された複数の測定値(『内容』の複数の測定値の例:読み手への配慮、例示など)の分散成分と、共分散成分の推定を行うことが可能である。

多変量一般化可能性理論は一般化可能性理論と同様に、一般化可能性研究と決定研究に分かれる。測定の際に現れる誤差のそれぞれがどの程度観測値に影響を与えているかについて、分散分析を用いて推定する。これを、一般化可能性研究と言う。そしてこの誤差の成分のばらつき(分散成分・共分散成分、または分散成分・共分散成分の推定値とも言う)をもとに、多変量一般化可能性係数や多変

▼ 図1：一般化可能性理論で測定可能なライティング能力の概念の例



▼ 図2：多変量一般化可能性理論で測定可能なライティング能力の概念の例



量信頼度指数を求め、これらの係数や指数を用いて、適切な評定者数や項目数などを特定化することを決定研究と言う。決定研究の際、相対的な解釈及び集団準拠評価の場合は多変量一般化可能性係数を用い、絶対的な解釈及び目標準拠評価の場合は多変量信頼度指数を用いる (Brennan, 2001a)。

このうち、一般化可能性研究においては、分散と共分散の推定を行う。分散とは、観点の得点のばらつきを示している。一方共分散とは、観点が組み合わされた時のばらつきを示している。例えば、内容と構成という2つの観点が組み合わされたばらつきである。多変量一般化可能性係数を求めるためには、母得点と相対誤差の分散・共分散を求める必要がある (Brennan, 2001a)。母得点の分散・共分散は、

$$\sigma^2 c(\tau) = \sum_v \sum_{v'} \omega_v \omega_{v'} \sigma_{vv'}(\tau) \quad (2.1.)$$

相対誤差の分散・共分散は、

$$\sigma^2 c(\delta) = \sum_v \sum_{v'} \omega_v \omega_{v'} \sigma_{vv'}(\delta) \quad (2.2.)$$

で表すことができる。 $\omega_{vv'}(\tau)$ はユニバーススコアの共分散であり、 $\omega_{vv'}(\delta)$ は相対誤差の共分散である。相対誤差は測定対象 (例：受験者の得点) と交互作用するすべての変動要因の分散成分、共分散成分の和となる。 ω は分散共分散成分の各要素への重み付けであり、 v は観点を示す。多変量信頼度指数を求める際には、母得点の分散の他に、絶対誤差の分散が必要である。絶対誤差は、測定対象以外のすべての変動要因の分散成分と共分散成分の和

となる。絶対誤差の分散は、

$$\sigma^2 c(\Delta) = \sum_v \sum_{v'} \omega_v \omega_{v'} \sigma_{vv'}(\Delta) \quad (2.3.)$$

で求められる。このように、分散共分散行列の推定を行うことを一般化可能性研究と言う。

決定研究では、一般化可能性研究で求められた分散、共分散の値をもとに、多変量一般化可能性係数及び多変量信頼度指数を求める。

多変量一般化可能性係数は、

$$E \rho^2 = \frac{\sigma^2 c(\tau)}{\sigma^2 c(\tau) + \sigma^2 c(\delta)} \quad (2.4.)$$

と表される。

そして、多変量信頼度指数は、

$$\Phi = \frac{\sigma^2 c(\tau)}{\sigma^2 c(\tau) + \sigma^2 c(\Delta)} \quad (2.5.)$$

で求められる。

項目数や評定者数の数を変えながら、多変量一般化可能性係数及び、多変量信頼度指数の変化を予測する。そして、そのシミュレーションに基づき次の評価で望ましい評価計画を立てることができる点が多変量一般化可能性理論の利点である。

これら一般化可能性係数及び信頼度指数は、古典テスト理論における信頼性係数と見なすことができる。このため一般化可能性係数及び信頼度指数が.80以上になれば、評定結果は信頼できると解釈しうる (山森, 2004)。しかし、ライティング研究においては、2人以上の評定者で、強い妥当性がある場合、教育場面においては.75以上の信頼性でも可とされる (Hamp-Lyons, 2003)。本稿では、多変量一般化可能性係数及び多変量信頼度指数に関しては.75を信頼性がある値として見なし、もし可能であれば.80の数値をめざすことにする。

2.3.2 多変量一般化可能性理論を用いた研究

一般化可能性理論は現在、外国語教育研究において、言語運用を測る際に、評定結果の信頼性の検討のために多くの研究に適用されている (Bolus, Hinofotis & Bailey, 1982; Brown & Bailey, 1984; Weeren & Theunissen, 1987; 山森, 2002; Shoonen, 2005; 山西, 2005a, 2005b)。

一方、多変量一般化可能性理論の外国語教育以外

への応用例としては、Webb and Shavelson (1981), Brennan, Gao and Colton (1995), 入江・鷺坂・舛田・二村 (2005) など多くが挙げられるが、外国語教育に応用された例はまだ数少ない。Webb and Shavelson (1981) は、人材トレーニング及びカウンセリングを行う目的で、雇用者の論理・数学・言語能力を測定するために適切な評定者数、回数を調査した。Brennan, et al. (1995) では、アメリカの大学でリスニングとライティングのテストを実施するにあたり、適切なタスクと評定者の数を調査した。入江他 (2005) では、上司、同僚、部下の評定が、評価の観点によって異なるかについて調査した。このように外国語教育以外への研究事例は多数見られる。

一方、外国語教育への応用例としては、山森 (2003) が挙げられる。この研究では、英語の観点別評価のうち、コミュニケーションへの関心・意欲・態度に関する評価の研究を行っている。中学1年生の2学期に92名の中学生を対象に、3観点9項目(関心(3)、意欲(4)、態度(2))に対して2人の評定者で評価を行った。多変量一般化可能性係数が.80以上になったが、下位観点によっては係数が低いため、項目数の改善を行い、3学期の評価では、3観点10項目(関心(4)、意欲(4)、態度(2))で実施している。

このように多変量一般化可能性理論の言語教育分野への応用が行われ始めている。また、英作文評価の分析に一般化可能性理論が用いられることも増えてきた (Brown & Bailey, 1984; Shoonen, 2005; 山西, 2005a, 2005b)。しかし、多変量一般化可能性理論を用いた英作文評価の分析はほとんど見られない。多変量一般化可能性理論は英作文の分析的評価にあたり、各観点の下位項目についての検討ができるなどの利点が多い。本研究では、多変量一般化可能性理論を用いた評価表の検討を行う。

3 | 本研究

3.1 目的

本研究では、「論説文」という特定のジャンルに焦点を当てた評価表を作成し、信頼性を調べ、どの程度の項目数と評定者数が適切であるかを検討する。また、評価表に対する評定者の反応を調査し、より

信頼性の高い評価表に必要な事項を検討する。

3.2 リサーチ・クエスチョン

1. 一般化可能性研究においては、対象者、評定者、項目と、それぞれの交互作用の分散成分と共分散成分を算出する。
2. 決定研究においては、一般化可能性研究で求められた分散成分をもとに、多変量一般化可能性係数、及び多変量信頼度指数の値を求め、40枚程度の英作文の評価に必要なとされる評定者数、項目数の示唆を得る。また、各変動要因の多変量一般化可能性係数、及び多変量信頼度指数の解釈を行う。
3. 評価表に対する評定者の反応を探る。

3.3 研究方法

3.3.1 実験協力者

参加者は、都内の大学の英文学科 (32名) もしくは国際関係学科 (9名) に所属する大学1年生4人、2年生26人、3年生9人、4年生2人の計41名である。

評定者は、修士以上の学位を有する3人の英語を母語とする英語教師 (高校1名、大学2名) である。2人が20年近い教師経験を有し、1人が5、6年の教師経験を有している。

3.3.2 実施内容

3.3.2.1 参加者への実施内容

・英語テスト

参加者の英語のレベルを測定するために CASEC を用いた。CASEC とは、(株) 教育測定研究所により開発されたコンピュータを使った英語コミュニケーション能力テストである。語彙の知識、表現の知識・用法、リスニング、ディクテーションの4セクションから成立している。1セクション250点であり、1000点満点である (教育測定研究所, 2006)。テスト時間が40分程度と短時間で受験可能であり、英検、TOEIC、TOEFL と比較した目安のスコアが出るため採用した。

・課題

本研究の理論的背景であるジャンル研究においては、ある特定の文脈の中で、何を、だれに対して、どのように伝えるかを重視している。このため、参加者の興味・関心に沿った妥当性の高いタスクを選ぶこ

とが重要である。本研究の参加者は、英文学科、国際関係学科の学生であり、教職課程を取っている学生も多いことから、タスクを以下のように設定した。

An international newspaper plans to feature issues about English education in Japan. This newspaper is collecting opinions from Japanese readers. You are going to write about the following theme:

“In Korea, children are now being taught English in primary school. Japan is considering doing this, too. Do you think that English should be made part of the curriculum for all primary schoolchildren in Japan, or not?”

時間は45分とし、辞書使用可とした。

・アンケート

海外渡航経験及び英作文中の辞書使用についてのアンケートを行った。その結果、海外渡航経験者（観光、語学研修、留学、ボランティア、在住など）は38人、海外渡航経験のない者は3人であった。

辞書使用のべ人数については、英和辞典使用者が44人、和英辞典使用者が32人、英英辞典使用者が6人、英語類語辞典6人、英語活用辞典、連語辞典、日本語辞典がそれぞれ1名ずつであった。

3.3.2.2 評定者への実施内容

・評価尺度

ESL composition profile (Jacobs, et al., 1981) をもとに「論説文」(Exposition) と呼ばれるジャンルに焦点を当てた評価表を作成した。大久保 (2006) では、スペルや句読点を中心とするメカニクスと全体の英作文の評価との相関が低かった。このため、観点からはずし、内容、構成、語彙、言語使用の4観点を評価尺度とした。各観点到それぞれ、3～4の下位項目を設置した(資料1)。

この評価表における、「論説文」ジャンルの特徴としては以下の4点が挙げられる。第1に、Content 中の、Position では、ある立場に対して、賛成か反対かを選択することを求めている。第2点、第3点としては、Organisation の Structure of Exposition と、Structure of Argument の2点が挙げられる。Structure of Exposition は Statement of Position ^

Arguments ^ Reinforcement of Position Statement と段階付けられている (Board of Studies NSW, 1998)。Statement of Position では、書く内容のレビューを行う。Arguments では、議論全体を展開させる。Reinforcement of Position Statement はこれまでの議論をもとにして、再度主張や立場を述べる。Structure of Argument は Argument 内の構造を指す。1つの Argument は Point と Elaboration から成立している。Point はその Argument 内での主要な点を示し、Elaboration は、証拠に基づいた具体的な議論内容を示している。最後に、Vocabulary では The Use of Evaluative Language が挙げられる。論説文では書き手が賛成もしくは反対の選択をすることが重要であるため、important, significant のような特定の立場を表す語を適切に使用することが求められている。その他の記述については、ESL composition profile をもとに、それぞれの観点到特徴的な項目を下位項目とした。

評定は各項目に対して1, 2, 3の3件法で行った。重み付けに関しては、内容に配点を多くし、語彙に配点を少なくするなど、観点的な重要度に応じて重み付けを行うことも可能である。しかし、Hamp-Lyons (1991) は、積極的な理由がない限り、重み付けを用いた採点は避けるべきであると提言している。このため、本研究においては、重み付けを行わなかった。そして、評価表の点数に関しては、Weigle (2002) は、得点は異なった能力の書き手を区別する必要があるが、評定者が信頼して区別できる数には限界があると述べている。

一方、Hughes (2003) は全体のスコアが高い方が、信頼度が高いとしている。また、分散分析をもとにする一般化可能性理論を使用する場合、得点のばらつきが小さくなる採点方法は望ましくないとする山森 (2003) を踏まえ、山西 (2005a, 2005b) では、Jacobs, et al. (1981) の ESL composition profile の5観点を各10点満点で採点している。しかし、今回は15項目と項目数が多く、5件法、10件法で行った際、それぞれ点数の判断基準を細かく設定することは、評定者への負担になると考え、3件法による得点方法とした。今回のこの評価表は全体で15項目あるため、45点満点となる。

・評定者フィードバック

自由記述方式で、採点中に困難に感じた点、評価表改善のため2点に関してフィードバックを求めた。

3.3.3 データ収集

本データは2005年11月から12月にかけて集められた。参加者はボランティアとして本研究に参加した。参加者は英作文を一定時間内に書いた。その後、アンケートに答え、CASECの説明を受けた。CASEC受験は自宅または大学内の計算センターにて行われた。

集められた英作文はフィードバックシート、評価表、指示文書とともに、2006年1月に評定者に送られ、評定が行われた。評定者への指示は文書にて行われた。

3.3.4 データ分析方法

記述統計の分析には、SPSS Version 14 を用いた。多変量一般化可能性理論においては、分散成分及び共分散成分の推定が必要である。また、決定研究の際には、項目数や評定者数を変化させ、シミュレーションする必要がある。中村・豊田(2002)では、多変量一般化可能性係数を確認の因子分析法に基づいて行う方法を提唱しているが、本研究では、mGENOVA (Brennan, 2001b) を用いた(資料2)。

4 | 結果

4.1 記述統計

本研究の参加者の英語熟達度は表1のように示される。TOEIC及びTOEFLの推定値は、CASECによって提供された。

■表1：参加者の英語熟達度 (N = 41)

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
語彙知識	123	204	168.29	20.18
表現の知識	128	207	169.71	19.82
リスニング	127	224	183.93	25.27
ディクテーション	120	215	169.22	20.79
CASEC 合計	581	807	691.15	59.55
TOEIC (推定値)	570	845	707.32	74.24
TOEFL (推定値)	457	546	500.17	23.48

次に、英作文の記述統計を示す。点数は3名の評定者の平均点とした(表2)。

■表2：英作文の結果 (N = 41)

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
Audience	2.00	3.00	2.74	.27
Example	1.33	3.00	2.29	.47
Task	1.67	3.00	2.30	.40
Position	2.00	3.00	2.81	.31
Exposition	1.33	3.00	2.27	.47
Argumentation	1.67	3.00	2.62	.39
Reference	1.67	3.00	2.57	.38
Conjunction	1.33	3.00	2.31	.54
Lexical	1.67	3.00	2.21	.39
Collocation	1.33	3.00	2.22	.36
Evaluative	1.33	3.00	2.44	.46
Word form	2.00	3.00	2.43	.30
Verb	1.67	3.00	2.68	.40
Noun	1.67	3.00	2.45	.38
Word order	1.67	3.00	2.63	.37
合計点	29.00	43.33	36.94	3.52

4.2 多変量一般化可能性理論を用いた分析

4.2.1 一般化可能性研究の結果

英作文に対する推定された分散成分及び共分散成分を、mGENOVAを用いて算出した(図4)。pは参加者、iは項目、hは評定者、piは参加者と項目の交互作用、phは参加者と評定者の交互作用、ihは項目と評定者の交互作用、pihは参加者、項目、評定者の交互作用を表している。分散成分及び共分散成分列の見方の例を図3にて示している。なお、この見方は図5の決定研究の見方と共通である。

▼図3：分散成分及び共分散成分列の見方(例)

$$\Delta \sum_p \begin{matrix} \text{内容} \\ \text{構成} \\ \text{語彙} \\ \text{言語使用} \end{matrix} \begin{pmatrix} \text{内容} & \text{構成} & \text{語彙} & \text{言語使用} \\ \left[\begin{array}{cccc} 1 & & & \\ 5 & 2 & & \\ 6 & 7 & 3 & \\ 8 & 9 & 10 & 4 \end{array} \right] & & & \end{pmatrix}$$

図3において、1から4の位置にある値はそれぞれ、内容、構成、語彙、言語使用の分散成分を示している。5から10の位置にある値は、それぞれの観点(内容、構成、語彙、言語使用)が交差したところの共分散成分を示している。例えば、8は内容と言語使用の共分散成分を示している。

分散成分と共分散成分を検討した結果、参加者、

評定者、項目、参加者と項目の交互作用、参加者と評定者の交互作用の分散成分及び共分散成分の値はそれほど大きい値を示さなかった。一方、 $\hat{\Sigma}_h$ （項目と評定者の交互作用）において内容と語彙の分散成分の値が比較的大きかった。これは内容と語彙の下位項目において、評価者が互いに異なって評価する傾向があったことを示している。例えば、語彙の下位項目であるコロケーションの判断基準の解釈が評定者によって異なることを示している。参加者、項目、評定者の交互作用の分散成分は、誤差も含め残差と見なすことができ、要因が複雑であるため、通常は解釈しないことになっている（Shavelson & Webb, 1991）。

4.2.2 決定研究の結果

決定研究の結果は図5で表せる。内容4項目、構

成4項目、語彙4項目、言語使用3項目に対して、評定者3人で評価を行った際の分散成分及び共分散成分行列、ユニバーススコアの推定された分散の推定値 $\sigma^2_c(\tau)$ 、相対誤差の分散の推定値 $\sigma^2_c(\delta)$ 、絶対誤差の分散の推定値 $\sigma^2_c(\Delta)$ 、多変量一般化可能性係数 $E\rho^2$ 、多変量信頼度指数 Φ の結果は図5のとおりであった。Brennan (2001a) に従い、決定研究記述の際は、測定対象（p；参加者）以外の項目（I）、評定者（H）に関しては大文字で記述する。

4つの観点に対して等しく重み付けを行った際のユニバーススコアの推定された分散の推定値は $\sigma^2_c(\tau) = .21$ 、相対誤差の分散の推定値は $\sigma^2_c(\delta) = .11$ 、絶対誤差の分散の推定値は $\sigma^2_c(\Delta) = .12$ である。実際に3人の評定者で行った評価に対しては、多変量一般化可能性係数は、 $E\rho^2 = .81$ 、多変量信頼度指数は、 $\Phi = .76$ となり、英作文評定の際の信頼

▼ 図4：英作文に対する分散成分及び共分散成分行列

$$\begin{array}{ccc} \hat{\Sigma}_p \begin{pmatrix} .051 & & & \\ .069 & .090 & & \\ .039 & .037 & .022 & \\ .036 & .042 & .037 & .032 \end{pmatrix} & \hat{\Sigma}_{pi} \begin{pmatrix} -.003 & & & \\ & .046 & & \\ & & .052 & \\ & & & .057 \end{pmatrix} & \hat{\Sigma}_{pih} \begin{pmatrix} .270 & & & \\ & .302 & & \\ & & .443 & \\ & & & .182 \end{pmatrix} \\ \hat{\Sigma}_i \begin{pmatrix} .005 & & & \\ & .030 & & \\ & & -.018 & \\ & & & .028 \end{pmatrix} & \hat{\Sigma}_{ph} \begin{pmatrix} -.011 & & & \\ -.009 & -.007 & & \\ -.003 & .011 & -.011 & \\ -.009 & .006 & .010 & .035 \end{pmatrix} & \\ \hat{\Sigma}_h \begin{pmatrix} -.030 & & & \\ .002 & -.010 & & \\ -.001 & -.005 & -.029 & \\ -.004 & -.006 & .013 & -.020 \end{pmatrix} & \hat{\Sigma}_{ih} \begin{pmatrix} .124 & & & \\ & .043 & & \\ & & .168 & \\ & & & .095 \end{pmatrix} & \end{array}$$

▼ 図5：決定研究の結果

$$\begin{array}{ccc} \hat{\Sigma}_p \begin{pmatrix} .051 & & & \\ .069 & .090 & & \\ .039 & .037 & .022 & \\ .036 & .042 & .037 & .032 \end{pmatrix} & \hat{\Sigma}_{pi} \begin{pmatrix} .000 & & & \\ & .011 & & \\ & & .013 & \\ & & & .019 \end{pmatrix} & \sigma^2_c(\tau) = .21 \\ & & \sigma^2_c(\delta) = .11 \\ & & \sigma^2_c(\Delta) = .12 \\ & & E\rho^2 = .81 \\ & & \Phi = .76 \\ \hat{\Sigma}_I \begin{pmatrix} .001 & & & \\ & .008 & & \\ & & .000 & \\ & & & .009 \end{pmatrix} & \hat{\Sigma}_{IH} \begin{pmatrix} .010 & & & \\ & .004 & & \\ & & .014 & \\ & & & .010 \end{pmatrix} & \\ \hat{\Sigma}_H \begin{pmatrix} .000 & & & \\ .001 & .000 & & \\ -.000 & -.002 & .000 & \\ -.001 & -.002 & .004 & .000 \end{pmatrix} & \hat{\Sigma}_{pIH} \begin{pmatrix} .022 & & & \\ & .025 & & \\ & & .037 & \\ & & & .020 \end{pmatrix} & \end{array}$$

度として Hamp-Lyons (2003) が述べている .75 を超えている。このため、「論説文」と呼ばれるジャンルに焦点を当てて作られた15項目からなる本評価表は、3人の評定者で行った場合、十分に信頼性を備えていることが示唆された。

そして、観点ごとに用意されるべき評定者数と項目数をシミュレーションにより検討を行った。まず、評定者1名から3名、及び各観点の下位項目数が1から5項目の時の、多変量一般化可能性係数及び信頼度指数が表3、表4にて示される。

■ 表3：項目数、評定者数と多変量一般化可能性係数の変化

項目数	評定者		
	1	2	3
1	.34	.48	.56
2	.50	.64	.71
3	.59	.72	.78
4	.65	.77	.82
5	.69	.80	.85

■ 表4：項目数、評定者数と多変量信頼度指数の変化

項目数	評定者		
	1	2	3
1	.27	.40	.48
2	.42	.57	.64
3	.52	.66	.73
4	.59	.71	.78
5	.63	.76	.81

表3は相対評価の時に用いられる多変量一般化可能性係数の変化を示している。評定者2人の時は各観点に4項目以上ずつ、評定者が3人の時は各観点に3項目以上の下位項目を設置する必要があることが示唆された。また、絶対評価の際に用いる多変量信頼度指数の場合、表4で示されるように、2人の評定者の時は5項目以上、3人の評定者の時は4項目以上ずつ下位項目を設置する必要があることが示唆された。

次に、項目数15、評価者が3名の時の各観点の一般化可能性係数と信頼度指数を表5に示す。

表5が示すように、評定者3名の各観点に対する一般化可能性係数と信頼度指数は内容と構成においては高い値を示しているが、語彙と言語使用に関し

■ 表5：各観点の多変量一般化可能性係数と多変量信頼度指数

	内容	構成	語彙	言語使用
多変量一般化可能性係数	.69	.71	.31	.39
多変量信頼度指数	.60	.65	.26	.31

ては低い値を示している。

表6は語彙と言語使用において項目数を1～5項目まで、評定者数を1～3人まで変化させた時の一般化可能性係数の変化を示している。

■ 表6：語彙と言語使用における項目数、評定者数と一般化可能性係数の変化

項目数	語彙			言語使用		
	採点者			採点者		
	1	2	3	1	2	3
1	.04	.08	.10	.11	.16	.20
2	.08	.14	.18	.17	.26	.31
3	.12	.20	.25	.22	.33	.39
4	.15	.25	.31	.25	.37	.44
5	.18	.29	.36	.28	.41	.48

3人の評定者で5項目用意したとしても、語彙は.36、言語使用は.48と高い信頼性を得られないことが示唆された。

5 考察

以上の結果を踏まえリサーチ・クエスチョンに沿って考察を行う。

5.1 一般化可能性研究に関して

一般化可能性研究で導き出された分散成分、共分散成分について考察を行う。まず、p(参加者)の分散成分及び共分散成分の値が比較的良かったことは、この評価表を使って評価を行った場合、生徒の間の評定があまり違わなかったことを示唆している。これは記述統計において、英作文の点数のほとんどの項目において、最小値と最大値もしくはどちらか一方の値が、平均からそれぞれ2標準偏差内に収まっている結果と一致している。特に、内容の audience, position に関しては、最低点が2点、最高点

が3点、平均値がそれぞれ、2.73点、2.80点と、ほとんどの生徒が等しく高い水準に達した。このように p の分散成分が低い要因として、参加者の英作文能力に差がなかった点が挙げられる。

一方、内容と語彙において ih (項目と評定者の交互作用) の分散成分の値が1.24, 1.68と大きかった。このことは、この2観点の下位項目において評定者が互いに異なって評価をしたことを示している。つまり、ある特定の項目を、ある評定者が厳しく評定する一方で、別の評定者が易しくつけた可能性がある。内容、語彙の観点とも、 h (評定者)、 i (項目) 単体の分散成分、共分散成分はそれほど高い値を示していない。つまり評価者間の評定の厳しさに差異が見られなかった。また、各観点において、項目ごとに困難度が違うことが起こらなかったことが示されている。つまりそれぞれ単体の要因ではなく、評定者と項目の交互作用が独特に影響し、内容と語彙に関して、評定者によって下位項目の解釈が異なった可能性があることを示唆している。このことは英作文評価において、観点のみならず下位項目を設置する意義を示している。つまり、評価表が内容、語彙などの観点だけだった場合、その観点到に含まれる多数の要素に対して、評価者が互いに異なった評定を行った場合、その異なり具合を十分に反映しきれない可能性がある。よって分析的評価を行う際、観点だけではなく、下位項目を設置することが望ましいと言える。

しかしながら、具体的にどの下位項目に対してどの評定者が厳しくつけたか、易しくつけたかについては多変量一般化可能性理論が提示できる情報には限界があり、多相ラッシュ測定などによる分析が必要である (Bachman, Lynch, & Mason, 1995; McNamara, 1996; Lynch & McNamara, 1998; Kozaki, 2004)。

5.2 決定研究に関して

決定研究の結果、3人の評定者で15項目の評価表を用いた結果、多変量一般化可能性係数が.81、多変量信頼度指数が.76と、共に十分信頼性の高い結果が得られた。この結果をもとにして、評定者の人数や項目数を変化させた際に、十分な信頼性を得られる可能性について検討を行った。その結果、一般化可能性係数及び信頼度指数が.75以上になるためには、評定者1名の場合は各観点の下位項目数が5

項目、全体で20項目あっても十分な信頼性を得ることができない。一方2名の評定者がいる場合は、各観点の下位項目が4項目以上あれば一般化可能性係数を、5項目以上あれば、信頼度指数を満たすことが示唆された。3名以上の評定者の場合は、十分な一般化可能性係数を満たすためには各観点3項目を必要とし、信頼度指数を満たすためには4項目以上必要となることが示唆された。一般化可能性係数を用いるか信頼度指数を用いるかに関しては、相対評価を行うか、絶対評価を行うかによって異なる。相対評価のために一般化可能性係数を用いるとすると、実用性の観点からクラス単位での採点で、3人の評定者を確保することは難しいと考えられる場合には、各観点到4項目ずつ、全体では16項目必要となる。もし項目数を減らす方が望ましい場合には、評定者数を増やす方法として、自己採点や仲間による採点(ピア採点)を取り入れることも一考である。

次に、評定者3名、項目数15の時の各観点の多変量一般化可能性係数と多変量信頼度指数が表5に示されている。内容と構成に関しては比較的高い多変量一般化可能性係数(.69, .71)と多変量信頼度指数(.60, .65)が算出されたため、内容と構成内の項目は十分な信頼性があると示唆された。これに対し、語彙と言語使用は多変量一般化可能性係数が、(.31, .39)、多変量信頼度指数が(.26, .31)とそれぞれ低い値を示している。このため、語彙と言語使用の項目は十分な信頼性を得ていない可能性を示唆している。この要因を、第1に項目と評定者の交互作用、第2に項目数、評定者数、第3に内容・構成と語彙・言語使用の違いの3点から検討する。

第1に項目と評定者の交互作用の影響である。語彙における項目と評定者の交互作用の分散成分は.168と比較的高かった。分散成分が高いことは、語彙の下位項目において評定者が互いに異なった評定を行ったことを示している。このように、評定者ごとに各下位項目の解釈が違ったため、語彙の多変量一般化可能性係数と信頼度指数が低くなった可能性があると言える。ここから、評定者数を増やすことに対して否定的な結論が導き出せる。評定者3名において項目ごとに解釈が異なることは、4人の評定者になった場合、より差が出てくる可能性があることは否定できない。言語使用に関しては、項目と評定者の交互作用の分散成分の値が低いため評定者ごとに項目の解釈が異なったとは考えにくく、他の要

因も強く影響したと考えられる。

第2に、項目数と評定者数の問題である。評定者数を増やすことは実用的ではなく、また、人数を増やすことで評定者間の解釈に差が出ることも限らないことから、評定者3名の際に項目数を変化させた時の語彙と言語使用の一般化可能性係数と信頼度指数の変化を求めた(表6)。各観点に対し、5項目ずつ下位項目を設置したとしても、十分に高い信頼性が得られない。語彙と言語使用の項目数をより増加させることで信頼性を高めることは可能である。しかし、内容・構成は評定者3名、項目数4で比較的高い信頼性を得ているため、語彙と言語使用のみ項目数が多い評価表は不自然である。よって、評定者数、項目数を共に増やすことは望ましいことではないと言える。

第3に、内容・構成と語彙・言語使用の違いである。Schoonen, Vergeer and Eiting (1997) らは、オランダの小学6年生の作文評価を言語教育に携わる評定者と携わらない評定者とで、内容・構成と言語使用(語彙、文法、イディオム、スタイル)の2観点で行った。その結果、両者とも内容に関しては高い信頼性を示す結果となったが、言語使用に関しては、言語教育に携わる評定者の方が、高い信頼性を示す結果となった。よって、内容・構成の方が一般化しやすい観点であると述べている。また、Schoonen (2005) において、言語教育に携わる評定者が作文の評価を内容・構成と言語使用の2観点で行った。一般化可能性理論による分析の結果、内容・構成に比べて言語使用の方が評定者の影響を受けやすかったと述べている。このように、内容・構成は言語使用に携わらない評定者からも、比較的高い信頼性を得ることができ、かつ、評定者の間に差が出ないことが示されている。一方、語彙・言語使用は低い信頼性と評定者間の差異が現れている。本研究も、これらの研究同様に内容・構成に比べて、語彙・言語使用の信頼性が低かったと言える。

この要因として、2つ考えられる。Schoonen, et al. (1997) では、内容・構成に比べて言語使用は適切な言語とは何かについてのメタ言語的知識が必要であるため、言語教育に携わる評定者の方が信頼性の高い結果となり、かつ評定者間に差が現れる傾向が強く出たと述べている。一方、Cumming, Kantor, & Powers (2002) は ESL/EFL 教師と TOEFL 評定者のプロトコル分析を行った結果、評価表を使用して

いる際に過去の体験(教師経験、TOEFL 評定者としての経験)が反映される傾向があると述べている。その結果、評価をする際に評価者は、評価表に注意を向けるのと同時に、過去の体験を反映する傾向があると述べている。このような作文評価への評価者の経験の影響は Lumely (2002)、山西 (2005a) でも述べられている。このように、本研究においても、メタ言語的知識の差や、適切な語彙、言語使用についての評定者自身の経験から、評定者間で相違があったのではないかと考えられる。このような評定者間の相違に関しての評定者の考えを分析するため評定者フィードバックの分析を行う。

5.3 評定者フィードバックの分析

本研究の評定者は英語教師歴20年近い2人の英語母語話者と、5年近い英語教師歴を持つ英語母語話者1人の計3人である。内容・構成に対しては、3名とも、評価表の基準に対して従ったものの、評価表に対して、「生徒のより深い思考の結果を反映させること」、「創造性を評価すること」、「内容の展開により強調を置いた評価表を作成すること」、「熟練した書き手は必ずしもルールに従うわけではないこと」を指摘している。このように3人の評定者は英作文評価に対する自分自身の考えを持ちつつも、本研究で使用された評価表に従ったと考えられる。Lumely (2002) では、採点過程のプロトコル分析から、評価表の基準と評定者自身の教師経験で培われた内的基準との間の葛藤がありつつ、評定者が評価表に従った過程を示している。これは本研究で見られたように、内容・構成における評定者自身の内的基準と評価表の間で評定者がすり合わせを行っている様子と似ている状況であると言える。このように、内容・構成に関しては、評定者自身の考えとの間で齟齬(そご)をきたしたものの、評価基準に従い信頼度の高い評価になったと考えられる。

一方語彙と言語使用に関しては、collocation, reference, evaluative language などの定義や評価基準の改定を求めたものの、内容、構成に比べてフィードバックが少なかった。このように、特に評定者自身の考えと評価表の間でさほど大きなずれを見せなかったにもかかわらず、信頼度の低い結果となったのである。Cumming, et al. (2002) のプロトコル分析によると、ESL/EFL 教師は英作文の評定において、言語使用に焦点を当てる傾向が強いと同時に、

タスクの難易度や英作文のレベルに応じて、言語使用への焦点の当て方の度合いを変化させる傾向があったと述べている。このような傾向が本研究の評定者にもあったが、気づきとして起こらなかったため、フィードバックに反映されなかった可能性がある。しかし、本研究では、プロトコル分析は行っていないので、評定者の意識の向け方については今後の課題としたい。

このような内容・構成における評定者の葛藤と、語彙・言語使用に対する評定者間の意識の違いに対して指導と評価を一体化させるためには、評定者トレーニングが必要となる。なぜならば、指導内容をもとに評価表を作成したとしても、評定者間で解釈が異なれば、信頼度の低い評価となるからである。Weigle (1994, 1998) では、評定者トレーニングを通し、評定者が自ら期待する学習者への評価をある統一した基準にある程度すり合わせを行うようになったと述べている。Lumely (2002) も、教師としての内的基準を重視しつつも、ライティングのような複雑な要因から成立している対象を評価する際には、評価者間、評価者内の信頼性を高めることも重要であると述べている。そのため、ある目的のための評価を行う際（例：クラス内における論説文のための評価）、一定の統一性を確保するためには、評定者トレーニングなどを通し、ある程度統一した基準を保つことが重要であると言える。

しかし評価表を絶対視することや、教師が培った経験を無視することは避けなければならない。評定者が感じた葛藤や言語知識に対する意識の差について、フィードバックをとることにより、評価表の改善を試みるのが重要である。より柔軟性のある評価表を作成することにより、指導内容を反映し、かつ、あるレベルの学習者を測るのに適切な評価表を作成するように心がけることが重要であると言える。

6 次回への改善点

本研究における限界と改善点としては以下の2点が主に挙げられる。第1点目としては、タスクの数である。今回、参加者の負担を減らすため、1つのタスクで行った。しかし、英作文評価へのタスクの影響も否定できないため、今回は複数のタスクで行う必要があると考えられる。

第2に、採点者トレーニングである。評定者の居住地域、時間的制約があり、今回は文書による指示と電子メールによる補完的な指示を行った。Weigle (1994) で示されるように、採点基準について互いに話し合う機会を持った方が、評定者同士の基準が統一されやすい。また、評定者トレーニングの重要性が確認できたことから、次回はより充実した評定者トレーニングを行いたいと考えている。

7 まとめ

本研究においては、大学で指導されることの多い、ジャンル別の評価表、特に「論説文」に焦点を置いた評価表を作成し、その採点項目及び評定者に関する信頼性の検討を、多変量一般化可能性理論を用いて検討した。

その結果、評定者3名で15項目の評価表を用い、41名の大学生の英作文の採点を行ったところ、多変量一般化可能性係数、多変量信頼度指数共に十分な信頼性を得る結果が導き出された。しかしながら、下位項目によって、評定者が異なった評定を示す傾向が示唆された。また、各観点において、内容・構成では高い多変量一般化可能性係数及び信頼度指数を示すのに対し、語彙・言語使用は低かった。この要因としては、さまざまあるが、その1つとして、語彙・言語使用に対する評定者間の意識の差が挙げられる。

また、評定者からのフィードバック分析を通して、内容に関しては、評定者が自らの内的基準と評価表の基準をすり合わせる必要があった可能性を示唆している。また、評定者によって言語使用における焦点の当て方が異なった可能性を示している。よって、ある程度の統一性を確保するために、評定者トレーニングなどを通して、信頼性の高い評価を試みるのが重要である。

謝辞

本研究の実施にあたっては多くの方のご指導とご協力をいただきました。ご多忙にもかかわらず、選考委員の池田央先生、津田塾大学の田近裕子先生から丁寧なご指導を頂戴しました。また、一般化可能性理論に関して、国立教育政策研究所の山森光陽氏、広島大学大学院の山西博之氏には草稿の段階で

有益な示唆をいただきました。

今回この研究に協力して下さった大学生41名と
評定者3名の方がいらっしやなければこの研究は

成立しませんでした。感謝の念で一杯です。

最後に、本研究を支えてくださった(財)日本英
語検定協会に心から感謝いたします。

参考文献 (*は引用文献)

- *Bachman, L.F.(2004). *Statistical analysis for language assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- *Bachman, L.F., Lynch, B.K., & Mason, M.(1995). Investigating variability in tasks and rater judgements in a performance test of foreign language speaking. *Language Testing*, 12, 238-257.
- *Bachman, L.F., & Palmer, A.S.(1996). *Language testing in practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- *Board of Studies.(1998). *K-6 English syllabus*. Sydney, NSW: Board of Studies.
- *Bolus, R.E., Hinofotis, F.B., & Bailey, K.M.(1982). An introduction to generalizability theory in second language research. *Language Learning*, 32, 245-258.
- *Brennan, R.L.(2001a). *Generalizability Theory*. New York: Springer.
- *Brennan, R.L.(2001b). *Manual for mGENOVA. Version 2.01*. Iowa city, IA: The University of Iowa.
- *Brennan, R.L., Gao, X., & Colton, D.A.(1995). Generalizability analyses work keys listening and writing tests. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 157-176.
- *Brown, H.D.(2004). *Language assessment: Principles and classroom practice*. New York: Longman.
- *Brown, J.D., & Bailey, K.M.(1984). A categorical instrument for scoring second language writing skills. *Language Learning*, 34, 21-42.
- *Cumming, A., Kantor, R., & Powers, D.E.(2002). Decision making while rating ESL/EFL writing tasks: A descriptive Framework. *The Modern Language Journal*, 86, 67-96.
- *Grabe, W., & Kaplan, R.B.(1996). *Theory and practice of writing*. Essex, UK: Longman.
- *Hamp-Lyons, L.(1990). Second language writing: Assessment issues. In B. Kroll(Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*(pp. 162-189). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- *Hamp-Lyons, L.(1991). Scoring procedures for ESL contexts. In Hamp-Lyons, L.(Ed.), *Assessing second language writing in academic context*(pp. 241-276). Norwood, NJ: Ablex.
- *Hamp-Lyons, L.(2003). Writing teachers as assessors of writing. In B. Kroll(Ed.), *Exploring the dynamics of Second Language Writing*(pp.69-87). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- *Hughes, A.(2003). *Testing for Language Teachers* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- *Hyland, K.(2002). *Teaching and researching writing*. Essex, UK: Pearson Education.
- *池田央.(1994).『現代テスト理論』.朝倉書店.
- *入江崇介・鷲坂由紀子・舛田博之・二村英幸.(2005).『多面観察評価における上司・同僚・部下の評定結果の統合について～多変量一般化可能性理論による一般化可能性の検証』.日本テスト学会第3回大会発表論文抄録集, 60-63.
- *Jacobs, H.L., Zinkgraf, S.A., Wormuth, D.R., Hartfiel, V.F., & Hughey, J.B.(1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- *Johns, A.M.(2003). Genre and ESL/EFL composition instruction. In B. Kroll(Ed.), *Exploring the dynamics of Second Language Writing*(pp.195-217). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- *金谷憲(編).(2003).『英語教育評価論』.河源社.
- *Kozaki, Y.(2004). Using GENOVA and FACETS to set multiple standards on performance assessment for certification in medical translation from Japanese into English. *Language Testing*, 21, 1-27.
- *教育測定研究所(2006).『CASEC について』.
<http://casec.evidus.com/ex/01/index.html> より引用。(2006年2月5日取得).
- *Lumely, T.(2002). Assessment criteria in a large-scale writing test: What do they really mean the raters? *Language Testing*, 19, 246-276.
- *Lynch, B.K. & McNamara, T.F.(1998). Using G-theory and Many-facet Rasch measurement in the development of performance assessments of the ESL speaking skills of immigrants. *Language Testing*, 15, 158-180.
- *McNamara, T.F.(1996). *Measuring second language performance*. London: Longman.
- *文部科学省.(2003).『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033102.pdf より引用。(2006年3月31日取得).
- *中村健太郎・豊田秀樹.(2002).『確認の因子分析による多変量一般化可能性係数の推定』.第30回日本行動計量学会大会における口頭発表.於多摩大学.2002年9月19日.
- *大久保奈緒.(2006).『自由英作文評価における信頼性の検討：一般化可能性理論を用いて』.*Tsuda Inquiry*, 27, 145-162.

- * Schoonen, R. (2005). Generalizability of writing scores: An application of structural equation modeling. *Language Testing*, 22, 1-30.
- * Schoonen, R. Vergeer, M., & Eiting, M. (1997). The assessment of writing ability: Expert readers versus lay readers. *Language Testing*, 14, 2, 157-184.
- * Shavelson, R.J., & Webb, N.M. (1991). *Generalizability theory: A primer*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- * 山森光陽. (2002). 『一般化可能性理論を用いた観点別評価の方法論の検討』. *STEP BULLETIN*, vol.14, 62-70.
- * 山森光陽. (2003). 『中学英語科の観点別学習状況の評価における関心・意欲・態度の評価の検討—多変量一般化可能性理論を用いて—』. *教育心理学研究*, 5, 195-204.
- * 山森光陽. (2004). 「英会話テストの信頼性の検討—一般化可能性理論—」. 前田哲朗・山森光陽 編著. 『英語教師のための教育データ分析入門』. pp.82-89. 大修館書店.
- * 山西博之. (2005a). 『一般化可能性理論を用いた高校生の自由英作文の検討』. *JALT Journal*, 27. 169-185.
- * 山西博之. (2005b). 『自由英作文評価の改善：評定結果の診断的活用』. *JACET 第44回全国大会要綱*, 219-220.
- * Webb, N.M., & Shavelson, R.J. (1981). Multivariate generalizability of general educational development ratings. *Journal of Educational Measurement*, 18, 13-22.
- * Weeren, J.V., & Theunissen, T.J.J.M. (1987). Testing pronunciation: An application of generalizability theory. *Language Learning*, 37, 109-122.
- * Weigle, S.C. (1994). Effect of training on raters of ESL composition. *Language Testing*, 11, 197-223.
- * Wegile, S.C. (1998). Using FACETS to model rater training effects. *Language Testing*, 15, 263-287.
- * Weigle, S.C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

資料

資料1：論説文 (Exposition) のための英作文評価基準表

Aspects	Items	Score	
Content	Audience	3	On the whole, the writer makes the audience understand the content clearly.
		2	The writer does not appeal to the audience with appropriate levels of formality.
		1	The writer tends to ignore the audience.
	Examples	3	Adequate and concrete examples explain main points.
		2	Examples are written, but they are abstract.
		1	Few examples are written to support main points.
	Relation to task	3	The writer understands the task and develop his/her idea well.
		2	The writer understands the task, but he/she can not explain his/her ideas fully.
		1	The writer does not understand the purpose of task well.
	Position	3	<i>For or against</i> a particular position is clearly shown.
		2	<i>For or against</i> a particular position is mixedly shown.
		1	<i>For or against</i> a particular position is not chosen.
Structure of Exposition	3	The structure consists of <i>statement of position</i> ^ <i>arguments</i> ^ <i>reinforcement of position statement</i> .	
	2	The structure lacks one of the following stages: <i>statement of position</i> ^ <i>arguments</i> ^ <i>reinforcement of position statement</i> .	
	1	There are no clear stages.	
Structure of Argument	3	In argument stages, <i>point</i> is followed by <i>elaboration</i> .	
	2	In argument stages, only <i>elaboration</i> sentences are written.	
	1	In argument stages, only <i>point</i> is written.	

Organisation	Reference	3	Reference chains help readers to understand links between sentences.
		2	Reference chains exist, but these chains are not smoothly linked.
		1	Reference chains are ignored in the text.
	Conjunction	3	Appropriate conjunctions create logical relation.
		2	Conjunctions do not presuppose logical relations clearly.
		1	Conjunctions do not help readers to see the connection between sentences.
Vocabulary	Lexical cohesion	3	Various lexical items are used, and they are well-associated and natural in the text.
		2	Various lexical items are used, but the association between them is not natural.
		1	The same words or expression are repeatedly used.
	Collocation	3	The writer uses collocations naturally in the text.
		2	The writer uses accurate collocations, but some of them are not suitable to the context.
		1	The writer uses few accurate collocations.
	The use of evaluative language	3	The writer shows his/her personal opinion by using accurate and effective evaluative words.
		2	The writer uses evaluative words, but they do not support his/her opinions well.
		1	The writer uses few evaluative languages.
	Word form (prefix & suffix)	3	Word form is accurate.
		2	There are occasional errors of word form.
		1	There are frequent errors of word form.
Language use	Verb (tense, number, agreement)	3	There are few errors of verb agreement.
		2	There are occasional errors of verb agreement
		1	There are frequent errors of verb agreement.
	Noun (article, plural)	3	There are few errors of noun agreement.
		2	There are occasional errors of noun agreement
		1	There are frequent errors of noun agreement.
	Word order	3	Normal word order is followed except for special emphasis.
		2	Word order is effective, but it has minor problems.
		1	Word order is not appropriately arranged.

ID: Score

資料2：図4，図5，表5の結果を出すために用いられた mGENOVA の入力データ

```

GSTUDY      p x i x h Designs with Covariance Component Design = p x h
OPTIONS     NREC 5 "/*.out"
MULT        4 Content Organisation Vocabulary Languageuse
EFFECT      * p41 41 41 41
EFFECT      i 4 4 4 3
EFFECT      #h 3 3 3 3
FORMAT      0 0
PROCESS
  実際のデータ
DSTUDY      p x I x H Designs with Covariance Component Design = P x H
WWTS        .25 .25 .25 .25
DEFFECT     $ p41 41 41 41
DEFFECT     I 4 4 4 3
DEFFECT     #H 3 3 3 3
ENDDSTUDY

```

英語学習方法の考察：音読，暗唱，筆写

神奈川県立川崎高等学校 教諭 小林 潤子

概要

英語学習の中で音読が推奨されているが、教育現場では、音読に十分な時間がとれていない。音読の効果についての文献を読み、授業の中で音読の指導を強調して、英語の習得への効果を提唱してきた。

この研究では、2回の実験を通して繰り返し音読・暗唱・筆写の効果を比較した。また、指導の根拠となる理論を研究し、学習方法の考察を試みた。

1回目の実験の結果分析では、音読と暗唱の間に有意差があった。2回目の実験では、指導方法を工夫して、音読、筆写の効果が、暗唱に近いものになるか、他の英語力向上に役に立つのかを検証し、事後テスト・定期試験・県下一斉テストで、より細かい内容を分析した。

事後テストの合計点の有意差はなかったが、熟語の部分で暗唱と筆写が音読に対して有意差があり、cloze test^(注1)では暗唱が音読に対して統計的に有意差があった。定期試験では、cloze testで事後テストと入れ替わって暗唱と筆写に有意差があった。県下一斉テストの比較では、音読のグループの2回の結果(特に平均点とリスニング)に有意差が認められ、音読学習の効果が検証できた。

まだ不十分な研究ではあるものの、この研究で「音声の伴った繰り返し学習」の効果を再確認できたことで、今後の教育活動への効果を探ることができた。

1 勉強方法を生徒にどのように指導したらいいのか

この研究の発端となったのは、2000年頃から英語の実用書の中で再び脚光を浴びてきた「音読」である。しかし実際には、教室で音読をたくさんさせよ

うとすると、教室の活気はどこかにいってしまう。どんなに音読の利点を強調しても、生徒たちは自主的には実践しようとはしない。そこで、

「『暗唱しなさい』という課題を出せば、生徒は何度も音読するのではないか」

と考えるようになった。

音読の仕方や発音を丁寧に教え、授業中に音読を強調して練習させ、暗唱の準備としての補助的なプリントで音読練習を促した。根気よく段階を踏んで、暗唱を指導し、個人的に指導する日々が続いた。素直に暗唱をしてくれる生徒ばかりではない。放課後の暗唱試験を行い、何とかやらせようと励ましたり、説得したりもした。その結果、次の定期試験では、他の教員が担当しているクラスと比較して、平均点で4点は差が出ていた。生徒たちは1つのLessonの1つのパート(10文程度)を暗唱しただけである。生徒たちにはこの結果を報告して励ました。

「暗唱すれば赤点はつかない」とのうわさに相乗効果も加わった。この学年の生徒たちは、卒業するまで試験前に暗唱をした。英語が大嫌いな生徒も、英文がすらすら読めるようになっていた。暗唱が試験勉強となるので、テストでもある程度得点が取れるようになった。

この実践のように、各自に自分で努力することによって達成できる英語学習方法を指導することで効果が上がるのならば、どのような指導方法が適切なのか。その効果の違いはどのようなものなのか。多くの実用書が唱えるように「音読」だけで効果は上がるのか。また、どのような指導が可能か。

「音読ブーム」の音読と同じ英文を何度も読むという「繰り返し」の学習である点に注目し、ここでは繰り返し音読・暗唱・繰り返し筆写の3つの学習方法を比較して、上記の疑問を解明していくことにし

て研究を開始した。

2 文献検証

ここでは、音読・筆写・暗唱の文献検証をするとともに、繰り返しの効果・音を通しての学習の意味、繰り返しの学習によって身につくと考えられる「自動化」のことなどを検証していきたい。

2.1 音読について

2.1.1 音読のマイナス点

最初に、この研究の仮説とは反する内容ではあるが、音読に対する反対の意見をまとめてみたい。音読を指導するにあたっては、マイナス点も考慮に入れて指導していくことはより効果的な音読指導にとって、重要なことであると考えからである。

音読と黙読に関しては、第一言語習得、第二言語習得それぞれの立場から、賛否両論の意見がある（石田，1989; Mackey, 1979; Tanaka, 1984, p.35; River, 1981, p.275）。主なものは、「音読が黙読の理解を妨げる」、「音読が読解の速度を遅くする」などである。

Gabrielatos (2002, p.2) は、音読すると発音の方に注意が行ってしまうために、理解が悪くなったり、速度が遅くなったりすると指摘している。高梨・卯城 (2000) は、発音がはっきりしない単語を音読することによって、化石化^(注2)が起こること、また、内容理解を伴わない eye-mouth reading になる恐れを指摘する。Rounds (1992, pp.789-790) では、「たどたどしく読む練習に時間を割くくらいならば、もっと大切な読解や主題をつかむ作業に従事させるべきだ」とさえ述べている。

2.1.2 音読の利点

Allington (1984) と Levy (1979) は、違った立場から、2つの読み方の違いについて述べている。

Allington (1984) は、音読と黙読には、違った技能が含まれているので、音読の効果をもっと検証すべきだとして、decoding hypothesis と comprehension hypothesis を挙げている。読解においても、聴解の時と同様に、まず書かれた英文を音声化して理解するとするのが decoding hypothesis であり、意味理解の後に音声的な産出物がくるとするのが、

comprehension hypothesis である。

Levy (1979) は、読みの得意な者は、どちらの読みも熟達しており、eye-movement に関して言えば、両方に優れた者は似たような動かし方をするとして述べている。優れた読み手は音読でも、黙読でも“meaning units”（語句の意味のあるまとまり）ごとに目を動かしていると述べている。

音読の利点としては、理解力の増加、音声面での理解、読解速度の増加（近江, 1986; 新里, 1991; 高梨・卯城, 2000; 渡辺, 1990; 鈴木, 1998など）などが挙げられている。門田 (2002, p.68) は「読解能力は音声面での発達と関連した技術で、音声面での技術が増すと読解力がつき、音素の理解が読解や作文力と関連している」と指摘している。高橋・高梨 (1987, p.135) は、「目からのみでなく、読んでいる音を耳でも聞く」ことになるので理解を深めると述べており、初期の段階では、特に大切であるとしている (1990, p.157)。土屋 (1990, p.100) は、文字と音声との関連の学習、英語の発音面の習得、書き言葉から話し言葉への橋渡しとしての役割を指摘している。

他のメリットとしては、構文の理解（鈴木, 1998, p.24; 土屋, 2004, pp.54-76）、チャンク（sense group）の理解（Griffin, 1992, p.875; 渡辺, 1990, p.104; 高梨・卯城, 2000, p.141; 土屋, 2004, pp.12-37）、英文の流れに沿って文頭から理解していく力（渡辺, 1990, p.112）、聴解力の向上（鈴木, 1998, p.24）、ウォーミングアップ効果（川島, 2005）などがある。

上記の研究者の多くは、日本のような外国語としての英語学習の環境においては、音読を1つの学習法として認めている。

2.2 読むことと音声

門田 (2002, pp.153-183) は、語彙理解の過程のモデルとして、dual access model^(注3)を挙げている。1984年の実験をもとに、phonological route（音韻ルート）を通過して入ってくる情報は、読解に大切な役割を果たすとし、音やリズムの重要性を述べる。音は文章の理解のみでなく、記憶との関連があることを指摘している（p.192）。また、門田（p.216）は phonological decoding（音韻符号化）を通過して得られる音声の情報は、リハーサルや意味理解に使われることによって、phonological loop

(音韻ループ)^(注4)に蓄えられる必要があると結論付けている。

Suzuki (1999) は、sense group ごとにポーズを置いた聞き取りの訓練によって読解の速さが伸びた研究から、その効果を述べており、第一言語・第二言語の研究でも (Robinson, 1955; Kuyvenhoven, 2002; Allen, 2002; 飯野, 2004; Aramaki, 2002 など)、他の人 (教師・親など) に音読してもらうことによって読解力が伸びることは繰り返し指摘されている。これらのことから、音による情報が「読む」ことにもたらす効果は、大きいと言える。

2.3 繰り返しの効果

國弘 (1998) の只管(しかん)朗読に関しては、音読の効果を強調する一般の語学書に再三取り上げられている。彼は基本的なレベル (中学生程度) の教科書を500回、1,000回と読むうちに英語の基本的な次のような能力がつくとしている (1998, pp.40-54)。

1. 直読直解が可能になる
2. 有意義な多読が可能になる
3. 自分が必要とする会話表現を、いろいろな媒体から取り込む力がつく
4. 英作文の力が会話力になる
5. 難しい英語に取り組む力がつく

船田 (2002, p.187) は繰り返し音読が脳の言語野のウェルニッケ分野とブローカー分野のつながりを活性化し、記憶を維持すると説明している。これらのメカニズムは第一言語では自然に行われることであるが、外国語の場合には何度も繰り返す練習を人工的に作り出す必要があると示唆する。

実際の実験では、Taguchi & Gorsuch (2002) は、黙読とリスニングの繰り返しでの効果を実証している。Rashotte & Torgesen (1985) は、母語の研究で語彙などの重複を持たせた英文での繰り返し音読の成果を報告している。日本では、渡辺 (1990) は、繰り返し音読が音読・黙読の速度を速めたこと、橋堂 (1993) は、英作文力を高めたこと、安木 (2001) や宮迫 (2002) は、速読力と模試の得点の向上につながったこと、などを報告している。

2.4 暗唱

Pauk (1974) は暗唱の効果について次のように述べている。

1. 暗唱するように言われている生徒たちはその準備のために内容を聞いたり、読んだりという動機がある。
2. 暗唱は生徒や教師にどのように学習すればいいかを理解させてくれる。
3. 覚えなくてはという意識があるので、暗唱は記憶をより深いものにする。
4. 考えたり、発音したり、聞いたりという動作が加わるために脳の中により強い神経痕跡を作ってくれる。

伊藤・伊藤・下村・渡辺 (1985, p.97) は、英文の意味の理解、正しい発音、内容理解を伴った音読力、英文を書く力への発展性、などの効果を述べており、小川 (1982, p.532) はこれらに加えて集中力・精神力・計画性がつくことを指摘している。鈴木 (1985) は、暗唱の実験の結果、統制群と比較してテスト結果に有意差が出たことを報告している。

鈴木 (1985) は、テキストの文章全体を暗唱させたクラスとテキストの中の大切な文のみを覚えさせたクラスの復習テストを比較したところ、英文全体を暗唱させたグループが統計的な有意差をもって高得点を得たこと、その違いは英文全体を何度も練習したことによる成果であろうと報告している。また、() を埋める問題では、実験のグループの方が、回答した数が多くなる傾向が認められ、動機や意欲という点でも効果的ではないかと推測する。アンケートでも、実験のグループの方が、「理解力が改善した」との報告があったとしている。

2.5 筆写

筆写に関しては、この実験に用いたような形での筆写を使用した研究例はないが、川島 (2003, p.158) は、手を使って繰り返し書くことは脳の全体を活性化することになり、記憶力に効果があると述べている。また、米山 (2003, p.64) は、英文を書く練習としての筆写の必要性を述べており、何度も筆写することによって英語を正しく書く方法を習得したり、英語の単語の形を理解したりするのに役立つとしている。ただし、この作業が単純であるゆえに、筆写することの意味を理解させないと効果は少ないことを指摘している。

千田 (2003) は、音読筆写を薦めており、正しい綴りや発音で英文を速く書くことで、記憶の助けになるとしている。

2.6 記憶

何人かの研究者（Levy, 1979; Gatherole and Baddely, 1995; Ellis and Sinclair, 1966; 門田他, 2001, 2002, 2003）が、記憶と読解における音声情報の重要性について述べている。

Ellis (2001) は、implicit (暗示的) な学習と記憶の関係から、Giamba and Mckinny (2004) は、phonological awareness intervention (音声的な注意を与えること) を用いた実験の効果から、Service (1992) は、phonological memory (音声的な記憶) の英語学習への効果から、重要性を説く。Gatherole and Baddeley (1995) は、phonological working memory (音声的な作動記憶) の運用力を身につけることが、後の音韻変換 (音韻符号化: phonological coding) を伴う読解力の前提であるとし、門田・野呂 (2001, p.134) も、「音韻的認識能力が音韻的記憶を促進しその後の書記素・音素対応ルールに基づく音韻符号化能力を獲得するにいたって、音韻記憶 (ワーキングメモリ内の音韻ループの活性能力) と読解能力との関連性が最終的に確立する」と述べている。齋藤 (1999) も、語彙習得過程の中で3つの側面 (意味的側面: 既に知っている語彙の意味と結び付ける力, 音声保持: 聞いた音を保持する能力, 音韻的知識: 長期記憶内にある音韻的表象) が、新たな語彙を獲得する時に大きな役割を果たすと述べている。

さらに、Ellis and Sinclair (1996) は長期音韻記憶と短期の音韻的記憶との交流が、語彙のつながり (チャンク) や構文の理解につながるとし、門田・野呂 (2001) も長期記憶に学習したものを記憶するための、音読や繰り返しによるリハーサルの必要性を述べている。この繰り返しに関しては、研究者によって見解がやや異なるが、その効果は認められている (Kachroo, 1962: 7回, Crother and Suppes, 1967: 6~7回, Tinkham, 1993: 5~20回)。

川島 (2004) は脳研究の立場から、音読によるウォーミングアップ効果、脳の活性化の効果を、老人医療での実践から報告している。船田 (2002, pp.184-185) も、情報プロセスにおける視床の役割として、音声を伴う音韻、興味のある音韻、単純で意味のある音韻、新しく目新しいもの、脳波がアルファ波の時のものは、視床を通りやすくなり記憶されやすいと述べている。

以上をまとめると「繰り返し」と「音韻情報」は

新しい知識を脳の長期保存の情報に変えるのに重要な役割をしている。音読で頭脳を活性化したり、視床を使ったりすることで、言語の能力を内在化できるのである。音読は英語能力を改善するのに欠かせない要素の1つであり、音韻は記憶の過程に貢献していると言える。

2.7 気付き・注意・自動化

気付き・注意・自動化に関して、Penfield (1975) は、初めはどんな技術でも、「意識的な注意」をして学ぶ必要がある、これなしに技術を学ぶことはできないし、その後の繰り返しによって、技術が自動化されるのであると述べている。このことを外国語について考えてみると、教室で教師の内容や文法の説明を聞くなどといった意識的な学習をした後に、繰り返しによって脳の中に恒久的な知識にすることによって自動化がなされるようになると言える。

Taguchi & Gorsuch (2002, p.44) は、速く正確に自動的に語句を認識することが、読解には欠かせないとしている。Samuels (1992, pp.820-823) は、文字認識は、活字を話し言葉に変える作業であり、読解は文字のつながりを結合していくことであると述べている。熟達した読み手は、その文字認識が自動化されるために、注意力は、内容理解の方により多くその力を割くことができるようになるとする。2つのことが同時に行われるようになるためには、技術の自動化が必要なわけで、彼は、繰り返しの音読を読解の能力をつけるために欠かせないとしている。Rasinski (1990, p.38) も、自動的な認識力が文解釈の助けとなることを実験している。Loew (2001) は外国語学習における気付きと正確さの実験をしている。

以上をまとめると、意識的な注意 (Penfield) や気付き (Loew) は、ある技術や知識を習得するのに欠かすことのできないものである。これらの技術や知識は、繰り返し (Samuels) などといった活動によって、自動化される。英語学習について言えば、自動化認識ができるようになると、読解の速さや正確さが増すことになる。技術の習得 (英語を話せる、聞ける、読めるようになる) とは、2つのこと (英語を読みながら同時に理解するなど) を意識的な注意を用いずに、自動的に行えるということなのである。この点では、英文を意識的に学習したものを繰り返し学習することは、この「自動化」の過程をしていると言えるのである。

3 | パイロット・スタディー

3.1 リサーチ・クエスチョン

2002年からの教室での実践の取り組みで持った2つの疑問を解明するために、2004年に予備的な実験を行った。その疑問とは次のようなものである。

1. 学習方法の違いは、効果の違いとなって現れるのか。
2. 学習方法を比べるとどのような点で違いが出るのか。

3.2 研究方法

被験者は、公立高校の3年生で、受験用の選択英語を受講している3クラスである。Aクラス15名 統制群（宿題）、Bクラス27名 実験群1（音読）、Cクラス17名 実験群2（暗唱）とした。3クラスの前期中間試験での平均は、A：56.3、B：56.3、C：58.5であり、統計的にクラス間の学力差は検証されなかった。

実験方法は、この段階では、暗唱と音読の2つの実験群を設置し、統制群としては同程度の宿題を課すグループを作った。3クラスとも同じ英文（資料1）について授業で単語の意味の確認、訳、音読練習などを行った後、Aクラス（統制群）には1日10分程度でできる宿題（筆写を含む）を5日間課し、宿題を提出させた。Bクラス（音読）は、1日10分の音読を5日間課し、10分間に読めた回数を表に記入させて提出させた。Cクラス（暗唱）は、Bクラスと同じ課題の後に暗唱のテストを課した。これらの課題を終了した後に、3クラスに、対象とした英文の中からの文法・語彙などを中心とした事後テスト（資料2）を行った。9月に実験を行ったため、文化祭や学校行事などで、クラスによって宿題の期間は多少の差が出た。

3.3 パイロット・スタディーの結果

■表1：パイロット・スタディーの結果（点）

	合計	語彙	熟語	構文
Aクラス (宿題)	35.7	7.3	9.3	18.6
Bクラス (音読)	34.5	5.9	9.2	19.1
Cクラス (暗唱)	45.3	8.5	11.0	25.8

表1がパイロット・スタディーの結果である。分散分析の結果、有意差 ($F(2, 54) = 3.5, p < 0.05$) が認められ、ターキー分析^(注5)によると、Cクラス（暗唱）とBクラス（音読）との間に、総点と語彙で差があることが明らかになった。Aクラス（宿題）とCクラス（暗唱）の間に統計的な差異はなかったが、かなりの点差がある。熟語・構文では3クラス間の有意差は統計的には出なかったものの、点数では差があることがわかる。

3.4 考察

リサーチ・クエスチョン1に関しては、学習方法によって効果に違いがあると言えそうである。3つの方法では、暗唱が一番効果がある。暗唱したことによって、語彙やフレーズ、構文などの情報が記憶にとどまり、保持されると言える。

宿題を行ったAクラスの内容は、本文の内容を繰り返し書く（筆写）課題であることから、その作業が、繰り返し音読したBクラスの課題と近い効果をもたらすと言えるかもしれない。Aクラスの課題が、事後テストに近い作業であったことを考えると、Aクラスは他のクラスよりも、有利であったと言える。

リサーチ・クエスチョン2の「それぞれの学習方法による効果の違い」に関しては、語彙では、暗唱・宿題（筆写）・音読の順で、暗唱と音読の間に統計的有意差があった。熟語では、暗唱・宿題（筆写）・音読の順ではあるが、統計的有意差はなく、宿題（筆写）・音読はほとんど差がない。構文では、暗唱・音読・宿題（筆写）の順である。音読の方が、宿題（筆写）よりも文章全体を把握する点では優れていると言えそうである。

3か月後の後期中間試験でこの内容の問題を20点分出して点数を比較した。その結果は、宿題（筆写）：9.4、音読：10.6、暗唱：12.4であった。グループ間の統計的有意差はなかったが、得点が暗唱・音読・宿題（筆写）の順に入れ替わっている。音読を介して学習したグループと筆写で学習したグループでは、長期的視野で比較するとその効果に違いがあるのかもしれない。

音読クラスと暗唱クラスの音読回数を比較してみると、暗唱クラスの方が2倍から3倍回数が多い。この2クラスの統計的有意差のもう1つの理由は、最終的に課題とした内容の違いであり、「暗唱」という課題を出された方が、宿題に対する動機付けが強く

なることがわかる。また、音読クラスに「音読をテープなどに録音させて、提出させる」、「教室で個々に音読させて評価する」などの課題を示していれば、結果は変わっていた可能性がある。宿題（筆写）クラスの課題は、事後テストに直結する内容であったために、有利に働いていたかもしれない。

また、この実験の対象となった生徒たちにとっては、大学進学を目前に控えた時期で、さらに指定校推薦の時期でもあったために、試験で点数を取ることに対する熱意が強かった。事後テストのために、課題として出された宿題以外でも、単語を覚えたり、自分で和訳してみたり、覚えられない英文を書き出して暗記するなどといった他の方法で学習した可能性もある。

上記に挙げた、課題の内容、宿題の不確定要素の他にも、パイロット・スタディーでは、問題点が残った。「暗唱でテストの点数がよくなる」ということは、以前に行った授業内での試みで既にわかっていたことである。他の学習方法とどんな点で効果があったのかを検証できなかった。また、一般的に「音読は英語学習において、効果がある」と言われているが、この実験では、3つの実験群の中では、音読はそれほど効果が上がっていない。これらの問題点を新たな疑問点として、被験者の対象を増やして、本実験をすることとなった。

4 | 本実験

4.1 リサーチ・クエスチョン

パイロット・スタディーでの反省を踏まえて、2005年には次のような疑問を解明したいと思い、リサーチ・クエスチョンとした。

1. どの学習方法に効果があるのか。
2. 暗唱・繰り返し音読・筆写がそれぞれどのような効果の違いがあるのか。
3. 音読だけで、効果があるのか。音読の指導をどのように行えば効果が上がるのか。
4. 長期的にどのような効果が上がるのか。

以上の研究課題をもって2005年の春に実験を開始した。

4.2 研究方法

被験者は、パイロット・スタディーとは別の県立

高校の英語Ⅱ基礎の選択の生徒たちである。英語Ⅱ基礎は6クラスあるが、それぞれ2クラスずつ組み合わせ、事後テストを受験しなかった生徒を除外し、次のようなグループを作った。

暗唱グループ 45名

音読グループ 39名

筆写グループ 53名

教材は、英語Ⅱの教科書（Tomorrow, 啓林館）Lesson 1 Part 1, 2（資料3）とし、暗唱グループには1日に10分音読、10日間・記録用紙の提出・暗唱（補助プリント使用、資料4）、音読グループには1日10分音読、10日間・記録用紙の提出・1分30秒以内での課題文の音読、筆写グループには、プリントの指示に従っての1日10分程度の筆写作业を課した。音読の実験群の対しては、パイロット・スタディーの反省を踏まえて、1分30秒以内という時間を設定し、教師による音読チェックを受ける課題を加えた。パイロット・スタディーでは、宿題としていたグループを筆写として、英文を繰り返し書かせる宿題のみをさせた。

どのグループも、クローズ・タイプのテスト^(注6)（補助プリント）の簡単なチェックを指導直後に行ってから、暗唱や音読のテストを実施、事後テスト（資料5）を行った。事後テストは、発音・語句・熟語・英文作成の問題で構成される。さらにクローズ・タイプのテストも実施した。また、読解の速度の変化を見るために、本文の速読を事前・事後に実施した。さらに、本文の中の語句・熟語を文中に多く加えた200字程度の英文で速読を行い、スピードを計算させた。

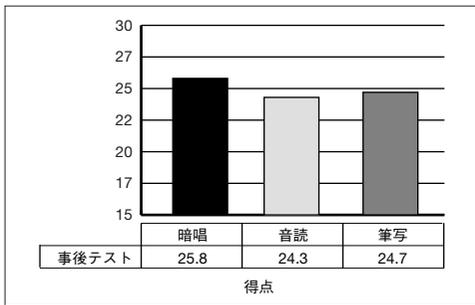
4.3 実験の結果

次の表とグラフが実験の結果である。

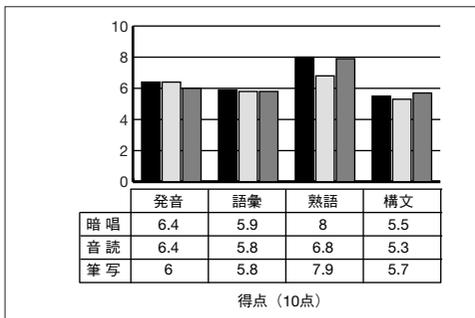
■ 表2：実験の結果（点）

	A(暗唱)グループ	B(音読)グループ	C(筆写)グループ
総点	25.7	24.3	24.9
発音	6.4	6.4	6.2
語彙	5.8	5.8	5.8
熟語	8.0	6.8	8.1
構文	5.5	5.3	5.6
クローズ・タイプのテスト	19.3	14.0	15.7

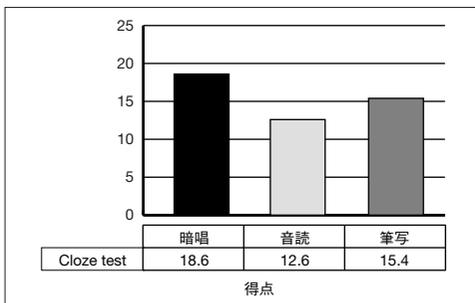
▼ 図1：事後テスト



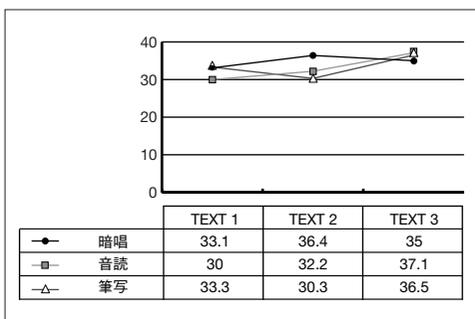
▼ 図2：事後テスト (項目別)



▼ 図3：クローズ・タイプのテスト



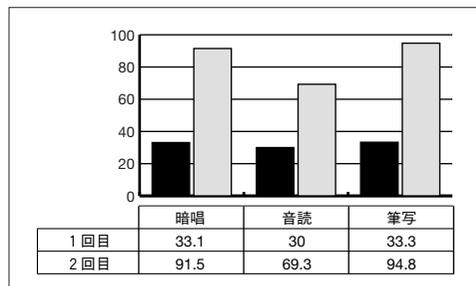
▼ 図4：速読比較



(注) 単語数 × $\frac{\text{正解}}{\text{語数}} \div \frac{\text{読んだ時間数}}{60 \text{ (秒)}}$ で計算。

総点の平均を分散で統計処理をすると統計的な有意差はなかった (図1, $F(2,127) = 0.46, p < 0.268$)。熟語の問題では, $F(2, 123) = 4.1, p < 0.019$ と統計的に有意差があり, A (暗唱) グループと B (音読) グループの間 ($p = 0.041$), B (音読) グループと C (筆写) グループの間 ($p = 0.027$) に差が検出された。また, クローズ・タイプのテスト (図3) では, A (暗唱) グループと B (音読) グループの間 ($p < 0.009$) に統計的な有意差があった。速読の比較 (図4) では, それぞれのグループで速度の伸びの差はあるものの, 全体として見れば, 速度を増してきていると言える。また, 図5は, 課題文の速読で事前と事後の速度を比較したものであるが, グループごとにも差はあるものの, 各グループとも, 事前・事後に統計的に有意差があった。

▼ 図5：速読 (同一文)



4.4 考察

本実験でも, 総点では, 統計的な差異さえなかったものの, 暗唱・筆写・音読という順番は変わらなかった。熟語と構文の部分では筆写が一番よい平均点を取っている。

発音では, 暗唱と音読がよくできているが, 音読をあまり強調していないはずの筆写と有意差が出るほどではなかった。授業では, どのクラスも同じようにテキストの発音練習・音読をしているので, あまり差がなかったものと推測できる。また, 筆写グループには特に音に関しては強調していなかったものの, このグループも, 英文を音読しながら写していたのかもしれないし, 音読とまではいかないものの, 頭の中で声を出しながら (reading subvocally) 筆写していたことも推測できる。事後のアンケートでは30%の者が, 声を出して筆写したと回答している。

パイロット・スタディーでは, 総点で暗唱クラスと音読クラスに統計的な有意差があり, 宿題 (筆写)

クラスとの間にも、かなりの点数差が出たが、本実験では、事後テストの平均点にはあまり差が出なかった。このことは、音読グループと筆写グループに対する課題と学習方法への指示が改善されたことが一因であると考えられる。本実験では、音読には1分30秒で音読の発表をする課題が課せられ、筆写には、テキスト全体を筆写する課題になった。

熟語と構文では、筆写が平均点では、やや優れている。繰り返し書くという行為が、暗唱することと同じように、これらの学習に有効であると言える。

暗唱は、クローズ・タイプのテストとパイロット・スタディーの穴埋め問題の両方で一番高い成績を上げており、読解力の向上にも有効であると言える。

3グループとも、読む速度に関しては、同じ語彙・熟語を含む英文では上昇傾向、同一文では、有意差のある上昇を示しており、これらの「繰り返し」の学習が、読解の速度を速めるのには、有効に働くと言える。

実際の授業では、3つのグループでの実験は、10日間の指導で終了した。結果を踏まえてその後の授業では、効果があると考えられる「繰り返し音読」と「暗唱」を全クラスに取り入れて指導していくことにした。その後のグループごとの傾向や勉強の仕方の変化を観察するために、3週間後の中間試験と、事前に行っていた県下一斉テストを4か月後の9月にも再度実施して比較してみた。

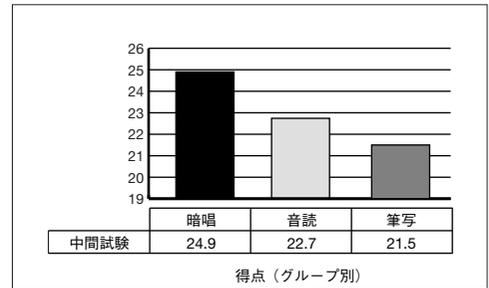
5 前期中間試験での分析

5.1 前期中間試験の結果

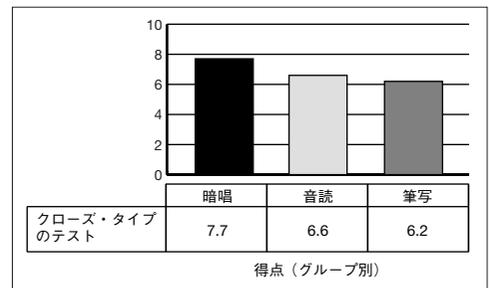
3週間後の中間試験では、本実験と同様の問題30点分とクローズ・タイプのテスト10点分を出題し、3つのグループを比較してみた。

結果は、合計点での統計的有意差はなかったが、クローズ・タイプのテストでは、暗唱グループと筆写グループで統計的有意差が出た ($F(2, 159) = 4.16, p < 0.017$)。注目すべき点は、総点、クローズ・タイプのテスト、語彙、熟語、構文とも筆写より点数が下回っていた音読が、暗唱グループ・音読グループ・筆写グループというように、順位を変えていることである。

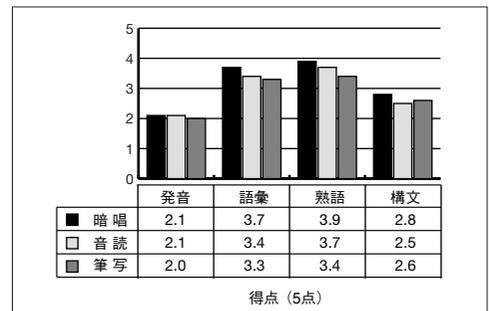
▼ 図6：中間試験



▼ 図7：中間試験 クローズ・タイプのテスト



▼ 図8：中間試験発音・語彙・熟語・構文比較



5.2 考察

5.1でも述べたことであるが、中間試験では音読のグループが筆写のグループの点数を上回っている。統計的な有意差が出るほどではないものの、この結果はパイロット・スタディーと同じものである。本実験以降は3つのグループとも学習方法を統一しているので、この段階で結論付けることはできないものの、3つの学習方法の違いの中に、ある程度時間が経過した時に、記憶の内容に違いができてくるのかもしれない。客観的な視点から、比較してみたいと思い、実験前に行った春の県下一斉テストを9月に実施したものと比較した。

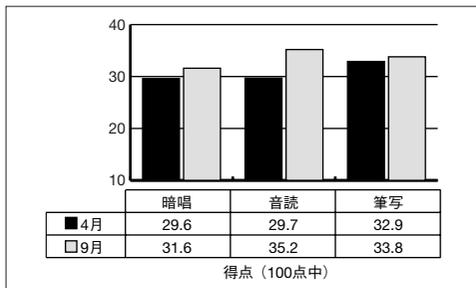
6 県下一斉テストでの分析

6.1 県下一斉テストの結果

県下一斉テストとは、国語・数学・社会・理科・英語の神奈川県教員が、自主的に作っている各部会で作成しているテストのことある。国語・数学・英語は4月と11月の年間2回分の問題を作成し、県下の多くの高校が受験している。英語は listening comprehension test を含む総合的な問題で構成されている。

今回は4月17日に授業が開始される前に実施した県下一斉テストを、4か月後の9月に再度実施して、比較してみた。このテストは学年ごとの受験になっているために、英語Ⅱを受講している2年次生以外の生徒は除外して分析を行った。暗唱グループ40名、音読グループ32名、筆写グループ33名で比較・分析を行うこととなった。

▼ 図9：県下一斉テスト4月・9月比較



▼ 図10：県下一斉テスト listening comprehension

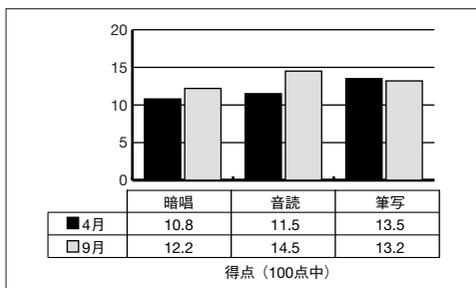
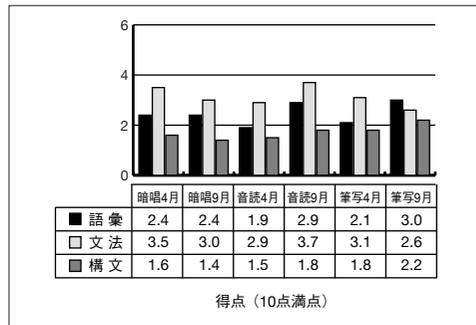


図9は、総点を比較したものである。グループ間に有意差はないものの、音読グループの4月と9月のt検定の結果、統計的な有意差 ($t = 2.69, p < 0.01$) があった。図10は、listening comprehensionの部分の得点比較で、ここでは、4月と9月の結果

で、暗唱グループ ($t = -2.04, p < 0.02$) と音読グループ ($t = -2.6, p < 0.01$) に統計的な有意差が出た。

▼ 図11：県下一斉テスト



▼ 図12：県下一斉テスト読解問題

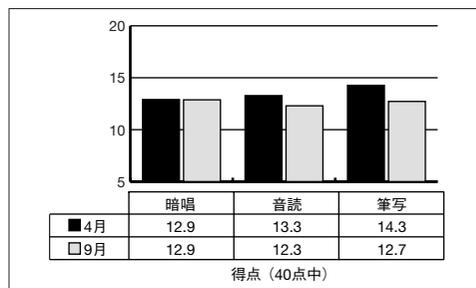


図11は、語彙・文法・構文に関する事項をグループごとにまとめたもので、それぞれに統計的な有意差は出ていない。4月のもものでは音読のグループはすべての項目で3つのグループの最下位であったが、9月のもものでは、構文以外の項目では最もよい点数を記録している。残念ながらこの比較では、読解に関しては、下降していることが、図12からわかる。

6.2 考察

この研究のための3つの学習方法の実験は5月までに終了し、それ以降は各クラスとも、各レッスン1パートあたりを()のある補助教材をもとに読めるまで繰り返し練習させることをしてきた。全体として英語の力がついてきたことは、うれしいことであった。しかし、県下一斉テストの分析でグループによってこのような差異が出るとは予想していなかった。特に音読グループは、listening comprehension と vocabulary で2つのテストに統計的な有意差が見られ、文法事項でも向上傾向が見られた。音読を続けることが、このような実力テストにも効果

があるという結果が出たことは注目に値すると思う。

9月は夏休み明けでもあり、文化祭などの行事準備のために、落ち着かない時期であった。そのため生徒たちのテストに対する取り組み自体も懸念されるところがあった。そのような事情にもかかわらず、効果が検証できたことで、より自然に近い形での結果が取れたのではないかと考えている。

7 総括的な考察

ここで、本実験のリサーチ・クエスチョンの答えを考察してみたい。

1. どの学習方法に効果があるのか。

本実験・県下一斉テストの結果の検証から、3つの学習方法とも、英語の能力の向上に効果があると言える。繰り返しの学習は、読解の速度を速めるのにある程度効果がある。しかしその効果は学習方法によって違いがありそうである。クローズ・タイプのテストの結果で見れば、暗唱が、高得点を上げていて、読解力に効果があり、全体的に英語力を上げている。

2. 暗唱・繰り返し音読・筆写がそれぞれどのような効果の違いがあるのか。

音読は、聴解力・語彙力に効果がある。筆写が構文・熟語で高得点を上げており、クローズ・タイプのテストでも比較的点数がよかったことを考えると、構文の力や熟語の力を伸ばすのに効果がありそうであるが、この学習法での記憶の持続性はあまり高くなさそうである。

3. 音読だけで、効果があるのか。音読の指導をどのように行えば効果が上がるのか。

前半の質問の答えは、Yesである。前述したように繰り返し音読は聴解力や語彙力で伸びを示しており、読解の速度も上げている。さらに6月の期末試験前に、自分の教えている2クラスをCALL教室に集めた。モデルリーディングをCALLの機能を使って45分間の音読練習をさせてから、1クラスは画面に()の入った補助教材を見ながらの暗唱、もう1クラスは1分30秒以内での音読をさせて、音声の提出をさせた。次の7月初めの定期試験でクローズ・タイプの問題を出題して比較したところ、t検定の結

果、統計的な有意差はなかった ($t = 1.22, p < 0.22$)。多少の差はあるものの、練習のさせ方によって、同様な効果があることがわかった。

4. 長期的にどのような効果が上がるのか。

このリサーチ・クエスチョンに関しては、実際の教室でのリサーチであったために長期間の実験を行うことはできなかったこと、また、カリキュラムの関係で講座が1年単位であることなどの理由で、リサーチはできていない。

8 結論

結論として、1) この研究で明らかになったこと、2) 英語Ⅱの基礎クラスと発展クラスの比較、3) アンケートの結果を紹介したい。

8.1 この研究で明らかになったこと

a) 繰り返し学習の効果

この結論は決して新しいものではない。むしろ2章の文献検証で紹介したように、多くの先人たちによって述べられてきたものである(國弘, 1998; 深田, 2002; Dowhower, 1989; Bromage and Mayer, 1986; Samuels, 1992など)。教える立場にある人は、効果的な教授法や学習方法について、研究したり、実践したりしているが、このごく基本的な「繰り返し」と「継続」が、指導の上では大切なのだということがわかった。実際の教育現場においては、英語の時間数の削減などにより、十分に繰り返し指導できる状況ではないが、この基本的な効果を強調する価値は高い。

b) 繰り返し音読の listening comprehension 能力への効果

本実験では、事前・事後に行った県下一斉テストでは、暗唱と音読のグループに統計的な有意差が出た。どちらも繰り返し音読しているわけであるから、繰り返し音読することで、学習者の聴解力は向上すると言える。このことに関して鈴木(1998)も、同様の結果を得ている。

音読の聴解力に影響があると思われる効果をまとめると、次のようになる。

1. 学習者は音読を通して綴りと発音の関係を学ぶ

(土屋, 1990, p.100; JACET, 2001, p.97)。

2. 学習者は発音しながら、ある程度の正確さでチャンキングを学ぶ。このチャンキングが英語の語順で読まれた文を文頭から理解していく能力を身につけさせる (Suzuki, 1991)。
3. 音読している間に、学習者は自身の音読を聞いていることになり、これが聞く力をつけることになる (高梨・高橋, 1987)。
4. 正確に音読するために、学習者はテキストのCD やテープをより注意して聴くようになり、発音の不明な点に関して、教師に質問する回数も増える。

c) 音声情報の効果

文献検証の部分でも述べたように、多くの研究者 (Levy, 1979; Gatherole and Baddely, 1995; Ellis and Sinclair, 1996; 門田他, 2001, 2002, 2003など) が音声的情報と記憶の関係の重要性について指摘している。本実験においては、有意差はなかったものの、実験から3週間後の中間試験では、繰り返し音読のグループが、音読をあまりさせなかった筆写のグループよりも、点数で上回る現象がある。このことは、パイロット・スタディーでも同様の結果を得ていることから考え合わせると、音を加えての学習が、記憶力と関連があることを示している。

d) 速読力に現れる繰り返し音読の効果

いくつかの先行研究 (鈴木, 1998; 渡辺, 1985など) によれば、繰り返し読み、繰り返し音読は、読解の速さを上げるという結果を示している。この実験においても、実験に使用したテキストと同じ語句・熟語を多く加えた別の英文において、音読グループが、速読の向上傾向を示している。

この効果の理由は、英文を繰り返し読むことによって、リスニングに現れた効果と同じように、英文を文頭から読んで理解していく力がついたことが考えられる。また、未知の語句を考える負担を減らすことで、読解の方により集中できたと言える。

e) 環境や指導方法の違いの効果

学習者に音読させる際に、その音読の指導や場所の違いによって、効果の違いがあることは、先の考察でも挙げたことである。パイロット・スタディーでは、音読のグループは繰り返し音読することが、課

題であり、その音読を発表したりする機会はなかった。一方、本実験では、教師の前で1分30秒以内に読むという課題を与えられた。そして、本実験においては、暗唱グループと音読グループの統計的な有意差は、クローズ・タイプのテストの事後テスト以外には、有意差がなかった。またその後のCALL教室を使つての指導後のクローズ・タイプのテストでは、有意差が出なかった。

繰り返し音読のさせ方や動機のとらえ方で、繰り返し音読でも、暗唱させるのに近い効果が上がることを示唆していると言える。

8.2 英語Ⅱ基礎クラスと英語Ⅱ発展クラスの比較

実験校では、英語Ⅱに2種類のクラスがあり、生徒は自分の希望によって、基礎クラスと発展クラスを選ぶことのできる習熟制をとっている。2004年の成績を10点満点で比べると、基礎クラスの平均は5.6点なのに対して、発展クラスでは8.6点である。発展クラスの多くの生徒は英語が好きで生徒であり、勉強することの重要性を知っており、予習を自ら行う生徒も多い。本実験では、この発展クラスにも、同じテストを行った。発展クラスでは、訳や内容説明、音読などを行ったが、繰り返し音読や暗唱などはさせていない。

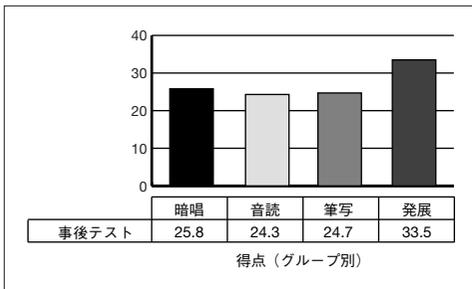
図13は事後テストの総点の比較である。発展クラスのグループと他のグループとの間には統計的な有意差がある。しかし図15に示したように発音と熟語に関する部分では、発展グループと音読グループとの統計的な差異はない。繰り返し音読をさせることによって、発音に関する知識や熟語の理解を改善することが可能であることを示唆していると言える。

また、発展グループと暗唱グループを比較すると事後テスト ($F = 2.893, p < 0.09$) とクローズ・タイプのテスト ($F = 1.789, p < 0.185$)、発音 ($F = 1.478, p < 0.227$) で統計的な有意差はない。この点から暗唱は3つの学習方法のうちで最も効果の上がる学習方法と言える。

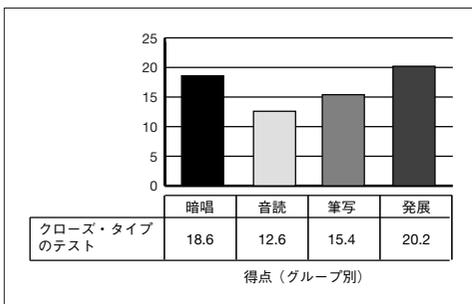
3つの指導方法のグループと発展クラスのグループを比べると発音・熟語・読解力の部分ではかなりの学習効果があると言える。しかしながら、構文と語彙の点では、有意差があり、英語学習において、語彙と構文 (文法) の理解が重要な要素であること

を示唆している。

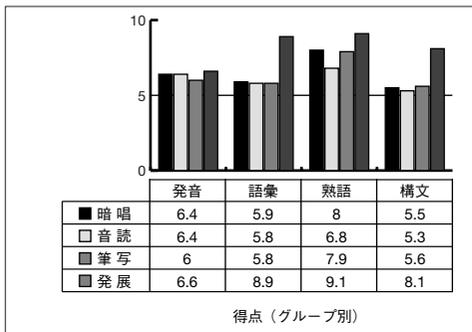
▼ 図13：事後テスト



▼ 図14：クローズ・タイプのテスト



▼ 図15：事後テストの比較



▼ 図16：県下一斉テストの4月と9月の比較

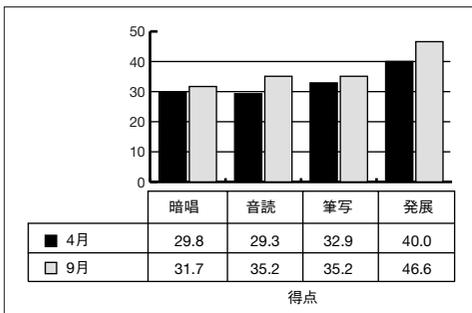


図16は、県下一斉テストの比較である。4月の結果では、発展と基礎の結果に有意差 ($F = 4.043, p < 0.046$) があるが、9月の結果では、有意差 ($F = 0.142, p < 0.706$) がなくなっている。劇的ではないものの、基礎クラスの英語力が伸びていることを示していると言える。

8.3 本実験終了後のアンケートの結果

アンケートの結果、暗唱グループは64%もの者が、自分が指導された学習方法は、効果のあるものであったと答えており、筆写では37%の者が、効果が上がったと述べている。だが、音読グループでは52%の学習者が、効果があつたのかわからないと答えている。この回答に対して、納得のいく説明ができないが、暗唱や筆写が、真剣に勉強に取り組んでいるといった実感を持てるのに対して、音読は繰り返し読むといった作業をしているだけ、という感想を持ったのかもしれない。このことに関しては、今のところは論理的に説明はできない。

3つのグループとも英文を覚えるのに効果があつたと答えている。発音に関しては暗唱の88%、音読の86%、筆写の56%が、効果があつたと回答している。暗唱の78%、音読の60%は声を出しての音読力が向上したと回答している。2つのグループは、実際に英文を何度も読んでいたわけなので、当然の回答と言える。

筆写グループの90%の学習者は、この方法が構文や文法を覚えるのに有効な学習方法であるとの回答で、暗唱の72%、音読の76%を大きく上回っている。英文を紙に書くことは、ただ読むだけよりも、このような学習に向いていると考えているようである。速読力に関しては、暗唱の88%、音読の82%、筆写の77%の者が、実験後向上したと感じており、全般的にはそれぞれの学習効果に関して、肯定的に考えていると言える。

本実験は、授業でのアクション・リサーチに端を発している。この研究の間に、教師の指導法や目標設定の大切さを実感した。本実験には2人の同僚の協力を得て、行うことができた。5月に実験が終了して、その後のどのグループにも一番効果があると3人が実感できた「繰り返し音読+暗唱」を、その後の指導法にして、授業を進めてきた。その後もグループによって授業に傾向の違いがあつた。音読グループの学習者は、授業での音読の声が、筆写グル

ープよりも大きく、スムーズに読める、などといった違いである。講座を始める段階での指示の仕方、その後のクラス（グループ）の学習傾向に多少の差が出てくるのかもしれない。

9 研究の限界と教育的示唆

9.1 研究の限界

限界の1つ目は実験の期間についてである。今回の一連の研究は、実際の教育現場で行われたことである。どの勉強方法も、利点が十分にあるので、その点で学習者に不利にはなっていない。しかしながら、クラス、グループ間での差が、あまり大きくなることは望ましくない。そのため長期的な実験を行うことができなかった。

2つ目は、あいまいさという点である。学習者が自ら取り組んでいくことのできる学習方法を検討したいという意図から、課題が宿題という形で課されていたために、新澤（2005）が指摘したように、実験者の指示したとおりに課題に取り組んでいたのかという点での不明瞭さがある。さらに3人の教師によって各グループの指導差があったかもしれない。

次の点は解明の不十分さにある。2005年の本実験では、県下一斉テストというある程度客観的な比較基準を使うことができた。繰り返し音読のグループが英語力の向上にもたらす効果が、今までの自分の実験にはなかった形で現れてはいるが、結論付けるには、まだ時期尚早ではある。

さらにこの実験では、学習者の好みや学習傾向に目を向けることなく、実験を進めてきた。卯城（1995）は、「個人の認知スタイルの違いによって、音読の正確さにも違いがあること」を指摘している。Chafouleas, et al. ら（2004）は、学習者のレベルによっても、音読の違いがあると述べている。好みやレベルに配慮することによって、それぞれの学習者に合わせた学習方法の指導の在り方を模索できたかもしれない。

9.2 教育的示唆

教育的示唆として、2点について、強調しておきたい。

まず初めに、英語の学習における暗唱の効用について、この研究で何度も述べてきた。また、何人か

の研究者（Pauk, 1974; 鈴木, 1985; 小川, 1982）が指摘するように、もっと勉強しようという意欲付け、動機付けの効果が高い。この効果に関する研究・実験報告は、あまりに少ない。また、暗唱の効果的な教材や、効果的な暗唱のさせ方など指導者用のよい資料も、もっと必要である。

次に、研究者たち（土屋, 1990; 國弘, 1998; 鈴木, 1998; Gabrielatos, 2002など）が報告しているように、繰り返し音読は学習者のコミュニケーション能力を高め、書かれた英文と話される英文との橋渡しの役割を果たすと述べている。齋藤（2003, p.156）は、次のように述べている。

「日本人に一番あった学習法は、なんと言っても、素読、暗唱、文法練習、そして多読。これが日本人が高度な英語を身につけようとする場合、欠かすことのできない基本訓練となる。やや特殊な学習法ではあるが、南方熊楠が実践していて、筆写も「型」を重視する日本の伝統を考えた場合には、きわめて理に適った学習法だ。（中略）徹底的に基礎を固めた上で、会話力や翻訳能力など、自分が求める英語力を組み立てていくのである」

彼はまた、現代の英語教育は「コミュニケーション」をあまりに強調しすぎて、基本的にはトレーニングを怠ってきたと述べている。英語を日常使うことのない外国語として学ぶ日本の状況では、彼の主張することに同意する者も多いと思う。

最後に、教室は生徒たちに、今まで述べてきたことを認識させて学習方法を身につけさせるのに最も適した場所である。そのためには指導者は発音やリズム、イントネーションといった情報を適切に指導できる力を持つ必要がある。音読ブームの続く中で、教室で使えるさまざまな工夫が行われているが、静（2006）が強調するように、「『音』をないがしろにした『音読指導』」をしないための音読法の指導の学習会や音読のさせ方の講演など、教師のための学ぶ機会が増えることを望んでいる。

「それぞれの学習者の記憶や頭脳の中でそれぞれの学習方法がどのような効果をもたらしているのか」に関しては、自分自身まだ十分な解答を得ていない。今回の研究では、心理学的な理論にあまり立ち入ることができなかった。「繰り返し学習」についても、シャドーイングや黙読の繰り返し読み、語彙や語句

をオーバーラップさせた英文の継続指導など、他の学習方法にも触れることはできなかった。これらの問題の解決のために、さらに研究を進めていきたい。

謝 辞

この研究は、修士論文として研究したものを日本語に直し、加筆・修正を加えたものである。研究を

進めるにあたり、早稲田大学の松坂ヒロシ先生から、多くの心のこもった指導と示唆をいただいたことに心から感謝の意を表したいと思う。また、(財)日本英語検定協会の選考委員の先生方や関係者の方々から、多くのご支援・ご助言をいただいたことに改めて謝意を表したいと思う。

注

- (1) ここで使用したテストは、cloze test と似た形式であるが、多少違いがあるため、以降「クローズ・タイプのテスト」とする。
- (2) 間違った音が定着し、後から修正しにくくなること。
- (3) 語の意味情報へのアクセスに、音韻(=間接的)ルートと非音韻的(=視覚的・直接的)ルートを仮定したもので、二重アクセスモデルと言われる。

- (4) Baddeley の情報保持と処理の多層モデルで使われる。会話や文章の理解など言語的な情報処理上にかかわる、内的な言語リハーサルにより情報を心的に保持するメカニズムである。
- (5) 多重比較(3つ以上の群)を比較する方法の1つ。
- (6) cloze test に似た形式をとっているが、ここでは穴埋め式の問題のこと。

参考文献 (*は引用文献)

- * Allen, D.(2002). Read all about it *Link-up*. Medford: Mar/Apr 2002, Vol.19, Iss 2, pg.27, 1 pgs 読み聞かせ.
- * Allington, R.L.(1984). *Instructional Practices: The State of the Art*.
- * Aramaki, T.(2002). The effect of reading aloud on comprehension of Japanese tenth graders. The thesis presented to the graduate division of Waseda University in partial fulfillment for the Degree of Master of Education.
- * Bromage, K.B. and Mayer, R.E.(1986). Quantitative and Qualitative Effects of Repetition on Learning From Technical Text. *Journal of Educational Psychology*, Vol.78, 271-278.
- * Chafouleas, S., Marten, B., Doboson, R., Weinstein, K., Gardner, K.(2004). Fluent Reading as the Improvement of Stimulus Control: Additive Effects of Performance — Based Interventions of Repeated Reading on Students' Reading Error Rates. *Journal of Behavioral Education*, Vol.13, No.2. June 2004. 37-81.
- * Crothers, E. and Suppes, P.(1967). *Experiments in second-language learning*: New York: Academic Press, cited in Kadota, 2003.
- * Dowhower, S.(1989). Repeated Reading: Research into practice *The Reading Teacher*. 1989 March., 502-507.
- * Ellis, N.(2001). *Memory for Language in Cognition and Second Language Instruction*, Robinson, P.(Eds.). Cambridge University Press. 33-68.
- * Ellis, N. and Sinclair, S.(1996). Working Memory in the Acquisition of Vocabulary and Syntax: Putting Language in Good order. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A(1), 234-250.
- * 深田三四郎.(2002).『音読で英語下手が治る』.東京:ゴマブックス.
- * 船田秀佳.(2002).『英語感覚の磨き方—言語学のアプローチ』.東京:鷹書房弓プレス.
- * Gabrielatos, C.(2002). Reading aloud and clear: Reading aloud in ELT.
- * Gatherole, S.E. and Baddeley, A.D.(1995). *Working Memory and Language*, Sussex: Psychology press.
- * Giamba, D.A. and McKinny.(2004). The effects of phonological awareness intervention on oral English proficiency of Spanish-speaking Kindergarten children; *TESOL QUARTERLY*, Vol.38, No.1 Spring.
- Goulden, R.(2002). On the Horns of a Dilemma: Is Reading Aloud Bad Pedagogy? *TESOL CANADA JOURNAL*, Vol.20, No.1, WINTER 2002., 74-88.
- * Griffin, S.M.(1992). Reading Aloud: An Educator Comments. *TESOL QUARTERLY*. 784-787.
- * 飯野厚.(2004).「教師の音読を伴った繰り返し読みが高校生の英文読解に及ぼす効果」. *STEP BULLETIN*, vol.16, 58-72.
- * 石田佐久馬.(1989).『読み聞かせから音読へ』.東京:東洋館出版.
- * 伊藤健二・伊藤元雄・下村勇三郎・渡辺益好.(1985).『実践英語科教育法』.東京:リーベル出版.
- * JACET 教育問題研究会.(2001).『英語科教育の基礎と実践』.東京:三修社 JACET.
- * Kachroo, J.N.(1962). Report on an investigation into the teaching vocabulary in the first year of English: *Bulletin of the Central Institute of English 2*: (pp.67-72). cited in Kadota 2003.
- * 門田修平.(2002).『英語の書き言葉と話し言葉はいかに関係しているか』.東京:くろしお出版.
- 門田修平(編著).(2003).『英語のメンタルレキシコン』.

- 東京：松柏社。
- 門田修平・野呂忠司.(2001).『英語リーディングの認知メカニズム』.東京：くろしお出版。
- *川島隆太.(2003).『音読すれば頭がよくなる』.東京：たちばな出版。
- *川島隆太.(2004).『脳を鍛える即効トレーニング』.東京：二見書房。
- *川島隆太.(2005).『脳機能イメージングで分かったこと』. *Asahi Weekly*.
- *橘堂弘文.(1993).「Reading Aloud の効果を指導実験により検証する」.『英語教育研究16』.日本英語研究会関西支部. 136-143.
- *國弘正雄.(1998).『英語の話し方』.東京：たちばな出版。
- *國弘正雄(監修).千田潤一.(2004).『英会話・ぜったい音読 続 標準編』.講談社インターナショナル。
- *Kuyvenhoven, J.(2002). Using story engagement to teach reading and writing: narrative literacy in complement and conflict with print literacy interests. *English Quarterly*: Toronto: 2002. Vol.34. Iss.3/4; pg.n/a
- *Levy, H.(1979). *The Eye-Voice Span*. An MIT Press Classic, Cambridge: Massachusetts and London.
- *Loew, R.P.(2001). Attention, Awareness, and Foreign Language Behavior. *Language Learning*, No.21, 557-587.
- *Mackey, W.F. et al.(1979). *Reading in Second language Hypothesis, Organization and Practice*: Newbury House.
- 峰野光善.(1986).「『読むこと』の言語活動における音読の役割に関する考察」.『英語教育研究』.No.28.広島大学教育学部. 65-71.
- 宮迫靖静.(2001).「Richards & Rodgers の英語教授法分析による英語学習法『只管朗読』に関する一考察」. *YASEELE* 5, 23-31. 山口大学英語教育研究会。
- *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.
- *新里眞男.(1991).「音読の意義と指導法」.『英語授業学の視点』.東京：三省堂. 130-142.
- *新澤悟.(2005).「日本人中学生にとって音読は英語学力を向上させる活動か」.『教育実践研究』. 15, 134-144.
- *小川芳男.(1982).『英語教授法辞典』.東京：三省堂。
- *近江誠.(1986).「再び英語IBにおける音読をめぐって」.『現代英語研究』.1986年12月号, 57.
- *Pauk, W.(1974). *How to Study in College*. 2nd ed. Boston: MA. Houghton Mifflin, 1976. Rakes, S. and Smith, L. の論文から。
- *Penfield, W.(1975). *The Mystery of the Mind*. New Jersey: Princeton University Press.
- *Rashotte, C.A. & Torgensen, J.K.(1985). Repeated Reading and Reading Fluency in Learning disable children. *Reading Research Quarterly*, Winter XX/21, 180-188.
- *Rasinski, T.(1990). Investigating measures of Reading Fluency. *Educational Research Quarterly*, Vol.14, No.3. 37-44.
- *River, W.(1981). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: the University of Chicago Press.
- *Robinson, H.(1995). Oral Aspects of Reading. *Preceding of Annual Conference on Reading Held at the University of Chicago*, 1955, Vol. XVII. The University of Chicago Press.
- *Rounds, P.L.(1992). Reading Aloud: An Educator Comments: Another Educator Comments. *TESOL QUARTERLY*, 787-790
- *齋藤智.(1999).『現代認知研究』.梅本堯夫監修・川口潤編.東京：培風社S.
- *斎藤兆史.(2003).『日本人に一番あった英語学習法』.東京：祥伝社。
- *Samuels, S.J.(1992). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading, Revisited Theoretical. *Models and Processes of Reading*. fourth edition, pp.816-837.
- Service, E.(1992). Phonology, Working Memory, and Foreign-Language Learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A(1), 21-50.
- Service, E. and Kohnen, V.(1995). Is the relation between phonological memory and foreign language learning accounted for by vocabulary acquisition? *Applied psycholinguistics*, 16, 155-172.
- *静哲人.(2006).「『音』をないがしろにした『音読指導』って何?」.実践英語教育研究会公演。
- Smith, F.(1994). *Understanding Reading*, 4th Edition. Lawrence Erlbaum Associate, Inc. New Jersey.
- *Suzuki, J.(1991). An Empirical Study on a Remedial Approach to the Development of Listening Fluency: the Effectiveness of Pausing on Students' Listening Comprehension Ability. *Language Laboratory (Gengo raboratori gakkai)*. 31-47.
- Suzuki, J.(1999). An Effective Method for Developing Students' Listening Comprehension Ability and Their Reading Speed: An Empirical Study of the Effectiveness of Pauses in the Listening Materials O.J. Michalas and P. Robinson, Pragmatic and Pedagogy Proceeding of the 3rd Pacific Second Language, Research Forum Vol.2. Tokyo. POCSLRF. 277-290.
- *鈴木寿一.(1985).「暗唱指導再考——ある試みとその効果」.『大阪府高等学校英語教育研究会研究集録』.No.20, 44-51.
- *鈴木寿一.(1998).「音読指導再評価—音読に関する実証的研究」.『関西支部研究集録第7号』.語学ラボラトリー学会関西支部. 13-28.
- *Taguchi, E. and Gorsuch, G.J.(2002). Transfer Effects of Repeated EFL Reading on Reading New passage: *A Preliminary Investigation Reading in Foreign Language*. Vol.14, No. 1, 43-65.
- *高梨庸雄・高橋正夫.(1987).『英語リーディング指導の基礎』.東京：研究社。

- * 高梨庸雄・高橋正夫.(1990).『英語教育学概論』. 東京：金星堂.
- * 高梨庸雄・卯城祐司.(2000).『英語リーディング辞典』. 東京：研究社.
- * Tanaka, Y.(1984).「音読」. *The English Teaching Magazine*, July, 35.
- * Tinkham, T.(1993). The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary: *System* 21, 371-380. cited in Kadota 2003.
- * 土屋澄男.(1990).『英語科教育法入門』. 東京：研究社.
- 土屋澄男.(2004).『音読指導』. 東京：研究社.
- * 卯城祐司.(1995).「音読における認知スタイルの分類と評価」. *STEP BULLETIN*, vol.7, 13-27.
- * 渡辺浩行.(1985).「リーディング能力を高める耳と口の働き」. *LEO*, 14, 1985. 25-43.
- * 渡辺浩行.(1990).「音読再考—黙読の速読化を促す音読指導の意義とあり方」. *LEO*, 19. 101-130. 東京学芸大学大学院英語研究会.
- Yaden, D.(1988). Understanding Stories Through Repeated Read-Aloud: How Many Does It Take? *The Reading Teacher*. 556-560.
- * 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.
- * 米山朝二.(2003).『英語教育指導法事典』. 東京：研究社.

資料

資料1：読解演習問題

読解練習(1)

Class No. Name

次の英文を読んで、設問に答えなさい。

(A) Language is nothing but a set of human habits the purpose of which is to give expression to thoughts and feelings, and especially to impart them to others. (B) As with other habits it is not to be expected that they should be perfectly consistent. No one can speak exactly as everybody else or speak exactly in the same way under all circumstances and at all moments, hence, a good deal of *vacillation here and there. The *divergencies (1) certainly be greater (2) if it were not for the fact that the chief purpose of language is to make (3) understood by other members of the same community; this *presupposes and brings about a more (4) less complete agreement on all essential points. (C) The closer and more intimate the social life of a community is, the greater will be the *concordance in speech between its members.

注：vacillation 変動 divergencies 分岐

presupposes ～を前提とする concordance 一致

資料2：Comprehension Test

1. 単語の意味を選んで記号で答えなさい。(各1点)

1) purpose 2) expression 3) impart 4) perfectly 5) consistent 6) exactly 7) circumstance 8) hence
9) certainly 10) compete 11) community 12) agreement 13) essential 14) close 15) imitate

ア 環境 イ 反対 ウ 大切な エ 真似る オ ちょうど カ 共同体 キ 町 ク 一致 ケ 表現 コ 首尾一貫した
サ 目的 シ 伝える ス 状況 セ 協同 ソ 確かに タ ここで チ 完全な ツ 完璧に テ 親しい

2. 各文の () に適する語を選んで記号で答えなさい。(各1点)

1) I want nothing () the best for my children.

あ but い to う by え and

2) The purpose of the picture is to () expression to his feeling to the nature.

あ take い get う give え leave

3)~14) 省略

15) If it () for your help, I might have failed.

あ were not い had not been う had been え was not

3. 日本語を参考にして英文の () に適する単語を選んで記号で答えなさい。(各2点)

1) 言語は一連の人間の習慣にほかならず、その目的は思想や感情を表現し、とりわけそれを他人に与えることにある。

Language is nothing () a () of human habits the () of which is to give () to thoughts and () .

2) 他の習慣についても同じであるが、この習慣もまた、当然、完全に首尾一貫したものではありえない。

() () other habits it is not () () expected that they () be () consistent.

ア feeling イ should ウ but エ with オ expression カ as

キ to ク set ケ be コ perfectly サ purpose

3)~6) 省略

7) 日本では、サラリーマンが昇進することは、少なくともある段階までは多かれ少なかれ自動的に決まってしまう。

In Japan the promotion of salaried man, at least up to a certain level, comes more () () automatically.

- ア not イ for ウ more エ would オ greater
カ or キ closer ク were ケ less コ speech

資料3：本実験に使用したテキストの文

Lesson 1 World Heritage

Class No. Name _____

Part 1

① In 1972, UNESCO decided to take special care of important cultural and natural sites in the world. ② Today more than 700 sites are registered on the World Heritage List.

③ Some famous examples are the Grand Canyon of America, the Great Barrier Reef of Australia, the Great Wall of China and the Pyramids of Egypt. ④ Let's look at a few more examples.

1) 単語熟語の意味を確認しましょう。

- | | | | |
|-------------------------------|-----|----------------------------|-----|
| 1. decide to do | () | 2. take care of | () |
| 3. cultural and natural sites | () | 4. more than | () |
| 5. be registered on | () | 6. the World Heritage List | () |
| 7. look at | () | 8. a few more | () |

2) 意味を確認しよう 文法・構文をしっかりキャッチ

① In 1972, UNESCO decided to take special care of important cultural and natural sites in the world.

decide to do () take care of ()
(訳)
(要点)

② Today more than 700 sites are registered on the World Heritage List.

more than ()
(訳)

③ Let's look at a few more examples.

a few more ()
(訳)

訳例 本文理解の参考にしてください。

① 1972年、ユネスコは世界にある重要な文化および自然遺産を特別に保護することを決定しました。② 今日、700を超える物件が世界遺産リストに登録されています。

③ 有名な例としてアメリカのグランド・キャニオン、オーストラリアのグレート・バリア・リーフ、中国の万里の長城、そしてエジプトのピラミッドがあります。④ さらにいくつか例を見てみましょう。

Part 2

① Have you heard of Venice, a very beautiful city in Italy? ② It is the only modern city in the world where people do not drive cars or take buses to get about. ③ Instead, they use gondolas and motorboats. ④ As many as 177 canals and 400 bridges connect about 120 islands in Venice. ⑤ Some people say that Venice is “floating on the water.”

⑥ The city was built on soft ground in shallow water. ⑦ Millions of wooden supports were put into the soft ground to make it stronger.

1) 単語熟語の意味を確認しましょう。

- | | | | |
|---------------------|-----|--------------------|-----|
| 1. hear of | () | 2. Venice | () |
| 3. where 関係副詞 | () | 4. take bus | () |
| 5. get about | () | 6. instead | () |
| 7. gondola | () | 8. motorboat | () |
| 9. as many as | () | 10. connect | () |
| 11. some people say | () | 12. float on | () |
| 13. build on | () | 14. millions of | () |
| 15. put into | () | 16. make it strong | () |

2) 意味を確認しよう 文法・構文をしっかりキャッチ

- ① Have you heard of Venice, a very beautiful city in Italy?
(訳)
- ② It is the only modern city in the world where people do not drive cars or take buses to get about.
(訳)
(要点)
- ④ As many as 177 canals and 400 bridges connect about 120 islands in Venice.
(訳)
(要点)
- ⑦ Millions of wooden supports were put into the soft ground to make it stronger.
(訳)
(要点)

訳例 本文の内容の理解の参考にしてください。

イタリアの大変美しい都市、ベニス [ベネチア] について聞いたことがありますか。ベニスは、人々があちこち動き回るのがに車やバスを利用しない世界で唯一の近代都市です。その代わりに、人々はゴンドラやモーターボートを使います。177もの運河と400もの橋がベニスのおよそ120の島を結んでいます。ベニスは「水上に浮いている」と言う人々もいます。

都市は浅瀬の柔らかい地盤の上に建設されました。何百万という木製の支柱が、その柔らかい地盤をより強くするために打ち込まれました。

資料4：読ませる時に使用したもの

暗唱・筆写用

復習テスト

Group	ID No.	Name
-------	--------	------

In 1972, UNESCO (1) to take (2) care of (3) cultural and (4) sites in the (5). Today more (6) 700 sites are (7) on the World (8) List.

Some (9) examples are the (10) Canyon of (11), the Great (12) Reef of (13), the Great (14) of China and the (15) of Egypt. Let's (16) at a (17) more (18).

Have you (19) of Venice, a very (20) city in (21)? It is the only (22) city in the (23) where people (24) not drive (25) or take (26) to get (27). Instead, they (28) gondolas and (29). As (30) as 177 (31) and 400 (32) connect about (33) islands in (34). Some people (35) that Venice is "(36) on the (37)."

The city (38) built on (39) ground in (40) water. Millions of (41) supports were (42) into the soft (43) to make (44) stronger.

資料5：クローズ・タイプのテスト（全クラスに実施）

復習テスト

Group	ID No.	Name
-------	--------	------

1 次の英文の () の中に適する語を選んで記号で答えなさい。

In 1972, UNESCO (1) to take (2) care of important cultural and natural sites in the world. Today more (3) 700 sites are (4) on the World (5) List.

Some famous examples are the (6) Canyon of (7), the Great (8) Reef of (9), the Great (10) of China and the (11) of Egypt. Let's (12) at a (13) more examples.

Have you (14) of Venice, a very beautiful city in Italy? It is the only modern city in the world where people do not drive cars or take (15) to get (16). Instead, they use gondolas and (17). As (18) as 177 canals and 400 (19) connect about 120 islands in Venice. Some people (20) that Venice is "(21) on the water."

The city was built on soft ground in (22) water. Millions of (23) supports were (24) into the soft ground to make (25) stronger.

- | | | | | |
|--------------|-------------|---------------|-------------|-------------|
| あ look, | い world, | う put, | え Heritage, | お floating, |
| か Australia, | き Pyramids, | く motorboats, | け famous, | こ many, |
| さ America, | し natural, | す decided, | せ heard, | そ buses, |
| た connect, | ち it, | つ ground, | て Wall, | と special, |

な registered, に Barrier, ん about, ね few, の bridges
は say, ひ shallow ふ wooden, へ than,

Lesson 1 Part 1, 2 復習テスト

1 最も強く発音される部分を記号で選びなさい。

- (1) pyr-a-mid (2) bar-ri-er (3) E-gypt (4) ca-nal (5) ex-am-ple
ア イ ウ ア イ ウ ア イ ア イ ア イ ウ

2 次の語の意味を下から記号で選びなさい。

- (1) float (2) heritage (3) cultural (4) shallow (5) register
ア) 地面 イ) 支柱 ウ) 文化の エ) 谷 オ) 敵
カ) ~を登録する キ) 遺産 ク) 浮かぶ ケ) 浅い コ) 運河

3 日本語の意味を表すように、() に適切な語を入れなさい。

- (1) UNESCO decided to () special care of the site.
(ユネスコはその場所に特別な注意を払うことを決めた。)
ア put イ take ウ have エ let
- (2) Let's look at a few () examples. (もう2, 3例を見ましょう。)
ア many イ some ウ of エ more
- (3) My mother always drives her car to get ().
(私の母は、移動して動きまわるのにいつも自家用車を運転しています。)
ア about イ away ウ with エ off
- (4) This book has been read by millions () people.
(この本は何百万人もの人に読まれてきました。)
ア on イ of ウ in エ off
- (5) Many wooden supports were put () the soft ground.
(たくさん木製の支柱が、柔らかい土壌に差し込まれました。)
ア away イ on ウ with エ into

4 () の中を並べ替えて、適する英文にするのに () の中で3番目にくる語(句)を記号で答えなさい。

- (1) (ア say イ that ウ people エ some) only a few kinds of birds live on the ground.
(ある人たちがほんの数種類の鳥が地上で生活すると言います。)
- (2) People tried (ア stronger イ make ウ to エ the soft ground).
(人々は柔らかい地面をより強固にしようとした。)
- (3) Paris is (ア where イ met ウ Tom エ the city) Nancy three years ago.
(パリはトムが3年前にナンシーに会った都市です。)
- (4) I (ア of イ heard ウ never エ have) such a strange animal.
(そんな奇妙な動物のことは聞いたことがない。)
- (5) To help the Center, about 5000 groups (ア the list イ are ウ on エ registered).
(そのセンターを手助けするために、およそ5000もの団体がリストに登録されています。)

5 下線部の発音が同じものには○, 異なるものには×と書きなさい。

- (1) gondola, only (2) island, soft (3) ground, about
(4) instead, Venice (5) wooden, moon

6 次の語の意味を下から記号で選びなさい。

- (1) modern (2) canal (3) connect (4) support (5) site
ア) 支柱 イ) 運河 ウ) 谷 エ) 場所 オ) 現代の
カ) 遺産 キ) 浮かぶ ク) 島 ケ) 浅い コ) ~をつなぐ

7 日本語の意味を表すように、() に適切な語を入れなさい。

- (1) Matilda reads more () 100 books when she is 5 years old.
(マチルダは5歳で100冊もの本を読みます。)
ア of イ than ウ as エ more
- (2) Have you ever heard () a white elephant? (白い象について聞いたことがありますか。)
ア in イ on ウ of エ with

- (3) Let's look () some examples. (いくつか例を見てみましょう。)
ア on イ into ウ at エ with
- (4) I () bus when I go to the station. (私は駅に行くのにバスに乗ります。)
ア drive イ put ウ have エ take
- (5) The hotel is floating () the water. (そのホテルは水面に浮かんでいます。)
ア on イ in ウ off エ at

8 () の中を並べ替えて、適する英文にするのに () の中で3番目にくる語(句)を記号で答えなさい。

- (1) Mr. Tanaka has as (アas イ 300 CDs ウ many). (田中さんは、300枚も CD を持っています。)
- (2) (ア few イ a ウ people エ more) visited the park after 5 o'clock.
(5時以降さらに何人かの人が公園を訪れました。)
- (3) (ア decided イ to ウ they エ go) to Kyushu for the summer vacation.
(彼らは夏休みに九州に行くことに決定しました。)
- (4) The buildings (アbuilt イare ウon) the hard ground. (ビルは固い土壌の上に建てられています。)
- (5) As (ア books イ many ウ as エ 500,000) are kept in this library.
(50万冊もの本がこの図書館に保管されています。)

学習者の口頭によるオンラインと訳出による オフラインのパフォーマンス比較

—産出量・複雑さ・文法的正確さ・カバー率の4指標を用いて—

愛知県/名古屋大学大学院在籍 松原 緑

概要

英語学習者が産出を行う際にどれほど自分の持ち合わせている英語能力を発揮できているのだろうか。これまで学習者のパフォーマンスを測定するには、主として流暢さ・複雑さ・正確さの3つの指標が用いられてきた。しかしこれら3つの指標だけでは、最終的に産出されたデータを表面的に評価することしかできない。本研究では「正確さ」の指標を、「文法的正確さ」と、意図したことをどれほど意味的に表出できているかを示す「カバー率」に分け、分析することを提案する。

日本人英語学習者のオンライン・モードとオフライン・モードにおけるパフォーマンスを産出量・複雑さ・正確さ・カバー率の4指標を用いて分析した結果、学習者の持ち合わせている英語能力レベルにかかわらず、オフライン処理であれば表出できるものも、オンライン処理を必要とする口頭産出では表出できていないことがわかった。

困していると考えられる。面と向かった会話や電話では自分の持つ英語の能力を十分に発揮できない一方で、E-mail や手紙なら自分の意思をより表出できるといった経験はないだろうか。前者は産出にかかわるすべての処理がリアルタイムで行われ、即座の反応が求められるのに対し、後者はそれら産出にかかわる一連の処理がノンリアルタイムで行われ、時間的制約がない。本稿では情報処理がリアルタイムで行われることをオンライン・モード、ノンリアルタイムで行われることをオフライン・モードと定義する。自分の保持している英語の能力をどれほど発揮できるのか、あるいはできないのか、そのパフォーマンスを口頭によるオンラインと記述によるオフラインという2つの処理モードの違いに着目し評価する手法を検討する。

1 はじめに

外国語習得の目標レベルはさまざまであるが、目標言語で相手のメッセージを理解するだけでなく、目標言語が自分の意思を伝えるためのコミュニケーションの道具としての機能を果たすことが望ましい。しかしながら、日本のように英語を第二言語(English as a second language)としてではなく、外国語(English as a foreign language)として学習する場合、日常的に英語を使用する環境にないため、英語を音声として発するアウトプットの機会は意識的に作り出さない限りないに等しい。日本人英語学習者の英語を話すことに対する苦手意識は、単に英語教授法だけでなく、こうした学習環境に起

2 研究の背景

2.1 注意資源と産出プロセス

Shiffrin & Schneider (1977) は、人間の情報処理を制御処理と自動処理の2つのタイプに分け、人間の活動は習熟することにより、注意資源の配分を必要とする意識的な制御処理から、無意識的な自動処理に移行することを指摘した。しかしながら、人間の情報処理能力には限界があり、また注意資源や一時的に情報を保持しておく作業記憶(working memory)の容量にも個人差があるため、それらはどう配分するかによってパフォーマンスに影響を及ぼすと指摘されている(Barrett, Tugade & Engle, 2004; Engle, Kane & Tuholski, 1999)。L2 学習者による産出は、学習により自動化された既成の言語知識が少ない場合、より大きな負荷がかかると考えら

れる。

Levelt (1989, 1993, 1999) によれば, L1 による発話は, まず, Conceptualizer で伝えたいメッセージを概念化し, Formulator で概念を言語に置き換え, Articulator で言語を音声化しているとしている。また, これらのプロセスと並行して, 発話者は自己モニタリングをして調整を行っているとしている。Levelt (1983) の perceptual loop theory によれば, 発話者は以下の3段階のモニタリングをしている。

- ① Formulator に送る前に, Conceptualizer 内でメッセージがもともと意図した内容と合っているか確認
- ② 音声として出力する前に, Speech Comprehension System (Parser) を通してメッセージ内容の確認
(= internal monitoring loop)
- ③ 音声として出力した後に, Speech Comprehension System (Acoustic-Phonetic Processor & Parser) を通してメッセージ内容の確認
(= external monitoring loop)

口頭による発話は産出に至るこれら一連の処理を瞬時に, かつ連続的に行うことになる。Levelt (1989) によれば, こうしたオンライン処理を行う場合でも, 母語話者は Formulator と Articulator で行う処理は大半が自動化されているため, 注意資源を無駄に使わずに済むと指摘している。しかし限られた L2 の言語能力しか持ち合わせていない非母語話者の場合は, より統制的な処理を必要とすることになる。

L2 による発話にも Levelt の発話産出モデルは応用されているが, De Bot (1992) は, L2 による発話の場合, Formulator には L1 と L2 の2つのシステムが混在していると仮定している。そのため L1 による発話と比べ, 作業記憶への負担は大きいと考えられる。

これに対し, 記述による産出はオフラインでの処理が可能となる。口頭によるオンラインでの処理の場合は, 容量に制限のある作業記憶で, 一時的に情報を保持しつつ, 長期記憶の中から完全に自動化されていないものを取り出したり, 何らかの問題を解決したり, 決定をしたりといった一連の認知プロセスを行うとされている (Baddeley, 1986)。一方,

Hayes (1996) によれば, 記述による産出の場合, 何を書くかその内容を定めるプランニングと意思決定は作業記憶ではなく, Interpretation, Reflection, Text generation の3つの認知プロセス過程の Reflection で行われるとしている。

記述によるオフラインでの処理は, 口頭によるオンラインでの処理よりも作業記憶での負担が軽減され, 注意資源の争奪も緩和される。また, 口頭の産出とは異なり, 記述の場合は既に産出したテキストを目で見えて確認することができる。これはモニタリングの機会を増し, 書き手は何度も推敲を重ね, 書き換えを行うことが可能となる。

以上のことから, L2 学習者はオンライン処理を行う口頭産出とオフライン処理を行う記述による産出とでは, パフォーマンスに差が生じると予測される。

2.2 プランニング・タイムとパフォーマンス

2.2.1 タスク・パフォーマンスの指標

L2 学習者のタスク・パフォーマンスを調べた研究は, タスクの種類 (Foster & Skehan, 1996; Skehan & Foster, 2005; Wigglesworth, 2001), タスクへのアプローチの仕方 (Bygate, 1996, 2001; Bygate & Samuda, 2005; Foster & Skehan, 1999; Skehan & Foster, 1999), プランニング・タイムの有無及びその長さ (Crookes, 1989; Foster & Skehan, 1996; Mehnert, 1998; Ortega, 1999; Skehan & Foster, 1997; Yuan & Ellis, 2003), モードの違い (Ellis, 1987; Ellis & Yuan, 2005), さらに学習者のレベル (Kawauchi, 2005; Wigglesworth, 1997) など, 何を変数にするかという点で多岐にわたる。これらの研究においては評価基準の違いはあるものの, そのパフォーマンスの評価には, 流暢さ (Fluency), 複雑さ (Complexity), 正確さ (Accuracy) の3つの指標を用いることが多い。

中でもプランニング・タイムの有無がタスク・パフォーマンスに与える影響を調べた研究では, これまでのところプランニングの時間が, 流暢さ, 及び複雑さにおいてはプラスの効果をもたらすが, 正確さに関しては一貫した結果が得られていない (表1)。

例えば Foster & Skehan (1996) は複雑さと正確さの間にトレード・オフ効果があると指摘している。一方 Yuan & Ellis (2003) は, 流暢さと正確さの間にトレード・オフ効果があると指摘している。さらに Mehnert (1998) は, プランニング・タイムの長

■ 表 1 : 主な先行研究のまとめ

研究	プランニング・タイム条件	評価指標と結果
Crookes (1989)	① No planning ② 10-minute	C: ① < ② A: ① = ②
Foster & Skehan (1996)	① Unplanned ② Planned but without detail ③ Detailed planning	F: ① < ② C: ① < ② < ③ A: Decision ① < ② = ③ Personal ① = ③ < ② Narrative ① = ② = ③
Wigglesworth (1997)	① No planning ② 1-minute	F: L: ① < ② H: ① < ② C: L: ① = ② H: ① < ② A: L: ① = ② H: ① < ② (L = Lower level H = Higher level)
Mehnert (1998)	① No planning ② 1-minute ③ 5-minute ④ 10-minute	F: ① < ② = ③ = ④ C: ① = ② = ③ < ④ A: ① < ② = ③ = ④
Ortega (1999)	① No planning ② 10-minute	F: ① < ② C: ① < ② A: ① = ②
Yuan & Ellis (2003)	① No planning ② Pre-task planning: 10-minute ③ On-line planning: unlimited	F: ① = ② = ③ C: Grammar ① < ② = ③ Vocabulary ① = ② = ③ A: ① = ② < ③
Ellis & Yuan (2005)	① Pressured planning ② Careful planning	F: ① = ② C: Syntactical ① < ② Lexical ① = ② A: ① < ②

F = Fluency, C = Complexity, A = Accuracy

さによって、また、Wigglesworth (1997) は、被験者の英語習熟レベルによって、プランニング・タイムが正確さに与える効果は異なると報告している。

2.2.2 プランニング・タイムの種類

プランニング・タイムがタスク・パフォーマンスに与える影響を調べた研究の多くは、タスク前に計画を練る時間 (pre-task planning time) をとるか否か、またその時間の長さをどれだけを設定するかを条件に比較検証している。しかし、タスクを行う前にプランニング・タイムを設定するということは、「何を、どのように言うか」という産出にかかわるすべてについて考え、それを記憶することになる。この場合、作業記憶の容量や記憶力といった要因がか

らみ、純粋にプランニング・タイムがL2パフォーマンスに与える影響を計測できているとは言えない。Pre-task planning の場合、その後、実際にタスクに取り組む際に、発話者が「何を、どのように言うか」計画した言語形式をすべて記憶していると言い難い。また忘れてしまった場合、記憶に残るのは「どう言うか」より、むしろ「何を言うか」であるため、流暢さと複雑さは高められるが、正確さは上がらないと指摘されている (Yuan & Ellis, 2003)。

そこで Yuan & Ellis (2003), Ellis & Yuan (2004, 2005) では、タスク実行中にプランニング・タイムをとる on-line planning という新しい概念を取り入れて、産出に及ぼす影響を調べている。Yuan & Ellis (2003) は on-line planning を以下のように定義して

いる。

On-line planning is the process by which speakers attend carefully to the formulation stage during speech planning and engage in pre-production and post production of their speech. (Yuan & Ellis, 2003; p.6)

しかし、Yuan & Ellis (2003) の提案する on-line planning においても、実際には発話者は「何を言うか」を考えつつ、さらに「どのように言うか」を考えながらゆっくり産出を行うということになる。その過程で、学習者が言語的困難に直面した場合、当初言おうと意図していた内容そのものが変わってしまう可能性を否定することはできない。

本研究では、プランニング・タイムが「何を言うか」という内容を決定する Conceptualizer ではなく、「どのように表現するか」を決定する Formulator で費やされるようにコントロールすることで、L2 学習者のパフォーマンスをより正確に比較することを試みる。

3 本研究の目的とリサーチ・デザインの特徵

3.1 目的

本研究の目的は日本人英語学習者が産出を行う際に、口頭によるオンラインと記述によるオフラインの処理モードの違いにより、自分の持ち合わせている L2 の能力をどれほど使いこなしているか、あるいは使いこなせていないのかを、産出量、複雑さ、正確さ、及びカバー率（意味的正確さ）の 4 指標を用い検証することを目的とする。リサーチ・クエスション (RQ) として、次の 2 点を挙げる。

- RQ1. オンライン・モードとオフライン・モードでは学習者のパフォーマンスはどのように異なるか。
- RQ2. 日本人英語学習者の L2 レベルの違いは、処理モードの違いにより 4 指標にどのような影響をもたらすか。

3.2 リサーチ・デザインの特徴

本研究の特徴は、以下の 2 点である。

- (1) 意味的正確さの指標としてのカバー率の採用
先行研究では「正確さ」とは、主に文法的正確さを意味しており、意味的正確さは測定されていない。あるいは語彙選択 (lexical choice) の問題として、考慮されていたとしても、コロケーション的な間違いの場合は誤りとして感知できるが、文法的に正しく、かつ意味を成すが、本来意図した意味を表現できているわけではない場合は、誤りとして認識されない。このように学習者が L2 で産出したものが、文法的に正確であっても、必ずしも意図したことと同じであるとは限らない。また、英語能力不足のため、本来表現しようと思ったことが、一部表出されなままであったり、全く異なった内容に変わってしまっていたりすることも考えられる。
こうしたギャップを測定するには、何らかの方法で本来意図したことと、実際に産出したものとを比較することが必要である。本研究では学習者が自分の意図することを、どれほど意味的に正確に表出できているかを測定するための指標（カバー率）を取り入れ、その測定方法を提案する。
- (2) オンライン・モードとオフライン・モードの比較
オンライン・モードとは言語産出にかかわる処理がリアルタイムで行われることを意味する。作業記憶には容量制限があるため (Baddeley, 1986)、産出時の言語処理が、オンラインで行われているか、オフラインで行われているかにより、そのパフォーマンスに影響を及ぼすと考えられている (Skehan, 2001; VanPatten, 1990)。オフライン・モードの記述による産出 (ライティング) の場合は、オンライン・モードでの口頭での産出 (スピーキング) とは異なり、時間的な制約を受けないため、より自分の持ち合わせている英語能力を発揮できると予測される。
L2 学習者がもともと意図したことを記録することにより、オフライン・モードにおけるライティング・タスク遂行中のプランニング (within task planning) は、「何を言うか」という内容ではなく、意図したことを L2 で「どう表現するか」に費やされるようにコントロールすることができる。

4 | 研究方法

4.1 被験者

国立大学文系学部に在籍する大学1年生49名。実験の趣旨を説明し、複数クラスから被験者を募った。データを採取した時点で、6年半から7年半に及ぶ外国語としての英語学習歴があるが、英語圏への長期留学などの経験はなく、授業以外で英語をコミュニケーションの手段として使う機会もほとんどない。

4.2 英語能力判定テスト

実験に先立ち、被験者が現時点で有している英語力を測定するために英語能力判定テストA（日本英語検定協会）を実施した（2005年7月13日及び15日）。このテストは(1)語彙・熟語・文法、(2)文章構成、(3)読解、(4)リスニングの4分野から成り、総合スコア（最高800点）及び分野ごとの正答率が得られるものである。総合スコアから、13名を上位群（600点以上）、23名を中位群、13名を下位群（550点以下）に分類した。これら3群の平均値には有意差が認められた ($F(2, 46) = 153.53, p = .000$)（表2）。

■ 表2：3群の平均点と標準偏差

	N	M	SD
上位群	13	619.54	11.37
中位群	23	574.61	9.92
下位群	13	516.46	23.65

後日、被験者全員に対し、インタビュー形式により1人1時間程度の英語産出能力テストを行った（2005年7月25日～8月5日）。

4.3 実験に用いたタスク

設問に対し理由を明確にして自分の意見を自由に述べるモノログ形式のタスクを行った。

■ 表3：実験手順

実験者指示プロンプト	被験者	時間条件
1. 「設問を黙読して、自分の意見を決めてください」	日本語で提示された設問を黙読	15秒間
2. 「自分の意見を、理由をつけて日本語で述べてください」	口頭によるL1産出(L1S)	
3. 「今言ったことを、英語で述べてください」	口頭によるL2産出(L2S)	計画時間なし
4. 「今実際に言いたかったことを日本語で書いてください」	記述によるL1産出(L1W)	
5. 「今度は、これを英語で書いてください」	記述によるL2産出(L2W)	制限時間なし

設問

小学校から英語を教えることに、あなたは賛成ですか、それとも反対ですか。

また、そう考える理由はなんですか。

4.4 実験手順

被験者は実験者と90度の位置に隣接する形で机を挟んで座り、1対1のインタビュー形式でタスクに取り組んだ。実験手順は表3のとおりである。

L1及びL2による口頭産出の前にプランニングの時間は設定せず、また筆記による産出時には制限時間を設けなかった。

4.5 分析方法

得られた産出データを、①流暢さ（産出量）、②複雑さ、③文法的正確さ、及び④カバー率の4指標を用いて数値化し、処理モードの違いがパフォーマンスに及ぼす影響を調べた。また指標間に何らかのトレード・オフ効果があるかどうか4指標間の相関関係を調べた。さらに被験者を習熟度レベルにより3群に分け、パフォーマンスにどのような違いがあるかを調べるために分散分析を行った。以下に4指標の算出基準について述べる。

4.5.1 流暢さ（産出量）

総産出語数の値

先行研究では、流暢さは発話における1分間の平均発話シラブル数または単語数の値が用いられている。記述においても、1分間に書いた単語数（Chenoweth & Hayes, 2001）やシラブル数（Ellis & Yuan, 2005）を用いているものもあるが、本研究ではオフライン・モードの記述時に時間制限をしていないことを考慮し、L2S及びL2Wいずれの場合も総産出語数の値とした。ただしL2Sにおいて、発話中に10秒以上の不自然な沈黙が起きた場合は、その発話におけるそれ以降の産出語はカウントしないこと

とした。また、言い直しのために起こる言葉の繰り返しや、well, ah などそれ自体意味を持たない間投詞はカウントから除外した。

4.5.2 複雑さ

T-unit 数に対する節数の割合

統語的複雑さの指数算出におけるユニットの単位は、モノログ形式のタスクであることを踏まえ、L2S, L2W いずれの場合も Ellis & Yuan (2005) に習い T-unit を用いた。

4.5.3 正確さ (文法的正確さ)

総節数に対する誤りのない節の数

ただし意味の判別が可能である限り、L2S における発音の誤り、及び L2W における綴りの誤りは問わないこととした。

4.5.4 カバー率 (意味的正確さ)

カバー率とは、学習者が表現しようと意図していることを実際どれほど正確に表出できているかを測る指標である。言い換えれば、意味的正確さと言える。

カバー率の算出は次のように行った。まず実験者が L1S を書き起こしたスクリプトと L1W のデータに文節ごとにスラッシュを入れ文節分けを施す。文節総数のうち、L2S 及び L2W において、意味的に正確に表出されているものの割合を算出する。

カバー率はあくまで意図することを意味的に正確に表しているかの指標であるため、時制や数の一致における語形変化などの文法的な誤りは不問とした。また意味判別が可能な限り発音及び綴りの間違いも問わないことにした。逆に、文法的に間違いがなくても語彙の誤選択により、本来意図した意味が再現されていない場合は、意味をカバーしていないことになりカウントされない。

例えば、「小学校で／英語を／学びたかった」と表現しようとして、I wanted to study English in my elderly school. というように、文法的には間違いではないにしても、語彙選択を誤り本来の意味が表されていない場合は、計上されない。したがってこの場合は 3 文節中 2 文節をカバーしていることになる。

カバー率の算定は評定者 2 人が行い、その平均値を採用した。意味的に正しいかどうか判断に迷う時は随時、英語母語話者の助言を参考に評価を行った。

評定者間の一致率は 82.7% であった。

5 結果と考察

5.1 処理モード別パフォーマンス

まず被験者全体の L2S と L2W の処理モードの違いにおけるパフォーマンスを調べるために paired t-test を行った。その結果、表 4 に示すとおり、複雑さ以外の 3 指標については、平均値がいずれも L2W の方が L2S を上回り、統計的有意差が認められた。

■ 表 4 : L2S と L2W のパフォーマンス比較 (N = 49)

	L2S		L2W		Sig. (2-tailed)
	M	SD	M	SD	
産出量	24.8	16.3	< 51.1	26.7	.000**
複雑さ	2.17	1.04	> 2.15	0.73	.900
正確さ	0.69	0.31	< 0.80	0.19	.019*
カバー率	0.42	0.27	< 0.84	0.14	.000**

** p < .01, * p < .05

複雑さの指標がわずかながら L2S の方が L2W を上回っているのは、オンライン処理の口頭産出では、“I think”, “I believe” などの S + V 構造を持つ挿入節が多く、その分 T-unit における節の割合が高まったことが原因の 1 つと考えられる。

5.2 4 指標間の相関

4 指標間の関係を詳しく見るために 4 指標の増加値について相関関係を調べた。表 5 にその結果を示す。

■ 表 5 : 4 指標の増加値の相関

	産出量	複雑さ	正確さ	カバー率
産出量	---	-.006	.001	.556**
複雑さ		---	.048	.201
正確さ			---	-.144
カバー率				---

** p < .01

上記の結果から、産出量とカバー率との間にはかなり強い正の相関関係が見られた。つまり産出量が増えると意味的正確さも上がると言える。

産出量と他の 3 指標の推移をさらに詳しく調べるために、産出量の増加量に基づき、増加量の多かつ

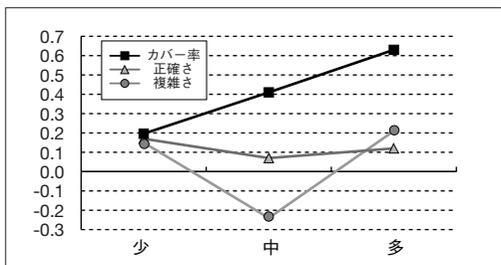
た13名, 中程度であった23名, 少なかった13名の3群に分け, 産出量の増加が他の3指標に及ぼす影響を調べた。これら3群の平均値には有意差が認められた ($F(2, 46) = 79.33, p = .000$) (表6)。

■ 表6 : 3群の産出平均増加値と標準偏差

	N	M	SD
多	13	59.38	19.07
中	23	21.91	7.73
少	13	1.08	9.00

図1は産出量の増加に基づき, 他の3指標の平均増加値の推移を表したものである。

▼ 図1 : 産出増加量と3指標の平均増加値



■ 表7 : 記述統計 平均値 (SD)

産出増加量	少	中	多
カバー率	0.196 (0.15)	0.417 (0.24)	0.631 (0.29)
正確さ	0.17 (0.29)	0.07 (0.32)	0.12 (0.38)
複雑さ	0.15 (0.58)	-0.24 (1.33)	0.21 (1.13)

図1からもわかるように, 産出量の増加が多くなるに従いカバー率の増加値も上昇している。しかし, 正確さと複雑さに関しては一貫した傾向は見られない。産出量の増加が中程度の群においては正確さの増加値は3群中最も低くとどまっており, 複雑さの増加値はマイナスの値を示した。一方で産出量の増加値が少なかった群は, 正確さの増加値は3群中最も高かった。

以上の結果から, オフラインのL2Wでの産出は, 産出量を増し, 産出量が増すことで, カバー率も上昇するが, 正確さ及び複雑さは, 必ずしも同様に上昇するわけではないことがわかった。しかし明らかなトレード・オフ効果もなかった。これはYuan & Ellis (2003)において, 流暢さと正確さの間のトレ

ード・オフ効果が報告されている口頭産出の場合とは異なり, L2Wでは時間制限がない上に, 表出したものを何度もモニタリングすることができ, 限りある注意資源を求め競い合う必要がないためと考えられる。その一方で, 時間制限がなくモニタリングする機会があっても修正されない項目があることがわかる。

次に産出量の増加値に差が出た背景を, L2Wにおける3指標の数値に照らして考察する。表8は産出量の増加量に基づき, L2Wにおける4指標の値及び英語テストスコアをまとめたものである。

■ 表8 : 産出増加量とL2Wの指標及び英語テストスコア 平均値 (SD)

産出増加量	少	中	多
L2W カバー率	0.88 (0.13)	0.79 (0.15)	0.87 (0.12)
L2W 正確さ	0.86 (0.23)	0.76 (0.19)	0.81 (0.10)
L2W 複雑さ	2.35 (0.82)	2.15 (0.74)	1.97 (0.60)
L2W 産出量	36.8 (17.2)	42.7 (15.0)	80.5 (28.9)
英語テストスコア	558.9 (45.8)	565.8 (39.7)	592.6 (31.3)

L2Wにおける各指標の平均値を見てみると, 産出量の増加値が少なかった群が, カバー率, 正確さ, 複雑さの3指標において, 最も高い数値を示しているが, 産出量自体は最も少なくなっている。これは表出しようとする言葉の絶対数が, もともと少なかったことを意味する。つまりL1S, L1Wの時点において, 言葉数が少なく, それらをもとにL2S, L2Wで表出した場合も, 絶対数が少ないままであるということがわかる。それに対し産出量の増加値が多かった群はL1S, L1Wの時点で, 表出したいと思う言葉の絶対数が多く, オンライン処理であるL2Sでは表出できなかったものが, オフライン処理であるL2Wでは表出できていると言える。

また平均英語テストスコアは産出量の増加量が多いほど高くなっている。次のセクションではL2レベルとパフォーマンスの関係を調べる。

5.3 L2 レベル×処理モード別パフォーマンス

L2レベルとパフォーマンスの関係を調べるためにL2レベルを被験者間要因, モードの違いを被験者内要因とする混合計画で二元配置の分散分析をそれぞれ4指標について行った。分散分析結果(表9)及びL2レ

ベル別 4 指標の増加値 (表14) を以下に示す。

■ 表9：分散分析結果

指標	Source	df	F	Sig.
産出量	E-level	2	4.817	.013
	Mode	1	57.784	.000
	Mode×E-level	2	4.244	.020
複雑さ	E-level	2	.921	.405
	Mode	1	.007	.934
	Mode×E-level	2	.876	.423
正確さ	E-level	2	.853	.433
	Mode	1	6.968	.011
	Mode×E-level	2	.754	.476
カバー率	E-level	2	.694	.505
	Mode	1	103.282	.000
	Mode×E-level	2	1.938	.156

5.3.1 産出量

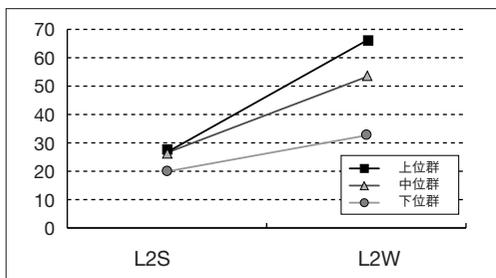
L2 レベル、及びモードの違いによる主効果が見られた。さらに有意な交互作用が見られた ($F(2, 46) = 4.244, p = .02$) ため、Bonferroni による多重比較を行った。その結果、上位群と下位群の間に差が確認された。

L2S において、3群に大差はなかったが、上位群は L2W では大きく産出量が増したことがわかった (図2)。このことは、上位群であっても L2S における口頭産出では自分の保持する英語力を十分に発揮

■ 表10：産出量 (記述統計)

	L2S		L2W	
	M	SD	M	SD
E-level				
上位群	26.69	20.53	66.00	31.73
中位群	26.52	16.18	53.22	23.09
下位群	19.92	11.03	32.62	15.55

▼ 図2：産出量



できていないことを意味する。

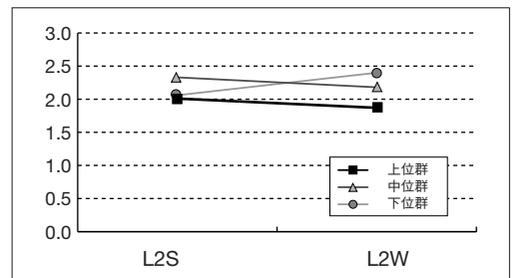
5.3.2 複雑さ

L2 レベル、及びモードの違いによる主効果はいずれも見られなかった。統計学的有意差は認められなかったが、上位群、中位群はいずれも L2W では、複雑さの値がわずかながら減る傾向にあった (図3)。産出量の増加の値が大きかったこれらの2群が、共に L2W でマイナスの値を示したのは、“I think” などの不要な挿入節が、L2W の時点ではモニタリングすることで修正された結果であると考えられる。

■ 表11：複雑さ (記述統計)

	L2S		L2W	
	M	SD	M	SD
E-level				
上位群	2.01	1.11	1.87	0.60
中位群	2.33	1.13	2.18	0.75
下位群	2.06	0.81	2.40	0.75

▼ 図3：複雑さ



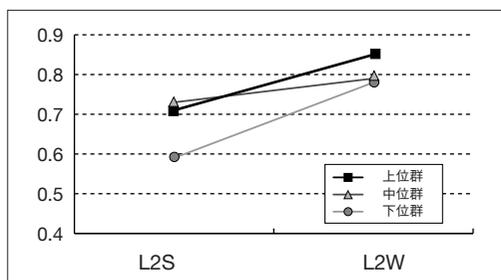
5.3.3 正確さ

モードの違いによる主効果が見られた他は、統計学的有意差はなかった。L2 レベルに関係なく、どの群も L2W でプラスの値を示した。しかしながらその上昇率は、カバー率の上昇率と比較して、わずかな値にとどまっており、オフライン処理により注意資源への負担が軽減されても修正されない事項があることがわかる。

■ 表12：正確さ (記述統計)

	L2S		L2W	
	M	SD	M	SD
E-level				
上位群	0.71	0.31	0.85	0.12
中位群	0.73	0.30	0.79	0.16
下位群	0.59	0.38	0.78	0.28

▼ 図4：正確さ



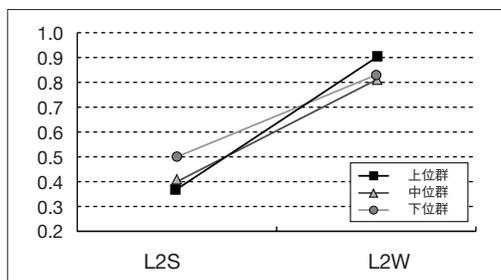
5.3.4 カバー率

モードの違いによる主効果が見られた他は、統計的有意差はなかった。L2 レベルに関係なく、どの群も L2W でプラスの値を示した。時間に制限されることなく、十分にモニタリングする機会を与えられれば、意図することをかなりの割合で表出できることがわかる。

■ 表13：カバー率（記述統計）

E-level	L2S		L2W	
	M	SD	M	SD
上位群	0.37	0.31	0.90	0.13
中位群	0.40	0.20	0.81	0.13
下位群	0.50	0.34	0.83	0.16

▼ 図5：カバー率



下位群が L2S において最もカバー率が高い数値を示しており、L2W においてもかなり高いカバー率になっているが、これは産出量の数値を考え合わせると、もともと意図したことの絶対数が少なく抑えられていることがその原因として考えられる。それに対して上位群は、L2S において最もカバー率が低かったが、L2W において最も高いカバー率を示した。上位群が L2W において産出量の増加量が最も多かったことから考えて、オフライン処理によりモニタ

リングの機会が増すことの恩恵を最も受けていると言える。このことはまたオンライン処理を必要とする口頭産出には、英語能力テストだけでは測定できない、例えば作業記憶の容量など他の要因がかかわっていることを示唆している。

■ 表14：L2 レベル別 4 指標の増加値

	E-level	M	SD
産出量	上位群	39.31	28.552
	中位群	26.70	22.323
	下位群	12.69	18.794
	全体	26.33	24.831
複雑さ	上位群	-0.13	0.984
	中位群	-0.15	1.204
	下位群	0.33	1.109
	全体	-0.02	1.123
正確さ	上位群	0.14	0.281
	中位群	0.05	0.346
	下位群	0.19	0.322
	全体	0.11	0.324
カバー率	上位群	0.53	0.343
	中位群	0.41	0.218
	下位群	0.32	0.301
	全体	0.42	0.283

6 まとめと今後の課題

本研究では、処理モードの違いが産出に及ぼす影響を4つの指標に基づいて調べた。その結果、以下のことが明らかになった。

4指標のうち、複雑さを除いた産出量、正確さ、カバー率の3指標は、オフライン処理のL2Wの方が、パフォーマンスは上がった。またそれぞれの増加値に基づく4指標の相関関係を調べたところ、産出量の増加はカバー率の増加とかなり強い正の相関があることがわかった。一方で産出量の増加は必ずしも正確さや複雑さの上昇にはつながらず、オフライン処理でも修正され得ない事項があることがわかった。

また学習者のL2レベル別では、産出量においてのみ上位群と下位群に増加量の差が見られた。分散分析の結果を総合的に判断すると、本研究における

日本人英語学習者は英語レベルに関係なく、L2S では自分の保持する英語能力を十分に発揮できていないのに対し、L2W では、自分の意図することをかなりの確率で表出できることがわかった。これは、学習者の保持している英語の知識がまだ完全に自動化されておらず、意識的な処理を必要としていることを示唆している。オフライン処理の記述による訳出は、時間的制約がない上に、何度もモニタリングすることが可能になるため、オンライン処理モードでは引き出せなかった、まだ自動化されるまでに至っていない知識を利用することができたと考えられる。

意味的正確さを測定するカバー率という指標を取り入れることで、例えば、産出量が少ないのはもともとと言わんとしたことの絶対数が少ないのか、それとも言いたいことはあるのだが表出できないのかといった、従来の3つの指標だけからでは見えてこない学習者のパフォーマンス特性を明らかにすることができた。

今後の課題としては、処理モードの違いを考慮して、より精密な指標基準を設定した上で、さらに多

面的にデータを扱う必要がある。特に複雑さの指標については単に T-unit 中の節の割合だけではそれぞれの処理モードにおける特徴をつかみきれないため、他の指標基準を加えて分析することが必要であろう。

さらに被験者の L2 レベルの違いによるパフォーマンス特性をより明確にするためには、熟達度レベルの差を大きく設定することが求められる。

また教育学的見地から、学習者がオフライン処理では発揮できる英語能力をオンライン処理においても活用できるようにすることが望ましい。そのためにはどのような訓練が効果的であるかも検討するに値する。

謝 辞

本研究の機会を与えてくださいました(財)日本英語検定協会と選考委員の先生方に心より感謝いたします。とりわけ、貴重なご助言をいただきました大友賢二先生に深く感謝申し上げます。また、本稿の執筆にあたり励ましと指導をしてくださいました名古屋大学杉浦正利先生にお礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * Baddeley, A.D.(1986). *Working Memory*, New York: Oxford University Press.
- * Barrett, L.F., Tugade, M.M. & Engle, R.W.(2004). Individual differences in working memory capacity and dual-process theories of the mind. *Psychological Bulletin*, 130(4): 553-73.
- * Bygate, M.(1996). Effects of task repetition: Appraising the developing language of learners. In Willis, J. & Willis, M. (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. 136-146. Oxford: Heinemann.
- * Bygate, M.(2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (Eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. 23-48. Essex, U.K.: Pearson Education Limited.
- * Bygate, M. & Samuda, V. (2005). Integrative planning through the use of task-repetition. In Ellis, R. (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language*. 37-74. Amsterdam: John Benjamins.
- * Chenoweth, N.A. & Hayes, J.R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1): 80-98.
- * Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*, 11: 367-383.
- * De Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted. *Applied Linguistics*, 13(1): 1-24.
- * Ellis, R. (1987). Interlanguage variability in narrative discourse: style-shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition*, 9:1-20.
- * Ellis, R. & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(1): 59-84.
- * Ellis, R. & Yuan, F. (2005). The effects of careful within-task planning on oral and written task performance. In Ellis, R. (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language*. 167-192. Amsterdam: John Benjamins.
- * Engle, R.W., Kane, M.J. & Tuholski, S.W. (1999). Individual differences in working memory capacity and what they tell us about controlled attention, general fluid intelligence, and functions of the prefrontal cortex. In Miyake, A. & Shah, P. (Eds.), *Models of Working Memory: Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control*. 102-134. New York: Cambridge University Press.
- * Foster, P. & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language*

- Acquisition*, 18: 299-324.
- * Foster P. & Skehan P. (1999). The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance. *Language Teaching Research*, 3(3): 215-247.
 - * Hayes, J.R. (1996). Cognition and affect in writing. In Levy, C.M. & Ransdell, S.E. (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. 1-27. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 - Hayes, J.R. & Nash, J.G. (1996). On the nature of planning in writing. In Levy, C.M. & Ransdell, S.E. (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. 29-55. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 - * Kawauchi, C. (2005). The effects of strategic planning on the oral narratives of learners with low and high intermediate L2 proficiency. In Ellis, R. (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language*. 143-164. Amsterdam: John Benjamins.
 - Kellogg, R.T. (1996). A model of working memory in writing. In Levy, C.M. & Ransdell, S.E. (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. 57-71. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 - * Levelt, W.J.M. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14: 41-104.
 - * Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
 - * Levelt, W.J.M. (1993). The architecture of normal spoken language use. In Blanken, G., Dittmann, J., Grimm, H., Marshall, J.C. & Wallesch, C.W. (Eds.), *Linguistic Disorders and Pathologies. An International Handbook*. 1-15. Berlin: Walter de Gruyter.
 - * Levelt, W.J.M. (1999). Producing spoken language: A blueprint of the speaker. In Brown, C.M. & Hagoort, P. (Eds.), *The Neurocognition of Language*. 83-122. Oxford: Oxford University Press.
 - * Mehnert, U. (1998). The effect of different length of time for planning on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*. 20: 83-108.
 - * Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1): 109-148.
 - Schneider, W. & Shiffrin, R.M. (1977). Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention. *Psychological Review*, 84, 1-66.
 - * Shiffrin, R.M. & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review*, 84: 127-190.
 - * Skehan, P. (2001). Tasks and language performance assessment. In Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (Eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. 167-185. Essex, U.K.: Pearson Education Limited.
 - * Skehan, P. & Foster, P. (1997). Task type and processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 1: 185-211.
 - * Skehan, P. & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49(1): 93-120.
 - * Skehan, P. & Foster, P. (2005). Strategic and on-line planning: The influence of surprise information and task time on second language performance. In Ellis, R. (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language*. 193-216. Amsterdam: John Benjamins.
 - * VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 287-301.
 - * Wigglesworth, G. (1997). An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse. *Language Testing*, 14: 85-109.
 - * Wigglesworth, G. (2001). Influences on performance in task-based oral assessments. In Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (Eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. 186-209. Essex, U.K.: Pearson Education Limited.
 - * Yuan, F. & Ellis, R. (2003). The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics*, 24(1): 1-27.
 - Zimmermann, R. (2000). L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction*. 10(1): 73-99.

ゲーティング法を応用した 英語リスニング能力の要因分析

愛知県／名古屋大学大学院在籍 村尾 玲美

概要

本研究では、日本人英語学習者と母語話者が、英語を聞き取る時に利用する手がかりについて、プロソディ情報と表現の知識という観点から分析を行った。結果として、次の2点が明らかになった。

- 1) 母語話者とリスニング上級者は分節音素を聞かなくても、プロソディを手がかりとして使ってなじみ度合いの高い定型表現を認識することができた。リスニング中級者はこの能力に劣っており、定型表現を韻律的なまとまりとして記憶していないことが示唆された。
- 2) 母語話者は、なじみ度合いの低い非定型表現でも、プロソディの手がかりを使って文構造や弱音節を認識することができた。学習者はプロソディの手がかりを非定型表現の認識に利用する能力に劣っていた。

本研究により、プロソディの手がかりを表現認識にどのように使うかが、リスニング能力に関与しているということが示唆された。

1 はじめに

日常生活におけるコミュニケーションでは、雑音の存在はつきものである。健全な言語使用者であれば、雑音により相手の発話がよく聞こえない状況であっても、あらゆる情報を統合して発話を認識することができる。しかしながら、多くの日本人英語学習者は、リスニング中に少しでも雑音が入ると、聞き取りが著しく困難になってしまう。したがって、英語能力検定試験のリスニングでは、雑音の遮断や音量調節に細心の注意が払われる。

Rost (2002) によると、聞き手は音素配列規則、

文法規則、韻律情報、非言語情報を統合的に利用して音声言語を認識する。雑音により聞き取り能力が低下するということは、日本人英語学習者は短音の聞き取りに頼りすぎて、これら他の利用できないはずの情報を十分に利用できていないと考えられる(竹蓋, 1984)。

リスニングが得意な学習者とそうでない学習者は、音声言語認識の際にどのような手がかりを利用しているのだろうか。本研究では特にプロソディの手がかりと定型表現の知識に着目し、これらの情報が音声言語認識にどのように利用されているかを分析する。

2 理論的背景

2.1 プロソディの役割

プロソディとは、発話におけるイントネーション、リズム、アクセント、音の大きさや長さ、ポーズなどの総称で、超分節素 (suprasegmental) とも呼ばれている。本研究では Nootboom (1997) に従い、プロソディを音声言語の持つメロディとリズムという大きく2つの側面からとらえる。

言語の持つプロソディは、談話構造、情報構造、統語構造、感情表現、語彙認識の手がかりとなるため、音声言語の理解において極めて重要な情報の宝庫だと言われている (Cutler, Dahan, & Donselaar, 1997; Jusczyk & Luce, 2002など)。中でもプロソディを語彙認識の手がかりとして利用することは、「理解」以前の「聞き取り」にかかわる能力である。近年の心理言語学研究により、言語の母語話者は、言語固有のプロソディ情報を利用して語彙表象を活性化させ、語を特定することが報告されている

(Lindfield, Wingfield, & Goodglass, 1999a)。しかしながら、目標言語の音声インプットが豊富ではない学習環境で外国語を学んだ学習者は、果たしてこの豊富な情報源を存分に利用することができるのだろうか。

2.2 L1語彙項目の発達とプロソディ

英語母語話者の語彙項目の発達過程を概観すると、大人の心的辞書には、個々の単語のみならず、膨大な数の定型表現が韻律的な型とともに貯蔵されていると考えられる。

言語獲得の第1段階では、子供はプロソディの手がかりを利用して、連続音声から韻律的に顕著なチャンクを引き出す(Extraction)作業を行う。例えば、*look-at-that, open-the-door, what's-that*のような頻繁に耳にする定型表現を、1つの韻律的なまとまりとして記憶していく(Peters, 1985, p.1033)。この段階は生後0~20か月に当たり、言語処理には右脳に位置しているSpecialization in Social Cognition (SSC)という神経機構が働いている。SSCは、社会的に重要な意味を持つと知覚された刺激に反応して働くと言われている。言語獲得においては、意味のある単位を識別し、選択的に記憶に保持する役割を果たす。ゲシュタルト的な全体的処理を行う神経機構であるため、知覚された単位の内部構造を分析することはできない(Locke, 1997; Wray & Perkins, 2000)。

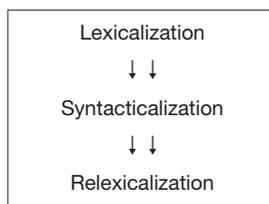
言語獲得の第2段階では、子供はプロソディの手がかりをもとに、一度引き出したチャンクをさらに小さな単位へと分解し、単語を切り出す(Segmentation)作業を行う。単語の切り出しに伴い、単語の持つ統語情報も共に獲得していく(Peters, 1985)。この段階は生後20~37か月に当たり、言語処理には左脳に位置しているGrammatical Analysis Mechanism (GAM)という神経機構が働いている。GAMは、SSCを通して獲得された定型表現の内部構造を分析する役割を果たす(Locke, 1997; Wray & Perkins, 2000)。

言語獲得の第3段階では、子供は頻繁に耳にする語彙チャンクや表現のフレームを獲得し、心的辞書を拡大していく。例えば、*why-don't-you+VERB, you-have-to+VERB*のようなスロットを持つ、生産的かつ経済的な言語使用を身につけていく(Peters, 1985, p.1049)。この段階は生後3年以上であり、言語処理にはSSCとGAMの両方が使われる。言語経験が豊富になるにつれ、頻繁に出現する表現が

次々と記憶されていき、SSCの働きが次第にGAMを上回ると考えられる(Locke, 1997; Wray & Perkins, 2000)。

Skehan (1998)も同様に語彙項目の発達を3段階に分け、簡潔に図示している(図1)。言語獲得の後期からは、事例や記憶に基づいたシステムが用いられる傾向が強くなり、統語的分析はあまり行われなくなると指摘している点も、LockeやWray & Perkinsと一致している。

▼ 図1 : Sequence of exemplars of lexical items. (Skehan, 1998, p.90)



言語獲得の第1段階(Lexicalization)における定型表現は、未分化なゲシュタルト的発話であるため、分節音素はあいまいであっても、表現の全体的なリズムとメロディは獲得されている(Peters, 1977)。第3段階(Relexicalization)における定型表現は、事例に基づいた発話処理(exemplar-based speech processing)の結果、調音運動の自動化による音韻脱落などの変化が起こる。したがって分節音素は不明瞭であるが、表現全体は韻律的なまとまりとして処理される(Bybee & Hopper, 2001; Kirchner, 1999; Macwhinney, 2001; Plunkett, 1993)。Van Lancker (1987)によると、GAMの位置する左脳半球を損傷した失語症患者は、個々の単語や新しい文の生成と認識は困難であるが、イディオムや定型表現は自然なプロソディを持って流暢に発話し、認識することができる。このことから、英語母語話者の心的辞書には、定型表現とそれに付随するプロソディの型が貯蔵されているとすることができる。

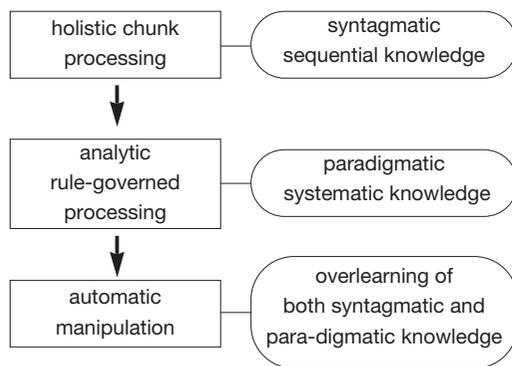
2.3 L2語彙項目の発達

外国語の語彙項目は、母語とは全く異なった発達過程をたどる。第1段階では、Jiang (2000)の指摘にあるように、単語の綴りと読みと、対応する母語の訳語が習得される。定型表現の韻律的なチャンクではなく、初めから切り出された単語が与えられる

点が、母語の語彙項目の発達過程と大きく違う点である。第2段階では、母語の訳語の影響を受けた意味情報と統語情報が習得され、第3段階で正しい統語情報、意味情報、形態論情報が習得される。定型表現やコロケーションの習得は学習の後期に行われる (Howarth, 1998)。上級学習者であっても定型表現の知識量は母語話者と大きな差がある (Granger, 1998; Sugiura, 2002)。

門田 (2003) は、理想的な外国語学習段階を図2のように示している。「全体的チャンク処理」による学習を第1段階に持つてくるのが自然かつ効率的であるが、実際の日本の英語教育ではこの段階を飛ばし、初めから「分析的な規則に基づく処理」を導入していると指摘されている。「全体的チャンク処理」の段階を飛ばすということは、表現の持つリズムとメロディの型を体得せずして、個々の単語の発音と単語の組み合わせから学習が始まるということである。同じ「習慣的自動化処理」でも、「全体的チャンク処理」から学習が始まった場合と「分析的な規則に基づく処理」から始まった場合では、表現の持つ韻律パターンの獲得には大きな違いが生じてしまうのではないだろうか。

▼ 図2：外国語学習の3段階モデル (門田, 2003, p.315)



2.4 プロソディと音声言語認識

2.2節と2.3節では、定型表現とそれに付随するプロソディの型の体得について述べてきた。本節では、単語や表現に付随するプロソディの型と聞き取りのかかわりについて述べる。

プロソディの手がかりが、語彙表象を活性化させるかどうかという問題に対し、表1に示す領域で研究が進められている。

■ 表1：プロソディと音声言語認識の諸領域

	単語レベル	単語より上のレベル
長期記憶	単語の想起 (Arciuli & Cupples, 2004; Lindfield et al., 1999a, b)	(定型表現の想起)
		新しい文の再認 (Pennington & Ellis, 2000; Speer, Crowder, & Thomas, 1993)
短期記憶	無意味語の再認 (Bagoue, Fougeron, & Frauenfelder, 2002; Echols, 1993)	無意味語文の再生・再認 (Epstein, 1961; Speer et al., 1993; Valian & Levitt, 1996; Weinert, 1992)

単語レベルでは、Lindfield, et al. (1999b) がゲーティング法を利用し、プロソディ情報の有無が単語の想起を促進するか否かを調査している。ゲーティング法とは、刺激語や刺激文を一定単位で区切ったもの (gate) を徐々に長く聞かせ、認知速度を測る方法である (Grosjean & Frauenfelder, 1997)。プロソディ情報を消した条件では、単語を頭から100ms ずつ切り、単語の長さだけがわかるように残りの部分はホワイトノイズに置き換えて、徐々に聞かせた。ホワイトノイズとは、さまざまな周波数成分を含む雑音で、テレビの放送終了後に流れる砂嵐のような音である。プロソディを残した条件では、単語の残りの部分をホワイトノイズで置き換えてしまうのではなく、ローパスフィルタをかけて分節音素が聞こえないようにした。ローパスフィルタとは、低い周波数成分を通過させ、高い周波数成分を阻止するフィルターである。この条件では、分節音素は聞こえなくても、表現のリズムやメロディといったプロソディ情報は認識できる。18名の英語母語話者に対し、ゲーティング法による単語認識課題を行ったところ、プロソディのある条件では、ない条件に比べて有意に速く (短いゲートサイズで) 単語が想起された。このことから、英語母語話者は音声言語を聞く際、心的辞書にある語の韻律表象とのマッチングを行っていると考えられる。

単語より上のレベルでは、Speer et al. (1993) が文再認課題に与えるプロソディの効果を検証している。再認課題時の条件として、(1) 初めに文を聞かせたときと同じプロソディで呈示する条件 (Match) と、(2) 初めに文を聞かせたときと異なるプロソディで呈示する条件 (Mismatch) を設定したところ、前者が有意に高い認識率を示した。Speer et al.

(1993)の対象は英語母語話者であったが、日本人と中国人の英語学習者を対象に同様の実験を行った Pennington & Ellis (2000) では、条件による差は出なかった。このことから、英語とリズム型を異にする母語を持つ学習者は、プロソディ情報を利用して文の記憶を検索することが困難であると考えられる。

言語のプロソディを処理する能力に欠陥を持つ特異的言語発達障害の子供は、ゲシュタルト的言語処理ができず、大きい単位の発話を保持するのが困難である (Weinert, 1992)。健全な母語話者であれば、メロディを伴う韻律的なまとまりとして発話された無意味語文の方が、一語一語をリストのようにして読まれた無意味語文よりも再生率・認識率が共に高いという結果が出ている (Epstein, 1961; Valian & Levitt, 1996; Weinert, 1992)。つまり、プロソディ情報を使うことにより、一時的または長期的に記憶された語や文を、効率的に引き出すことが可能になる。聞き手は音声言語を認識する際に、音声インプットの分節音素情報のみならず、プロソディ情報を利用して、語彙表象を活性化させていると考えることができる。

しかしながら、先行研究では、プロソディの手がかりによる単語の活性化は研究されているものの、心的実在性を持つと考えられる定型表現については研究されていない。2.2節で述べたように、大人の言語処理は事例や記憶に基づく部分が多いという指摘や、日常会話の約70%はコロケーションで説明できるとする指摘 (Hill, 2000) から考えると、単語だけでなく、単語よりも大きい処理単位もプロソディ情報により活性化されるのではないかと考えられる。また、単語のプロソディは文の中に入ると目立たなくなる (Cutler et al., 1997; Grosjean & Gee, 1987) という事実からも、近年では単語よりも大きい単位の認識に研究の関心が向きつつある (Jusczyk & Luce, 2002)。

3 | 本研究の目的と仮説

3.1 目的

本研究の目的は以下の2つである。

- (1) 日本人英語学習はリスニング能力のレベルの違いにより、音声言語の認識における、プロソディの手がかりの使い方に違いがあるかどうかを明

らかにする。

- (2) 定型表現と非定型表現では、プロソディの手がかりの使い方に違いがあるかどうかを明らかにする。

本研究により、プロソディの記憶に基づいた音声言語の認識に、学習者のリスニング能力のレベルにより違いが認められれば、リスニングのレベルアップにはいかなる指導が必要かという教育的提言も可能になる。

3.2 研究仮説

本研究の仮説は、以下の3つである。

- (1) 学習者のリスニングレベルが高いほど、音声言語の認識にプロソディの手がかりを使う。
- (2) 定型表現は、プロソディの手がかりを使うことにより、表現全体がまとまって心的辞書から引き出される。
- (3) 非定型表現は、プロソディの手がかりを使うことにより、部分的かつ分析的に認識される。

4 | 研究方法

4.1 ゲーティング法の応用

2.4節でも述べたように、ゲーティング法とは刺激語や刺激文を一定単位で区切ったもの (gate) を徐々に長く聞かせ、認知速度を測る方法である。本研究では、プロソディ情報による単語の活性化を分析した Lindfield et al. (1999b) を参考にし、プロソディ情報が表現を活性化するかどうかを分析する。プロソディ情報がある条件がない条件に比べ、有意に短いゲートサイズで表現が認識されれば、学習者はプロソディの手がかりを使っているということになる。Lindfield et al. (1999b) と本研究の違う点は表2のとおりである。

具体的な説明は、4.3節で行う。

4.2 参加者

実験参加者は英語母語話者10名と日本人大学生20名である。英語母語話者の国籍は、アメリカ人6名、イギリス人2名、オーストラリア人2名である。日本人大学生をリスニングの上級と中級に分けるため、TOEIC リスニング部門の Part II に当たる会話文応答

■ 表 2：ゲーティング法の応用

	Lindfield et al.	本研究
実験項目	英単語	英語表現
呈示単位	100ms 単位	音節単位
呈示方向	単語を頭から順に 開示	強音節を開示して から弱音節を開示
プロソディな し条件の設定 方法	ホワイトノイズ	ピッチと音強度の コントロール+ホ ワイトノイズ

問題30問を実施した。会話文応答問題とは、質問文を聞いた後、3つの英文を聞き、質問の回答となりうる最も適切な1文を選ぶ形式である。リスニングのレベル分けにこの問題形式を採用した理由は、解答の選択肢を読む必要がないため、リーディング力の関与や、選択肢を先に読むといったストラテジーの影響がないためである。会話文応答問題の得点と、自己申告による TOEIC の総合スコア及びリスニングスコアにより、参加者を以下の3つのグループに分けた。

- ① リスニング上級グループ (Adv. group) 10名
 会話文応答問題：30問中28問以上正解
 TOEIC 総合得点：850点以上
 TOEIC リスニングスコア：400点以上
- ② リスニング中級グループ (Int. group) 10名
 会話文応答問題：30問中20～25問正解
 TOEIC 総合得点：600～790点
 TOEIC リスニングスコア：300～400点
- ③ 母語話者グループ (NS group) 10名

なお、TOEIC 600点以下の初級学習者は、本研究の実験で用いる定型表現のうち、知らない表現があると考えられるため、本実験からは除いた。また、レベル分けを明確にするため、TOEIC 790～850点の学習者も本実験からは除外した。

4.3 実験項目と呈示条件

ゲーティング法による表現認識課題を行うにあたり実験項目に以下の4つの条件を設けた。

- (1) 定型表現をプロソディありで呈示 (+F+P)
- (2) 定型表現をプロソディなしで呈示 (+F-P)
- (3) 非定型表現をプロソディありで呈示 (-F+P)
- (4) 非定型表現をプロソディなしで呈示 (-F-P)

各条件の具体的な設定方法は以下のとおりである。

4.3.1 定型表現の選定

定型表現と一口に言っても、「ポリワード」(poly-words) のような固定化した短いフレーズから「センテンスビルダー」(sentence builders) のようにスロットを埋めることで文成分を可能にする文の枠組みまでさまざまである (Becker, 1975; Kecskes, 2000; Lewis, 2000; Moon, 1997; Nattinger & DeCarrico, 1992)。本研究は、プロソディの手がかりにより、心的辞書から表現の単位を引き出せるかどうかを調査するものであるため、(a) スロットがなく連続的、(b) (半) 固定的、(c) 文レベル、(d) 文法的に正しい、といった特徴を持つ慣用的表現に限定することにした。これは、Becker (1975) の “Situational Utterances”, Kecskes (2000) の “Situation-bound utterances”, Nattinger & DeCarrico (1992) の “Institutionalized expressions” に当たる表現で、例として “Nice meeting you.” や “There you go.” などである。

英語の聴解単位は7±2音節以下であるため (河野, 2001)、本研究の実験項目には7音節以下の3～6語から成る表現で、かつ高頻度のものを使用することにした。表現の選定は以下の手順で行った。

- (1) British National Corpus (BNC) に含まれる話し言葉 (約1,000万語) から、3～6語から成る1文を高頻度順に抽出する。
- (2) 抽出した表現の結び付きの強さを測定するため、それぞれの表現の最後の1語が来る確率 (N-gram 確率) を計算し、50%以下の表現は削除した。N-gram 確率の計算例は以下のとおりである。
 例：See you の後ろに later が来る確率

$$\frac{[\text{See you later}]}{[\text{See you later}] + [\text{See you + 任意の1語}]} \times 100 = \frac{85}{85 + 163} = 52 (\%)$$
- (3) 初級英語学習者30名 (TOEIC 300-400点台) に、この時点で候補として挙げた表現を見せ、表現に対するなじみ度合い (心的頻度) を5段階で評価させる。なじみ度合いが平均で3以下の表現は削除した。
- (4) 英語母語話者2名に対し、候補として残った表現の最後の1語を空欄にして呈示し、空欄に入る単語を答えさせた。両者から正解を得られた表現のうち、頻度順に上から24文を最終的な実験項目とした (資料)。

4.3.2 非定型表現の作成

定型表現と非定型表現ではプロソディ情報の使い方がどのように異なるのかを比較するため、定型表現と対になるように非定型表現を作成した。語数、音節数、リズム型、メロディ型は対となる定型表現と極力同じにし、定型か非定型かだけを変えるようにした。また、弱音節語はコロケーションや文プロソディのパターンにより認識されるとの指摘から (Grosjean & Gee, 1987; Herron & Bates, 1997), 定型表現と非定型表現の弱音節語を同じにし、表現の認識に関与すると考えられる強音節語を違う語にした。非定型表現の作成は以下の手順で行った。

- (1) 対となる定型表現の強音節語をスロットとし、Google で検索する。例えば、“What can I do for you” の対となる非定型表現を検索するには、“* can I * for you” - “what can I do for you” と指定すると、“How can I look for you” などがヒットする。この手法で候補となる表現を選んだ。
- (2) 候補として選んだ表現中の強音節語の語彙レベルを JACET8000 で調べ、最もレベルの低い Level 1 の語を採用する^(注1)。
- (3) 候補をもとに英語母語話者1名と話し合い、文法的に正しいか、文脈があれば可能な表現か、リズム型とメロディ型は定型表現と同じように発音できるかを考慮し、修正を加えた。
- (4) Google では検索されるが、BNC では出現しないことを確認し、定型表現と対になる非定型表現24文を最終的な実験項目とした (資料)。

4.3.3 プロソディあり条件の設定と呈示方法

合計48の実験文を、英語母語話者に発音してもらい、それを録音し、1表現ずつ WAV 形式の音声ファイルとして保存した。表現の分節音素情報を消し、プロソディ情報のみがわかるようにするため、Praat という音声分析ソフトで表現全体にローパスフィルタをかけ、200Hz 以上の周波数を減衰させた。加工された音声ファイルは、ちょうど表現をハミングしているように聞こえる。

分節音素情報が無い、ハミングのような音声呈示を1回目とし、呈示回数を増やすごとに徐々に分節音素が開示されるように音声ファイルを編集・作成した。3音節から成る表現は、全部で4回、6音節から成る表現は、全部で7回呈示されることになる。以下に、*I don't know what to do.* という表現の呈示

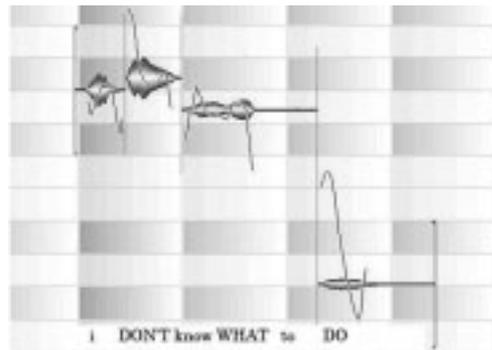
例を示す。小文字が弱音節、大文字が強音節を表す。波線は分節音素が聞こえない、ハミングの状態を表す。

```

1回目 ~~~~~.
2回目 ~ DON'T ~~~~~.
3回目 ~ DON'T ~~~~ WHAT ~~~~~.
4回目 ~ DON'T ~~~~ WHAT ~ DO.
5回目 i DON'T ~~~~ WHAT ~ DO.
6回目 i DON'T know WHAT ~ DO.
7回目 i DON'T know WHAT to DO.
  
```

Lindfield et al. (1999b) は単語を頭から順に 100ms ずつ開示したが、本研究ではまず強音節を先に前から開示し、続いて弱音節を前から開示した^(注2)。日常のコミュニケーションにおいても、強音節語は弱音節よりも聞き取りやすく、弱音節は聞こえなくてもコロケーションや文プロソディのパターンで認識されることが考えられるからである (Grosjean & Gee, 1987; Herron & Bates, 1997)。図3はプロソディのみ呈示した1回目の波形である。ピッチの上がり下がりや、音強度の幅の変化が確認できる。

▼ 図3：プロソディあり条件



4.3.4 プロソディなし条件の設定と呈示方法

プロソディなし条件の設定は、Lindfield et al. (1999b) に従い、表現の長さだけがわかるように、表現全体にホワイトノイズをかけた。ホワイトノイズをかけることで、プロソディあり条件では聞こえていた表現のリズム、メロディ、音の強さという3種類の手がかりがなくなり、表現の長さだけが手がかりとなる。表現の呈示例は以下のとおりである。xはホワイトノイズを表す。なお、1回目はホワイト

の後、第1問目の1回目の音声の流れる。参加者は、聞こえた音声に対し、何と言っているかを推測し、推測した表現を口頭で発話する。発話はすべて、MDに録音した。その後、推測した表現に対してどのぐらい確信があるかを、「全くわからない」、「自信なし」、「少し自信あり」、「自信あり」、「とても自信あり」の5段階で評価し、ボタンで2回目に進む。「とても自信あり」が2回評価されると、最後まで聞かなくても次の問題に進むことができる。1セットにつき12問あり、各問題の呈示回数は、表現の音節数に合わせて最大4回から7回である。問題はランダムに出題した。

4.4.2 事後アンケート

4セットのゲーティングタスクがすべて終わった後、参加者全員に対し、実験項目として使用した英語表現へのなじみ度合いに関するアンケートを行った。なじみ度合いは5段階評価で、見たことも聞いたこともない、なじみの薄い表現であれば1に、非常によく見たり聞いたりする、とてもなじみのある表現であれば5に丸を打つよう指示した。これは実験項目として使われた表現が、参加者個人にとって心的頻度の高い定型表現であるのか、心的頻度の低い非定型表現であるのかを確認するためである。

日本人参加者には、英語学習経験に関するアンケートも実施した。考察時の参考にするため、英語学習開始年齢や、英語圏への滞在経験、英語学習スタイル、日頃の英語使用状況について記述させた。

4.4.3 時間配分

実験は1人ずつ行った。実験時間は、英語母語話者が1人当たり60分で、日本人英語学習者は、会話文応答問題によるレベル分けがあるため、1人当たり90分かかった。時間配分は以下のとおりである。

- (1) 実験の説明 (5分)
- (2) 会話文応答問題30問 (日本人のみ) (15分)
- (3) ゲーティング法の説明と練習問題 (5分)
- (4) ゲーティング法による表現認識課題
 1. 2セット (休憩込み25分)
 2. 休憩 (5分)
 3. 2セット (休憩込み25分)
- (5) アンケート (5-10分)

4.5 分析方法

本研究では、結果の解釈を容易にするために、3要因ではなく、2要因で分析を行った。つまり、プロソディの効果と表現の種類効果を別々の要因として分析するのではなく、組み合わせた時の効果を求めた。したがって本実験では、3×4の二元配置分散分析を行った。要因Aはリスニングレベルで、母語話者(NS)、リスニング上級者(Adv.)、リスニング中級者(Int.)の3水準である。要因Bは実験条件で、定型表現・プロソディあり(+F+P)、定型表現・プロソディなし(+F-P)、非定型表現・プロソディあり(-F+P)、非定型表現・プロソディなし(-F-P)の4水準である。従属変数は分節音素呈示率である。分節音素呈示率とは、表現が正しく認識されるまでに必要とされた呈示回数を、最大呈示回数で割り、100倍した値である。最後まで呈示されても認識できなかった表現は、Walley, Michaela, & Wood (1995)に従い、最大呈示回数+1として計算を行った。例えば、最大呈示回数が4回である4音節表現を最後まで聞いても認識できなかった場合、分節音素呈示率は $5 \div 4 \times 100 = 125$ (%)である。なお、本研究の分析にはSPSS for Windows 11.5を使用した。

5 結果

5.1 表現へのなじみ度合いの分析結果

5.1.1 記述統計 (なじみ度合い)

事後アンケートで実験参加者に5段階評価させた表現へのなじみ度合いを、表現の種類別に合計し、平均と標準偏差を計算した(表4)。

■ 表4：なじみ度合いの記述統計表

		定型表現	非定型表現
NS (10人)	M	4.79	2.57
	SD	.21	.48
Adv. (10人)	M	4.74	2.31
	SD	.25	.57
Int. (10人)	M	4.33	1.93
	SD	.32	.59

5.1.2 分散分析 (なじみ度合い)

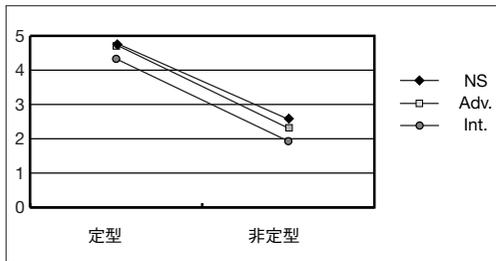
表現へのなじみ度合いに対して、リスニングレベ

ル (A) × 表現の種類 (B) の二元配置分散分析を行ったところ、リスニングレベルにおいても表現の種類においても主効果が有意であった。リスニングレベル × 表現の種類の交互作用は有意ではなかった (表 5)。図 5 は 3 × 2 の平均図である。

■ 表 5：なじみ度合いの分散分析表

	SS	df	MS	F	p
A	3.20	2	1.60	6.63	.005
S (A)	6.52	27	.24		
B	82.94	1	82.94	664.01	.000
A×B	.131	2	.065	.523	.599
B×S (A)	3.372	27	.125		

▼ 図 5：なじみ度合いの平均図



表現の種類(2)の主効果が有意であったことと、交互作用が有意でなかったことから、どのリスニングレベルにおいても、定型表現の方が非定型表現よりもなじみ度合いが高いということが証明された。

5.1.3 多重比較 (なじみ度合い)

リスニングレベル(3)の主効果が有意であったため、ボンフェローニ法による多重比較を行った (表 6)。

■ 表 6：リスニングレベルの多重比較 (なじみ度合い)

リスニングレベル (I)	リスニングレベル (J)	平均値の差 (I-J)	標準誤差	p
A1 (NS)	A2 (Adv.)	.15	.156	1.00
	A3 (Int.)	.55	.156	.005
A2 (Adv.)	A3 (Int.)	.40	.156	.051

多重比較の結果から、母語話者はリスニング中級者に比べ、表現へなじみ度合いを全体的に高く評価していることがわかった ($p < .01$)。また、リスニング上級者と中級者の間にも有意傾向が見られた ($p = .051$)。

5.2 分節音素呈示率の分析結果

5.2.1 記述統計 (分節音素呈示率)

4つの実験条件で呈示された表現が正しく認識されるまでの分節音素呈示率を、リスニングレベルごとに合計し、平均と標準偏差を計算した (表 7)。

■ 表 7：分節音素呈示率の記述統計表

		+F+P	+F-P	-F+P	-F-P
NS (10人)	M	4.42	70.29	55.19	94.23
	SD	2.72	10.01	9.84	6.50
Adv. (10人)	M	15.38	79.11	88.24	105.40
	SD	10.32	9.16	14.24	5.23
Int. (10人)	M	42.08	89.75	98.63	111.80
	SD	16.50	9.08	6.83	3.75

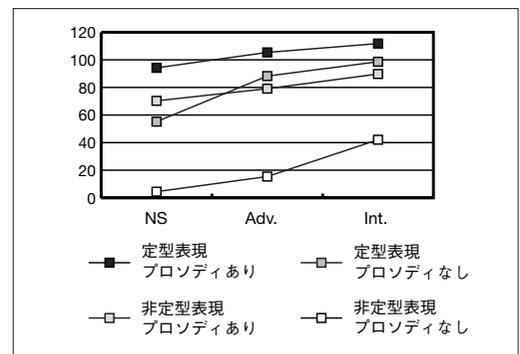
5.2.2 分散分析 (分節音素呈示率)

二元配置分散分析の結果、表 8 に見られるように、リスニングレベル (A) × 実験条件 (B) の交互作用が有意であった ($F(6, 81) = 10.46, p < .01$)。図 6 は 3 × 4 の平均図である。

■ 表 8：分節音素呈示率の分散分析表

	SS	df	MS	F	p
A	17482.66	2	8741.33	49.49	.000
S (A)	4768.57	27	176.61		
B	113509.61	3	37836.54	626.35	.000
A×B	3789.87	6	631.65	10.46	.000
B×S (A)	4893.06	81	60.41		

▼ 図 6：分節音素呈示率の平均図



5.2.3 交互作用の分析

リスニングレベル (A) と実験条件 (B) の交互作用

が有意であったので、次に単純主効果の検定を行った(表9)。

分析の結果、実験条件(B)の各水準におけるリスニングレベル(A)の単純主効果が有意であった。また、リスニングレベルの各水準における実験条件の単純主効果も有意であった。

■表9：AXBの交互作用の分析結果

	SS	df	MS	F	p
A at B1	750288	2	3751.44	29.12	.000
A at B2	1898.69	2	949.34	11.072	.000
A at B3	10288.57	2	5144.28	44.58	.000
A at B4	1582.40	2	791.20	28.38	.000
B at A1	43268.92	3	14422.97	400.56	.000
B at A2	46353.23	3	15451.08	293.71	.000
B at A3	27677.33	3	9225.78	99.62	.000

5.2.4 多重比較(分節音素呈示率)

リスニングレベル(3)と実験条件(4)の単純主効果が有意であったため、それぞれの平均に対してボンフェローニ法による多重比較を行った(表10, 表11)。

実験条件(B)の各水準におけるリスニングレベル(A)を多重比較した結果、「定型表現・プロソディあり」ではリスニング上級者が中級者よりも有意に速く表現を認識した($p < .01$)。母語話者と上級者の間には有意な差はなかった($p = .119$)。「定型表現・プロソディなし」でも、母語話者と上級者の間の有

意差は見られなかったが($p = .128$)、上級者が中級者よりも有意に速く表現を認識した($p < .05$)。これに対して、「非定型表現・プロソディあり」では、母語話者と上級者の間に有意な差が認められた($p < .01$)。上級者と中級者の差は有意ではなかった($p = .119$)。「非定型表現・プロソディなし」では、母語話者と上級者の差($p < .01$)、上級者と中級者の差($p < .05$)は共に有意であった。

リスニングレベル(A)の各水準における実験条件(B)を多重比較した結果、母語話者はすべての条件間で有意な差が認められた。これに対し、学習者は上級者・中級者とも「定型表現・プロソディなし」と「非定型表現・プロソディあり」の差が有意ではなかった(Adv.: $p = .152$; Int.: $p = .309$)。

分析の結果は、以下の7点でまとめられる。

① 被験者間比較

- a)+F+P : NS. = Adv. < Int.
- b)+F-P : NS. = Adv. < Int.
- c)-F+P : NS. < Adv. = Int.
- d)-F-P : NS. < Adv. < Int.

② 被験者内比較

- a)NS : +F+P < -F+P < +F-P < -F-P
- b)Adv. : +F+P < +F-P = -F+P < -F-P
- c)Int. : +F+P < +F-P = -F+P < -F-P

■表10：リスニングレベルの多重比較(分節音素呈示率)

実験条件	リスニングレベル(I)	リスニングレベル(J)	平均値の差(I-J)	標準誤差	p
B1 (+F+P)	A1 (NS)	A2 (Adv.)	-10.97	5.08	.119
		A3 (Int.)	-37.66	5.08	.000
	A2 (Adv.)	A3 (Int.)	-26.69	5.08	.000
B2 (+F-P)	A1 (NS)	A2 (Adv.)	-8.82	4.14	.128
		A3 (Int.)	-19.46	4.14	.000
	A2 (Adv.)	A3 (Int.)	-10.64	4.14	.048
B3 (-F+P)	A1 (NS)	A2 (Adv.)	-33.05	4.80	.000
		A3 (Int.)	-43.43	4.80	.000
	A2 (Adv.)	A3 (Int.)	-10.38	4.80	.119
B4 (-F-P)	A1 (NS)	A2 (Adv.)	-11.18	2.36	.000
		A3 (Int.)	-17.58	2.36	.000
	A2 (Adv.)	A3 (Int.)	-6.40	2.36	.035

■ 表11：実験条件の多重比較（分節音素呈示率）

リスニングレベル	実験条件 (I)	実験条件 (J)	平均値の差 (I-J)	標準誤差	p
A1 (NS)	B1 (+F+P)	B2 (+F-P)	-65.88	2.40	.000
		B3 (-F+P)	-50.76	3.03	.000
		B4 (-F-P)	-89.81	1.56	.000
	B2 (+F-P)	B3 (-F+P)	15.10	3.25	.007
		B4 (-F-P)	-23.93	2.60	.000
B3 (-F+P)	B4 (-F-P)	-39.03	2.92	.000	
A2 (Adv.)	B1 (+F+P)	B2 (+F-P)	-63.73	2.83	.000
		B3 (-F+P)	-72.86	3.95	.000
		B4 (-F-P)	-90.02	2.76	.000
	B2 (+F-P)	B3 (-F+P)	-9.13	3.41	.152
		B4 (-F-P)	-26.29	2.74	.000
B3 (-F+P)	B4 (-F-P)	-17.16	3.58	.006	
A3 (Int.)	B1 (+F+P)	B2 (+F-P)	-47.68	5.55	.000
		B3 (-F+P)	-56.55	4.63	.000
		B4 (-F-P)	-69.73	5.39	.000
	B2 (+F-P)	B3 (-F+P)	-8.88	3.96	.309
		B4 (-F-P)	-22.05	2.71	.000
B3 (-F+P)	B4 (-F-P)	-13.18	2.62	.004	

6 考察

6.1 プロソディ情報の利用とリスニングレベルについて

分析の結果、同じ表現同士で比べるならば、すべてのリスニングレベルにおいてプロソディ情報のない条件よりもある条件の方が有意に速く表現が認識されることがわかった。したがって、どのレベルの学習者でも、音声言語の認識にプロソディの手がかりを利用していると考えられる。

しかしながら、プロソディ情報をどれくらい使えるかどうかは、リスニングレベル間で差があることがわかった。定型的な表現であれば、リスニング上級者は英語母語話者と同様に速く表現を認識することができた。一方、リスニング中級者は定型的な表現であっても、平均して表現の約42%の分節音素が聞こえなければ、表現を正しく認識することができなかった。実験の後で行われた、表現へのなじみ度合いに関するアンケートの結果では、リスニング中級者でも、今回定型表現として出題した24表現の評価の平均は4.3であり、高いなじみ度を示していた。

ということは、リスニング中級者は、たとえなじみのある表現であっても、その表現を必ずしも韻律的なまとまりとして記憶しているわけではないと考えることができる。また、仮に韻律的なまとまりとして記憶していたとしても、それが英語母語話者が発話する表現のプロソディと異なるために、入力情報と記憶表象のマッチングがうまくできなかったとも考えられる。

非定型表現の認識におけるプロソディ情報の利用についても、英語母語話者と学習者の間で有意な差が認められた。英語母語話者は、非定型表現であっても、平均して55%の分節音素が聞こえれば認識することができた。しかしながら、学習者の場合、リスニング上級者でも平均で88%の分節音素が聞こえなければ表現を正しく認識することができなかった。この原因については6.3節で考察する。

以上の結果から、仮説1（学習者のリスニングレベルが高いほど、音声言語の認識にプロソディの手がかりを使う）は部分的に支持されたことになる。すなわち、定型表現の認識においては、上級者の方がよりよくプロソディの手がかりを利用したが、非定型表現の認識においては学習者のリスニングレベ

ルによる差は見られなかった。

6.2 定型表現の認識について

定型表現24文がいかに認識されたかを分析した結果、母語話者はハミングを聞いただけで24文ほぼすべてを心的辞書から引き出すことができた。リスニング上級者は母語話者より多く分節音を聞く必要があったが、表現が認識される時は表現全体がまとまりとして1回で心的辞書から引き出された。ただし、WHAT about THIS one と i DON'T THINK so の2つの表現についてはまとまりとして認識されず、数回に分けて部分的に認識される傾向があった。これに対し、中級者はなじみ度合いが4.3以上である定型表現であっても、1語ずつ徐々に認識していく例が目立った。

また、上級者と特に母語話者は、非定型表現のプロソディを聞いて、別の表現をまとまりとして引き出してくる例が目立った。表12に、1回目の呈示（ハミングのみ）で、引き出されたエラー解答を一部示す。

中級者に関しては、1回目（ハミングのみ）の呈示

■ 表12：エラー解答の例

非定型表現	エラー解答
WHO CUT it	BE QUIet HE GOT it
WHOSE GAME is it	WHOSE TURN is it WHAT TIME is it
SHE'LL ADD you	I LOVE you
WHAT a SHOT	WHAT is THAT
GUESS your PREtty RICH	I HAVE to TAKE a LOOK
i SAW your LEmon	i BEG your PARdon a PILE of LEmons
HOW rich WERE they	HOW much ARE they
WHEN do you NEED that	HOW do you DO that I don't KNOW that
i MUST know WHO it WAS	i'm NOT sure WHO it WAS
HOW can i LOOK for you	WHAT can i DO for you
how SAY you	i'll KILL you i'll TELL you
WHAT kind ARE you	WHAT hand ARE you
AH my LEG	I'M aLONE OH my GOD
HE'S CRAzy about it	WHO TELLS you about it

で目標表現と異なる表現を引き出してくる例はほとんど見当たらなかった。

以上の観察から、仮説2（定型表現は、プロソディの手がかりを使うことにより、表現全体がまとめて心的辞書から引き出される）は母語話者と上級者については支持された。すなわち母語話者と上級者は、中級者に比べ、韻律的なまとまりとして心的辞書から引き出すことのできる表現の種類が多いと考えられる。

6.3 非定型表現の認識について

非定型表現24文がいかに認識されたかを分析した結果、認識速度に有意差があった母語話者と上級者の間には、弱音節と文構造の認識という2つの点の違いが見られた。

6.3.1 プロソディ情報による弱音節の認識

非定型表現がどの段階で正しく認識されたかを調べた結果、母語話者は平均して24表現中17表現（約71%）を弱音節（資料の小文字部分）の分節音素が開示される前に認識していた。言い換えると、強音節を聞いただけで表現が認識された。リスニング上級者は平均して24表現中6表現（約25%）であった。このことから、英語母語話者はGrosjean & Gee (1987) や Herron & Bates (1997) が指摘するように、弱音節が聞こえなくても、文プロソディのパターンで認識できることが多いと考えられる。例えば、it's NICE to COOK はNICE が聞こえた時点で“it's NICE to”までが認識され、HOW are you gonna LIVE は HOW が聞こえた時点で“HOW are you gonna”までが認識された。プロソディなしの条件ではこのようにかたまりで認識されることがなかったことから、弱音節の認識は文プロソディに負うところが大きいとすることができる。また、学習者はプロソディ情報を利用してこのように部分的に表現を認識していく能力に欠けていると考えられる。

6.3.2 プロソディ情報による文構造の認識

強音節が聞こえた時点で周辺の弱音節が共に認識されるという特徴の他に、プロソディ情報により文構造があらかじめ認識されるという傾向も観察された。例えば、進行形を含む WHY are you SINGing の場合、分節音素を開示する前のハミングの段階ですでに WHAT are you SAYing や WHY are you

COMingなどが推測され、「WH語+are you + Ving?」という文の構造がパターンとして認識される傾向があった。HOW can I LOOK for YOUもハミングの段階でWHAT/HOW/WHERE can I * to/for youという文構造が把握される傾向があった。表12に示したエラー解答の例からも、文構造の把握と弱音節の推測という現象が確認できる。

以上の観察から、仮説3（非定型表現は、プロソディの手がかりを使うことにより、部分的かつ分析的に認識される）は母語話者については支持された。母語話者と学習者では「非定型表現・プロソディあり」の認識速度に有意な差があったことから、学習者はプロソディ情報を利用して弱音節をパターン認識する能力と文構造を分析する能力に劣っていると結論付けることができる。

6.4 母語話者と学習者が優先して使う手がかりの違い

本研究の分析過程で、仮説としては挙げていなかった新たな発見が2つあった。1つは、母語話者と学習者が音声言語認識に優先的に利用する手がかりの違いである。前掲の図6からわかるように、英語母語話者はプロソディありの2条件をプロソディなしの2条件よりも有意に速く認識している。これに対し、2つの学習者グループは、有意差こそなかったものの、定型表現ありの2条件を定型表現なしの2条件よりも速く認識している。このことから、英語母語話者は表現が定型であるか否かよりも、プロソディ情報の有無の方が音声言語の認識に与える影響が大きいのに対し、学習者はプロソディ情報の有無よりも表現の知識の方が音声言語の認識に強く影響していると考えられる。この点に関しては、今後3要因で分析を行い、効果量を計算する必要がある。

6.5 音声言語が認識されるための条件

仮説としては挙げていなかった新たな発見の2つ目は、音声言語が認識されるための条件についてである。「非定型表現・プロソディなし」の条件では、分節音素がすべて聞こえていても、母語話者でさえ聞き取れない例がいくつかあった。つまり、音声言語が認識されるためには、個々の分節音素の発音ができているかどうかよりも、a) 語の並びが定型であるかどうか、b) プロソディ情報を伴っているかど

うか、の2つの方が重要であると考えられる。語の並びと表現のプロソディを、聞き手と話し手が持っている共通のパターンに乗っ取って伝達することで、聞き手が表現を認識しやすくなる。本研究は、リスニングの際に聞き手が利用する手がかりについての分析を行ったが、本研究から得られた知見をスピーキング指導に応用することもできるであろう。日本人英語学習者はコロケーションや定型表現の知識が豊富ではなく（Sugiura, 2002）、英語のリズムやイントネーションが不得意であると指摘されているが（中田, 2002）、この2つの要因は、音声言語によるコミュニケーションを円滑に行うために習得しなければならない能力だと結論付けることができる。

7 まとめと今後の課題

本研究では、表現の知識とプロソディ情報を手がかりとして利用することが、学習者のリスニング能力にどのように関与しているかを実証的に検証した。結果として明らかになったことは、次の2点にまとめられる。

- ① リスニング上級者と中級者の違いは、定型表現を韻律的なまとまりとして記憶できているかどうかである。中級者は定型表現が持つリズムとメロディの型を十分に習得できていないため、プロソディの手がかりを利用して表現を記憶から全体的に引き出す能力に劣っている。
- ② 母語話者とリスニング上級者の違いは、プロソディの手がかりを利用して非定型表現を部分的かつ分析的に認識できるかどうかである。具体的には、上級者はプロソディの手がかりを使って表現の弱音節を部分的に認識する能力や、文の構造を分析する能力に劣っている。

今後の課題は、今回分析しきれなかったデータの分析を進めることである。1つ目は、確信度の分析である。音声を呈示し、表現を推測させるたびに、どれくらいその推測に確信があるかを5段階で評価させたが、何回目の呈示で確信度5（Total acceptance point）に達したのかを分析する必要がある。2つ目は、音声呈示してから表現を推測して解答するまでの反応時間の計測データの分析である。プロソディの手がかりを使って表現を瞬時に心的辞

書から引き出しているのか、または文構造を分析しながら可能な表現を推測しているのかは、反応時間の違いに現れると考えられる。3つ目はエラー解答の質的分析である。エラー解答が、プロソディ、弱音節、文構造の点で目標表現とどれくらい近かったのかを分析することにより、英語を聞き取る際にどのようにして候補を絞ることができるかの解明の手がかりになる。

今回は定型表現の種類のうち、慣用的表現の一種類に限定して実験を行った。しかしながら、実際の話し言葉は4.3.1でも述べたように、ポリワード (polywords) のような短いフレーズからセンテンスビルダー (sentence builders) のようなスロットを持つ文の枠組みまでさまざまである。本研究の結果からもわかるように、非定型表現であっても、コーセーションを成している部分や文の構造はプロソデ

ィの手がかりを使うことにより認識されやすくなる。学習者がプロソディの手がかりを利用することで認識できるのはどのような単位なのか、今後さらなる研究が必要である。

謝 辞

この研究を遂行し、発表する貴重な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に心より感謝いたします。また、実験に協力してくださった Bill Jones 先生、今井隆夫先生、そして愛知教育大学と名古屋大学の学生の皆様に深くお礼申し上げます。最後に、研究の理論的な面から技術的な面に至るまで日々幅広いご指導をしてくださいました名古屋大学の杉浦正利先生に厚くお礼申し上げます。

注

- (1) 例外的に gorilla と lemon も採用した。これらの単語は JACET8000には載っていないが、カタカナ語であるため学習者にとってはなじみ度合いの高い単語だと考えることができる。
- (2) 強音節であるか弱音節であるかは、録音を依頼した英語母語話者の発音を音声分析ソフトで分析し

た結果から判断した。したがって、文脈や個人の癖によっては例えば how OLD are you (what KIND are you) と発音される表現も、今回は協力者の発音に基づいて HOW old ARE you (WHAT kind ARE you) のように音声呈示した。

参考文献 (*は引用文献)

- *Arciuli, J. & Cupples, L.(2004). Effects of stress typicality during spoken word recognition by native and nonnative speakers of English: Evidence from onset gating. *Memory & Cognition*, 32 (1), 21-30.
- *Bagoue, O., Fougeron, C., & Frauenfelder, U.H.(2002). Contribution of prosody to the segmentation and storage of "words" in the acquisition of a new mini-language. *Proceedings of 1st Speech Prosody*.(pp.159-162). Aix-en-Provence, France, 11-13 April, 2002.
- *Becker, J.D.(1975). The phrasal lexicon. In Schank, R.C. & Webber, B.L.(Eds.). *Theoretical Issues in Natural Language Processing(TINLAP)*: 1. 70-73. Cambridge, MA.
- Bolander, M.(1989). Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish. In K. Hyltenstam & L.I. Obler(Eds.). *Bilingualism across the lifespan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolinger, D.(1986). *Intonation and its parts: melody in spoken English*. Stanford: Stanford University Press.
- Bolinger, D.(1989). *Intonation and its uses: melody*

and grammar and discourse. Stanford: Stanford University Press.

- Bybee, J.L.(2001). *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Bybee, J. & Hopper, P.(Eds.).(2001). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- *Cutler, A., Dahan, D., & Donselaar, W.V.(1997). Prosody in the comprehension of spoken language: A literature review. *Language and Speech*, 40, 141-201.
- * 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(JACET).
- * Echols, C.H.(1993). A perceptually-based model of children's earliest productions. *Cognition*, 46, 245-296.
- Ellis, N.C. & Sinclair, S.G.(1996). Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A (1), 234-250.
- * Epstein, W.(1961). The influence of syntactical structure on learning. *American Journal of Psychology*, 74, 80-85.

- * Granger, S. (Ed.). (1998). *Learner English on computer*. Addison Wesley London.
- * Grosjean, F., & Gee, J. (1987). Prosodic structure and spoken word recognition. *Cognition*, 25, 135-155.
- * Grosjean, F. & Frauenfelder, U.H. (Eds.) (1997). *A guide to spoken word recognition paradigms. A special issue of language and cognitive processes*. Hove: England: Psychology Press.
- * Herron, D.T. & Bates, E.A. (1997). Sentential and acoustic factors in the recognition of open- and closed-class words. *Journal of Memory and Language* 37, 217-239.
- * Hill, J. (2000). Revising priorities: from grammatical failure to collocational success. In Lewis, M. (Ed.). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*, (pp.47-69). Language Teaching Publications.
- * Howarth, P. (1998). The phraseology of learners' academic writing. In Cowie, A.P. (Ed.), *Phraseology* (pp.161-186). Oxford: Clarendon press.
- 石川圭一. (2005). 『ことばと心理：言語の認知メカニズムを探る』. くろしお出版.
- * Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21 (1), 47-77.
- * Jusczyk, P.W. & Luce, P.A. (2002). Speech perception and spoken word recognition: Past and Present. *Ear & Hearing*, 23, 2-40.
- * 門田修平 (編). (2003). 『英語のメンタルレキシコン』. 東京：松柏社.
- * Kecskes, I. (2000). A cognitive-pragmatic approach to situation-bound utterances. *Journal of Pragmatics*, 32 (8), 605-625.
- * Kirchner, R. (1999). Preliminary thoughts of 'Phonologization' within an exemplar-based speech processing system. In Gordon, M. (Ed.). *UCLA Working Papers in Linguistics 1, Papers in Phonology 2*, 207-231.
- * 河野守夫. (2001). 『音声言語の認識と生成のメカニズム：ことばの時間制御機構とその役割』. 東京：金星堂.
- * Lewis, M. (Ed.) (2000). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- * Lindfield, K.C., Wingfield, W., & Goodglass, H. (1999a). The role of prosody in the mental lexicon. *Brain and Language*, 68, 312-317.
- * Lindfield, K.C., Wingfield, W., & Goodglass, H. (1999b). The contribution of prosody to spoken word recognition. *Applied Psycholinguistics*, 20, 395-405.
- * Locke, J. (1997). A theory of neurolinguistic development. *Brain and Language*, 58, 265-326.
- * Macwhinney, B. (2001). Emergentist approaches to language. In Bybee, J. and Hopper, P. (Eds.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. (pp.449-480). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- * Moon, R. (1997). Vocabulary connections: multi-word items in English. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. (pp.40-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- * 中田憲三. (2002). 『英語の頭に変わる本：日常会話トレーニング編』. 中経出版.
- * Nattinger, J.R. & DeCarrico, J.S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford University Press.
- * Nootboom, S. (1997). The prosody of speech: melody and rhythm. In W.J. Hardcastle, J. Laver (Eds.). *The handbook of phonetic sciences*, (pp.640-673). Blackwell, Oxford.
- 大竹孝司. (2002). 『語彙認識におけるプロソディーの機能』. 『音声研究』 6 (2), 56-74.
- おにたま・悠黒暁史&うすあじ. (2004). 『最新HSP2.61 Windows9x/NT/2000/XPプログラミング入門』. 秀和システム.
- * Pennington, M.C., and Ellis, N.C. (2000). Cantonese speakers' memory for English sentences with prosodic cues. *The Modern Language Journal*, 84 (3), 372-389.
- * Peters, A. (1977). Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts? *Language*, 55, 560-573.
- * Peters, A. (1985). Language segmentation: Operating principles for the perception and analysis of language. In Slobin, D.I. (Ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition. Vol.2*, (pp.1029-1067). Lawrence Erlbaum Associates.
- * Plunkett, K. (1993). Lexical segmentation and vocabulary growth in early language acquisition. *Journal of Child Language*, 20, 43-60.
- * Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Pearson Education.
- Sekiguchi, T. & Nakajima, Y. (1999). The use of lexical prosody for lexical access of the Japanese language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28 (4), 439-454.
- * Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Hong Kong: Oxford University Press.
- * Speer, S.R., Crowder, R.G., and Thomas, L.M. (1993). Prosodic Structure and Sentence Recognition. *Journal of Memory and Language*, 32, 336-358.
- * Sugiura, M. (2002). Collocational knowledge of L2 learners of English: A case study of Japanese learners. In Saito, T., Nakamura, J. & Yamazaki, S. (Eds.), *English corpus linguistics in Japan*. (pp. 303-323). Amsterdam: Rodopi.
- * 竹蓋幸生. (1984). 『ヒアリングの行動科学：実践的指

導と評価への道標』東京：研究社出版。

- *Valian, V., & Levitt, A.(1996). Prosody and Adults: Learning of syntactic structure. *Journal of Memory and Language*, 35, 497-516.
- *Van Lancker, D.(1987). Nonpropositional speech: Neurolinguistic studies. In A.E. Ellis(Ed.), *Progress in the psychology of language*, Vol.3,(pp.49-118). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 渡辺和幸.(1994).『英語イントネーション論』.東京：研究社出版.

- *Walley, A., Michela, V., & Wood, D.(1995). The gating paradigm: Effects of presentation format on spoken word recognition by children and adults. *Perception and Psychophysics*, 57, 343-351.
- *Weinert, S.(1992). Deficits in acquiring language structure: the importance of using prosodic cues. *Applied Psychology*, 6, 545-571.
- *Wray, A. & Perkins, M.(2000). The function of formulaic language: an integrated model. *Language and Communication*, 20, 1-28.

資料：実験項目

プロソディあり (A 群) プロソディなし (B 群)	
定型表現	非定型表現
do you KNOW what i MEAN? i DON'T know WHAT it IS. WHATcan i DO for YOU? THANK you VEry MUCH. HOW do you DO that? WHAT are you DOing? i DON'T THINK so. WHAT TIME is it? HOW much ARE they? WHAT IS it? OH my GOSH. NOT at ALL.	do you HAVE what i NEED? i MUST know WHO it WAS. HOW can i LOOK for YOU? GUESS you're PREtty RICH. WHEN do you NEED that? WHY are you SINGing? you DON'T ACT so. WHOSE GAME is it? HOW rich WERE they? WHO CUT it? AH my LEG. LEAVE at FOUR.
プロソディなし (A 群) プロソディあり (B 群)	
定型表現	非定型表現
WHAT are you gonna DO? DON'T WORry aBOUT it. i DON'T really KNOW. i BEG your PARdon? WHAT about THIS one? i've NO iDEa. can you HEAR ME? HOW old ARE you? it's UP to YOU. NO THANK you. THANKS a LOT. how ARE you?	HOW are you gonna LIVE? HE'S CRAzy aBOUT it. i CAN'T really GO. i SAW your LEmon? THINK about GOOD ones. i've SEEN goRillas. do you WANT ME? WHAT kind ARE you? it's NICE to COOK. SHE'LL ADD you. WHAT a SHOT! how SAY you.

語彙テストの形式が語彙知識と読解能力の測定に及ぼす影響

茨城県／筑波大学大学院在籍 森本 由子

概要

本研究は文脈が手がかりにならない言い換え形式のテスト (Type A)、文脈が手がかりになる言い換え形式のテスト (Type B)、そして文脈が手がかりになる空所補充形式のテスト (Type C) という3タイプの多肢選択式語彙テストと、単語の意味にかかわる知識、コロケーションの知識、読解能力との相関関係が異なるかどうかを調べた。この結果、言い換え形式のテストは空所補充形式のテスト (Type C) より単語の意味にかかわる知識を測定しており、文脈が手がかりになるテスト (Type B) は手がかりにならないテスト (Type A) よりも読解能力を測定している割合が大きかった。しかしコロケーションの知識については相関係数間に有意差が現れなかった。したがって、単語の意味にかかわる知識と読解能力については同様の文脈内語彙テストでも測定している能力の割合が異なることが示されたため、目的に応じて文脈内語彙テストを使い分ける必要があることが示唆された。

1 本研究の背景

語彙テストにおける目標語は、語彙サイズの測定や付随的語彙学習での成果を調べる際以外は文脈内で提示されることが望ましい、もしくは文脈内提示が必要である (Read, 2000, p.162) とされている。また、Hughes (2003, p.182) によると、通常学習者や言語使用者が語彙に遭遇するのは文脈内であるため、語彙を文脈内で提示してテストすることによってテストの真正性を上げることができる。しかし、Laufer, Elder, Hill and Congdon (2004, p.204) は、語彙を文脈内でテストすることが最も妥当な方法かもしれないと述べていると同時に、文脈内語彙テ

ストは語彙知識を測定しているのか、それとも推測の技能を測定しているのかあいまいになる時がある、と主張している。

文脈で提示する語彙テストの中でも、どのようなテストを用いるべきかという意見は研究者間で異なっている。例えば Nation (2001, p.354) によると、文脈内多肢選択式語彙テストの選択肢はすべて文脈に意味的に合致するもの、つまり各錯乱肢と目標語が入れ替わっても文の意味が通るものでなければ、目標語を知らなくても正解できてしまう可能性があるため、選択肢はすべて文脈と意味的に関連しているべきである。しかしその一方で Bachman (1986) によって、このようなテストに解答する際の方略は、文脈を無視して語彙知識のみを使用することかもしれないため、正解にたどり着く際に文脈にある情報を処理することは逆効果であるかもしれない、と指摘されている。

このように、語彙テストは常に文脈内で提示されるべきである (Read, 2000, p.101) と言われながらも、どのような形式のテストを用いるべきかについては一致した見解が得られていない。実際には文脈内語彙テストの中にも複数の形式があるため、それぞれの形式によって測定している能力が異なる可能性がある。また、Read (p.161) も目標語が文脈内で提示されるかどうかよりも、むしろテスト項目に答えるために受験者が文脈情報を必要とするかどうかが重要だと述べているため、文脈内で提示される語彙テストでも文脈情報の必要性に応じて区別する必要があると考えられる。したがって、本研究では文脈内語彙テストの中でも特に多肢選択式テストを取り上げ、文脈情報が手がかりとなる程度とテスト形式を変えた3タイプの多肢選択式テストの得点と、語彙の意味にかかわる知識、コロケーションの知識、

読解能力との関係を比較する。

2 先行研究

語彙テストは (a) 語彙サイズを測定するための語彙の広さのテスト, (b) 一般的な熟達度を測定するための語彙テスト, (c) 語彙の深さのテストの3つに分類される (Koda, 2005, p.56)。本研究で扱う文脈内多肢選択式語彙テスト (3.3.1参照) は語彙サイズを測定するものでも語彙の深さを測定するものでもないため, (b) に該当する。しかし, 語彙テストは一般的に大きく広さと深さのテストに分けられている (e.g., Schmitt, 2000, pp.167-172) ことから, ここでは目標語の意味を尋ねるテストを語彙の広さのテストとして扱い, 単語のそれ以外の特徴 (形態素, コロケーションなど) を尋ねるテストを語彙の深さのテストとして表現した。

2.1 語彙の広さのテスト同士の比較

相澤 (2005b) は (a) Vocabulary Levels Test (以下 VLT, Schmitt, Schmitt, & Clapham, 2001), (b) 語を知っているかどうか判断させる Yes/No テスト, (c) 目標語を単独で提示して意味を書かせるテスト, (d) 文脈内で目標語を提示して意味を書かせるテスト, (e) 目標語を単一提示する多肢選択式テスト, そして (f) 目標語を文脈内で提示する多肢選択式テストという6種類のテストの相関関係を, すべて同じ目標語を用いて比較した。

この結果, Yes/No テスト以外は $r = .80$ 前後という高い相関関係が得られた。Yes/No テストで相関が低くなった理由としては, Yes/No テストでは目標語以外にフィラーとして擬似語が含まれていたからだと考えられる。

つまり, 実在する語のみを Yes/No テストで出題すると, 知らない単語であってもすべての語に「Yes」と答える可能性があるため, 実在しない語を含めていたからである。したがって, 同じ目標語の意味を測定しているのであれば, 形式が異なってもほぼ同じ能力を測定していると考えられる。

一方, Henning (1991) は多肢選択式語彙テストのみを扱い, 8種類のテストを比較している。この8種類とは, (a) 当時の TOEFL 語彙問題, (b) 単一提示問題, (c) 最小限の文脈内で提示した言い換え問

題, (d) 最小限の文脈で提示した空所補充問題, (e) 短めの文脈内で提示した言い換え問題, (f) 短めの文脈で提示した空所補充問題, (g) 目標語は単一提示で, 選択肢が文脈に埋め込まれている問題, (h) より長い文脈に目標語が埋め込まれている問題, である。(c) と (d), そして (e) と (f) はそれぞれ全く同一の文脈から構成された問題であった。

この結果によると, 上記の全テスト得点の総計と各テスト得点との相関係数は $r = .66-.82$ と, 比較的高くなっており, 全体としてこれらのテストは似たような能力を測定していると考えられる。しかし, 全く同一の文脈から構成されている (c) と (d) の相関係数が $r = .49$, (e) と (f) の相関係数が $r = .42$ であった。

この結果から, 同じ文脈を使用していても言い換え形式と空所補充形式のように問題形式が異なると, それぞれのテストが全く同じ能力を測定しているとは言えないかもしれない。(b) の単一提示問題とそれぞれの両形式のテストを比較すると, 言い換え形式である (c) と (e) が空所補充形式の (d), (f) よりも相関関係が高くなっているため ((c): $r = .47$, (d): $r = .37$, (e): $r = .52$, (f): $r = .40$), 言い換え形式の方が空所補充形式より語彙の意味にかかわる知識そのものを測定している可能性がある。

しかし, Henning (1991) は受験者のテスト形式への親密度やテストの妥当性, 信頼性を研究の焦点に当てていたため, この点についてはこれ以上詳しく検証されていない。

2.2 語彙の広さと深さの関係

語彙の広さと深さの関係について調べた研究において, 語彙知識の深さは主に (a) Word Associates Test (以下 WAT) や Depth of Vocabulary Knowledge test (DVK) などを用いて単語のパラディグマティックな知識とシンタグマティックな知識を測定している場合, (b) 各研究者が開発した形態素のテストを使用している場合, の2つに大別できる。ここでのパラディグマティックな知識とは, 目標語と同様の意味, もしくは目標語の意味の一部を表している単語を正しく選択できる知識であり, シンタグマティックな知識とは目標語とコロケーションを成す単語を正しく選択できる知識である。本研究ではコロケーションの知識を語彙知識の深さとして扱うため, ここでは (a) の先行研究について扱う。

■ 表 1：語彙の広さと深さの関係を調べた先行研究

	語彙の広さのテスト	語彙の深さのテスト	相関係数
Akase (2005)	Nation (1990) の VLT	Read (1996, 2000) の WAT	.55, .60, .41 (全員・上位群・下位群の順)
Noro (2002)	Nation (1990) の VLT	Read (1993, 2000) の WAT	.69, .36, .51 (全員・上位群・下位群の順)
Nurweni & Read (1999)	Translation Test	Read (1993) の WAT	.79
Qian (1999)	Nation (1983, 1990) の VLT	DVK	.82
Qian (2002)	Nation (1983) の VLT, 1995年以前の TOEFL 語彙問題	Read (1993, 1995) の WAT を32問と, Qian (1998) が作った 8 問を加えた計40問	VLT との相関: .70, TOEFL 語彙問題との相関: .68
Qian & Schedl (2004)	TOEFL 語彙問題	DVK	.75
Shimamoto (2005)	Nation (2001) の VLT	Productive Word Knowledge Test	語の意味の知識との相関: .62, パラディグマティックな知識の解答した数との相関: .34, パラディグマティックな知識の正答数との相関: .47, シンタグマティックな知識の解答した数との相関: .28, シンタグマティックな知識の正答数との相関: .32

表 1 は、語彙の広さと深さの関係を調べた先行研究をまとめたものである。この表から、語彙の広さのテストにおいて目標語を単独で提示した Nurweni and Read (1999) の Translation Test や、Nation (1983, 1990, 2001) の VLT を使用した研究と、目標語を文脈内提示している TOEFL 語彙問題と語彙の深さを調べた研究の間には、相関係数の差があまりないことがわかる。しかし、TOEFL 語彙問題は目標語が提示されている文脈を参照しなくとも正解にたどり着くことができるという点で、単一提示形式のテストとあまり変わらない特徴を持っていると考えることもできる。英検や TOEIC の語彙問題のように、文脈情報を利用して答えなければならない場合は、文脈内の単語と目標語や選択肢との間のパラディグマティックな知識やシンタグマティックな知識との相関関係がより高くなるかもしれない。

また、Schmitt (1999) は学習者の TOEFL 語彙問題 6 問における正答率や学習者が答えを推測して解答した割合と、それぞれの目標語の多義語としての意味・語連想・品詞・コロケーションについての知識を、学習者にインタビューすることによって比較した。その結果、TOEFL で正解を選べた多義語につ

いては、学習者が知っている意味もあれば知らない意味もあり、また TOEFL で正解を選べなかった多義語についても全く多義語としての知識がない、ということはほとんどなかった。語連想については英語母語話者の非典型的な連想と類似していたが、典型的な連想とは類似していなかった。最後に、参加者は目標語を含んだ文を産出する際に、常に正しいコロケーションを使っているわけではなかった。

したがって、Schmitt によると TOEFL の語彙問題に正解することは語彙知識のほんの一部を測っているにすぎないため、このようなテストが本当に測っているものは何かを詳しく検証する必要がある (p.209)。本研究では TOEFL の語彙問題形式だけではなく、文脈を参照することが必要な形式のテストも用いて、それぞれの語彙テストが何を測定しているのかを検証する。

2.3 語彙の広さと読解能力との関係

表 2 は、語彙の広さと読解能力との相関係数を表している。これによると、目標語を単独で提示した VLT (Nation, 1983, 1990, 2001) を使用した研究が多く、相関係数は .44 ~ .78 とさまざまである。また、

■ 表 2：語彙の広さと読解能力の関係を調べた先行研究

	語彙テスト	読解テスト	相関係数
Aizawa (2005a)	Schmitt et al. (2001) の VLT	TOEIC もしくは mini-TOEIC	.59 (TOEIC, mini-TOEIC いずれも)
Akase (2005)	Nation (1990) の VLT	英検準 1 級の問題 2 題	.44 (上位群のみでは.35, 下位群のみでは.18)
Noro (2002)	Nation (1990) の VLT	TOEFL の workbook 1 から 1 題, SLEP テストから 2 題	.74 (上位群のみでは.46, 下位群のみでは.59)
Qian (1999)	Nation (1983, 1990) の VLT	TOEFL リーディング問題 (1995年以前の問題であるため, 語彙問題は含まれていない)	.78
Qian (2002)	Nation (1983) の VLT, 1995年以前の TOEFL 語彙問題	TOEFL リーディング問題 (1995年以前の問題であるため, 語彙問題は含まれていない)	.74 (VLT との相関), .73 (TOEFL 語彙問題との相関)
Qian & Schedl (2004)	TOEFL 語彙問題	1995年以降の TOEFL リーディング問題 (語彙問題は除外)	.75
Shimamoto (2005)	Nation (2001) の VLT	TOEIC IP	.58

TOEFL 語彙問題と読解能力との相関を調べた Qian & Schedl (2004) では, 相関係数は .75 であり, VLT との相関係数と大きく変わるものではなかった。

Read (1997, p.307) によると, 一般的には語彙テストが文脈化 (contextualized) されているほど, 読解能力が語彙テストのパフォーマンスにおいて役割を果たすだろうと言われているが, 表 2 を見る限りではこの主張ははまだ理論的に支持されていない。

この理由としては, 文脈内語彙テストを使用している研究 (Qian, 2002; Qian & Schedl, 2004) は TOEFL の語彙問題を使用しているが, TOEFL の語彙問題は文脈を参照せずに解答することが可能であるため (Bachman, 1986), 文脈の影響がほとんど現れなかった可能性がある。そこで, 本研究では文脈が解答の手がかりになる度合いを変えて, 読解能力との関係が変化するかどうかを調べる。

また, 語彙の広さと読解能力だけではなく, 語彙の深さと読解能力の間にも高い相関があることがわかっているが (e.g., Qian, 1999), 語彙の深さと読解能力との相関については本研究の直接の焦点ではないため扱わなかった。

2.4 本研究の目的

以上の先行研究をまとめ, 本研究では単語の意味にかかわる知識, コロケーションの知識, 読解能力の 3 点と, 形式の異なる文脈内語彙テストとの関係がどのように変化するかを明らかにする。テスト形式以外の要因を変化させることなく比較することで, 精緻に各テスト形式の違いを検証し, どのような場合に特定のテスト形式を用いることが望ましいかについての示唆を得ることができる。

3 研究方法

以上の先行研究と目的から, 以下 3 点の仮説を設定した。

3.1 仮説

仮説 1 目標語が正解の手がかりになる度合いが高くなるほど, 多肢選択式語彙テストと短答式語彙テストとの相関は高くなる (3.3.1 の Type A > B > C)

仮説2 文脈が正解の手がかりになる度合いが高くなるほど、多肢選択式語彙テストとコロケーションテストとの相関は高くなる (Type C > B > A)

仮説3 文脈が正解の手がかりになる度合いが高くなるほど、多肢選択式語彙テストと英語読解テストとの相関は高くなる (Type C > B > A)

仮説1での目標語とは、語彙テストにおける下線部の単語のことである。言い換え形式のテストでは下線部の語と同じ意味の単語を選択肢から選ぶようになっているが、空所補充形式のテストでは下線が付いている単語がなく、その部分が空所になっている。

したがって、言い換え形式のテストでは目標語の意味を知っていれば選択肢から正解を選ぶことができるが、空所補充形式のテストではその目標語がないために、文脈を読み取らなければ正しい選択肢を選ぶことが不可能である。

また、仮説2、仮説3における文脈が手がかりになる度合いについては、空所補充形式のテストでは目標語の部分が空所になっているため文脈を参照しなければならぬが、言い換え形式のテストでは目標語があるため、目標語の意味を知っていれば必ずしも文脈を参照する必要がない。

そこで、言い換え形式の中でも文脈が手がかりになる場合とならない場合を変化させることによって、コロケーションの知識や読解能力との関係が異なるかどうかを調べることにする。

3.2 参加者

大学生207名が参加した。専攻は文系・理系の多岐にわたっていた。しかし、207名から母語が日本語の学習者のみを選出したため、最終的には199名のデータを分析対象とした。この199名をランダムな3群に分けた結果、Type Aを解いた受験者が65名、Type Bが68名、Type Cが66名となった。

3.3 使用テスト

3タイプの文脈内多肢選択式語彙テスト、単一提示短答式語彙テスト、Word Associates Test (Read, 1993, 1998, 2000), TOEICリーディングセクション Part VII (以下 TOEIC, ETS, 2002) の4種類のテストを使用した。

3.3.1 文脈内多肢選択式語彙テスト

3タイプの多肢選択式語彙テストを作成した。問題例は以下のとおりである。

Type A: 言い換え形式で、目標語は正解する手がかりになるが文脈は手がかりになり得ない、もしくはなりにくい問題 (資料1参照)

The man in the portrait is a direct ancestor of mine.

a. book b. movie c. paper d. picture*

(*が正解)

Type B: 言い換え形式で、目標語も文脈も手がかりになり得る問題 (Type Cと選択肢は等しい、資料2参照)

The man in the portrait is a direct ancestor of mine.

a. break b. cost c. energy d. picture*

Type C: 空所補充形式で、目標語はないが文脈が正解する手がかりになる問題 (英検, TOEIC形式, 資料3参照)

The man in the () is a direct ancestor of mine.

a. break b. cost c. energy d. picture*

Type Aは言い換え問題でかつ文脈が手がかりにならない問題である。これは、Type Aの選択肢が目標語と入れ替わった場合でも文の意味が通るため、参加者が目標語の意味を知らなかった場合、文脈と選択肢を照らし合わせて正答を選ぶことが不可能なためである。Type Bも同じく言い換え問題であるが、Type Aと違って文中の目標語が正答以外の選択肢と入れ替わった場合、文の意味が通らなくなる。

したがって、解答者が目標語の意味を知らなくても、文と選択肢の意味が理解できたならば文の意味から正答を推測できる可能性がある問題となっている。Type Aのすべての選択肢が目標語と入れ替わっても文の意味が通じるか、そしてType Bにおいては正答以外の選択肢が目標語と入れ替わると意味が通じなくなるかについては、英語母語話者に確認した。

Type Cは空所補充問題である。目標語がないため、文脈を使用して解答しなければならない。Type BとCは目標語の有無以外はすべて等しい形式になっている。

以上3タイプの多肢選択式語彙テストの特徴をまとめたものが、表3である。ここでの目標語は言い換え形式における下線部の語のことであり、文脈は目標語や空所とともに提示されている文のことである。Prince (1996)によると、第二言語の語彙研究では一文の文脈が最も広く使われているため、本研究での文脈は一文とする。

■ 表3：各テストタイプの特徴

	形式	目標語	文脈
Type A	言い換え	手がかりになる	手がかりにならない
Type B	言い換え	手がかりになる	手がかりになる
Type C	空所補充	手がかりにならない	手がかりになる

■ 表4：語彙評価の観点

(Adapted from Read, 2000, p.9)

Discrete	⇔	Embedded
語彙知識や語彙の使用を、独立した構成概念として測定している場合		他の、より大きな構成概念の中で語彙を測定している場合
Selective	⇔	Comprehensive
特定の語彙が評価の焦点になっている場合		インプットとして使われたマテリアル（リーディング・リスニング教材）やテスト受験者の反応（ライティング・スピーキングのタスク）全体を測定している場合
Context-independent	⇔	Context-dependent
文脈を参照することなしに期待された解答をすることができる場合		文脈の情報に注意して期待された解答をする、という能力を測る場合

以上3つのテストを、表4に挙げたRead (2000)による語彙テストの3観点から描写すると、Type A, B, CはすべてDiscreteとSelectiveであり、Type AはContext-independent（文脈独立）、そしてType B, CはContext-dependent（文脈依存）という特徴を持っている。

これらの多肢選択式語彙テスト作成には以下の手順を踏んだ。まず、JACET8000（大学英語教育学会基本語改訂委員会, 2003）から最も高頻度な1,000語を除いて、目標語をMicrosoft Excelの乱数関数

（望月・相澤・投野, 2003, pp.203-206）からランダムに選出した。高頻度な1,000語を除いた理由は2点ある。まず、大学生は1,000語レベルの単語はすべて知っている、と先行研究（八島, 2002）から予想されているため、これらの項目弁別力は低くなると考えられることである。次に1,000語レベルの単語には機能語が多く含まれているが、機能語の同義語はほとんどないために選択肢の作成が難しいことである。また、本研究の目標語は内容語のみとしたため、ehのような感嘆詞、cmのような短縮形が除かれた。同時に、内容語の中でもGuineaのような固有名詞や、nutritionalのように1語で表せる同義語がないために正解の選択肢の作成には適さない単語も除かれた。

その後、ジーニアス英和大辞典（小西・南出, 2002）など複数の辞書の例文を参考にして文脈が作られ、JACET8000（大学英語教育学会基本語改訂委員会, 2003）から錯乱肢が選ばれた。この際、錯乱肢は正答と同じ品詞であり、さらに正答とほぼ同じ頻度であることを条件とした。ここでのほぼ同じ頻度とは、同一問題に付随する選択肢の頻度がJACET8000で1,000語の差を超えないようにすることである。例えば、ある問題の選択肢はすべて2,200語から3,200語の頻度の範囲に含まれるようにする、もしくは1,500語から2,500語の範囲に含まれるようにするなどである。これによって、少なくとも頻度の点からは学習者にとってすべての選択肢がほぼ等しくなるように統制した。最後に、選択肢をアルファベット順に並べ替えることで、選択肢の配列が意図的にならないようにした。

これらのテストは各100問ずつ作成し、計98名の大学生を対象に行った予備実験の結果によって、それぞれ項目弁別力の高い問題を選出した。項目弁別力は点双列相関係数（ r_{pb} ）を用い、Henning (1987)に基づき $r_{pb} = .25$ 以上を弁別力が高い項目とした。まず、Type A, B, Cすべてにおいて $r_{pb} = .25$ 以上であった11問を選出し、その後、3つのテストタイプのうち2つで $r_{pb} = .25$ 以上であり、残りの1つが $r_{pb} = .00$ 以上であった29問を選出することで、計40問を選んだ。この結果、項目弁別力の平均値は、Type Aが $r_{pb} = .35$ 、Type Bが $r_{pb} = .48$ 、Type Cが $r_{pb} = .44$ となった。相関係数の場合にはそのまま値を平均することができないため、FisherのZ変換を用いて算出した（Glass & Hopkins, 1996, p.362参照）。

3.3.2 単一提示短答式語彙テスト

このテストは、目標語の意味を日本語で書くものである。この目標語も JACET8000 (大学英語教育学会基本語改訂委員会, 2003) から乱数関数を用いてランダムに30問を選出した。ただし、この際には目標語が外来語であっても、日本語で語彙化されているものを選んだ。この場合の語彙化とは、学習者のL1においてL2の目標語と同義語(単語、複合語、語彙的決まり文句)があることを指す (Paribakht, 2005, p.705)。なぜなら、もし語彙化されていない単語を出題した場合、テスト受験者がその単語の意味を知っていたのか、それとも発音から推測して解答したのか不明であるためである。目標語が日本語で語彙化されているかどうかは、4名の大学院生によって決定された。ここで、radioなどは語彙化されていないとしてテスト問題からは排除されたが、theoryは「理論」という日本語を当てはめることができるとして、そのまま残すこととした。問題例は以下のとおりである。答えをカタカナで書いた場合には得点にならないことを明記した。下に例題を挙げ、資料4に全項目を示した。

1. publicly ()
2. tool ()

3.3.3 Word Associates Test (WAT)

このテストは Read (1993, 1998, 2000) によって開発された、40項目から成るテストである。以下はその問題例である。(※が正解)

sudden

beautiful	quick*	change*	doctor
surprising*	thirsty	noise*	school

左側にある4つの単語はパラディグマティックな知識を問うための選択肢であり、右側にある4つの単語はシンタグマティックな知識を問うための選択肢である。パラディグマティックな選択肢からは目標語と同義語、または目標語の意味の一部になる単語を選び、シンタグマティックな選択肢からは目標語とコロケーションを成す単語を選ぶ。

テスト受験者は8つの選択肢の中から全部で4つの単語を選択することになっており、左側から1単語と右側から3単語、左右から2単語ずつ、そして左側から3単語と右側から1単語を選ぶという3つの解答パターンがある。この理由は、受験者に答え

を推測させにくくするためである。また、WATの目標語はすべて形容詞となっており、パラディグマティックな知識を問う選択肢も同様にすべて形容詞、そしてシンタグマティックな知識を問う選択肢はすべて名詞である。したがって、同義語としては形容詞同士の単語を、そしてコロケーションとしては形容詞と名詞の結び付きを測っている。

Shimamoto (2005) によると WAT は、(a) 形式が複雑で目標語は初級者にとって難易度が高い、(b) 目標語がすべて形容詞であるため、1つの品詞の意味しか測定できない、(c) WAT の形式は推測を誘発する、という3つの改善点が述べられている。しかし、語彙の深さに関する多くの研究で WAT が使用されている点、そして既に妥当性が確認されている (Read, 2000) という点から、本研究は WAT をコロケーションテストとして用いた。

WAT の元の指示文は英語で書かれていたが、参加者の母語が日本語であることを考慮し、指示文を日本語に訳したものを使用した (資料5参照)。

3.3.4 TOEIC リーディングセクション

旧形式の TOEIC のリーディングセクションには Part V, VI, VII の3種類が存在した。そのうち、Part V は文法・語彙問題、Part VI は誤文訂正問題、そして Part VII は読解問題であった (ETS, 2002)。本研究では読解テストとして TOEIC を用いるため、Part VII のみを使用した。しかし、より項目弁別力が高い問題を選ぶため、同じく TOEIC の Part VII を行った Ushiro et al. (2006) を参照し、40問の中からより項目弁別力が高い19問を選出した。この際、より従来型の読解能力を測る問題を選んだため、弁別力が高くなっていたとしても文章が短い招待状のようなテキストから読み取る問題は除くこととした。

3.4 手順

各グループの参加者が多肢選択式語彙テストの Type A, B, C のいずれかを15分で解き、その後、参加者全員が短答式語彙テスト (8分)、WAT (25分)、TOEIC (19分) を解いた。時間制限は予備実験などを経て決定した。

3.5 採点方法

多肢選択式語彙テストと TOEIC は (0, 1) で採点し、それぞれ40点満点、19点満点であった。短答式

語彙テストは2通りの採点方法が考えられる。1つは品詞の誤りを不正解とする厳しい採点方法であり、もう1つは品詞の誤りを正解とする緩やかな採点方法である。両方の採点方法を行った結果、信頼性係数は表5のようになった。この結果、いずれの群においても厳しい採点方法の方が信頼性係数は高かったため、本研究では厳しい採点方法を採用し、30点満点とした。同形の単語で複数の品詞を持つ単語の場合は、辞書に掲載されている品詞であればすべて正解とした。

■ 表5：2つの採点方法による信頼性係数

	人数	厳しい採点方法	緩やかな採点方法
Type A に解答した群	65	.78	.73
Type B に解答した群	68	.79	.76
Type C に解答した群	66	.72	.71

また、WAT は1つの項目につき4つの答えが存在するため、正答を選んだ数をそのまま得点とした。40項目のテストであるため、満点は160点となった。

4 | 結果

4.1 テストの信頼性と妥当性

4.1.1 信頼性

クロンバック α を用いて信頼性を算出した。表6がその結果である。多肢選択式語彙テスト、短答式語彙テスト、WAT ではおおむね高い信頼性が得られているが、TOEIC では十分な信頼性が得られなかった。したがって、ピアソンの相関係数を算出する際に希薄化の修正を行うこととした。

■ 表6：各テストの信頼性係数

	問題数	Type A (65名)	Type B (68名)	Type C (66名)
多肢選択式語彙テスト	40	.83	.89	.85
短答式語彙テスト	30	.78	.79	.72
WAT	40	.89	.89	.87
TOEIC	19	.58	.49	.62

4.1.2 表面妥当性

TOEIC 以外のテストについては、それぞれの受験者にテストの表面妥当性があるかどうかを5段階で

判断させた。この際の指示は「このテストは、あなたの語彙力を測っていると思いますか？ 数字に丸をつけてください」とし、5が「とても語彙力を測っている」であり、1が「全く語彙力を測っていない」という意味である。それぞれのテストの表面妥当性の平均は表7のようになった。すべてのテストは5点満点中平均3.5点以上であるため、高い表面妥当性があると言える。

■ 表7：各テストの平均表面妥当性

	人数	平均表面妥当性
多肢選択式語彙テスト Type A	65	3.75
多肢選択式語彙テスト Type B	68	3.67
多肢選択式語彙テスト Type C	66	3.78
短答式語彙テスト	199	4.06
WAT	199	3.93

4.2 相関分析

表8に、各テストの記述統計を示す。参加者全員に共通して行った短答式語彙テスト、WAT、TOEIC は各グループ間ではほぼ等しい平均点であった。一方、各グループが異なるタイプの問題を解いた多肢選択

■ 表8：記述統計

		Mean	SD	Min	Max	Full
Type A に解答した群 (65名)	多肢選択式 (Type A)	22.94	6.79	8	36	40
	短答式	10.62	4.06	2	19	30
	WAT	102.89	15.71	43	128	160
	TOEIC	10.92	2.88	5	17	19
Type B に解答した群 (68名)	多肢選択式 (Type B)	29.28	7.57	11	40	40
	短答式	11.59	4.05	2	19	30
	WAT	103.94	15.38	56	128	160
	TOEIC	11.82	2.57	7	18	19
Type C に解答した群 (66名)	多肢選択式 (Type C)	23.58	7.08	7	36	40
	短答式	11.29	3.60	0	20	30
	WAT	105.15	14.01	56	130	160
	TOEIC	11.47	2.94	4	18	19

(注) 多肢選択式 = 多肢選択式語彙テスト；短答式 = 短答式語彙テスト

式語彙テストにおいては、Type A と C の平均点はほぼ等しいが Type B の平均点が高くなった。これは、Type A と C は目標語、もしくは文脈のどちらかしか正解への手がかりにならないのに対し、Type B は目標語と文脈共に手がかりになり得たからだと考えられる。

4.2.1 ピアソンの相関分析

各グループにおいて、テスト間の相関係数を算出した。その結果が表 9, 10, 11 である。この際、青木 (2003) を使用して 95% 信頼区間も算出した。また、4.1.1 より TOEIC の信頼性が十分ではなかったため、希薄化の修正を行った値も算出した。Glass and Hopkins (1996) によると希薄化の修正とは「両変数に測定誤差がないと仮定したときの、2 変数間の相関 (p.126)」である。希薄化の修正を行うことによって、信頼性が低いために相関係数が低くなってしまっている現象を修正することができると考えられる。ただし、この値は推定値にすぎないため、本研究では希薄化の修正値と同時に実際の相関係数の値も考察する。

Type A, B, C における多肢選択式語彙テストと短答式テストの 95% 信頼区間、多肢選択式語彙テストと WAT の 95% 信頼区間、そして多肢選択式語彙テストと TOEIC の 95% 信頼区間はそれぞれ重なり合っている。一方、希薄化の修正後の数値では、多肢選択式語彙テストと短答式語彙テストにおける相関係数の Type B と C のグループ間において、95% 信頼区間が重なり合っていない。したがって希薄化の修正後では、両者の相関係数は少なくとも 95% の確率で異なると言える。しかしその他の希薄化の修正後の相関係数間は重複しているため、相関係数の差があるとは言えない。

次に、以下の Glass and Hopkins (1996, pp.359-360) の数式に従って、各相関係数間に有意差があるかどうかを調べた。

$$z = \frac{Z_1 - Z_2}{\sigma_{z_1 - z_2}}$$

(Z_1 は n_1 の変換値, Z_2 は n_2 の変換値であり,

$$\sigma_{z_1 - z_2} = \sqrt{\frac{1}{n_1 - 3} + \frac{1}{n_2 - 3}}$$

である)

その結果、多肢選択式語彙テストと短答式語彙テストにおける相関係数の Type B と C のグループ間において有意差が見られ ($z = 2.02 > 1.96$)、この結

■ 表 9 : Type A グループにおけるピアソンの相関係数

	多肢選択式 Type A	短答式	WAT	TOEIC
多肢選択式 Type A	1.00	.72** (.58-.83)	.60** (.43-.74)	.46** (.24-.63)
短答式	.90 (.83-.94)	1.00	.62** (.55-.80)	.55** (.36-.70)
WAT	.70 (.55-.80)	.73 (.59-.83)	1.00	.37** (.14-.56)
TOEIC	.66 (.50-.78)	.82 (.72-.89)	.52 (.31-.67)	1.00

(注) 左下は希薄化の修正後の数値。カッコ内は 95% 信頼区間。** $p < .01$.

■ 表 10 : Type B グループにおけるピアソンの相関係数

	多肢選択式 Type B	短答式	WAT	TOEIC
多肢選択式 Type B	1.00	.80** (.70-.87)	.74** (.60-.83)	.67** (.52-.79)
短答式	.96 (.93-.97)	1.00	.67** (.51-.78)	.53** (.33-.68)
WAT	.83 (.73-.89)	.80 (.69-.87)	1.00	.59** (.40-.72)
TOEIC	1.00	.85 (.77-.91)	.89 (.82-.93)	1.00

(注) 左下は希薄化の修正後の数値。カッコ内は 95% 信頼区間。** $p < .01$.

■ 表 11 : Type C グループにおけるピアソンの相関係数

	多肢選択式 Type C	短答式	WAT	TOEIC
多肢選択式 Type C	1.00	.63** (.46-.76)	.68** (.53-.80)	.62** (.45-.75)
短答式	.81 (.71-.88)	1.00	.65** (.49-.77)	.49** (.29-.66)
WAT	.80 (.69-.87)	.83 (.73-.89)	1.00	.44** (.23-.62)
TOEIC	.85 (.77-.91)	.74 (.60-.83)	.60 (.42-.74)	1.00

(注) 左下は希薄化の修正後の数値。カッコ内は 95% 信頼区間。** $p < .01$.

果は95%信頼区間を使用した解釈と一致している。また、多肢選択式語彙テストとTOEICにおける相関係数では、Type AとBのグループ間において有意傾向が見られた ($z = 1.81 > 1.65$)。しかし、その他のグループ間や、多肢選択式語彙テストとWATの相関係数におけるグループ間には有意差・有意傾向共に見られなかった。

4.2.2 偏相関分析

2.3の先行研究より、読解能力と語彙知識は中程度から高い相関関係がある傾向となっている。また、表9, 10, 11より短答式語彙テスト, WAT, TOEIC間の相関係数は.37から.67であるため、多肢選択式語彙テスト以外の各テスト得点が互いに影響を及ぼしていることが見てとれるため、擬似相関が起こっている可能性がある。つまり、2変数間の間に直接的な関係があるわけではなく、第3の要因が2つの変数に共に影響を及ぼしているために見られる、見かけ上の相関が起こっているかもしれない。そこで、短答式語彙テスト, WAT, TOEICの純粋な影響を調べるために偏相関分析を行った。それぞれ2つのテスト結果を制御する2次の偏相関分析を行い、そ

の結果は表12, 13, 14に示した。

表12より、多肢選択式語彙テストと短答式語彙テストの偏相関係数は、Type Bにおいて最も高く、次いでType A, Cであった。また表13, 14より、多肢選択式テストとWAT, 多肢選択式語彙テストとTOEICの偏相関係数はType Cで最も高く、次いでType B, Aであった。4.2.1で挙げた Glass and Hopkins (1996) の数式を用い、各偏相関係数間に有意差があるかどうかを調べたところ、多肢選択式語彙テストと短答式語彙テストの間の偏相関係数において、Type BとCの間に有意差が見られ ($z = 2.47 > 1.96$)、またType AとCの間には有意傾向が見られた ($z = 1.73 > 1.65$)。さらに、多肢選択式語彙テストとTOEICの間の偏相関係数においては、Type AとCの間に有意差が見られ ($z = 1.97 > 1.96$)、Type AとBの間には有意傾向が見られた ($z = 1.73 > 1.65$)。しかし、多肢選択式語彙テストとWATの間の偏相関係数では、いずれのグループ間にも有意差・有意傾向は見られなかった。したがって、Type A, Bのような言い換え形式のテストの方が空所補充形式よりも単語の意味にかかわる知識との偏相関係数が高く、また文脈が手掛かりになるType

■ 表12：WAT と TOEIC の得点を統制した偏相関分析の結果

	Type A		Type B		Type C	
	選択	短答	選択	短答	選択	短答
選択	1.00	.50**	1.00	.59**	1.00	.23
短答		1.00		1.00		1.00

(注) 選択 = 多肢選択式語彙テスト; 短答 = 短答式語彙テスト。** $p < .01$.

■ 表13：短答式テストと TOEIC の得点を統制した偏相関分析の結果

	Type A		Type B		Type C	
	選択	WAT	選択	WAT	選択	WAT
選択	.00	.29*	1.00	.33**	1.00	.43**
WAT		1.00		1.00		1.00

(注) 選択 = 多肢選択式語彙テスト。* $p < .05$, ** $p < .01$.

■ 表14：短答式テストと WAT の得点を統制した偏相関分析の結果

	Type A		Type B		Type C	
	選択	TOEIC	選択	TOEIC	選択	TOEIC
選択	1.00	.10	1.00	.39**	1.00	.43**
TOEIC		1.00		1.00		1.00

(注) 選択 = 多肢選択式語彙テスト。** $p < .01$.

B, Cの方が、文脈が手がかりにならないType Aよりも読解能力との偏相関係数が高かった。しかし、コロケーションの知識との偏相関係数に関しては、各テストタイプ間で有意差が見られなかった。

5 考察

5.1 仮説1の検証

仮説1「目標語が正解の手がかりになる度合いが高くなるほど、多肢選択式語彙テストと短答式語彙テストとの相関は高くなる」は一部支持された。多肢選択式語彙テストと短答式語彙テストの関係については、ピアソンの相関係数、偏相関係数共にType Bの方がType Cよりも有意に相関係数が高く、また偏相関係数ではType AがType Cよりも相関係数が高いという有意傾向が現れた。Type AとBが共に言い換え形式のテストであり、Type Cが空所補充形式のテストであることを考慮すると、言い換え形式の多肢選択式語彙テストの方が空所補充形式のテストよりも単語の意味にかかわる知識をより強く測定しているテストであると言える。この理由としては、言い換え形式のテストは目標語と選択肢の意味を合致させる形式である一方、空所補充形式のテストは目標語がないために直接単語の意味にかかわる知識を測定しているのではないかもしれないからだと考えられる。

一方、言い換え形式のType AとBを比較すると、相関係数、偏相関係数共に有意差は現れなかった。この結果によると、言い換え形式の問題であれば、文脈が正解への手がかりになる場合もならない場合も、ほぼ同程度の強さで単語の意味にかかわる知識を測定していると考えられる。

5.2 仮説2の検証

相関分析、偏相関分析の結果共に多肢選択式語彙テストとWATの相関係数においてテストタイプ間に有意差が見られなかったため、仮説2「文脈が正解の手がかりになる度合いが高くなるほど、多肢選択式語彙テストとコロケーションテストとの相関は高くなる」は支持されなかった。したがって、本研究で扱った形式の異なる多肢選択式語彙テストが、コロケーションの知識を測定している程度はほぼ等しいと考えられる。しかし、本研究でコロケーシ

ョンテストとして使用したWATは、実際にはパラディグマティックな知識とシンタグマティックな知識の両方を測定している(3.3.3参照)。そのため、パラディグマティックな知識を測定している部分とシンタグマティックな知識を測定している部分に分け、それぞれが3タイプの多肢選択式テストとどのような相関関係にあるのかを調べた。その結果は表15において示されている。

■表15: WATをパラディグマティックとシンタグマティックに分けた時の多肢選択式語彙テストとWATの相関係数と偏相関係数

	ピアソンの相関係数			偏相関係数		
	Type A	Type B	Type C	Type A	Type B	Type C
多肢選択式テストとWATparaとの相関係数	.64**	.71**	.61**	.36**	.41**	.31*
多肢選択式テストとWATsynとの相関係数	.49**	.61**	.62**	.18	.17	.41**

(注) WATpara = パラディグマティックな知識；
 WATsyn = シンタグマティックな知識。* $p < .05$ ；
 ** $p < .01$

表15より、パラディグマティックな知識は相関係数、偏相関係数共にテストタイプ間で大きな差は見られなかった。また、4.2.1の数式を用いて相関係数間の差を調べたが相関係数間、偏相関係数間に有意差、有意傾向共に見られなかった。一方、シンタグマティックな知識においては偏相関係数でType CがType A, Bを大きく上回っている。しかし、4.2.1の数式を用いた結果、相関係数間、偏相関係数間に有意差、有意傾向共に見られなかった。

つまり、WATをパラディグマティックな知識、シンタグマティックな知識それぞれを測定している部分に分割して相関係数、偏相関係数を算出したとしても、各テストタイプ間に有意差が見られなかった。したがって、文脈内語彙テストの形式を変化させたとしても、コロケーションの知識を測定する度合いは変わらないと言える。ただし、WATはパラディグマティックな選択肢とシンタグマティックな選択肢の両者から合わせて4つの正答を選ぶ形式になっているため、表15はテストの局所独立性の侵していることを考慮にして、結果を解釈する必要がある。

5.3 仮説3の検証

相関分析の結果から、多肢選択式テストとTOEICの得点の相関係数においてはType A, B間の差に有意傾向が見られ、また偏相関分析の結果からはType AとCの間に有意差、そしてType A, B間に有意傾向が見られた。表3より、Type Aは文脈が手がかりにならない問題であり、Type B, Cは文脈が手がかりになる問題であるため、文脈が手がかりになりうる問題の方が、文脈が手がかりにならない問題よりも読解能力との相関係数が高くなることが示された。しかし、Type B, Cの間には有意差、有意傾向共に見られなかったため、仮説3「文脈が正解の手がかりになる度合いが高くなるほど、多肢選択式語彙テストと英語読解テストとの相関は高くなる」は一部支持にとどまった。この結果によると、文脈が正解の手がかりになるのであれば、言い換え形式のように目標語が提示されている場合も空所補充形式のように目標語が空欄になっている場合も学習者の読解能力をより反映したテストになる。一方、文脈が手がかりにならないテストでは、学習者の読解能力とはより独立した知識を測定できるということを示唆している。

6 結論

本研究の結果から、以下の3点が結論付けられる。まず、言い換え形式のテストであれば文脈が手がかりになるか否かにかかわらず同程度に単語の意味にかかわる知識を測っているのに対し、空所補充形式のテストは言い換え形式よりも単語の意味にかかわる知識を測っている度合いが弱い。次に、今回用いた3タイプの文脈内多肢選択式語彙テストにおいては、コロケーションを測定している度合いに違いが見られなかった。そして、空所補充形式のテストや、言い換え形式の中でも文脈が手がかりになる方が、文脈が手がかりにならないテストよりも読解能力を

強く測定している。

今後の研究においては、より多くの項目を用いて結果を一般化していくことが必要であろう。また、本研究でコロケーションテストとして扱ったWATは形容詞と名詞の結び付きのみを測定するテストであった(3.3.3参照)。したがって、今後の研究ではより精緻なコロケーションテストを作成し使用することで、包括的なコロケーションの知識と語彙テストとの関係を調べることができよう。また、今回は大学生を対象としたため、幅広い熟達度の学習者を対象に研究を行うことが望ましい。

最後に教育的示唆であるが、本研究の結果より、同じ文脈内多肢選択式語彙テストであっても形式によって測定している技能が異なることが解明された。したがって、テスト作成者、テスト使用者共に、測定したい技能に応じて文脈内語彙テストを使い分けることが必要となろう。例えば、より単語の意味にかかわる知識を測定したい場合は言い換え形式のテストを用い、語彙知識と共にその語を有する文を理解する能力も含めた、より総合的な知識を測定したい場合には、空所補充形式のテストや、言い換え形式の中でも文脈依存形式のテストを使用することが望ましいと思われる。このように使い分けることによって、何を測定しているのかが不明確ことがある(Laufer et al., 2004)と言われている文脈内語彙テストの測定対象を明確にすることができるであろう。これによって、単一提示形式よりも望ましいとされている文脈内提示形式の語彙テストの欠点を改善していくことが可能になると考えられる。

謝辞

本研究の実施の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会の皆様、特に池田央先生に心より感謝申し上げます。また、本研究に関して数々のご助言をくださった筑波大学の卯城祐司先生、そして草稿に目を通してくださった同大学院博士課程の土方裕子さんにも厚く御礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * Aizawa, K. (2005a). Assessing the depth of receptive vocabulary knowledge. *JACET Summer Seminar Proceedings*, 4, 18-28.
- * 相澤一美. (2005b). 『英語語彙習得研究の疑問点と今後の課題』. 大学英語教育学会第44回全国大会口頭発表資料.

- * Akase, M. (2005). The roles of breadth and depth of vocabulary knowledge in EFL reading comprehension: with a focus on English major students. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 16, 141-150.
- * 青木繁信. (2003). 『検定および推定』. Retrieved April 9,

- 2006, from
<http://aoki2.si.gunma-u.ac.jp/lecture/stats-by-excel/work-sheets/tests.html>
- * Bachman, L. (1986). The test of English as a foreign language as a measure of communicative competence. In W. Stansfield (Ed.), *Toward communicative competence testing: Proceedings of the second TOEFL invitational conference* (pp.69-88). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
 - * 大学英語教育学会基本語改訂委員会.(2003). 『大学英語教育学会基本語リストJACET8000』. 東京：大学英語教育学会.
 - * Educational Testing Service [ETS]. (2002). 『TOEIC公式ガイド&問題集』. 東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.
 - * Glass, G.V., & Hopkins, K.D.(1996). *Statistical methods in education and psychology*. MA: Allyn & Macon.
 - * Henning, G. (1987). *A guide to language testing*. New York: Newbury.
 - * Henning, G.(1991). *A study of the effects of contextualization and familiarization on responses to the TOEFL vocabulary test items*. TOEFL Research Report, Educational Testing Services: Princeton.
 - * Hughes, A.(2003). *Testing for language teachers. Second Edition*. Cambridge University Press.
 - * Koda, K.(2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
 - * 小西友七・南出康世. (2002). 『ジーニアス英和大辞典』. 東京：大修館書店.
 - * 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.
 - * 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.
 - * Nation, I.S.P.(1983). Testing and teaching vocabulary. *Guidelines*, 5, 12-25.
 - * Nation, I.S.P.(1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
 - * 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. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 13, 71-80.
 - * Nurweni, A., & Read, J.(1999). The English vocabulary knowledge of Indonesian university students. *English for Specific Purposes*, 18, 161-175.
 - * Paribakht, T.S.,(2005). The influence of first language lexicalization on second language lexical inferencing: A study of Farsi-speaking learners of English as a foreign language. *Language Learning*, 55, 701-748.
 - * Prince, P.(1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *The Modern Language Journal*, 80, 478-493.
 - * Qian, D.D.(1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56, 282-307.
 - * Qian, D.D.(2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. *Language Learning*, 52, 513-536.
 - * Qian, D.D., & Schedl, M.(2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. *Language Testing*, 21, 28-52.
 - * Read, J.(1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10, 355-371.
 - * Read, J.(1997). Vocabulary and testing. In Schmitt, N. & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy* (pp.303-320). Cambridge University Press.
 - * Read, J.(1998). Validating a test to measure depth of vocabulary knowledge. In A. Kunnan (Ed.), *Validation in language assessment* (pp.41-60). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
 - * Read, J.(2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
 - * Schmitt, N.(1999). The relationship between TOEFL vocabulary items and meaning, association, collocation and word-class knowledge. *Language Testing*, 16, 189-216.
 - * Schmitt, N.(2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
 - * Schmitt, N., Schmitt, O., & Clapham, C.(2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18, 55-88.
 - * Shimamoto, T.(2005). Exploring lexical network systems of Japanese EFL learners through depth and breadth of word knowledge. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 16, 121-130.
 - * Ushiro, Y., Shimizu, M., Hijikata, Y., Kasahara, K., Nakagawa, C., Morimoto, Y. et al.(2006). The effects of visual materials on reading comprehension tests. *JACET Bulletin*, 42, 97-112.
 - * 八島等.(2002). 「日本人高校生の語彙サイズ」. 『関東甲信越英語教育学会紀要』, 16, 29-41.

資料

資料1：多肢選択式語彙テスト (Type A) の例

Tom needed solitude for devoting himself to studying to pass the high school's entrance examination.
a. assistance b. competitors c. discretion d. isolation

The victim exclaimed in delight at the sight of the rescue party.
a. danced b. jumped c. shouted d. smiled

The security guard cleared the passage for the famous singer through a crowd of admirers.
a. area b. room c. stage d. way

資料2：多肢選択式語彙テスト (Type B) の例

Tom needed solitude for devoting himself to studying to pass the entrance examination of the high school.
a. chapel b. entity c. isolation d. refusal

The victim exclaimed in delight at the sight of the rescue party.
a. affected b. depended c. shouted d. tended

The security guard cleared the passage for the famous singer through a crowd of admirers.
a. hope b. tree c. way d. world

資料3：多肢選択式語彙テスト (Type C) の例

Tom needed () for devoting himself to studying to pass the entrance examination of the high school.
a. chapel b. entity c. isolation d. refusal

The victim () in delight at the sight of the rescue party.
a. affected b. depended c. shouted d. tended

The security guard cleared the () for the famous singer through a crowd of admirers.
a. hope b. tree c. way d. world

資料4：単一提示短答式語彙テスト

以下の単語の意味を書いてください。

外来語があっても、日本語（カタカナではなく平仮名・漢字）で書いてください。

カタカナで書いた場合、得点にはならないので注意してください（例：dance をダンスと書く、など）。

制限時間は8分です。

- | | | | |
|-----------------|-----|-----------------|-----|
| 1. publicly | () | 16. dig | () |
| 2. tool | () | 17. rescue | () |
| 3. shabby | () | 18. persecution | () |
| 4. planet | () | 19. fascinate | () |
| 5. negative | () | 20. theory | () |
| 6. compartment | () | 21. prose | () |
| 7. rhyme | () | 22. imaginative | () |
| 8. registration | () | 23. sergeant | () |
| 9. pray | () | 24. importantly | () |
| 10. false | () | 25. offensive | () |
| 11. grove | () | 26. auxiliary | () |
| 12. equilibrium | () | 27. presence | () |
| 13. referral | () | 28. insurance | () |
| 14. reaction | () | 29. respect | () |
| 15. root | () | 30. variability | () |

資料5：WATの指示文

これは、英語でよく使用されている形容詞の意味について、あなたがどの程度知っているかを調べるテストです。問題形式は以下のようになっています。

A sudden

beautiful	quick	change	doctor
surprising	thirsty	noise	school

左側にある単語は、“sudden”の意味を説明するものです。	右側にある単語は名詞で、“sudden”の後に続いてフレーズや文を作るものです。
--------------------------------	--

全部で8つの選択肢がありますが、その中で正解は4つだけです。4つの正しい語を選ばなければなりません。

“sudden”とは、「素早く、そして予測していないときに起こること」であるため、左側の正解は“quick”と“surprising”になります。	通常、“a sudden doctor”や“a sudden school”という言い回しはしませんが、“a sudden change”や“a sudden noise”という言葉は使います。よって、“change”と“noise”が右側の正解になります。
---	---

以下のように正解を書きます。

A sudden

beautiful	quick	change	doctor
surprising	thirsty	noise	school

注意：この例では左側と右側に2つずつ答えがあります。しかし、実際の問題では左側に1つと右側に3つ正解があったり、左側に3つと右側に1つ正解がある問題があります。

速読練習を取り入れた 「多読」授業の効果

共同研究

代表者：千葉県立柏西高等学校 教諭 佐藤 知代

申請時：千葉県／我孫子市立我孫子中学校 教諭

概要

本研究では、中学校での効果的な多読指導の在り方を探るために、多読と結び付きの強い速読力の育成と多読指導とを組み合わせた統合的授業を実施し、その効果を測った。多読に関しては、中学2年生、3年生の読語数、読み方、読むレベルの変容について調査した。速読に関しては、ALTと共同で速読テストを開発し、3種類のpretest, midtest, posttestを実施し、読むスピードと理解度への効果を測った。

また、アンケートを行い、情意面での変化や生徒に有用なリーディングスキルについても調べた。分析の結果、速読練習を取り入れた多読指導を受けた生徒は、年間で、中学2年生は3万語、3年生は6万語読めることがわかった。中学2年生は100 wpmまで、3年生は150 wpmまでは理解を伴った上で速読力を伸ばした。アンケートによると、英語力、速読力の向上を内面で感じた生徒が多くおり、授業評価も高かったことがわかった。

1 はじめに

現行の中学校学習指導要領に「実践的コミュニケーション能力の基礎の育成」が掲げられ、学習内容が精選された。その結果、教科書の英文の量や語彙の量が減り、外国語を習得するのに必要な学習量の不足が憂慮されている。長谷川・中條（2004）によると、中学校英語教科書の延べ語数は1980年代の8,291語、1990年代の9,440語から、2000年代は7,128語へと減少していることが報告されている。教科書に出現する延べ語数がここ20年で1,000語、また前回改訂の時と比べると2,000語以上減少している。

また、昨今、インターネットが普及し、膨大な情

報を迅速に処理することが求められるようになり、「読み書き」の重要性が増してきたと言える。音声面を中心とした「実践的コミュニケーション能力」だけでは時代の要請に十分に対応できないと考えられる。

検定教科書の英語の学習量が減少したこと、「読み書き」の必要性が高まっていることから、普段から大量の英文を読む「多読」が注目されてきている（酒井, 2005）。2004年には国内で多読学会が発足し、多読に関する著書や教材も多く出版されている。

そこで多読を中学校の選択授業の中で行い、英語に触れる機会を増やすことはできないかと考えた。天満（2005）は「初期の段階から、かなりの量の文を、適度な速度で読む習慣をつけることは、きわめて重要である」（p.72）と述べている。また、多読を進めるためには、速読力が必要だと言われている（Nuttall, 1996; 山本, 2000）。多読指導に読むスピードを高める練習を取り入れることで、今まで英語での読書経験のない中学生に対して効果的に「読むことの指導」ができると考えた。

多読の指導方法について、Susser & Robb（1990）は、「(a) たくさんの量、または長文を (b) 全体的な理解のために、(c) テキストから喜びを得る目的で、(d) 読みは個人に応じて読みたいものを読み、(e) 本については授業で議論されないものだ」と定義している。また、多読は読む速度、読解力、語彙力、文法力、書く力、情意面に効果があると言われている（Robb & Susser, 1989; 塩沢, 1994; 斎藤, 1996; Walker, 1997; Mason & Krashen, 1997; 横森, 2000; Bell, 2001; 枝澤・潟山・松村, 2003; Sheu, 2004; Krashen, 2004）。学習者個々のレベルに応じた学習が可能で、学習教材を学習者自身が選べるのが動機付けとなり、教室外での英語学習の機会を作る（Nation, 1994）とも言われている。

このように効果の認められている多読だが、さらに、読みのストラテジーや語彙、テキスト理解のための指導などを組み合わせていくことの必要性が指摘され（Nuttall, 1996; Nation, 2001; Carrell & Grabe, 2002; Waring, 2003）、Carrell & Grabe（2002）は、次のように指摘している。

Although there are good reasons to believe in the importance of extensive reading, what is not clear from these studies is the extent to which extensive reading should be balanced with an extensive reading programme containing well-considered reading instruction / pedagogy (for example, in reading strategies, in vocabulary, etc.). Carrell & Grabe (2002, p.247)

以上のことから、多読と速読練習を統合した授業を行うことで、中学生に効果的な多読指導が行えると考えた。本研究では、多読と速読練習を統合した授業を行い、その効果を報告する。

2 背景と目的

2.1 多読指導

表1は、日本人学習者に対して行われた多読指導の実証研究のうち、1990年以降に発表された研究について調査方法と指導結果を比較したものである。

表1から、実証研究のほとんどが多読指導のみを行い、多読と他の指導を計画的に組み合わせた統合的授業の報告は、枝澤他（2003）と宇佐美（2005）

■ 表1：多読の実証的研究とその結果（○有意 △向上）

対象者	報告者	参加者 学年／人数	方法 期間	英語力	読解力	速度	情意面	その他の効果
中学生	金谷・長田 ・木村・葉 袋（1994）	中学3年 31名	多読 3週間	○				実力テストの結果（英語力）が授業後8か月の潜伏期間の後向上。辞書を引かずに読めた。
	亀谷 （2000）	中学3年 106名	多読 1年間		△	△	△	平均13冊読んだ。
	畠山 （2005）	中学3年 29名	多読＋ ストラテジー 指導 1か月 （6回）		△			ストラテジー指導は1回のみ実施。wpm（1分間に読んだ語数）×英語力の相関有意。読語数×ストラテジー使用相関有意。ストラテジー使用と英語力相関有意。
	宇佐美 （2005）	中学2年 ～3年 （継続） 170名	多読＋ 書き出し訓練 1年4か月	△	○	○		リーディングにおいて、内的翻訳（日本語訳）が有意に減少。
高校生	橋本他 （2000）	高校1年	多読 1年間		○	○	○	
	横森 （2000）	高校生 （学年不明） 13名	多読 6か月			○	○	
大学生	枝澤他 （2003）	大学生 1年 371名	多読＋訳読＋ ストラテジー 指導＋速読	○	○			授業内の多読の量と英語力の相関が有意

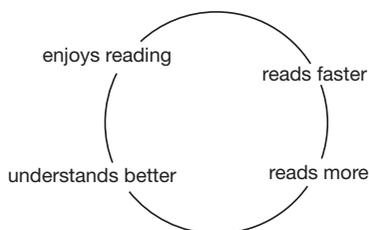
の報告のみであった。管見によれば、中学生を対象とし、速読練習と多読を組み合わせた実証研究報告はなかった。さらに、中学2年生を対象とした多読指導は宇佐美（2005）の報告のみであった。

以上のような先行研究調査の結果から、1) 中学では多読と速読練習を組み合わせた統合的授業は行われていないこと、2) 多読指導は中学3年以上が対象で中学2年生に対して行われた実証研究がほとんどないことが確認された。

2.2 速読

多読について先行研究調査を行ったところ、多読は速読力と強いつながりがあることがわかった。塩沢（1994）は、「多くの英文を読むには速く読む必要があり、多読は速読によって主に行われる」と述べている。また、Nuttall（1996, p.127）の the virtuous circle of the good reader（図1）によると、多読（reads more）には、速く読み、処理していく速読力（reads faster）は欠かせないことがわかる。また、多読の効果として、速読力が有意に伸びることが多くの研究者によって挙げられている（Robb & Susser, 1989; 橋本他, 2000; 横森, 2000; Bell, 2001; Sheu, 2004）。そこで、この速読力と多読の結び付きに注目し、速読練習を取り入れて読みの速度を向上させ、多読指導の効果を高めようと考えた。洋書を読んだことのない中学2年生、3年生にとって、速読力をつけることはたくさん読むために必要な力であろうと考えた。

▼ 図1：The virtuous circle of the good reader
Nuttall（1996, p.127）より



3 研究課題

以上のような先行研究調査の結果を踏まえ、次のような研究課題を設定した。

- 速読練習を取り入れた多読指導によって、「どのくらいの量（総語数）」を読むか。
- 速読練習を取り入れた多読指導によって、「どのように」読むか。
- 速読練習を取り入れた多読指導は、学習者の「理解を伴った速読力」を伸ばすか。
- 速読練習を取り入れた多読指導は、学習者の「読む意欲を高める」か。

4 速読指導の指導計画

4.1 速読のためのリーディングスキル

指導計画を立てるにあたり、速読について調べた。Mikulecky & Jeffries（1986）は、速読に役立つリーディングスキルとして、Previewing, Guessing the word meanings, Read for ideas, Ask questions while you read を紹介している。さらに、Mikulecky（1990）は24のリーディングスキルを紹介し、速読の基礎力として Perceptual Skills を、速読法として Scanning, Skimming を、速く正確に読むための方法として Recognizing Topics を紹介している。また、高橋・高梨（1993）は読むスピードを上げる要素として、眼球運動, Scanning, Skimming を挙げている。これらを参考にして、「速読のための6つのリーディングスキル」をまとめ、学年やレベルを考慮しながら配列し、指導計画を立てた（表2）。

■ 表2：速読のための6つのリーディングスキル

速読スキル	概要
1. Perceptual Skills	一目で、単語を認識できる
2. Previewing	全体にざっと目を通して話の展開を推測できる
3. Scanning	特定の情報を素早く検索できる
4. Topics and main ideas	細部に気にせず、Topic と Main idea をとらえる
5. Guessing the meaning of new words	未知語の意味を類推できる
6. Skimming	要点を素早くつかめる

4.2 指導計画：読むスピードと理解度

高橋・高梨（1993）は、読むスピードと理解度についていくつかの提言をしている。

- 1) めざすべき読むスピードの目安は、中学100 wpm, 高校150 wpm, 大学200 wpm^(注1)である。
- 2) 60%を割る理解度では読むスピードに意味がない^(注2)。
- 3) 読みの速さはテストの難易度 (readability) にかなり影響される。
- 4) 速読テストには、学習者の学年より1級か2級下げたテキストを使うのがよい。
- 5) 速読訓練法の中で機械的テクニック自体は意味がなく、「楽しい」と学習者が感ずることは学習の重要な条件である

という5つである。これらの提言を、速読指導の指導計画を立案する上での大きな目安とした。上記の提言をもとに作成した指導計画を表3に示す。

■表3：速読指導の指導計画

	項目	具体的内容
目標	読むスピード	中学2年100 wpm ^(注3) 中学3年150 wpm
	理解度	5問中4問(80%)以上正解
指導教材のレベル	リーディング用教材のリーダビリティ	リーダビリティ公式を使用して難易度に配慮する
	テストや指導プリント	前学年での既習語彙と既習文型を中心に作成する

5 研究方法

5.1 参加者及び指導者

本研究の参加者は、選択教科英語「Joyful Reading」の受講者である中学3年生39名(前期24名, 後期18名, うち通年受講者3名)と中学2年生82名(前期50名, 後期51名, うち通年受講者19名)。選択教科は前後期制で、1年連続して受講した者と半期のみ受講した者がいる。中学3年生は国立大学附属中学校の英語選択授業1クラスで、中学2年生は公立中学校の英語選択授業2クラスである。英語圏の国からの帰国生は、学習経験が異なるため、今回の分析からは除いた。また、もともと3年生は51名、2年生は139名いたが、データがすべてそろった参加者以外は除いた。

参加者の受講クラスの詳細は下の表4のとおりである。なお、全クラスともに同一の指導者が指導した。

■表4：参加者のグループ名

学年	時期	クラス名	人数(通年者)	合計(通年者)
3年	前期	前期クラス	24名(3名)	39名(3名)
	後期	後期クラス	18名(3名)	
2年	前期	Class A	24名(10名)	50名(19名)
		Class B	26名(9名)	
	後期	Class C	23名(12名)	51名(19名)
		Class D	28名(7名)	

5.2 授業の実際

週1回45分の授業展開は表5のとおりである。前半で速読指導を行い、後半で多読指導を行った。各回の授業では、おおむね表2に示した6つの速読スキルのうちの1つを指導した。

■表5：授業の流れ

時間	5分	25分	15分
指導内容	連絡復習	速読スキル指導	多読& Book Report

5.3 使用教材

5.3.1 多読図書

多読の推奨団体であるSSS(Start with Simple Stories)を公開しているウェブサイト^(注4)を参考にして、Oxford, Longman, Macmillan, Cambridgeなど4社から出版されている学習者用 Graded Readers や、Longman, Random House, Harper Trophy, Scholastic などの出版社の母語話者用 Graded Readers, *The Giving Tree*, *A Little House* などの母語話者用の絵本から、SSSの書評欄で読みやすさレベル0~2^(注5)、読者評価が4つ星以上の本(5つ星が最高)を約900冊用意した。選書しやすいように、5レベル(中学校入学前, 中1, 中2, 中3, 高校以上)に分け、レベル別に異なる色のラベルを貼り、その本の語数^(注6)も示した。

5.3.2 速読練習用教材

速読練習用教材は、ALTに依頼し、学習者が興味を持ちそうなトピックの作品(例えば、世界のバレンタインデーなど)を前期は12作品、後期は21作品

使用した（資料1）。教材長さの目安は100～150語程度とし、既習語彙の範囲で易しい表現を使い、速読スキルを習得するための練習問題を作成した。そのうち、前期は5作品をテストに、7作品を速読スキル指導用教材に、後期は6作品をテストに、15作品を速読スキル指導用教材に選んだ。また、速読スキルの復習教材としては、英検3級の問題や高校入試問題を使用した。

5.4 指導の方法

5.4.1 速読指導

速読練習は、グループ単位で行い、主にグループ対抗のゲーム形式で、速さや内容理解の正確さを競わせた。選択授業であるため、人間関係を作るのは容易ではなく、協力して学習することの大切さを参加者に考える時間を設けるなどして、グループ活動の価値を参加者に理解させるようにした。また、授業で行った速読テストの結果を参加者にフィードバックし、成就感やさらに高い目的意識を持つようにさせた。

5.4.2 多読指導

以下の3点をオリエンテーションで指導した。

- 1) 易しい本をたくさん読むことで力をつけていくこと
- 2) 自分の読みたい本を選び、楽しみながら、いつもより少し速いスピードで読むようにしていくこと

- 3) できるだけ辞書は引かずに絵や知っている語、自分の知識から読むようにすること

前期は、中学2年生は4,000語、中学3年生は5,000語以上、後期は、中学2年生は5,000語、中学3年生は6,000語以上読むことを授業の目標として設定した。多読は英語の本を読んで楽しむことが目的の活動だが、具体的な数値目標があった方が取り組みやすいと考え、設定した^(注7)。

参加者は毎回読語数と読んだ本の感想を Book Report に記録し、授業後に授業者が読語数に応じてシールを貼り、アドバイスを書いて激励した。読語数の多い参加者を授業で紹介し、蔵書は少しずつ数を増やして参加者が飽きないように工夫した。News Letter を発行して、人気のある本や読書量の多い参加者の紹介をしたり、テスト結果の伸びをフィードバックしたりした。

5.5 授業計画と指導時間

授業計画と指導時間は表6、7のとおりである。

5.6 データ収集・分析

5.6.1 多読指導の結果

速読練習を取り入れた多読指導によって、どのくらいの量（総読語数）をどのように読むのかについて、以下のように分析した。

- 1) 学年、参加時期、参加期間ごとの読語数の比較
- 2) 毎時間記録した累積読語数の変化

■ 表6：授業計画

	2年				3年	
	Class A	Class B	Class C	Class D	前期クラス	後期クラス
オリエンテーション	4月20日	4月28日	10月20日	10月14日	4月25日	10月3日
pretest & 質問紙調査	6月9日	6月1日	10月25日	11月4日	5月16日	10月17日
midtest	7月5日	7月7日	1月17日	12月20日	7月5日	12月19日
posttest & 質問紙調査	9月27日	9月30日	3月22日	3月10日	10月3日	2月20日

■ 表7：授業時間*

	2年				3年	
	Class A	Class B	Class C	Class D	前期クラス	後期クラス
速読練習	2時間30分 (25分×6)	2時間5分 (25分×5)	4時間35分 (25分×11)	4時間35分 (25分×11)	2時間55分 (25分×7)	2時間30分 (25分×6)
多読	2時間30分 (15分×10)	2時間15分 (15分×9)	3時間45分 (15分×15)	4時間 (15分×16)	2時間15分 (15分×9)	2時間45分 (15分×11)

*学習者の実態に合わせて授業を進めたため、多読練習と多読の回数などが異なった。

3) 読書レベルの変遷 (中学2年前期のみ)

なお、3)については、中学2年の前期のみの報告になる。目的は、今まであまり行われていない中学2年生の多読の実態を明らかにするために実施したものである。また、本の貸し出しを行ったため、授業外の読語数も含まれている。1)と2)については、参加者のBook Reportの報告をもとに読語数を記録した。

5.6.2 速読指導の効果

速読力については、各講座で pretest, midtest, posttest の3種のテストを実施し、参加者の wpm の変移を分析した。テストでは、参加者は体育競技用のタイマーを見て、英文の読みにかかった時間を各自計測し、その後本文を見ずに内容理解問題を解いた。

問題は4択多肢選択式で5題(5点満点)出題した。設問内容は、問1が話題、問2～問4がストーリーの詳細、問5が主題を問う問題に統一した。テストには3回とも異なる英文を用いた。テスト用英文の難易度は The Powers-Sumner-Kearl Formula, The Spache Formula, The Fry Graph を用いてリーダビリティを調べた(表8)。

■表8：テストのリーダビリティ

講座	Test	Powers	Spache	Fry	平均値	語数
2年前期	pretest	3.7	2.3	1	2.33	150
	midtest	3.8	1.9	1	2.23	150
	posttest	3.5	2.1	- (注8)	2.80	150
3年前期	pretest	3.3	1.9	-	2.60	136
	midtest	3.8	1.9	2	2.57	136
	posttest	4	2.1	2	2.70	138
2年後期	pretest	4.2	2.1	2	2.05	136
	midtest	4.2	2.5	3	2.75	136
	posttest	4.1	2.5	3	2.75	136
3年後期	pretest	4.4	2.6	3	2.80	141
	midtest	4.8	2.8	5	3.90	141
	posttest	4.8	2.5	5	3.75	141

(注) Powers = The Powers-Sumner-Kearl Formula;
Spache = The Spache Formula;
Fry = The Fry Graph

分析の結果、前期のテストはほぼ同じリーダビリティであったが、後期のテストの平均値の差がやや大きかった。しかし、一瞥して posttest の方が

pretest より難しい傾向にあること、さらに参加者とは別の学習者群に対して同一のテストを実施したところ平均点の差に有意差は認められなかったことから、問題はないと判断した(注9)。

分析は、学年別に、以下の項目について一元配置分散分析を行った。

- 1) 各クラスでの3テストの wpm
- 2) 各クラスでの3テストの理解度
- 3) 80%以上の理解度の参加者の、3テストの wpm
- 4) 1年間参加した生徒と半期参加した生徒の比較

3)については、理解を伴った読みのスピードの向上を測る目的で行った。4)は比較のみとした。分析ソフトはJSTAT(注10)を用いて行い、多重比較はチューキーの方法を使用した。

5.6.3 情意面の変化

質問紙を用い、実践指導の前後に授業評価と自己評価を行い、5件法で回答し「5 非常に当てはまる」、「4 やや当てはまる」、「3 どちらとも言えない」、「2 あまり当てはまらない」、「1 全く当てはまらない」のうち、当てはまるものに○をつけさせた。読むことに対する意欲の変化を観察した。

6 結果

6.1 中学2年生

6.1.1 多読指導の効果

参加時期別に総読語数を図2にまとめた。

▼図2：参加時期別読語数のグラフ(中2)

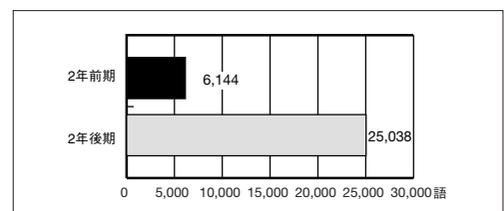
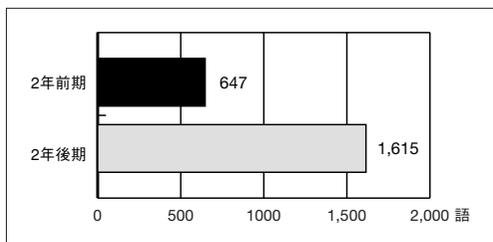


図2より、後期参加者は前期の4倍以上読んだことがわかった。ただし、2年の前期と後期では授業時間数に差がある。そのため、総読語数を授業時間数で割って比較したのが図3である。図3によると、後期は、前期の約2.5倍の量を読んでいる。やはり、量はかなり増えていることがわかる。

▼ 図3：1 授業時間当たりの平均読語数（中2）



さらに、図2のデータを、通年参加者と半期参加者に分けて、図4に総読語数をまとめた。

▼ 図4：参加期間別読語数のグラフ（中2）

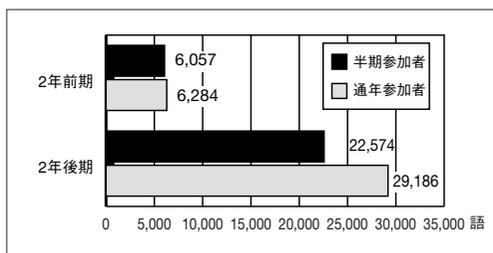


図4から後期は参加期間にかかわらず、2万語以上読んだことがわかる。授業者の観察によると、前期はほとんどの参加者が教科書以外の洋書を読んだことがなかったため、自信がなく、量が読めなかったが、後期は通年参加者が多量に読み、後期参加者を引っ張っていたようである。また、通年参加者と半期参加者では、読語数に7,000語の差がある。この語数は、中学校の英語教科書の3年間分の量（「1はじめに」参照）に当たる。

さらに、クラス別に、多読を行った授業回数ごとの累積読語数の変遷を追った（図5）。

▼ 図5：クラス別累積読語数のグラフ

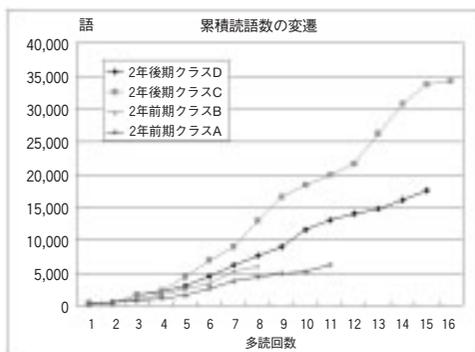
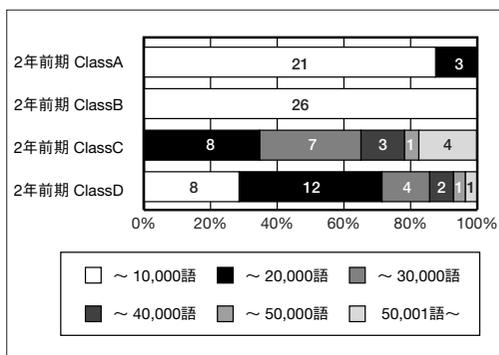


図5によると、どのグループにも共通する点として、4回目あたりまではほぼ横ばいだが、5、6回目あたりから、読む語数が伸びている。また、前期クラスに比べ、後期クラスは読語数が大きく伸びているのがわかる。前期クラスで授業回数の多かったClass Aと後期クラスの11回までを比べると、後期は2倍、3倍の量を読んでいる。また、後期は、Class CとDで読語数にかなりの差が出ている。クラスごとに読語数の分布を調査したところ、図6及び表9のような結果となった。

▼ 図6：クラス別読語数の割合（数値：人数）



■ 表9：クラス別読語数

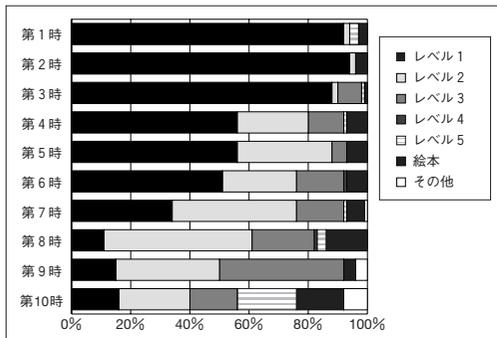
	参加者数(うち通年参加者数)	最大値	平均値	最小値
2年前期 Class A	24 (10)	12,009	6,268	3,623
2年前期 Class B	26 (9)	8,690	6,029	3,607
2年後期 Class C	23 (12)	120,021	34,100	11,897
2年後期 Class D	28 (7)	64,620	17,594	4,626
通年参加者	19	131,869	35,471	17,092

図6より、前期は読語数1万語以下がほとんどだったが、後期は1万語以上がほとんどであったことがわかる。特に、Class Cは1万語以下の参加者はいなかったことが特徴的である。参加者の半数が前期から継続して参加していたことが、初めて参加した参加者にプラスに働き、クラス全体に多量に読もうとする雰囲気を作ったものと考えられる。Class C

は最も多く読んだ参加者1名が12万語を超し(表9)、5万語以上読んだ参加者が他に3名いた。これらの4名のうち、2名は後期のみの参加者で、通年参加者に追従して頑張ったようである。

読書レベルはどのように変化したかについて、その調査結果を、図7に示した(注11)。図7によると、読む本のレベルが変わった節目が、第4時、第7時、第9時に見られる。第4時は、レベル2に移行した参加者が大きく増え、第7時は、レベル2がレベル1より増えた。第9時には、レベル3がレベル2より増えていることがわかる。

▼ 図7：読書レベルの変化



6.1.2 速読指導の効果

6.1.2.1 読むスピード

pretest, midtest, posttest の3テストの wpm の平均を一元配置分散分析した結果を表10に示した。

表10によると、2年生は Class A, B, D の3クラスでは、テスト間で有意な得点差が確認された。これら3クラスは開始時70~80 wpm だったが、半期の授業終了時にいずれのクラスも100 wpm を超え、読むスピードが統計的に有意に速くなったことがわかった。一方、Class C は開始時に既に100 wpm を超えており、その後の伸びは緩く、結果的には、最初は20 wpm 遅かった Class D と最終的にはほぼ同じ wpm で終わっている。Class C は最も読語数の多いクラスであるのに、読む速さは有意に伸びていないのである。このことは、高橋・高梨(1993)の中学校の目標値は100 wpm であるという主張を再確認するもので、100 wpm あたりで天井効果が見られたものと考え(注12)。

6.1.2.2 理解度

次に、pretest, midtest, posttest の3テストの理解度を一元配置分散分析にかけた結果を表11に示す。

■ 表10：読むスピード (wpm) の一元配置分散分析の結果 (中2)

速読テスト	Class A (n = 24)		Class B (n = 26)		Class C (n = 23)		Class D (n = 28)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
pretest	77.7	31.7	72.7	35.3	103.3	33.6	85.4	27.6
midtest	95.6	28.6	89.7	45.0	105.2	41.2	103.6	29.6
posttest	103.5	36.5	105.8	41.4	115.0	34.4	114.2	20.6
F 値	10.5**		13.0**		2.1 n.s		.20.2**	
多重比較	pre < post**		pre < mid* pre < post** mid < post*				pre < mid** pre < post**	

*p < .05, **p < .01

■ 表11：理解度の一元配置分散分析の結果 (中2)

理解テスト (5点満点)	前期				後期			
	Class A (n = 24)		Class B (n = 26)		Class C (n = 23)		Class D (n = 28)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
pretest	4.2	0.7	3.7	1.0	3.5	1.1	3.4	1.4
midtest	4.4	0.6	4.2	0.7	3.7	1.3	3.6	1.3
posttest	4.2	1.0	4.1	0.9	4.0	1.1	3.5	1.1
F 値	0.8 n.s.		3.3*		1.9 n.s.		0.3 n.s.	
多重比較					pre < mid*			

*p < .05, **p < .01

■ 表12：80%以上の理解度の参加者の wpm の変化

速読テスト	Class A (n = 16)		Class B (n = 12)		Class C (n = 9)		Class D (n = 7)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
pretest	77.1	35.9	82.7	30.3	114.1	45.1	80.7	14.6
midtest	99.0	29.9	106.0	48.9	106.9	34.9	102.7	36.2
posttest	102.8	38.7	114.9	41.8	127.9	40.5	108.6	20.8
F 値	10.3**		5.1*		3.0 有意傾向		4.5*	
多重比較	pre < mid** pre < post**		pre < post*				pre < post*	

*p < .05, **p < .01

表11より、有意な差が見られたのは Class B のみであった。Class B はもともと読むスピードも Class A に比べると遅く（表10）、理解度も低かったが、posttest では速さも理解度も Class A と同じレベルに達している。このことより、中学2年生の前期という、英語の学習の経験が浅い参加者でも、もともとの読むスピードや理解度にかかわらず、本指導により理解が伴った速読力がつく可能性があることがわかった。

また、Class A, B, C は posttest で理解度が8割に達しているが、Class D は理解度が最初からほとんど変動がない。同じテストを行った、Class C と D を表10, 11で比較すると、Class C は、理解度は8割まで伸びたがスピードはあまり伸びず、Class D は、速さは有意に伸びたものの、理解度がほぼ横ばい状態である。つまり、スピードの向上が見られなかった Class C は理解力が向上し、スピードが有意に速くなった Class D は、理解力は変わらなかった。

6.1.2.3 読むスピード×理解度

すべてのテストで、70%以上の理解度を示した参加者の、読むスピードの変化について、その分析結果を表12に示す。ただし、本研究では80%以上の正解率（5点満点中4点以上）の解答者を対象とする。表12より、Class A, B, D の3クラスは、理解の伴った速読力が統計的に有意に向上した。また、pretest の平均が他より高い Class C も有意傾向（ $p = 0.076$ ）だったことがわかる。

6.1.2.4 参加期間の差

参加期間の差により、効果に差は出るのだろうか。2年生の通年参加者と後期のみの参加者の間で

読むスピードの伸びを比較した。

後期総参加者の平均読語数25,038語に近い25,000語を基準とし、参加期間終了時に基準以上読んだ参加者を多読群、基準未満の参加者を少読群とし、参加期間ごとに比較したのが表13である。

表13によると、多読群は半年後は少読群より伸びは少ないが、1年後は逆転することがわかった。多読は短い期間で多く読んで効果が出るのではなく、1年間かけて読み続けていくことで効果が出るらしいことがわかった。

■ 表13：読書量と読むスピードの伸び（wpm）

参加期間		半年後	1年後
後期のみ	多読群 (n = 9)	9	/
	少読群 (n = 24)	31	
通年	多読群 (n = 9)	25	52
	少読群 (n = 10)	34	39

6.1.3 情意面の変化

本授業の参加者の意識はどのように変わったのであろうか。英語力、速読力、正確に読む力など情意面での成就感について質問したアンケートの結果を表14に示す。

表14によると、全体平均は3.9で、情意面がどちらかというところ向上したと言えよう。項目別では、「1 英語力」と「2 速読力」が高い。また、後期（C と D）の方が前期（A と B）より情意面での向上感が高い。読むことへの「4 自信」、「5 意欲」、「6 慣れ」については、他の項目と比べると低くなっている（各項目の番号は表14の番号に対応）。

授業評価については、表15のとおりである。授業評価はどのクラスも高かったと言えよう。

■ 表14：情意面の変化

	質問内容	クラス名				平均
		A	B	C	D	
1	自分の英語力は向上している。	4.3	3.8	4.2	4.1	4.1
2	この授業を通して、英文を速く読めるようになった。	4.3	3.9	4.4	4.4	4.3
3	この授業を通して、英文を正確に読めるようになった。	3.9	3.5	4.1	3.9	3.9
4	英文を読む自信がついてきた。	3.8	3.5	4.0	3.7	3.7
5	もっと本や英字新聞など、英文を読んでみたくなった。	3.9	3.8	3.8	3.9	3.8
6	英文を読むことに慣れた。	4.0	3.5	3.8	3.9	3.8
7	英文を読むのが楽になった。(教科書、英検、長文問題など)	3.8	3.6	4.2	3.9	3.9
8	わからない単語や表現があっても気にせず、読み進められた。	4.1	3.6	4.2	3.8	3.9
	平均	4.0	3.6	4.1	4.0	3.9

■ 表15：授業評価

		クラス名				平均
		A	B	C	D	
速読	役に立った	4.2	4.2	4.6	4.4	4.3
	楽しかった	4.3	4.2	4.5	4.2	4.3
多読	役に立った	4.3	4.0	4.5	4.6	4.3
	楽しかった	4.4	4.3	4.6	4.5	4.4
	平均	4.3	4.2	4.5	4.4	4.4

また、学習したリーディングスキルのうち「役に立ったもの」、「実際に使っているもの」を尋ねたアンケート結果を図8に示す。

▼ 図8：リーディングスキルに関するアンケート結果

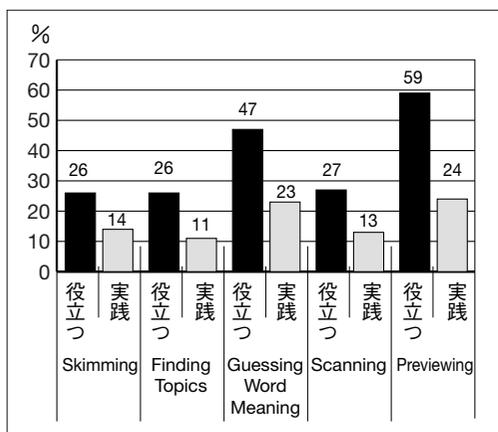


図8によると、最も「役に立ったリーディングスキル」として“Previewing”が挙げられ、その後を“Guessing Word Meaning”が追っている。実践してみたというリーディングスキルは少ないが、中

は“Previewing”と“Guessing Word Meaning”がやはり、他のリーディングスキルから抜きん出ている。

生徒の感想の一部を次に挙げる。

- ・授業は楽しく、だけどしっかりと自分の力になっている感じがして、とても自分に合っていた。
- ・今まで英語が嫌いだったのですが、英語が大好きになりました。
- ・英語の本を読む機会がないのでよい経験になった。
- ・英語力も上がったし、友達とも協力できてよかった。
- ・英語の本は面白くて、わからないことがあっても自分なりに考えられてとても面白かった。
- ・英検3級に合格しました。この授業のお陰です。
- ・1年間で英文を読むのに慣れた。
- ・とてもよい授業でした。最高でした。
- ・もっと本を読む時間が欲しい。
- ・雰囲気重い。
- ・わかる人全員に答えてもらい、得点を入れるようにした方がよい。

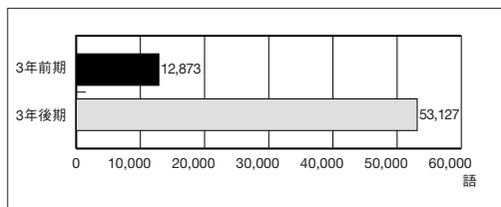
6.2 中学3年生

6.2.1 多読指導の効果

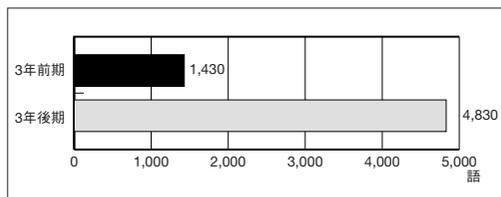
参加時期ごとに参加者の総読語数をまとめたのが図9である。

図9より、後期参加者は前期の4倍以上読んだことがわかった。また、図10で、総読語数を授業時間数で割って比較した。すると、後期は、前期の約3.4倍の量を読んでいる。やはり、量はかなり増えていることがわかった。

▼ 図9：参加時期別読語数のグラフ（中3）

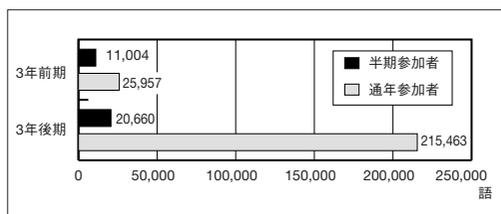


▼ 図10：1授業時間当たりの読語数（中3）



さらに図9のデータを、通年参加者と半期参加者に分け、図11に総読語数をまとめた。

▼ 図11：参加期間別読語数のグラフ（中3）



通年参加者は、前期は半期参加者の2倍読み、さらに後期になると後期半期参加者の10倍以上の量を読んだ。また後期参加者は、前期参加者の2倍読んだ。

さらに、クラスごとで多読を行った授業ごとに累積読語数の変遷を追ったのが、図12である。

▼ 図12：クラス別累積読語数のグラフ

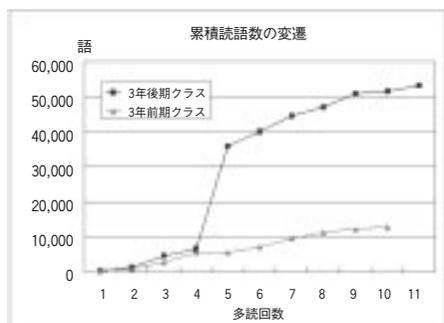
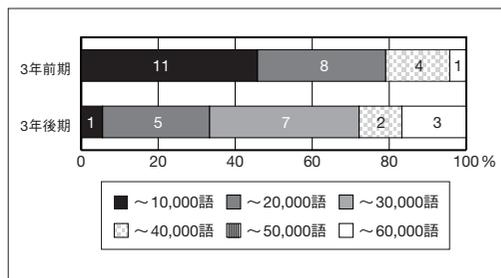


図12によると、5回目から顕著に読語数が伸びている。この理由は、通年参加者の1人が“Harry Potter”シリーズの4冊を読んだことをまとめて報告したためである。また、前期よりも後期の方が毎時間の読語数が多いことがわかる。さらにクラスごとに読語数の分布を調査したのが図13及び表16である。

▼ 図13：クラス別読語数の割合（数値：人数）



■ 表16：クラス別読語数

	参加者数(うち通年参加者数)	最大値	平均値	最小値
3年前期クラス	24 (3)	33,401	12,873	5,073
3年後期クラス	18 (3)	504,933	53,127	9,388
通年参加者	3	538,334	241,420	87,652

図13より、前期は読語数が1万語から2万語の参加者がほとんどだったが、後期は2万語から3万語読んだ参加者が大多数を占めていたことがわかる。後期半期参加者は読語数が4万語以下だが、通年参加者の3名は皆5万語を超えた。また、表16より後期は最小読語数がほぼ1万語で、最も読んだ参加者は50万語読破した。実は、前期の最大値を達成したのも同じ参加者だったが、半年後に15倍読んだことになる。

6.2.2 速読指導の効果

6.2.2.1 読むスピード

pretest, midtest, posttestの3テストのwpmを一元配置分散分析した結果を表17に示した。表17によると、前期クラスは、読むスピードが統計的に有意に伸びた。後期クラスは、pretestの段階で既に中学3年生の目標値である150 wpmに達していた。読むスピードは速くなったが、統計的に有意な結果は得られなかった。このことは、中2のClass Cでも見られた現象で、中3では、150 wpmあたりで、

天井効果が見られたものと考えられる^(注12)。

■ 表17：読むスピード (wpm) の一元配置分散分析の結果 (中3)

速読テスト	前期クラス (n = 24)		後期クラス (n = 18)	
	Mean	SD	Mean	SD
pretest	114.1	37.4	157.6	50.1
midtest	126.3	42.6	166.3	40.3
posttest	139.3	36.5	165.1	33.9
F 値	10.5**		0.5 n.s.	
多重比較	pre < post**			

*p < .05, **p < .01

6.2.2.2 理解度

次に、pretest, midtest, posttest の3テストの理解度を一元配置分散分析した結果を表18に示す。理解度については前期クラスのみ有意な結果が得られた。最初は3.6であったのに、最終的には4.6まで上昇した。後期クラスは、開始時に4.6と既に高い数値であったが、その理想値のまま維持した。

■ 表18：理解度の一元配置分散分析の結果 (中3)

理解テスト (5点満点)	前期クラス (n = 24)		後期クラス (n = 18)	
	Mean	SD	Mean	SD
pretest	3.6	1.0	4.6	0.7
midtest	4.3	0.9	4.8	0.5
posttest	4.6	0.6	4.5	0.6
F 値	10.9**		1.7 n.s.	
多重比較	pre < mid* pre < post**			

*p < .05, **p < .01

6.2.2.3 読むスピード×理解度

全テストで80%以上の理解度を示した参加者の、3テストのwpmの平均を一元配置分散分析した結果を表19に示す。表19より、前期クラスでは理解の伴った速読力が、統計的に有意に向上したことがわかった。後期クラスは pretest の段階で中学3年生の目標値を優に超える状態で、その後、伸びを示さなかった。これも天井効果によるものと考えられる。

■ 表19：80%以上の理解度の参加者のwpmの変化

速読テスト	前期クラス (n = 11)		後期クラス (n = 12)	
	Mean	SD	Mean	SD
pretest	127.9	37.5	165.3	51.4
midtest	149.8	41.2	171.3	41.6
posttest	152.2	26.1	165.9	36.1
F 値	4.6*		0.2 n.s.	
多重比較	pre < post**			

*p < .05, **p < .01

6.2.3 参加期間の差

後期のみ参加者と通年参加者の読みのスピードの伸びを表20に比較した。表20によると、後期クラスは有意な結果が出なかったが、通年参加者は200wpmの壁を越えたことがわかった。

■ 表20：後期のスピードの伸び (wpm)

	pretest	posttest	伸び
後期のみ	149.9	155.7	5.8
通年参加者	195.1	212.0	16.9

6.2.4 情意面の変化

本授業の参加者の、情意面での成就感についてアンケート集計結果を表21に示す。

表21によると、全体平均は4.4で、高い達成感を得たことがわかる。項目別では、「2 速読力」、「4 読む自信」、「8 わからない語を気にせず、読みすすめられた」が高い。また、後期クラスの方が前期クラスより情意面での向上感が高い。また、授業評価は、表22のとおりである。授業評価はどのクラスも高かった。前期より、後期の方がさらに高くなっており、特に後期の多読に対する評価は4.9とほぼ満点に近い評価となっている。

また、アンケートで学習したリーディングスキルのうち「役に立ったもの」、「実際に使っているもの」を尋ねた結果を図14に示す。

図14によると、最も「役に立ったリーディングスキル」として中2同様、「Previewing」が挙げられ、その後を「Scanning」と「Guessing Word Meaning」が追っている。実践してみたというリーディングスキルは少ないが、中では、「Guessing Word Meaning」と「Previewing」が他のリーディングスキルより実践している者は多い。

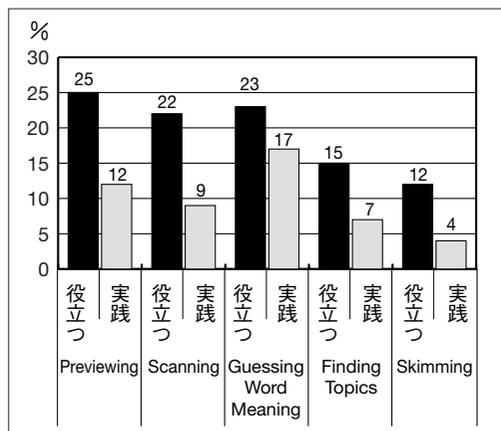
■表21：情意面の変化

	質問内容	前期クラス	後期クラス	平均
1	自分の英語力は向上している。	4.2	4.5	4.4
2	英文を速く読めるようになった。	4.3	4.7	4.5
3	英文を正確に読めるようになった。	4.1	4.4	4.3
4	英文を読む自信がついてきた。	4.2	4.7	4.5
5	もっと本や英字新聞など、英文を読んでみたくなった。	4	4.7	4.4
6	英文を読むことに慣れた。	4.2	4.5	4.4
7	英文を読むのが楽になった。(教科書, 英検, 長文問題など)	3.9	4.4	4.2
8	わからない単語や表現があっても気にせず、読み進められた。	4.5	4.5	4.5
	平均	4.2	4.6	4.4

■表22：授業評価

		クラス名		平均
		前期クラス	後期クラス	
速読	役に立った	4.4	4.7	4.5
	楽しかった	4.2	4.2	
多読	役に立った	4.6	4.9	4.7
	楽しかった	4.5	4.8	
平均		4.4	4.6	4.5

▼図14：リーディングスキルに関するアンケート結果
役に立ったリーディングスキル (中3：n=42)



生徒の感想の一部を次に挙げる。

- ・速読はすごく勉強になり、本を読むペースが上がり、たくさん本を読むことができた。
- ・最初に比べてすごく速く読めるようになった気がする (受験にも役立ちました)。
- ・本がたくさんあって選ぶのも楽しかった。班対抗のクイズも面白い。
- ・思ったより、読んだ語数が多くてうれしかった。

- ・お勧め本なども紹介してくれてよかった。
- ・楽しめて英語が勉強できるので最高でした。
- ・2年の時から取ればよかった。
- ・速読のテクニックはまだうまく使えませんが、多読で英語の文を読むことに自信ができました。
- ・速読の力が楽しくつき、英語が一層好きになった。
- ・もっと多読の時間を増やしてほしい。
- ・もっと本を増やした方がよい。

7 考察

7.1 中学2年生

多読指導の効果としてまず挙げられるのは、2年生が前期約6,000語、後期約25,000語読んだことである。後期は前期の4倍で、通年参加者と後期のみ参加者の間には中学校英語教科書3年分の読語数の違いがあった。しかし、これだけ後期参加者が読めた理由として、教科書を除いて、今まで英語の読書経験が教科書しかなかったため、前期はほとんどが1万語未満の読語数だったが、後期は通年参加者がスピードを上げて読む姿に啓発を受け、大多数の参加者が2万語以上読んだことが考えられる。後期は5万語以上読んだ参加者は5名いた。

また、クラス別に見ると半数が通年参加者だったClass Cは、Class Dの倍の量を読み、34,100語読んだ。Class Cの最高読書語数は、120,021語で、10万語を超えた参加者が計2名いた。これらのことより、2年生では前期から多読指導を始めることにより、後期はより多く読めるということが言えよう。

読書レベルは、全員同じようにレベル1から始めたが、第4時、第7時、第9時を節目にして、2、

3時間ごとに、徐々にレベルを上げて読んでいった。参加者は読むことで、徐々に読む量、読むレベルを自ら上げていったことがわかった。

速読指導の効果として、全クラスで中学校の目標値である100 wpm を超えることができた。pretestで100 wpm 未満だった前期2クラスと後期1クラスは、70%以上の理解を伴って、速さが有意に伸びた。初めから103 wpm だったClass Cで有意な伸びは見られなかったことから、100 wpm が中学2年生の目標値として妥当であることが確認できた。が、Class Cは読むスピードは115 wpm まで、理解度も3.5から4.0に伸びており、最も読書量の多かったClass Cは、速読指導により、より多くの量が多読で読めるようになり、その結果、速く読むだけでなく、よりよく理解する力も伸びたことが考えられる。

本当に理解を伴った上で速読力がついたと言えるかどうか、80%以上の理解を伴った参加者のみを選出し、そのwpmの変化を分析した。Class A, B, Dの3クラスでwpmの有意な伸びが見られ、Class Cも有意傾向が見られた。つまり、本研究の参加者は理解を伴って速読力を伸ばしたことがわかった。一方、参加期間による効果であるが、多読群は半年ではなかなか効果が出ないが、1年じっくりと読むことで効果が出てくることがわかった。

情意面の変化として、読む意欲や自信にはまだ結びつかなかった。しかし、英語力や速読力が伸びたという実感が出てきた参加者が多く、授業評価は全般的に高く、満足感を得た参加者が多かった。前期より後期の方が授業による成就感や授業評価が高く、これらのことから、さらに多読を継続することで意欲や自信につながるものと考えられる。また、指導したリーディングスキルのうち、「Previewing」と「Guessing Word Meaning」が最も役立ったというアンケート結果が出た。中学2年生には、「Scanning」、「Skimming」、「Finding Topics」などは難しいスキルなのかもしれない。

7.2 中学3年生

多読指導の効果として、まず読語数は前期12,873語、後期53,127語で、2年生の倍の量を読んだ。また、このことは2年生でも見られたことだが、後期参加者は前期参加者の4倍以上読んでいる。明らかに違うのは、後期参加者の、半期参加者と通年参加者の読書量の差である。通年参加者は後期のみの参

加者の10倍以上の語数を読んだ。3年生は受験ということもあり、持ち帰って読んだ学習者は多くなかったのにもかかわらず、通年参加者の3名はひたすらに読み続けたのである。3名とも5万語を超え、最高読書語数は50万語を超えた。1年参加することで、読書量が大きく増えることが確認できた。

速読指導の効果として、前期は114.1 wpm から139.3 wpm へと有意に伸び、理解度も3.6から4.6へと有意に伸びた。後期は初めから157.6 wpm で高校生目標値に達しており、165.1 wpm へと速さは向上したものの、統計的に有意ではなかった。後期みの参加者は、150 wpm 以上の速読力を伸ばすのに、読語数や速読指導時数(6回)が不足していたことが理由として考えられる。一方、通年参加者は、後期だけで195.1 wpm から212.0 wpm へと約16.9 wpm 伸ばし、200 wpm の壁を越えた。通年参加者は、多量の読書量に支えられ、200 wpm を超えることができたのであろう。これらのことより、3年生においては、150 wpm 未満の速読力に関しては、10回弱の授業回数でも効果が出たが、150 wpm 以上の速読力を伸ばすには、速読指導時数や読語数が重要で、時数を考えると1年間指導しないと効果が出ていくことがわかった。

情意面の変化として、どの項目においても高い評価が得られた。後期クラスでは、読むスピードが有意に伸びなかったが、前期よりも後期の方が、評価が高かった。特に「速度力」、「読む自信」、「読書へのさらなる意欲」の3項目が高く、参加者の内面では、読むことに対する自信を高めたと言える。授業評価も高く、参加者の満足感も高かったようである。

8 結論

a) 速読練習を取り入れた多読指導によって、「どのくらいの量(総語数)」を読むのか。

2年生は前期6,000語、後期25,000語、3年生は前期12,000語、後期50,000語の読書量であった。共に後期は前期の約4倍読んだ。半期間の最高読語数は、2年で120,021語、3年で504,933語であった。2年生も3年生も、通年参加者の方が半期参加者よりかなり多く読んだ。特に3年生の通気参加者は、後期のみの参加者の10倍の量を読んだ。これらのこと

により、多読は参加期間が長い方がより読書量が増えること、年間で、2年生3万語、3年生6万語は読めることがわかった。

b) 速読練習を取り入れた多読指導によって、「どのように」読むか。

読書量は第5時あたりから伸び始め、読書レベルは2, 3時間目ごとに上昇した。

c) 速読練習を取り入れた多読指導は、学習者の「理解を伴った速読力」を伸ばすか。

2年生は本指導により、全クラスで速読力が100 wpm を超えることがわかった。理解度はいずれも80%を超えていたため、理解を伴った速読力がついたと言える。pretest で既に100 wpm を超えていたクラスは、有意な結果は得られなかったが、速読力、理解度共に向上が見られた。3年生は前期クラスで有意な向上が見られ、140 wpm まで上がった。後期クラスは有意差が見られなかった。このことは、後期クラスは pretest の段階で150 wpm を超えており、それをさらに伸ばすには速読指導が6回、読書量が2万語では足りなかったことが考えられる。というのは、通年参加者は全員5万語読み、200 wpm を超える速読力を身につけたからである。これにより、半年より1年間参加した方が「理解を伴った速読力」を着実に伸ばせることがわかった。

d) 速読練習を取り入れた多読指導は、学習者の「読む意欲を高める」であろうか。

2年生は、まだ読むことに対する「自信」や「意欲」には結びつかなかったが、「英語力」や「速読

力」が伸びたという実感が得られた。3年生は、全般的に情意面での評価は高く、特に読むことに対する「自信」や「意欲」が他よりも高かった。これらのことより、2年生ではまだ独り立ちして読めるほどの自信は持たせられないが、3年生になると読むことに対する意欲を高められることがわかった。

9 今後の課題

今回の研究は、1年間という限られた中での研究であり、2年生から3年生へと続けて速読練習と多読を組み合わせた指導をしていくことでどういう効果が出るかを追う必要がある。また、2年生では100 wpm を超えたとき、3年生では150 wpm を超えたときに速読力がなかなか伸びないという壁があった。その壁を越えるには、速読指導の回数と多読の量が肝心だと本研究では考察したが、今後の研究の中で壁を越えられる指導法を明らかにしていきたいところである。

謝 辞

このような授業及び研究を行える機会をくださった(財)日本英語検定協会と選考委員の皆様には厚く御礼申し上げます。また、真摯な指導をしてくださった西垣知佳子先生、共同研究者の Chris Kato 氏、川名絵理氏に感謝いたします。授業と研究を後押ししてくださった西垣研究室の皆さん、同僚の先生方、生徒の皆さん、そして支えてくれた家族に心より感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

注

(1) 読むスピードについて、安藤(1971)は大学生のwpmの平均を約75語とし、150語~200語を速読訓練の目標として掲げている。また、卯城(2000)は日本人学習者の目標として100~150 wpm を超えることを示唆している。

(2) 理解度について、Grabe(2002, p.196)も

To calculate students' average reading rates for general comprehension, only consider rates where students achieve 70 per cent or more (i.e. 7/10 or more) on comprehension. ... Students who receive comprehension scores of 60 per cent or lower on a regular basis can be given alternative (easier) reading materials immediately

と述べ、60%を超える理解度が有効な読むスピードと主張している。

(3) 先行研究調査によると、読むスピードと理解度について、ewpm と wpm という2つの指標が用いられているが、ewpm は読む速さと正解率のそれぞれの数値がわからない。そのため、wpm を用い、理解度と分けて分析し、理解度80%以上を有効値とすることとした。

(4) <http://www.seg.co.jp/ssss/>

(5) 読みやすさレベルは、本に出現する総語数や文法という目安によって設定される(古川・神田・小松・畑中・西澤, 2005)。レベル0~2は総語数6000語以下、文法は現在完了、過去進行形など中学3年までの範囲。

- (6) SSS が紹介している多読図書の数語を参考にした。
- (7) 平成17年度に実施した多読指導において、選択授業半期で平均7,777語、最低値が3,568語、最高値が13,374語という結果を得たことに基づく。
- (8) Fry Graph ははずれ値があると読み取らないため、一部のデータが出ていない。そのため、残りの2つの公式の平均値を参考に比較した。
- (9) 念のため、他校の生徒にテストを実施し、テストのレベルを調べた。一元配置分散分析及びチューキーの方法による多重比較の結果、2年後期の3つの理解テスト [$F(2, 40) = 0.75, p = 0.46, n.s$] 及び、3年生の3つの理解テスト [$F(2, 6) =$

- 0.61, $p = 0.6, n.s$.] ともに有意差は認められなかった。これらの検定の結果、どのテストもほぼ同じレベルだということがわかった。
- (10) JSTAT は以下のサイトで手に入る。
<http://www.vector.co.jp/soft/win95/business/se030917.html>
- (11) 読書レベルの分け方は表23のとおりである。
- (12) 先行研究調査によると中学2年生後期で160 wpmまで読むスピードが伸びた宇佐美(2005)と中学3年生で191 wpmまで伸びた藤田(1999)があるが、参加者が難関私立中学校の生徒で公立中学校の生徒ではなかった。

■ 表23：読書レベル

読書レベル	1 (中学前)	2 (中1)	3 (中2)	4 (中3)	5 (中学後)
SSS レベル	0.1~0.3	0.4~0.8	0.8~1.4	1.4~2.2	2.2~
平均語彙数/冊	70	350	800	2,500	5,500
外国語話者用 Graded Readers					
Oxford	Reading Tree 1~3		Bookworms		
			Starters	Stage 1	Stage 2, 3
Longman	Story Street				
	1~3	4~6	7~9	10	11~12
Penguin Readers			Easy Starts	Level 1	
Macmillan	Macmillan Readers				
	Starters		Beginner		
Cambridge				Readers Level 1	
母語話者用 Graded Readers					
Longman	Chatterbox				
Scholastics	Scholastic Readers				
	Level 1		Level 2		
Random House	Step Into Reading				
	1	Level 1, 2			
Harper Trophy	I Can Read Book				
	My First	My First, Level 1	Level 2		

参考文献 (*は引用文献)

- * 安藤昭一・D. セル.(1971).『英文速読法Ⅰ』. 英潮社.
- * Bell, T.(2001). Extensive reading: speed and comprehension. *The Reading Matrix*, 1(1). Retrieved October 16, 2004, from <http://www.readingmatrix.com/articles/bell/index.html>.
- * Carrell, P. & Grabe, W.(2002). Reading. In Schmitt, N.(Ed.), *Applied Linguistics*, 233-250. Oxford University Press.
- * 枝澤康代・湯山健一・松村延昭.(2003).「Reading 授業改革の試み：統合的多読指導」.『総合文化研究所紀要』第20号, 30-40.
- * 藤田真理子.(1999).「速読練習の効果」. *STEP BULLETIN*,

- vol.11, 68-76.
- * 古川昭夫・神田みなみ・小松和恵・畑中貴美・西澤一.(2005).『英語多読完全ブックガイド』. コスモピア.
- * Grabe, W. & Stoller, F.(2002). *Teaching and Researching Reading*. Pearson Education.
- * 長谷川修治・中條清美.(2004).「学習指導要領の改訂に伴う学校英語教科書語彙の時代的变化—1980年代から現在まで—」.『外国語教育メディア学会紀要』第41号, 141-155.
- * 橋本雅文・島緑・高田哲朗・磯部達彦・酒井倫代・築山徹.(2000).「多読の効果を検証する」.『京教大附高

- 研究紀要』第68号. Retrieved Mar. 27, 2006, from <http://www.kyokyo-u.ac.jp/koukou/kyoka/eigo/sub2/tadoku.htm>
- * 畠山廣子.(2005). 「中学校における Graded Readers を使用しての多読指導の効果の研究」. 『岩手大学英語教育論集』7, 10-29.
- * 亀谷圭.(2000). 「自由読書を取り入れた中学生の多読指導」. *STEP BULLETIN*, vol.13, 122-130.
- * 金谷憲・長田雅子・木村哲夫・葉袋洋子.(1994). 「中学生英語多読プログラム—その動機づけと読解力への影響—」. 『関東甲信越教育学会研究紀要』8, 39-47.
- * Krashen, S.(2004). Free voluntary Stephen Krashen. Free Voluntary reading: New Research, Applications, and Controversies. Presented at PAC5(Pan-Asian Conference), Vladivostok, Russia.
- * Mason, B., & Krashen, S.(1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25(1): 91-102.
- * Mikulecky, B.S.(1990). A Short Course in Teaching Reading Skills. Addison-Wesley.
- * Mikulecky, B.S., & Jeffries, L.(1986). *Reading Power*. Addison-Wesley.
- * Nation, P.(1994). The language learning benefits of extensive reading. *The Language Teacher*, 21(5), Retrieved May 7, 2005, from <http://www.jalt-publications.org/tlt/>
- * Nation, I.S.P.(2001). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge Applied Linguistics.
- * Nuttall, C.(1996). Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Hinemann.
- * Robb, T.N., & Susser, B.(1989). Extensive reading vs. skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5(2), 239-251.
- * 斎藤栄二.(1996). 「C.18 多読方式への方向」. 『英文和訳から直読直解への指導』. 研究社出版
- * 酒井邦秀.(2005). 『教室で読む英語100万語 多読授業のすすめ』. 大修館書店.
- * Sheu, S.P.(2004). The Effects of Extensive Reading on Learners' Reading Ability Development. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 213-228.
- * 塩沢利雄.(1994). 「多読指導を成功させるために」. 『現代英語教育』7月号. 研究社出版.
- 杉田由仁.(2001). 「ブレイディング活動の種類と読解力の伸びに関する研究：中学校に於ける速読指導の試みから」. 『中部地区英語教育学会紀要』第31号. 223-229.
- * Susser, B., & Robb, T.N.(1990). EFL extensive reading instruction: Research and procedure. *JALT Journal*, 12. Retrieved March 20, 2004, from <http://www.kyoto-su.ac.jp/~trobb/susser.html>
- * 高橋正夫・高梨庸雄.(1993). 『英語リーディング指導の基礎』. 研究社出版.
- * 天満美智子.(2005). 『英文読解のストラテジー』第8版. 大修館書店.
- * 宇佐美修.(2005). 「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—」. *STEP BULLETIN*, vol.17, 185-194.
- * 卯城祐司.(2000). 「第1部5章 読む目的と読む速度」. 『英語リーディング事典』. 研究社出版.
- * 山本敏子.(2000). 「第11部7章 速読指導と多読指導」. 『英語リーディング事典』. 研究社出版.
- * 横森昭一郎.(2000). 「授業内多読指導：スターター・レベルの高校生に対する効果」. 『コミュニケーションと言語教育(SURCLE)』第2号, 9.
- * Walker, C.(1997). A Self Access Extensive Reading Project using Graded Readers (with particular reference to students of English for academic purposes). *Reading in a Foreign Language* vol.11, 121-149.
- * Waring, R.(2003). Getting an Extensive Reading Program going. (an article appearing in *Language Magazine*, 3(4)). Retrieved from <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/papers>

eラーニング教材の授業活用による英語実践的コミュニケーション能力の育成

岡山県立津山高等学校 教諭 藤代 佳子

概要

本研究は、ネットワークを介して「いつでも・どこでも」動画や音声を利用できるeラーニングを活用した授業実践を通して、eラーニング教材を活用した効果的な指導方法を探り、英語実践的コミュニケーション能力を育成することをテーマとしたものである。WBT (Web Based Training) 用の教材を生かした「個」に応じた指導と教師による一斉指導を融合させる指導を行い、その学習効果を検証した。

その結果、学習者の特に英語運用能力下位層のリスニング力が有意に向上した。学習者全体が語彙、文法、作文を合わせて総合的に向上した。また、英語の4技能のうち「聞く力」を高めるために他の3つの技能を伸ばす必要があることへの認識の深化が見られた。これは、リスニング力を伸ばす活動が英語実践的コミュニケーション能力の向上につながることを示すものであろう。

1 はじめに

近年、『英語の使える日本人』の育成のための行動計画が国の施策として出され、より実践的な英語運用をめざした授業への改善や英語教員の資質向上などの取り組みが進行する中、英語で情報を収集、判断、理解して、発信する力は学習活動の基本的な力として育成が求められている。

特に英語教育において聞く力や話す力を育成する指導法の開発及び実践研究が必要とされ、その一方策としてコンピュータや情報通信ネットワークを利用して学習するeラーニングの授業活用が注目されている。岡山県情報教育センターの研究成果によると、中・高等学校におけるeラーニングを活用した

授業実践により学力向上やコミュニケーション観の深化などの学習効果が報告されている。

これらの先行研究を踏まえ、本研究は、通常の授業を通して英語の実践的コミュニケーション能力を育成することを目標として、音声面を重視したeラーニング教材の活用と授業における一連の活動形態をパターン化して継続的に授業実践を行うことで、情報活用の実践力を育成するとともに、eラーニング教材を活用した効果的な指導方法について考えるものである。

2 研究の目的

eラーニングの一手法であるWBT (Web Based Training) 用の教材として開発された、岡山県情報教育センター制作による教材を授業活用して、英語の聞く力や話す力の育成への効果や意識の変容を検証し、WBTの利点の1つである個人の進度に応じた指導と教師による一斉指導の在り方を検討する。

3 研究の背景

3.1 eラーニングとWBT

一般にeラーニングは次のように定義されている。「eラーニングとは、情報技術によるコミュニケーション・ネットワーク等を使った主体的な学習である。学習者が自らの意志で参加し、学習を進めていく上での適切なインストラクションが適時与えられる。」(全国教育研究所連盟, 2004)

WBTはeラーニングの学習形態の1つであり、学習者はネットワークを活用してサーバにアクセスし、

Web コンテンツを見ながら学習する。学習者は原則的にいつでもどこでも学習ができるのが特徴である。

本研究では、岡山県情報教育センターのHP から公開されている WBT 教材を活用し、授業実践を行った。

3.2 WBT による学習の長所

WBT による学習は、「時間や場所の制約がない」、「マルチメディア教材の工夫により、理解が進みやすい」、「自分のペースで個別学習ができる」、「繰り返し学習でき、復習的な学習が可能である」という長所がある（全国教育研究所連盟, 2004）。これは、生徒の個人差に応じた学習を可能にするという点で大きな利点である。

3.3 一斉指導による学習の長所

WBT は自分のペースでいつでもどこでも学習できるシステムであるが、教える人と学ぶ人のコミュニケーションがリアルタイムでできないというのが短所の1つである。学習を続けることは学習者がモチベーションを維持できるかどうかにかかっている。

それに対して、教師と学習者がリアルタイムで扱われる学習形態である一斉指導には、「時間を拘束される分、学習のモチベーションが高い」、「学習者に共通の理解が得られる」という長所がある。

学習内容によっては WBT が適するか一斉指導が適するかに配慮して、一斉指導の長所を生かした授業展開をすることは、WBT による短所を補うことになり、より大きな効果が期待される。そこで注目されているのが、eラーニングと集合学習を組み合わせた「ブレンディング学習」（全国教育研究所連盟, 2004）である。

3.4 先行研究と活用する理論

岡山県教育委員会が平成16年度から進めている「ミレニアム授業推進プロジェクト」に係る岡山県情報教育センターにおける研究「自己表現力を育成する e-Learning 教材の開発と指導法の研究」（藤代, 2004）によると、高等学校外国語（英語）科で WBT 教材を活用した「ブレンディング学習」を取り入れた授業実践を継続的に行うことにより、① 英語運用能力下位層のリスニング力向上、② 英語での発話意欲の高揚、③ コミュニケーションのとらえ方の深化、双方向化、などの学習効果が認められると報

告されている。

生徒の個別学習に単なる WBT 教材を活用するのではなく、授業の中で英語科教員が一斉指導により学習のポイントを説明したり、WBT を活用中に個別指導で生徒にかかわったりすることで、学習意欲が維持され、学習効果に結び付いたものと考えられる。

この先行研究を踏まえ、本研究においても授業の中で WBT 教材を活用した「ブレンディング学習」を行い、活動の組み合わせ方のパターン化や指導手順に新たな工夫を加えることで、聞く力、話す力の育成に役立つ効果的な指導法を開発、提案する。

4 研究の計画

4.1 研究の方針

使用する WBT 教材は会話の場面を扱ったビデオクリップや音声を多く含んでいるため、それをもとにリスニング演習や対話演習を行い、「聞く」、「話す」といった音声面の能力を育成する取り組みを行う。また、英語 I の授業で実践するため、教科書の学習内容と関連付けて eラーニングを活用する方法を工夫する。

4.2 研究の流れ

研究の流れは次のとおりである。

■ 表 1：研究の流れ

事前調査	① 英語運用能力（読む・書く・聞く）を測るテスト ② 英語学習についてのアンケート
授業実践	期間：平成17年11月～平成18年3月（7単位時間） 対象：岡山県立津山高等学校 平成17年度理数科1年生40名
事後調査	① 英語運用能力（読む・書く・聞く）を測るテスト ② 英語学習についてのアンケート
効果の検証	事前・事後調査を比較検討し、効果を検証

5 研究の実際

5.1 事前調査・事後調査

事前調査は平成17年10月末、事後調査は平成18年3月に、それぞれ、WBT 実施群の岡山県立津山高
等学校理数科生徒40名と WBT 未実施群の普通科生
徒40名を対象に行った。

英語運用能力を測るテストには、日本英語検定協
会の協力の下、英検準2級平成16年度第2回試験を
使用した。本校の授業時間(45分)に合わせ筆記試
験(20点満点)を20分で行うため、語彙・文法、会
話文、英作文、読解の4領域の力が測れるよう留意
して問題を抜粋して使用し、リスニングテスト(30
点満点)は全問を25分で実施した。

英語学習についてのアンケートは、コンピュータ
を使う英語学習のとらえ方や発話意欲の変容を問う
内容とした。

事前調査と事後調査は、テスト問題とアンケート
共に同じものを使用して実施した。

5.2 使用した WBT 教材

平成16年度岡山県情報教育センター制作の英語学
習用 e ラーニング教材 ([http://www2.jyosei.pref.
okayama.jp/wbt2004/](http://www2.jyosei.pref.okayama.jp/wbt2004/)) を使用した。この教材は10
シーンの会話場面を扱った動画や音声があり、それ
ぞれに複数の対話練習の機会が用意されている。また、
枝分かれ式聴解力テストの部分では個人の進度
に応じた学習ができる利点がある。

5.3 授業実践

本校第1学年は、普通科7クラス、理数科1クラ
スから成る。本研究では、理数科1クラス40名を
WBT 実施群、普通科1クラス40名を WBT 未実施群
として英語 I で授業実践を行った。WBT 未実施群
に対して WBT 実施群と同じ学習項目を同じ授業時
間数で扱い、両群間に差がでないように配慮した。
また、リスニングについてはテープレコーダーを用
いて一律に指導する形態をとった。

5.3.1 授業の展開

WBT 実施群に対して WBT 教材と通常の教科書の
学習とを合わせることができるよう学習活動を5
つにパターン化し授業を行った。その際、WBT 教材

のシーンの中から教科書内容や学習する語彙と関係
のあるものを選んで組み合わせた。

■ 表2：学習パターン1：WBT 学習

学習内容	学習形態	ICT 活用
Listening Comprehension Check		
Part 1 写真描写問題	個別	WBT
Part 2 応答適文選択問題	個別	WBT
Listen & Act		
Step 1 リスニング問題	個別	WBT
Review 音声で復習	個別	WBT
Step 2 動画で状況把握	個別	WBT
Step 3 役割読み	個別	WBT
Step 4 ペアで対話練習	ペア	なし

(注) ICT: Information and Communication Technology

■ 表3：学習パターン2：インターネット学習と WBT

学習内容	学習形態	ICT 活用
教科書にリンクした調べ学習	個別	Internet
Listen & Act		
Step 1 リスニング問題	個別	WBT
Review 音声で復習	個別	WBT
Step 2 動画で状況把握	個別	WBT
Step 3 役割読み	個別	WBT

■ 表4：学習パターン3：WBT と一斉指導

学習内容	学習形態	ICT 活用
Listening Comprehension Check		
Part 1 写真描写問題	個別	WBT
Part 2 応答適文選択問題	個別	WBT
Listen & Act		
Step 1 リスニング問題	個別	WBT
Step 2 動画で状況把握 ディクテーション	個別	WBT
	一斉	なし
Step 3 役割読み	個別	WBT
Step 4 対話練習	ペア	なし
教科書の音読と理解	一斉	なし
教科書にリンクした調べ学習	個別	Internet

■ 表5：学習パターン4：リスニングと発表活動

学習内容	学習形態	ICT 活用
ALT による教科書テキストビデオクリップ		
リスニング問題	個別	Video Clip
	一斉	なし
単語の発音クリニック	個別	Video Clip
	一斉	なし
本文の音読		
自分で選んだ段落を音読	個別	なし
ペアで役割読み	ペア	なし
自分の音読をビデオ録画	個別	Video Clip

■ 表6：学習パターン5：WBT と発表活動

学習内容	学習形態	ICT 活用
Listening Comprehension Check		
Part 1 写真描写問題	個別	WBT
Part 2 応答適文選択問題	個別	WBT
Listen & Act		
Step 1 ディクテーション	個別	WBT
Step 2 対話練習	個別	WBT
Step 3 ペアで対話練習	ペア	なし
Write & Act		
オリジナル会話作成	ペア	なし
対話練習	ペア	なし
クラスで発表	一斉	なし

5.3.2 指導展開の工夫

授業展開でそれぞれ工夫した点は、右段の表7のとおりである。

5.3.3 指導上の工夫

各授業で使用するワークシートを作成した。それには生徒が各活動の目標や自己評価を記入できるようにした。これにより生徒は一人一人が各自の活動目標に向かって自主的に取り組み、自ら振り返ることによって学習内容の定着や次の学習目標を立てることができる。

また、学習パターン4では各自が音読している様子をビデオで録画して振り返らせた。これにより、モデルとなるビデオクリップとの発音や口の開き方の違いを明確に認識することが可能である。

■ 表7：指導展開の工夫

学習パターン1	WBT に慣れるために教材の手順に沿って学習を進める。(中心になる活動：リスニング・スピーキング)
学習パターン2	教科書の題材に関連した情報を得ることで興味・関心を高め、自主的な学習を促す。(リーディング・リスニング)
学習パターン3	WBT をもとに一斉指導で学習のポイントを説明して共通理解を図る。個別学習と全体での指導を合わせて行う。(リスニング・スピーキング・リーディング)
学習パターン4	ALT の表情・口元などに注意して映像を見ながらリスニングした後、各自の音読をビデオ録画する。(リスニング・スピーキング)
学習パターン5	WBT の対話練習の後、ペアごとに状況を設定してオリジナル会話を作成し、クラスで発表する。(リスニング・スピーキング・ライティング)

5.3.4 活動の様子

WBT 教材に対する生徒の反応はよく、興味を持って活動していた。間違えても何度も繰り返し学習できる構成になっているので、わかるまで個人に応じた練習ができた。また、リスニングの力をつけなければならないと実感できたことから、回を重ねるごとに集中して聞き取れるようになった。対話練習では、WBT 教材の登場人物を相手にして理解した後、すぐペアでの練習に移り、楽しんで対話していた。

自分で調べてまとめることや手作りのビデオクリップの利用などの活動を組み合わせたことで、教科書の内容理解が進んだ。発表する場面では、お互いの発表から刺激を受け、人にわかるように伝えることの難しさに気付いていった。

6 実践結果・分析・考察

実践の結果、事前・事後のテスト及びアンケートの結果を分析し、考察した。

6.1 英語運用能力の変容

WBT 実施群と未実施群を対象に、英検準2級テストを使用して、語彙・文法、会話文、英作文、読解の問題を抜粋した筆記試験とリスニングテストと

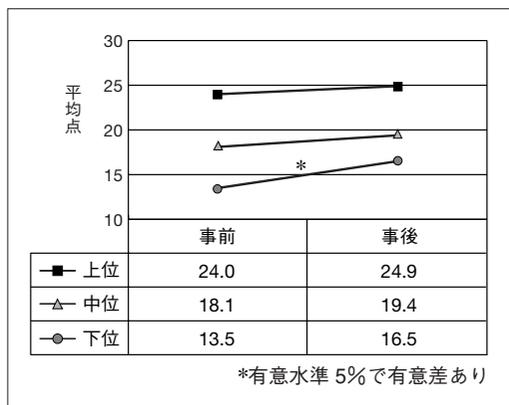
を実施した。事前・事後テストの得点を偏差値に換算し比較した。その結果、WBT 実施群、未実施群、両群共にリスニング力が有意に上昇した。また、WBT 実施群は筆記試験でも有意な上昇が見られた。

6.1.1 上位・中位・下位層別リスニング力の向上

事前テストの筆記試験とリスニングテストを合わせた総合得点の偏差値45未満を下位層、45以上55未満を中位層、55以上を上位層として、WBT 実施群のそれぞれの層でのリスニング力の変容を検証した。

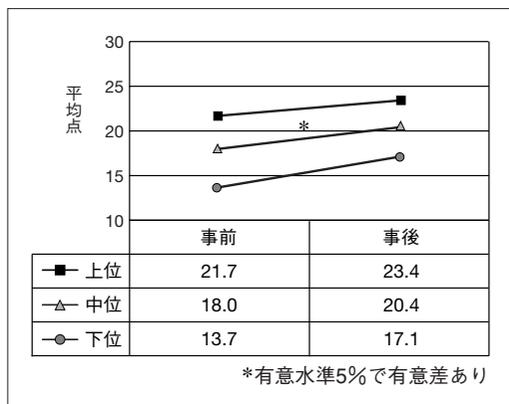
その結果、下位層が有意水準5%で有意に上昇した。

▼ 図1：WBT 実施群のリスニング力の向上



次に、WBT 未実施群を同様に比較すると、中位層が有意水準5%で有意に上昇した。

▼ 図2：WBT 未実施群のリスニング力の向上



実施群とは異なり、未実施群で有意な差が見られたのは中位層であるが、それは通常の一斉指導型の授業で中心となる指導水準に適合する層であるからかもしれない。

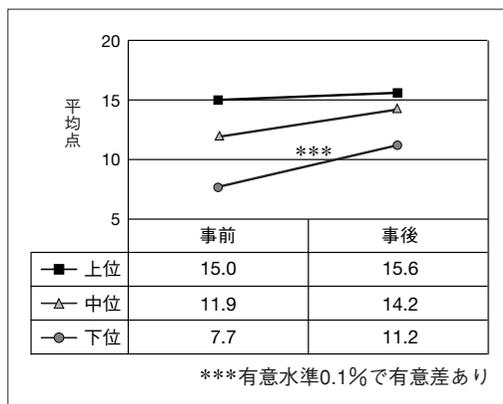
下位層について考えれば、通常のテープレコーダーによる音声一律提示だけではリスニングに関する学習が定着しにくい状況があるとも推測される。未実施群に WBT を実施して変容を検証することが今後の研究の課題となろう。

6.1.2 読解力の向上

筆記試験を見ると、筆記試験で測られた読解力について、WBT 実施群は下位層が有意水準0.1%で有意に上昇した。未実施群については有意な差は見られなかった。

音声指導を重視した授業が主になされたにもかかわらず、語彙・文法、作文を含む読解力が有意に上昇したことについて考察する。

▼ 図3：WBT 実施群の読解力の向上



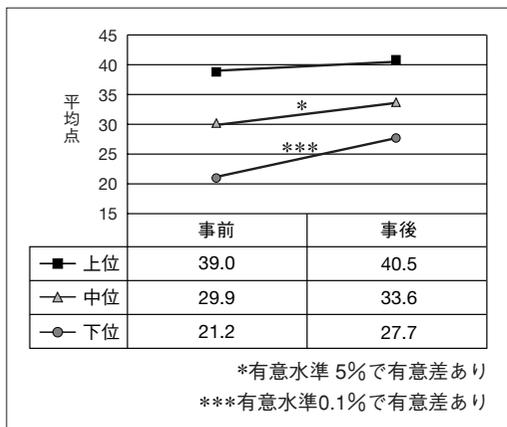
下位層の生徒にとって WBT 教材は自分のペースで繰り返し聞き取りの練習ができることが大きな利点である。また、対話場面にはキャプションがついていて登場人物の発話が文字で確認できるので、聞こえた音声は明確に理解できる。聞き取れてわかるという自信が感じられるようになったことは、他の活動の推進力になったことがうかがえる。

学習パターン3、4、5はペアワークが活動の主な部分を占めるので、生徒は友達との協同学習で会話を楽しみながら、お互いのパフォーマンスに刺激を受けることになって前向きな学習の手助けになっていた。

6.1.3 総合的な英語運用能力の向上

したがって、総合得点で見ると WBT 実施群は中位層は有意水準 5% で、下位層は有意水準 0.1% で有意に上昇した。WBT 未実施群については中位層において有意な上昇が見られた。

▼ 図 4：WBT 実施群の英語運用能力の向上



6.2 英語学習に対する意識の変容

事前・事後のアンケートは、英語学習やコンピュータを使った英語学習についての問いに、主として与えられた 5 段階の数字を選んで回答する形式である。

「ある・思う」を 5, 「ややある・やや思う」を 4, 「どちらでもない」を 3, 「ややない・やや思わない」を 2, 「ない・思わない」を 1 としてその合計数値の変化を比較してみたところ、主に WBT 実施群で増加したものは次のとおりである。

- ・英語の音声だけを聞いて状況を思い浮かべることができる。
- ・コンピュータを使った英語の授業で、英語の会話を聞いて内容が聞き取れるようになると思う。
- ・人とコミュニケーションをとることが好きだ。
- ・友達と互いの発音の間違っているところを教え合いたいと思う。
- ・海外の出来事や文化に関心がある。

6.2.1 4 技能に対する意識の変容

英語の 4 技能に対する意識についての問いに対して次のような結果が得られた。WBT 実施群、未実施

群それぞれにおける割合で表す。

問 1：英語を「読むこと」、「書くこと」、「聞くこと」、「話すこと」のうち、自分としてはどの力を伸ばす必要があると感じていますか。(表 8)

■ 表 8：伸ばしたい力

4 技能	WBT 実施群		WBT 未実施群	
	事前	事後	事前	事後
読む力	12.8%	23.1%	5.4%	8.1%
書く力	48.7%	51.3%	32.4%	54.1%
聞く力	25.6%	10.3%	16.2%	8.1%
話す力	12.8%	15.4%	46.0%	29.7%

問 2：英語を「読むこと」、「書くこと」、「聞くこと」、「話すこと」のうち、自分としては現在十分足りていると思うのはどの力ですか。(表 9)

■ 表 9：足りていると思う力

4 技能	WBT 実施群		WBT 未実施群	
	事前	事後	事前	事後
読む力	35.0%	37.5%	48.7%	40.5%
書く力	7.5%	17.5%	13.5%	24.3%
聞く力	25.0%	22.5%	18.9%	18.9%
話す力	10.0%	2.5%	5.4%	2.7%
なし	22.5%	20.0%	13.5%	13.5%

以上 2 つの結果から、WBT 実施群は実践の前後とも特に書く力を伸ばす必要を感じるのは変わらないが、聞く力の不足感は低くなり、読む力や話す力を伸ばさなければならないと感じるようになったことがわかる。

また、伸ばしたい力と足りている力との組み合わせで見ると、事前で多かったのは「聞く力不足だが読める」と「書く力不足だが聞ける」だったが、事後では「書く力不足だが読める」が最も多くなった。

次に、伸ばしたい力について、WBT 実施群の上位・中位・下位層別に比較したのが表 10 である。

■ 表 10：層別伸ばしたい力 (WBT 実施群)

	読む力		書く力		聞く力		話す力	
	前	後	前	後	前	後	前	後
上位	0%	0%	50%	70%	20%	10%	30%	20%
中位	20%	33%	47%	33%	20%	7%	7%	27%
下位	9%	27%	45%	55%	36%	9%	9%	0%

中位層は「書く力」が減り「読む力」と「話す力」が増え、下位層は「聞く力」が減り「読む力」、「書く力」が増えた。

また、足りている力については、下位層で「読む力」が減り「聞く力」が増えた。

6.2.2 リスニング力のとらえ方の変容

次のアンケートの問いに対する回答の結果を示す。

問3：英語が聞き取れるようになるにはどれが一番大切だと思いますか。番号で答えてください。(表11)

- (選択肢) 1. 単語の意味を覚える
2. 文法を正しく理解する
3. 英語の対話をたくさん聞く
4. 速い英語に慣れる
5. 英語でたくさん話す
6. 背景知識を持つ

■ 表11：リスニングに大切な力

選択肢	WBT 実施群		WBT 未実施群	
	事前	事後	事前	事後
1	25.0%	32.5%	27.5%	27.5%
2	12.5%	5.0%	7.5%	7.5%
3	25.0%	22.5%	32.5%	32.5%
4	27.5%	17.5%	12.5%	15.0%
5	7.5%	17.5%	17.5%	7.5%
6	0%	5.0%	0%	0%
他/無	0%	0%	2.5%	10.0%

この結果から、WBT 実施群はリスニング力をつけるには文法より語彙力の不足を実感したことがわかる。また、注目すべきはリスニング力を伸ばすには「聞く」活動よりも「英語をたくさん話す」、「背景知識を持つ」ことの重要性を認識している点である。

それに対して、未実施群にほとんど変化は見られない。逆に「聞く」の割合が多くなっている。ここに見られる差は WBT の実施の有無が影響していると考えられる。

6.2.3 背景知識の重要性への気付き

リスニング力のとらえ方の変容についてもう少し細かく上位・中位・下位層別に考察したところ、上位層では聞き取れるようになるには「単語を覚える」と「英語をたくさん聞く」を重視する回答が多い。

下位層も同様に、「単語・文法」と「聞く」活動を重視する傾向は変わらない。

しかし、下位層にも見られる傾向であるが、中位層において最も特徴的に見られた変容について考察する。

事前・事後アンケートで、聞き取れるようになるのに一番大切だと思うものとあわせて、2番目に大切だと思うものは何かを尋ねた。

(前出の問3と同じ選択肢)

1. 単語の意味を覚える
2. 文法を正しく理解する
3. 英語の対話をたくさん聞く
4. 速い英語に慣れる
5. 英語でたくさん話す
6. 背景知識を持つ

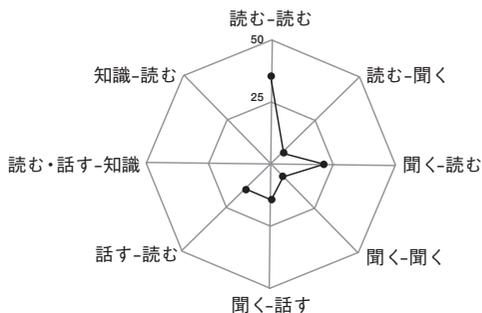
これら選択肢1～6が表す活動を4技能を中心に結び付けて次のように分類し、一番大切だと思うものと2番目に大切だと思うものの組み合わせが事前と事後でどう変わったかを見た(表12)。

■ 表12：アンケートの選択肢と4技能

	読む	聞く	話す	知識
選択肢	1, 2	3, 4	5	6

次の図5にある、「読む-読む」とはリスニングにとって一番大切だと思う力が「読む力」で2番目に大切な力も「読む力」であることを示す。つまり、選択肢の1と2または2と1の組み合わせということである。それぞれの回答数を各層の人数に占める割合で比較した。

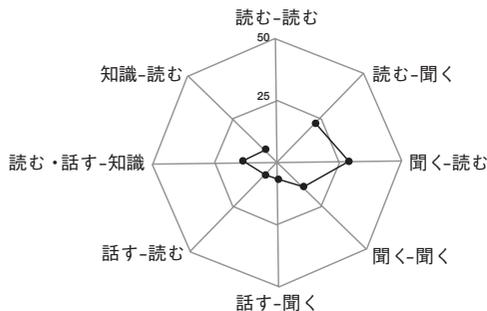
▼ 図5：中位層に見るリスニングに大切な力(事前)



事前アンケートでは単語や文法が重視されていて、背景知識への関心は全くない。聞き取るためには単語をたくさん覚えることと聞く活動をたくさんするべきだと考えている。

中位層の事後アンケートの結果は次のとおりである。

▼ 図6：中位層に見るリスニングに大切な力（事後）



ここでは、「読む-読む」の組み合わせはなくなった代わりに、背景知識を持つという視点が新しく意識された。

WBT教材で対話の生じる状況が理解できたり、ICT活用で学習内容の理解が進んだことが、背景知識を重視する態度に結び付いたものと考えられる。

しかしながら、中位層にリスニングテストで有意な上昇が見られなかったことから、ここに見られる変容とリスニング力向上に及ぼした影響について今後検討する必要がある。

6.3 教師から見た生徒の変容

生徒は、初めは正確に聞き取ることを目標にしていたが、教材で扱われている対話が行われている状況を理解しようとする態度に進み、リズム・アクセント・イントネーションに注意してスムーズに発音することができるようになった。また、相手に伝わるように気を付けて読むことや、テキストの内容を理解して伝えようとするなど、自分の発話が適切に伝わるかどうかということ意識できるようになった。

リスニングによって得られた語彙やWBT教材で扱われている対話の場面を理解したことが対話練習や発表に活かされていることがうかがえた。

インターネットを利用して未知の情報が収集でき新しい発見を通して生徒の学習意欲がさらに高まった。

7 成果と課題

7.1 成果

WBT教材を活用した授業実践により得られた成果と思われる点は次のとおりである。

- ・英語運用能力下位層のリスニング力の向上
- ・リスニング力の向上が英語学習の意欲向上へ連携
- ・コミュニケーションへの意識の高揚
- ・コミュニケーション活動の背景への興味の深化

リスニング力を伸ばす学習から、生徒は英語運用能力を他角度からとらえるようになった。4技能をそれぞれ伸ばすために各技能を個々に訓練すればよいのではなく、すべての技能が関連し合い、学習に相乗効果を及ぼすことを再認識した。

事前・事後アンケートによると、英語のコミュニケーションにおいて自分が一番大切だと思うことは何かを尋ねたところ、事前では単語や文法を理解することが主だったのに対して、事後は積極的に話すこと、恥ずかしがらないことなど積極性に触れるものがほとんどだった。コミュニケーションへの積極的な態度を養ったことも成果の1つと言える。

7.2 今後の課題

WBT未実施群は英語運用能力中位層で有意な上昇があったことについては検証するに至っていない。より多くの実践が行われなければならない。

今後、WBTをはじめとしてeラーニングが広く利用されることを期待するには、WBTだけで授業はできないからと敬遠されるのではないかとの危惧もある。そこで、通常の教科書を使った授業との融合を意識して、あえてビデオクリップも含め多様なICT活用を授業における活動として取り入れ、組み合わせた。そのため、より多くの時間をWBTにかけた上での学習効果や成果を検証することが必要と思われる。

8 おわりに

生徒の英語運用能力を高めるための一方策としてeラーニングを活用した授業実践を行ったが、生徒の興味を高め学習成果が上がるのがわかった。だ

が、教材そのものに頼るのではなく、教える生徒や達成すべき目標を考えた上で、教材の最も効果的な使い方を工夫することが必要であろう。それはほかでもなく授業をする教員自身によるところが大きいことは言うまでもない。今後も多様な活動を組み合わせながら、よりよい指導法を求め続けていきたい。

参考文献（*は引用文献）

- 近江誠.(1996).「英語コミュニケーションの理論と実際」.
東京：研究社出版.
- *藤代昇丈.(2004).「自己表現力を育成する e-Learning
教材の開発と指導法の研究」.岡山県情報教育センタ
ー研究紀要.
- 藤代昇丈.(2006).「情報活用能力を高める eラーニン
グ教材の開発と指導法の研究～各発達段階における
『個』に応じた指導を通して～」.岡山県情報教育セン
ター研究紀要.
- 藤代昇丈・平松茂・近藤勲.(2005).「英語の WBT リ

謝 辞

最後に、本研究で共に経験を分かち合った岡山県立津山高等学校理数科1年生の生徒の皆さんと御協力いただいた皆様に感謝しますとともに、授業活用に適する WBT 教材を制作、公開された岡山県情報教育センターの関係者の皆様に深く感謝と敬意を表します。

- スニング教材の開発とそれを採用した指導法に関する一検討」.日本教育工学会論文誌. 29(Suppl.).
- Teeler, D., 渡辺雅仁(訳).(2001).「英語の授業に活かすインターネット」.東京：ピアソン・エデュケーション.
- Warschauer, M., Shetzer, H., Meloni, C., 古谷千里他(訳).(2001).「インターネット時代の英語教育」.東京：ピアソン・エデュケーション.
- *全国教育研究所連盟(編).(2004).「学校を開く eラーニング」.東京：ぎょうせい.

中学生への英語教育における 「デジタルポートフォリオ」の有効性

兵庫県立芦屋国際中等教育学校 教諭 岩見 理華

概要

本研究の目的は「デジタルポートフォリオ」の教育的効果に着目し、英語教育へ応用することの可能性と課題について検討することである。具体的には中学校の英語の自己表現活動の授業において、従来のペーパーベースのポートフォリオを用いた実践の効果と課題について明らかにした上で、公立学校の教育現場で容易に利用可能な汎用アプリケーションソフトを用いたデジタルポートフォリオの授業をデザインした。その実践結果から観点ごとの学習者のパフォーマンスの評価についてポートフォリオとデジタルポートフォリオの間に統計的にはほとんど有意な差は表れなかったが、生徒の態度の観察やアンケートの回答の分析からデジタルポートフォリオの活動が学習者に積極的に評価され、特にふりかえりの活動において有効であることが示された。また学習の記録を Web 上に公開することや既存のオンラインソフトの導入、デジタルポートフォリオを用いたスピーキングの評価方法についての課題も明らかになった。

1 はじめに

現行の英語の学習指導要領では「実践的コミュニケーション能力」の育成がキーワードとして掲げられているが、これは言語の実際の使用場面を意識した言語運用能力と英語の学習を通して積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を強調しているものである。

本学習指導要領より英語が必修教科となり、基礎的・基本的な内容の定着を図る一方で、選択教科としての英語については、各学校において課題学習、補充的な学習、発展的な学習など、生徒の特性など

に応じ一層多様な学習が展開できるよう改善が図られている（文部科学省，1999）。

このような背景の下、知識の伝授にとどまることなく活動を通して教授内容に学習者を主体的にかかわらせることができる環境を設定する視点が必要とされ（高島，2005）、統合的な技能の向上を図るタスクベースやプロジェクトベースの学習の実践が盛んに試みられている。こういった学習形態では、具体的な活動や、体験の広がりや深まりを、一人一人に即して実践的な態度の評価を重視し、長時間にわたってその変容をとらえることが必要である（高浦，2001）ことから、学習成果だけでなく学習過程にも重きが置かれることになる。

これまでの量的な評価方法に加え、学習指導の過程や成果などについて継続的、総合的に把握し、それを踏まえて評価が適切に行われるような質的な評価方法の開発が急がれている中で、学習に関する資料・情報を集積して指導や評価に生かす「ポートフォリオ」が注目されつつある。

2 研究の目的

本研究の目的は「デジタルポートフォリオ」の教育的効果に着目し、英語教育へ応用することの可能性と課題について検討することである。

具体的には従来のペーパーベースのポートフォリオ（以下、ポートフォリオ）を用いた授業実践の効果と課題について明らかにした上で、公立学校の教育現場で容易に利用可能な汎用アプリケーションソフトを用いたデジタルポートフォリオの授業をデザインし、その結果について考察する。

3 研究の背景

3.1 ポートフォリオ・デジタルポートフォリオの定義と先行研究

ポートフォリオとは、もともとデザイナーや写真家、建築家が自分の技量や過去の業績を雇用側に評価してもらうために自分の代表作を紙ばさみやクリアファイルに集めて整理した「作品集」のことである。ポートフォリオを教育の現場に活用し、学習や評価に役立てていく試みは1980年頃に欧米で始まり、構成主義や状況的学習など新しい学習観に基づく教育を実践しようとしていた研究者や特に作文や芸術などの教師から、伝統的なペーパーテスト (pencil-and-paper test) 評価に代わる代替的評価 (alternative assessment) として、また教授ツールとして注目された。

北條・松崎 (2004) が公立小学校教員を対象に行った調査において、ポートフォリオが「総合的な学習の時間」ばかりでなく、教科においても有効な手法であることが認められ、その効果的な活用方法が求められていることが推察されていることから、ポートフォリオを教科に応用する枠組が今後ますます求められるようになって考えられる。日本の英語教育においても、リーディングやライティングの指導を中心にポートフォリオを応用した研究事例が報告され、情意面での効果が実証されている (峯石, 2001; 松崎, 2003, 2004)。

デジタルポートフォリオは前述のポートフォリオを視聴覚機器、コンピュータやネットワークなどの情報メディアを利用した作品制作活動と自己評価・相互評価の活動に発展させたものとしてとらえることができる。日本では、学校のパソコンの高性能化やネットワークインフラ整備の進展に伴い、1990年代後半からはデジタルポートフォリオを学習のコミュニティに公開する実践が小学校の「総合的な学習の時間」を中心に広く行われるようになってきた。デジタルポートフォリオは、マルチメディアを利用し、児童生徒のコミュニケーションを促進するものであり、英語教育においても効果が期待できるが、デジタルポートフォリオを使った実証的な先行研究はあまり例がない。

3.2 デジタルポートフォリオの特徴

デジタルポートフォリオの背景理論や評価方法、留意点などはポートフォリオと同様であるが、ポートフォリオ学習・評価に新しい可能性を切り開くものとして以下の利点が挙げられる (表1)。

■表1：デジタルポートフォリオの利点

① 活動表現を映像や音声で記録できる →パフォーマンス評価に役立つ
文章や描画に加え、活動表現による成果物を入れることが可能であることから、評価対象を、文章表現や描画表現による成果物から、発表や演技など活動表現による成果物へも広げることができる。またリプレイが容易にできるため、自分や他者の活動を見てパフォーマンス評価を行ったり、自分の前の活動や上手な他者の活動と比べて改善したりしていくことができる。
② 再編集が可能で複製が容易にできる →形成的評価に役立つ
成果物を作る過程や集めてまとめている過程でその内容を見直し、修正したり加工したりして完成度を高めることができる。また複製が簡単にできるので、制作の過程を記録として残すこともできる。このような機能により今取り組んでいる学習に生かす評価 (形成的評価) が可能となる。
③ 持ち運びや閲覧が容易にできる →教室を越えた学びが広がる
デジタル化された教材や作品は色あせることはなく、保管に場所をとらない。また学習記録をフロッピーディスクやCD-R、フラッシュメモリなどのリムーバブルメディアに格納すれば持ち運びが容易となる。またインターネット上で公開すれば、保護者や地域の協力者など多くの人に見てもらえることができ、校内サーバー上で公開して生徒同士の相互啓発に基づく学習を促進できる。
④ 蓄積された成果物を検索できる →成果物を学習資料として再活用できる
成果物をデータベース化し、蓄積することによって学習資料の1つとしてみんなで再活用していく道が開ける。
⑤ 評価と成果物を関連付けることができる →評価に対する説明責任 (アカウントビリティ) を果たすことができる
ハイパーリンク機能を利用すれば、評価に関する記述と活動や成果物のどの部分に着目したものであるか関連付けて示すことができ、評価の客観性や信頼性を保つ上で役立つ。

(余田, 2001; 15-17を筆者がまとめた)

4 研究の手続

4.1 概要

中学生を対象に、外国の生徒たちに写真や実物を示しながら日本の学校生活について紹介する Show & Tell^(注1)のプレゼンテーションを最終の成果物とする一連の学習活動を、デジタルポートフォリオを用いて選択英語(週2単位)の授業で行った。

まず従来のポートフォリオを使用して実践し、その有効性や限界について明らかにした。次に上記の課題を考慮しながら同一のグループを対象に同様のテーマでデジタルポートフォリオを組み込んだ授業をデザインして実践し、2つの実践の結果を分析して比較した。

4.1.1 学習者の特性

本実践研究の対象となる学習者は、筆者の勤務校第3学年(中学3年生)の生徒18名(男子9名、女子9名)である。本校では在籍生徒の多様な言語環境や文化的背景、英語の学習背景や能力を考慮し、各学年において習熟度別に1学年を5つの少人数のグループ(上級レベルからD→C2→C1→B2→B1)に分割した英語の授業を行っている。

実践に参加した生徒はC1グループで、ほとんどの生徒が中学校入学後に英語の学習を始めているが、英語圏で生活していた経験を持つ生徒と英検準2級(高校中級程度)を取得している生徒も少数含まれている。英語の学習に関しては好意的な態度を持ち意欲的に学習に取り組む生徒が多いのが特徴である。

4.1.2 指導形態

授業はJTE(筆者)と、イギリス人男性とオーストラリア人女性のALT2名が1名ずつ交代で活動の約半分をティーム・ティーチングで行い、スピーチの英語原稿作成や発表の際のパフォーマンス及び相互評価活動を指導した。原稿作成にあたって資料を提示し、自分は何をどんな道具を使ってどのように見せるか決める時や、それぞれの生徒が自分の発表のアイデアを発表し、話し合っ全体場で共有する活動、コンピュータ教室におけるファイル作成作業やふりかえりの活動はJTEが1人で指導した。なお、コンピュータ教室のサーバーの利用方法や生徒のデータファイル作成など、テクニカルな問題には

技術科担当教員の支援を受けた。

4.1.3 学習者のコンピュータ操作能力

学習者は第1学年で全員が「技術」の時間でワープロの基本的な入力操作とプレゼンテーションスライドとホームページの作成について学習している。また第3学年で「技術」を選択している生徒については表計算ソフトの基本操作についても学んでいる。学習者には実践を行う前にコンピュータ操作能力についてアンケート調査も行った。その結果、タイピングやコンピュータ操作に関する指示の理解にやや不安を覚える生徒が3分の1程度存在するが、基本的な操作には問題はないと思われた。また、家庭でのコンピュータ利用環境についての質問も尋ねたところ、全員の家庭にコンピュータがあり、保護者も操作できることがわかった(表2)。

■表2：コンピュータ利用などに関する質問〔()内の数字は回答数(N=18)〕

1. 自分は日本語のタイピングが速いと思う。 (「とてもそう思う」:5, 「そう思う」:2, 「わからない」:7, 「あまりそう思わない」:1, 「全くそう思わない」:3)
2. 自分は英語のタイピングが速いと思う。 (「とてもそう思う」:3, 「そう思う」:0, 「わからない」:7, 「あまりそう思わない」:2, 「全くそう思わない」:6)
3. コンピュータの操作は得意だ(先生の指示がスムーズに理解できる)。 (「とてもそう思う」:4, 「そう思う」:3, 「わからない」:5, 「あまりそう思わない」:3, 「全くそう思わない」:3)
4. 家庭ではインターネットを使うことができる。 (「はい」:18, 「いいえ」:0)
5. 4.で「はい」と答えた人は、保護者の方はインターネットが使えますか。 (「はい」:18, 「いいえ」:0)
6. 家庭ではビデオを見ることができる。 (「はい」:17, 「いいえ」:1)
7. 家庭ではDVDを見ることができる。 (「はい」:18, 「いいえ」:0)
8. 家庭ではCDなどをパソコンで見ることができる。 (「はい」:18, 「いいえ」:0)
9. 8.で「はい」と答えた人は、保護者の方もパソコン操作してCDなどを見ることができますか。 (「はい」:18, 「いいえ」:0)

4.1.4 授業教室

ALTの支援を受けながらの原稿作成作業、ポートフォリオの実践におけるふりかえりの活動には普通教室を、話し合いやビデオなど資料を提示したり生徒が発表したりする活動にはプラズマ電子情報ボード^(注2)のある大講義室を使用した。デジタルポートフォリオを用いた活動では、資料の提示や原稿作成作業とふりかえりの活動でコンピュータ教室を使用した。

4.1.5 指導方法

発表の原稿を作成する時、発表の練習を行う時の学習者個人の活動と、それに対するフィードバックを全体で共有する全体の活動を設定した。教師は一方的に知識を伝達する「インストラクター」ではなく、学習活動を支援し、コーディネートしていく「ファシリテーター」としての役割を果たした。

4.1.6 評価

本実践授業では、最終的な発表のパフォーマンスを評価するだけでなく、生徒個人の学習に取り組む態度の変化や最終目標達成（発表の完成）に至るまでのプロセスをポートフォリオとして蓄積し、評価の材料とした。また学習者自身に対しても上記のポートフォリオを個人のフォルダに蓄積していくことにより、自己の学びをふりかえり、次への活動につなげていく機会ととらえさせることをねらった（Student Portfolios）。また、それらのポートフォリオは授業設計者としての教師が自らの授業をふりかえり、今後の授業改善に生かすことが可能である（Teaching Portfolios）。

4.2 指導の手順

以下にポートフォリオとデジタルポートフォリオを用いた授業で共通している流れ、及び各過程での活動のポイントを概説する。

① ガイダンス（授業の目的、手順、方法の説明）

本授業の目的は真のオーディエンスを意識した自己表現活動をプロジェクトとして行うことにより、英語によるコミュニケーション能力の育成を図ると同時に積極的にコミュニケーションを図る態度及び意欲的に英語を学ぼうとする姿勢をも養うことである。将来外国の学校と交流することを前提として、

相手校の生徒たちに日本の学校生活について説明できるようにすることを最終目標としている。

ここで大切なことは「教師の願い」である授業の目的と目標を生徒たちと共有し、生徒個人にとっての「なりたい自己（市川, 1998）^(注3)」として内化させることである。これまでに学習した内容（英語の授業や「総合的な学習の時間」など他教科で学んだことや調べたこと）や知っていることとのつながりを認識させることで、授業の内容が自分に関係が深いことを知ってもらい、努力した結果、得られるものが何であるか、またそれがどのような意味を持つのかを明確にすることで努力する意義を見いださせるようにした。目標の提示のところではALTに効果的なShow & Tellのプレゼンテーションについて表現や道具の使い方など、モデルの実演も含めながら話してもらい、JTEが説明を補足した。

授業の進め方に関しては、一人一人自分の学習のプロセスの記録を蓄積することによって自分の学びの成長をふりかえる「ポートフォリオ」を中心に進めていくことや評価方法をガイドラインとして示した^(注4)。また評価に関しては最終的な発表（学習の成果物としてのプロダクト）だけでなく、それに至るまでのプロセスも重視することを伝え、それが具体的に文字となって表れ、評価の判断材料となるポートフォリオ作成に対する取り組みをおろそかにしないように指導した。

② 資料の提示

発表のトピック設定の資料として筆者がアメリカの中等学校で撮影してきたビデオや学校から提供された校則のプリントを提示した^(注5)。これは外国の学校生活についてのオーセンティックな資料を見ることによって、学習者が日本の学校生活との違いに気づき、関心を持ったことに対して自らの課題を見つけていくことを意図している。

③ トピックの設定

資料を見て感じたことをもとに、それぞれの学習者に自分の発表するトピックを決めさせた。同時に発表する時に見せるもの（写真や実物）、またそれらをどのように見せるか（スライドの使用や実演など）発表の方法についても考えさせた。

④ 原稿の作成

個人の能力や学習スタイルに応じ、学習者は英語または日本語で発表の原稿を書き始め、辞書などの道具や教師の添削などの支援を得ながら修正を加え

て完成させていった。習熟度別に編成されているグループであっても、発表原稿作成の進捗状況にはかなり個人差がある。これは学習者の英語能力だけでなく、課題の目標が十分に理解できていなかったり、活動に自分との関連性が見いだせなかったり、他人と比較して自信を失ったり、自分の出した結果に満足できなかったりといった情意的なことが要因で、授業に対して魅力を感じる程度、すなわち動機付けが異なるからであると考えられる。この段階では、現在の自分ができること、できないことを区別し目標とのギャップに気づき、着実に一歩ずつ進んでいることが自覚できるような条件を整備することが必要である。他人との比較ではなく、過去の自分との比較で進歩を認めるようにする中間目標を設定し、どこまでできたかを頻繁にチェックして見通しを持たせるために、ポートフォリオとして蓄積する「ふりかえりシート（資料1）」と原稿作成用のワークシート（資料2）を準備し、ALTが添削して返却、次の授業で修正原稿を次のワークシートに書いて提出する、というサイクルを最終原稿完成まで繰り返した。

またトピックに関する情報収集の仕方、何を道具として用いるか、またその道具をどのように効果的に見せるかなど、教師が机間を巡視し個別の質問に答えることを通して生徒個人に対する支援を行った。個々の生徒とのやり取りの中で、語彙や発表で用いる表現、パフォーマンスの方略などクラス全体にも有益であると考えられることについては、授業の締めくくりや次の授業の始まりで全体に対するコメントとして伝え、教師自身も授業における生徒の観察やワークシートの記述をもとにその日の活動をふりかえるようにした。

⑤ 中間報告会（カンファレンス）

ポートフォリオを有効に活用するにあたって必要不可欠な構成要素として、教師と学習者が対話や話し合いをしながら、ポートフォリオを通して学習したことをふりかえるために「カンファレンス」を実施することが挙げられている（Genesee & Upshur, 1996；西岡, 2003；O'Malley & Pierce, 1996；高浦, 2001；北條・松崎, 2004；松崎, 2004）。

本実践においても、最終原稿の作成と発表の仕上げ練習を行うにあたって「中間報告会」としてカンファレンスを実施した。このカンファレンスは学習の参与者（生徒と教師）がこれまでの学習をふりかえりながら学びを共有し、話し合った結果を次の学

習へフィードバックすることを目的としている。共同的思考でアイデアを豊富に出し、それらをどんどん関連付けていくことが重要な「アイデア形成」の段階では対面式のコミュニケーションが適しており（三宮, 1998）、学習者がリラックスした雰囲気の中で自由に意見が出し合える母語の使用の果たす役割は非常に大きいと考えられる。そのような理由から、今回実施する中間報告会はJTEと生徒による日本語を使用した対面式のカンファレンスとした。

▼写真1：カンファレンスの様子



松崎（2004）は、中学生を対象に、ライティングの授業でポートフォリオを教授ツールとして採用し、その効果を検証する実践研究を行っているが、中でも学習のユニットごとに学習に対する内省と学習者間コミュニケーションの場面として全体カンファレンスを実施している。その際、事前に学習者がそれまでの自分の学びに対してふりかえりを記述するための書式を用意して記入させ、カンファレンスでの発表原稿としても使用させている。

この「カンファレンスシート」は自分の学習をふりかえるための自己評価票としての役割を果たすだけでなく、自分のふりかえりをクラスで共有できるようにポイントを整理してまとめることに役立つ。松崎（2004）を参考に、本実践におけるカンファレンスシート（資料3）を作成し、それをもとにアイデア交換とフィードバックを行った。

⑥ 発表の練習

カンファレンスで話し合われたことを参考に、生徒たちは最終原稿の作成と発表練習の仕上げに取り組んだ。発表の際に記入する相互評価票（「メッセージシート（資料4）」）を提示して、パフォーマンスに関する評価の観点、規準、基準のポイントをルーブリックにして明確に示した（資料7：表3）。これ

らの規準と基準は評価用資料として教師も使用した(資料7:表4)。

⑦ 発表(第1回・練習)

評価のポイントを理解し友達の発表を評価できるようになれば、自分が発表する時にどのような点に注意して行えばよいかわかるようになり、自分のパフォーマンスの向上にもつながる。発表を行う際には前段階で提示したルーブリックをもとに評価票に記入させた。発表が終わった後では教師たちが評価のそれぞれの観点から発表全般に関する注意事項を「よかった例」、「さらに努力が必要であると考えられる例」を具体的に挙げながらクラス全体にフィードバックした。評価票は教師も一人一人の生徒に対してコメントを記入し、生徒の方は記入者がわからないようにして発表者ごとに切り離し、まとめて綴じて生徒に配布した。

⑧ ふりかえり・原稿修正・発表練習

「練習」の発表で得られた評価や自分の反省点をもとに発表のアピールポイントをワークシート(資料5)に書かせた。教師や他の学習者からのフィードバックを参考に、見せる道具を変更したり原稿を修正したりすることも奨励した。

⑨ 発表(第2回・最終)

「最終」の発表では、学習者が記入した発表のアピールポイントのワークシートの内容をもとに教師がポイントを整理して発表抄録(「発表のアウトライン(資料6)」)を作成し配布した。これは学習者に自分が発表する際の留意点を再認識させることと、「よい聞き手」すなわち「よき評価者」となるために役立つ資料として活用することを目的としている。

最終の発表でも同じ評価シートとルーブリックを使用し、練習の時と比較できるようにした。

▼写真2:発表の様子



⑩ ふりかえり・まとめ(カンファレンス)

ふりかえりとまとめの授業では、練習の時と同様に評価票を配布して個々の学習のふりかえりを促すようにした。またクラス全体の取り組みに対して教師がコメントをしたり、個人の感想を話し合わせたりすることで、学習者が他者の学びをも共有し、個人に還元していくことをねらった。

4.3 ペーパーベースポートフォリオの結果

上記一連の活動を従来のポートフォリオを用いて実践した結果、以下の効果と課題が明らかになった。

授業後に行った生徒のアンケートの回答より、カンファレンスの実施やワークシートの利用が好意的に受け取られている。また、資料や全体に対して教師がコメントをしている場面のビデオをもう一度見たり、自分の発表のビデオを見て評価票のコメントと照らし合わせたりして改善すべきところを確認したいと希望する生徒も半数程度おり、保護者や他の教師、外部の人にも発表のビデオを見てもらって感想やアドバイスをもらいたいという意見も少しあった。さらに、7割以上の生徒が友達の前稿や発表のビデオも見て参考にしたかったと答えている(資料7:表5)。

また、ポートフォリオの管理面では、個人フォルダを配布していたにもかかわらず、ワークシートをうまく整理して綴じられなかったり、失くしてしまったり、フォルダ自体を授業に忘れてきたりする学習者も一部あった。教師の方でも、今後の指導の参考にするために学習者のワークシートを保管しておくにはコピーをして返却するなど面倒な作業が必要であり、学習者の人数が多くなると困難さを極めることがわかった。

指導の面では、原稿作成などワークシートの添削やコメントによるフィードバックで指導可能な学習活動もある一方で、発音矯正などの音声面の指導や効果的な発表の仕方などパフォーマンスに関する指導には、生徒が自発的に質問に来なければ修正が難しいなどの限界を感じた。

上記の効果や課題を考慮し、ポートフォリオとデジタルポートフォリオの機能を本実践授業場面ごとに対照表に整理してみた(資料7:表6)。

デジタルポートフォリオがポートフォリオよりも特に有効であるポイントは『情報の「編集」,「共有」,「再閲覧」』により『知識と学びの共同体の「構築」,

「再構築」が可能であることである。ポートフォリオを用いた授業をデザインする時にはポートフォリオの利点（対面式のカンファレンスやワークシートの添削）はそのまま残し、上記のポイントにコンピュータの機能を追加した（主に表6の網掛部分）。

4.4 デジタルポートフォリオを組み込んだ授業

4.4.1 コンピュータの利用環境

授業に使用したコンピュータ教室にはサーバーと教師用コンピュータ1台、生徒用コンピュータが40台設置され、OSはWindows XPで、Word, Excel, PowerPoint, ホームページビルダーなど、基本的な文書作成、計算、プレゼンテーション、ホームページ作成のためのソフトウェアはインストールされている。

2章で述べたように、本実践は公立学校のコンピュータ教室で高価なソフトウェアも購入せず、かつコンピュータがあまり得意でない教員や学習者でも基本的な操作のみで使うことができるデジタルポートフォリオの授業をデザインすることを目的としている。したがって使用したソフトウェアはWindowsのアクセサリの中にエンターテインメントツールとして無償で組み込まれている「サウンドレコーダー（音声ファイル作成用）」（図1）、「ムービーマーカー（動画ファイル作成用）」（図2）、「メディアプレーヤー（音声・動画ファイル再生用）」と「Word（ワークシート作成用）」のみである。

教師個人のノートパソコンでそれらのソフトを用いて作成したデータファイルをUSBフラッシュメモリ（容量2GB）に保存して授業の前にコンピュータ

▼ 図1：「サウンドレコーダー」の画面

（右端の「録音」ボタンをクリックすると録音が始まる。録音を終わったら「ファイル」ボタンをクリックして名前をつけて音声ファイルを保存する）



▼ 図2：「ムービーマーカー」の画面

（パソコンとビデオカメラを i-Link ケーブルで接続し、ビデオを取り込んでビデオクリップを作成、名前をつけて保存する）

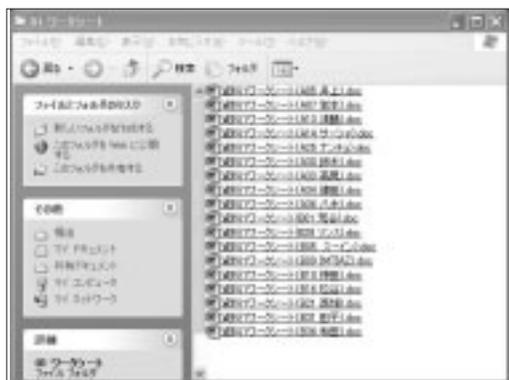


教室に持ち込み、校内サーバーのフォルダ「Write OK」に置いて（「中等岩見」と名前をつけて保存）、生徒機で同時に閲覧、再編集して学習者個人のフォルダに保存できるようにした。閲覧するものに関しては活動ごとに「配布」フォルダ（図3）に保存しており、再編集したデータに関しては「提出」フォルダの中の活動別に名前がついたフォルダに学習者個人の出席番号と名前をつけて保存し（図4、図5）、「配付」フォルダの中のデータは上書き保存しないことをルールとして守らせた。このような取り決めは普段「技術」の授業や「総合的な学習の時間」の調べ学習の中で共通して行われていることで学習者もファイルの扱いには慣れており、元のデータが失われるなどの大きな混乱は起こらなかった。また、データの中には学習者の音声や画像など個人情報が含まれていることから、校内サーバーといえども外部への流出を防ぐために授業終了後には教師が再び

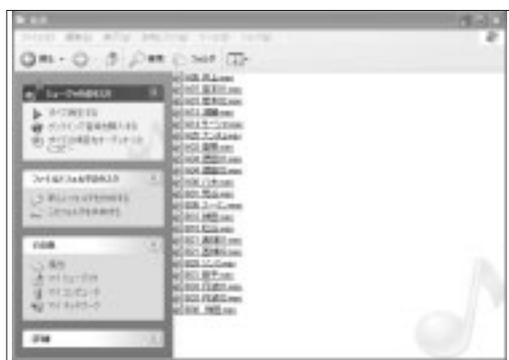
▼ 図3：「配布」フォルダの中にある活動ごとのファイル一覧



▼ 図4：「提出」フォルダの中にあるワークシートフォルダに学習者が保存したファイルの一覧



▼ 図5：「提出」フォルダの中にある「音声」フォルダに学習者が保存した音声ファイルの一覧



サーバーからフラッシュメモリにデータを移しかえ持ち帰った(注6)。

4.4.2 デジタルポートフォリオの指導の手順

以下に4.2の授業の流れに従って、デジタルポートフォリオを組み込んだ指導の手順とポイント(下線部)について説明する。

① ガイダンス(授業の目的, 手順, 方法の説明)

授業の目的, 手順, 方法をガイダンスで説明することはペーパーベースのポートフォリオの授業と同様に行ったが, 資料はサーバー上の「配布」フォルダに置き, 必要に応じて再閲覧を可能にしたこと, 授業の進み具合で変更が生じた場合は修正して更新した。

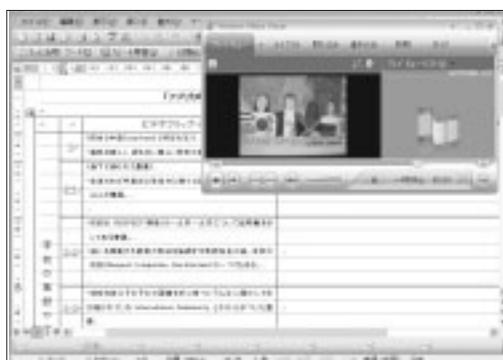
② 資料の提示

発表のトピック設定では前回と同じアメリカの学校のビデオなどを提示資料として使用した。コンピ

ュータを使わない授業ではビデオを場面ごとに一時停止して口頭で説明を加える方法をとったが, 今回は場面ごとに説明を付したワークシートを Word で作成し, ムービーメーカーで作成した各場面のビデオクリップを Word の「挿入→ハイパーリンク」機能を使ってリンクさせ, 学習者が自分の興味のある場面から説明を読みながら, メディアプレーヤーでビデオを繰り返し再生できるようにした。また, ビデオを見た感想は場面ごとに直接ワークシートに打ち込み, 「提出」フォルダに提出させた(図6)。

▼ 図6：ハイパーリンクでビデオクリップを埋め込んだワークシート

(ビデオクリップの番号をクリックするとビデオが再生され, 学習者は説明文を読みながらビデオを見て, 感想を直接打ち込むことができる)



③ トピックの設定

トピックや発表内容について考える際, 手助けとなるような資料(学校行事などの写真)をあらかじめ教師の方で「発表資料(写真等)」のフォルダを作成して「配布」フォルダに保存し, 学習者が自分で使いたい写真を取り出し, 自分の名前をつけて「提出」フォルダに保存できるようにした。

④ 原稿の作成

原稿作成には前回と同じ様式のワークシートを使用した, 「配布」フォルダに置いて, タイピングの得意な学習者はそれに直接打ち込んでサーバー上に提出してもよいことにした。また, 生徒機からもインターネットの接続は可能であるのでワークシートには無料のオンライン辞書『英辞郎』をリンクさせて利用できるようにし, 原稿の内容に関係することであればホームページの閲覧は許可し, 無料のオンライン百科事典『Wikipedia(ウィキペディア)』のページもリンク

した^(注7)。ただし翻訳ソフトの利用は禁止した。時間があれば、手書きの原稿はスキャナーで取り込み、「提出」フォルダの学習者個人のフォルダーに蓄積、保存しておくことも可能であるが今回は行わなかった。

⑤ 中間報告会（カンファレンス）

対面式のカンファレンスは前回と同じ形でいった。話し合いをネットワーク上で掲示板などを使用して行えば対話の履歴が保存されるという利点はあるが、今回は参加者がすべて同じ場所にいる活動であったためコンピュータは利用しなかった。

⑥ 発表の練習

ALT が最終原稿のモデルリーディングの音声ファイルをサウンドレコーダーで録音し、原稿のワークシートにリンクして学習者が原稿を見ながら繰り返し聞けるようにした（図7）。モデルリーディングの吹き込みは防音効果のある放送室を使用した。授業中モデルリーディングを聞いて練習できた者から順次原稿を読みながら自分の音声ファイルを作成してモデルリーディングと聞き比べたり、「提出」フォルダに保存して教師のチェックが受けられるようにした。個別録音にはマイク付きのヘッドセットを利用したので近くに座っている別の学習者が同時に声を出していても録音に大きな雑音が入るなどの支障は

▼ 図7：モデル音声埋め込まれたワークシート

（「モデルリーディング」の箇所をクリックするとWindowsメディアプレーヤーが立ち上がってモデル音声再生され、生徒は原稿を見ながら聞くことができる。）



▼ 写真3：ALTによるモデル音声ファイル作成の様子



▼ 写真4：学習者による原稿吹き込みの様子



なかった。

⑦ 発表（第2回・練習）

「練習」の発表の手順は前回と同様であるが、学習者一人一人の発表はビデオに録画してクリップを作成して発表抄録や評価のルーブリックと共にサーバー上の「配布」フォルダに保存し（図8）、学習者同士で共有、再閲覧することを可能にした。ビデオ

▼ 図8：学習者の発表のビデオクリップ



▼ 図9：教師のコメントのビデオクリップ



クリップの作成は教師が行った。発表者1人につき約1分間のビデオをムービーメーカーでクリップを作成する作業はそれぞれ2分程度しかかからなかったので、教師にとってはそれほど負担になるものではなかった。また、教師がコメントする場面のビデオクリップ(図9)も作成してフォルダに保存し、学習者が次の授業で再度確認できるようにした。

⑧ ふりかえり・原稿修正・発表練習

「練習」の発表のふりかえりの授業はコンピュータ教室で行った。学習者は各自のペースで教師のコメントや発表のビデオと配布された評価票を見比べながら課題を見つけ、最終発表の練習に取り組んだ。

⑨ 発表(第2回・最終)

「最終」の発表の手順も前回と同様であるが、ここでも教師のコメントと各発表はビデオに録画し、クリップにしてサーバー上に保存した。

⑩ ふりかえり・まとめ(カンファレンス)

この授業でもコンピュータ教室を利用し、時間を決めて各自ビデオクリップと評価票を見ながら学習者個人でふりかえる活動と、話し合いによる全体の活動を組み合わせた。

本校ではウイルス感染防止の観点から生徒が学校外から持ち込んだフロッピーディスクやCDなどをコンピュータ教室で使用することを原則として禁止している。そのため授業ごとに学習者がサーバー上の学習記録を個人のメディア媒体に保存して家庭学習に利用することはできなかったのだが、個人ごとのモデル音声付きの原稿や、発表のビデオは授業終了後CD-Rに書き込んで配布した。クラス全体の活動もイラストが得意な者にラベルのデザインを描いてもらい、「日本の学校生活紹介」の作品集として

CD-Rを作成し今後の学校間交流に役立てるようにした(注8)。

▼ 写真5：ふりかえりの活動の様子



▼ 写真6：国際交流活動用に作成したCD-R



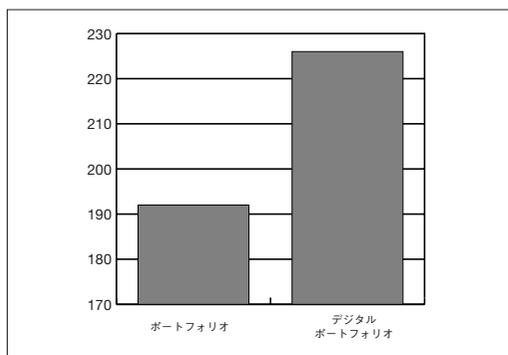
5 結果と考察

5.1 発表のパフォーマンスの分析

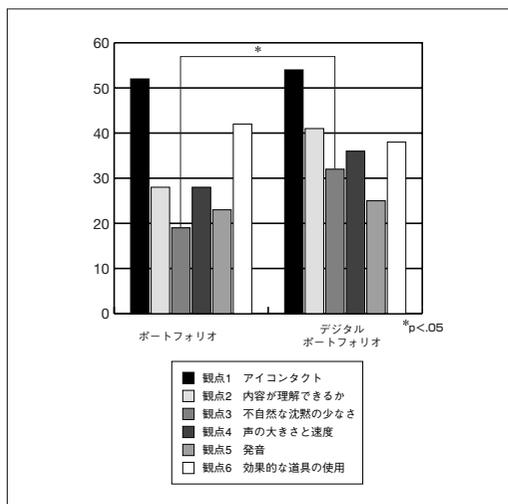
学習者が相互評価に使用したルーブリックを用いて、授業者である筆者とALT 2名の3名が別々に、1人の学習者につき、ポートフォリオを用いた授業における発表と、デジタルポートフォリオを用いた授業における発表の「練習」と「最終」の2回分、計4つのビデオクリップを評価してその総合点を求めた。参加生徒18名のうちポートフォリオとデジタルポートフォリオを用いた発表の両方に出席した16名分のビデオクリップを分析の対象とし、すべてのビデオクリップをランダムに配列して採点した。各学習者のふりかえり活動後の発表の得点の変化(「最終」-「練習」)をポートフォリオとデジタルポート

フォリオの間で差があるかどうかノンパラメトリック検定の Wilcoxon の符号付き順位検定を用いて検討した。その結果、プレゼンテーション全体の評価においては統計的に有意な差が得られなかった(図10)。さらにルーブリックの評価の観点ごとに同様の検定を行った結果、観点3の「不自然な沈黙の少なさ」においてはデジタルポートフォリオの方が有意に成績が伸びた ($p < 0.05$) が、他の観点では有意差が見られなかった(図11)。デジタルポートフォリオの実践はポートフォリオの実践終了後、長期休業もはさんで約2か月後に行った。このような結果が出たのは同じ学習者を対象に同様の発表活動を行ったため、活動そのものに新鮮味を失ったなど心理的な要因も含め、デジタルポートフォリオの得点の伸び方に先行実践が多少影響していると考えられる。

▼ 図10：ふりかえり活動後の「プレゼンテーション全体」の得点の差



▼ 図11：ふりかえり活動後の各観点の得点の差



しかしながらデジタルポートフォリオの効果(「最終」-「練習」の得点に差)については、いずれの観点においても1%水準で有意差があり、デジタルポートフォリオが学習者のプレゼンテーションパフォーマンスを向上させるのに有益な手段であることの示唆を得た。

5.2 学習者の態度の観察

授業でコンピュータ教室を利用することについては、インターネットで授業に関係のないホームページを見たり、ゲームをして遊んでしまったりする者がいるかもしれないので授業を始める前はそれが気になっていた。しかしながら自分のペースで資料を閲覧したり原稿や音声ファイルを作成したりする活動において学習者は全員黙々とコンピュータの画面に向かって課題をこなし、モデル音声を聞きながらの発音練習にも熱心に取り組んでいた。ふりかえりの活動においても積極的に発表のビデオクリップを見て教師や他の学習者にアドバイスを求める者が多かった。

またコンピュータの操作が得意な学習者が他の学習者を助けてやったり、興味深い資料や上手な友達との発表のクリップを見つけた時には教え合ったりするなど学習者同士が協力し合う光景も見られた。

5.3 事後アンケートの分析

実践後、デジタルポートフォリオを用いた授業についてのアンケートを実施した。松崎(2004)の分析手法を参考に、デジタルポートフォリオの機能に関する7項目について、尺度範囲「5：強く思う～1：全く思わない」で得た回答をさらに「肯定的」、「中立」、「否定的」の3段階に変換し再集計した上で χ^2 検定を行った。表7(資料7)の結果から、すべての項目において平均値が3.7を上回り、統計的にも有意な差が得られた。このことから、本実践でデジタルポートフォリオの機能として用いたリンク付きのワークシートやモデルリーディングの音声ファイル、ビデオクリップを見ながらのふりかえり活動などは学習者にとって好意的に評価されたことが明らかとなった。ふりかえり活動に関する質問についての自由回答(資料7：表8)からはデジタルポートフォリオを用いた学習活動を通して学習者たちが自らの課題を積極的に見つけ解決しようとしている姿勢がうかがえる。

また、ペーパーベースのポートフォリオとデジタルポートフォリオそれぞれの授業実施後に同じ質問項目に関して5段階尺度（「5：強く思う～1：全くそう思わない」）のアンケートを実施した結果、デジタルポートフォリオについての回答の5段階の平均値はいずれの項目も3.8以上であった。このアンケートについても表7のアンケートと同様に5段階の尺度範囲の回答を「肯定的」、「中立」、「否定的」の3段階に変換し、その集計結果をノンパラメトリック検定の Wilcoxon の符号付き順位検定を用いて検討した。その結果は表9（資料7）のとおりであり、質問5の「この活動は自分や他の人の英語能力を評価する力をつけるのに役立つと思うか」という質問に関しては、ポートフォリオとデジタルポートフォリオの間でその平均値の差は5%水準で有意であった。このことからデジタルポートフォリオが学習者の自己評価や相互評価の習慣や能力を育てる上で積極的な要素として働き、教師からの評価を受けるだけでなく、自分自身で評価する力を育成していくことによって自分の学習に責任を持ち（responsible learner）、自律した学習者（autonomous learner）として英語による自己表現力を伸ばしていくことが期待できるのではないだろうか。

6 今後の課題

6.1 ネットワーク上に学習者の動画や音声を公開することについて

筆者は以前高校生を対象に、学習者が制作した英語の絵本をホームページに公開し、英語の母語話者も含め教室外の人たちと対話することにより作品の洗練化を図っていくという実践を行った（岩見，2003）。この実践では学習者同士や教師との対話の中で生み出された絵本が、完成後それを読む読者との対話へと変換し、インターネット上の掲示板やメールによって行われる英語でのやり取りによって外部との関係性を継続することで新たな活動が生まれるという効果があった。

プロジェクト学習においては、学習者が学習の成果物を公開する（student exhibition of learning）ことが求められる。これは学習者が自ら学んだことを真正のオーディエンスに明示することにより、コミュニケーション・スキルを育成し、プロジェクトの

取り組みに真正性（authenticity）を付加する意義があるからである。本実践のように学習の最終目標が「学習の成果物として国際交流のために英語で学校紹介のCD-Rを作成する」ことであれば、インターネットを通じて交流する学校の人たちを含め、教室外の人から感想をもらうことで、学習者たちにとって学習活動がより有意義なものとなり、取り組みに対する意欲も向上するであろう。

また本実践対象者の保護者に対し、「ペーパーテストの結果だけではなく、お子様の発表の様子などもご覧になりたいと思いますか」という質問を尋ねたところ、ほとんどの保護者から「見てみたい」という回答を得た。インターネットが各家庭に普及していることから、学習過程を家庭からアクセスして閲覧してもらうことにより、ペーパーテストでは測れないパフォーマンスの評価について保護者に対する「説明責任（アカウンタビリティ）」も果たすことができることは3.2で述べた。

しかしながら学習者個人の画像や音声などを、インターネットを利用して不特定多数へ公開することは、個人情報保護についての問題がある。そのため今回はCD-Rの配布にとどめたが、今後は個人情報の漏洩を防ぐために校内ネットだけの公開やパスワードを使ってアクセス制限を設けたホームページを作成するなど、デジタルポートフォリオの内容に手を加える工夫を考えていきたい。

6.2 デジタルポートフォリオ学習を支援するツールの導入

本実践のふりかえり活動において、ATR 人間情報科学研究所で開発中の『発音評定エンジン』のデモCD-ROMを借用し学習者に発音矯正の個別練習を行わせることができた。このソフトウエアは、日本人英語話者にとって難しいとされる‘R’と‘L’、‘B’と‘V’の発音を、コンピュータの画面に提示された単語（例えば‘rock’と‘lock’）のモデルを聞いてから録音し評定（100点満点）を得る練習によって習得していくプログラムである（図12）。使用した生徒の感想は好意的で、プレゼンテーションの一連の活動における楽しい刺激剤となったようである。

近年、情報技術によるコミュニケーションネットワークなどを活用した主体的な学習（e-Learning）を支援するツールの開発が急速に推し進められている。デジタルポートフォリオを英語学習に応用する

▼ 図12：ATR 人間情報科学研究所『発音評定エンジン』の画面



際、音声や動画のファイルは学習者のふりかえり（リフレクション）を促進し、パフォーマンスの向上に役立つことは先行研究（例えば室伏, 2005）においても有効性が示されている。これは学習者がコンピュータ上で可視化された自分のパフォーマンスを直接観察して課題を発見し、その修正について考えることが容易になったからである。リフレクションを支援するためには可視化の表現方法の検討が重要となり、可視化された情報を単に提示するだけでなく、必要に応じて学習者が見つめるべき問題の焦点化や、それに気付かせるようなアドバイスなどの積極的な支援を行うためのシステムが必要である（平嶋, 2006に一部加筆）。オンラインで無償配布されているソフトウェアも含め、学校のコンピュータ教室で利用可能なプログラムは多く存在する。学習活動の場面に応じて有益なプログラムを導入し、その利用成果を蓄積し評価していくこともデジタルポートフォリオのシステムを開発していく上で大切であると考えられる。

6.3 デジタルポートフォリオを用いたスピーキングの評価

本実践は英語によるプレゼンテーションの指導であり、学習者は主に英語で原稿を書く活動とそれを覚えて発表する2つの活動に取り組んでいる。デジタルポートフォリオは主に後者の活動に用いたが、学習者のパフォーマンスの評価の観点は「発音」の項目を除いては日本語で行う発表においても当てはまり、学習者の英語のスピーキング能力を評価するものではなかった。

「実践的コミュニケーション能力」を育成するために、基礎・基本の定着を図り発話の正確性（accu-

racy）を高めると同時に流暢性（fluency）を促進する言語活動や評価方法の開発に関する実践研究も注目されるようになってきた（今井, 2005；高島, 2005）。今後はこのようなスピーキング能力に関する研究についても調査し、デジタルポートフォリオが有効的に機能するコンピュータ環境や授業デザインを模索していきたい。

7 おわりに

コンピュータ教室で最終のビデオクリップを見ながらふりかえりの授業を行った日、ある生徒が『先生、僕本番より練習の時のの方がうまかったと思う。もっとちゃんとすればよかった』と声をかけてきた。それを聞いていた周りの友人が『私も〇〇君、練習の時のの方がよかったと思ったよ』『私もそう思った』などと話し、『やっぱり他の人もそう思ったんだなあ。次はもっと頑張りたいなあ』といった授業の感想を述べ合うやり取りがあった。

本実践における自己表現活動は実際の中学校の現場の授業で行った生徒のパフォーマンスと態度の観察やアンケートの結果に基づいている。授業の形態以外にもさまざまな要因が影響している特定の少数クラスデータのデータからは統計的にも多くの点で有意差は得られなかったし、一般論を導くにはより多くの対象者が必要である。しかしながら、上記のようなエピソードも含め、本授業に対する学習者の好意的な感想や、生き生きと楽しそうに授業に取り組み、次の活動への意欲を見せる姿は、英語の自己表現活動に有益な手段としてのデジタルポートフォリオの可能性を確信させるものである。また、コンピュータ教室での操作、デジタル教材の作成、モデルリーディングの吹き込みなど協力して行ったことを通して、JTEとALT、そして技術科教員の間で培われた「同僚性（collegiality）」は本実践成果の副産物である。

勤務校では今年度兵庫県の「教育情報共有化促進モデル事業」の研究指定を受け、デジタル教材を校内、校外で共有する取り組みに向けた環境整備が進められている。室伏（2005）は同様の授業実践を継続的に行って学習者のパフォーマンスを「データ」として残し、先輩によるモデル映像としても利用して学習者に期待したいパフォーマンスを提示するこ

とにより、学習者の目標設定を容易にすることができると述べている。デジタルポートフォリオで整理し蓄積された教材や生徒たちの学習の記録が校内LANやインターネットを経由して学年を越え、また教師間で、あるいは校外（国内・海外）で共有・再活用されることにより、学びのネットワークが拡大することに大いに期待したい。

謝 辞

最後になりましたが、本実践の発表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、とりわけ貴重なご助言をいただきました（株）教育測定研究所取締役・立教大学名誉教授の

池田央先生に感謝の意を表します。また実践研究期間中ご指導いただきました（株）ATR-Promotions取締役・神戸大学大学院客員教授の山田玲子先生に深く感謝申し上げます。また常に温かいお励ましとご助言をいただいた兵庫教育大学学校教育研究センター教授の成田滋先生、データの分析方法、原稿資料作成について丁寧にご指導いただきました同センター客員研究員・奈良県立王寺工業高等学校数学科教諭の筱更治先生に厚くお礼申し上げます。また本実践の意義を理解し、ご協力いただいた本校ALTのLisa Nylander先生とAlexander Swallow先生、技術科講師の八田健司先生、熱心に授業に参加してくれた生徒の皆さんに心から感謝いたします。

注

- (1) 'Show & Tell' とは文字どおり、自分の好きなものを「見せて、話す」ことを行う発表形式のスピーチで、米国では幼稚園から小学校低学年を中心に、授業の中で必ずといっていいほど取り入れられている。'Show & Tell' の授業は子供の自己表現力を養うとともに、いかに順序立てて物事を他の人に説明できるか、ということをも身につけていく機会にもなる。聞く側の生徒にとっても、人の話をよく聞いて質問をしたりアイデアを発表したりと、コミュニケーションの取り方を学んでいく場でもある。また、お互いの違いを認め合うと同時に自分の個性を発見できる機会でもある(岩辺, 2005)。
- (2) 本実践で使用した電子情報ボードはバイオニア社学校教育用50V型でノートパソコンと接続し、コンピュータ上のソフトが提示でき、タッチパネルとペン機能を持つのが特徴であるが、授業では写真を提示するのに使用したのみで、タッチでスライドを変えた以外は特別な機能は使っていない。
- (3) 市川(1998)は「学習とは、子どもにとって『なりたい自己(the self that I want to be)』と『なれる自己(the self that I am able to be)』の拡大のプロセスであり、教育とはその支援である」と定義し、教師の「ねがい」による学習の方向付けの必要性を述べている。
- (4) 松崎(2004)は、Linn & Gronlund(2000)とGenesee & Upshur(1996)を引用し、ポートフォリオの価値は目的に沿う明確なガイドラインに大きく依拠しており、ガイドラインは事前に学習者に明示されなければならないことと、評価規準(基準)は教師だけでなく学習者に対しても同様に明確にしておくことの必要性について述べ、実践においてもその効果を確認している。
- (5) 筆者はおりしも「兵庫県国際理解研究プロジェクト」の派遣教員として2005年8月に米国における国際理解教育のための教材開発の研修に参加する機会に恵まれた。本研究プロジェクトは米日財団の助成を受けて兵庫教育大学(プロジェクト代表 兵庫教育大学大学院 佐々木正道教授)が中心となり、2003年度から3年間にわたり毎年兵庫県の小・中・高等学校教員15名を13日間米国に派遣するもので、環境教育、健康保健教育、産業教育、情報教育、多言語教育、多文化教育、道徳・市民・歴史教育の分野に重点を置いた教材開発の研修で「日米交流150周年記念」登録事業の記念行事の1つにも加えられている。本実践研究で提示資料として使用したのは、訪問先の1つである米国メリーランド州モントゴメリ郡にあるウエストランド中等学校(Westland Middle School)で撮影させてもらった学校の様子のビデオと学校概要説明の際に生徒手帳と共に提供された服装規程に関するプリントである。
- (6) 最近大きな容量のUSBフラッシュメモリが比較的安価で販売されるようになってきた。本実践でコンピュータ室のサーバーに置いて使用したワークシートや写真、音声ファイル、最高の品質で作成した動画ファイルなどのデジタルデータの全容量は実践終了後には340MBであったので、40名程度のクラスサイズで同様の活動を行うために必要なメモリ数は1GBもあれば十分であると思われる。
- (7) (株)アルクのサイト(<http://www.alc.co.jp/>)ではWeb上で無料検索できる『英辞郎 on the web』が利用可能である(『はてなダイアリーキーワード』<http://d.hatena.ne.jp/keyword/>)。『Wikipedia(ウィキペディア)』は非営利団体のウィキメディア財団が主催している、利用者が自由に執筆できるインターネット上のフリー百科事典である。執筆や編集は世界中の無償のボランティアの手によって行われている。執筆内容はGFDL(GNU Free Documentation License)というライセンスに従ってオープンにされ、だれでも無償で自由に利用(複製・改編・頒布・販売など)することができる(『IT用語辞典 e-Words』<http://e-words.jp/>)。
- (8) 本校では第5年次(高校2年)の6月にニュージーラ

ンドへの研修旅行が計画されている。ニュージーランド滞在中はワイカト地区でのファームスティの他、地元の公立高校(Cambridge High School)への訪問と交流活動も実施される予定で、本実践を行った次

年度から事前学習として電子メールやテレビ会議などネットワークを利用した交流を行っていくことも視野に入れている。

参考文献 (*は引用文献)

- Barbour, N.E., Ambrose, R., Hansford, S.J. & Shaklee, B.D. (1997). *Designing and Using Portfolios*. Boston: Allyn & Bacon.
- * Genesee, F., & Upshur, J.A. (1996). 'Portfolio and conference'. *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gipps, C. (1994). *BEYOND TESTING Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press.
- * 平嶋宗. (2006). 「メタ認知の活性化支援」. 『人口知能学会誌』第21巻第1号. 58-64.
- * 平田和人(編著). (2002). 『中学校英語科の絶対評価規準づくり』. 東京: 明治図書.
- * 北條礼子・松崎邦守. (2004). 「語学教育における簡略化ポートフォリオ開発への試みに関する基礎的研究」. 『上越教育大学研究紀要』第24巻第1号. 245-255.
- 北條礼子・松崎邦守. (2005). 「日本人看護学生を対象とした教授ツールとしてのポートフォリオを活用した show and tell 手法による英語表現(英作文・スピーチ)学習の検討」. 日本教育工学会第21回全国大会講演論文集, 795-796.
- 星野文隆・松崎邦守・北條礼子. (2003). 「中学校国語科の書く活動における教授ツールとしてのポートフォリオ効果についての事例研究」. 日本教育工学会第19回全国大会講演論文集, 703-704.
- * 市川伸一. (1998). 『開かれた学びへの出発—21世紀の学校の役割』. 東京: 東京大学出版会.
- * 今井典子. (2005). 「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」. *STEP BULLETIN*, vol.17, 133-151.
- * 岩辺みどり. (2005). 「アメリカ教育レポート 2003」. Real Voice. <http://eri.netty.ne.jp/realvoice/usa/03.htm> 国際教育情報室.
- * 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.
- * 影戸誠・渡辺浩行. (2003). 『実践プレゼンテーション—日本語・英語で挑戦—』. 大阪: 日本文教出版.
- 神田明延(編著). (2006). 『CALL 導入と運用—より良い語学教育環境を目指して—』. 東京: 国際語学社.
- Kilbane, C.R. & Milman, N.B. (2005). *THE DEJITAL TEACHING PORTFOLIO Workbook Understanding the Digital Teaching Portfolio Process*. Boston, MA: Pearson Education.
- * Linn, R.L., & Gronlund, N.E. (2000). Portfolios. In Linn, R.L., & Gronlund, N.E. (eds.). *Measurement and assessment in teaching* (8th ed.). 289-313.
- * 松崎邦守. (2003). 「英語のライティング学習における教授ツールとしてのポートフォリオを活用したカリキュラム開発研究」. 日本教育工学会第19回全国大会講演論文集, 707-708.
- * 松崎邦守. (2004). 「中学校選択英語科のライティング学習における教授ツールとしての簡略ポートフォリオの効果に関する事例研究」. *STEP BULLETIN*, vol.16, 87-102.
- * 峯石緑. (2001). 「ポートフォリオを教授手段として使用した大学生英語読み書きプログラム」. 第27回全国英語教育学会(統一体第1回全国英語教育学会)広島研究大会発表要綱, 125-128.
- * 文部科学省. (1999). 『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.
- * 室伏秀元. (2005). 「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—」. *STEP BULLETIN*, vol.17, 152-168.
- * 西岡加名恵. (2003). 『教科と総合に生かすポートフォリオ評価法—新たな評価基準の創出に向けて—』. 東京: 図書文化社.
- * O'Malley, J. & Pierce, L.V. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- 大隅紀和. (2000). 『総合学習のポートフォリオと評価—その考え方と実際—』. 名古屋: 黎明書房.
- * 三宮真智子. (1998). 「ネットワーク・コミュニケーション—事例研究—教師と学生の電子メールによる指導助言活動の事例—」. 大隅紀和(編). 『インターネットと教育実践』(pp.196-212). 名古屋: 黎明書房.
- 佐藤真(編著). 『基礎からわかるポートフォリオの作り方・すすめ方』. 東京: 東洋館出版社.
- Scharle, A. & Szabo, A. (2000). *Learner Autonomy — A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 鈴木敏恵(編著). (2000). 『ポートフォリオで評価革命!』. 第7版. 東京: 学事出版.
- 鈴木敏恵. (2002a). 『これじゃいけない!? 総合的な学習 これが成功戦略!! ポートフォリオ評価 プロジェクト学習』. 東京: 学習研究社.
- 鈴木敏恵. (2002b). 『「総合的な学習」「教科」—成長への戦略 こうだったのか!! ポートフォリオ 思考スキルと評価法』. 東京: 学習研究社.
- * 高浦勝義. (2001). 『ポートフォリオ評価法入門(第7版)』. 東京: 明治図書.
- * 高島英幸. (2005). 『文法項目別 英語のタスク活動とタスク—34の実践と評価』. 東京: 大修館書店.
- 田中正道(監修). (2005). 『これからの英語学力評価のありかた—英語教師支援のために—』. 東京: 教育出版.

田中武夫・田中知聡.(2003).『「自己表現活動」を取り入れた英語授業』.東京：大修館書店.
 山内豊.(2001).『IT時代のマルチメディア英語授業入門—CD-ROMからインターネットまで』.東京：研究

社.
 *余田義彦(編著).(2001).『生きる力を育てるデジタルポートフォリオ学習と評価』.東京：高陵社書店.

資料

資料1：「ふりかえりシート」

ふりかえりシート No. ()

〈ふりかえりシート〉

★日本の学校生活をアメリカの生徒に紹介しよう！—Show & Tell—★

月 日() () 曜						
1. 活動に積極的に参加した	どちらとも はい いない	1	2	3	4	5
2. 評書等を積極的に活用した	どちらとも はい いない	1	2	3	4	5
3. 先生に積極的に質問した	どちらとも はい いない	1	2	3	4	5
4. その他特にがんばったこと、反省点など	1	2	3	4	5	

月 日() () 曜						
1. 活動に積極的に参加した	どちらとも はい いない	1	2	3	4	5
2. 評書等を積極的に活用した	どちらとも はい いない	1	2	3	4	5
3. 先生に積極的に質問した	どちらとも はい いない	1	2	3	4	5
4. その他特にがんばったこと、反省点など	1	2	3	4	5	

3年() 組() 番 名前:

資料2：原稿作成用のワークシート

★日本の学校生活をアメリカの生徒に紹介しよう！-Show & Tell-①★

- 自分が紹介したいもの
- 何を話し出すか(言葉、実物など) 文化祭の時に作ったチラシ
- 日本語の原稿をまず作ってみよう。

アメリカの学校に通っている友達に聞くと日本という「文化祭」がないと聞きます。日本では、一年に一度、学校の中でお祭りがあつたクラスで出し物の発表です。例えば、劇や食べ物などです。私も去年から用意しました。そのお祭りはとてもいい思い出です。また日本の学校でもお祭りに参加したいです。準備はたくさんありますが、クラスがもっといいチャンスになると思います。

1

★日本の学校生活をアメリカの生徒に紹介しよう！-Show & Tell-②★

- 自分が紹介したいもの
- 何を話し出すか(言葉、実物など)
- 日本語の原稿をもとに英語で原稿を作ってみよう。

Hello, Every one.
 We have a school festival once a year, but American schools don't.
 So, today I want to tell you about "SCHOOL FESTIVAL".
 The school festival is an important event in Japan.
 First, we need to prepare for some months ago.
 For example, what do we do in school festival.
 We decided to do drama about school life.

2

Date: 2/28

★日本の学校生活をアメリカの生徒に紹介しよう！-Show & Tell-③★

- 自分が紹介したいもの
- 何を話し出すか(言葉、実物など)
- 先生の前にもとに英語の原稿を完成していきましょう。まだあまり進んでない人は積極的に授業で発表し、その発表に励むこととして完成させていってください。

Hello, Everyone,
 We have a school festival once a year, but American schools don't.
 So, today I want to tell you about "School Festivals" in Japan.
 First, we need to prepare for some months.
 For example, we prepare for what we will do in the school festival.
 We decided to do drama about school life.
 Next, we decided to prepare for each class.
 Then, all classes practice every day.

10/4 April
 you've written a lot!
 it's so perfect!
 a good way to finish your report!

3

Date: 10/28

★日本の学校生活をアメリカの生徒に紹介しよう！-Show & Tell-④★

- 自分が紹介したいもの 文化祭
- 何を話し出すか(言葉、実物など) Tシャツ
- 先生の前にもとに英語の原稿を仕上げよう。原稿が仕上がった人は発表のために先生と練習しながら発表の準備をしましょう。

Hello, Everyone.
 We have a school festival once a year, but American schools don't.
 So, today I want to tell you about "School festival" in Japan. First, we need to prepare for some month.
 For example, we prepare for what we will do in the school festival. We decided to do a drama about school life. Next, we decide parts for everyone. Then we practice every day.
 To prepare is very hard, but the most impressive thing in school life.
 At last when we go on the stage, we wear T-shirts we made. This is the T-shirt.

4

This is the end of my presentation.
 Thank you very much.

資料7：各種表

■ 表3：メッセージシートのルーブリック（生徒用）

1 アイコンタクトができていた	
◎	聞き手すべてに対してアイコンタクトができていて聞き手とよい信頼関係が築けている。道具を準備したり、スライドを変えたりしている間でも聞き手の注意を自分からそらさないように努めている。
○	聞き手すべてに対してアイコンタクトができていたが、時々原稿を見るために下を向いたり、道具を準備したり、スライドを変えたりする時に聞き手に背中を見せたりしている。
△	頻繁に原稿に目をやったり、聞き手から視線をそらしたりしている。
×	聞き手の方を全然見ないで、発表の間ずっと原稿を見ている。
2 内容はわかった	
◎	適切な単語や文法を使っているため、英語を聞いただけでも内容が大変よく理解できる。
○	使っている単語や文法の間違いがあっても内容の理解を妨げるほどのものではなく、英語を聞いただけでも内容がほぼ理解できる。
△	出てくる単語などでなんとか話している内容がわかる。 写真や実物、身ぶりなどで、なんとか何について話しているかわかる。
×	出てくる単語などを聞いても、全く何について話しているかわからない。 写真や実物、身ぶりなどがあっても、全く何について話しているのかわからない。
3 沈黙は少なかった	
◎	原稿を完璧に覚えていて、自然にすらすらと話すことができる。 道具を示しながら話す時も、つなぎ言葉を使ったりして自然である。
○	原稿をほとんど覚えていて、すらすらと話しているが、少し丸暗記したような不自然さがある。 道具を示しながら話す時、少し不自然な沈黙がある。
△	原稿を時々見ながら話すため、途切れがちである。 道具を示しながら話す時も、原稿に目をやっている間、だまっている時間がある。
×	発表の間中、終始だまっただままで、先生に助けをもらったりして、なんとか発表を終えることができる。
4 聞きやすい声の大きさや速さだった	
◎	適切な声の大きさと速さで、強調したいところなどがはっきりとわかり、表現力が豊かな話し方である。
○	やや単調なところがあるが、はっきりと大きな声で話すことができる。
△	時々声が小さくなったり、速くなったりして理解できないところがある。
×	小さな声、あるいは速すぎたり遅すぎたりして全く何を言っているか理解できない。
5 英語らしい発音だった	
◎	適切なアクセントや発音で、抑揚もあり流れるような話し方でまるでネイティブスピーカーのような話し方である。
○	アクセントや発音、抑揚のポイントが押さえられており、ネイティブスピーカーに近い話し方である。
△	時々アクセントの位置や発音の間違い、カタカナ読みの箇所がある。
×	アクセントの位置や発音の間違いが多く、日本語のカタカナを読んでいるような話し方である。
6 写真や実物の使い方が効果的だった。	
◎	話す内容に合った道具を選んでおり、示すタイミングや、見せ方に創意工夫（並べ方や実演など）が見られる。
○	話す内容に合った道具を選んでおり、示すタイミングと指し示し方が適切でわかりやすい発表となっている。
△	道具の選び方は適切だが、示すタイミングや指し示し方が話す内容とずれているところがある。
×	道具の選び方、示すタイミングや指し示し方が不適切で、道具の使用が、かえって発表をわかりにくくしている。

（影戸・渡辺, 2003を参考に筆者が作成した）

■ 表 4 : 評価のためのルーブリック (教師用 : 左欄の数字は得点)

Evaluation Rubric

1 Eye contact	
4	The presenter had good eye contact with the entire audience and built up good rapport with his/her audience. The presenter tried to keep the audience's attention towards him/her with his/her eyes <u>even while preparing their materials, changing the slides, etc.</u>
3	The presenter had good eye contact with the entire audience's but sometimes looked down to check the <u>script and showed their back when they were preparing their materials, changing the slides, etc.</u>
2	The presenter quite often looked down at the script or looked away from the audience.
1	The presenter never looked at the audience and looked down at the script all the time.
2 Content	
4	The presenter used appropriate vocabulary and structure, <u>we could understand their presentation very well.</u>
3	There were some mistakes in vocabulary or structure, however those mistakes did not hinder <u>understanding of the content.</u> We could understand most of the content just by listening.
2	<u>We could guess the content from the vocabulary, pictures, real things or gestures.</u>
1	We could not understand at all what the presenter was talking about even when we heard the vocabulary, saw pictures, real things or gestures.
3 Short silence	
4	The presenter remembered the script perfectly and could speak <u>fluently.</u> The pose was natural when the presenter showed the thing(s) by using the <u>appropriate conjunctions.</u>
3	The presenter remembered almost all of the script and spoke fluently, but the speech was <u>a little unnatural.</u> When the presenter showed the thing(s), he/she took a little time which caused <u>a brief yet unnatural pause.</u>
2	Since the speaker was looking down at the script while he/she was speaking, <u>the speech was fragmented.</u> <u>There was a silence while the speaker was looking down at the script when they showed the thing(s).</u>
1	The speaker <u>paused frequently</u> and he/she managed to finish his/her presentation with some help from the teacher(s).
4 Appropriate volume and speed	
4	Since the presenter spoke at an appropriate volume and speed, we could understand what he/she wanted to emphasize clearly. Also, the speaker spoke <u>expressively.</u>
3	Although the presenter spoke a little monotonously, he/she could speak loudly and clearly.
2	Since the speaker <u>sometimes spoke in a small voice or too fast,</u> we could not understand some parts of the speech.
1	Since the speaker spoke in a small voice, or too fast or too slow, we could not understand what he/she was talking about.
5 Correct pronunciation	
4	Speaking in an appropriate accent, pronunciation and intonation, the presenter spoke fluently <u>like a native speaker of English.</u>
3	The speaker understood the points of the accent, pronunciation and intonation and spoke <u>like a near-native speaker of English.</u>
2	The presenter made some mistakes in accent or pronunciation. He/She sometimes read the English words <u>like he/she read Japanese katakana.</u>
1	Since the presenter made a lot of mistakes in accent or pronunciation, his/her speech sounded <u>just like they were reading Japanese katakana.</u>

6 Effective use of tools	
4	The presenter chose appropriate tools that match the content of his/her speech. Also they showed the tools in a timely manner and <u>their presentation was creative (the order of showing, performance, etc.)</u>
3	The presenter chose appropriate tools. He/She showed the tools in a timely manner and the way they showed them was <u>appropriate</u> and made us understand their presentation very well.
2	Although the presenter chose the tools appropriately, <u>he/she missed the timing to show them and they did not fit the content of their speech.</u>
1	Since the choice of tools, the timing and the way they showed them were inappropriate, <u>the use of the tool(s) hindered our understanding of the presentation.</u>

(表3を筆者が英訳し、教師が生徒の発表の評価と分析に使用した)

■ 表5：ポートフォリオに関するアンケートの結果（一部抜粋）

※（ ）内の割合は質問に対し、尺度範囲「5：強く思う～1：全く思わない」で得た肯定的回答（「4：思う」以上）の割合（N=16）。

<p>1 中間報告会（カンファレンス）について</p> <p>(1) 中間報告会（カンファレンス）には原稿をしっかりと書いたり、友達の発表を一生懸命聞いたりして積極的に参加した。(94%)</p> <p>(2) 中間報告会（カンファレンス）の内容は、自分の発表をよくするために役立った。(88%)</p>
<p>2 ワークシートについて</p> <p>(1) 「発表のアウトライン」の内容は発表を見る時に参考になった。(100%)</p> <p>(2) 発表（練習）が終わった後配られた「メッセージシート」の友達の評価（コメントも含む）を最終発表の参考にした。(76%)</p> <p>(3) 発表（練習）が終わった後配られた「メッセージシート」の先生の評価（コメントも含む）を最終発表の参考にした。(88%)</p>
<p>3 ビデオやワークシートなど、情報の再閲覧と共有について</p> <p>(1) 原稿のテーマを決めたり、内容を考えたりする時に、アメリカの学校生活についてのビデオ（一部も含む）をもう一度見て確認したかった。(41%)</p> <p>(2) 発表の内容を考える時に、友達の原稿を見て参考にしたかった。(71%)</p> <p>(3) 「メッセージシート」を書く時に、ビデオでもう一度見て確認しながら書きたかった。(47%)</p> <p>(4) 「メッセージシート」を書く時に、友達にビデオでもう一度見てもらって確認しながら書いてほしかった。(35%)</p> <p>(5) 「メッセージシート」をもらった時に、自分のビデオを見ながら参考にしたかった。(59%)</p> <p>(6) 「メッセージシート」は友達の手紙も見て、参考にしたかった。(63%)</p> <p>(7) 発表（練習）の後で、先生のコメントなどの授業場面のビデオをもう一度見て参考にしたかった。(53%)</p> <p>(8) 発表（練習）のビデオを、他の先生に見てもらってアドバイスを参考にしたかった。(41%)</p> <p>(9) 発表（練習）のビデオを、保護者に見てもらってアドバイスを参考にしたかった。(18%)</p> <p>(10) 発表（最終）のビデオを、他の先生に見てもらって、感想やアドバイスを聞きたかった。(63%)</p> <p>(11) 発表（最終）のビデオを、保護者に見てもらって、感想やアドバイスを聞きたかった。(19%)</p> <p>(12) 発表（最終）のビデオを保護者や先生以外の一般の人に見てもらって感想を聞いてみたい。(19%)</p>
<p>4 活動全体に対する態度について</p> <p>(1) この活動は楽しかった。(88%)</p> <p>(2) この活動は将来役に立つと思う。(88%)</p> <p>(3) この活動はやりがいがあった。(100%)</p> <p>(4) この活動は魅力的だった。(81%)</p> <p>(5) この活動をやって自信がついた。(81%)</p>

■ 表 6：授業場面ごとのポートフォリオとデジタルポートフォリオの機能

Show & Tellの 授業場面	ポートフォリオ	デジタルポートフォリオ	ポートフォリオの 機能
1 ガイダンス	<ul style="list-style-type: none"> 授業の目的・手順・方法をワークシートにして配布し、口頭で説明する。 	<ul style="list-style-type: none"> 授業の目的・手順・方法を校内サーバーに保存、共有する。 授業が進むにつれて変更点など更新が可能である。 	<ul style="list-style-type: none"> 目標の共有 情報の再編集
2 資料の提示	<ul style="list-style-type: none"> 一時停止して説明をはさみながらビデオを見せる。 ワークシートに感想を書かせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 場面ごとにビデオクリップを作成してファイルの説明文にリンクさせて興味のあるものから閲覧していく。 他の生徒がどのような感想を持ったか閲覧することができる。 必要に応じて再閲覧する。 	<ul style="list-style-type: none"> 情報の編集 情報の提示 情報の利用 情報(学び)の共有 情報の再閲覧
3 原稿作成	<ul style="list-style-type: none"> 紙や電子辞書の利用。 教師への自主的な質問。 	<ul style="list-style-type: none"> 原稿にリンクされた辞書(『英辞郎』)と百科事典(『Wikipedia(ウィキペディア)』)の利用。 インターネットで関連事項についてさらに調べて理解を深める。 	<ul style="list-style-type: none"> 情報の利用 知識の再構築
	<ul style="list-style-type: none"> 原稿作成のワークシートに記入し、教師が添削、返却するサイクルを繰り返す。ワークシートは個人のフォルダに綴じておき、必要に応じて再閲覧する。 綴じたワークシートは生徒個人の学びの成長の記録となる。 	<ul style="list-style-type: none"> ワークシートを学習活動ごとに個人のフォルダに保存する。教師が打ち出し添削して返却する。 (・手書きの原稿はスキャナーで取り込み保存することも可能。) 必要に応じてファイルを再閲覧する。 フォルダに整理、保存されたワークシートのファイルは生徒個人の学びの成長の記録となりその蓄積は他者と共有することができる。 原稿にモデルリーディングの音声ファイルをリンクする。 	<ul style="list-style-type: none"> 学びの成長の記録と追跡 学びの軌跡の共有 情報の編集
	<ul style="list-style-type: none"> 教師にその場で質問する、あるいは「ふりかえりシート」に質問事項を書いておく。質問された内容で全体に共有できるものは口頭でコメントする。 	<ul style="list-style-type: none"> 全体に共有できるコメント(ビデオ記録共に)はサーバー上に公開し、共有する。 	<ul style="list-style-type: none"> 情報(学び)の共有
4 カンファレンス	<ul style="list-style-type: none"> カンファレンスの原稿をワークシートに作成し、発表したことをもとに話し合う。 	<ul style="list-style-type: none"> (・カンファレンスをサーバーの掲示板で行うことも可能。) 	<ul style="list-style-type: none"> 情報(学び)の共有 「学びの共同体」の構築
5 発表の練習	<ul style="list-style-type: none"> 発音を練習し、自主的に教師にチェックを受ける。 ワークシートに書かれた教師のコメントなどを見直して参考にする。 	<ul style="list-style-type: none"> サウンドレコーダーで原稿を吹き込み、教師にチェックを受ける。 これまでの記録ファイル、ビデオクリップを再閲覧する。 	<ul style="list-style-type: none"> 学びの成長の記録と追跡

6 発表（第1回目・練習）	<ul style="list-style-type: none"> 発表のアウトライン原稿を書いて、それをもとに発表抄録を作成し、発表の際に配布する。 クラスの前で発表する。 発表を見る時は発表抄録を参考にする。 発表全体に関して教師がコメントする。 	<ul style="list-style-type: none"> 発表をビデオに記録し、個人ごとにクリップを作成し、配布した発表抄録とともにサーバー上に保存しておく。 教師のコメントをビデオに記録し、クリップを作成、サーバー上に保存、共有する。 	<p>学びの成長の記録と共有</p> <p>情報(学び)の共有</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ループリッスを配布し、発表を見ながらチェックシートに自己評価・相互評価を記入する。 	<ul style="list-style-type: none"> ループリッス、チェックシートの内容はサーバー上に保存、共有する。 	<p>評価基準の共有（教師と生徒、生徒同士）</p>
7 ふりかえり 原稿修正・ 発表練習	<ul style="list-style-type: none"> 返却されたメッセージシートを参考に原稿を修正したり、最終発表に向けた練習を行ったりする。自主的に教師や友達に見てもらおう。 	<ul style="list-style-type: none"> メッセージシートを見ながら、自分のパフォーマンスのビデオクリップを再生し、改善すべき点を確認する。 発表抄録とともに上手な友達のパフォーマンスを見て参考にする。 教師のコメントのビデオクリップを再生して参考にする。 	<p>課題の発見と共有</p> <p>知識の再構築</p>
8 発表（第2回目・最終）	<ul style="list-style-type: none"> 発表のアウトライン原稿を書いて、それをもとに発表抄録を作成し、発表の際に配布する。 クラスの前で発表する。 発表を見るときは発表抄録を参考にする。 発表全体に関して教師がコメントする。 	<ul style="list-style-type: none"> 発表をビデオに記録し、個人ごとにクリップを作成し、発表抄録とともにサーバー上に保存し、共有する。 教師のコメントをビデオに記録し、クリップを作成、サーバー上に保存、共有する。 	<p>学習活動の記録</p> <p>情報(学び)の共有</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ループリッスを配布し、発表を見ながらチェックシートに自己評価・相互評価を記入する。 	<ul style="list-style-type: none"> ループリッス、チェックシートの内容はサーバー上に保存、共有する。 	<p>評価基準の共有（教師と生徒、生徒同士）</p>
9 ふりかえり まとめ (授業評価アンケート)	<ul style="list-style-type: none"> 返却されたメッセージシートを見て、発表の仕方や英語の表現方法に関するさまざまな自分の課題に気付く。 	<ul style="list-style-type: none"> メッセージシートを見ながら、自分や上手な友達のパフォーマンス、教師のコメントのビデオクリップを再生して、自分の課題を見つける。 発表全体をビデオ作品集として整理して編集し、CD-ROMに保存して配布する（Webに公開することも可能）。 	<p>課題の発見 知識の再構築</p> <p>成果物の公開と共有</p> <p>「学びの共同体」の再構築</p> <p>評価に対するアカウンタビリティ</p>

■ 表7：デジタルポートフォリオの機能の効果についての χ^2 検定の結果 (N = 16)

質問項目	平均値 (5段階尺度)	5段階尺度数を3段階尺度に変換し集計した結果			3段階尺度数に対する χ^2 検定結果
		肯定的	中立	否定的	
1. サーバー上に提示された資料の効果	3.7	11	3	2	9.13 *
2. オンライン辞書や百科事典をリンクしたワークシートの効果	3.8	12	1	3	12.88**
3. 教師のコメントのビデオクリップの効果	4.3	14	2	0	9.00**
4. サーバーに保存された学習記録（ワークシートなど）の効果	4.1	14	2	0	9.00**
5. 教師のモデルリーディングの音声ファイルの効果	4.1	13	2	1	16.63**
6. 自分の発表のビデオクリップの効果	4.2	13	3	0	6.25*
7. 他者の発表のビデオクリップの効果	4.1	13	1	2	16.63**

*p<.05 **p<.01

■ 表8：デジタルポートフォリオを用いたふりかえりの授業後の感想（一部抜粋）

<p>1. 先生のコメントのビデオ（英語）を見て、聞き取れる範囲でよいので、内容と自分が参考にしなければならない点を書きましょう。</p> <p>【先生のコメントの内容】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・物を見せながら発表する。原稿を覚えていたことはよかった。人を見ながら少しゆっくり発表すること。 ・下を向いていた人が多かったのは残念だ。 ・もう少し声を大きくする。実物や写真を紹介する時に指でさす、実演するなどの動作をする。 ・もう少しゆっくり話して、笑顔で。 ・写真などをもっと高く上げること。 ・もっとゆっくり話し、顔を上げ、アイコンタクトをとること。 ・堂々と話すこと。 <p>-----</p> <p>【自分が参考にしなければならないこと】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・声を大きく、ゆっくりと話すこと。 ・難しい単語の発音を練習することと、声を大きくすること。 ・実物を見せるだけでなく、実際に着てみせるなど、もっと道具を活用したい。 ・文を読む時に、抑揚に気を付けて話す。もっと笑顔を見せること。 ・先生のように声を大きくしなければいけない。 ・スピーチの仕方についてもっと勉強し、頑張りたい。 ・発音が悪いのもっと練習する。
<p>2. 自分の練習と発表のビデオを見比べたり、上手だと思った友達のビデオを見ることによって「よくなった点」、「まだまだ努力が必要な点」を書きましょう。</p> <p>【よくなったと思うところ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・原稿を覚えて発表できるようになったと思う。 ・前よりゆっくり話すことができた。 ・見せる道具としてインターネットのページを紹介して発表することができた。 ・発音の間違いを直すことができた。 ・前より長い間前を向いて話すことができた。

- ・前よりゆっくり、はっきりと話すことができた。
- ・下を向いて早口で読んでいたことが直った。
- ・声が全体的に大きくなっていった。
- ・おどおどして、下をよく見ていたところがなくなった。

【まだまだ努力が必要だと思うところ】

- ・声はまだ小さい。
- ・声を大きくして発音に気を付けたい。
- ・声は大きくてビデオでも聞き取ることはできたけど、発音はよくなかった。みんなの前で緊張せずに話せる力を身につけたい。
- ・原稿をしっかり覚えてもっと大きな声で発表したい。
- ・すらすらと話すことができないので、もっと内容を理解して覚えるようにしたい。
- ・発音をもっと練習して、自然なジェスチャーをつけられるようにしたい。
- ・原稿を見ないようにして発表したら緊張しているように見えた。自然に話せるようになりたい。
- ・しっかりした英語の原稿が書けるようになりたい。

3. コンピュータを使ったプレゼンテーションの授業の感想を書いてください。

- ・教室の移動が大変でしたが、ビデオなどを個人で見ることができたのはよかったです。
- ・教室の移動が少し大変だったけど、コンピュータを使うのはすごく役に立ったし、楽しかった。
- ・コンピュータを使うと違いが比べやすく、評価しやすくてよかった。
- ・自分の発表や発音を見直すことができてよかった。またやりたいです。
- ・ハイテク授業でよかったです。面白かった。
- ・とても面白く、わかりやすかったです。
- ・コンピュータ教室の個人の活動でも先生がいろいろ教えてくれたのでよかったです。

■表9：ポートフォリオとデジタルポートフォリオを用いた学習活動についての意識の比較〔ノンパラメトリック検定 Wilcoxon の符号付き順位検定の結果 (N=16)〕

質問項目	ポートフォリオ					デジタルポートフォリオ					3段階尺度数に対する Wilcoxon の符号付き順位検定の結果			
	肯定的		中立	否定的		肯定的		中立	否定的		平均値 (5段階尺度)	Z	有意水準	
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	平均値 (5段階尺度)			
1.この活動は英語の発音をうまくするのに役立つと思う。	3	6	6	1	0	3.5	6	6	3	0	1	3.8	-1.00	n.s.
2.この活動は英語の表現力を伸ばすのに役立つと思う。	7	5	4	0	0	4.1	8	6	1	1	0	4.2	-0.45	n.s.
3.この活動は英語の「書く力」を伸ばすのに役立つと思う。	4	6	5	1	0	3.8	3	10	2	0	1	3.9	-1.00	n.s.
4.この活動は英語の「聞く力」伸ばすのに役立つと思う。	6	5	4	1	0	4.1	5	6	5	0	0	4.1	-0.58	n.s.
5.この活動は自分や他の人の英語能力を評価する力をつけるのに役立つと思う。	4	6	6	0	0	4.0	4	10	2	0	0	4.2	-2.00	p<.05
6.この活動によって英語学習に自分ですすんで取り組めるようになると思う。	6	3	6	1	0	4.1	3	9	3	1	0	4.1	-1.00	n.s.
7.この活動によって、英語を使って積極的にコミュニケーションをしようとする気持ちを高められると思う。	4	4	7	1	0	3.9	4	6	6	0	0	4.1	-0.83	n.s.
8.この活動によって外国の文化(ことばも含む)を理解し、日本の文化を伝えようとする気持ちを高められると思う。	4	3	7	2	0	3.9	7	5	4	0	0	4.5	-1.93	n.s.
9.この活動によって情報の集め方や利用の仕方がうまくなると思う。	4	5	7	0	0	4.2	5	4	5	2	0	4.1	-0.82	n.s.

生徒の Speaking 力を育てる授業改善の試み

— 「英語教員研修」の成果を通して— **共同研究**

代表者：宮城県／仙台市立六郷中学校 教頭 齋藤 嘉則

申請時：宮城県／仙台市教育センター指導主事

概要

「英語が使える日本人」の育成のための行動計画により、平成15年度から悉皆の英語教員研修が始まった。仙台市教育委員会も夏季休業期間中に2週間、英語教員研修を実施している。研修実施3か月後のアンケート調査では、研修を受講した教員から、言語活動の具体と特に話すことの指導と評価について疑問点や困難点が挙げられた。

そこで、本研究では、生徒の Speaking 力に焦点を当て、生徒の発話の質と量を高め増やすことをめざし言語活動を工夫した。さらに生徒の発話を実際に記録して質と量の両面からいくつかの視点を設定して分析した。

その分析結果から、発話の量的な部分では、発話された単語総数及び文の総数は増加した。しかし、質的な部分では一部の生徒群において、文法的に正しく文を発話する割合が低下したことがわかった。

このことから、まず学習活動から言語活動を積み重ねていくことで発話量そのものが増えたことから、学習した英語の単語や文についての知識が、実際の発話に活用されたということが言える。しかし、文法についての知識は、今回の一連の生徒の学習と教員の指導だけでは生徒の発話時に、まだ正確に働いていない、それらの知識が適切に作動するまで習得されていない、と考えることができる。

すなわち、英語についての知識において、単語や文についての知識と文法についての知識は、それぞれその習得の過程やその働き方が異なるのではないかと、ということが明らかにされた。今後、教室内で活動を見直す新しい視点を得ることができた。

1 問題

文部科学省は、「英語が使える日本人」の育成のための行動計画を平成14年7月に公にした。その行動計画に沿ったさまざまな施策が平成15年度から順次展開され現在に至っている。

その中でも中学校や高等学校の英語教員の悉皆研修は特筆に値するものである。日々、教室内で生徒の英語の力を育てようと奮闘努力している英語教員に、2週間ではあるが、集中的に、組織的、計画的な研修の機会が確保、保障されたことの意義は大きい。

仙台市教育委員会が実施した研修内容は、文部科学省が示した研修内容を踏まえて組み立てられた。その主な内容は資料1、2に示した。研修の目的、ねらいは、英語教員の英語を聞くこと、話すことの力を中心に、読むこと、書くことなど、バランスの取れた英語運用能力を brush up すること、さらに、学習指導要領の内容を踏まえた授業実践力の向上という、英語運用能力と授業実践力のバランスを考えた内容である。

特に、授業実践力においては学習活動と言語活動を、実際に日常の教室内でどのように組み立て、実施していくか、ということに焦点を絞ら込んだ。

平成15年度からの3年間、総計約180名の仙台市内の英語教員がこの研修を受講した。研修を受講した教員に対する研修受講3か月後のアンケート調査(自由記述の部分)から、大方、次の3点を読み取ることができた。

- ・「学習活動」、「言語活動」という考え方や具体例については研修期間中に学ぶことができた。これらのことについて理解することはできたと思っていた。しかし、実際、自分の学校に戻り自分の授

業で実践していこうとすると、なかなか大変である。自分の授業を後で見直してみると言語活動と考えていたことが学習活動ではないかと思える。言語活動を組み立て実践していく具体についてもっと知りたい。

- ・生徒の英語学習の成果を確認する方法として、どうしてもペーパーテストにのみ頼りがちになってしまう。例えば、生徒の英語を話す力、Speaking力を伸ばすには、具体的にどのように指導して、さらに、どのようにそれらを確認、評価すればよいのか、まだわからない点が多い。
- ・外国語学習一般についても言えることだと思うが、英語学習においても結局のところ、英語の文法を十分に理解し、それらを適時、適切に活用することのできる力を育てることが大切だと思う。そのために学校の英語科の授業でできることは何か、まだ不明な点が多い。

以上のことから研究の視点は、言語活動を工夫して、特に話すこと、すなわち、生徒の Speaking 力を高める手立てを探ることが必要であると考えた。

研究の過程で、英語の単語や文、英語の文法知識がどのように獲得されるか、ということについても明らかにすることができるのではないかと期待できる。

2 研究の基本的考え方

2.1 Speaking 力

生徒の英語の Speaking 力とは、話し手が聞き手に対して、ある量の情報を筋道を立ててわかるように話すことのできる力、と考えた。

そのためには、聞き手にある程度の量の情報を伝えることと、わかりやすく伝えることが必要である。それぞれを発話の量と質と考えた。

発話の量とは、具体的に発話された単語総数、文の総数、伝えようとする内容（命題）の総数と考えた。発話の質とは、発話がわかりやすいためには、発話された英文が文法的に正しいこと、話が筋道を立てて話されていること、さらに、発話された内容（命題）が相手に伝わっていることなどの観点から確認することができると考えた。

2.2 授業改善の試み

授業改善の試みの視点として、英語教員研修で学

んだ「学習活動」、 「言語活動」をどのように組み立てることが必要か検討した。特に、「言語活動」の具体をどのように工夫すればよいか、ということに焦点を当てた。

2.2.1 「学習活動」と「言語活動」

学習指導要領の中心概念である「学習活動」と「言語活動」について、当時の文部省が次のとおり公式見解を示している。

学習活動は現行の学習指導要領（昭和33年（1958）告示）にもあるように、文の一部を置き換えて言わせるとか、判読にならって音読させるとか、文を転換して書かせることなど、ややおもすれば部分的練習のための活動である。（三晃書房（昭和44年）『中学校学習指導要領改訂の要点』）

言語活動とは、言語を聞いたり、話したり、読んだり、書いたりするなど、言語を総合的に理解したり表現したりする活動をさすものである。したがって、英語の学習過程において、音声の練習をさせたりすることもあろうが、このような言語の一面についての練習は、言語活動に含めない。これに対して、言語活動は、音声や文型なども含めて、総合的に行わせるものであり、言語の実際の使用につながるものである。（文部省（昭和44年）『中学校指導書（外国語編）』）

2.2.2 「学習活動」、 「言語活動」の具体

和田は、その著書である「日本における英語教育の研究」（1997）において、「学習活動」と「言語活動」の具体を、伊藤（1983）の文献を引用しながら説明している。

そこで、学習の対象としての「言語活動」とは何かについて考えてみる。

それは、われわれ人間が実際の生活で行う言語の使用という行動と一見同じように見えるが、重要な点で違いがあることをまず明らかにしておく必要がある。実際の言語の使用というのを「言語行動」と呼び、学習の対象としての言語の使用である「言語活動」と用語を別にして、考えを述べていきたい。英語学習の場である教室では、

Classroom English という例外はあるが、「言語行動」はとうてい望めない。

このようなやられる「言語活動」の学習は、やがて実際の「言語行動」の能力の育成につながるであろうというのは、仮説であるが、“learning by doing”ということからかなり説得力のある仮説であると言えよう。少なくとも、従来の「言語材料」の学習にのみ終始するよりは、「言語行動」の能力の育成により近づくことになるであろうことは、経験的に十分言えることである。その点が“pattern practice”を偏重した指導性が批判されたところである。“pattern practice”と「言語行動」の能力の間のギャップを埋めるものが、「言語活動」の学習であって、それは、いわば、「言語行動の練習」であって「言語行動」そのものではない。学習対象の「言語活動」をこのように考えれば、「言語活動」の学習指導の道が開けてくるのではなからうか。

さらに、和田（1997）は Grant（1987）の説明を引用しながら、次の3つの活動を示し、伊藤（1983）の言う「学習活動」、「言語活動」、「言語行動」について、それぞれAを「学習活動」、Bを「言語活動」、Cを「言語行動」と考えることができるのではないかと、具体的に説明を加えている。

A: Transformational Drill

Teacher : I get up at six every morning.
 (Use Kim)
 Students: Kim gets up at six every morning.
 Teacher : I have breakfast at seven. (Use she)
 Students: She has breakfast at seven.

B: Interviewing Activity (Communication Activity)

The teacher gets the students to ask three other people questions like the following, and write down their answers on the grid:

	1	2	3
What time do you get up every morning?			
What time do you leave home?			
What time do you arrive here?			

The students work in informal groups. Later they report back to the group, and/or class.

C: Shopping Activity (Task)

You go to a store to buy a gift for a friend. You have a price limit. Describe the friend to the clerk and ask what he/she recommends. Ask to have the gift sent/delivered to the friend.

Aの「学習活動」は、英語の一面的な学習、練習であり、英語の発音や文型の練習などがそれに相当すると考えられる。Cの「言語行動」について、さらに説明を加えると、伊藤（1983）が言うように「実際の言語の使用」に近い状態であり、特に、日本の中学校の英語教室において日常的に実践することは、さまざまな条件、例えば、生徒が学習している語彙や文型などの言語材料による制約などもあり、難しい。しかし、Bの活動は、日本の英語教室でも十分に実践可能な手の届く活動である。このような「言語活動」を日常的に実践していけば、学習指導要領の目標にあるコミュニケーション能力を育てることができる、というわけである。

さらに、和田（1997）は、Harmer（2001）の“The Communicative Continuum”を示して、教室内で行われる活動を、“Non-Communicative Activities”と“Communicative Activities”を対極において、教室内において行われる活動は、その両者間のいずれかの場所に位置付けられるものであると説明している。

The Communicative Continuum

NON-COMMUNICATIVE ACTIVITIES	COMMUNICATIVE ACTIVITIES
<ul style="list-style-type: none"> ● no communicative desire ● no communicative purpose ● form not content ● one language item ● teacher intervention ● materials control 	<ul style="list-style-type: none"> ● a desire to communicate ● a communicative purpose ● content not form ● variety of language ● no teacher intervention ● no materials control

ここで、“Non-Communicative Activities”を「学

習活動」, “Communicative Activities” を「言語行動」とすると, 「言語活動」はその両者の中間点に位置付けられ, さらに, その活動がどの要素の条件を満たしているかによって, 教室内の活動を見直す視点を提供してくれる。

3 研究の目的

生徒の Speaking 力を高めるために言語活動を工夫し, その実践を通して, さらに, 生徒の Speaking 力を伸ばす手立てを探る。

4 研究の視点

- (1) 「言語活動」の工夫と実践授業の展開
- (2) Speaking 力分析の観点の設定と分析方法

5 研究の概要

5.1 「言語活動」の工夫と実践授業の展開

生徒の Speaking 力とは, 話し手が聞き手に対して, ある量の情報を筋道立ててわかるように話すことのできる力, と考えた。そのためには, 発話の量を増やし質を高める言語活動を工夫することが必要である。

本研究に先立ち, 試行的な研究を行っている。それは今までよく行われているように, 教科書の各セクションごとに言語活動を工夫し実践した。その内容は主に Grant (1987) の B の活動を参考に組み立て, 生徒間の英語での interaction を中心に行った。その成果と反省を踏まえて, 本研究では実用英語技能検定試験の二次試験 (以下, 英検二次試験) に使用されている問題カードの絵を活用した Story-Telling を中心に研究を進めた。

5.1.1 Interaction の取り組み

Grant (1987) の B の活動, “Interviewing Activity” を参考に言語活動を組み立てた。すなわち, 生徒間の interaction を中心とした言語活動を展開した。教室で行う生徒間の interaction は, この段階で次のような長所と短所があることが判明した。その概要は次

の 2 点であった。

- ・生徒間での言葉のやり取りが活発になり, 発話の単語総数, 生徒が発話した文の総数などが飛躍的に増加した。
- ・量的な増加とは裏腹に, 質的な観点において問題があった。まず, 文法的な正しさについては, 必ずしもその場面, その場で文法的に正しい英文を発話しなくとも, 言葉のやり取りは成立してしまうこと, また, この活動では, 話の視点が散漫になりがちで, 1 つの事柄について順序立てて話すことが必ずしも必要でないこと, さらに, 発話された内容については言葉は多く発しているものの, その内容や意味が生徒が発話している言葉以外の要素で理解されてしまうこと, などが多々見受けられた。

5.1.2 Story-Telling の取り組み

5.1.2.1 英検二次試験の問題カードの利用

生徒間の interaction の取り組みの反省を踏まえて, 本研究ではさらに発話の質を高めるための活動が必要であるとの考えから, 英検二次試験で実際に使用された, 3 級, 準 2 級, 2 級の問題カードの絵 (資料 3) を使用して, Story-Telling を行うこととした。問題カードの絵の使用の利点は次のとおりである。

- ・問題カードの絵には, さまざまな情報が描かれていて, 生徒が学習した限られた言語材料でも, その描かれている情報から自分で表現できる情報を引き出し, 生徒が選択して筋道を立てて英語で表現することができる。すなわち, その際, 生徒は直前に学習した言語材料ばかりでなく, 今まで学習した既習の言語材料を活用せざるを得ない場面, 生徒は自分の知っている, 使える文法知識を何とか駆使しなければならない場面に直面する。
- ・問題カードの絵を使って Story-Telling をする際, その絵の場面からその過去や未来を想起しながら筋道を立てて発話できるように, 場面設定がそれぞれの絵に組み込まれている。
- ・問題カードの絵そのものが, 生徒の日常生活の場面に近い内容で, Story-Telling を構成しやすい。生徒は自分自身のことを絵の登場人物に重ねて表現することができる。話題が豊富である。
- ・英検の問題カードの絵を活用した Story-Telling を 2 名の生徒が互いにそれぞれの Story を語り合い,

その後、生徒間で Questions & Answers などの工夫を行えば、Harmer (2001) の “The Communicative Continuum” の “Communicative Activities” の活動に限りなく近い活動を展開することが可能である。

以上のことから、発話の質を高め量を増やして生徒の Speaking 力を高めるための指導資料として、英検二次試験に使用されている問題カードの絵は有効であると考えた。資料4にある手順で研究を進めた。また、資料3は研究に使用した英検の問題カードの絵をすべて示している。

5.1.2.2 Story-Telling の手順

英検の問題カードの絵を活用した Story-Telling を次の(1)から(5)の順に沿って行った。次の授業実践、すなわち Story-Telling の学習に取り組んだ参加生徒は、仙台市内の中学3年生77名であった。

まず参加者全員に対して英語学習の習熟度を調査した。その結果から、参加生徒を A 群と B 群の2つの生徒群に分けた。A 群の生徒は、参加者全員の中で、習熟度調査の結果、習熟度が高いと思われる生徒群である。B 群の生徒は、A 群に次ぐ習熟度の生徒集団である。授業実践の手順は次のとおりであった。

- (1) 最初に、資料4にあるⅠの絵を生徒に示した。生徒に1分間で、その絵を見ながら話を組み立て、3分以内で Story-Telling することを求めた。その際、生徒は教員と1対1で Story-Telling を行った。生徒の発話はすべて録音し、その記録を書き起こしたものを分析資料とした。
- (2) 次に、Story-Telling のモデルを提示した。まず、資料4のⅡの段階で第1場面、第2場面、第3場面を設定し、第1場面と第2場面にそれぞれⅡ-1とⅡ-2の絵を置き、第3場面は「？」として空白とした。第1場面、第2場面、第3場面はその順に時の流れを表し、それぞれの場面や絵が順番に並べられていることとした。順に並べられた絵を使いながら、第1場面が「過去」、第2場面が「現在」、第3場面が「未来」と考えて、5文程度の Story-Telling を生徒に求めた。次に、Ⅲの段階で、第2場面の絵だけが示され、第1場面と第3場面は空白の「？」として、前時に行ったと同様に、「過去」、「現在」、「未来」

と時の流れを想起しながら、これも5文程度の英文で Story-Telling を求めた。

- (3) (2)の練習を終えた後に、教科書の各課各セクションの学習に取り組んだ。教科書各課各セクションは、1時間から2時間で学習した。平常の授業では学習活動により生徒が新しい言語材料を学習した後、Grant (1987) の B の活動を参考にしながら言語活動を展開した。この一連の学習を積み上げ、1課ごとの学習を終えたところで、Story-Telling を行った。
- (4) それぞれの課の学習終了後に英検の問題カードの絵を活用して、Story-Telling を行った。この時、生徒は2人組になり、それぞれ異なる問題カードの絵を使いながら、相手の生徒にその内容がわかるように Story-Telling を行った。Story-Telling 後、聞き手の生徒と話し手の生徒の間で、その内容について Questions & Answers を試みた。そこでこの8回の Story-Telling にはそれぞれ2枚の問題カードを必要としたので計16枚の問題カードの絵を使用した。それぞれの生徒たちの Story-Telling とその後の Questions & Answers はすべて録音した。
- (5) これら一連の学習活動、言語活動、Story-Telling を行った後に、もう一度、Ⅰの段階で使用した問題カードの絵を使用して、生徒は教員と1対1で、Story-Telling に取り組んだ。生徒の発話は事前の時と同じように、すべて録音され書き起こされた資料が、今回、分析資料として活用された。

以上、前述の(1)から(5)の手順に従い、事前と事後の Story-Telling、2回の Story-Telling の練習、さらに、教科書各課の学習の後に、合計8回の Story-Telling が行われた。今回の分析の対象とした資料は、事前と事後にⅠの絵について、生徒が Story-Telling したものである。

5.2 Speaking 力分析の観点設定と分析方法

本研究は、生徒の Speaking 力を高めることをねらいとしている。そのために生徒の英語の発話の量を増やし、質を高めることをめざした。

分析の観点は、発話の量については、「発話単語総数」、「発話文総数」、「発話命題総数」とした。また、

発話の質については、「文法的な正しさ（文法正確率）」、「談話の整合性（話題収束率）」、「命題成立率」とした。計6つの観点で生徒の発話を分析した。

5.2.1 発話の量

発話の量については、「発話単語総数」、「発話文総数」、「発話命題総数」とした。

5.2.1.1 発話単語総数

発話単語総数は、単純な繰り返しも含めて、生徒が制限時間内、3分以内に実際に発話した単語数をすべて数えた。

5.2.1.2 発話文総数

文の数は、S+V、主語と述語、述語動詞が発話されれば、1文と数えた。生徒の発話例にあるように①から④までは1文として数えた。しかし、⑤はS+Vが不完全のために1文と数えていない。

5.2.1.3 発話命題総数

命題は、「～は…である」と意味のとれるものとした。そこで、生徒の発話例の①は、「こちらはケイトです」という意味がとれるので1命題と数えた。しかし、③は「マイクは、…」と何を述べようとしているか、意味がとれない。③は何かを伝えようと発話しているが、その内容が不明なので、意味がとれないことから、1命題とは数えていない。⑤は、S+Vが不完全であるので、1文としては数えることができないが、前後の関係から。「朋子は先生である」という意味内容が読み取れる。そこで⑤は1命題として数えた。

[生徒の発話例]

- ① This is Kate.
- ② Tom likes apples.
- ③ Mike is ...
- ④ This is Tomoko, Taka's mother.
- ⑤ Tomoko a teacher.

5.2.2 発話の質

発話の質については、「文法的な正しさ（文法正確率）」、「談話の整合性（話題収束率）」、さらに発話された文の総数の中で、ある意味内容を伝えることのできた発話が、総発話数に占める割合、「命題成立

率」の3点について、生徒の発話を分析した。

5.2.2.1 文法的な正しさ（文法正確率）

前述のように、生徒は1枚の絵について、その絵に表現されていることをもとに、その絵の過去について考え、それを1コマとし、さらに、絵そのものを1コマとして、そして、その絵に続くであろう未来の1コマを想定し、想像しながら過去、現在、未来という時の流れを想起して、1枚の絵を活用して、Story-Tellingを行った。今回は、この時の流れ、時制の使い方について文法的に正しいか、正しい文を発話できたか、という観点で分析した。時制が正しく使われている文法的に正しい英文をStory-Tellingの分析資料からすべて数え上げた。生徒の発話した文の総数に占める文法的に正しい文の割合（百分率）を算出した。その数値を文法正確率とした。

5.2.2.2 談話の整合性（話題収束率）

談話の整合性は、Story-Tellingがまとまりのある内容を表現しているのか、発話された命題がいくつかのグループに分けられるのか、話題が散漫にならずに、いくつかの話題に収束しているのか、という観点で分析した。

生徒が絵にある人物、事物を手当たり次第にただ英語に置き換えて発話しているのではなく、1人の人物、1つの事物についてまとまりのある発話をしていることが必要である。

そこで、生徒の発話で意味のとれた命題数を分母として、その命題がいくつかの話題に収束している場合、その話題の数を分子として百分率を算出した。分子が小さければ小さいほど、すなわち数値が小さければ小さいほどまとまりのある発話が行われていると考え、これを話題収束率とした。

5.2.2.3 命題成立率

本来すべての発話行為は、「～は…である」と何らかの命題を述べるために行われる。そこで生徒の発話例にある5つの発話は、すべて何らかの命題を伝えるために行われた発話であると考えることができる。しかし、実際にその発話から意味がとれるのは、③の発話を除く4つである。

そこで、①から⑤までの5つを発話総数として数え、実際にその中から意味がとれたのは4つであるから、この場合の命題成立率を80%とした。

6 結果

資料5は資料3のIの絵について、生徒が事前、事後に Story-Telling したものを実際に書き起こした資料の一例である。次に、前述の「5.2 Speaking 力分析の観点設定と分析方法」により分析した結果をまとめた表が、表1から表6である。

総合とは参加生徒全員の数値であり、A群、B群はそれぞれの習熟度別にそれぞれのグループに属する参加生徒の数値である。

発話の量は、表1、表2、表3で、生徒1人当たりの平均値を示している。発話の質は、表4、表5、表6で、参加生徒全員及びA群、B群に属する生徒の数値を百分率で算出し示している。

表1から表6の結果をグラフにしたものがそれぞれ

れ図1から図6である。

発話の量については、表1から表3にあるように、発話された単語総数、文の総数、命題総数共に事前よりも事後の方が量的には増加している。発話した単語の総数は、A群の生徒は、1人平均45.7語から87.1語へ、B群の生徒は、30.3語から58.3語へ増加させている。同様に、発話した文の総数は、A群の生徒は、7.6文から14.6文へ、B群の生徒は、5.1文から10.1文へ、命題数は、A群の生徒は、7.7命題から13.6命題へ、B群の生徒は、5.2命題から9.9命題にそれぞれ増加させている。量に関する3つの観点は、ほぼ2倍の伸びを示している。

発話の質については、表4から表6に示されたとおりである。文法的な正しさ（文法正確率）は、表4に示されているように、A群で71.4%から74.6%と文法的に正しい英文を発話する割合をわずかながら高め

■ 表1：発話単語総数

総合 (77名)	事前	事後
発話単語総数 (語)	2,872	5,496
1人当たりの平均発話単語数 (語)	37.3	71.4
A群 (35名)	事前	事後
発話単語総数 (語)	1,599	3,049
1人当たりの平均発話単語数 (語)	45.7	87.1
B群 (42名)	事前	事後
発話単語総数 (語)	1,273	2,447
1人当たりの平均発話単語数 (語)	30.3	58.3

■ 表2：発話文総数

総合 (77名)	事前	事後
発話文総数 (文)	482	938
1人当たりの平均発話文の数 (文)	6.3	12.2
A群 (35名)	事前	事後
発話文総数 (文)	266	512
1人当たりの平均発話文の数 (文)	7.6	14.6
B群 (42名)	事前	事後
発話文総数 (文)	216	426
1人当たりの平均発話文の数 (文)	5.1	10.1

■ 表3：発話命題総数

総合 (77名)	事前	事後
発話命題総数 (個)	489	891
1人当たりの平均命題数 (個)	6.4	11.6
A群 (35名)	事前	事後
発話命題総数 (個)	269	477
1人当たりの平均命題数 (個)	7.7	13.6
B群 (42名)	事前	事後
発話命題総数 (個)	220	414
1人当たりの平均命題数 (個)	5.2	9.9

■ 表4：文法的な正しさ (文法正確率)

総合 (77名)	事前	事後
発話文総数 (文)	482	938
文法的に正しい文 (文)	345	670
文法正確率 (%)	71.6	71.4
A群 (35名)	事前	事後
発話文総数 (文)	266	512
文法的に正しい文 (文)	190	382
文法正確率 (%)	71.4	74.6
B群 (42名)	事前	事後
発話文総数 (文)	216	426
文法的に正しい文 (文)	155	288
文法正確率 (%)	71.8	67.6

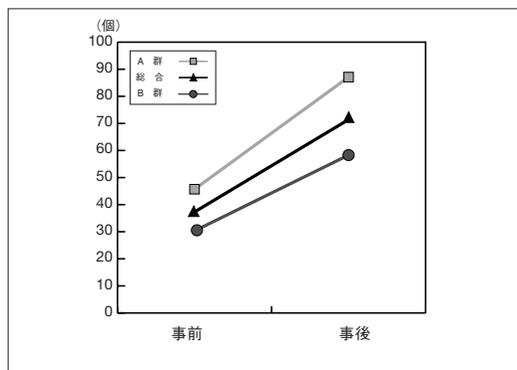
■ 表 5：談話の整合性（話題収束率）

総合（77名）	事前	事後
発話命題総数（個）	489	891
収束している話題数（個）	351	236
話題収束率（%）	71.8	26.5
A群（35名）	事前	事後
発話命題総数（個）	269	477
収束している話題数（個）	190	94
話題収束率（%）	70.6	19.7
B群（42名）	事前	事後
発話命題総数（個）	220	414
収束している話題数（個）	161	142
話題収束率（%）	73.2	34.3

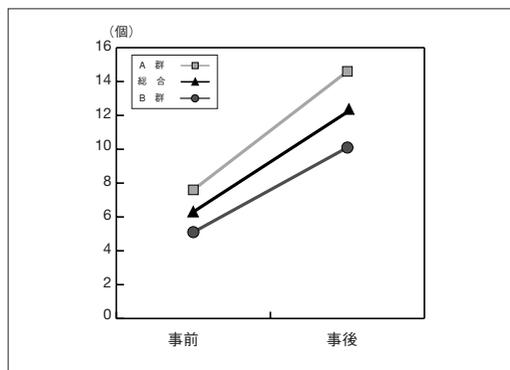
■ 表 6：命題成立率

総合（77名）	事前	事後
発話総数（個）	516	905
発話命題総数（個）	489	891
命題成立率（%）	94.8	98.5
A群（35名）	事前	事後
発話総数（個）	282	483
発話命題総数（個）	269	477
命題成立率（%）	95.4	98.8
B群（42名）	事前	事後
発話総数（個）	234	422
発話命題総数（個）	220	414
命題成立率（%）	94.0	98.1

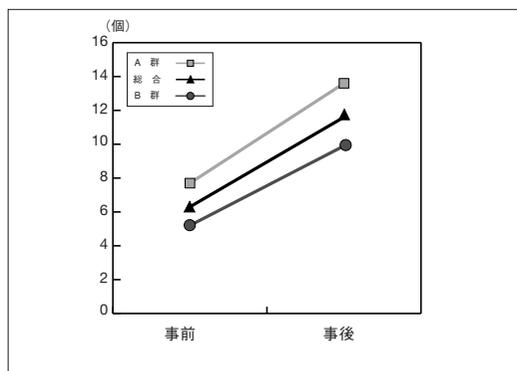
▼ 図 1：発話単語総数（平均）



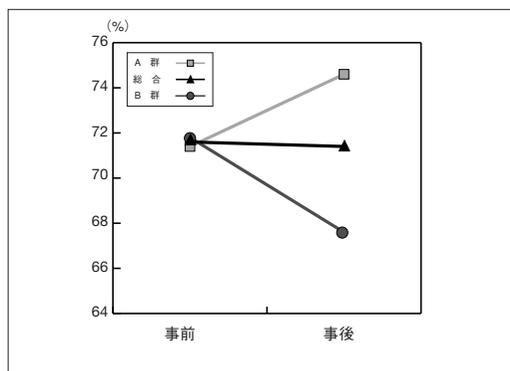
▼ 図 2：発話文総数（平均）



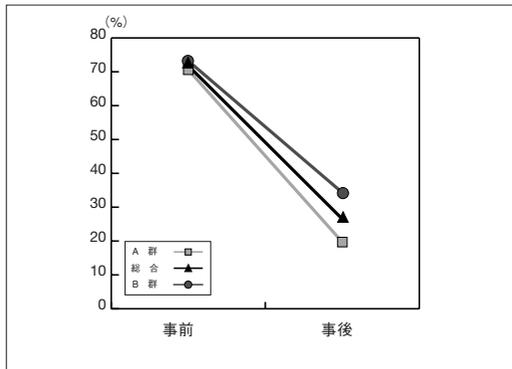
▼ 図 3：発話命題総数（平均）



▼ 図 4：文法的な正しさ（文法正確率）



▼ 図5：談話の整合性（話題収束率）

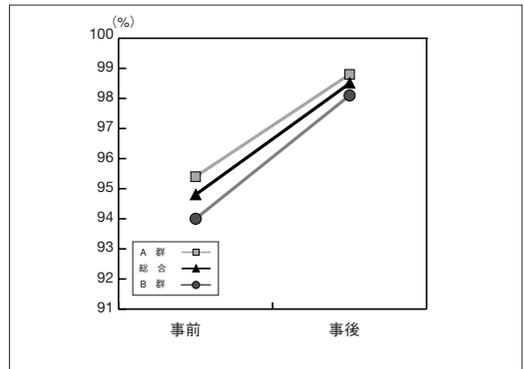


ているものの、ほぼ横ばい状態であるが、B 群の生徒については、事前と事後において、事前が71.8%であったものが、事後67.6%にその割合を減らしている。

さらに、談話の整合性については、話題の収束率として、その割合が低くなればなるほど、Story-Telling がいくつかの話題に収束して行き、まとまりのある話がされているものと考えた。具体的な数値は、表5に示されているように、事前と事後の調査では、A 群の生徒は、70.6%が19.7%、B 群の生徒は、73.2%が34.3%に大幅に、話題収束率を変化させている。話題が収束してまとまりのある話をするようになっていることがわかる。

最後に、命題成立率は、表6に示されているとおりである。この命題成立率とは、生徒の発話は、それぞれ何かしらの内容、「～は…である」という命題を伝えようとしたものであると考え、生徒の「発話総数」の中で、実際に命題として意味のとれたものを「発話命題総数」として、それを「発話総数」で割り、百分率を算出した。この数値が高ければ高いほど、生徒の発話がその内容が理解され、発話の質を高めていると考えた。A 群の生徒は、95.4%から98.8%へ、B 群の生徒は、94.0%から98.1%にそれぞれ数値を上げている。

▼ 図6：命題成立率



ぞれ学習活動や言語活動を行った。このような学習を積み上げて各課の学習を終えるごとに、計8回、英検二次試験の問題カードの絵を活用した Story-Telling に取り組んだ。その結果、今回の研究でめじた生徒の発話の質と量について、質の部分の一部に課題が生じたが、大方、質を高め量を増やすことができた。

問題カードの絵を活用した Story-Telling では、絵の中にさまざまな情報が描かれ、その中から生徒は自分が使える英語表現をなんとか探し出し、それらを活用しながら、Story-Telling の聞き手である相手方の生徒にわかるように話していた。この生徒の取り組みの様子から、今回行った Story-Telling は、Harmer (2001) の“Communicative Continuum”の右側にある“Communicative Activities”の構成要素の多くが満たされていることがわかる。絵を使った Story-Telling は、教室内で行うことのできる身近で有効な言語活動の1つであることがわかった。

この Story-Telling 実践の結果、生徒の発話の質と量について、まず、量については A 群の生徒も、B 群の生徒もその量を増やすことができた。一方、質の面では、文法の正しさについて、A 群の生徒は文法的に正しい文を発話する割合をわずかに増やすことができたものの、B 群の生徒は71.8%から67.6%へ減らしている。すなわち、B 群の生徒は、時制の使い方を誤る割合を増やしている。

単語や文についての知識と文法についての知識は、同じ英語についての知識であってもその性質が異なる、と言える。学習活動から言語活動へと学習を進めていくと、教室で学習した明示的な言語知識、例えば、単語や文についての知識量は増加する。実際に使える段階になる。このことは分析結果から明らか

7 考察と今後の課題

7.1 考察

実践授業は、教科書の各課、各セクションごとに、新しい言語材料を中心に学習活動から言語活動を展開した。Grant (1987) にある“Transformational Drill”と“Interviewing Activity”を参考にして、それ

である。さらに、文法知識についてもその量は増えていると思われるが、1枚の絵を示しながらそこに描かれていることを踏まえて、Story-Tellingを行う際、その場、その場で瞬時に活用できる知識、実際場面で運用できるような知識には必ずしもなっていない。

このことは、特に、B群の生徒の今回の分析結果からわかる。すなわち、単語や文の知識よりも文法知識は自動的に正確に働くまでに至っていない、習得されていない、ということが明らかになった。

その原因の1つとして、まず、時制に関する文法知識について、参加生徒が3年生であることから、授業実践の時期から考えてみると、事後のStory-Tellingでは、時制にかかわる文法事項については現在形、過去形、未来形、進行形、さらに現在完了形について学習を進めて、大方、時制についての学習は一通り学び終えている。しかし、それがそれぞれの生徒の中で構造化・内在化されていないのか、と考えられる。

一般的に知識はそれらを獲得する過程で、それぞれの中で、ネットワーク状を成して知識が貯蔵されているとすれば、新しい知識を獲得する際には、ネットワークを組みやすいような環境を必要とする。言い換えると、既に持っている知識構造と関連付けられなければ、新しい知識は獲得したとは言えない。その意味で、単語や文について知識は、ネットワークを形成しやすいのだが、しかし、文法知識については、今回の研究結果から文法知識はそれぞれがネットワークを組んで、構造化されにくい。それがために、A群の生徒については、数値的にはほぼ横ばいであったが、B群の生徒については、現在形、過去形、進行形の使い方を誤り、適切な英文を発話できないでいる場面を増やすこととなってしまった、と考えることができる。

すなわち、文法の正しさについては、必ずしも文法知識が知識として生徒の中で構造化・内在化されていない。構造化されていない知識は、適時、適切に作動しない。この意味で中学生の英語学習において、学習活動や言語活動を組み立てる際、文法知識を生徒の中で構造化できるような手立てが必要であることがわかった。さらに、今後、この視点で学習活動や言語活動を見直すことが必要である。

7.2 今後の課題

前述の考察から、今後、文法知識を一人一人の生

徒の中でどのように構造化させるか、という課題が残る。要するに、生徒一人一人の中で文法知識を構造化・内在化することがそう簡単なことではないために、文法知識を構造化して習得するためには、今後、どのような指導と生徒の学習が必要か、さらに検討する必要がある。

また、今回は生徒の発話を書き起こした資料を分析の対象とした。話の間や、生徒が話している表情、話の流暢さ、しぐさなどは一切分析の対象としていない。このことは、英語学習入門期に当たる中学生の段階では、場面、状況に応じて適切な、正しい英文を産出することのできる力を育てることが大切であるとの考えから、実際に発話した英文そのものを分析の対象とする方法を採用した。

そのために生徒の発話を録音しそれを書き起こした。膨大な手間と時間を費やすこととなった。今後、中学校の教育現場では、指導の結果及び成果を確認する資料を入手するためには、より簡便な方法を工夫する必要がある。

その手立ての1つとして、今回行ったStory-Tellingを「話すこと」の活動のみならず、工夫を加えることで、「書くこと」、「読むこと」、「聞くこと」の活動を取り入れて、その活動の結果や成果を分析資料として活用することが考えられる。

今回の研究でも一部実施しているが、例えば、生徒がStory-Tellingする際、そのStory-Telling後に生徒に自分でStory-Tellingしたことをその場で書き留めさせたり、逆に、相手方の生徒にdictationをさせたりした。書くように話すことが必要であること、生徒が自分で話していることをモニタリング、確認しながら話すことが必要であると指導した。

このような活動は、生徒の活動資料を簡便に入手することができるばかりか、文法の知識を生徒の中で、構造化、内在化させる有効な手立てではないかと考えることができる。

すなわち、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の関連を図り、バランスよく学習することが大切で、そのことから文法知識が生徒の中で構造化され、生きて働く知識となるのではないかと、さらに、指導や学習の成果、結果を確認する資料もバランスよく簡便に入手して、次の学習指導の改善に生かすことができるのではないかと、考えることができる。今後の課題としたい。

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、選考委員の先生方に厚く御礼申し上げます。特に、明海大学教授の和田稔先生、昭和女子大学教授の緑川日出子先生には、ご多用のところ研究推進にあたり貴重なご指導とご助言を賜りました。ここに深く感謝申し上げます。また、本研究にご協力いただきました多くの方々にも感謝の意を表します。

共同研究者

- 本多 恵理子 (仙台市立第二中学校 教諭)
 箭田 由美 (仙台市立東仙台中学校 教諭)
 大沼 祥子 (仙台市立吉成中学校 教諭)
 磯村 淳子 (仙台市立八乙女中学校 教諭)

参考文献 (*は引用文献)

- * Grant, N. (1987). Making the most of your textbook. Longman.
 * Harmer, J. (2001). The Practice of English Language Teaching. Prentice Hall.
 * 伊藤健三. (1983). 「学習指導要領と言語活動」. 『研究紀要』 Vol.9. 東京教育研究所.
 * 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.
 * 和田稔. (1997). 「日本における英語教育の研究」. 桐原書店.

資 料

資料1：平成17年度 英語担当教員集中研修講座 実施要項

【研修会番号12】
平成17年度 英語担当教員集中研修講座 実施要項
 (敬称略)

1 目的 学校における英語の授業をコミュニケーション能力を育成することに貢献したものに貢献するため、教員の英語運用能力及び英語授業力の向上を図ることが必要不可欠であることから、本研修講座において英語担当教員の英語運用能力と英語授業力の向上を図る。

2 主催 仙台市教育委員会

3 対象 仙台市立中学校、高等学校、連携学校英語担当教員

4 期 日 平成17年 7月25日(月)～ 26日(金)の連続2日間

5 会 場 仙台市教育センター
 〒980-0828 仙台市青葉区陸奥台一丁目1番1号
 泉丘中央研修センター
 〒981-0817 仙台市泉区若木町南側53-1 TEL:022-372-8306 FAX:022-372-2447

6 日程・内容
 7月25日(月)、26日(火)、27日(水)、28日(木)、29日(金)

25日	26日	27日	28日	29日
【演習】英語演習 (R) 英語教育協議会外国人講師				

※月1日(月)、2日(火)、3日(水)、4日(木)、5日(金)

25日	26日	27日	28日	29日
【演習】英語教授法演習 明海大学大学院 教授 和田 稔 昭和女子大学大学院 教授 緑川日出子				

7 講師
 【演習】明海大学大学院 教授 和田 稔
 昭和女子大学大学院 教授 緑川日出子
 (R) 英語教育協議会 講師 和田 稔
 仙台市教育センター 研修主宰 藤原 直樹

8 その他
 ・研修会の実施運営にあたっては、講師は「仙台市教育センター」英語担当教員集中研修事業「実施要項」を参照のこと。その他不明な点がありましたら下記までご連絡下さい。
 ・泉丘中央研修センターの駐車場は使用できません。公共交通機関をご利用ください。

担当：仙台市教育センター 教職研修課 指導主宰 吉藤 嘉則
 電話：253-7443 (直通)、Fax：253-7486
 E-mail：kikano@sestai.ed.jp

資料 2：平成17年度 仙台市立学校 英語担当教員集中研修講座 日程細案①, ②

平成17年度 仙台市立学校 英語担当教員集中研修講座 日程細案①
(資料1)

日付 (曜)	Group	講師名	講義・演習題目(内容)	研修種別
2/7 (水)	開講式「オアシスデー」…………… 6:30~7:00 【大講義室】			
2/8 (木)	A	Neil FARRELLY	Orientation Warm-Up	全講義
	B	Patricia BISHOP	Discussion	第1研修室
	C	Robert DANES	Engaging Present	第2研修室
	D	Marion ROBERTS	Speaking Discussion	第3研修室
	E	Denise HUMLER	Presenting, Persuasion, Encouraging Idea	第4研修室
研修室会議 (17:30~) : 全講義				
2/9 (金)	A	Neil FARRELLY	Reading	全講義
	B	Patricia BISHOP	System/Performance assessment	第1研修室
	C	Robert DANES	Video	第2研修室
	D	Marion ROBERTS	Using video in the classroom	第3研修室
	E	Denise HUMLER		第4研修室
研修室会議 (17:30~) : 全講義				
2/17 (木)	A	Neil FARRELLY	Listening	第1研修室
	B	Patricia BISHOP	Task learning/communicative strategies	第2研修室
	C	Robert DANES	Academy exercise	第3研修室
	D	Marion ROBERTS	Feedback, System topic selection, Review	第4研修室
	E	Denise HUMLER	Practical Evaluation	全講義
研修室会議 (18:30~) : 全研修室				
2/18 (金)	A	Neil FARRELLY	Story Telling, Narrative, Assessment	第1研修室
	B	Patricia BISHOP	Teacher's Interpretation, Using for Inspiration	第2研修室
	C	Robert DANES	Speaking Activities Discussion	第3研修室
	D	Marion ROBERTS	Enhancing Idea Generation, Release	第4研修室
	E	Denise HUMLER	Assessment Discussion	全講義
研修室会議 (18:30~) : 全研修室				
2/20 (日)	A	Neil FARRELLY	Speaking Activities	第1研修室
	B	Patricia BISHOP	Information exchange, Role play	第2研修室
	C	Robert DANES	Presenting, Persuasion	第3研修室
	D	Marion ROBERTS	Presentations, Product presentation and	第4研修室
	E	Denise HUMLER	making television commercial	全講義
研修室会議 (18:30~) : 全研修室				
研修室との研修形式 : 第一全講義				

※ 「水」：仙台市教育センター、「木」：仙台市中央教育センター
 ※ 午朝：9時～12時15分、午後：13時30分～16時45分
 ※ アナストロ (注) 英語教育協議会協会の名義使用

平成17年度 仙台市立学校 英語担当教員集中研修講座 日程細案②
(資料2)

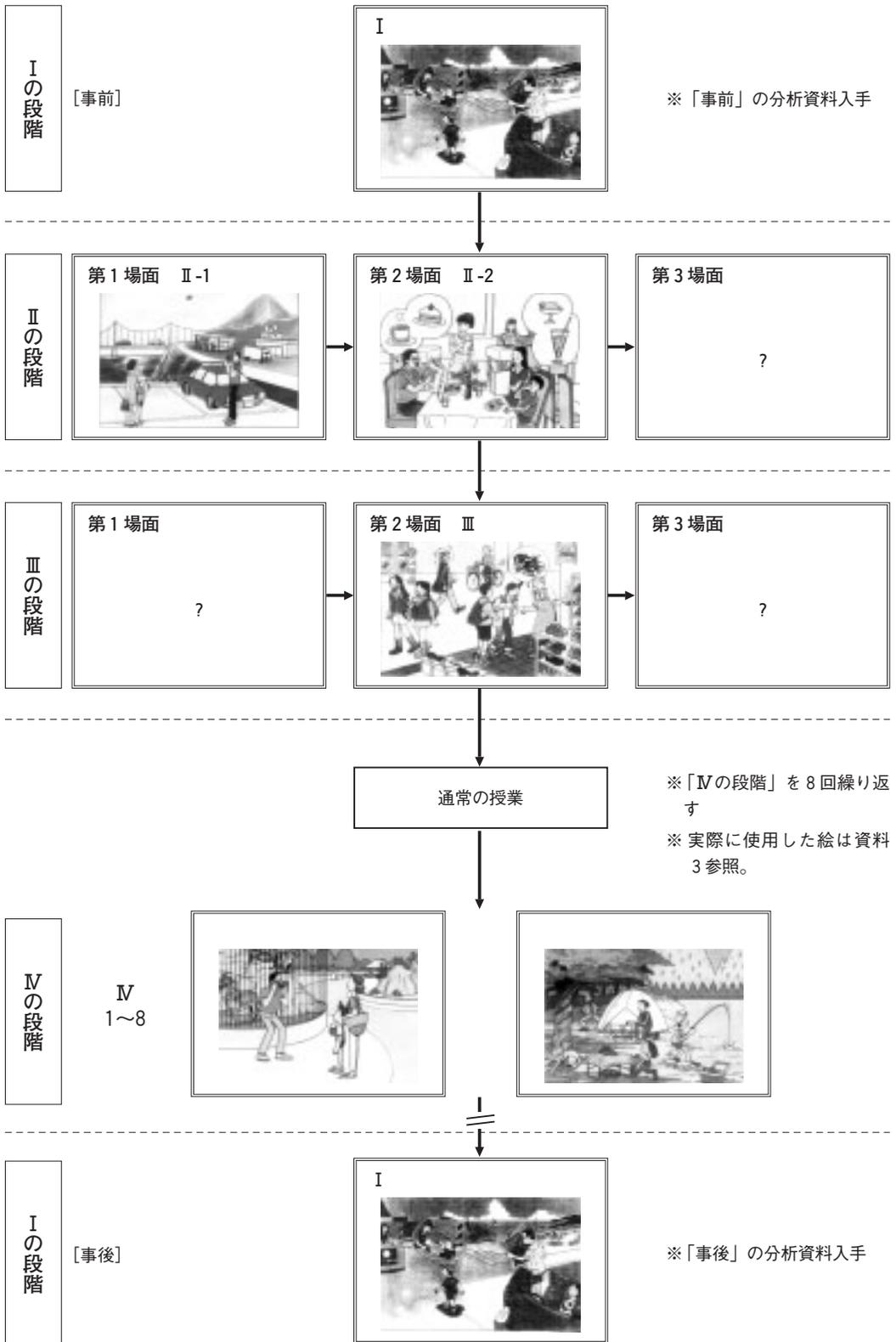
日付 (曜)	Group	講師名	講義・演習題目(内容)	研修種別	
2/7 (水)	開講式「オアシスデー」…………… 6:30~7:00 【大講義室】				
2/8 (木)	A	Neil FARRELLY	Language Use Activity (言語活動)	第1・5 研修室	
	B	Neil FARRELLY	Getting Knowledge about the theories pertaining to the Interactive Approach	第2・3 研修室	
	C	Neil FARRELLY	Teaching Speaking	第1研修室	
	D	Neil FARRELLY	Paragraph and Paragraph Writing	第1研修室	
	研修室会議 (17:30~) : 全講義				
2/9 (金)	A	Neil FARRELLY	Reflecting upon the teacher behaviors in the classroom	第2・3 研修室	
	B	Neil FARRELLY	Communicative Activity; Some Important Issues	第2・3 研修室	
	C	Neil FARRELLY	Topic Sentence	第1研修室	
	D	Neil FARRELLY	Teaching Speaking	第1研修室	
	研修室会議 (17:30~) : 全講義				
2/17 (木)	A	Neil FARRELLY	Critical-reflection Test (目標達成率テスト or "Mastery" Test 達成度テスト)	第2・3 研修室	
	B	Neil FARRELLY	Designing and presenting a review activity	第2・3 研修室	
	C	Neil FARRELLY	Teaching Reading	第1研修室	
	D	Neil FARRELLY	Paragraph Evaluation	第1研修室	
	研修室会議 (18:30~) : 全講義				
2/18 (金)	A	Neil FARRELLY	Making a 30-minute class teaching plan	第一全講義	
	B	Neil FARRELLY	CRT of Speaking Ability	第一全講義	
	C	Neil FARRELLY	Learning Activity	第二全講義	
	D	Neil FARRELLY	Teaching Reading	第二全講義	
	研修室会議 (18:30~) : 全研修室				
2/20 (日)	A	Neil FARRELLY	Micro-teaching presentation and critique(I)	第一全講義	
	B	Neil FARRELLY	Micro-teaching presentation and critique(II)	第一全講義	
	研修室会議 (18:30~) : 全研修室				
	研修室との研修形式 (2/8・4/5~17・18) : 第一全講義				

※ 「水」：仙台市教育センター、「木」：仙台市中央教育センター
 ※ 午朝：9時～12時15分、午後：13時30分～16時45分
 ※ アナストロは講師自らの名義使用

資料3：研究に使用した英検の問題カードの絵



資料4：研究の手順



資料5：生徒の Story-Telling 事前・事後のサンプル

A 群 生徒 W

事前

This family go to the beach. They ride a car. A ... this man she buy a ice cream. It is sunny. Many people is think this man is ... this man is old. This man is picture. And the mother in the car. The color is red. This family is ... three family. This boy ...



事後

This is Taro. Today they came to the beach. Because Taro wanted to come to the beach. Taro going to buy ice cream. Then he wants to swim in the beach. But he is not good at swimming. So Taro wanted to his father. He told his father. His father is forty years old. He is good at swimming. When he was a junior high school student, he belonged to the swimming club. Taro and Taro's father are swimming in the beach. Taro can swim, and Taro's father can swim too. They are enjoying to swimming. Then they had to go home. They are enjoying talking about the sea. Taro said, "I want to go to the sea again." Taro's father said, "OK." I'm We are going to go to the sea next Sunday. Taro is very happy. Taro learned how to swim. Taro likes swimming very much. Next Sunday they are going to the sea. Then Taro can swim very well.

A 群 生徒 O

事前

She will ... ah ... she will buy ice cream. Going to move mountain. Sky is the blue. Sea ... sea is blue. She on the boat. She drive ... They are on the beach, they are in the sea. With on the parasol, twelve on the boat. Journey to South pole. They are playing swimming.



事後

This is Taro. One day he he said, "I want to go to the sea." His parents said "OK." They are They are going to the sea. When they ride the car, they listened to music. Then they arrived at the sea. He wanted to buy an ice cream. And he he bought an ice cream. He He changed, separated. He swimming the sea. His father His father played the ball. But his mother doesn't in the sea. They are They are very They had a very good time. Then they they go back to the home. Taro said, "I had a very good time. We are going to go to the sea again. "He had a very good time. They are going to go to the sea again. Finally they go to the sea. And when he is at home, he writes a summer vacation memory. I He has a good time in one day.

A 群 生徒 N

事前

This is beach. There are many people at the beach. This is Ken. This is Ken's mother. This is Ken's father. And They are Ken's family came to the beach to swim. This is ice cream shop. Ken likes ice cream, so he went to buy ice cream. Ken's father looking at a map. Ken's mother in the car. She is listening to music. Many people many people enjoy swimming. And it's it's sunny and hot. They looks funny. They're going to swimming. Ken's going to buy an ice cream. There are three boats. Maybe they are having a good time. They finished swimming there.



事後

This is Taro. Summer vacation has begun begun three days before. Taro's father planned to take a trip for three days tonight. Taro's father asked to Taro "Where do you want to go?" So Taro Taro said "I want to go to I want to go to the price and rich and beautiful sea. I want to see the beautiful sea." So Taro's father decide to go to Okinawa. Taro and his family came to Okinawa by plane. First day he went to the sea. The sea is very beautiful. They swimed swam in the sea and and rode up on the board. They very enjoyed swimming. After that Taro is hungry. So he go to he will buy ice cream. Finally they are going to they are going to they are going to Okinawan restaurant and go to a hotel they stayed. They are going to stay at the hotel near the beach today. The trip will be very great trip. Thank you.

A 群 生徒 M

事前

His mother listen to music. His mother in the car. This boy help her tomorrow. His father look at a map. This is high. There are high spring near the sea. This boy go to the ice cream shop. His father father His father.



事後

This is Taro. Taro want to go to the beach because Taro likes beautiful beach very much. Taro go to the ice cream shop because Taro's family like ice cream. Taro buy a ice cream vanilla and strawberry. When Taro buy an ice cream, Taro's mother listen to music and Taro's father look at the map. Taro's family go to the beach. Taro looks at the sea. Looking at the sea makes Taro happy. Taro's mother and father look at the look at the sea because Taro's family go to the sea first. Taro's family going to go to a demise. Taro was Taro's family go back going to go back home.

B 群 生徒 G

事前

He want to ice cream. Ice ... His family were in ... traveled ... His father and mother area and he's very happy.



事後

Today is summer vacation. He is Taro. Taro wants ice cream. His family his family driving sea. Because he wants to see the sea. He going to He is going to enjoy swimming. His father and mother are going to eating a lunch. He He is going to play beach volleyball. Finally they are very enjoy driving. Today is very sunny day.

B 群 生徒 Y

事前

She's in the car listening to music. He ... he looking at ... part of map, map. Boy ... boy ... boy go to the ice cream shop. Family in the ... family in the ... ume? Sea! Sea!! Weather sunny and ... Family is go to the sea. Driving. Family in the driving. Sea in the many people. Boy is like ice cream.



事後

This is Taro. It is summer vacation. Taro's family going to the sea Taro likes the sea. Taro think sea is the swim. Taro going to sea is very happy. Then Taro likes ice cream. Taro buy the ice cream. Ice cream is very yummy. Taro swim in the sea. Finally Taro going to home is by the car. Taro very tired. Taro is swimmer. It is very happy.

中学生のスピーキング活動における 振り返りの効果

兵庫県／高砂市立荒井中学校 教諭 的場 真弓

概要

本研究におけるキーワードは、「振り返り」、「中学生のスピーキング力」、「絵を使用した Story Telling」である。

「実践的コミュニケーション能力」の育成が課題となり、コミュニケーション活動を行わせることが多くなってきた。それらの活動をより効果的にするため、「振り返り」に焦点を当て、その後の活動に及ぼす影響を検証することが、本研究における主な目的である。

前半においては、「振り返り」の効果を、A：ペアで行うグループ、B：1人で行うグループ、C：振り返りを行わないグループで比較し、スピーキング活動における「振り返り」の効果を検証している。後半は、ペアで振り返りを行ったグループに焦点を当て、ペアで振り返った時の会話を分析することで、スピーキング活動における「振り返り」の効果や影響を検証しようとしている。後半では、また、ペアの関係性が、「振り返り」の話し合いにも影響し、そのことが次の活動にも影響していることにも言及している。

1 はじめに

平成14年度の中学校学習指導要領の改訂に伴い、「実践的コミュニケーション能力」の育成が課題となり、4技能の中でも、特に、スピーキング能力の基礎を養うことが重要となった。それに伴い、教科書の内容も会話的要素が増え、学習活動もコミュニケーション活動が多く取り入れられるようになってきた。にもかかわらず、授業時数は減少し、教室で行われるスピーキング活動も行うだけで精一杯というのが本音ではないだろうか。しかし、それでは学習

者がスピーキング能力をつけるために効果的であるとは言えない。そこで、本研究は、振り返りに焦点を当て、「スピーキング活動の直後に行う振り返りが、その後の活動に及ぼす影響を検証すること」を目的としたいと考える。

2 振り返り (Reflection) の効果

2.1 振り返りとは

振り返り (Reflection) とは、Oxford Dictionary of English によると、“serious thought or consideration” とある。先行研究においてさまざまな分野の研究者が「振り返り」の効果を検証している。

1) 論理的概念を形成する

振り返りは、経験と感情と論理的概念を結ぶ重要な役割をする。学びは、振り返りを行うことで、より深いレベルでの理解、解釈がなされ内在化される (Kohonen, 2000)。

2) 責任感を持つ

振り返りは、学習者に学習者自身の学びについて責任を持たせる重要な役割を担う (Little, 2001)。

このように振り返りには、主に「論理的概念の形成」や「責任感を持つ」などの効果があり、それをスピーキング活動にも応用することにした。

2.2 本研究における先行研究

2.2.1 振り返りとしての Planning

本研究では、スピーキングタスクを繰り返し行っており、1回目のタスク後の「振り返り」＝2回目のタスクに対する planning であると考えている。Task-

based learning では、Foster & Skehan (1996, 1999) はじめ多くの研究者により、planning の効果が報告されている。これら研究は、「いつ」、「どのように」planning すれば効果があるのか (focus on planning), また「だれが」、「だれと」planning することでよりよい効果が期待できるのか (source of planning) に焦点を当て、研究されていることが多い。これら概念をもとに、研究デザインを考えた。

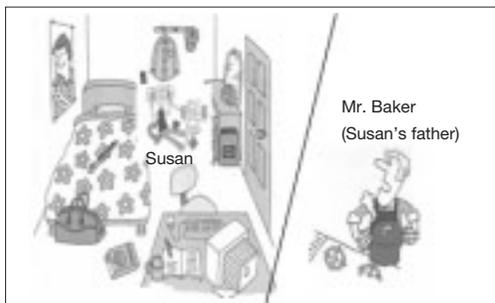
2.2.2 Collaborative Dialogue

Swain and Lapkin (1995, 1998) は、2人の学習者による「振り返り」に焦点を当て、問題解決 (problem solving) や知識の構築 (knowledge building) をしている時の話し合いを“collaborative dialogue”と呼び、その効果を研究している。collaborative dialogue の中で学習者は、2回目のタスクをよりよいものにするために、1回目のタスクを改正 (revise) していく。そのような collaborative dialogue の中で学習者が自身の産出した言語について話し合っている場面、質問している場面、訂正している場面を“language-related episodes” (LREs) とし、分析の単位としている (Swain, Brooks, and Tocalli-Beller, 2002)。LREs は言語学習を促し、そのいくつかは、学びそのものであると研究者たちは考えている。

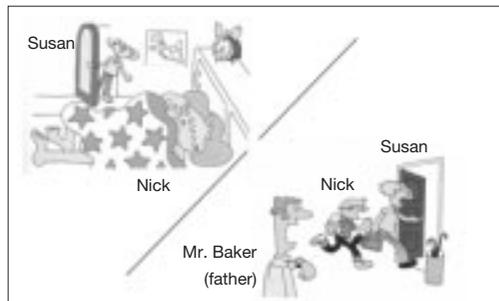
3 | スピーキング活動 (絵を使用した Story Telling)

中学生のように英語を学び始めたばかりの学習者にとって、絵や写真などビジュアルを道具として使用することは、大変有効な手段であると考えられる。スピーキングテストにおいても、英検や SST (Standard Speaking Test) で絵が使用されていることから、ビジュアル使用の有効性は明らかであろう。本研究で実験セッションやトレーニングで使用したピクチャーカードのイラストは、文部科学省認定教科書や、高校のオーラルの教科書の中のものである。また、単なる描写にとどまらず、絵を見て物語を作り、つながりのある文を作成することを課題としたので、ピクチャーカードは場面を2つに分け、物語が創造しやすくなるように考えた。

▼ 図1：実験セッション1回目のピクチャーカード



▼ 図2：実験セッション3回目のピクチャーカード



4 | 実験授業について

4.1 参加者

参加者は、兵庫県高砂市立荒井中学校の2年生29名である。放課後の授業、及び3回に及ぶ実験セッションに参加することを承諾してくれた生徒である。彼らはスピーキング活動に慣れていなかったため、実験セッションに入る前に、あらかじめスピーキング活動の手引きを3日間 (約4時間) で行った。またその時に、自分のパフォーマンスを録音する操作の練習をした。その1週間後、参加者には、英語運用能力評価協会が中学生のために開発した「J・A・C・E・テスト」(300点満点：リスニング/語彙・文法/リーディング 各100点)を受験させた。その主な理由は、以下のとおりである。

- ① 生徒の能力を簡単に把握する
- ② 振り返りの効果を詳しく検証するためのグループ分けを行う
 - A グループ：ペアで振り返るグループ
 - B グループ：1人で振り返るグループ
 - C グループ：振り返りを行わないグループ

このテスト結果から、参加生徒の英語熟達度がさ

まざまであることがわかる。グループ分けに関して、Aグループの生徒はペアで振り返りを行うので、他のグループの倍の数にしている。テスト結果から、A、B、Cグループの水準がほぼ同じであるように編成をし研究を始めたが、インフルエンザなどにより研究に参加できなくなってしまった生徒もいたこともあり、結果的には以下のようにM（平均点）が必ずしも均質なものになっていない。

なお、「J・A・C・E・テスト」は前述したように英語運用能力テストではあるが、「聞く」、「読む」、「書く」を中心とするテストであり、「話す」という行為は含まれていない。

■表1：「J・A・C・E・テスト」結果

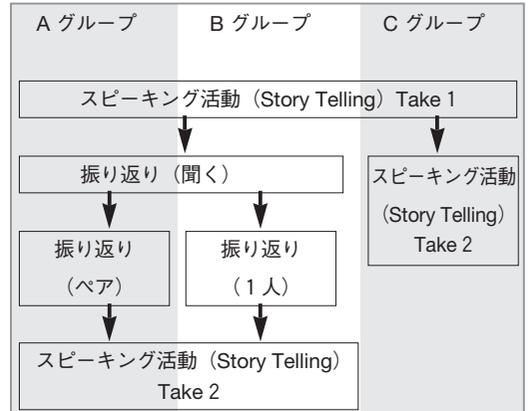
グループ名	N	M	SD
Aグループ	16	170	38.7
Bグループ	7	161	52.5
Cグループ	6	145	29.0

4.2 実験デザイン

スピーキング活動は、全グループとも個々人で行う（1分間）。振り返りの時間を設けたAグループとBグループに関しては、1回目のスピーキング活動の直後、自分の録音を聞き直す（3分間）。その後、Aグループは、ペアと一緒に日本語で2回目のパフォーマンスをよりよくするための話し合いを行い、必要なことは書き留める（10分間）。Bグループは、1人で考え、気づいたことを書き留める（10分間）。その間、両グループとも辞書などを使用し、わからなかった語彙などを調べることもできるよう机上に辞書を準備しておいた。その後、1回目と同じ絵を使用して2回目のパフォーマンスを行う（1分間）。Cグループに関しては、最初のパフォーマンスの直後に振り返る時間を全く設けず、すぐに2回目のパフォーマンスを行う。

このセッションはグループにより動きが異なるので、グループごとに実験セッションを行った。生徒のパフォーマンスは、生徒自身が録音できるように、一人一人に小型の録音機を与えていた。この実験セッションの流れは図3に示すとおりである。また、この実験セッションは、違うピクチャーカードを使用して3回行った。

▼図3：実験セッションの流れ



4.3 仮説

先行研究を参考に以下のような仮説を立てた。

仮説1：参加全生徒の発話語彙数が増える。

仮説2：振り返りを行ったA・Bグループの発話語彙数が振り返りを行わなかったCグループより増える。

仮説3：振り返りを行ったグループの中でも、ペアで行ったAグループの発話語彙数が増える。

5 | 分析1

今回のStory Tellingというタスクでの目標は、さまざまな文法や構文を使用して物語を作成するというものである。それを数で分析するのは必ずしも正しい方法とは言えないが、ここでは意味の通じる文章の中の発話語彙数を分析した。

5.1 分析1のデータ

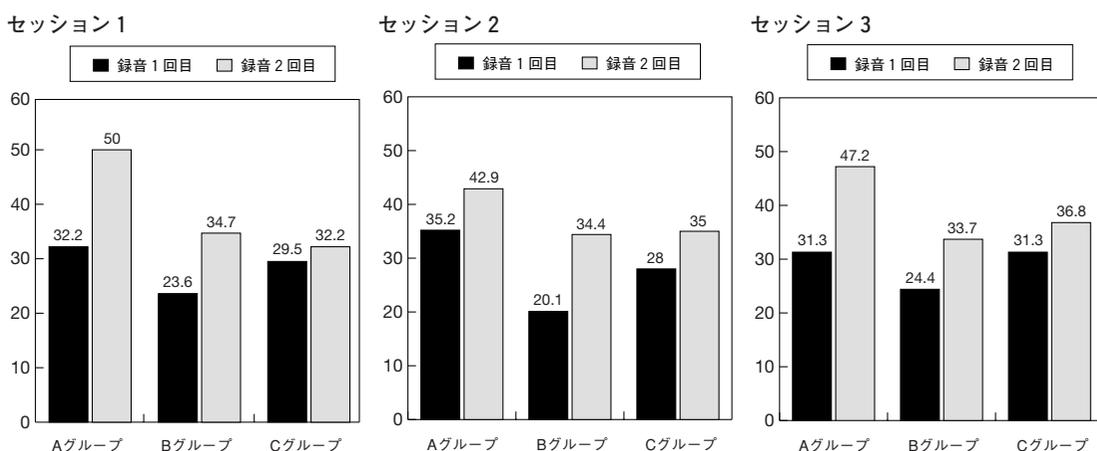
分析1のデータは、生徒が小型録音機で録音したタスクパフォーマンスを書き起こしたものである（音声データ：タスクパフォーマンス（1分）×2 Takes×3セッション×29名分）。その中で意味の通じる文章の中の語彙数をカウントし、グループごとに平均化した。そして、発話語彙数が増えるという仮説のもと、各セッションにおける2回目のタスクパフォーマンス（Take 2）の発話語彙数と1回目のタスクパフォーマンス（Take 1）の発話語彙数との差を比較した。それを表にしたものが表2と図4である。

■ 表 2：意味の通じる文の中の発話語彙数

		実験セッション 1	実験セッション 2	実験セッション 3
A グループ	Take 1	32.2	35.2	31.3
	Take 2	50	42.9	47.2
	T2-T1	17.8	7.7	15.9
B グループ	Take 1	23.6	20.1	24.4
	Take 2	34.7	34.4	33.7
	T2-T1	11.1	14.3	9.3
C グループ	Take 1	29.5	28	31.3
	Take 2	32.2	35	36.8
	T2-T1	2.7	7	5.5

(注) T2-T1：Take 2-Take 1 のことである。

▼ 図 4：各グループの発話語彙数の変化



5.2 分析検証 1

5.2.1 仮説 1 について

発話語彙数においては、すべてのグループにおいて増加していた。この結果は、主にタスクを繰り返し行ったことによるものと考えられる。先行研究においても、Bygate (1996, 2001) の“task repetition”の効果や、Crooks (1989) や Foster & Skehan (1996) などの“rehearsal effect”, また、Plough & Gass (1993) の“topic familiarity”の効果の研究結果と相違ないと考えられる。

5.2.2 仮説 2 について

振り返りを行ったグループ (A グループ, B グループ) の発話語彙数が、振り返りを行わなかった C グループよりも増えていた。これにより、振り返りの時間を与えることによる効果があるのは明らかである。

5.2.3 仮説 3 について

仮説 1 で前述しているように、各グループにおいて振り返り後に発話語彙数が増えたが、その中でも、どのグループにおいて一番伸びているのかを多重比較した結果、A グループ, B グループ, さらに、C グループの順で発話語数が増加していた。しかし、有意差が見られたのは実験セッション 3 のみであった ($F = 6.83, p = .00$)。したがって、仮説 3 は部分的に支持されると考える。なぜセッション 3 のみで変化が生じたのかは、後で述べる。

5.3 分析 1 の考察

当初は、正確さ (accuracy) や複雑さ (complexity) に関しても、振り返りが持つ効果についても検証したいと考えていた。しかし、今回のようなスピーキングによる Story Telling における生徒の目標を考えた時、求めるものは正確さや複雑さではなかつ

たので、発話語彙数 (fluency) だけで分析をしている。

このように、たった10分間であるが、生徒に振り返りの時間を与えることは、発話語彙数を増やす効果があるようである。また、本研究においては、1人で振り返るよりペアで振り返る方に効果が見られた。そこで、ペアで振り返ったグループに焦点を当て研究を進めていくことにした。その際、量によるグループ間の比較をした分析1では見えなかった、生徒一人一人の声や表情が見えてきたことは、研究者としてまた教師としてうれしい点でもあった。

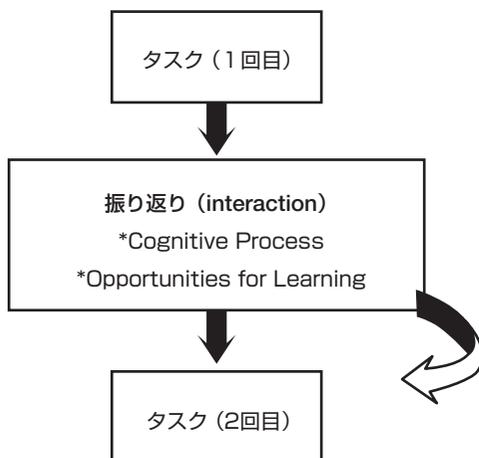
6 分析2 (Aグループ)

分析2では、Swain and Lapkin (1995, 1998) の collaborative dialogue のように、ペアで振り返った時の話し合いをもとに分析をした。分析1では、振り返りを与えたときの生徒のパフォーマンスにおける発話語彙数にだけ焦点を絞る、いわゆる結果重視であった。しかし、分析2においては、その結果に行き着くまでの過程、すなわち、振り返り自体に焦点を絞り分析していくこととした。そこで、分析2において振り返りが生徒に与える影響を図式化すると図5のようになると考える。

6.1 分析2のデータ

Aグループの生徒は、前述したように、ペアで振り返りを行っている。その時の10分間の話し合いは、

▼ 図5：分析2の構造



パフォーマンス同様に録音をさせていた。また、タスクに対する自己評価や感想、振り返り時の気付きについてタスク中とタスク後に記録してもらっていた (このシートは、Storch (2004) を参考に作成した。資料1参照)。それらを主なデータとし、個人の声を詳しく取り上げ分析するために、できるだけあらゆるものを分析データとした。

- 1) 振り返り中の interaction (音声データ：10分×8ペア×3回) を書き起こしたもの
- 2) タスク中とタスク後の生徒の振り返りシート
- 3) タスクパフォーマンス (音声データ：1分×2 Takes×16名×3回) を書き起こしたもの
- 4) トレーニングでの様子 (録画データ)
- 5) 実験での様子 (8ペア中3ペアの録画データ)
- 6) 実験前のアンケート用紙
- 7) J・A・C・E・テストの結果
- 8) 研究者のメモとダイアリー

6.2 分析の理論的基盤

基本的には、前述した Swain and Lapkin (1995, 1998) の “collaborative dialogue” を参考に生徒の振り返り時における話し合いを分析し、LREs を分析単位としている。

生徒の振り返り時の話し合いを実際に書き起こしていく中で、分析1では同じAグループとして分析された8つのペアであるが、ペアにより特有の話し合いの様子があり、その様子が次のタスクパフォーマンスに影響しているのではないかと感じたのであ

振り返りにおける Revision Talk

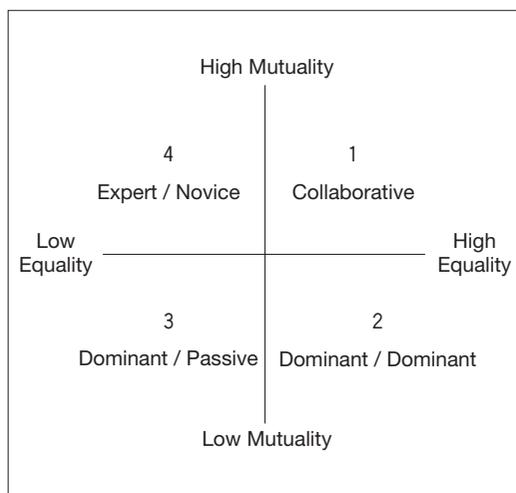
- 生徒の metatalk (メタトーク)
- ・言えなかったことに気付く。
 - ・自分の間違いに気付く。
 - ・問題解決する。
 - ・新たに使える文法や語彙に気付く。

る。そこで、Swain and Lapkin (1995, 1998) の研究とともに、ペアの関係性について研究している Storch の研究も参考にすることにした。

6.2.1 Storch のペアの関係性のカテゴリー

Storch (2001, 2002a, 2002b, 2004) は、一連の研究の中で、“equality” と “mutuality” を指標とし、学習者の振り返りにおける話し合い (interaction) を分析し、ペアの関係性を 4 つのカテゴリーに分類している。それらは、協調型 (Collaborative)、支配型同士 (Dominant/Dominant)、支配-受け身型 (Dominant / Passive)、得手-不得手型 (Expert / Novice) である (図 6)。各カテゴリーの話し合いにおける特徴に関しては、資料 2 にまとめている。Storch は、この分析をもとに学習者の話し合いと、次に行われるタスクパフォーマンスを分析し、ペアの関係性により学びが異なるという研究結果を表している。Ellis and Barkhuizen (2005) は、Storch の研究が、さまざまな背景を持つ学習者の interaction のパターンを研究するのに役立つと紹介している。本研究においても、EFL 環境下で学ぶ日本人中学生を対象にした研究であるが、彼女のカテゴリー分析の方法を参考にすることにした。

▼ 図 6 : A model of dyadic interaction (Storch, 2002a, p.128)



6.2.2 Revision Talk

ESL コースでのライティングの個別指導中の会話分析をした Young and Miller (2004) のジャーナルの中で、教師と生徒が作文修正中に行った会話を

Revision Talk と定義付けている。

本研究における生徒の話し合いも、タスクパフォーマンスについての revise (修正) が主な目的である。また、Storch の研究をもとに分析を進めるのであれば、生徒の振り返りにおける話し合いは、すべてが “collaborative dialogue” というわけではないという考えから、以後、生徒の振り返り時の話し合いを Revision Talk と呼ぶことにする。

6.3 Research Question

このように分析を進めながら、自分の感じたことと同じ研究をしている Storch を参考に、以下のような Research Question を立てた。

「日本人の中学生においても、ペアの関係性に特別なパターンが見られるのか。もしそうなら、どのような関係性において、振り返りが有効に行われるのか」

6.4 分析検証

資料 2 にまとめた Storch (2002a) の各カテゴリーの特徴を参考にして、生徒の Revision Talk を分析した。その結果、本研究においては、ペアの関係性において、次の 4 つのカテゴリーを発見することができた。① Collaborative, ② Expert / Novice, ③ Dominant / Dominant, ④ Passive / Passive であった。参加者がまだ中学生ということもあり、それらの関係性は、実験セッションごとに変化しているペアもある。しかし、全体的に言えることは、セッションを重ねるごとにペアで振り返りを行うことに慣れてくることもあるためか、Revision Talk の特徴が、おおむね Collaborative な要素 (Joint -construction) を多く含むものになっていると言える (表 3)。もともとの各ペアにおける特徴に関しては、資料 3 を参照。

このようにセッションを重ねるごとに Collaborative な振り返りを行うペアが増えたことは、分析検証 1 の仮説 3 において、A グループの振り返りの後の発話語彙数の伸びが、特に、実験セッション 3 において、他のグループより大幅に伸びた理由ではないかと考えられる。

6.4.1 Collaborative

全体的に、ペアグループとして本研究に参加した生徒は、楽しそうで前向きな様子であった。また、その様子は、参加者の振り返りシートにおいて多く

■ 表3：interaction のカテゴリーとその変化

	Revision Talk 1	Revision Talk 2	Revision Talk 3
Collaborative	ペア B (T&S)	ペア B (T&S)	
			ペア C (R&K)
	ペア E (M&N)	ペア E (M&N)	ペア E (M&N)
	ペア F (M&A)	ペア F (M&A)	ペア F (M&A)
	ペア G (K&M)	ペア G (K&M)	ペア G (K&M)
		ペア H (K&J)	
Expert / Novice	ペア A (M&Y)	ペア A (M&Y)	ペア A (M&Y)
Dominant / Dominant		ペア C (R&K)	
	ペア D (Y&M)	ペア D (Y&M)	ペア D (Y&M)
	ペア H (K&J)	ペア H (K&J)	
Passive / Passive			ペア B (T&S)
	ペア C (R&K)		

の生徒が記述していた。その中でも特に、協力して振り返りを行った生徒は、振り返り時に学んだことを次のタスクで生かした喜びや充実感、または前向きな意見を多く記述していた（資料4参照）。また、実験セッションを追うごとに、振り返りの10分間をうまく活用し、辞書を使うなど、よりダイナミックな活動をするペアが多く見られた。このような振り返りでの Revision Talk には、多くの LREs が見られ、次のタスクに生かされていることが特徴的であった（資料5参照）。

6.4.2 Expert / Novice

本研究では、ペア A だけがこの特徴を見せていた。2人は、同じクラスで仲良しであるが、英語の熟達度に関しては大変差がある。Expert の Revision Talk には、Donato (1994) の“collective scaffolding”のように、初めははっきりとした答えを与え、徐々にヒントを与えるような形になり、最後には、Novice の生徒を自立させようとする様子が見られた。Novice の生徒は、その影響を多く受けていた。Expert にとっても振り返りの時間は、教えるだけの時間ではなく、得るものもあったようである。それは、Novice の質問に対し、説明をしながら自分の考えをまとめ、話をふくらませ、それを次のタスクに生かしている様子が見られたことから思うことである。このパターンにおいても、振り返りでの Revision Talk には、LREs が見られた。

6.4.3 Dominant / Dominant

ここでは、2種類の理由により、Dominant / Dominant の特徴を見せるペアがあった。1つは英語が得意で自信を持っている者同士のペア（ペア H）であり、「自分の方が優れている」というような考えから起こる“Disputational Talk（論争のトーク）”であった。もう1つは、あまり英語が得意でない生徒同士がペアの場合で、どちらもの知識があいまいなことから起こる論争のトークが見られた。その結果、問題解決ができないまま、次のトピックに移ってしまう。また、相手の意見に反対することや、相手の間違いに気付いていても正そうとする姿勢が見られない、などの様子が見られ、振り返りがうまく次のタスクに生かせないことが、このカテゴリーにおける特徴であった。

6.4.4 Passive/Passive

本研究は、通常の授業ではなく、放課後にボランティアで参加してくれた生徒を対象に行っているせいか、あまり見られなかったのであるが、一般的に日本の教室の中においてはよく見られ、教師としては一番気になるのが、活動に積極的に参加しないこの“Passive / Passive”というパターンであるように思う。

ペア C の Revision Talk 1 は、完全にこのパターンであった。10分間、全く2人の interaction がなかったのである。ライバル意識が強い2人で、interaction を行うことで、次のパフォーマンスをよりよく

しようという気持ちよりも、相手より1文でも多く発話しようと考えた結果、そのようになったのである。すなわち、彼女たちは、学習の過程よりも結果を重視したようだ。しかし、それは実験セッション1回目だけのことであり、2回目は、話し合いを上手にしようと思いがけ、3回目ではようやく納得のいくような振り返りができた。彼女たちの心の動きは、振り返りシートに詳しく現れている(資料6参照)。

ペアBは、大変仲の良い2人であり、実験セッション1、2においては、Collaborativeな特徴であるJoint-constructionを多く含んでいた。しかし、実験セッション3では、参加者の1人が、実験セッション直前に、起こった感情を引きずったままで参加したため、ペアとのinteractionをとろうとしなかったのである。若い学習者の場合、このように、教室外で起こった出来事を持ち込みやすい傾向が見られ、学習に影響を与えることはよくあることであるように思う。

6.4.5 Dominant / Passive

Dominant / Passiveというカテゴリーに属するペアは本研究においては見られなかった。Storch (2002a)の研究において、Dominant / PassiveとExpert / Noviceの一番の違いは、interactionをリードする方の学習者が、Expertの役割を担う余裕があり、もう1人の学習者を活動に参加させようとするか、またはそうでないかの違いであると言及している。しかし、本研究を通して強く感じたのは、Expert / Noviceという関係は、Expertの感情やそれに伴う行動次第で、Dominantの要素を強く持ち、そのことでNoviceの生徒は、Passiveな態度になってしまう可能性が大いにあるということである。

6.5 分析2の考察

日本人中学生のペアによる振り返り時のRevision Talkを詳しく分析していくと、先行研究同様に、ペアの関係に特別なパターンが見られた。また、その関係のパターンにより、次のタスクパフォーマンスへの影響が違っていることも明らかであった。

すなわち、協力的に振り返りを行っているCollaborativeペアにおいては、話し合ったり調べたりした内容を、次のタスクパフォーマンスで使用できることが多いということが、分析の結果明らかになった。またこのように振り返った内容をタスクパ

フォーマンスで活用することができたことが、満足感につながったようである。

さらに、英語の熟達度が違うExpert / NoviceペアにおいてもCollaborativeと比較すると、やや少なめではあるがLREsが見られた。その大半は、ExpertからNoviceへのTransfer of knowledgeの形であったので、特にこのペアに関しては、Noviceの生徒に振り返りの効果があったと言える。Dominant / DominantペアやPassive / Passiveペアは、話し合った内容を次のタスクにうまく生かすことができなかった。すなわち、人間関係が築けていない場合や、話し合うということ自体に慣れていない場合、またペアのどちらもが話し合いを構築するだけの知識がない場合などは、ペアで振り返りを行わせても、あまり効果は期待できないということだ。これらの結果もまた、先行研究となら矛盾することはない。

現在の英語教育において、コミュニケーション能力を築くことが重要視され始め、ペア学習やグループ学習が盛んに行われている。しかし、その活動自体が、単なるドリル的な学習で終わってしまう、あるいは、タスクをやりっぱなしで振り返りをさせずに終わってしまう、などということが多いのではないだろうか。生徒に振り返りの時間を持たせるということは、学習者自身が学習に対し責任を持つ手助けとなる。また、振り返りによって学習者が経験と論理的概念を結ぶことができ、より深いレベルでの理解、解釈を行うことができる。

また、本研究ではペアにより振り返りに焦点を当てたが、そこにおける振り返りでは、学習者同士のmetatalkが発生する。このような言語に対する話し合いにより学ぶことは多い。Vygotsky (1978)のcognitive development理論では、言語について一緒に作り上げてきた知識は、後にappropriateされ、internalizeされるとある。その理論を持ってしても、ペアで、振り返りを行うことは大変有効であると言えるのではないだろうか。

平成14年度の学習指導要領の改訂からはや4年、ペアやグループ学習の中でどのような学びが起きているのかを詳しく分析し、さらに効果的な活動を学習者に与えること、また英語教育が成功に向かって進むべき道を、新たに考える時期が来ているのではないだろうかと思えるのである。

7 課題

本研究において、被験者の数は、29名とやや少なく、また、研究も準実験として放課後に行われている。被験者も29名中25名が女生徒であるなどのことから、妥当性に欠けると思われるかもしれない。そういう点において、さらに継続して研究を進めていきたいと考えている。

先行研究の中には、Collaborative な関係における話し合いができた時に、よりよい学びが生まれることを、前もって学習者に知らせることも大切であるという意見がある。また、話し合い自体を苦手とする最近の学習者には、あらかじめ話し合いをうまく進めるための手だてを教えることも有効な手段であると考え、そのような方面からも、振り返りについて研究を進めていきたいと思う。

8 おわりに

現在の日本における英語教育では、一般に教師指導型で行われることが多く、中学校のように週3回しか授業がない場合などは特に、教え込む指導方法を用いていることが多い。しかし、果たしてそれで外国語教育が成功に向かって進むことが可能なのだろうか。私は、次のように考えている。時間的な制約があるからこそ、教師は、teach するだけでなく、生徒の学びに対してうまく facilitate していく必要があると。また、うまくグループダイナミクスを用いると、教え込む以上の効果を発揮することが

できると。

Dewey (1910) は、「考えること」は、学んだり教えられたりできるものではないが、「うまく考える方法」や「振り返る」という習慣を身につけることについては学ばなければならない、と言及している。このような習慣を身につけることで、学習者は学習者自身を客観的に見る、間違いや新たな表現について気付く、言葉について話し合い、言語を意識化するなどの機会を得ることができる。このように考え、振り返ることで得られる効果が大きい。また、その波及効果として、生徒の自律 (autonomy) を挙げることができる。そして、学習者の振り返りを詳しく検証することで、指導者自身の授業の反省点も浮かび上がり、次に何をすべきか見えてくることも、大きな波及効果として挙げたい。このようなことから、スピーキング活動に振り返りの時間を取り入れることをぜひ考えていただきたい。

謝 辞

このような素晴らしい研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会ご関係の皆様、選考委員の先生方、特に大友賢二先生には、的確なご指摘と温かいご指導をいただき心より感謝申し上げます。また、本研究の実践にあたりまして、兵庫教育大学の吉田達弘先生には、丁寧なご指導とご助言をいただき、心よりお礼申し上げます。そして最後に、研究に協力してくださった兵庫県高砂市立荒井中学校の先生方、また放課後の忙しい中、研究に参加してくれた生徒の皆さん本当にありがとうございました。

参考文献 (*は引用文献)

- Brooks, F.B., & Donato, R.(1994). Vygotskyan approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77, 262-74.
- * Bygate, M.(1996). Effects of task repetition : Appraising the developing language of learners. In J. Willis, & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 136-146). NH: Heinemann.
- * Bygate, M.(2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain(Eds.), *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing* (pp. 23-48). Harlow: Pearson Education Limited.
- *Crooks, G.(1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 367-383.
- de Gurrero, M.C.M., & Villamil, O.S.(1994). Socio-cognitive dimention of interaction in L2 peer revisions. *The Modern Language Journal*, 78(4), 484-496.
- de Gurrero, M.C.M., & Villamil, O.S.(2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84, 51-68.
- * Dewey, J.(1910). How we think. NY: D. C. Heath.
- DiCamilla, F.J., & Anton, M.(1997). The function of repetition in the collaborative discourse of L2 learners: A Vygotskian perspective. *The Canadian*

- Modern Language Review*, 53(4), 609-633.
- * Donato, R.(1994). Collective scaffolding in second language learning. In J.P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Norwood, NJ: Ablex.
- Donato, R.(2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In J.P. Lantolf(Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 27-50). Oxford: Oxford university press.
- Donato, R.(2004). Aspect of collaboration in pedagogical discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*. 24, 284-302.
- * Ellis, R., & Barkhuizen, G.(2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, P.(1996). Doing the task better: how planning time influences students' performance. In J. Willis & D. Willis(Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 126-135). NH: Heinemann.
- * Foster, P., & Skehan, P.(1996). The influence of planning on performance in task-based learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(3), 299-324.
- * Foster, P., & Skehan, P.(1999). The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance. *Language Teaching Research*, 3(3), 215-247.
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G.(2000). Measuring spoken language: a unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21(3), 354-375.
- * Kohonen, V.(2000). Student reflection in portfolio assessment: making language more visible. *Babylonia*, 1, 15-18.
- Lapkin, S., Swain, M., & Smith, M.(2002). Reformulation and the learning of French pronominal verbs in a Canadian French immersion context. *The Modern Language Journal*, 86, 483-507.
- * Little, D.(2001). We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. In L. Karlsson, F. Kjisik, & J. Nordlund(Eds.), *All together now. Papers from the 7th Nordic conference and workshop on autonomous language learning*(pp. 45-56). Helsinki: Helsinki University Press.
- Lynch, T., & Maclean, J.(2001). 'A case of exercising': Effects of immediate task repetition on learners' performance. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain(Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 141-161). Harlow: Pearson Education.
- Ohta, A.S.(1995). Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaboration in the zone of proximal development. *Applied Linguistics*, 6, 93-122.
- Pavlenko, A., & Lantolf, J.P.(2000). Second language learning as participation and the (re)construction of self. In J.P. Lantolf(Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 115-178). Oxford: Oxford university press.
- * Plough, I., & Gass. S.M.(1993). Interlocutor and task familiarity: Effects on interactional structure. In G. Crooks & S.M. Gass(Eds.), *Task and language learning*. (pp.35-36). Clevedon, Avon: Multilingual Matter Ltd.
- Sato, M.(2004a). *Shuujukudo betsu sidou no nani ga mondai ka, Iwanami booklet*, 612 [What are the problems of ability groups in school education? Iwanami booklet, 612]. Tokyo: Iwanami Shoten.
- Skehan, P.(2003). Focus on form, task, and technology. *Computer Assisted Language Learning*, 16(5), 391-411.
- Skehan, P. & Foster(1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 1(3), 185-211.
- Storch, N.(1998). A Classroom-based study: Insights from a collaborative text reconstruction task. *ELT Journal*, 52(4), 291-299.
- Storch, N.(1999). Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *SYSTEM*, 27, 363-374.
- * Storch, N.(2001). How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. *Language Teaching Research*, 5(1), 29-53.
- * Storch, N.(2002a). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52(1), 119-158.
- * Storch, N.(2002b). Relationships formed in dyadic interaction and opportunity for learning. *International Journal of Educational Research*, 37, 305-322.
- * Storch, N.(2004). Using activity theory to explain differences in patterns of dyadic interaction in an ESL class. *The Canadian Modern Language Review*, 6(4), 457-480.
- Swain, M.(1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language review*, 50, 158-164.
- Swain, M.(2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf(Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford university press.
- * Swain, M., Brooks, L., & Tocalli-Beller, A.(2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171-185.
- * Swain, M., & 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., & Lapkin, S.(1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 83, 320-338.
- Swain, M., & Lapkin, S.(2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.
- Swain, M. & Lapkin, S.(2002). Talking it through: Two French immersion learner's response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37, 285-304.
- Thornbury, S.(1997). Reformulation and reconstruction: Tasks that promote 'noticing'. *ELT Journal*, 51(4), 326-335.
- Villamil, O.S., & de Guerrero, M.C.M.(1996). Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive

activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, 5, 51-75.

- Villamil, O.S., & de Guerrero, M.C.M.(1998). Assessing the impact of peer revision on L2 writing. *Applied Linguistics*, 19(4), 491-514.
- *Vygotsky, L.S.(1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willis, D., & Willis, J.(1996). Consciousness-raising activities in the language classroom. In J. Willis, & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 63-76). NH: Heinemann.
- Willis, J.(1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Pearson Education.
- *Young, R.F., & Miller, E.R.(2004). Learning as changing participation: Discourse Roles in ESL writing conferences. *The Modern language Journal*, 88(4), 519-535.

資料

資料1：A グループ 振り返りシートでの質問

(タスクをしている時の質問)

1. 自分やペアの録音を聞きながらの気付いたことはどのようなことですか？
2. 1度目の録音を聞いて思ったことは何ですか？ また、どのような間違いに気付きましたか？
3. 自分が本当に話したかったのはどのような物語でしたか？ また、そのためには、どんな表現が使えますか？
4. 辞書やファイルを見て、気付いたことは何ですか？

(タスクの後)

1. 今回の自分の Story Telling に対してのがんばり度はどれくらいですか？
 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 —
 <—あまり-----とても—>
2. 今回の絵は難易度で言うとどれくらいですか？
 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 —
 <—易しい-----難しい—>
3. ペアをどのくらい助けましたか？
 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 —
 <—あまり-----とても—>
4. ペアからどれくらい助けられましたか？
 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 —
 <—あまり-----とても—>
5. 今回の Story Telling の印象はどのようなものですか？
 (絵に関して、録音していたときの気持ちなど…)
6. 2度目の録音では1度目の録音と比べ、どんな工夫をしましたか。またどんなところがよくなりましたか？
7. ペアと振り返った時の気持ちはどのようなものですか？
8. 次回 Story Telling を行うときの抱負はどのようなものですか？
 (次は、どんなことに気を付けますか？)
9. その他

資料 2 : Storch (2002a) のペアの関係性の各カテゴリーにおける interaction の特徴

<p>Collaborative</p>	<p>Joint-construction (共に作り上げる)</p> <ul style="list-style-type: none"> * お互いの考え方が示され, 議論され共有される, タスクを完成。 * 問題解決はどちらもの納得の上。 * 話し合いの特徴 (incorporate / repeat / expand / complete) が多い。 * ペアからの提案を critical に受け止めるが, 建設的に答え, 一緒に考える。 (positive なものだけでなく, negative な意見も言う) (peer-repair / recasting)
<p>Dominant / Dominant</p>	<p>Disputational talk (論争のトーク)</p> <ul style="list-style-type: none"> * 意見の相違や統一見解が見られない。ペアの意見に参加しない。(suggest は peer-repair のみ) * 相手に期待していない。協力的にやり遂げることはほとんどない。 * 相手に指示したり, 自分の意見を強調するための繰り返しが多い。 (disagree, justify (impose) their own opinions) * 「お互いに持っている知識が違う」, 「自分の方が優れている」という認識→お互いの知識の共有に至らず競争へ。 * その他特徴: 声が大きくなったり, ひどいいらだち, 怒り, 憤りが観察される。 * 一人称・二人称の話し方が多い。(I think ... / I mean ... / You didn't ...)
<p>Dominant / Passive</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 明らかに両者の目標や状況定義は異なっている。 * かかわり合いが少ない。 * Dominant の発話が圧倒的に長い。また, 質問や説明を伴う発話はない。 * Dominant は, ペアをタスクに参加させようとしなない。 (もし, 質問的なことを言ったとしても, self-directed questions である) * Dominant は read, deliberate, decide, self-talk が多い。 * Passive は, phatic な発話が多い。(cf. Oh, mm など) * Passive の生徒からの貢献やチャレンジがほとんどない。
<p>Expert / Novice</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 1 人が Expert の役割を引き受ける, または, タスクをリードするゆとりがあり, タスクの進め方をリードする。 * Expert がタスクをリードし, コントロールする。 しかし, Novice の生徒を参加させようと確認や依頼などの interaction を行いながらタスクを進める。 (パートナーを支援することを大切にする) * 双方の状況定義が補完的に働く。 <ul style="list-style-type: none"> • Expert: seek (invite), provide assistance, explain • Novice: confirm, repeat

資料3：各ペアにおける特徴

Dyad A: Michiko (90%) / Yuki (35.3%)^(注)
different proficiency dyad

They were two female students from the same class. Though there was a discrepancy between their English proficiency, they had a good friendship. Michiko liked English very much and she went to an English conversation school once a week. She was an active speaker of English. On the contrary, Yuki evaluated herself as a poor English learner. She also had anxiety when she spoke in English. She did not perform well during the training sessions.

Dyad B: Takuya (55%) / Seiji (50.3%)
male dyad

They were the only male students. They were members of the same judo club. Though their scores of the JACE test were almost the same (higher than the average scores), neither of them liked English very much. Takuya said "I like memorization but I am not good at listening." Seiji said "We have a lot of words to remember. This bothers me." They were very cheerful and spoke loudly during the sessions.

Dyad C: Rie (63.3%) / Keiko (60.3%)
rival dyad

They were from the same homeroom class and also were members of the kendo club. They adjudged each other to be a rival in good ways and in bad ways. It was easy to find this feature in their normal talk, especially when the topic was education. Trying their best in their studies and in sports, they were always competitive. Though they got high scores on the JACE test, they answered "I don't like English." Rie described the reason: "My scores are not satisfactory," and Keiko said "My understanding of English has become worse compared with last year."

Dyad D: Yuko (53.7%) / Miki (42.3%)
unwilling dyad

They were teammates of the tennis club. However, the striking feature of this dyad is that their relationship was not harmonious.

On the day of making pairs, Yuko was absent from school and Miki unwillingly became her pair. Though both of them studied hard, the result of the test indicated their English proficiency was relatively low.

Dyad E: Mari (54.7%) / Nanako (53.3%)
friendly dyad

They were classmates and were doing the same club activity and almost always stayed together at school. Their scores at school were almost the same. English was their favorite subject. Both of them felt happy when they studied English. I heard their laughter throughout the training.

Dyad F: Miyuki (73.7%) / Akemi (44.3%)
different proficiency dyad 2

They were in the same class and had a good relationship. From the test scores, Miyuki's English proficiency was much higher than Akemi. However, Miyuki did not have any confidence in her English ability.

Dyad G: Kumi (54.3%) / Makiko (41.7%)
different favor dyad

They were in the same class. Kumi liked English very much because she liked listening to English songs; on the contrary, Makiko did not like English at all because she felt that she needed to work hard when she studied English.

Dyad H: Kazumi (67%) / Junko (65.7%)
high proficiency dyad

They were doing the same club activity. Both of them liked English. Kazumi went to an English conversation school after school and was very confident in speaking English. She missed the last day of the training session in which all the other students practiced the story telling task. Getting high scores on English test at school, Junko also had confidence in her English ability. Though both of them were quiet in the classroom, I found a different aspect in their pair interaction.

(注) These figures shown in percentage indicate the results of JACE test.

資料4 : Collaborative ペアの振り返りシート (一部)

ペア E (Mari & Nanako)

Mari	辞書ファイルからの気付き	今回の印象	2回目の録音における工夫	ペアと振り返った時の気持ち	次回への抱負
1回目	前より絵を見て話をするのが好きになった。	だいぶ慣れてきた。	スーザンの部屋にある物でいろいろ2人で話し合って作っていった。スーザンの部屋のことでお父さんが話するのに時間がなかった。	日本語で言っていたからたくさん言葉が出た。ペアを組んでよかった。	早く多く言えるようにしたい。
2回目	ホームステイと言う単語がなかった。	空港にいるということが英語で言えなかった。	空港にいることが言えた。	自分では気付かないようなことを書いていた。	because, so などを使うようにする。
3回目	それからは, then。	構文を作るのに慣れた。	お父さんのせりふを入れた。	どう言えばいいのかわからないのを教えてくれた。	
Nanako	辞書ファイルからの気付き	今回の印象	2回目の録音における工夫	ペアと振り返った時の気持ち	次回への抱負
1回目	Story Telling などをしていって、少しずつ英文が作れるようになったと思う。これからがんばろう。あと、2～3回やけど…。辞書を見ると、新しく単語や熟語が覚えられていくなあと思った。	1分間という時間で文を考えて録音するのは難しいと思った。自分の声を録音するのは恥ずかしいけど、がんばる!!	ペアの人にいろいろ聞けて、1回目で気付かなかったことが言えたと思いました。1回目よりも少しでも多く言えたと思う。	ペアの人は自分より多く文章ができていたので助かった。でも少し聞き取りにくかった。	聞き取りにくい文があったので、はっきり言う。今回より多く文を作る。
2回目	辞書を見ると、例えば book を調べたら, this book や他の文章も書いていたので英文がよくなりました。	難しかった。「ホームステイに来た」というのをな言えればいいのかわからなかった。	文の数が増えた。1回目で気付かなかったことを10分間で考えて2回目をした。	ペアと一緒に10分間、振り返ったらよく英文が出てくるのでペアに助けられているなと思った。	1度目からたくさん文を言えるようにして2度目にはもっとたくさん文を言えるようにしたい。
3回目	今、何時かということ It's ~ now.	最後だったからがんばろうと思った。	今回の授業で初めて使う文法などを使おうとした…。He is saying ~ など。	やっぱり、いっぱい文ができた。	最後なので特に抱負はないけど、こんな機会があればやりたい。

資料5：ペア E (M&N) 実験セッション3におけるパフォーマンス

(Take 1)

Mari	Nanako
1 Susan is Nick's sister.	1 She is Susan.
2 He likes plane.	2 She, Nick's room
3 So, hikouki's poster (ga) on the wall.	3 He is Nick.
4 It's seven thirteen.	4 Nick got up seven thirty.
5 Mr. Baker is Nick and Susan, Baker	5 Mr. Baker is Nick and Susan's father.
6 They're father	6 Nick and Susan go to the school.
7 Nick and Susan go to school.	

Revision Talk の一部とその特徴

54 M	で、ええと Mr. Baker は Susan と Nick の father です。	
55 N	father ですって、ところどころ英語で。	
56 M	(笑)	
	-----略-----	
60 M	そう、これが言えんかってん。「彼らの」にしよう。私、「彼らの」って言ったんや。	← Suggestion
61 N	「彼らの？」何？	← Request
62 M	Their father's	← Answer
63 N	Their father's	← Repetition
64 M	彼が言いました。He saying ...	
65 N	勝手に...	
66 M	(笑い) これでいい？	← Confirmation
67 N	He saying ? ううん。He is や。is saying 「もう8時だよ。早く行け」	← Peer-repair
68 M	あっ「今は、8時だよ」It's, it's 8 o'clock.	← Expanding
69 N	オク...	
70 M	o'clock ...	← Incorporate
71 N	now?	
72 M	うん。go to early school	
73 N	early	← Confirmation
74 M	go to early school?	
75 N	go to early school かな？ いいんじゃない？	
76 M	go to school にしよか？	
	-----略-----	
91 N	あ、それからニックとスーザンは言いました。	← Expanding
92 M	それから？	← Confirmation
93 N	うん「それから...」	← Repetition
94 M	辞書がねえ。あと29 (秒)、あせらず... then then	
95 N	ああ、then か。	← Repetition
96 M	Then, Nick and Susan でいいん？ Then, Nick and Susan でいいの？	← Confirmation
97 N	うん。	

(Take 2)

Mari	Nanako
1 He is Nick.	1 She is Susan.
2 Susan is Nick's sister.	2 He is Nick.
3 It's seven thirty now.	3 Sue, Susan is Nick's sister.
4 He is getting up now.	4 It's seven thirty now.
5 He likes plane.	5 Nick is getting up now.
6 So there is a plane picture on the wall.	6 Nick likes plane.
7 Mr. Baker is Nick and Susan's father.	7 So there is a poster on the wall.
8 He say, "It's eight o'clock.	8 Mr. Baker is their father.
9 Go to school."	9 Nick and Susan go to school.

10 Then Nick and Susan go to school.

(oo, choudo ya)

*斜字は日本語である。

*生徒の名前は仮名である。

資料6：ペアC (Rie & Keiko) の振り返りシート

Rie	辞書ファイルからの気付き	今回の印象	2回目の録音における工夫	ペアと振り返った時の気持ち	次回への抱負
1回目		なかなかストーリー(?)の話題が出てこない。	目を向けていながら、反対側の絵に少しだけ注目できた。	あまり助け合えなかった。	全体をよく見てしっかり言えるようにすること、ペア同士助け合う。
2回目		人が話しているシーンがどういうふうに言えばいいのかわからない。	いろんな単語などを考えすぎてなかなか言えなかった。	ごめんなさい。	気合いやー! Why? Because ~ So や will など使ったことのないものを使う。
3回目	be late for, then, And, as soon as possible	やっぱり単語が出てこなかった。(しゃべっている時) 絵の人物が行動をしているのを表現するのが難しかった。	できるだけ物語になるように工夫した。(Why ~, because を使うなど) そして、するとなどを使う。	慣れない和英辞典を引くのに少し時間を使いすぎたかなと思う。	
Keiko	辞書ファイルからの気付き	今回の印象	2回目の録音における工夫	ペアと振り返った時の気持ち	次回への抱負
1回目	フルートのスペルがわからなかった。	録音が本番になると焦ってしまい、浮かばないし簡単な単語が出てこなかった。時間が少なくて1回目の方がうまく言えた。	どんな差も出ていない。1回目の方がたくさん言えた。工夫しようとすると考えてしまい言えないままだった。	全く話し合っていなかった。	もっとペアと助け合う。自分が思っていることを迷わずにどんどん言う。話をもっと続けていけるようにする。
2回目		もっと絵を使っていろいろな話をしたかったけど文が浮かばなかった。	as ~ as など習いたての単語を使えてよかった。	もっと絵に関係することを話したかった。	もっといろんな新しい文を考えてきて使ってみる。Michikoさんみたいにいろいろな文が言えるようにする。
3回目	できるだけ早く as soon as possible waking	難しかった。今まで、絵の中に物がいっぱいあったからいろいろ言えたけど、今回は何も物がなから難しかった。	むちゃくちゃいっぱい言えた。やっぱり辞書があるといろんな単語や文が使えていいなと思った。	すごくいろんな単語を言ってくれて助かった。	今日みたいにいっぱい話し合って辞書とかいろいろ調べたい。

地域英語教材“15 Stories of Saitama-ken” (Ver.2) の開発と活用

共同研究

代表者：埼玉県／鶴ヶ島市立西中学校 校長 吉田 敏明

概要

本研究は3部構成で、平成14年度に開発した中学生向けのCD-ROM版地域英語教材“15 Stories of Iruma-chiku”（入間地区の15の物語）を第1部として仮説と検証の結果を述べる。次に、第2部は、題材を入間地区の範囲から埼玉県全体に広げて平成15年度に開発した“15 Stories of Saitama-ken”（埼玉県の15の物語）について起案、取材、編集、校正、教材化、配布方法などについて詳述する。そして、最後の第3部では、平成17年度に1年間をかけて開発してきた“15 Stories of Saitama-ken” Ver.2についてこれまでの教材と比べた改善点や取材方法、広報活動、生徒の反応などについて報告する。

1 はじめに

合併によって平成18年4月現在、埼玉県は71の市町村になった。この埼玉県の中で、南西部に位置する入間地区には平成14年度に15の市町村が存在した。この15の市町村はそれぞれが誇りとする歴史、人物、文化、伝統、芸能、自然などを有していて、現在でもこの流れを引き継いでいる。平成14年度に、この入間地区に在住する英語科教員12名は、この地域の誇りとするものを英語教材化する計画を立て、1年間かけて“15 Stories of Iruma-chiku”を開発し、地区内の103校の公立中学校に配布した。

生徒たちの反応には私たち研究開発スタッフが予想した以上のものがあり、地区内のある中学校では選択英語を履習している3年生たちがこの教材に大きな興味と関心を示してくれた。そして、デジタルカメラを持って地域に取材に出かけ、自分たちの手で英文作りに取り組み、ALTに頼んで音声も録音した

CD-ROMを開発したのである。結果的に生徒たちは、私たちの想像をはるかに超える、内容豊かな英文を完成して校内発表会の場で見事なプレゼンテーションを行った。そして、地域紹介のさまざまな作品を学校のホームページに掲載して、インターネットで世界中に発信したのである。

平成15年度、私たち研究開発スタッフは生徒の活躍の情報を聞きながら喜びの声を上げると同時に、この教材の果たす役割の大きさを確認することができた。そして、今回は埼玉県内在住の英語科教員を中心にメンバーを16名に増員し、取材範囲を広げて県内15市町の歴史、人物、文化、伝統、祭り、産業など、それぞれの地域が誇りとするものを取り上げた英語教材“15 Stories of Saitama-ken”を開発し、県内の公立中学校423校に配布した。

さらに、平成17年度にはそれまで取り上げていなかった15の地域を中心に取り上げ、数名のメンバーの入れ替えも行った上で、やはり16人の研究開発スタッフで、教材のバージョンアップを図った。内容はこれまで同様に、生徒が国際社会で自信と誇りを持って郷土について発表し、発信する力を高める教材として、“15 Stories of Saitama-ken” Ver.2を発行した。今回の内容は歴史、人物、自然、地場産業などに限らず、題材の幅を広げて文学、スポーツなども取り上げ、生徒の多様なニーズに応えるように改善した。また、生徒が開発した作品に負けないように、音声化も図り、ALTによる音声も入れた作品に仕上げ、県内の公立中学校423校全校に配布した。

2 研究の背景

現代の英語教育の動向はコミュニケーションを図

ろうとする態度やコミュニケーション能力の育成に主眼が置かれ、そのためのシラバス開発や指導法の工夫・改善、評価方法の研究など、いわゆる方法論の研究に注目が集まっている、と言っても過言ではない。英語教育に限らず、教育の基本は「何を、どう教えるか」ということであり、この並び順は教育を考える際の優先順とも言えるものである。この観点からすると、現代の教育論議は「何を」教えるかという重要な部分に焦点を当てずに、「どう」教えるかという「方法」に走っていて、大切な教育内容が二の次になっているとも言える。こうした時代において、「何を」教えるべきか、ということをしっかり論議することから始めて、その実際の事例を掲げて、その効果を検証していくことは時代の急務と言える。

2.1 教材開発の歴史を振り返る

戦後の教材開発の歴史を振り返ると、日本経済の復興と大きく関連していることがわかる。戦争の痛手により物資が不足していた頃、教員は教材、教具の不足に耐えながら、自らの手で教材作りに取り組んだ。生徒の喜ぶ顔、感動する顔を思い浮かべながら、「何を」教えるべきかを考えてガリ版と鉄筆でプリントを作り、手作りの授業を行ってきた。

やがて、印刷機は手刷りから機械に変わり、効率も上がってきた。さらに、青焼きコピー機の時代から現在のコピー機へと進化し、教材が簡単に作れるようになった。また、教材提示についても、トランスペアレンシーにトナーを焼きつけて OHP で提示することもできるようになった。視聴覚機器に関しては、テープレコーダーやビデオの進化が英語の授業に与えた影響も大きい。

これに加えてワープロやパソコンの出現により、視聴覚関係も含めて教材の保存、変更が簡単にできるようになった。また、インターネットの普及により、イラストの取り込みなどに始まり、音声付きの教材をダウンロードすることもできるようになった。このように機器の利便性はますます向上し、教材開発の可能性も大きく高まり、予算や時間があれば多種多様な教材を作ることができるようになってきている。余裕のある教員にとっては、教材業者の提供するものに匹敵するような、独自の教材を開発することも可能になってきている。

しかし、中学校の教員は多忙である。本来は家庭が行うべき躰(しっけ)や体験学習に時間をかけたり、

思春期、反抗期に差し掛かった生徒の指導に追われたりして、教材研究の時間すら足りないという学校があるのも事実である。こうした学校では自作の教材を作るよりも、既製の副教材などを生徒に持たせ、その題材の配列どおりに教えたり、「教科書を」そのまま教えていることも事実である。

2.2 教科書の歴史と教材作りの課題

日本経済の発展とも関連して、教科書は生徒に無償で供給されるようになり、各教科書会社も競ってよりよい教科書を作るようになってきた。まさにしのぎを削っている、とも言える。例えば、文法項目の配列や語彙の選択も生徒の過重負担にならないように検討が重ねられ、易から難へという配列も定着してきている。題材に関しても、広く世界に目を向けて英語圏に限定せず、東南アジアやアフリカの国々なども取り上げるようになってきている。また、外国から来た登場人物が日本食を食べたり、日本文化を体験するなど、自国の文化に目を向けさせる内容が少しずつ増えてきている。さらに、生徒が漫画やゲーム世代に生きていることをとらえ、会話表現についてはイラストや写真を多用して、わかりやすい場面設定がなされている。ある意味では至れり尽くせりの教科書が提供されている、と言っても過言ではない。

しかし、ここで私たちが考えなければならないことがある。それは、現代文明が追求してきた利便性の問題である。確かに、現代の家庭には電化製品が所狭しと並び、スイッチを押せば機械がほとんどの仕事を成し遂げてくれる。私たちはその仕組みを考えることもなく、無意識に使っている。使い勝手だけを考えると、私たちは物事の表面を見ているだけで、その中身を考えることがなくなってくる。「どうしてだろう」、「なぜだろう」という疑問が消え失せてしまうのである。

残念ながら、このことが教科書にも当てはまるようになってきている。教員は便利な教科書に寄りかかり、内容を吟味することなく提示してしまう。そこで、生徒に「なぜだろう」、「どうなっているのだろう」という疑問を抱かせることを忘れかけている。生徒の方も、現代文明にどっぷり浸かっているため、改めて教科書の内容について考えることもなく、与えられたものをそのまま受け入れるだけで、疑問を抱いたり、その疑問から課題意識を持って、単語や

英文、内容を調べていこうとする気持ちが失せてきている。

こうした時代背景を考えると、私たち英語科教員が取り組むべき課題が明白になってくる。それは、目の前にいる生徒の実態を的確に把握して、私たち自身が教材を作成していくことである。戦後の先生方は物資の不足する中で取り組まざるを得なかったわけであるが、現代の私たちは「何を」教えるべきかを考え、英語で物事を考え、英語で表現し、英語でコミュニケーションを図ろうとする生徒を育成するための教材を開発していく必要がある。この考えのもとには「教科書を」教えるのではなく、「教科書で」教えるという理念があることは言うまでもない。

2.3 教育課程審議会の答申を踏まえる

平成10年7月の教育課程審議会の答申では、次の方針に基づいて教育課程の基準を改訂することが提言された。

- ① 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること
- ② 自ら学び、自ら考える力を育成すること
- ③ ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること
- ④ 各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校作りを進めること

4本の柱の中で、第一にある「国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること」や第二の「自ら学び、自ら考える力を育成する」ということは私たちが教材開発をするときにまず考えなければならない視点である。また、「ゆとりある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実する」ということも教材の中で具体的に位置付けていかなければならない。これらのことはまさに時代の要請とも言える。そして、この答申を受けて現在の学習指導要領が編成されたわけであり、その解説書の内容も確認しておく必要がある。

2.4 学習指導要領やその解説書の内容を踏まえる

現行の中学校学習指導要領は「言語活動の取扱い」の中で、言語の使用場面に触れて、あいさつ、自己

紹介、電話での応答、買い物、道案内、旅行、食事などを例示し、言語の働きを「考えを深めたり、情報を伝えたりするもの」、「相手の行動を促したり自分の意志を示したりするもの」、「気持ちを伝えるもの」の3つに分類して提示し、言語活動を展開する際の指針を示している。

また、使用場面については、生徒の身近な暮らしにかかわる場面、家庭での生活、学校での学習や活動、地域の行事など、というように大まかな範囲を指定している。

この中学校学習指導要領を受けた解説、外国語編の第2節3の(2)では教材選定の観点を次のように示している。「教材は、英語での実践的コミュニケーション能力を育成するため、実際の言語の使用場面や言語の働きに十分配慮したものを取り上げるものとする。その際、英語を使用している人々を中心とする世界の人々及び日本人の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史などに関するものの中から生徒の心身の発達段階及び興味・関心に即して適切な題材を変化をもたせて取り上げるものとし、次の観点到配慮する必要がある」と述べている。

この観点というのは、「多様なものの見方や考え方を理解し、公正な判断力を養い、豊かな心情を育てるのに役立つこと」、「世界や我が国の生活や文化についての理解を深めるとともに、言語や文化に対する関心を高め、これらを尊重する態度を育てるのに役立つこと」、「広い視野から国際理解を深め、国際社会に生きる日本人としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養うのに役立つこと」とある。私たちが日常使用している教科書は、この観点に基づいて編集され、学校に提供されている。そして、私たち英語科教員は採択された教科書を用いて授業を行っているわけである。

ここでも、私たちが考えなければならないことがある。それは私たちが常にこれら4つの観点を意識して教材を作成しているかどうか、という点である。与えられたものを、与えられたままに「教科書を」教える方法では、「国際社会に生きる日本人」を育成していくことは不可能である。そこには、常に現実の社会を見つめ、生徒の実態に基づいて、どのような生徒を育成するか、という明確な理念がなければならない。

私たち、「15 Stories」編集委員会はこの時代背景を十分に理解し、現代の生徒が真に必要なとしている

教材を開発することを計画し、現実に提供してきた。この論文では研究と実践の成果を詳述し、各都道府県においても生徒が必要としている教材を作成、提供していけるように、計画から配布に至るまでのノウハウなども含めて、持てる情報を提供し、科学としての英語教育の発展に貢献していく考えである。

3 研究

3.1 研究目的

3回にわたる地域教材開発の取り組みは、埼玉県という限定された範囲の中で、この地域に住む生徒が実際に必要とする教材を開発して、中学校の現場に提供することをめざしてきた。そして、このような教材を提示することにより、生徒の英語学習に対する意欲が高まり、課題解決のための自主的な活動が展開され、ひいては英語で表現する力も高めることができると願って取り組んできたわけである。このことが4年間にわたる研究の中心的な目的である。

また、この取り組みを正確に記述しながら、開発した教材が生徒に与えた影響、生徒の意欲の変化、生徒自身の動き、生徒による発展的な取り組みなどについても詳述していくが、このことを通して全国の英語教育関係者の方々に地域教材開発の意義を理解していただき、この取り組みの輪を全国に広めることができると考えている。このことは「目の前の生徒が本当に必要とする教材とは何なのか」についてももう一度考えるきっかけを作ることになると考えており、各都道府県において、各地域が誇りとする歴史、人物、文化、伝統、芸能、自然などについて独自の教材を開発する動きが始まることを願うものである。また、各都道府県で作成した教材の共有化が図られればさらに意義深いものとなる。

そして、最終的にねらいとすることは、各都道府県の学校がこうした地域教材を使って、「教科書を」教える教育ではなく、「教科書で」教える教育を展開し、郷土に深く根ざし、郷土を誇りとして英語で発表し、発信できる生徒を育成し、国際社会で活躍する人材を輩出していくことである。

4 研究方法

4.1 研究仮説

この教材開発は3つの段階を経てきている。第一段階は平成14年度に開発した“15 Stories of Irumachiku”である。この段階で私たちは次のような3つの仮説を立てた。

- ① 地域教材を提示することにより、生徒の英語学習に対する意欲が高まる。
- ② 身近な題材を扱った地域教材に触れることにより生徒は刺激され、課題解決のための自主的な活動が展開される。
- ③ 豊かに表現された地域教材により、生徒の英語で表現する力を高めることができる。

小学校の社会科では、地域の歴史や地理について学ぶ児童はいても、中学校で英語の時間に地域に関することを学んでいる生徒は少ないと思われる。この原因はやはり適切な教材の不足であると言える。実際に埼玉県でもこうした教材は皆無である。

ではだれがそれを作るかという問題になる。現実にはだれもない。その原因は一貫した理念、時間、予算、スタッフの不足である。これらの条件を満たすには個人的な取り組みでは限界がある。

私たち人間地区中学校英語教育研究会はこれまで56年間にわたって、こつこつと先輩の先生方が地域の英語教育の振興に貢献しながら、これらの条件を満たすことにも取り組んできた。この流れの中から、英語科教員が「あったらよい教育ができるのに」と願う教材を作る下地も整っているのである。

それと、当地区にはリーダーが常に明確な理念を示して組織を統率する伝統、土曜日、日曜日を使って手弁当で研修する伝統、自分たちで休日に畑仕事などをして得た収益を基金として研究活動を展開する伝統、地区内103校から優秀な教員を募り地区内の研究活動を活発化させる伝統がある。

研究活動が長く続き、常に活発に展開されている理由は、すべての活動が常に「生徒のために」という理念に貫かれているためである。

この理念に基づいて、さまざまな研究活動を展開する中で、今回の教材作成に関する仮説も「立てられた」というよりも「生まれてきた」ものである。

生徒の意欲を高め、自主的活動を促し、表現力を高めることは多年にわたり地域の英語教育の課題として取り組んできたことであり、その研究活動の集大成となる教材作成の実践を通して、3つの仮説を検証していくことになる。

4.2 被験者

入間地区内103校の中学校から1校を抽出し、飯能市立美杉台中学校とした。実践研究であり、数値による比較をねらいとしたリサーチではないので実験群、統制群に分けることはしていない。また、“15 Stories of Iruma-chiku”という教材が主として選択教科としての英語の授業における利用を想定しているため、被験者は平成15年度にこの選択教科としての英語を希望した3年の男子2名、女子16名、合計18名、及び平成16年度に希望した男子13名、女子4名、合計17名である。

4.3 学校及び生徒の様子

飯能市は埼玉県の南西部に位置し、関東平野と秩父山地が接する風光明媚な都市である。美杉台中学校は平成13年4月に開校し、飯能市の南西部、名栗川と成木川に挟まれた美杉台ニュータウンの中にあり、生徒数300名弱の学校である。

保護者や地域の人々の英語教育に関する興味、関心は高く、開校当初から学校の基本理念に「郷土を愛し、世界の中の日本人として、国際的視野に立って社会に貢献できる人間の育成をめざす」を掲げている。

生徒の中には、入学時点で約2割の海外経験のある生徒がおり、基礎・基本の一層の充実の上に、いかに発展的な学習活動を組み込んでいくかが英語科の課題となっている。

4.4 教材の内容

“15 Stories of Iruma-chiku”は図1に示したようなCD-ROMで、入間地区内15市町村がそれぞれ誇りとしている歴史、文化、伝統、芸能などを扱ったCD-ROM教材である。生徒がコンピュータ室でインターネットを利用して調べ学習や課題解決を図ることを想定して埼玉県のホームページなどにリンクが貼ってある。

▼ 図1：“15 Stories of Iruma-chiku”の表面



各セクションは4ページ構成で地区内に15市町村あったため、合計は60ページになっている。各セクションの題材は次のような内容である。

- | | | |
|----|------|-------------|
| 1 | 川越市 | 蔵づくり |
| 2 | 所沢市 | 航空発祥 |
| 3 | 飯能市 | あけぼの子どもの森公園 |
| 4 | 狭山市 | 七夕 |
| 5 | 入間市 | お茶 |
| 6 | 富士見市 | 水子貝塚 |
| 7 | 上福岡市 | 舟運 |
| 8 | 坂戸市 | お釈迦様 |
| 9 | 鶴ヶ島市 | 雨乞い祭り |
| 10 | 日高市 | 高麗神社 |
| 11 | 大井町 | 大井戸 |
| 12 | 三芳町 | 竹間沢車人形 |
| 13 | 毛呂山町 | 流鏝馬 |
| 14 | 越生町 | 梅林 |
| 15 | 名栗村 | 杉 |

15の話題は同じ形式で統一されており、セクション1からセクション4までの4ページ構成になっている。生徒が慣れ親しんでいる教科書の構成も参考にして、各セクションの構成を次ようにした（各セクションを拡大したものについては資料を参照のこと）。

・セクション1…歴史、文化などを英文で紹介するプレゼンテーション

被験者は飯能市の生徒なので、特に生徒に影響を与えたとされる飯能市のページ構成を図示した。これは「あけぼの子どもの森公園」にある通称「ム

ーミン谷」を紹介する内容で、写真を大きく配し、生徒が強い興味、関心を示すように提示されている。また、理解を助けるために、本文の下に難しい語彙の注釈を付けてある。

・セクション2…入間地区を訪れた外国人と地域に住む中学生との対話

郷土について話す力を高めるには、学習指導要領にも示されているように、場面に応じた会話を提供することが大切である。そこで、このセクション2では、できるだけ実際に使える表現を盛り込んだ外国人との対話を取り上げることにした。生徒はこれを読み、実際に郷土の誇りについて説明する場面のシミュレーションを行うことができる。生徒の理解を助けるために、ここにも語彙の注釈を付けることにした。

・セクション3…TFやQ&Aなどによる内容理解度のチェック（採点結果を自己採点すると、楽しい評価が記載されている）

英語学習を進めていく上で、内容の理解度をチェックすることは非常に大切なことである。しかも、その評価を自分自身で行えるようにしておくことも効果的な学習を進める上では重要なポイントとなる。

▼ 図2：セクション1の例



そこで、理解度のチェックにはTFテストや多肢選択を中心としたQ&Aなどを10問配置して、生徒の手による自己評価が容易に行えるように工夫した。また、その解答は次のページの下の方に表記し、自己採点しやすくした。そして、自己評価の結果に応じて、10問正解だと「すばらしい！これでもうムーミン達の仲間入り！」、7～9問だと「よくできました」、4～6問だと「もう一息」、3問以下だと「残念、ただちに公園へ直行せよ！」などの楽しいコメントがあり、生徒の意欲を高めるための工夫も盛り込んである。

・セクション4…いよいよ自己表現をするページ

（自分が住んでいる市町村の誇りとするものを英語で表現する）

研究開発スタッフが最も苦心したのはこのページである。生徒がセクション1から3までを取り組む間に高めてきた意欲を「発信し、発表する力」にまで高めるには、生徒の立場を十分に考えた工夫が必要である。生徒の表現力を高めるには、生徒自らが地域に思いを馳せて記憶をたどったり、調べたり、まとめたりしたくなるようなタスクが必要になる。この、飯能市に関するセクション4では、「あけぼの子ども森公園」の地図をもとに、自分が理想とす

▼ 図3：セクション2の例



5 結果と分析

平成15年度の1学期には Reading を中心とした週1回の授業を行ったが、Slow Learner には興味が持続しなかったのが実情である。しかし、埼玉県教育委員会主催の英語集中研修に参加した高橋教諭がまず、地域教材の“15 Stories of Iruma-chiku”を参考にしながら、「飯能市紹介の英文」を作成する取り組みをさせたところ、生徒が前向きに取り組むようになってきた。グループ編成をして、能仁寺、四里餅、アトム、西川村、飯能焼き、あけぼの森公園の分担に別れた頃からは、むしろ Slow Learner の方が活発に取材や編集に乗り出したのである。そして、生徒たちはデジカメを持って取材に出かけ、パンフレットや歴史資料などを活用して、次のような作品を仕上げたのである。

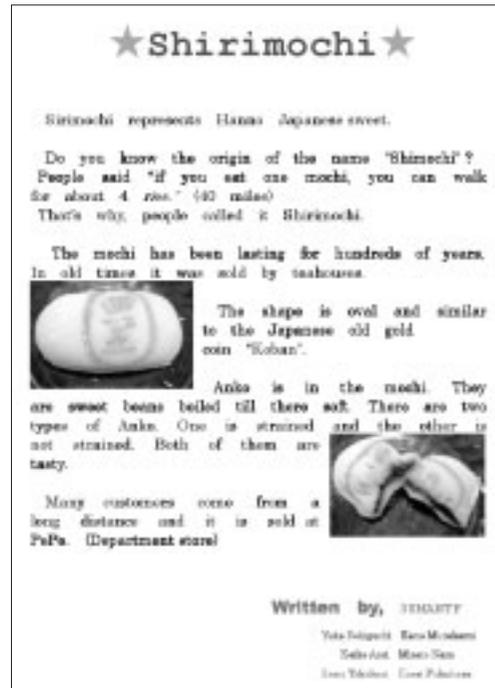
▼ 図6：生徒作品1「鉄腕アトム」



飯能市にある天覧山の麓の公園に友達広場がある。そこに、この鉄腕アトムの像は立っている。鉄腕アトム紹介の英文を仕上げた生徒たちは自分たちがデジカメで撮った写真を貼りつけた。さらに、著作権について配慮し、アニメからの取り込みを避けて自作のイラストを描き込んでいる。まさに手作りの作品である。英語表現の質の高さ、量的充実、子供ら

しい発想など、どれをとっても完成度が非常に高い作品である。

▼ 図7：生徒作品2「四里餅」



地元の有名な餅菓子屋「大里屋」さんのまんじゅう「四里餅」の紹介である。実際に生徒は取材、購入し、そのいわれ、形、材料、味に至るまで、生徒の視点で英文を完成させている。

英文完成後に、生徒たちの作品をインターネットで世界に発信してよいか尋ねに行ったところ、社長さんがたいそう喜んで四里餅を2箱くださったそうである。生徒自らによる地域教材作りを通して、現代社会で最も大切な人と人の交流がここに展開されることになったのである。

5.1 研究課題1

「地域教材を提示することにより、生徒の英語学習に対する意欲が高まる」という仮説は、平成15年度の取り組みの中で、意欲のなかった生徒がむしろ積極的に取り組んだ、ということ、そして、選択教科としての英語を選んだ全員が前向きに取材、編集、まとめなどの活動に取り組んだことから判断して、「学習意欲が高まる」という道筋が確実に証明された。

5.2 研究課題2

「身近な題材を扱った地域教材に触れることにより生徒は刺激され、課題解決のための自主的な活動が展開される」という仮説についても、生徒が主体的に判断し、グループ活動を基本にして地域に出かけ、デジカメを持って取材し、インターネットなども活用して資料収集、整理など、ほとんどすべて生徒の手で運営していた。このことから、「課題解決のための自主的な活動が展開される」という仮説はやはり確実に実証された。

5.3 研究課題3

「豊かに表現された地域教材により、生徒の英語で表現する力を高めることができる」という仮説は、先の図6や図7で示した作品に表れているように、辞書を利用したり、ALTに尋ねるなどしながら生徒の発想に基づく英文が作成され、その英文の完成度は非常に高く、確実に実証されている。

また、平成16年度の選択教科の取り組みにおいては、テーマが次のようになり、内容の広がりとともに地域的な取材の範囲も広がり、さらに意欲的な取り組みが展開されることとなった。

- ・飯能河原 ・天覧山 ・毘沙門天 ・ハーブ苑
- ・鳥居観音 ・美杉台の自然（動物など）
- ・美杉台中学校について ・飯能祭り

平成16年度の生徒は、先輩の作品を目にしているため、それらを凌ぐ作品作りに力を注いだものと思われる。「天覧山」は「天覧」の語義の説明から始ま

り、地理的な説明、同名の酒の解説、お勧めの登り方などで構成され、市町村で発行するパンフレットや教科書のレベルにでき上がっているのである（図8、資料5）。この「天覧山」に限らず、すべての作品が非常に高い水準で仕上がっており、本格的な地域紹介の英文作品群となっている。このように、分量、内容の充実度、英文の精緻さなど、さまざまな観点において、私たち研究開発スタッフも目を丸くするほどに優れた作品群ができ上がっていった。これはまさに「快拳」以外の何ものでもなかった。

6 考察

このように、地域英語教材の果たした役割がいかに大きなものであったかが証明された。しかしここには、学校における年間指導計画に基づいた綿密な指導と学校をあげての組織的な協力があつたことを正確に記述しておかなければならない。特に、平成16年度の取り組みを記録しておくことは極めて大切である。

まず、年間指導計画作りに関しては、次の流れが重要である。

- ① 前年度のCD-ROMの視聴
- ② グループ分けとテーマ決め
- ③ 資料集めと要約文作り
- ④ 英文作り
- ⑤ タイピング

▼ 図8：生徒作品3「天覧山」



⑥ 画像検索と取り込み

⑦ 録音（一部）

さらに、選択教科が個に配慮した教育活動であることを踏まえた視点から、学校として授業の運営に関して次のような計画的、組織的な展開がなされていた。

① 選択教科における「個に応じた指導」

- ・辞書の活用
- ・グループの活用…協同学習（能力差への対応）
- ・コンピュータの活用
- ・ALTの活用
- ・コンピュータの得意な職員の協力

② 選択教科における指導内容、指導方法の工夫・改善

- ・発展学習の試み
- ・Reading から Production への転換→生徒主体の意欲的な活動へ
- ・「自分たちの作品を作る喜び」の実感へ
- ・コンピュータの活用→資料集め、英文タイプ、画像貼り付け+音声録音
- ・画像などの著作権の考慮
- ・発信活動→発表会、CD-ROM 作成、配布へ（生徒、市内中学校へ）、飯能市の姉妹都市の高校へも送る。ホームページ掲載

③ 国際理解教育…郷土に根ざした国際感覚の育成

- ・自分の足下を知り、説明できる。
- ・“15 Stories of Iruma-chiku”の活用
- ・郷土の歴史や文化についての発見、再認識
- ・郷土について英語で説明する方法
- ・郷土について、外国人としての視点を持つ ALT に学ぶ

というように、美杉台中学校では、学校の中での選択教科の位置付けが明確であること、国際理解教育の視点にも基づいてそれぞれの教科を大切にしていること、学校全体で組織的な教育を行っていたのである。このことが果たした役割は非常に大きかったものと思われる。言ってみれば、“15 Stories of Iruma-chiku”の歯車と学校の歯車が噛み合わさって回転した。そのことの成果が今回の作品群となって表れたものと言える。

今回の2年間にわたる取り組みを振り返って高橋常雄先生が述べておられる言葉がこの教材の意義を

伝えてくださっている。

“15 Stories of Iruma-chiku”の作品にかかわった経験が、それを利用した取り組みを展開する中で、Reading から Production（作品作り）への移行を可能にしてくれました。そして、自分たちで郷土について英語で紹介する作品を作ることができたという自信、その作成過程での「創る喜び」を生徒たちにプレゼントすることができたことが一番の成果です。周囲の協力もあり、音声付きのCD-ROMまで作成でき、ホームページ化も含めて、発展的な活動になれる可能性があることがわかりました。

この言葉からもわかるように、生徒の自信が英語科教員の自信や確信につながっていったのである。

6.1 考察を生かした取り組み 1

地域教材が生徒や教員に与える影響の大きさを実証したことを受け、平成16年度には取材範囲を埼玉県全体に広げ、埼玉県内の英語科教員が中心となって、“15 Stories of Saitama-ken”（埼玉県の15の物語）を作成した。その内容は次のとおりである。

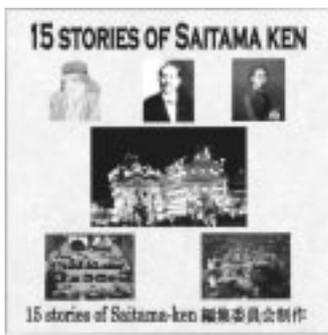
- | | | |
|----|-------|------------|
| 1 | さいたま市 | 宇宙飛行士 若田光一 |
| 2 | 草加市 | 草加せんべい |
| 3 | 北本市 | 石戸蒲桜 |
| 4 | 小川町 | 和紙 |
| 5 | 秩父市 | 秩父夜祭 |
| 6 | 長瀨町 | 岩畳 |
| 7 | 児玉町 | 塙保己一 |
| 8 | 深谷市 | 渋沢栄一 |
| 9 | 妻沼町 | 荻野吟子 |
| 10 | 川本町 | 畠山重忠 |
| 11 | 行田市 | さきたま古墳 |
| 12 | 加須市 | 鯉のぼり |
| 13 | 岩槻市 | 雛人形 |
| 14 | 庄和町 | 百畳敷の庄和の大凧 |
| 15 | 吉川市 | なます |

この企画を練る段階では、埼玉新聞社が平成12年6月に発行した「県民投票で選ばれた…21世紀に残したい 埼玉ふるさと自慢100選」が貴重な資料となった。この本の中には彩り豊かな「彩の国」を象徴

する名所、人物、祭りなど100の内容が写真入りで網羅されており、原案を作成する段階で非常に役立った。

第1回の企画会議では、原案をもとにしてスタッフ16名の考えも生かしながら、内容の検討を行った。編集の方針としては、郷土の歴史、文化などを誇りとして生徒が自ら学習に取り組み、発表し、発信する力を高める教材作りを心がけることにした。そこで、CD-ROMの表面にも制作者の願いや意図が盛り込まれるように写真を配列した。

▼ 図9：“15 Stories of Saitama-ken”の表面



この表面には、岩槻の雛人形とさきたま古墳が下に配列され、秩父夜祭が中央に、そして塙保己一、渋沢栄一、荻野吟子の3人の偉人が掲げられている。これらの写真には「中学生の皆さんは、3人の偉人と同じ豊かな自然の中で生まれ、伝統の行事を経験しながら育ったわけですから、郷土の祭りを愛し、先人を誇りとしてしっかり勉強すれば、先達と同じように日本や世界に貢献できる人になれますよ」というメッセージが込められている。これが、この地域教材開発の理念である。

分担を決めた後は、各スタッフが5月から夏休みにかけて現地や関連の資料館などに出かけて取材を行った。そして、夏休みの最終日曜日に第2回の編集会議を開いて、取材のまとめと原案の発表を行った。そして、9月から本格的に教材の執筆を開始し、毎月1回のペースで編集会議を開催し、でき上がった原稿についてチーム分けをして、読み合わせをした。このように数度にわたる校正を重ね、各自が持ち帰った原稿はそれぞれの学校でALTによるネイティブチェックを受けた。そして、1月には持ち寄った原稿を1枚のCD-ROMに編集して、所沢市立安松

中学校のコンピュータ室で県内423校分のCD-ROM作成を行った。そして、3月中に代表が各教育事務所を回って、市町村別に仕分けしたCD-ROMを文書箱に入れさせていただいて、県内の各中学校に配布したのである。

6.2 考察を生かした取り組み2

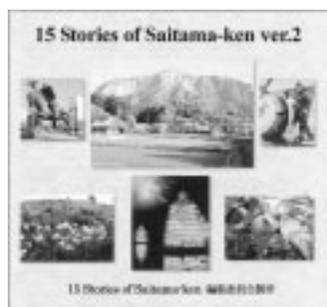
この“15 Stories of Saitama-ken”については平成16年7月5日発行の『STEP 英語情報』7・8月号(日本英語検定協会)に岩槻の雛人形を扱った4ページも具体例として掲載した上で、全国的にPRしていただいた。

平成17年度には、前回のスタッフも残しながら、新たに数名のスタッフを迎え、やはり合計16名によって、“15 Stories of Saitama-ken” Ver.2の作成を開始した。取り上げたテーマは、埼玉の自然、芸能、歴史上の人物、産業、文学、美術、スポーツなど多岐にわたっており、前回の“15 Stories of Saitama-ken”よりも幅の広い内容になっている。特に、スポーツについては、地元埼玉に球場があるサッカーや野球についても取り上げ、スポーツ好きの生徒の興味、関心を高めるように工夫してある。さらに、文学、美術などの分野もテーマとして取り上げてあり、芸術志向の強い生徒も満足できるようにしてある。このように、前回の作品と比較して、まず内容面で一層の工夫がなされており、生徒が今まで以上に意欲的に取り組める教材に改善した。具体的な項目を挙げると、下記のとおりである。

- | | | |
|----|-------|-------|
| 1 | さいたま市 | サッカー |
| 2 | 所沢市 | 野球 |
| 3 | 熊谷市 | 熊谷直実 |
| 4 | 越生町 | 太田道灌 |
| 5 | 上里町 | 西崎きく |
| 6 | 羽生市 | 田山花袋 |
| 7 | 東松山市 | 丸木美術館 |
| 8 | 川口市 | 鋳物 |
| 9 | 安行 | 植木 |
| 10 | 春日部市 | 桐たんす |
| 11 | 越谷市 | 武州だるま |
| 12 | 菖蒲町 | あやめ |
| 13 | 寄居町 | 玉淀 |
| 14 | 秩父市 | 武甲山 |
| 15 | 白岡町 | 梨 |

今回の CD-ROM 表面の写真も、教材開発の理念に基づいて構成されており、生徒が生まれ育った埼玉を愛し、郷土について発信し、発表する力を高めながら、国際社会で活躍する人材に育っていくことを願って作られている。

▼ 図10：“15 Stories of Saitama-ken” Ver.2 の表面



この Ver.2 では、“15 Stories of Iruma-chiku” を読んだ飯能市立美杉台中学校の3年生が ALT に頼んで CD-ROM に音声入力したことに触発され、研究開発スタッフの面子にかけて、これに負けないように音声入力は必須との考えでスタートした。幸い、所沢市立教育センター指導主事の北田耕一先生のご協力により、ALT の David Watkins さんと Donna Sewell さんのお二人が全編のセクション1とセクション2を録音してくださった。お二人の発音は非常に聞き取りやすく、これにより生徒が音声で内容の把握をすることもできるようになり、教材としての利用方法を広げることが成功し、利用価値を一段と向上させることができた。

取材方法は“15 Stories of Iruma-chiku”を作成した時から採用している現場主義を貫いた。つまり、取材先の現地に赴き、関係者の方々から体験話などを伺う中で、教材作りのもとを手に入れる方法である。このことは、スタッフの後日談にもその大切さが語られている。

また、でき上がった CD-ROM の利用を促すために、教材とともにプリントアウトしたものを埼玉県教育委員会義務教育指導課の先生にもお渡しして、研修会などで紹介していただくようお願いしている。

さらに、教材完成後には読売新聞の埼玉版や埼玉新聞などの新聞が内容紹介の記事を掲載し、全県に

PR してくださった。今回の Ver.2 の場合は、読売新聞の記事を読んだ地元埼玉の FM 放送局、NACK5 が内容紹介の放送を流してくださった。

このように、教材の完成度と生徒の取り組みを評価して下さる方々が積極的に教材の利用を呼びかけてくださっている。

6.3 “15 Stories of Saitama-ken” Ver.2 を使った実践報告（記述）

- (1) 対象生徒：所沢市立東中学校、選択英語を受講した生徒25名
- (2) 教材内容：サッカー（The history of soccer in Saitama）

(3) 授業の流れ：

- ① セクション2（対話文）を黙読する。
- ② セクション3（Let's Check!）の TF に答える。
- ③ セクション1（本文）を黙読する。
- ④ セクション3の Q&A に答える。
- ⑤ 課題終了者はセクション4（Now it's your turn!）に取り組む。

- (4) 生徒の様子：教材の趣旨説明をした後、正味40分間で教材に取り組ませ、そのうち TF や Q&A の時間は10分で、全員の生徒が解答を終えた。その後、答え合わせをして感想を記入させた。

(5) 生徒の感想

<テーマについて>

- ・題材がサッカーのワールドカップについてで、興味があるので読んでいて楽しかった。
- ・埼玉のサッカーの歴史なんてほとんど知らなかった。問題を解きながらサッカーの歴史を学べて楽しかった。
- ・字が多く感じたが、読んでみると思ったよりも内容がわかった。サッカーが王様に反対されていたなんて、驚きました。
- ・話の内容により、読む気がする。

<このような教材について>

- ・長文を読む練習になってよいと思う。
- ・教科書以外にいろいろと読んで楽しい。
- ・写真が入っていて、英文だけよりもいいと思った。

7 研究成果普及のために

今後各都道府県においてこのような教材開発の取り組みが行われることを期待してこの論を展開してきたが、この実現のためには、教材作成の舞台裏も記述しておくことが大切と考える。そこで、スタッフに対して、教材完成後にアンケート調査を行い、「教材作りに取り組んだ感想」と「今後作成する人たちへのアドバイス」をまとめておいた。それらは、次のようなものである。

＜地域教材作りに取り組んだ感想＞

- ・身近な地域のことにに関して、自分自身の足を使って調べていくことは、とても興味深く、かつ楽しい作業でした。最初に取り組んだのは自分の住んでいる地域でしたが、案外知らないことも多く、地名の由来なども知ることができました。博物館の館長さんにお話を伺ったり、役場の方に快く資料をいただいたりすることもでき、人との交流も楽しめました。足を運んで実物を見る、話を聞く、(お土産を買う)などの楽しみがあったからこそ、忙しい日常の中で取り組んでこられたのだと思います。

実際に取り組むまでは「大変かも」という思いがありましたが、始めてみると興味もわいてくるし、なにより現地調査をしてみることでどんどん書き進めることができました。

- ・自分の住んでいる県のことで、知らない地域や産業、文化が多いことに気づかされた。担当地域のことを調べたり、他の先生の取材報告を聞いて、自分自身も地域のことを勉強できた。大人の「総合的な学習」のような気持ちである。何よりも、自分の生徒に教師の手作りの教材を提供できるということはうれしい。生徒の反応や感想に耳を傾け、さらに上質の教材提供ができれば、と考える。
- ・なかなかよいアイデアが出てこなくて苦しみました。取材に行ったり、先生方からアドバイスをいただき、少しずつ形ができてくると楽しくなってきました。完成を目の前にして選択授業で生徒にやってもらい、ALTも協力してくれました。Now it's your turn! で生徒が作ってくれた作品はとても楽しいものが多く、イラスト入りではほえましかったです。このプロジェクトに参加できてよかつ

たと思います。

- ・改めて生徒の側に立った教材の見直しをすることができ、大変学習になりました。
- ・どうすればよいものになるのか悩んだときには、先輩の先生方からのアドバイスをいただくことができたので非常に心強かったです。自己表現活動を作る際にも生徒が書きたくなる題材を試行錯誤しながら考えました。この教材作成に取り組んだおかげで他の教材を見る「視点」を鍛えることができたのではと思っています。
- ・休日返上で編集会議を開いたが、決して苦痛ではなかった。それよりも、他市の先生方と英語をはじめとするいろいろな情報交換をする機会となり、有意義な時間を持つことができた。

＜今後地域教材を作成する人たちへのアドバイス＞

- ・やはり現地に足を運び、実際にそれについて触れることが一番大事かと思います。
- ・生徒と一緒に作成する気持ちでいると楽しくできると思います。目の前にいる生徒のために使えるようなものを想定してみるとアイデアが出てくるのではないのでしょうか。
- ・生徒が読んで「面白い」、「なるほど」、「勉強になった」と思う作品をめざすことです。CD-ROM化は重労働ですが、これからは必要でしょう。
- ・いろいろな人の目を通して完成させた方がよりよいものができるので、最低でも2～3回は他の人に読んでもらった方がよいと思います。
- ・編集会議の時に自分の分担が思うように進んでいないということもある。そんな時に、引け目を感じて参加を遠慮する、というのではなく、思い切ったどこを悩んでいるか、仲間に相談することが大切である。煮詰まっていたが、メンバーのアイデアでそれが解消できたという場面が多々あった。また、自分の教材を他の観点から見てもらうことで、いろいろな助言をもらい教材が優れたものになるのである。
- ・Now it's your turn! には、それぞれ個性的な課題が集まっていますが、先生方のアイデアの豊かさに感心していますが、次回作成に当たる方たちがさらに個性的な課題を練り出してくれたらさらに面白いなと思っています。
- ・協力してくださった団体には、でき上がったものをお礼としてぜひ贈りたいですね。

8 | まとめ

私たち教員は何か新しいことに取り組もうとするとき、「予算がない」、「スタッフが足りない」という不平や不満を言うことがある。そして、「こういう教材があったらいいな」と思いながらだれも作らないということもある。こうした場合に、取り組まない理由を丹念に掘り下げていくと、ほとんどすべての場合、次のような結論にたどり着く。それは、生徒のためになんとかしようという理念が不足している、という悲しむべき事実である。

この地域教材開発プロジェクトは、生徒のために研究活動を積み重ねてきた入間地区中学校英語教育研究会の伝統を生かしながら、その基本理念を前面に掲げ、予算を確保し、スタッフを募り、意欲ある英語科教員の自主的な活動によって完遂されたものである。この論文で、取材の仕方から校正、CD-ROM化、音声入力、生徒の主體的取り組み、教員のアドバイスなどについて、多角的に論じてきた。ここに記述されたことがきっかけとなり、各都道府県でその地に住む生徒のために、新たな地域教材が開発され、真に国際社会で活躍する生徒が育成され

参考文献（*は引用文献）

*『県民投票で選ばれた…21世紀に残したい 埼玉ふるさと自慢100選』平成12年6月30日発行、埼玉新聞社。

ていくことを心から願うものである。

謝 辞

このような、発表の機会をくださった（財）日本英語検定協会会長の羽鳥博愛先生に心から感謝申し上げます。羽鳥先生には東京学芸大学での長期研修中に大学院の講座に参加させていただき、ご指導をいただきました。あわせて感謝申し上げます。また、和田稔先生には研究助成の際に、生徒の反応や意欲化が図られた実例で検証していくようにご指導をいただきました。先生のアドバイスのおかげで、研究実践の方向性を定めることができました。ありがとうございました。

さらに、この地域教材開発を積極的に評価し、支援してくださった埼玉県教育委員会の菅野健先生、豊田尚正先生、森澤清先生、西部教育事務所をはじめとする各教育事務所の所長様、埼玉県中学校英語教育研究会会長の佐藤良先生、大澤敬司先生、所沢市立教育センターの北田耕一先生、ALTのDavid WatkinsさんとDonna Sewellさんのお二人、実践と検証に積極的にかかわってくださった飯能市立美杉台中学校の高橋常雄先生と生徒たちにも心から感謝申し上げます。

*『STEP 英語情報』7・8月号、平成16年7月5日発行、日本英語検定協会。

資料1：セクション1の例

3 A Park of Moomin World

Do you know Moomin? Your answer must be “Yes”. Moomin is one of the characters that are very famous all over the world. Moomin stories were written by Tove Jansson in Finland. Today these stories are read in more than 30 languages around the world. If you have not read them, why don't you go to the park of Moomin world in Hanno?

Akebono Kodomonomori Koen (あけぼの子ども森公園) was made in 1997. It is located in the south area of Hanno. This park is known as “a park of Moomin world” because it has the imagination of Moomin world. In Moomin stories, many different characters live in the same place. They live freely, but they respect their different ways of life. This park also respects your own ideas and your own ways of relaxing.



There are three main buildings in this park: Moomin House (ムーミン屋敷), Children's Playhouse (子ども劇場), and the House in the Woods (森の家). Moomin House is home for anyone who visits this park. You can relax and feel the warmth of this house as if you are entering your own home. In Children's Playhouse, there are a lot of activities for children. For example, you are able to enjoy concerts or storytelling. In House in Wood, you can read Moomin stories or the letters from the writer, Tove Jansson.

Spending time in this park, you will feel that you are in the world of the story. You will open your imagination to the Moomin world and you can be one of the characters of the story. In this park, there is no certain way you have to follow. Please discover by yourself how to enjoy it. With your own imagination or your own ideas, you can make your own day!

- *Tove Jansson : トーベ・ヤンソン(1914-2001)
「ムーミン」を書いたフィンランドの童話作家
- *locate : (〜に) 位置する
- *character : キャラクター 登場人物
- *imagination : 想像(力)
- *respect : 尊敬する
- *as if : 〜のように
- *warmth : 温かさ
- *storytelling : 物語など話をすること
- *certain : 特定の 限定された
- *discover : 発見する

イギリスからやってきたホワイト(White)さんとその娘リサ(Lisa)が観光客に在り健二(Kenji)と一緒にあけぼの子どもの森公園に遊びに来ました。

Kenji: Here is the park I told you about yesterday.

Ms. White: This park is balanced well with the environment.

Kenji: Yes, it keeps a good harmony with nature.

Ms. White: Oh, look at the house. The shape of the house is very strange.

Kenji: That is called "Moomin House." Moomin House is home for everyone who visits this park.

Lisa: Mom, can I play hide-and-seek in the house. There are a lot of places to hide.

Ms. White: Sure you can.

Kenji: But first of all, let's visit Children's Playhouse. There are a lot of activities for children. There is a special event today.

Ms. White: What is it?

Kenji: Making an original T-shirt, using dye from plants.

Lisa: Wow! Can I try it? I've never made my own T-shirt.

Ms. White: But isn't it difficult? She is only eight years old.

Kenji: I think it's OK. There are leaders who will help the children make them.

Lisa は草木染めでTシャツづくりをしました。Tシャツが乾くのを待っている間、3人は「森の家」に行ってみました。

Ms. White: The shape of this building is also strange.

It is like a wave of logs.

Kenji: This house is made from 149 Japanese cypresses from the mountains around here. In this house, you'll find information about Finland and the writer Tove Jansson. Also, you can read Moomin stories or letters from the writer herself.

Lisa: Kenji, is Moomin a hippopotamus?

Kenji: No, it is a kind of troll living in Northern Europe. Ms. Tove Jansson often listened to a story about trolls in her childhood and wrote Moomin stories.

Lisa: How interesting! Mom, will you read a story on the second floor? There are a lot of books there.

Ms. White: All right.

*balance: 調子がとれている *environment: 自然環境 *nature: 自然

*hide-and-seek: かくれんぼ *dye: 染める *wave: 波 *log: 丸太

*cypress(es): しのき *hippopotamus: ひば *troll: (北欧神話の)小人、妖精



資料3：セクション3の例

Let's check!

A park of Moomin world を読んで下の問いに答えてみよう。

- 1 The stories of Moomin are read all over the world. (T F)
- 2 The stories of Moomin were written by Tove Jansson. (T F)
- 3 *Aakko* *Kokkonen* *Kiow* was made in the south part of Finland. (T F)
- 4 The nickname of this park is "Children's Playhouse." (T F)
- 5 This park keeps a good harmony with nature. (T F)
- 6 There are many activities at Children's Playhouse. (T F)
- 7 Lisa enjoyed listening to the concert in the Children's Playhouse on that day. (T F)
- 8 You can read the letter from Tove Jansson in this park. (T F)
- 9 The cypresses used in this park are brought from Finland. (T F)
- 10 Moomin is a hippopotamus. (T F)



Perfect! : すばらしい!!
これでもラムーミン達の仲間入り!
7～9問: よかったです! 「子ども劇場」で
コンサートを楽しんでね。
4～6問: もう一息! 「森の家」に行って
色々な資料を読んでみよう。
3問以下: 残念!
ただちに「あけぼの子ども森公園」
へ直行せよ!

Now it's your turn!

『ムーミン童話』の世界では、登場人物達がそれぞれの生き方を尊重しながら自由に生き生きと暮らしています。そんな物語の世界を取り入れた公園が「あげぼの子どもの森公園」です。自然を大切にすること、お正しを大切にすること、自由で夢のある発想があふれた場所です。

さて、皆さんのアイディアで公園を作るとしたらどんな公園を作りたいですか。理想の公園の絵または地図を描き、その公園の説明を5文程度の英文で書いてみましょう。



(例)

The name of this park is "Ageta's Children's Forest Park."
This park is in a valley. A small river runs through the valley. There are three main buildings in this park. The shape of the buildings is unique. You can enjoy a lot of activities in the park.

こんな公園あったらいいな！



<説明>

Let's check! の答え

1 T 2 T 3 F 4 F 5 T 6 T 7 F 8 T 9 F 10 F

資料5：生徒作品3 「天覧山」

"TENRANZAN"

I'd like to introduce "Tenranzan". It's a small but famous mountain in *Hanzono*.

People named this mountain after the *Meiji* Emperor led his army for a military drill there.

*"Ten" means emperor "Ran" means watch. Mt. *Tenran* means "the mountain the emperor visited before."



about Tenranzan

By the way "Tenranzan" is the symbol of *Hanzono* city. From there you can see the whole city. You can also see the tall buildings of *Saitama* city, as well as *Mt. Fuji*. It is a small mountain connected to *Chichibu* Mountains. It faces the *Kanto* Plain. Mt. *Tenran* is in the center of *Hanzono* city. Next to Mt. *Tenran* is *Mt. Tonesu*. This mountain is taller than Mt. *Tenran*. But it is not as



small cabin on Mt. Tenranzan

famous as Mt. *Tenran*. There is a small cabin on the top. You can buy food and drinks.

The name "Tenranzan" is also the name of local Japanese Sake in *Hanzono*.

When you go up on top of the mountain early in the morning, you can see the sunrise. Many people climb this mountain in spring, fall and even on the morning of New Year's Day.



Tenranzan Sake

You can go up Mt. *Tenran* anytime of the year and enjoy a nice walk! Why don't you visit this mountain?

日常的に英語に触れる環境を作る 学級担任による英語活動

—アメリカ合衆国におけるイマージョン教育の経験を生かして—

福岡県／大野城市立大野南小学校 教諭 上原 明子

概要

本実践は、アメリカ合衆国におけるイマージョン教育の経験からヒントを得、一日中子供たちと一緒に過ごす学級担任の立場を最大限に利用し、学校生活のあらゆる場面で可能な限り児童に対して英語を使用することに挑戦したものである。

対象は筆者が担任する5年生の児童35名である。実践は1年間を通して行った。英語の使用は、朝の会から始まり、給食、掃除、休み時間、それに一般教科（8教科）、学校行事など、学校におけるすべての教育活動において行った。

この実践により、学校生活のどの場面やどの教科で、どのような英語表現が使用可能であるかが明らかになった。また、子供たちにどのような影響を及ぼしたかについても明らかになった。子供たちが大きく力を伸ばしたのは、語彙力と、自然に話される大量の英語の中から、必要な情報を聞き取る力である。また、英語に対する関心・意欲・態度、さらに、国語や算数の学力についてもよい影響を与えていることがわかった。

1 アメリカ合衆国におけるイマージョン教育の経験から

筆者は以前、アメリカ合衆国の公立小学校で2年間、イマージョン教育に携わった経験がある。イマージョン教育は、外国語を教えるのではなく、外国語で算数や理科などの教科内容を教えるバイリンガル教育である。

イマージョン教育の経験から、筆者は次の2つのことを学んだ。1つは、一日を通して教師から意味のあるインプットがふんだんにあることの素晴らしさ、もう1つは、子供たちが外国語を使いながら覚

えていくことの素晴らしさである。

アメリカでの経験の後、現在は日本の公立小学校で5年生の学級担任として、学校のカリキュラムに沿って週1時間の英語活動を行っている。子供たちはある程度、語彙や表現について理解し、英語活動の授業の中で声に出して英語を使うことができていた。しかし、それが英語活動以外の場面で実際のコミュニケーションとして生かされるかは疑問である。それは学習した英語を使う場面がないからである。

そこで、一日中子供たちと一緒に過ごす学級担任の立場を最大限に利用し、日常生活のあらゆる場面で可能な限り英語を使うことにした。そうすることで、英語活動で学習した英語を知識として終わらせるのではなく、実際に使う場面を与えることができると考えた。また、学校生活のさまざまな場面で必要な英語表現をその場その場で与えることができると考えた。学校生活は、身近な英語表現の宝庫なのである。

対象児童は、筆者が担任する5年生である。彼らは、本校で3年生の時から年間35時間の英語活動の授業を受けている。その5年生を4月に担任してから1年間の実践の記録である。それは、学級担任が英語活動の時間以外にも日常的に英語を使用することによって子供たちにどのような変化をもたらすのか、また、どんな英語が使用可能なかを明らかにするものである。

2 具体的な取り組み

2.1 日常生活のあらゆる場面で英語を使う

2.1.1 朝の会

進行、あいさつ、時刻・曜日・日付・天気・気

温・時間割（教科名）の確認，健康観察，スピーチとそれに関する質問，連絡事項などを英語で行う。

〔進行で使う英語の例〕

Stand up.
 Let's begin the morning meeting.
 Today's duty monitors are Tomomi and Kenta.
 Let's say "Good morning."
 Sit down.
 Let's check how you feel today.
 Do you have anything to announce?
 Let's listen to ...'s speech.
 Let's listen to Ms. Kambaru.
 Let's play the recorder.
 Today's song is ...
 That's all for the morning meeting., etc.

〔時刻・曜日・日付・天気・気温・時間割（教科名）の確認で使う英語の例〕

What time is it now?
 What day is it today?
 What is the date today?
 Yesterday was September 1st.
 Tomorrow will be September 3rd.
 How's the weather today?
 The current temperature is 20 degrees Celsius, 68 degrees Fahrenheit. It's warm.
 Let's check today's schedule. Japanese, math, P.E., etc.

〔健康観察で使う英語の例〕

I have a cold.
 I have a runny nose.
 I have a sore throat.
 I have a headache.
 I have a sprained finger.
 I bruised my elbow.
 He has chicken pox.
 She has the flu.
 He was operated on for appendicitis.
 He is in hospital.
 She has inflammation of the middle ear.
 I have hay fever.
 Ryo is absent, because he ..., etc.

Today, we have 2 absentees., etc.

〔児童のスピーチの例〕

I went shopping with my mother yesterday. I bought pants. I was happy.
 Any questions?
 What color?
 How much?
 Where did you buy?, etc.

子供は，英語で言える部分は英語で言うが，言えない部分は日本語で言う。それをその場で担任が英語に訳す。これを毎日続けていくと，子供は，何度も出てくる語彙やフレーズを自然に覚えるようになった。特に疑問詞，一般動詞，時や場所，気持ちを表す英語などは，このスピーチを続けたことで随分使えるようになった。また，動詞の過去形や未来形なども文法を説明することなく，毎日続けることで，未来のことを言う時と過去のことを言う時では言い方が異なることをとらえさせることができた。

2.1.2 教科指導

教科指導に関しては，児童の実態を考慮し，次のような原則で英語を使用した。

- ① 授業中の指示 ——英語で
- ② 英語活動で学習済みの単語や表現 ——英語で
- ③ 教科内容に関する新出の言葉（例：円周，台形，垂直など） ——日本語で学習後，英語を紹介。次回からは英語と日本語で
- ④ 外来語 ——英語で

〔授業中の指示〕

Let's begin the 1st period.
 Open your textbook to page 25.
 Raise your hand.
 Put your hand down.
 Take out your pencils.
 I can't hear you. Louder, please.
 Be quiet.
 I forgot.
 I don't know.
 I don't understand.
 I'm finished.

Is this OK?
 Any volunteers? How about you?
 Go back to your seat.
 Let me try.
 Look at the blackboard.
 Are you ready? Not yet.
 Here you are.
 Pardon? Once more please.
 Any questions?
 The answer is ...
 Sit up straight.
 Whose turn? It's my turn.
 That's all for the 2nd period., etc.

[5年 国語科の例] (Japanese)

・実践例 単元「伝記を読もう (biography)」
 以下のような英語表現を使って、子供たちが読んで伝記の人物について英語でクイズを行った。
 (基本表現) I'm a female. I was born in 1866.
 My occupation is an inventor. Who am I?
 (職業の名前) nurse, doctor, baseball player, cartoonist, painter, author, pianist, scientist, inventor, composer, etc.
 (人物の名前) Newton, Babe Ruth, Edison, Einstein, Anne Frank, Nightingale, Andersen, Leonardo da Vinci, Nobel, Chopin, Schweitzer, etc.
 (その他, 国語科に関する英語) poem, read, story, fiction, non-fiction, calligraphy, author, character, composition, draft, intonation, paragraph, verb, noun, adjective, speech, debate, dictionary, substance, news, script, summary, dialect, meaning, index, stanza, interview, caption, headline, letter, etc.

[5年 算数科の例] (Mathematics)

(小数と整数) decimal, whole number, ones place, decimal point, tenths place, hundredths place, thousandths place, even numbers, odd numbers, etc.
 (概算) rough estimates, round, etc.
 (四角形) right angle, perpendicular, parallel, ... degrees, diagonal line, quadrilateral, square, rectangle, parallelogram, trapezoid, rhombus, etc.

(小数のかけ算とわり算) Dividend = Divisor × Quotient + Remainder
 (三角形と角) polygon, triangle, pentagon, hexagon, heptagon, octagon, nonagon, vertex, side, etc.
 (分数) fraction, one forth, three fifths, etc.
 (図形の面積) square centimeters, area, base × height ÷ 2, etc.
 (割合とグラフ) column graph, circle graph, What percent?, etc.
 (円) straight line, curved line, circumference, radius, diameter, pi, etc.
 (算数で使う道具) compass, protractor, ruler, triangles, calculator, etc.
 (単位) km, m, cm, mm, kg, g, mg, l, dl, ml, etc.
 (いろいろな計算) calculate, addition, subtraction, multiplication, division, number sentence, vertical form, sum, difference, product, quotient, etc.
 six point nine times three equals twenty point seven
 thirty-two point two divided by forty-six equals zero point seven
 three eighths plus two eighths equals five eighths
 one minus three fourths equals one fourth

[5年 社会科の例] (Social Studies)

・実践例 県名クイズ
 次のような3つのヒントを出し、答えを考えさせた。

It's in Kyusyu. Chikugo river Hakata doll	It's in Tohoku. Seikan tunnel apples
A: Fukuoka prefecture	A: Aomori prefecture

・実践例 単元「私たちの生活と工業生産」
 自動車工業について学習し、わかったことをアメリカの交流校に向けてテレビ会議で伝えた。内容は、最近では世界のいろいろな国に日本の自動車工場を作り海外で生産していること、アメリカにもたくさん工場があること、日本の主な貿易相手国は第1位がアメリカで、第2位が中国であることなどであ

る。

アメリカ側からは、トヨタ、日産、ホンダ、マツダなどの日本車がたくさんアメリカでも走っていること、性能がよく人気であること、自動車だけではなく、日本製の家電やカメラなどが人気であることなどを話してくれた。

(関連する英語) industry, import, export, factory, trade, The United States of America, China, Korea, Thailand, Australia, etc.

▼写真1：テレビ会議の様子



(その他、社会科に関する英語) agriculture, temperature, rainfall, pollution, map, city, environment, river, mountain, lake, etc.

[5年 理科の例] (Science)

(天気の変化) How's the weather in Fukuoka at 3 P.M. on May the 2nd?

sunny, cloudy, rainy, weather, east, south, north, west, flood, typhoon, etc.

(流れる水のはたらき) river, dam, etc.

(植物の発芽・成長と肥料・日光) temperature, seed, stem, leaf, root, seminal leaf, iodine, fertilizer, sunlight, etc.

(たんじょうのふしぎ) killifish, aquarium, male, female, fin, waterweed, fertilization, navel string, amniotic fluid, placenta, etc.

(植物の実や種子のでき方) stamen, pistil, calyx, pollen, pollination, stigma, ovary, ovule, etc.

(てことつりあい) effort force, resulting force, fulcrum, etc.

(もののとけ方) dissolve, solubility, salt, sugar,

alum, boric acid, etc.

(ふりこの動きとおもりのしょうとつ) pendulum, etc.

(実験器具) slide, prepared, microscope, beaker, balance, weight, graduate, magnifying glass, syringe, tweezers, filter paper, tripod, thermometer, etc.

[5年 音楽科の例]

(階名) Do Re Mi Fa So La Ti Do

(記号の名前) crescendo, decrescendo, accent, p, mp, mf, f, sharp, flat, natural, repeat, slur, staccato, treble clef, bass clef, slur, etc.

(楽器の名前) recorder, piano, drum, glockenspiel, xylophone, accordion, organ, triangle, tambourine, cymbals, trumpet, clarinet, tuba, French horn, flute, piccolo, violin, viola, cello, contra bass, oboe, bassoon, horn, trombone, timpani, guitar, etc.

(その他、音楽科に関する英語) note, sing, play, listen, metronome, tempo, lullaby, ensemble, chorus, chord, orchestra, major, minor, composer, soprano, alto, tenor, bass, etc.

[5年 家庭科の例] (Home Economics)

(さまざまな食品の名前) vegetables, green pepper, broccoli, lettuce, carrot, onion, etc.

(栄養素) fat, carbohydrate, vitamin, mineral, protein, etc.

(調理器具) cutting board, knife, tray, frying pan, pot, dish, chopsticks, spoon, spatula, measuring cup, ladle, whisk, toaster oven, scale, egg beater, etc.

(調理手順) stir, boil, fry, cut, wash, etc.

(裁縫道具) scissors, needle, thread, tape measure, button, sewing machine, cloth, iron, etc.

(家庭の仕事の手伝い) clean up, take out garbage, wash dishes, clean a bathtub, etc.

[5年 図画工作科の例] (Arts & Crafts)

diorama, paint, crayon, color pencil, cut, draw, write, fold, paste, color, scissors, clay, brush, etc.

[5年 体育科の例] (P.E.)

(水泳) swimming, crawl, breaststroke, backstroke, butterfly, towel, goggles, swimsuit, etc.

(サッカー) soccer, goal, defense, offense, pass, dribble, shoot, goal keeper, touch line, goal line, goal kick, corner kick, foul, free kick, heading, etc.

(マット体操) cartwheel, hand spring, head spring, hand and head stand, hand stand into a forward roll, hand stand, backward roll, forward roll, straddle, etc.

(跳び箱) vaulting horse, etc.

(その他) gymnastics, horizontal bar, relay, long jump, high jump, etc.

[外来語]

教科書や日常生活で出てきた外来語はすべて英語を使用した。特に英語由来ではない語や、英語と日本語で大きく異なる語に注意して使用した。外来語は、国語の(上)の教科書だけで170個も登場する。それらを使うだけでも、たくさんの英語に触れさせることができた。

2.1.3 給食 (Lunch)

Did you wash your hands?

Put on your apron and mask.

Lunch is ready.

Today's menu is ...

sweet, sour, bitter, hot

Say the ingredients in English.

bean sprout, bamboo shoot, jellyfish, burdock, scallop, fresh cream

Energy is ... kilocalories.

Protein is ... grams. etc.

2.1.4 掃除 (Cleaning)

Open the windows, please.

Sweep here.

Wipe here.

bucket, floor cloth, broom, trash can, dustpan, etc.

2.1.5 昼休み (Lunch Recess)

What shall we do today?

Let's go outside.

Let's play dodge ball, play tag, play hide-and-seek, play jump rope, play cards., etc.

2.1.6 その他, 必要な場面で

Can I go to the bathroom?

May I have a piece of paper, please?

Whose eraser is this?

Don't run in the hallway.

See you tomorrow.

Turn on the light.

Take off your cap.

I'm sorry. I'm late, because I overslept.

Here you are.

How do you say ... in English?, etc.

2.1.7 季節や行事に応じて

(自然教室に持っていくもの) towel, tooth brush, tooth paste, soap, hat, etc.

(発育測定) height ... cm, weight ... kg, eyesight [right - left], decayed tooth, etc.

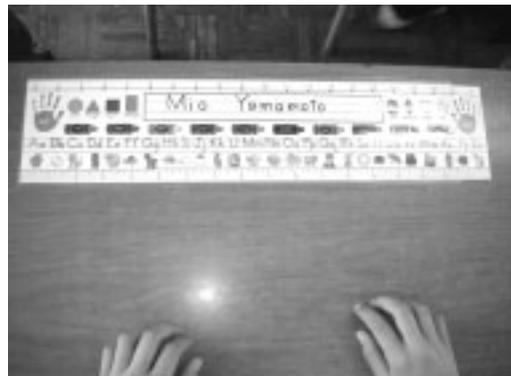
(行事) entrance ceremony, graduation ceremony, fire drill, earthquake drill, excursion, summer vacation, sports day, report card, etc.

(祭日) the Vernal Equinox Day, the Autumn Day, Respect-for-the Aged-Day, etc.

2.1.8 文字の使用について

授業で使用する絵カードには、必ず文字を入れて目に触れるようにした。また、児童一人一人の机には写真2のようなカードを貼り、自分の名前とアルファベットを常に目にすることができるようにした。

▼写真2：児童の机の上に貼ったカード



アルファベットは、ビデオやゲームを通してなじませた後、書く練習をさせた。その後、毎日連絡帳に1行日記を英語で書かせた。それを毎日続けることにより、子供たちは書くことにも慣れていった。例えば、次のような文である。

We cooked fried eggs and fried vegetables.

We learned how to draw a parallelogram.

2.2 英語の雰囲気漂う教室環境を作る

常に英語に囲まれている環境作りに努めた。子供たちは、休み時間にポスターを眺めたり、絵本を見たりしている。それらをきっかけに「これはどういう意味ですか」と担任に尋ねに来たり、「これは英語で何て言うんだっけ」と友達同士で会話をしたりしている。英語の世界を広げるきっかけになっている。

▼写真3：英語に関するポスターを季節ごとに常時掲示



▼写真4：いつでも自由に読める絵本コーナー



▼写真5：かかわった外国の方の写真を世界地図とともに掲示



▼写真6：掃除道具箱に掃除に関する英語を掲示



▼写真7：季節に応じた掲示：イースター（左）、水泳（右）



3 留意点

日常的に英語を使うときに留意することは、子供の負担にならないようにすることである。そのために、覚えることを強制したり、無理に言わせたりすることのないように心がけている。忘れながら覚えていくことを前提にしているので、教師は繰り返しインプットしていく必要がある。

4 考察

学級担任が日常的に英語を使用することで、子供たちにどのような変化があったのかを調査した。

対象：大野南小学校 5年2組と5年3組

5年2組（本学級） …英語活動（年35時間）＋担任による日常指導 35名
5年3組 …英語活動（年35時間）のみ 35名

両学級は、4月に一般教科の学力について均質にクラス編成が行われたものである。4年時の担任が、一般教科の学力を3段階で評価し、偏りがないように4クラスに分けた。4月の段階で行った調査では、英語力（リスニング）、興味・関心・態度について両者に大きな差はなかった。その後1年間の実践で両者に差が生まれたかを考察する。

4.1 英語力（リスニング）

方法1：「小学生のえいご」（啓林館）のCDを使用した自作テストを用いて行った。2005年4月の問題は「小学生のえいご1」を2006年3月の問題は「小学生のえいご2」を使用した。

■表1：自作テストの結果

	5年2組（本学級）	5年3組
Apr. 2005 (40問)	平均29.9問	平均29.3問
Mar. 2006 (40問)	平均36.3問	平均33.9問

この結果に関しては両者にあまり差は出なかった。

ごく基本的な語彙や表現については、英語活動のみを受けているクラスの子供でも力をつけていることがわかる。

方法2：アメリカのアニメ *Clifford THE BIG RED DOG* を15分間英語で視聴させ、知っている単語や表現をすべて書き出させた。

■表2：書き出した単語や表現の数（2006年3月実施）

	5年2組（本学級）	5年3組
書き出した単語や表現の数	平均24.4個	平均13.2個

この結果に関しては、両者に大きな差が生まれた。これは、英語活動の授業には出てこない単語や表現を日常的に使っているため、語彙が豊富であることからくる違いであろう。また、常に自然な状態で英語に触れているので、自然に話される大量の英語の中から必要な情報を聞き取る力が伸びていると考えられる。

4.2 英語に対する興味・関心・態度

方法：児童に対するアンケート

■表3：アンケート結果1

Q1「ALTの話す英語はわかりますか」

	5年2組（本学級）		5年3組	
	Apr. 2005	Mar. 2006	Apr. 2005	Mar. 2006
よくわかる	4人	15人	3人	4人
わかる	22人	15人	22人	19人
あまりわからない	9人	5人	10人	12人

本学級の子供たちは、ALTの話す英語をよく理解していることがわかる。

■表4：アンケート結果2

Q2「英語の学習は好きですか」

	5年2組（本学級）		5年3組	
	Apr. 2005	Mar. 2006	Apr. 2005	Mar. 2006
とても好き	17人	28人	15人	17人
どちらでもない	16人	6人	16人	15人
あまり好きではない	2人	1人	4人	3人

本学級の児童の多くが英語の学習を好きと答えている。そして、英語活動が好きという理由に「英語がわかるようになってきたから」と答えた子供が多かった。英語がよくわかるようになったことで、英語の学習が好きになった子が多いことがわかる。

4.3 一般教科の学力

方法：CRT 目標基準準拠検査 平成18年2月実施

■ 表5：検査結果

	5年2組 (本学級)	5年3組
国語の得点率	平均 80.1	平均 74.8
算数の得点率	平均 78.9	平均 68.1

以上の結果のとおり、教科指導において英語を使用することがあっても、学力が下がることはなかった。むしろ上がっていると言える。英語で授業をする場合、日本語のみで授業をする場合より、子供たちは注意深く聞く必要がある。それが子供たちの聞く力を伸ばし学力を伸ばすことにつながった可能性もある。

参考文献

影浦攻 監修.(2004).「小学生のえいご」指導の手引き Book 1, 2, 3. 大阪：啓林館.

5 まとめ

以上のような取り組みの中で、子供たちは英語に対する抵抗がなくなり、英語を聞いたり言ったりすることが日常になってきている。そして、一般教科の理解を妨げることなく、英語力をつけ、英語に対する関心意欲も高めている。

筆者は、小学生の時に、英語の音声に慣れ、英語で話されている内容を固まりで聞き取り内容の大体を理解する力、そして自分なりに知っている英語を使って応答する力を育てたいという考えで日々実践を重ねている。これからも研究を深めていきたい。

謝 辞

末筆になりましたが、本研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会と選考委員の先生方、特にまとめの段階でご助言いただきました和田稔先生に心より感謝申し上げます。

図書文化社. CRT 目標基準準拠検査

資料：大野南小学校英語活動年間計画

この年間計画をもとに、同学年で共通の指導案を作り、歌やゲームを中心とした活動を行っている。授業を主となって進めるのは本校常駐のネイティブスピーカーである。したがって学級によって英語活動の内容、進め方などに差異はない。このような英語活動に加えて、本学級の児童は本論に述べたような英語を日常的に使用したことになる。

		平成17年度 大野南小学校					
		4月	5月	6月	7月	8月	9月
1 年生	15	あいさつしよう① Hello. What is your name? My name is ... How are you? I am fine. etc. Nice to meet you.		くだもの大好き① banana, apple, lemon, orange, peach, grapes, pineapple, strawberry, watermelon, cherry What fruit do you like? I like apples.			動物のえんぴつ① 1:10 How many?
	15	あいさつしよう② Hello. What is your name? My name is ... How are you? I am fine. I have a cold. I have a headache. etc.		食べ物大好き② milk, ice cream, candy, chocolate, soap, meat, salad, sandwich, What food do you like? I like pizza.			動物のえんぴつ② 1:20 How many bananas?
3 年生	30	自己紹介しよう① I am ... years old. I like ... I don't like ...	天気の絵がわかる① 1:10 How many?	食べ物大好き③ candy and rice, sandwich, etc. What did you eat for breakfast?	今日は何日?① calendar, Monday ... ? ... ? My birthday is ...	動物のえんぴつ③ 2:00 color, banana, candy, etc. Do you like ...? Yes, I do. No, I don't.	
	30	自己紹介しよう② I am ... years old. I like ... I don't like ... My ... My birthday is ...	動物いろいろ② 3 spitack, lizard, pig, cow, etc. Which do you like?	動物の絵② hen, rabbit, cricket, grasshopper, butterfly, dragonfly, caterpillar, slug, beetle	動物の絵③ antelope, cat, giraffe, monkey, dog, rabbit, bull, lion, snake, bird This is my ...	動物のえんぴつ④ 2:00 cow, monkey, tiger, rabbit, etc. cat, frog, mouse, bird, snake	
5 年生	30	インタビューしよう① What ... do you like? Where do you live? How old are you? When is your birthday?	行事の絵① get up, wash my face, have breakfast, go to school, etc. What time do you ...?	動物の絵④ mouse, tortoise, reptile caterpillar, etc. bird, etc. I can play the ...	季節ごよみせう うさ red, white, etc. carnation, morning glory, aster, etc. pencil, etc.	動物のえんぴつ⑤ 2:00 egg, glass, fork, spoon, chopstick, bowl, dish, etc. caterpillar, etc.	
	30	外国の行事 パーティー ケーキ egg bun, candy, etc.	道案内をしよ う① get up, Go straight, Turn right, Turn left, restaurant, park	友達に電話し よう① Hello, ... here? Hold on, please.	ファーストフ ードを買いに行こ う① May I help you? I will have ... For here or to go?	パーティー しよう うさ What? When? What time?	宿題の絵① What are you doing? I'm studying, reading a book, watching TV, etc.
		4月	5月	6月	7月	8月	9月

10月	11月	12月	1月	2月	3月
動物のいろがら①	色で動物をさす red, blue, green, yellow, black, white, orange, pink, purple, brown What color do you like? I like red.	動物の大きさ① monkey, rabbit, elephant, cat, tiger, bear, dog, lion, mouse, panda What animal do you like? I like dogs.	1学期のまとめ①		
動物のいろがら②	動物の鳴き声② pig/pig, pig, zebra, kangaroo, lion, deer, cow, sheep, giraffe, fox What does pig say? A pig says "oink oink", etc.	偏愛いけしよう① lion, eye, ear, mouth, nose, cheek, chin, eyebrow, tooth, lip, up, down, step	1学期のまとめ②		
持ち物を持って遊ぼう②	持ち物を持って遊ぶ② pen, pencil, glue, crayon etc. Do you have...? Where... is this? It's mine. It's...s.	外国の行事/クリスマス② tree, bell, card, stocking, candy, circle, candy, square, rectangle, oval	学校にあるもの② desk, chair, book, chalk, computer, blackboard, picture, map, map, phone	好きなスポーツ② tennis, basketball, soccer, table tennis, volley ball, etc. What sport do you play?	1学期のまとめ③
外国の行事/ハロウィン③	持ち物かして遊ぼう③ walk, run, jump, swim, dance, sit your hand, step, Can you...?	家にあるもの③ kitchen, bed, table, television, radio, cabinet, clock, kitchen	この人はだれ?③ father, mother, brother, sister, grandfather, grandmother, cousin	好きな教科書③ Japanese, math, social studies, science, P.E., foreign countries, music, art & craft	1学期のまとめ④
学校で遊ぼう③ classroom, gym, music room, 1st floor, Where is... next to, between ...and...	私の家は大きいよ③ big, small, long, short, tall, heavy, light, more, etc. 外国の行事/クリスマス/ビンゴ③	外へ行くこと③ Where is...? on, in under, between, by, in front of, behind	着ている服を説明しよう③ skirt, pants, shirt, coat, sweater, vest skirt, jacket, T-shirt	趣味を話そう③ My hobby is... playing the piano, playing football, reading books, watching TV etc.	1学期のまとめ⑤
誰かの手をしよう③ May I help you? I would like... What size? How much? What color?	映画のスケジュールを作る③ do my homework, watch TV, take a bath, say good night, go to bed	言葉一冊せしよう③ China, USA, Australia etc. by airplane, ship etc.	何がしたい?③ What do you want to do? I want to do...	夢を話そう③ teacher, cook, pilot, I want to be...	お気に入りの物③ This is my... I like it, because...
10月	11月	12月	1月	2月	3月

学級担任が進める小学校英会話活動

—地域イントラネットを活用した多様な活動— **共同研究**

代表者：福岡県／大牟田市立明治小学校 校長 安田 昌則

概要

本研究は、大牟田市教育委員会が作成している地域イントラネットを活用して小学校の学級担任が中心となって英会話活動の多様な活動を進めていった実践報告である。研究内容は、英会話活動の授業用コンテンツを活用したものとテレビ会議システムを活用したものである。小学校英会話活動は、ややもすれば学級担任よりも英会話活動担当教師や ALT などを中心になって進められていることが多く見受けられる。本市の小学校英会話活動は、学級担任が指導することになっている。そこで、小学校で英会話活動を推進するにあたり、本市の地域イントラネットを活用して、学級担任が意欲を持ち、自信を持って進めることのできる英会話活動について研究を行った。

1 はじめに

1.1 小学校英語の課題

大牟田市における小学校英会話活動は、原則として学級担任が指導することになっている。それは、小学校で英会話活動を推進するにあたり、子供の気持ちや考えなどを一番理解しているのは学級担任であり、学級担任が指導してこそ初めて触れる外国語に対して、子供の意欲・理解・態度などの子供の実態に応じながら学習を進められると考えられるからである。しかし、英語が得意な小学校の学級担任はそう多くはない。「学習や活動の過程をどうすればよいのか」、「自分の発音でいいのか」など不安や疑問を抱く学級担任も多い。

そこで、本市の地域イントラネットを活用して、学級担任が意欲を持ち、自信を持って進めることのできる英会話活動について研究を行うことにした。

そして、具体的な活動・学習内容や発音の課題も本研究によって明らかになり、充実した小学校の英会話活動を少しでも進めることができると考える。

1.2 大牟田市の取り組みの経過

本市では、特色ある教育活動の1つとして平成12年度より、市内全24小学校の6年生で英会話活動を「総合的な学習の時間」などを活用して、年間35時間程度を実施することになった。現在は全小学校の6年生で35時間、1～2年生は10時間、3～4年生は15時間、5年生は20時間程度取り組んでいる（平成18年度より第3学年以上で年間35時間実施）。

本市の小学校は、英会話活動に関して、教育特区でもなければ、研究開発学校を有しているという特別な環境でもなく、通常の公立小学校である。公立小学校における英会話活動をどのように取り組んでいくのか、特に、本市では、小学校の担任などを中心にした英会話活動を推進している。

小学校で英会話活動を導入する際、だれが、どんな内容を、どのように指導するのが課題として挙げられた。そこで、本市では小学校の担任などを中心に行うことにした。それは、英会話活動という新しい学習を行う際、子供の不安をなくし、スムーズな学習を展開するためには、一日中子供と共に過ごし、子供一人一人の実態をよく理解し、常に学級全体の子供に目を配っている学級担任が授業を進めることで、効果も上がると考えたからである。

そこで、指導体制として、平成12年度は小学校の先生方の中で、英語の免許を持っているか英語が堪能な先生方を ECT (English Conversation Teacher) に指名し、学級担任と ECT の TT や学級担任が単独で行うなど、多様な指導体制をとった。

現在では、学級担任が中心となり、時々 ALT や

LGT (Language Guest Teacher) などの外国人講師の支援を受け、英会話の授業を進めている。

また、これまでに、学級担任の英語の発音と具体的な学習の展開といった指導力向上のために、市教育委員会が発音練習用のテープ・CD などを作成したり、授業研修会を開催し、授業の進め方や英会話について参観し協議会を設けたり、英会話活動入門講座・英会話活動継続研修会・英会話研修会などを設定したりと、教職員のニーズに応じた支援を行ってきた。

2 研究の視点

2.1 学級担任中心の指導体制

本市では、『英会話活動』は、原則として学級担任が指導することになっている。学級担任の役割として次の4点がある。

- ① 子供の実態を把握し、指導計画を立てる。
- ② 活動中は、学習者の代表として子供と一緒に活動をする。
- ③ 英語でコミュニケーションを楽しむモデルとなる。
- ④ ゲームなどの活動が、楽しくスムーズに行える学級作りをする。

学級担任は、上記の4点に留意しながら活動を行うわけであるが、これまでの活動内容に工夫改善を加え、自信を持って積極的に指導できるように、地域イントラネットの授業用コンテンツやテレビ会議システムを有効活用していくことを通して、多様な活動をめざしていく。

2.2 地域イントラネットを活用した指導方法

本市においては、教育用イントラネットが整備されており、Web サーバーやDB サーバー、ストリーミングサーバーを備える「情報センター」を中心に、市内の小・中・養護学校(36校)や社会教育施設の計61施設を100Mbpsの光ケーブルで結んでいる。各学校内も100Mbpsの校内LANで各教室が結ばれており、すべての普通教室にパソコンが整備されている。また、光速回線を活用したテレビ会議も可能である。このような地域イントラネットを活用すれば、多様な英会話活動を展開できると考える。

また、平成14年度には、このイントラネットを活用した英会話活動ができるように、コンテンツを作成した。このコンテンツは、1時間ごとの授業展開案に活動の様子やNative Speakerの会話などの動画もあわせた内容で、わかりやすくしかも使いやすい内容にしてある。また、Native Speakerの発音による1,600の単語・フレーズ集を収録してあり、教室やコンピュータ室でも見ることができ、いつでも活用することができる。

この地域イントラネットのコンテンツを学級担任が有効的に活用することにより、多様な活動を推進していく。

3 研究の実際

3.1 指導の考え方

大牟田市における小学校英会話活動について、次のように考えられている。

3.1.1 基本的な考え方

- ① 遊びやゲームなどの体験的な活動、交流活動などを通して、英会話に「慣れる」、「親しむ」、「楽しむ」活動を行う。
- ② 国際理解教育の一環として行うもので、中学校の外国語教育(英語)の前倒しにならないように配慮する。
- ③ 各学校の実態に応じた学習計画の下で、各学校で工夫しながら行う。
あくまでも、英語嫌いを出さずに、英会話に慣れ・親しみ・楽しむように活動を工夫して取り組む。

3.1.2 英会話活動の基本方針

- ① 子供と教師が共に楽しめる活動とする。
 - 歌・ゲーム・スキット(劇)・あいさつなど、子供たちが興味を持って取り組める活動とする。
 - 子供の実態や興味関心に応じて選べる活動とする。
 - 英語に初めて触れる子供たちでも抵抗なく取り組める活動とする。
- ② 「聞く・話す」を基本の活動とする。
 - 文字を用いての読む・書く活動は重視しない。
 - 文法、発音、イントネーション、アクセントなどについては柔軟に対応する。

- 英語で相手に自分の意志を伝達するために、会話だけでなく、身振り、手振り、動作など身体的表現手段を用いて表現させる。
- ③ コミュニケーションを図ろうとする意欲や態度を大切に作る。
- 楽しく活動する中で、自然に無理なく英語を話し、できるだけ英語に親しむようにする。
- 小学生なので、「聞く・話す」ことを基本として、コミュニケーションを図ろうとする意欲を大切に作る。また、何よりも子供と教師が楽しむ活動となるようにする。

3.1.3 指導に当たっての配慮事項

- ① 全員が参加できるように、活動や体験を多く取り入れる。
 - ② 毎時間、どの子供も1回は発表できる機会を与える。
 - ③ 苦手意識のある子供は、しっかり褒める。
 - ④ 英語の雰囲気にならせるため、簡単な指示や褒め言葉は英語で伝えるようにする。
 - ⑤ 繰り返し指導する中で、自然に英語に親しませていく。(無理に覚えさせるようなことはしない)
 - ⑥ 音楽を通して、英語の音とリズムに慣れさせる。
 - ⑦ 視聴覚教材や教具の有効活用を図る。
(テレビの英語番組やビデオ教材、歌のCDやカセット、絵や写真、実物・自作のものなど、視聴覚教材や教具を有効に活用する)
 - ⑧ 文字の指導は行わないが、できるだけ目に触れる機会を多くし、自然と英語の文字に慣れ親しませるようにする。(教室環境にも配慮していく)
- このように、活動や体験を多く取り入れ、繰り返しの中で英語に慣れ親しむようにしている。

3.2 学習活動展開案の作成

本市では、平成12年度の英会話活動の取り組み時より、1年間の実践事例をまとめた「小学校英会話活動実践事例集」を本研究会を中心として作成してきた。そして、これまでの数多くの実践をもとに、子供の発達段階と学習経験年数に応じた題材・活動内容・使用する言語材料の選定、各学年の年間活動計画の系統的配列、1単位時間の内容(構成)などの点から見直し、より communicative な活動が展開できるように工夫・改善してきている。そこで、地域イントラネットのコンテンツを積極的に活用し

た「小学校英会話活動実践事例集」を作成すれば、学級担任がより積極的に英会話活動に取り組むことができるとともに、教師・子供にとっても効率的な学習が展開できると考えた。今回、実際に地域イントラネットを随時活用した実践をもとに、「小学校英会話活動実践事例集」(第7集)を作成することができたことで、豊富な実践事例の中から、自分の学校、学級の子供に合った楽しい活動を展開することが期待できる(資料:図10, 図11)。

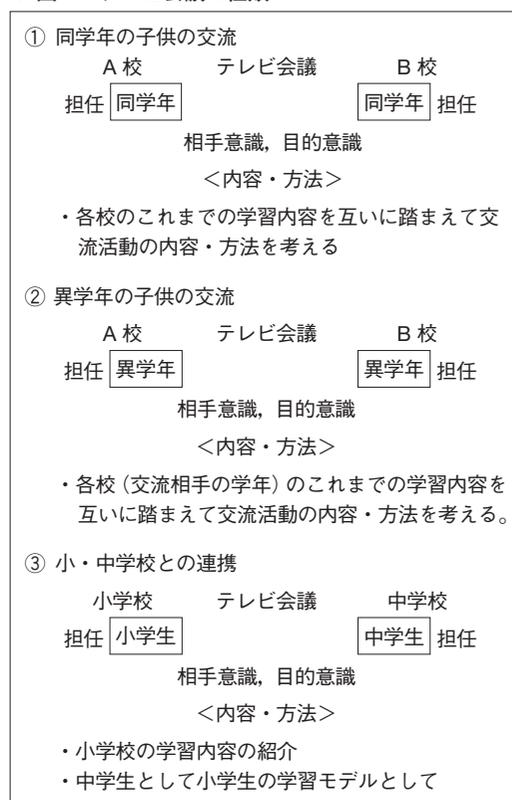
3.3 地域イントラネットの活用の実例

3.3.1 テレビ会議システムの活用

テレビ会議は、他校とテレビを通してリアルタイムで英会話や活動を一緒に行ったり、自分たちの活動を紹介し合ったりするものであるが、相手意識、目的意識を持たせ、内容・方法を子供たち自らが考える活動を工夫することで主体的な学びの姿が期待できる。

交流の形態としては、図1に示したように、次の4つが考えられるが、今回は①、②の2つを行って見た。

▼ 図1: テレビ会議の種類



④ ALT を活用した複数校の指導

A 校 テレビ会議 B 校
担任 該当学年 該当学年 担任
ALT
・ある学校に ALT が訪問し、テレビ会議システムを活用して複数校の子供と学習を行う。

①の授業では、明治小学校と笹原小学校の6年生同士が、「Where is the ○○?」という主題で「Information Gap Game」を行った（資料：図12）。同学年ということで、学級担任が各校のこれまでの学習内容を事前の打ち合わせで検討していった。子供たちは、学級だけでの日頃の授業とは違って、実際には会ったことのない学校の友達を相手に交流を行うということで、互いに相手意識、目的意識を持って積極的に取り組み、意欲的に楽しく活動することができた。テレビ会議終了後には、全員の子供がまたテレビ会議をやりたいという感想を述べていた。

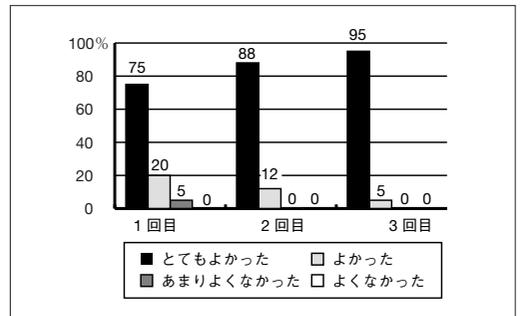
▼写真1：6年生同士の交流



②の授業では、明治小学校の6年生が「3 Hint Game を作ろう」という主題で取り組み、単元の終

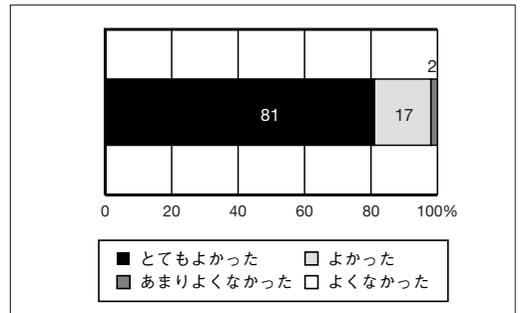
わりの段階で15分間、平原小学校の4年生と「3 Hint Game」を行った（資料：図13）。6年生が4年生に質問を出すということで、4年生にとってわかりやすくなるように、これまでに学習した単語やフレーズを使ったわかりやすいヒントをグループで話し合っって考え、ジェスチャーをしながら出していった。4年生は出されたヒントをもとに答えを推理していたが、適度な難しさで正解すると大喜びであった。初めてテレビ会議を経験した4年生は、始まる前からわくわくした様子で、終了後は、またテレビ会議をしたいとか今度はこちらが問題を出してみたいなどと話していた。

▼図2：テレビ会議はどうでしたか（明治小）
(N：41)



6年生の子供たちは、回を重ねるにつれてとてもよかったという声が増えている。第1回目は初めての経験でやり方がわからないとか知らない相手なので不安だという声があったが、やり方がわかるとテレビ会議の面白さ、楽しさに引かれていって十分に満足していることがわかる。

▼図3：テレビ会議はどうでしたか（平原小）
(N：41)



4年生の子供たちは、やり方がよくわからなかったとかヒントが難しかったという声もあったが、初めての経験ながらテレビ会議の楽しさを味わうことができたようである。こちらからも問題を出せたらもっと楽しむことができたようである。

3.3.2 授業用コンテンツの活用

本市教育委員会は、平成14年度に「小学校英会話活動実践事例集（第2集）」をもとにした授業用コンテンツを本研究会の協力の下で作成した（図4～6）。

このコンテンツは、1時間ごとの授業展開案に活動の様子や Native Speaker の会話などの動画もあわせて内容で、わかりやすくしかも使いやすい内容である。また、Native Speaker の発音による1,600の英単語・フレーズ集も作成している。このコンテンツは、教師用と子供用があり、各教室やコンピュータ室でも見ることができ、いつでも活用することができる。

今回、学級担任が実際の授業の中で、新しいスキットやゲームの仕方をコンテンツの動画を見せる活動を取り入れた授業を随時仕組んでみた。また、学期末や学期初めに2時間程度、コンピュータ室で「小学校英会話活動実践事例集」を開いてこれまでに学習した英単語やフレーズを振り返り発音を確認したり、「英単語・フレーズ」を開いて、知りたい英単語やフレーズを学習する機会を設けた。

このことにより、子供たちは、自分のペースに合わせてこれまでの学習を振り返ったり、自分の興味・関心に沿った学習をすることができた。コンピュータ室で子供たちに自由に発音練習させ、英単語やフレーズの定着を図ることができた。

さらに、これまでの授業展開案71時間分に新たに50時間分を追加し、合計121時間分の実践事例を作成できたことにより、コンテンツの内容の充実を図ることができた。

■ 表：授業用コンテンツの収録時間数

平成14年度版	平成18年度版
	第1学年用…10時間
	第2学年用…10時間
第3学年用…12時間	第3学年用…18時間
第4学年用…12時間	第4学年用…18時間
第5学年用…12時間	第5学年用…22時間
第6学年用…35時間	第6学年用…43時間

▼ 図4：コンテンツの画面（実践事例集編）



【<http://www.ed.city.omuta.fukuoka.jp/english/>】

▼ 図5：コンテンツの画面（実践事例集編・教師用）



▼ 図6：コンテンツの画面（英単語・フレーズ集編）



【<http://www.ed.city.omuta.fukuoka.jp/english-word/>】

3.3.2.1 実践事例集編

① 学級担任

学級担任は、授業の前に教室や家庭でこのコンテ

コンテンツを開いて教材研究をすることで、具体的な学習内容を把握できるとともに、活動の進め方をイメージすることができた。また、本時に使う言語材料を繰り返し練習することができ、自信を持って授業に臨むことができた。そして、実際の授業で液晶プロジェクターなどを使い、Native Speaker のやり取りやゲームの進め方などについて子供たちに示して授業を進めたり、CD やコンテンツの動画を使わないで学級担任自身が発音のモデルを示すことができるようになった。

② 子供たち

コンテンツの実践事例集編には、子供用の入り口も設けてあり、子供たちが自由にアクセスすることも可能である。子供たちは、雨の日や昼休み時に数人で教室のパソコンに向かい、これまでに学習した英単語やフレーズの発音練習をしていた。また、学期末や学期初めに、コンピュータ室でこれまでに学習したや単元を開いて復習することにより、これまで以上に会話のフレーズの定着することができたとともに、発音もよくできるようになった。

▼写真2：コンピュータ室での発音練習風景①



3.3.2.2 英単語・フレーズ集編

① 学級担任

学級担任は、授業の前に教室や家庭でこのコンテンツを開いて発音練習をすることで、本時にコンテンツを開いて子供たちに Native Speaker の発音の動画を見せなくても、教師自身がスキットの発音を示すことができるようになったり、家庭や学校で興味のあるカテゴリーの英単語の発音練習をしたり、発音に少し自信を持つことができた。

② 子供たち

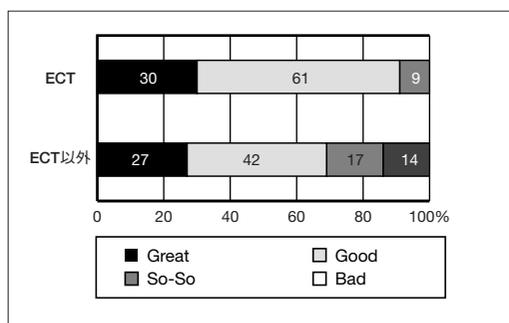
使い方が簡単なため、どの学年の子供でも自由にアクセスすることが可能である。子供たちは、「実践事例集編」同様に、雨の日や昼休み時に数人で教室のパソコンに向かい、これまでに学習した英単語やフレーズの発音練習をしていた。また、学期末や学期初めに、コンピュータ室で、これまでに学習したや単元を開いて復習することにより、これまで以上に会話のフレーズの定着することができたとともに、発音もよくできるようになった。また、家庭でインターネットを通してこのコンテンツにアクセスして発音の練習をしている子供も少なくない。

▼写真3：コンピュータ室での発音練習風景②

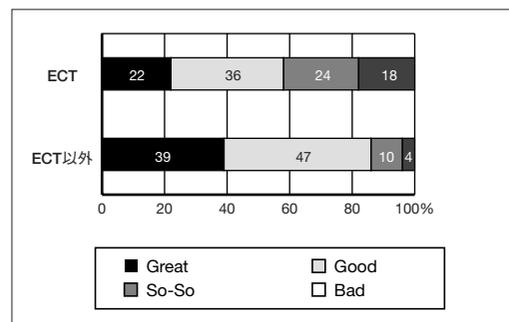


英語に関して少しでも自信がある ECT は、コンテンツを使った教材研究や発音練習をあまりしないが、授業ではコンテンツの動画を見せて Native Speaker の発音に触れさせることが多い（図7，8）。また、ECT 以外の学級担任は、コンテンツを開いて教材研究や発音練習をすることで、本時にコンテンツをいつも開かなくても教師自身がスキットの発音を示していることから、自信を持って授業に臨んでいることがわかる。コンピュータの画面を大きく映し出せるスクリーンがあれば、コンテンツの動画を見せながら授業をしてみたいという声も少なくなかった。また、コンテンツをもっと簡単に開けるようにしてほしいという声も聞かれた。

▼ 図7：コンテンツを授業で活用していますか
(N：ECT 33 ECT 以外72)



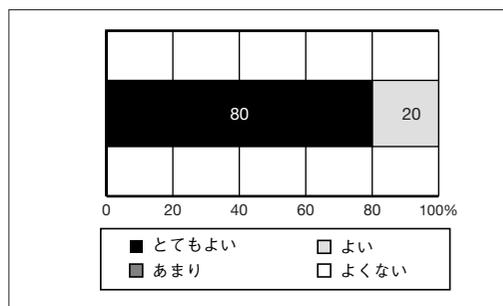
▼ 図8：コンテンツを教材研究や発音練習に活用していますか (N：ECT 33 ECT 以外72)



子供たちは、教室のパソコンで好きな時間に自由にアクセスできる上、使い方も簡単のため重宝しているようである。1,600もの英単語やフレーズが収録してあることや知りたい英単語やフレーズをすぐに聞けること、何度も繰り返し練習できることや画像があることで口元の動きをまねしながら発音練習で

きることなどがその要因のようである（図9）。

▼ 図9：コンテンツを使ってみたいと思いますか
(N：128)



4 成果と課題

英会話活動の授業展開の中で、地域イントラネットを活用していくことで、以下の成果を得ることができた。

- (1) 学級担任による数多くの実践をまとめた実践事例集や地域イントラネットの授業コンテンツの作成及び改善を重ねてきたことにより、授業コンテンツを効率的に活用することで、学級担任が単独で指導するということに対する不安も徐々に解消されてきた。
- (2) テレビ会議システムによる英会話活動の交流会なども積極的に行われるようになり、学級担任による英会話活動の質の高まりと内容の充実や多様な活動の広がりが実感されるようになってきた。また、テレビ会議を行う時のノウハウも蓄積され、徐々に質の高い交流が行われるようになった。
- (3) テレビ会議システムによる英会話活動の交流会は、交流相手が同学年であろうと異学年であろうと、子供が常に相手意識・目的意識を持って活動に臨むことができるため、子供が積極的にコミュニケーションをとろうとする意欲や熱意を感じることができる活動であることが教師のみならず子供にも認識された。

今後克服していかなければならない課題は、次の2点である。

- (1) 本市の「小学校英会話活動実践事例集」は、子供

の発達段階と学習経験年数に応じた題材・活動内容・使用する言語材料の選定、各学年の年間活動計画の系統的配列、1単位時間の内容（構成）などの点から見直し、より communicative な活動が展開できるように工夫・改善し、年度ごとに新しく改訂しているので、授業コンテンツもそれらに合わせて改訂していく必要がある。

- (2) テレビ会議システムの活用で、小学校と中学校との交流や ALT を活用した複数校の実践研究を現時点では行ってはいないので、早期に実施して実践を積み重ねていくことにより、交流の仕方のノウハウを蓄積し、英会話活動のさらなる活動の広がりと充実を図っていきたい。

5 終わりに

文部科学省の「小学校英語活動実施状況調査（平成17年度）」によると、全国の公立小学校の93.6%が英語活動を実施しており、英語活動の主たる指導者は、各学年とも、「学級担任」が最も多く、いずれも9割を超えている。また、英語活動へのALT（外国語指導助手）の参加割合は各学年とも6割を超えている。2006年3月27日、小学校段階の英語教育について検討してきた中央教育審議会外国語専門部会は、全国一律に小学校で英語を実施する「必修化」を提

言する審議経過をまとめた。それによると、5、6年生で週1時間程度、共通の教育内容を学習することでコミュニケーション能力の育成を重視するとした。また、指導者としては、当面は学級担任とALTや英語が堪能な地域人材などとの Team Teaching を基本とするとした。さらに、ICT（Information & Communication Technology）の積極的な利活用を提言した。

この提言により数年後には全国の小学校で英語活動が完全実施されるだろうが、全国の市町村で十分な数のALTを雇用することは数的にも財政的にも無理があるし、学級担任が指導するにしても早期準備をしておかなければすぐに実施できるものではないことは周知のとおりである。このような情勢の中、大牟田市のこれまでの取り組みは、これらの面から見ても大変価値のあるものであると考える。

謝 辞

末筆になりましたが、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）日本英語検定協会と研究助成選考委員の先生方に心より感謝申し上げます。また、アンケート調査に協力していただいた市内の小学校の先生方や明治小学校、笹原小学校、上内小学校、平原小学校の皆さんに心よりお礼申し上げます。

参考文献

- 松川禮子.(2004).『明日の小学校英語教育を拓く』. 東京：アプリコット.
文部科学省.(2001).『小学校英語活動実践の手引き』. 東京：開隆堂.

- 吉田研作.(2003).『新しい英語教育へのチャレンジ—小学校から英語を教えるために—』. 東京：くもん出版.

Constructing a Japanese Secondary School Students' Beliefs Model

—日本人高校生の英語学習に関するビリーフモデルの構築— 共同研究

神奈川県立神奈川総合高等学校 教諭 鈴木 栄

テンプレ大学博士課程在籍 熊澤 孝昭

概要

学習者のビリーフに関する研究は、Horwitz (1987) が開発したビリーフを測る尺度としての質問紙である Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI) を使用した研究から、さらに学習者のストラテジー、動機付け、不安などの研究へと発展してきている。学習者が持っているビリーフを知ることは、カリキュラム編成、授業改革、評価などにおいて必要なことである。本研究は、これまであまり研究対象とされてこなかった高校生(1,143名)のビリーフについて改訂版 BALLI を使い調査したものである。

分析には、試行研究では確認的因子分析を行い、本研究では因果モデルを構築した。分析の結果、生徒のビリーフの特徴の1つとして、日本語による確認志向が強いことがわかった。これは、オーラル・コミュニケーションを推進する教師のビリーフとの食い違いを生むことを暗示している。

今回できた日本の高校生のビリーフのモデルは、1,000人を超える被験者を得、信頼性も妥当性も確認されており、現時点での高校生の英語学習に関する考えを表していると言える。

I はじめに

学習者のビリーフは、教室における生徒の外国語学習へのストラテジー、動機付けなどに影響を与えているということで注目をされてきている (Chawhan & Oliver, 2000; Cotterall, 1995; Horwitz, 1987; 岩井・岩澤, 2004; 片桐, 2005; Liao & Chiang, 2003; Mantle-Bromley, 1995; Schommer, 1990; Wenden, 1987, 1999; Yang, 1999)。学習者は、考えの中に「信じていること」、「こだわっていること」として持ってい

るビリーフに従って行動し、学習のストラテジーを組み立てていく。例えば、「外国語の学習には文法を知ることが重要である」と信じている学習者は、自分の学習を文法学習を中心に組み立てていくであろうし、逆に、文法学習を含まない授業に対してはネガティブな評価をすることになると想定される。したがって、学習者のビリーフを知ることは、教える側にとってシラバスを作成する上でも重要である。学習者がどのようなビリーフを持っているかを知ることにより、学習者のストラテジーが想定できる。学習者が、より効果的な学習を進め、よい結果を出すためには、ビリーフを変えるような働きかけも時として必要となってくる。教師の側から見ると、そうした学習者のビリーフを知ることが授業運営の役に立ってくる。橋本 (1993) は、学習に悪影響を及ぼすビリーフを修正できる可能性があり、それが学習ストラテジーに影響を与えると述べている。

Nishioka (2002) は、高校生対象のビリーフ研究の結果を見て、“Awareness of the beliefs that my students bring to the classroom can help me to become not only more realistic setting goals but also to provide more thoughtful guidance for my students” (p.22) と述べている。また、ビリーフ研究の結果を教師にフィードバックすることによって、その教師が自覚していなかった自身の特徴・傾向に対する意識が高められる点で、教師教育に寄与する (加藤・山岡, 2000) とある。これと同様のことが、学習者のビリーフ研究にも言える。つまり、学習者は、フィードバックをもらうことで、自らの学習への意識を確認し、学習ストラテジーを立て直すことに役立つと思われる。質問紙は、生徒にとっても “an awareness-raising instrument” (Keim, Furuya, Doye, Carlson, p.88) であり、質問紙に答えること

でビリーフを考えることになり、結果的には生徒が、早く、効率のいい学習者になる手助けになる (Keim et al., p.88)。学習者は、学習のどの段階でビリーフを固めるのであろうか。ビリーフは小学校や中学校 (Chin & Brewer, 1993; Paris & Byrnes, 1989) や青年期の初期 (Cantwell, 1988; Schommer, 1994), あるいは大学に入る前までに (Weinstein, 1989) 構築されるとある。高校卒業までにはある程度の学習に対するビリーフが固まっていると考えられる。

ビリーフが存在する時間が長いほど変えることが難しいことを考えると、高校生レベルでのビリーフの確認と再編成が必要であろう。学習者のビリーフに関する研究の多くが、大学生を対象としている (深見・安間, 2004; 橋本, 1993; Horwitz, 1987; Sakui & Gaies, 1999; 渡辺, 1990) ことを踏まえ、ビリーフ研究の有効性を考慮に入れ、日本の高校生を対象とした調査を行うことにした。

1.1 背景の詳述

Horwitz (1987) が開発した BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory) は、アメリカの大学にいる外国人の外国語学習への意識を知ることを目的とし、以後、多くの研究で使われてきた。しかし、20年たち、学習者の学習の環境は多様化しており、まして日本の中で BALLI を実施するには、内容が合わない場合も出てくる。そこで、Horwitz も示唆しているように項目を変更・追加する必要がある。

BALLI は、ESL (English as a Second Language) の環境下で作られ、同様の環境下での研究に使われてきたが、日本の場合は、EFL (English as a Foreign Language) の環境にある。日本のような学習環境における高校生の学習者のビリーフにはどのような特徴があるのか、それらを調査することで、英語学習に何らかの示唆を提供できないだろうか、ということが本研究の動機であった。

試行研究は、Suzuki & Wada (2004) によって、日本人の高校生を対象とした改訂版 BALLI の作成を目標とし、被験者60名 (公立高校1校、私立高校1校 (高校2年生相当)) を対象に行われた。質問紙作成手順は、まず Sakui & Gaies 版 BALLI を Rasch analysis により項目の削除と改訂を行った。Rasch analysis とは項目応答理論の一種である Rasch Model を用いた分析で、主に項目困難度とモデルとの適合度を用いて質問紙を改良するために応用することをいう。次に、

Suzuki (2004) は、教師のビリーフに関する試行研究を3人の高校教師を対象に4か月間、授業観察とインタビューを行い、教師の英語学習に関するビリーフを引き出した。その結果を参考にしてアンケートの項目を追加した。結果は、改訂版の教師のビリーフに関する試行研究からと先行研究を参考にして項目を追加することになった。その結果、56項目から成る改訂版 BALLI の信頼性は $\alpha=.91$ になった。因子分析 (factor analysis) の結果、5因子を抽出 (因子負荷量0.45以上の項目を採用) し、Active/interactive Orientation ($\alpha=.84$), Positive Orientation ($\alpha=.81$), Monitor Preference ($\alpha=.81$), Dependency ($\alpha=.76$), Satisfaction with Progress ($\alpha=.75$) と命名した。

試行研究を踏まえ、鈴木 (2006) ではさらなる研究を行い、Suzuki & Wada (2004) が改訂した BALLI を関東の高校生1,251名に実施し、探索的因子分析を行った。そして、鈴木・熊澤 (2006) では鈴木 (2006) が行った探索的因子分析の結果が正しいか否かを確認するため、Structural Equation Modeling (SEM) を用いた。SEMとは構築した理論をモデル化し、モデル内にある変数の因果関係を分析する統計手法である。確認的因子分析を行った結果、モデルの適合度は非常によいことがわかった。

1.2 研究の目的

本研究は、いくつかの研究段階を経た結果、サンプル数の確保と、その分析により、さらなるモデルの開発に十分な条件がそろったという確信を持って始められた。高校生が、英語学習に対してどのような考えを持っているのか、特徴となるいくつかの考え方は、どのように関連し合っているのかを知ること、実際の授業の組み立て、カリキュラムの検証にも役に立つと考えた。したがって、本研究の目的は、次の2点とする。

- (1) 日本人の高校生の英語学習へのビリーフの因果モデル構築とその評価をする。
- (2) 日本人の高校生の英語学習に関するビリーフの傾向を探る。

2 | 方法

2.1 研究対象

研究対象は私立高校1校、公立高校5校を含む関

東の高校生1,251名である。また、調査は2005年6月に実施された。

2.2 質問紙

Horwitz (1987) が開発した BALLI は、The Difficulty of Language Learning, Foreign Language Aptitude, The Nature of Language Learning, Learning and Communication Strategies, Motivation and Expectation の5セクションから成る34項目の質問紙である。Sakui & Gaies (1999) は BALLI に項目を追加し45項目の質問紙を、日本人大学生を対象に実施した。その分析として探索的因子分析を行い、Beliefs about a Contemporary Orientation to Learning English, Beliefs about a Traditional Orientation to Learning English, Beliefs about the Quality and Sufficiency of Classroom Instruction for Learning English, Beliefs about Foreign-language Aptitude and Difficulty の4セクションから成る25項目の質問紙に改訂した。Suzuki & Wada (2004) は Sakui & Gaies (1999) が項目を追加した45項目から成る BALLI に、さらに11項目を追加し、4 選択肢による質問紙を実施した。そして、鈴木 (2006) では探索的因子分析を行った結果、Success for Students' Own Proficiency (SSOP), Instructor and Instructional Language Preference (IILP), Satisfaction for English Education (SEE), Contemporary Orientation (CO), Traditional Orientation (TO) の5つの因子を抽出した。

さらに、鈴木・熊澤 (2006) では鈴木 (2006) の因子分析の結果をもとに確認的因子分析を行い、20項目から成る質問紙に改訂した。本研究では鈴木・熊澤 (2006) が改訂した BALLI を用いることとする。

2.3 分析の手順

データ分析の手順としては、まず EXCEL を使い、欠乏値と4件法のスケール上にない1~4以外の箇所に記入したケースを削除した。次に、SPSS を使い、平均、標準偏差、歪度、尖度を含む基本統計量の結果から標準分布を成していない変数をデータ変換した。また、Z 得点などを使い、ある値を超えたケースははずれ値と見なし、データから削除した。よって分析に用いられたサンプル数は1,143名となった。

鈴木 (2006) では探索的因子分析、鈴木・熊澤 (2006) では確認的因子分析を行い、BALLI 改訂版の信頼性と妥当性が確認されているので、その質問紙

にある項目を使い SEM の一種である因果モデルを構築する。SEM について書かれた専門書は朝野・鈴木・小島 (2005)、豊田 (1998)、涌井・涌井 (2003) などがある。なお、SEM の分析には AMOS5.0 を使い、母数を推定するため Maximum Likelihood (ML 法) を用いた。ML 法とは抽出したサンプルから母数に近くなるように値を求める手法である。

3 結果

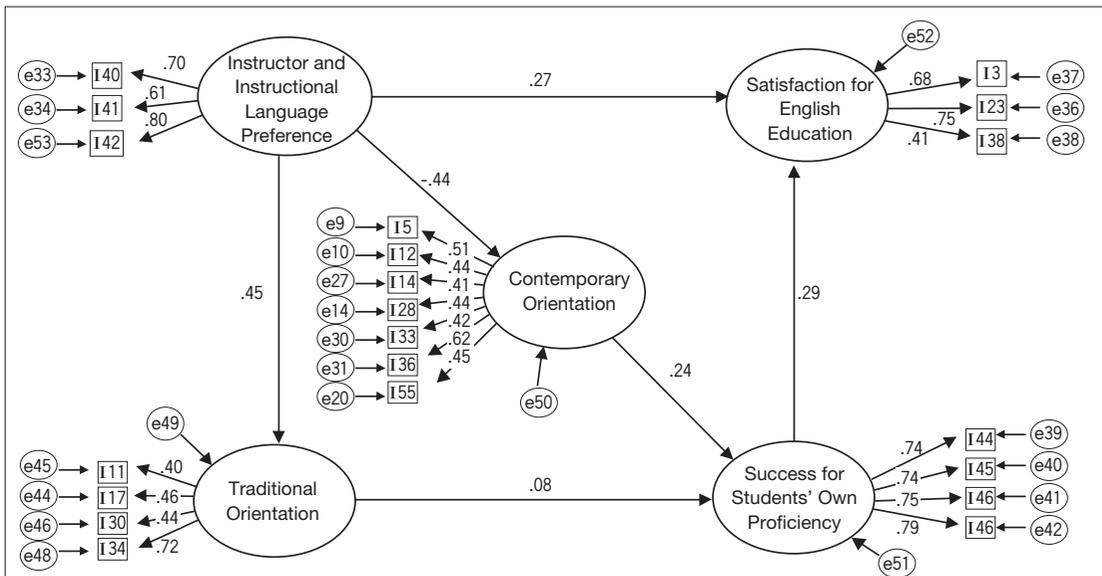
次ページの表はセクションごとの記述統計を記す。Success for Students' Own Proficiency (SSOP) と Satisfaction for English Education (SEE) の平均値は全体的に低い結果となった。高校生は自己の達成度に満足していない、学校の英語教育では十分ではなく、満足していないと考える傾向にある。Contemporary Orientation (CO) は平均値が最も高いセクションで、コミュニカティブで発信型の学習方法に重きを置く傾向にある。IILP の平均値から日本人と外国人の先生は日本語で授業を行える方がよいと思う高校生が多い。Traditional Orientation (TO) のセクションの平均値も比較的高く、訳読のスキルも重要視している。各セクションの信頼性係数 α 値は比較的高い。

次ページの図は因果モデルを表す。モデル中の楕円は潜在変数または因子、四角は観測変数または項目、円は測定誤差を表している。そして、楕円から楕円へ派生している矢印はパス係数といい、因果関係の度合いを指す。楕円から四角に派生する矢印は同様にパス係数であるが、因子パターンと解釈することもでき、どの程度その観測変数が潜在変数を支えているかを指す。より高い数値の観測変数がより潜在変数を支えているということになる。例えばモデル中の IILP は楕円で潜在変数を表し、その変数を支えている表にある項目40, 41, 42の観測変数から構成されている。その楕円からそれぞれの観測変数へ派生しているのはパス係数でここでは因子パターンを指す。最も因子パターンが高いのは項目42でパス係数が .80となった。測定には誤差はつきもので、それぞれの項目に測定誤差がついている。このモデルの独立変数は IILP で、測定誤差を表す円がついている潜在変数は従属変数となる。独立変数とは仮定した因果関係の原因をいい、従属変数とはその結果

■ 表：セクションごとの記述統計

	平均	標準偏差
Instructor and Instructional Language Preference ($\alpha=.75$)		
40 外国人の先生は日本語を使える方がいいと思う。	2.90	0.74
41 英語の授業で、日本人の先生は日本語で説明してくれる方がいい。	2.91	0.69
42 英語の授業で、外国人の先生も日本語で説明してくれる方がいい。	2.47	0.75
Traditional Orientation ($\alpha=.57$)		
11 英語を習得するということは、文法をたくさん学ぶことである。	2.49	0.68
17 英語を習得するということは、日本語から英語に翻訳することである。	2.23	0.62
30 英語で話すとき、まず日本語でどういうかを考えてから英語に訳す。	2.93	0.65
34 英語を理解するにはまず、日本語に訳さなくてはならない。	2.72	0.65
Contemporary Orientation ($\alpha=.67$)		
5 英語を話すために、英語圏の国々について知ることは必要だと思う。	3.02	0.60
12 テープを聴いたり、英語のテレビを見ることは、英語を学習する上でとても大事なことである。	3.32	0.58
14 英語がとても上手に話せるようになったら、英語を使う機会が数多くあると思う。	3.08	0.74
28 クラスメートと英語を話すことで英語が上達すると思う。	2.62	0.65
33 英語を話す人たちとコミュニケーションをするのに役立つから、英語を勉強している。	2.76	0.68
36 英語を勉強すればするほど、楽しくなっている。	2.57	0.84
55 英語の言葉や文法を習いながら自分の考えを表現することは、英語を習得するのにとてもいい方法である。	3.03	0.53
Success for Students' Own Proficiency ($\alpha=.84$)		
44 英語を勉強した時間を考えると、私は自分のスピーキングの上達度に満足している。	1.80	0.58
45 英語を勉強した時間を考えると、私は自分のリスニングの上達度に満足している。	1.97	0.67
46 英語を勉強した時間を考えると、私は自分のライティングの上達度に満足している。	1.94	0.64
47 英語を勉強した時間を考えると、私は自分のリーディングの上達度に満足している。	2.01	0.66
Satisfaction for English Education ($\alpha=.61$)		
3 英語を上手に読み書きできるようになるには、学校の英語の授業だけで十分である。	2.03	0.54
23 英語を上手に話せたり聞けたりできるようになるには、学校の英語だけで十分である。	1.85	0.58
38 私は今の英語教育に満足している。	2.22	0.69

▼ 図：EFL 高校生ビリーフ因果モデル



を指す。

結果、TO から SSOP のパス係数以外、すべてのパス係数は統計的に有意であった。統計的有意ということは同様の結果が出る確率を表し、この結果が偶然に出たのかを検証するために主に用いられる。IILP からは3つのパスが引かれている。教師には日本語で教えてほしいと望む傾向 (IILP) は、低い値だが英語教育の満足度 (SEE) に影響していて、パス係数は .27 となった。日本語での授業を希望するか (IILP) は発信型の英語を身につけるための学習方法 (CO) と訳読などの文法学習志向 (TO) にやや影響していてパス係数はそれぞれ -.44, .45 となった。発信型学習志向 (CO) は低い値だが自己達成度の満足度 (SSOL) に影響しており、文法学習志向 (TO) は達成度の満足度 (SSOL) に全く影響しておらず、パス係数はそれぞれ .24, .08 となった。そして、自己達成度の満足度 (SSOL) は英語教育の満足度 (SEE) に弱い因果関係を示しており、パス係数は .29 となった。モデルの適合度指標だが、GFI = .95, AGFI = .94, CFI = .91, RMSEA = .045 となり、モデルとデータの適合はよいことが言える。

4 考察

4.1 生徒のピリーフ

Instructor and Instructional Language Preference (IILP) は、生徒が教師に日本語使用を望んでいるかを調査する項目である。基本統計量から、その3項目は平均値が高く、どちらかという日本語を使用してほしいという結果となった。生徒がどのように考えて日本語の使用を望むのかを深く探る必要があるが、第一言語で内容を理解したい、説明が英語であるとわからない部分が多く、達成感を得られず不安感が募る。また、過去の英語学習においてすべて英語で行われる授業を受けた経験がない、ということから生じる不安感もあるかもしれない。

この因子は、日本語で考えて英語に訳すなどを含む訳読中心の学習や文法学習志向を含む因子である Traditional Orientation (TO) と関係している。教師の日本語使用を望む傾向は、英語で考えたり、表現したりすることや、英語を使うことへの積極的姿勢を含む因子である Contemporary Orientation (CO) とは相反する関係となっている。生徒の教師による

日本語使用志向は強いが、それは、必ずしも生徒が学校の英語教育に満足している結果にはなっていない。これにはいくつかの要因が考えられる。

一つは、生徒は、自分たちの望んでいる英語学習の成果は、現在の学校教育だけでは得られないと考えており、これは、英語の学習には多くの時間を費やすことが必要であると認識していることと、英語学習の成果目標が高いことも考えられる。

文法・訳読中心の英語学習である TO と達成への満足度である Success for Students' Own Proficiency (SSOP) の関係が低いことは、生徒の考えている「英語学習の成功者」へのピリーフが文法・訳読中心の英語学習では達成できない、したがって現在の学校の英語教育には満足していないことにつながる。

ここで注目するのは、生徒のピリーフの矛盾である。生徒は CO には強い志向を持っており、CO の方が、TO よりは自身の英語満足度につながるにもかかわらず、授業では教師が日本語を使用して説明してくれることを望んでいる。生徒の望む英語学習成功者がどのようなものか、従来の訳読中心の学習法では達成感を得られないにもかかわらず、なぜ教師の日本語使用を望むのか、などさらに詳しい調査が必要である。

質的研究などでさらに調査する必要がある点は以下の4点である。

1. 生徒の考える自分の学習への満足・英語学習の成功者は、具体的にどのようなものか
2. なぜ教師が授業で日本語を使うことを望むのか
3. 生徒の教師の役割への考え方はどのようなものか
4. 英語学習に関して生徒が学校教育に望むことは何か

高校生は、自己の英語学習の達成度には満足していません、学校教育では満足な達成が得られないと考えている。これは、生徒の考える英語達成目標と、学校教育で行われている英語教育にずれがあることであろう。生徒がコミュニカティブで発信型の学習方法に重きを置いていることを考えると、生徒の目標とする英語は、発信のできる英語力であると思われる。それを身につけるには、学校の英語教育では十分でないと考えている。コミュニカティブな学習傾向が強いが、教師には日本語で説明してほしいと考えるのは矛盾のようであるが、生徒の考えているコミュニカティブが、必ずしも英語で授業をする

ことではない、ということであろう。つまり、生徒のコミュニカティブという概念に対するとらえ方が、授業をすべて英語で行うことと一致していない。生徒は、発信する前に、第一言語で考えをモニタリングし、それを英語に置き換える過程を望んでいるようであるが、これはESLではなく、EFLの環境の学習者に共通に見られる傾向ではないだろうか。学んだ言語をすぐに教室から出て使える環境にあるESLとは違い、日本では、教室で学んだ英語をすぐに教室の外で使える環境ではない。

こうした第一言語による確認志向は、訳読スキルも重視している、という結果からも裏付けされる。生徒が教師に日本語で説明してほしいと考えることには、過去の学習経験が影響をしていると考えられる。多数の生徒は、日本語を介さない英語教育を受けてきていないため、すべて英語で行われる授業を理解できるかなどの不安を感じ、自分が納得するためには、日本語で確認をすることが大切であると思っているのかもしれない。

4.2 教師の指導言語

EFLとESLの学習環境における教師の使用言語の意味は大きく違う。例えば、ESLに近い状況にあるフィリピンでは、英語が第二公用語になっており、学校での英語教育は、Non-native Speakers (NNS)であるフィリピンの教師が担当しており、授業はすべて英語である。家庭では、母語であるタガログと、英語を混ぜて使用している。そのため、英語のピジン化が現れており、フィリピン英語は、公式の場では不適切である（プライベートでは中心である）という認識がある。フィリピンでは、また、英語が使える、話せる、つまり、英語をビジネスの場で使えること（the language of the business world: Gardner and Lambert, 1972）が、仕事の確保や生活向上の手段であり、第二言語である英語を習得することが、自分の将来を決定（determines one's upward mobility and one's future: Gardner and Lambert, 1972）するのである。したがって、生徒は、英語が話せることへの強い要望を持つと考えられ、授業では、教師がすべて英語で行うことへの意向が強いと考えられる。日本のように、英語の必要性が強調され、公的にも英語教育が必修科目として設定されているが、日常的には英語を使用しなくても生活ができる国では、英語の授業をすべて英語で

行うことへの生徒の意向が、フィリピンほど強くないと思われる。近年、Communicative Teaching (CT)が提唱され、重要視されているにもかかわらず、いくつかの先行研究（Goursuch, 2001; Hino, 1987）が示しているように、英語の教師は授業で日本語を使っており、訳読・文法中心の指導をしている。こうした指導法への偏重要因として、大学受験が大きな要因となっている。受験の波及効果が英語教育に現れているという報告もある。受験志向の授業に対する生徒の満足度が低いかという研究はあまりないが、教師がCTを進めようとしても、受験志向の学校の生徒から、英語で話したりするよりも、受験に直接結び付く文法指導・訳読指導をしてほしいと言われ、ギャップに悩んでいるという例（Suzuki, 2004）は報告されている。桜田（2000）の研究報告でも、教師の使用言語は日本語に傾いている。会話中心のOCAの授業（現在のOCI）でもすべて日本語で授業を行っている教師は82名中10名いた。

日本語を多く使用する日本人教師に習ってきた生徒は、すべてを英語で行う授業の経験がないため、高校に入学するまでに英語学習への固定したビリーフを持っており、すべて英語で行われる授業には、不安感を覚える。外国語の学習は、過去の学習が、学習者のビリーフに大きく影響を与えるため、例えば、ネイティブスピーカーの教師の方がよい、という意見に賛成をする者も多くなる一方、ネイティブスピーカーから学んでいない者が多いことから、回答が困難になり数のばらつきが多い結果になった（片桐, 2005）ことも報告されている。

5 結論

今回の研究では、1,000人を超す高校生のビリーフを調査したが、高校生対象の研究としては前例を見ない多くの被験者を対象とすることができ、2006年現在での日本人の高校生の英語学習観に対するビリーフを提示することができた。今回の調査への参加校は、SELHI校^(注)が2校、国際コースを持つ高校もあり、特にSELHI校の生徒が被験者の半数を超えている。SELHIという英語学習には恵まれた学習環境を提供している学校の生徒でも、日本語による確認志向が強いのは、注目に値する。生徒がこうした

強いビリーフを持つ限り、英語だけで運用される授業と生徒の意識の間にギャップが生まれる。Kumaravadivelu (1991) が teacher intention と learner interpretation の間には mismatch があると指摘しているように、生徒のビリーフを把握していないこともそうしたギャップを生む原因の1つとなることが予想される。こうした教師と学習者間のビリーフの違いは、学習者の授業における満足感や自信の喪失 (Yorio, 1986) を生むこともある。

アジアの学習者は、外国語学習において語彙や文法を重視する傾向にある、という調査結果が出ている (Horwitz, 1988, 1999; Yang, 1992) が、日本人の学習者の場合に顕著なことは、日本語による確認志向である。英語の教師が訳読式学習法を固持している傾向にあることを見ると、生徒のビリーフと訳読式学習法を行っている教師の想定される確信、訳読が必要である、は適合している。

では、訳読式学習法でいいのかということ、今回の調査結果で出てきた生徒のビリーフを見る限り肯定はできない。生徒は訳読式学習法を重視しているが、その背景には大学受験による影響、EFL という学習環境が考えられ、生徒が外国語学習に対して望んでいる自己目標とは必ずしも一致しないためである。そのことは、生徒が「学校教育に満足していないこ

と」と「コミュニケーション学習法への肯定志向」が今回の調査結果に見られるためである。

今回の調査で確認ができたことは、教師が生徒のビリーフを何らかの方法で確認することが効果的な授業を組み立てる上で必要であること、生徒のビリーフには、純粋に学習としての意向に学習環境、受験などの社会的要因の影響が見られるという点である。Kumaravadivelu が言うように、学習者の個人的な概念を知ることで教師の側は、より効果的な指導を施す、あるいは、学習者が自身の学習方法を増やすこと (Liao & Chiang, 2003) ができるのではないだろうか。

謝 辞

今回の研究では、多くの方にお世話になりました。研究データ収集に協力してくださった、鈴木洋子先生、高橋正広先生、高田美喜先生、武田富仁先生、宮本恵理子先生、矢部弘人先生、データ入力の協力をいただいた神奈川総合高校の卒業生、永田陽香さん、本研究に参加いただいた生徒の皆さん、助言を下された和田多鶴先生、山賀尚子先生、そして今回の研究の機会を与えてくださいました (財) 日本英語検定協会の皆様と選考委員の先生方に心からお礼を申し上げます。

注

SELHI (Super English Language High School) : 英語教育の先進事例となるような学校づくりを推進するため、文部科学省が、英語教育を重点的に行う高等学校などを指定し、英語教育を重視したカリキュラムの開発、大学

や中学校などとの効果的な連携方策などについての実践研究を実施する。また、各指定校の研究目的・手法・成果の普及などのため、公開フォーラムの開催やホームページによる情報提供などを行う。

参考文献 (*は引用文献)

- * 朝野熙彦・鈴木督久・小島隆矢. (2005). 『入門共分散構造分析の実際』. 講談社.
- Benson, P. & Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*, 27(4), 459-472.
- Bernat, E. & Gvozdenko, I. (2002). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EJ*, 9(1), 1-27.
- * Cantwell, R.H. (1998). The development of beliefs about learning from mid-to-late adolescence. *Educational Psychology*, 18(1), 27-39.
- * Chawhan, L. & Oliver, R. (2000). What beliefs do ESL students hold about language learning? *TESOL in Context*, 10(1), 20-26.
- * Chin, C.A. & Brewer, W.F. (1993). The role of

- anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research*, 63, 1-49.
- Clark, C. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12
- * Cotterall, S. (1995). Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs. *System*, Vol.23, No.2, 195-205.
- Dörnyei, Z. (1994). Understanding L2 motivation: On with the challenge! *Modern Language Journal*.78, 515-523.
- Fox, A.C. (1993). Communicative competence and beliefs about language among graduate teaching

- assistants in French. *The Modern Language Journal*, 77, 313-324.
- * 深見理奈・安間一雄.(2004). The Contextual Factors of L2 Learning: How far do they affect beliefs about language learning? *ASTE Newsletter*, No.51.9-21.
- * Gardner, R.C. & Lambert, W.E.(1972). *Attitudes and motivation in Second-Language Learning*. Newbury Home Publishers, Inc.
- * Goursuch, G.J.(2001). Yakudoku EFL instruction in the Japanese high school classroom: An exploratory study. *JALT Journal*, 20(1), 6-32.
- * 橋本洋二.(1993). 「言語学習についてのピリーフ把握のための試み—BALLIを用いて—」.『日本語教育論集』.8, 筑波大学留学生センター.
- * Hino, N.(1987). Yakudoku: Japan's dominant tradition in foreigner Japanese learning. *JALT Journal*, 10(1&2), 45-55.
- * Horwitz, E.K.(1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin(Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. (pp.119-129). Prentice Hall.
- * Horwitz, E.K.(1988). The beliefs about language learning of beginning foreign language students. *Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- * Horwitz, E.K.(1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A Review of BALLI Studies [Special Issue]. *System*, 27, 557-576.
- Hosenfels, C.(2003). Evidence of emergent beliefs of a second language learner: A diary study. In P. Kalaja & A.M.F. Barcelos(Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches*, (pp.37-55). Dordrecht: Klumer Academic Publishers.
- * 岩井誠二・岩澤和宏.(2004). 「ハンガリー人日本語学習者のピリーフス」.『日本語国際センター紀要』.14, 123-140, 国際交流基金日本語国際センター.
- * 片桐準二.(2005). 「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習ピリーフス」.『国際交流基金日本語教育紀要』.1, 85-101.
- * 加藤賢一・山岡大基.(2000). 「英語科新任教師の変容」.第52回中国四国教育学会自由研究発表資料.
- * Keim, B., Furuya, R., Doye, C., & Carlson, A.(1996). A survey of the attitudes and beliefs about foreign language learning of Japanese students taking communicative English course. *JACET Bulletin*, 27, 87-106.
- 小玉安恵・古川嘉子.(2001). 「ナラティブ分析によるピリーフ調査の試み：長期研修生への社会言語学的インタビューを通して」.『日本語国際センター紀要』.11, 51-67, 国際交流基金日本語国際センター.
- * Kumaravadeivel, B.(1991). Language-learning tasks: Teacher intention and learner interpretation. *ELT Journal*, 45, 98-107.
- * Liao, P. & Chiang, M.Y.(2003). The Study of Students' and their Teachers' Beliefs about English Learning. Proceedings of 2003 International Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China.
- * Mantle-Bromley, C.(1995). Positive Attitude and Realistic Beliefs: Links to Proficiency. *The Modern Language Journal*, 79, iii.
- * Nishioka, H.(2002). "Student beliefs about language learning" Unpublished M.A. project. Teachers College Columbia University.
- Oda, S.(2004). Japanese high school teachers and students' beliefs about language learning. *Asian English Studies*, 6.69-96.
- Pajares, F.(1993). Preservice teachers' beliefs: A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15(2), 45-54.
- * Paris, S.G. & Byrnes, J.P.(1989). The constructivist approach to self-regulation of learning in the classroom. In B.S. Zimmerman & D.H. Schunk(Eds.), *Self regulated learning and academic achievement*. (pp.169-200). New York: Springer.
- * Sakui, K. & Gaies, S.J.(1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning, *System*, 27, 473-492.
- * 桜田京子.(2000). 「教室における教師の英語発話が生徒の発話に及ぼす影響について」.東京大学外国教育学研究会発表資料.
- * Schommer, M.(1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- * Schommer, M.(1994). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. In R. Garner & P.A. Alexander(Eds.), *Beliefs about text and instruction with text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- * Suzuki, S.(2004, November). Japanese teachers' beliefs about learning and teaching. Paper presented at the second international conference of ASIA TEFL, Seoul, South Korea.
- Suzuki, S. & Kumazawa, T.(2005, November). A Study on Japanese Secondary School Students' beliefs about English Learning. Paper presented at the third international conference of Asia TEFL, Beijing, China.
- * Suzuki, S. & Wada, T.(2004, November). Survey on Japanese learners' beliefs about language learning. Paper presented at the second international conference of Asia TEFL, Seoul, South Korea.
- * 鈴木栄.(2006). 「日本人の高校生の英語学習に関する学習観」.『英語教育研究』.第17(掲載予定).
- * 鈴木栄・熊澤孝昭.(2006). 「日本人の高校生の英語学習に関する学習観」.『ASTE Newsletter』.54, 15-27.
- * 豊田秀樹.(1998). 『共分散構造分析 [入門編]』.朝倉書店.

- * 涌井良幸・涌井貞美. (2003). 『図解でわかる共分散構造分析』. 日本実業出版社.
- * 渡辺晴世. (1990). 「学習者ビリーフと学習ストラテジー: 学習者からの言語学習に関する情報獲得の試み」. 『日本語教育論集』. 7, 94-119, 国立国語研究所日本語教育センター.
- * Weinstein, C.S. (1989). Teacher education: Students' pre-conceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 53-60.
- * Wenden, A. (1987). "How to be a successful language learner", In A. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, (pp.103-117). London: Prentice-Hall.
- * Wenden, A. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. *System*, 27, 435-441.
- Wenden, A. (2001). Metacognitive knowledge. In M.P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning. New Directions in Research*. (pp.44-64). Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- * Yang, N.D. (1992). Second language learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies: a study of college students of English in Taiwan. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Austin, Texas.
- * Yang, N.D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*. 515-535.
- * Yorio, C. (1986). Consumerism in second language learning and teaching, *Canadian Modern Language Review*, 42(3), 668-687.

日本語と英語の読解方略使用の比較

北海道立札幌工業高等学校 教諭 松本 広幸

概要

習熟度が低い第二言語 (L2) の読解プロセスは第一言語 (L1) の読解プロセスとは異なると、先行研究で報告されている。本研究では、日本語と英語の読解方略使用について質問紙調査を行い、両者を量的に比較した。結果として、(1) 習熟度が低い英語の読解方略使用量は日本語の読解方略使用量よりも小さかったが、(2) 英語の読解方略使用量パターンは日本語の読解方略使用量パターンと類似し、(3) 英語における読解方略使用の関係性は日本語における読解方略使用の関係性と差はなかった。これらの結果は先行研究と一致しない面もあるので、この点も含めて検討した。また、本研究は、読み手が用いる読解方略の組み合わせについてもその概略を提供している。

者の読解方略使用を比較した。結果として、両者の読解方略使用には類似したパターンが見られた。本研究では、これらの先行研究を踏まえ、習熟度が低い L2 の読解方略使用と L1 の読解方略使用について、質問紙を用いた包括的な比較を行った。

また、読解方略使用の関係性、つまり読み手が用いる方略の組み合わせ及びその強さや大きさ、についての先行研究は十分とは言えない。Eskey and Grabe (1988) によると、一般的な読み手がどのようにボトムアップ処理とトップダウン処理を組み合わせているのかは明確ではなく、まして個々の読み手の差異に関してはほぼ研究されていない。この点についても、本研究はその概略を提供している。

1 はじめに

読解方略の研究は、学習者の読解力向上をめざすためだけでなく、読解プロセス自体を解明するためにも行われてきた (Block, 1986; Carrell, 1989)。後者を目的とした研究 (Block, 1992; Davis & Bistodeau, 1993; Donin & Silva, 1993; Horiba, 1996) は、主に発話プロトコル^(註1)の分析を通して、L1 と L2 における限定的な読解方略使用を比較した。これらの研究結果は、習熟度が高い L2 の読解方略使用は L1 の読解方略使用と似ているのに対して、習熟度が低い L2 の読解方略使用は L1 の読解方略使用とは異なることを示した。包括的な読解方略使用の比較は、主として質問紙調査を通して実施された。Sheorey and Mokhtari (2001) 及び Mokhtari and Reichard (2004) は、自ら開発した質問紙を用いて、習熟度が高い L2 学習者の読解方略使用と L1 話

2 背景と目的

読解方略研究には、読解プロセスの解明を図る研究的側面と読解力の向上をめざす教育的側面がある。それぞれの前提は、読み手が用いる読解方略は内的な読解プロセスを反映すること (Block, 1986; Carrell, 1989)、読解方略の効果的使用は読解力の向上をもたらすこと (Barnett, 1988; Grabe, 1991; Kern, 1989) である。読解プロセスを解明するために、L1 及び L2 における発話プロトコルや質問紙調査結果が比較された。結果の概略として、習熟度が比較的高い L2 の読解方略使用は L1 の読解方略使用と類似しているが、習熟度が低い L2 の読解方略使用は L1 の読解方略使用とは異なる。

発話プロトコルの分析による限定的な読解方略使用の比較について、以下に結果概要をまとめる。Block (1992) は、指示語の内容特定と未知語の意味推測に関するモニタリングを比較した。結果とし

て、習熟度が高いL2のモニタリングはL1のモニタリングと類似していたが、習熟度が低いL2のモニタリングはL1のモニタリングとは異なった。Davis and Bistodeau (1993)は、ボトムアップ方略とトップダウン方略の使用比率を比較した。結果として、習熟度が高いL2での使用比率はL1での使用比率に近かったが、習熟度が低いL2での使用比率はL1での使用比率とは異なった。Donin and Silva (1993)はテキスト内容の推測について比較したが、習熟度が中程度のL2における推測パターンはL1における推測パターンと類似していた。Horiba (1996)は、前方(predictive)推測、後方(backward)推測、及び精緻化(elaborative)推測の3領域で比較を行った。結果として、これらの3領域において、習熟度が高いL2の推測はL1の推測に近かったが、習熟度が中程度のL2の推測はL1の推測とは異なった。これらの研究結果を総合すると、読解方略使用の差異はL1とL2の区分によるものではなく、習熟度の違いにより生じると判断される。

質問紙調査による包括的な読解方略使用の比較について、以下に結果概要をまとめる。Sheorey and Mokhtari (2001)は、認知的(cognitive)方略、メタ認知的(metacognitive)方略、補助的(supportive)方略についての比較を行った。結果として、補助的方略を除いて、習熟度が高いL2の認知的及びメタ認知的方略使用は、L1の認知的及びメタ認知的方略使用とそれぞれ類似していた。Mokhtari and Reichard (2004)は、全体的(global)方略、問題解決的(problem-solving)方略、補助的方略についての比較を行った。結果として、習熟度が高いL2の方略使用は、3つの範疇(はんちゅう)すべてにおいてL1の方略使用と類似していた。

これらの先行研究の結果から、本研究においては次の研究仮説を設定して、習熟度が低いL2の読解方略使用とL1の読解方略使用を包括的に比較した。

- 仮説1 英語における読解方略使用量は、日本語における読解方略使用量よりも小さい。
- 仮説2 英語における読解方略使用量パターンは、日本語における読解方略使用量パターンとは異なる。
- 仮説3 英語における読解方略使用の関連性は、日本語における読解方略使用の関連性よりも弱い。

3 調査方法

3.1 調査対象者

調査対象者は、外国語としての英語教育を受けている高校2年生約300人である。概して、英語に対する学習意欲は低くはないが、習熟度については決して高いとは言えない。具体的には、実用英語技能検定3級に一部の生徒が合格しているが、他の生徒はそのレベルにわずかに達していない。

3.2 質問紙

本研究の読解方略質問紙は、Sheorey and Mokhtari (2001)中の方略を中心に、Pressley and Afflerbach (1995)からも方略を取捨選択して項目を立てた(資料参照)。Pressley and Afflerbach (1995)は、L1においてプロトコル分析を行った多数の研究を整理して、その中の読解方略を網羅的に提示した。つまり、本研究の読解方略質問紙中の方略はすべてL1からの抽出であるので、必然的にL1の読解プロセスを反映していることになる。また、各方略間の関連性についてもある程度説明できるので、内容及び構成概念妥当性についてある程度確保されている(Matsumoto, 2005)。なお、内的整合性についてもほぼ十分であった。表1は、読解方略質問紙の構成を示している。

■表1：読解方略質問紙の構成

- 1 重要語の意味を結び付ける (Key words)
- 2 語句の意味的まとまりに注意する (Meaningful units)
- 3 段落ごとに主題文を探す (Topic sentences)
- 4 難しい箇所を自分の言葉で置き換える (Paraphrasing)：日本語
- 4 難しい箇所を日本語に訳す (Translating)：英語
- 5 重要な箇所や難しい箇所を再度注意して読む (Re-reading)
- 6 情報や関連性を求めて文章中を行き来する (Back and forth)
- 7 基本的に文構造をヒントとして活用する (Sentence structure)
- 8 文章タイプや構造に注意する (Global structure)
- 9 談話標識に注意する (Discourse markers)
- 10 事前に内容に目を通す (Pre-reading skimming)
- 11 表題、図表、絵や写真などに注意する (Comprehension aids)
- 12 文章中の情報を自分の知識と関連付ける (Content schema)

- 13 文章タイプや構造の知識を活用する (Formal schema)
- 14 文章内容の理解を主目的とする (Reading for meaning)
- 15 文章内容の理解度を把握する (Monitoring comprehension)
- 16 次の内容展開を予測する (Forward inferences)
- 17 予測と実際の内容が異なれば修正する (Modifying inferences)
- 18 読んで理解できなかった箇所を後から推測する (Backward inferences)
- 19 知らない語句の意味を推測する (Guessing meaning)
- 20 主題と細部を区別する (Differentiating main ideas)
- 21 さまざまな情報を心の中で整理する (Organizing information)
- 22 理解の難しい箇所を自分なりに解釈する (Interpreting information)
- 23 読み終わったら内容をまとめる (Post-reading summarization)

3.3 実施手順

調査対象者に対して、約3か月の間隔を空けてクラス単位で質問紙調査を実施した。2005年4月に日本語読解について調査を行い、その後7月に英語読解について調査を行った。質問紙調査は基本的に報告者が実施したが、一部について教科担当者に依頼した。調査対象者には、各項目について「全く当てはまらない」から「非常に当てはまる」までの5段階評定で回答を求めた。なお、責任ある回答を促すために質問紙には記名してもらい、同時に回答に正誤はない旨を説明した。回答時間は制限しなかったが、それぞれの調査に約10分を要した。

3.4 データ分析

5段階評定での各項目への回答はすべて間隔尺度として扱い、各評定間の間隔が等しいことを統計的前提とした。また、データから分析される中心傾向が調査対象者の全体的状況を表すことも、あわせて前提とした。なお、データ分析にはSPSS及びAMOSを使用した。各研究仮説に対するデータ分析法の概要は、次のとおりである。

- (1) 各読解方略使用量を比較するために、 t 検定を行った。有意確率が5パーセント以下の場合、統計的に有意であると判断した。
- (2) 読解方略使用量パターンを比較するために、まずバリマックス回転^(注2)による探索的な主因子分析^(注3)を日本語読解データに対して実施した。

次に、抽出された各因子における読解方略使用量の平均値を比較した。

- (3) 読解方略使用の関係性を比較するために、各因子を潜在変数^(注4)として共分散構造分析^(注5)を行った。また、日本語読解と英語読解の同時分析を行い、潜在変数間の関係の差を表す統計量を算出した。この統計量の絶対値が1.96以上の場合、5パーセント水準で有意であると判断した。

4 結果と考察

4.1 各読解方略使用量の比較

表2は、各読解方略使用量の t 検定結果のまとめである。結果として、日本語読解と英語読解の間で方略使用量の平均値に差があり、すべての読解方略使用量において有意差が見られた。これらの結果により、研究仮説1は肯定される。すなわち、習熟度が低い英語の読解方略使用量は、日本語の読解方略使用量よりも小さい。これは、習熟度が低いL2の読解方略使用はL1の読解方略使用と異なるという報告 (Block, 1992; Davis & Bistodeau, 1993; Donin & Silva, 1993; Horiba, 1996) と一致する。

4.2 読解方略使用量パターンの比較

表3は、日本語読解データに対する因子分析結果のまとめである。KMO 測度^(注6)は.848で、観測変量の妥当性を示している。また、球面性検定の確率^(注7)は.000で、観測変量間の関係性の存在を示している。すなわち、この因子分析を行うことに十分な意味があると判断される。結果として、初期の固有値1.0以上^(注8)の6因子が抽出された。因子負荷量の大きさから、各因子を(1)テキスト操作、(2)大意の理解、(3)意味の構築、(4)読解補助、(5)推測的操作、(6)検索行動とした。

表4は、各因子における読解方略使用量の平均値である。個々の読解方略使用量の差を反映して、すべての因子において、日本語読解の平均値は英語読解の平均値を上回った。図1は、これらの平均値をレーダーチャート化して比較したものである。結果として、日本語読解と英語読解間で方略使用量パターンの差異は見られなかった。これによって、研究仮説2は否定される。すなわち、習熟度が低い英語の読解方略使用量パターンは、日本語の読解方略使用

■ 表 2 : 各読解方略使用量の t 検定結果のまとめ

読解方略	L1 / L2	平均値	標準偏差	t 値	有意確率
1 Key words	日本語	3.06	1.01	13.176	.000
	英語	2.05	.89		
2 Meaningful units	日本語	2.79	.85	11.070	.000
	英語	1.95	.92		
3 Topic sentences	日本語	2.95	.94	10.943	.000
	英語	2.09	1.02		
4 Paraphrasing / Translating	日本語	3.22	1.20	2.326	.020
	英語	3.00	1.14		
5 Re-reading	日本語	3.56	1.06	10.006	.000
	英語	2.65	1.19		
6 Back and forth	日本語	3.32	1.02	12.422	.000
	英語	2.26	1.09		
7 Sentence structure	日本語	2.57	.99	3.141	.002
	英語	2.31	1.08		
8 Global structure	日本語	2.92	.88	16.193	.000
	英語	1.80	.84		
9 Discourse markers	日本語	2.94	.93	8.325	.000
	英語	2.26	1.09		
10 Pre-reading skimming	日本語	2.88	1.12	5.868	.000
	英語	2.35	1.12		
11 Comprehension aids	日本語	3.25	1.08	6.821	.000
	英語	2.66	1.08		
12 Content schema	日本語	2.96	.93	9.600	.000
	英語	2.21	1.03		
13 Formal schema	日本語	2.68	.90	12.288	.000
	英語	1.79	.91		
14 Reading for meaning	日本語	2.80	.90	6.445	.000
	英語	2.27	1.12		
15 Monitoring comprehension	日本語	2.48	1.02	9.138	.000
	英語	1.77	.92		
16 Forward inferences	日本語	3.29	.99	11.626	.000
	英語	2.33	1.05		
17 Modifying inferences	日本語	2.77	1.02	10.850	.000
	英語	1.91	.94		
18 Backward inferences	日本語	2.99	1.00	12.244	.000
	英語	2.04	.93		
19 Guessing meaning	日本語	3.00	.99	8.512	.000
	英語	2.29	1.07		
20 Differentiating main ideas	日本語	2.73	1.01	10.733	.000
	英語	1.90	.90		
21 Organizing information	日本語	2.98	.96	13.353	.000
	英語	2.00	.86		
22 Interpreting information	日本語	3.41	1.03	8.861	.000
	英語	2.65	1.09		
23 Post-reading summarization	日本語	3.11	1.02	13.083	.000
	英語	2.08	.93		

(注) 調査対象者数 310人 (日本語読解), 305人 (英語読解)

■ 表 3：日本語読解における因子分析結果のまとめ

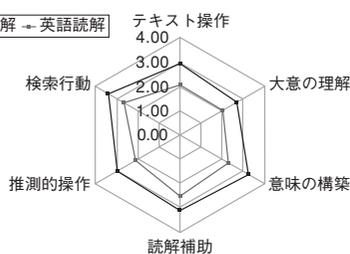
読解方略	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	第6因子
	テキスト 操作	大意の 理解	意味の 構築	読解 補助	推測的 操作	検索 行動
9 Discourse markers	.775	.151	.094	.014	.108	.136
1 Key words	.627	.115	.071	.142	.016	.156
8 Global structure	.520	.149	.153	.061	.151	-.052
12 Content schema	.511	.127	.277	.310	.057	.109
2 Meaningful units	.501	.209	.111	.048	-.045	.324
3 Topic sentences	.431	.387	-.224	.041	.142	.284
15 Monitoring comprehension	.008	.583	.074	.179	.168	.067
14 Reading for meaning	.251	.520	.196	.077	.038	.033
13 Formal schema	.219	.446	.094	.122	.058	.220
7 Sentence structure	.267	.404	.154	.189	.037	.123
20 Differentiating main ideas	.284	.388	.062	.017	.331	.066
23 Post-reading summarization	.168	.201	.646	.196	.161	.073
22 Interpreting information	.150	-.042	.547	.081	.202	.276
21 Organizing information	.185	.337	.468	-.025	.177	.074
16 Forward inferences	.042	.239	.419	.172	.278	.256
10 Pre-reading skimming	.080	.279	.070	.697	.016	.007
11 Comprehension aids	.146	.082	.100	.636	.079	.091
17 Modifying inferences	.044	.186	.254	.125	.539	.078
18 Backward inferences	.084	.223	.352	-.076	.537	.165
19 Guessing meaning	.394	-.048	.125	.327	.441	.280
5 Re-reading	.156	.121	.103	.009	.054	.458
6 Back and forth	.024	.288	.114	.067	.078	.451
4 Paraphrasing	.204	-.094	.185	.105	.233	.393
因子寄与	2.571	1.881	1.644	1.323	1.197	1.156
因子寄与率	11.179%	8.176%	7.149%	5.752%	5.204%	5.028%

(注) KMO = .848, Bartlett's $p = .000$.

■ 表 4：各因子における読解方略使用量の平均値

L1 / L2	テキスト 操作	大意の 理解	意味の 構築	読解 補助	推測的 操作	検索 行動
日本語読解	2.93	2.65	3.20	3.07	2.92	3.37
英語読解	2.06	2.01	2.27	2.51	2.08	2.64

▼ 図 1：読解方略使用量パターンの比較

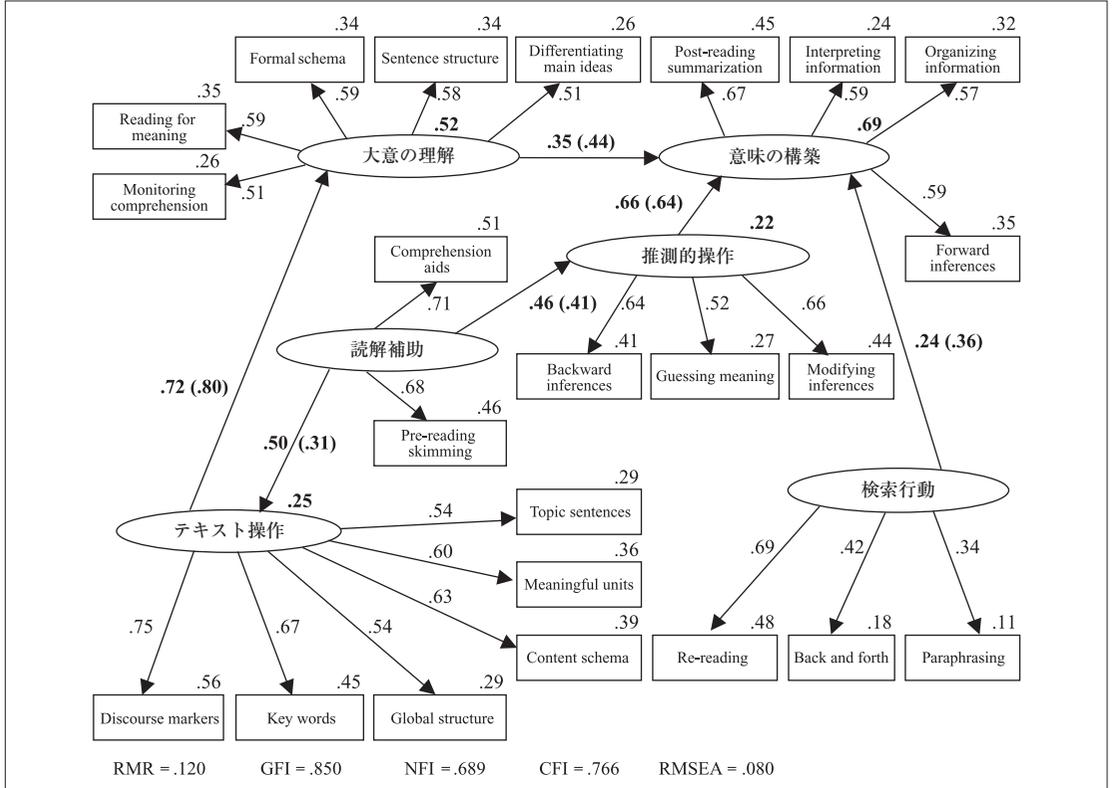


量パターンと類似している。この結果は、習熟度が低いL2の読解方略使用はL1の読解方略使用と異なるという報告と一致しない。

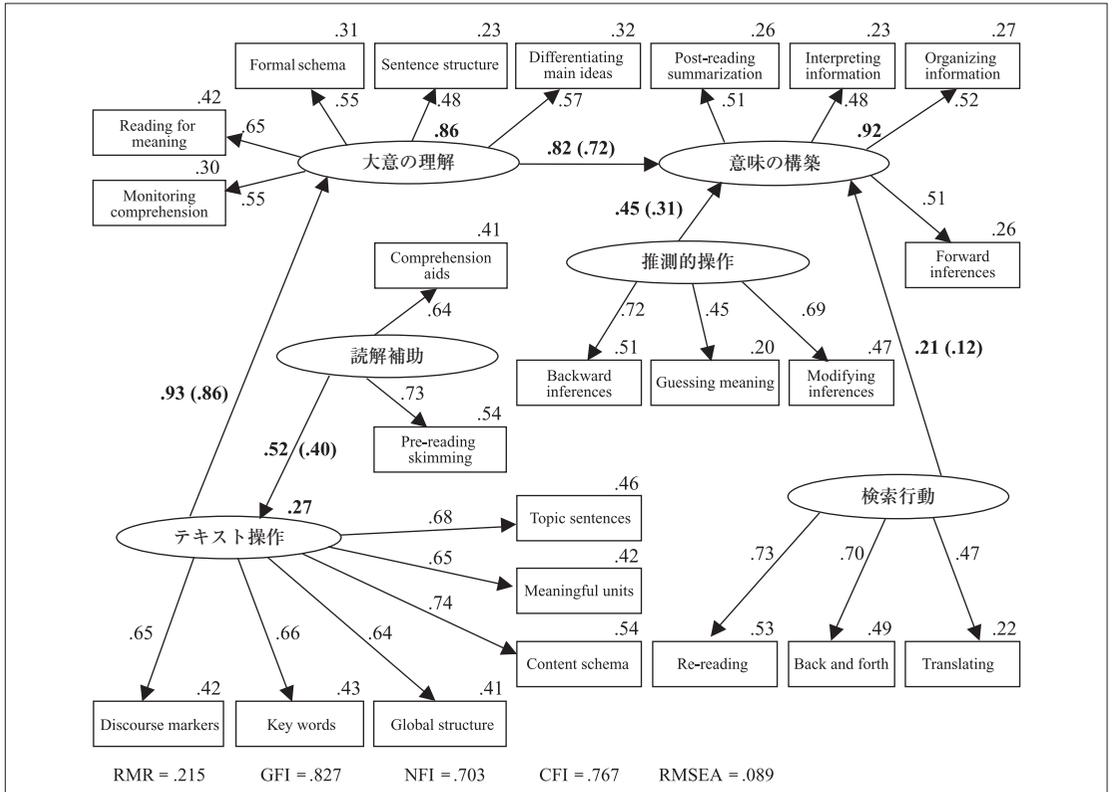
4.3 読解方略使用の関連性の比較

図2と図3は、それぞれ日本語読解と英語読解についての共分散構造分析の結果である。矢印は関係の方向性を示し、関係の強さを表す標準化係数が付随している。なお、因子間の矢印には、関係の大きさを表す非標準化係数を括弧内に併記している。また、矢印を受ける内生変数は、他の変数によって説明される程度を表す r^2 乗値を伴っている。因子間のフルド統計量の確率^(注9)はすべて1パーセント以下であったので、因子間に関連性のあることが確認さ

▼ 図 2 : 日本語読解についての共分散構造分析結果のまとめ



▼ 図 3 : 英語読解についての共分散構造分析結果のまとめ



れた。

結果を比較すると、日本語読解においてよりも英語読解において、「テキスト操作」から「大意の理解」を経て「意味の構築」に至る関連性が強かった。反対に、「推測的操作」から「意味の構築」への関連性については、日本語読解の方が強かった。なお、解が無効となり計算処理できないので、英語読解においては「読解補助」から「推測的操作」への関連性を規定していない。

構築モデルと実証データの適合度に関して、本研究で構築されたモデルは、全体として適合度の下限よりも上限に近かった。RMR 及び RMSEA は .000 に近いほど当てはまりがよいのに対して、GFI, NFI, CFI は1.000に近いほど当てはまりがよい^(注10)。つまり、本研究で構築されたモデルは、実証データに対してある程度適合している。しかし、日本語読解と英語読解の間で、適合度の差は認められなかった。

表5は、因子間の関係の差についての検定結果である。「大意の理解」から「意味の構築」への関係、及び「推測的操作」から「意味の構築」への関係において、有意差が見られた。この結果は、前者の関連性は英語読解の方が強く、後者の関連性は日本語読解の方が強いことを示している。他の因子間の関係では有意差が見られなかったため、これらの関連性について日本語読解と英語読解に差はないと判定される。

■ 表5：因子間の関係の差についての検定結果

因子間の関係	統計量	有意差
テキスト操作 → 大意の理解	-1.479	×
大意の理解 → 意味の構築	-3.188	○
読解補助 → テキスト操作	-.602	×
推測的操作 → 意味の構築	2.992	○
検索行動 → 意味の構築	1.599	×

これらの結果を総合的に判断すると、研究仮説3は否定される。すなわち、習熟度が低い英語の読解方略使用の関連性は、日本語の読解方略使用の関連性と差はない。この結果は、習熟度が低いL2の読解方略使用はL1の読解方略使用と異なるという報告と一致しない。

5 | まとめと課題

研究仮説1に関して、習熟度が低い英語の読解方略使用量は、日本語の読解方略使用量よりも小さかった。研究仮説2に関して、習熟度が低い英語の読解方略使用量パターンは、日本語の読解方略使用量パターンと差はなかった。研究仮説3に関して、習熟度が低い英語の読解方略使用の関連性は、日本語の読解方略使用の関連性と差はなかった。先行研究では、読解方略使用の差異は主に習熟度の違いにより生じるので、習熟度が低いL2の読解方略使用はL1の読解方略使用と異なると報告されている。読解方略使用量の大きさに関して、本研究の結果は先行研究と一致する。しかし、読解方略使用量パターンと読解方略使用の関連性において、本研究の結果は先行研究と一致しない。

このことについて、2つの解釈が可能であろう。1つは、習熟度が違っても読解プロセス自体は類似しているという解釈である。たとえ読解方略使用量に差があっても、読解方略使用量パターン及び読解方略使用の関連性に差がないので、基本的な読解プロセスに差はないと解釈できる。この解釈は、言語相互依存仮説 (Bernhardt & Kamil, 1995; Carrell, 1991; Lee & Schallert, 1997) によって裏打ちされる。この仮説によると、読解プロセスは特定の言語によらない普遍性を持つとされる。また、Fitzgerald (1995) は、L2の読解プロセスについての先行研究を大規模に分析評価した。この評価によると、L2の読解プロセスは基本的にL1の読解プロセスと同様であるとされる。しかし、習熟度が違っても読解プロセスは基本的に類似しているという解釈は、習熟度が低いL2の読解方略使用はL1の読解方略使用と異なるという報告 (Block, 1992; Davis & Bistodeau, 1993; Donin & Silva, 1993; Horiba, 1996) とは相容れない面もある。

もう1つの解釈として、日本語読解の習熟度があまり高くはなかったため、日本語と英語の読解方略使用の差異が顕在化しなかったとも考えられる。つまり、調査対象者の日本語読解と英語読解の習熟度は同じではないので、それが読解方略使用量の差となって顕在化した。しかし、相対的に高い日本語読解の習熟度は、読解方略使用量パターンや読解方略使用の関連性に差を生じさせるためには、十分では

なかった可能性がある。この解釈においては、読解方略使用の差異は習熟度の違いにより生じるという先行研究と矛盾しない。

本研究の結果に対する解釈の妥当性について、現時点での判断は難しい。この点を踏まえると、L1とL2の習熟度が明確に異なる被験者に対して、質問紙調査を実施する必要があるであろう。あわせて、質問紙項目の検討や分析方法の工夫、複数のインストルメントの併用など、研究方法の面でも改善の余地があると思われる。

また、本研究は、読み手が用いる読解方略の組み合わせについてもその概略を提供している。読み手がどのように方略を組み合わせて読解を行っているのかについて、先行研究では明確に報告されていない (Eskey & Grabe, 1988)。読解方略の指導を行う

際には、一般的な方略が全体としてどのように協働しているのかを示す必要がある。

さらに、読解方略質問紙への回答には、学習者に対する意識付けという教育的側面もある。学習者が読解プロセスを適切にとらえるように、読解方略質問紙を活用することも重要である。

謝 辞

最後に、貴重な研究機会を与えてくださいました、(財) 日本英語検定協会並びに選考委員の先生方に、心より感謝申し上げます。特に大友賢二先生には、大変失礼に富むご助言をいただきました。また、調査に協力してくれた高校生諸君にも、厚くお礼申し上げます。

注

- (1) 被験者が読解タスクを行う際に、思考プロセスを報告する言語データを指す。
- (2) 因子軸の回転方法の1つで、因子ごとに負荷量のばらつきを大きくするという特徴があり、広く利用されている。
- (3) 因子の抽出方法の1つで、各因子寄与が最大になるように抽出を行うオーソドックスな方法である。
- (4) 実測値として直接観測できない変数で、モデル構築時に仮定される構成概念として扱われる。
- (5) 構成概念間の因果関係を調べる手法で、現在広く利用されている。
- (6) 因子分析で扱う観測変量の妥当性を示し、1に近いと

- 因子分析を行うのは適切であると判断される。
- (7) 有意確率 .05以下で0ではない共分散の存在を示すので、観測変量間に関連性があると判断される。
- (8) 因子数を決定する際の基準の1つで、一般的に採用されている。
- (9) 有意確率 .05以下で係数が0ではないことを示すので、因子間に関連性があると判断される。
- (10) 一般に、RMSEAの値が .05未満の場合モデルの当てはまりがよいと判断し、.05から .10の範囲はグレーゾーンとされる。GFI, NFI, 及び CFI に関しては、.90以上で当てはまりがよいと判断することが多い。

参考文献 (*は引用文献)

- * Barnett, M.A. (1988). Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal*, 72, 150-162.
- * Bernhardt, E.B., & Kamil, M.L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16, 15-34.
- * Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly* 20, 463-494.
- * Block, E. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly* 26, 319-343.
- * Carrell, P.L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 73, 121-134.
- * Carrell, P.L. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency?. *Applied*

Linguistics, 12, 159-179.

- * Davis, J.N., & Bistodeau, L. (1993). How do L1 and L2 reading differ? Evidence from think aloud protocols. *The Modern Language Journal*, 77, 459-472.
- * Donin, J., & Silva, M. (1993). The relationship between first- and second-language reading comprehension of occupation-specific texts. *Language Learning*, 43, 373-401.
- * Eskey, D.E., & Grabe, W. (1988). Interactive models for second language reading: Perspectives on instruction. In P.L. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Eds.) *Interactive approaches to second language reading* (pp.223-238). Cambridge University Press.
- * Fitzgerald, J. (1995). English-as-a-second-language learners' cognitive reading processes: A review of research in the United States. *Review of Educational Research*, 65, 145-190.
- * Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly* 25,

357-406.

- * Horiba, Y. (1996). Comprehension processes in L2 reading: Language competence, textual coherence, and influences. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 433-473.
- * Kern, R.G. (1989). Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *The Modern Language Journal*, 73, 135-149.
- * Lee, J.W., & Schallert, D.L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly*, 31, 713-739.
- * Matsumoto, H. (2005). *A study on the formation of*

interactive reading conception as a facilitator to interactive reading performance. Unpublished doctoral dissertation, Hokkaido University.

- * Mokhtari, K., & Reichard, C. (2004). Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different cultural contexts. *System*, 32, 379-394.
- * Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- * Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 431-449.

資料：読解方略質問紙

*括弧内の英語表記は、実際の質問紙中に含まれない。

*実際の質問紙は、日本語読解用と英語読解用に別々に構成されている。

____ 学年 ____ 組 ____ 番 ____ 氏名 _____

日本語 / 英語の読解についての質問に、5段階評定で回答してください。なお、回答に正誤はないので、客観的に答えるように努力してください。

- 評定1 「全く当てはまらない」
 評定2 「あまり当てはまらない」(半分より下)
 評定3 「少し当てはまる」(半分程度)
 評定4 「大体当てはまる」(半分より上)
 評定5 「非常に当てはまる」

1. 重要語の意味を結び付けている。[] (Key words)
2. 語句の意味的まとまりに注意している。[] (Meaningful units)
3. 段落ごとに主題文を探している。[] (Topic sentences)
4. 難しい箇所を自分の言葉で置き換えている。[] (Paraphrasing : 日本語)
4. 難しい箇所を日本語に訳している。[] (Translating : 英語)
5. 重要な箇所や難しい箇所をもう一度注意して読み返している。[] (Re-reading)
6. 必要な情報を得たり前後関係を明らかにするために、文章中を行ったり来たりしている。[] (Back and forth)
7. 文の主述関係のような、基本的文構造をヒントとして活用している。[] (Sentence structure)
8. 物語や論説などの文章タイプ、及び物語展開や段落構成などの文章構造に注意している。[] (Global structure)
9. 「要するに」や「例えば」のような、文章構造の関係を示す語句に注意している。[] (Discourse markers)
10. 読み始める前に、文章全体がどのような内容なのか目を通してしている。[] (Pre-reading skimming)
11. 表題、図表、絵や写真などに注意している。[] (Comprehension aids)
12. 文章中の情報を自分が既知していることに関連付けている。[] (Content schema)
13. 文章タイプや文章構造の知識を活用している。[] (Formal schema)
14. 文章内容の理解を主目的としている。[] (Reading for meaning)
15. 文章内容をどの程度理解しているのかについて、心の中で把握している。[] (Monitoring comprehension)
16. 文章全体の内容展開について予測している。[] (Forward inferences)
17. 予測と実際の内容展開が異なる場合、その予測を見直している。[] (Modifying inferences)
18. 文章中の新たな情報から判断して、前に読んで理解できなかった箇所について推測している。[] (Backward inferences)
19. 文章全体の文脈から、知らない語句の意味を推測している。[] (Guessing meaning)
20. 文章全体の主題となる情報と、あまり重要ではない細かい情報を区別している。[] (Differentiating main ideas)
21. 文章全体から得られるさまざまな情報を心の中で整理している。[] (Organizing information)
22. 理解の難しい箇所を自分なりに判断して解釈している。[] (Interpreting information)
23. 読み終わったら、心の中で内容のまとめを行い理解の確認をしている。[] (Post-reading summarization)

第1回～19回「英検」研究助成入選テーマ

(勤務先・所属は申請時)

第1回 (昭和63年度)

STEP BULLETIN, Vol.1 に報告書を掲載。(募集部門＝研究)

【研究部門】「聴くこと」の能力の伸張が「読むこと」の能力の伸張に及ぼす転移に関する研究	共同研究
〈代表者〉東京都立城北高等学校 (定時制)	教諭 寺内 正典
L.L. 教室を利用した聴き取りテストおよび発話テストの開発	
東京都／東京学芸大学附属高等学校	教諭 小泉 仁
Writing の評価と意思伝達能力の測定との関連についての研究	
北海道／帯広柏葉高等学校	教諭 竹内 典彦
到達度別学習指導における「英検」の教育的効果	
東京都／聖徳学園関東高等学校	教諭 小林 昭文
中学1年生段階のリスニングテストの開発	
東京都／筑波大学附属駒場中学・高等学校	教諭 熊井 信弘
英語の Communicative Activities と評価	共同研究
〈代表者〉熊本県／五木村立五木第一中学校	教諭 徳永 誠也
英検筆記試験とクローズ・テストに見られる相関に関する研究	
京都府／聖母学院中学・高等学校	教諭 清水 裕子
Reading Aloud と言語能力の相関について	—— 言語能力の測定としての Reading Aloud
福岡県立香住丘高等学校	教諭 京堂 政美

第2回 (平成元年度)

STEP BULLETIN, Vol.2 に報告書を掲載。(募集部門＝研究)

【研究部門】T-unit を用いた高校生自由英作文能力の測定	—— 総合的英語能力との関連
東京都立小山台高等学校	教諭 富田 祐一
Cloze Test の可能性	—— Reading Cloze から Aural Cloze へ
福井県立鯖江高等学校	教諭 内藤 徹
兵庫県高等学校教育研究会英語部会アチーブメントテストの英語学力構造分析の試み	
兵庫県立明石西高等学校	教諭 服部 千秋
A-V 機器の活用と AET の協力による英語能力効果的測定法に関する研究	共同研究
〈代表者〉広島県立呉三津田高等学校	教諭 荒谷 弘
英語によるコミュニケーション能力の測定に関する研究	—— プロダクティブ・コミュニケーション・テストを使って
埼玉県／秋草学園高等学校	教諭 武田 修幸
絵を媒体とした問答法に関する研究	—— 英検3級二次試験問題を活用して
千葉県／千葉市立真砂第二中学校	教諭 片岡 万紀雄
聴解能力を測定するディクテーションの研究	
福岡県／糸田町立糸田中学校	教諭 林 道太
英検の結果と英語科の評価との関連についての研究	共同研究
〈代表者〉熊本県／七城町立七城中学校	教諭 都田 康弘

第3回（平成2年度）

STEP BULLETIN, Vol.3 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践）

【研究部門】 中学生の意思伝達を重視した書くことの評価方法の開発

新潟県／青海町立青海中学校 教諭 中村 博生

スピーキングにおける「発話能力」と「対応（反応）能力」の育成と評価

岐阜県／加子母村立加子母中学校 教諭 内木 健二

パーソナルコンピュータを用いた dictation・英作文テストの自動評価システムの開発

鳥取県／中山町立中山中学校 教諭 土江 良一

英語のオーラルコミュニケーション能力を測定するテストの開発

埼玉県立伊奈学園総合高等学校 教諭 酒井 志延

【実践部門】 コミュニケーション能力を高める授業とその効果の測定方法 **【共同研究】**

〈代表者〉神奈川県／横浜市立大綱中学校 教諭 竹腰 健一郎

パソコンを使った Listening 能力診断システムの開発と実践

東京都／東京学芸大学附属高等学校 教諭 山内 豊

“follow-up”の聴解力向上に及ぼす効果および“follow-up”能力と聴解力の関係

兵庫県／神戸市立葺合高等学校 教諭 玉井 健 〈入選後海外研修のため、報告書は Vol.4 に掲載〉

第4回（平成3年度）

STEP BULLETIN, Vol.4 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践）

【研究部門】 項目反応理論：高校における英語テストへの応用

東京都／学習院高等科 教諭 窪田 三喜夫

文法項目の体系的な理解と Listening Comprehension および Communication の活動における即応性との関連

山形県／山形市立第六中学校 教諭 佐藤 俊朗

【実践部門】 Team-Teaching における指導法の実践的研究

北海道／札幌市立八軒中学校 教諭 西村 守

パソコン通信を活用したコミュニケーション能力の育成

新潟県／上越教育大学附属中学校 教諭 広川 正文

パソコンによるコミュニケーションのためのリーディング指導 —— フレーズ読みと速読のスキルを中心として **【共同研究】**

〈代表者〉栃木県立今市高等学校 教諭 駒場 利男

「スケッチ・コンテスト」 —— AV 機器を利用したオーラル・コミュニケーション教育実践の試み

東京都立武蔵高等学校 教諭 柳内 光子

第5回（平成4年度）

STEP BULLETIN, Vol.5 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践）

【研究部門】 英語学習の個人差と学習ストラテジーに関する研究

京都府／亀岡市立南桑中学校 教諭 岩本 夏美

高校生の英作文に対する全体的評価と分析的評価の相関

福井県立丸岡高等学校 教諭 上野 景理 〈病気療養のため研究中止〉

【実践部門】 国際理解教育を通して英語運用能力を培う指導

—— ティーム・ティーチングによる「新しい時間」の効果的な授業の試み

新潟県／新潟大学教育学部附属長岡中学校 教諭 杉山 敏

積極的にコミュニケーションを図るための戦略的能力の育成

京都府／京都市立朱雀中学校 教諭 杉本 義美

Team Teaching の授業分析

岡山県立岡山操山高等学校 教諭 山田 昌宏

センス・グループによる理解訓練を段階的に導入した授業の試み

— Reading-and-Look-up から Listen-and-Look-up へ

群馬県／共愛学園中学校・高等学校 教諭 亀山 孝

第6回（平成5年度）

STEP BULLETIN, Vol.6 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査・論文）

【研究部門】 スキーマ理論を用いた中学生の読解力の育成と評価

群馬県／前橋市立荒砥中学校 教諭 上原 景子

高校生の読みにおける要約問題と多肢選択問題との相関

青森県立鶴田高等学校 教諭 中野 幸子

テスト形式の違いによる英語学習者のパフォーマンスの可変性

北海道釧路湖陵高等学校 教諭 大場 浩正

書く能力を何で測るか — 高校生の自由英作文における coherence と cohesion

兵庫県立伊丹高等学校 教諭 平林 輝雄

【実践部門】 コミュニケーション重視の授業とその分析

茨城県／水海道市立水海道中学校 教諭 飯田 毅

コミュニケーション能力としての「推測する態度」を育てる読解指導

— コミュニカティブな読みを目指して（中学1～3年）

愛知県／名古屋市立港明中学校 教諭 鈴木 均

姉妹校交流を通じたコミュニケーション活動の分析

奈良県立片桐高等学校 教諭 小林 憲一

四技能を使つての学習が練習問題の反復よりも有効であることを、
語彙の学習を通して明らかにする試み

茨城県立下館第一高等学校 教諭 川 貞夫

“Top-down Process” を用いた聴解力の養成 **共同研究**

〈代表者〉東京都／中央大学附属高等学校 教諭 池野 良男

【調査部門】 丁寧さとコミュニケーション — 表現の適切さの位相 **共同研究**

〈代表者〉岡山県立岡山朝日高等学校 教諭 鷹家 秀史

日米高校生の会話比較 — 高校2年生（16、17歳）の会話活動を比較して

長野県／長野市立皐月高等学校 教諭 滝沢 謙三

帰国子女の言語能力に関する基礎調査：英語学習に対する意識調査と学習困難点 — 時制を中心として

茨城県／茗溪学園高等学校 教諭 奥 聡一郎

米国の小学校で使われる国語の教科書の語彙調査

兵庫県／神戸市立楠高等学校 教諭 都築 郷実

AET が日本人に基本的に身につけて欲しいと思う英文100 — 基本的話題を中心とした臨場的英文

高知県／越知町立明治中学校 校長 公文 孝也

【論文部門】 英語教科書が高校生の国際理解に与える影響について

兵庫県立淡路農業高等学校 教諭 森 康成

第7回（平成6年度）

STEP BULLETIN, Vol.7 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査・論文）

【研究部門】音読における認知スタイルの分類と評価

北海道室蘭清水丘高等学校 教諭 卯城 祐司

【実践部門】コミュニケーション能力の育成 — リスニング能力の育成を中心に

神奈川県／横浜市立並木中学校 教諭 川島 一男

パーソナルコンピュータを利用した、生徒の自己表現能力育成

鳥取県／中山町立中山中学校 教諭 松本 昭範

Inferential Listening の能力向上をめざす授業に Media をいかに取り入れていくか

東京都立東大和高等学校 教諭 岩崎 充益

ディベートによるコミュニケーション能力の育成 — ディベート教育理論の確立と定着をめざして

岡山県立倉敷天城高等学校 教諭 藤井 一成

英語の聞く能力を伸ばすための指導法 — スキーマ理論にもとづいた3ステップ指導法

沖縄県立首里東高等学校 教諭 平敷 美恵子

【調査部門】中学校英語教育の改善点をさぐる — 近畿圏 JTE / ALT 1,000人アンケートから **共同研究**

〈代表者〉兵庫県／神戸市立山田中学校 校長 近藤 正治

「楽しい授業は力のつく授業だ」 — 生徒へのアンケート調査結果

東京都／杉並区立和田中学校 教諭 北原 延晃

オーラル・コミュニケーション A における語彙と文型の調査 **共同研究**

〈代表者〉兵庫県／神戸市立楠高等学校 教諭 徳重 雅弘

授業における「楽しさ」と「学習効果」の共生に関する調査研究

— Communicative Language Teaching は日本の高校現場に定着するか

兵庫県立東神戸高等学校（定時制）教諭 木村 裕三

【論文部門】学力とタスクがコミュニケーション方略に及ぼす影響について

山形県／尾花沢市立玉野中学校 教諭 坂井 善久

Speech における Analytic Evaluation と Holistic Evaluation

福井県立鯖江高等学校 教諭 内藤 徹

第8回（平成7年度）

STEP BULLETIN, Vol.8 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査・論文）

【研究部門】IQ と外国語習得能力との相関 — 理数的 IQ と言語的 IQ の四技能に果たす役割

三重県／津市立橋南中学校 教諭 木戸口 英樹

Narration の評価における方略的能力測定基準の作成への一考察（英検準1級の場合）

岡山県立倉敷天城高等学校 教諭 平松 章弘

【実践部門】生徒が主体的に取り組むこれからのLL授業のあり方

— コミュニケーション能力を高める LL とチーム・ティーチングの融合した授業

埼玉県／埼玉大学教育学部附属中学校 教諭 肥沼 則明

中・高連携の視点からみた、コミュニケーションの方略的能力の育成 **共同研究**

〈代表者〉鹿児島県／佐多町立第一佐多中学校 教諭 小林 俊一郎

論説文の読解における発問（question）と修正的フィードバック（corrective feedback）

が学習者の応答に及ぼす影響に関する質的分析 **共同研究**

〈代表者〉埼玉県／浦和明の星女子高等学校 教諭 小磯 敦

ドラマ教育を通じたオーラル・コミュニケーション能力の分析と評価 **共同研究**
〈代表者〉北海道室蘭清水丘高等学校 教諭 釣 晴彦

マルチメディアを利用したコミュニケーション能力の育成 **共同研究**
〈代表者〉千葉県立銚子商業高等学校 教諭 菅生 隆

【調査部門】 高校生の英語語彙学習 — 提示された単語をどのように覚えていくのか
東京都／学習院高等科 教諭 山本 昭夫

高校生の好む学習スタイルとその個人差のパターン
埼玉県立朝霞高等学校 教諭 岡田 順子

生徒の書いた英作文のコミュニケーション能力
愛知県立千種高等学校 教諭 木村 友保

【論文部門】 四技能を統合する総合的学習指導と態度・意欲の変容 — 平成6年度普通高校1年生英語の実践研究 **共同研究**
〈代表者〉大阪府立久米田高等学校 教諭 溝畑 保之

AET とのチーム・ティーチングにおける高校生の個人レベルの学習論に関する一考察
京都府立南丹高等学校 教諭 亀谷 貴英

第9回 (平成8年度)

STEP BULLETIN, Vol.9 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査・論文)

【研究部門】 中学生のコミュニケーション能力の育成と評価 — Communication Strategy を利用して
新潟県／新潟市立山の下中学校 教諭 広瀬 浩二

日本人英語学習者の英文読解力、再生力、推測力とその相関
静岡県／磐田市立向陽中学校 教諭 山下 直久

Readability Score と語彙の側面より見た実用英語技能検定問題の妥当性
東京都立第二商業高等学校 教諭 濱岡 美郎

英検2～3級レベル学習者の読解ストラテジーに対する認識と使用の差異
石川県／星稜高等学校 教諭 大和 隆介

【実践部門】 「書くこと」における語彙指導 **共同研究**
〈代表者〉東京都／新宿区立牛込第三中学校 教諭 片岡 美恵子

中学生のオーラル・コミュニケーションを誘発する教師発話の分析
兵庫県／伊丹市立松崎中学校 教諭 立花 千尋

生徒にとって意味のあるコミュニケーション活動と継続したゲーム指導の展開
東京都／筑波大学附属中学校 教諭 平原 麻子

ポートフォリオによる自己評価法の工夫 **共同研究**
〈代表者〉埼玉県立上尾橘高等学校 教諭 中山 厚志

高等学校における多読指導の効果に関する実証的研究 **共同研究**
〈代表者〉京都府／京都教育大学附属高等学校 教諭 橋本 雅文

【調査部門】 都立高校定時制・職業課程（工業・商業・農業等）における英語の授業の実態調査
— 英語科教員へのアンケート調査
東京都立砧工業高等学校 教諭 亀田 利恵子

高等学校教科書の語彙から見た実用英語技能検定（準1級・2級）および大学入試センター試験
奈良県立郡山高等学校 教諭 坂口 昭彦

中学生のオーラル・コミュニケーションにおける誤りに対する AET と JTE の許容度の比較
長野県／文化女子大学附属長野高等学校 教諭 丸山 秀雄

【論文部門】 幼児・児童の英語学習および習得の一事例とその考察

静岡県立静岡西高等学校 教諭 石川 智子

第10回（平成9年度）

STEP BULLETIN, Vol.10 に報告書を掲載。小学校教諭を募集対象に加えた。（募集部門＝研究・実践・調査・論文）

【研究部門】 結束性の習得に指導が及ぼす効果 — 項目応答理論に基づくデータ分析

東京都／学習院中等科 教諭 志村 美加

マルチメディア・データを含むリスニングテスト・アイテムバンクの実現可能性

長野県立篠ノ井高等学校 教諭 中村 洋一

【実践部門】 ALT の力を生かし、生徒、JTE、ALT が共に学ぶ授業

— Counseling-Learning (C-L) / Community Language Learning (CLL) 理論を用いて

京都府／亀岡市立別院中学校 教諭 吉田 昌夫

ディベートでの自己表現能力の育成と自由英作文への発展指導 **共同研究**

〈代表者〉静岡県立韮山高等学校 教諭 露木 浩

高校生の文法力を伸ばす指導法 — Output Hypothesis をふまえて **共同研究**

〈代表者〉京都府立商業高等学校 教諭 山田 昌子

【調査部門】 英語教師に対する期待と要望 — 国際語としての英語学習の意義を在外教育施設で問い直す

ドイツ／フランクフルト日本人国際学校 教諭 出蔵 直美

Successful Learners の英語学習法 — 生徒へのアンケート調査結果分析 **共同研究**

〈代表者〉東京都／東京学芸大学附属世田谷中学校 教諭 太田 洋

英語教師の「外国語学習不安」 — オーラル・コミュニケーションの履修が与える影響

秋田県立秋田工業高等学校 教諭 杉田 道子

中学・高校における音声指導の実態と、音声指導に対する英語教師の意識 **共同研究**

〈代表者〉大阪府立大冠高等学校 教諭 岡崎 節子

【論文部門】 AV 機器と ALT の活用による効果的なコミュニケーション活動

— 国際経済コースにおける「英語実務」の授業を通して **共同研究**

〈代表者〉兵庫県立小野高等学校 教諭 吉田 建樹

第11回（平成10年度）

STEP BULLETIN, Vol.11 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査・論文）

【研究部門】 SVT テストと英語検定試験読解問題との相関

北海道札幌北高等学校 教諭 竹村 雅史

音声データを活用したリスニングにおける未知語の意味推測

東京都立江東商業高等学校 教諭 斎藤 直子

スピーキングテストの分析と評価 — 項目応答理論を使つての研究 —

東京都立農業高等学校（定時制）教諭 秋山 朝康 〈入選後海外研修のため、報告書は Vol.12 に掲載〉

中学生同士のペア活動における Input, Output, Interaction の分析

埼玉県／桶川市立桶川中学校 教諭 山戸田 孝則

【実践部門】 認知意味論を応用した効果的な英文法の指導法 **共同研究**

〈代表者〉茨城県／つくば国際大学高等学校 教諭 石崎 貴士

インターネットを利用した自己表現能力の育成 — The International Kids' Space を利用しての書く言語活動 —

宮城県／村田町立村田第一中学校 教諭 栗和田 建夫

速読練習の効果 **共同研究**

〈代表者〉神奈川県／慶應義塾湘南藤沢中等部 教諭 藤田 真理子

小学校における英語に関する活動や英会話学習の内容・方法のあり方 **共同研究**

〈代表者〉東京都／文京区立誠之小学校 校長 佐々木 賢

小学校における内容中心英語教育 — 各教科とのつながりを求めて —

東京都／昭和女子大学附属昭和小学校 講師 小泉 清裕

【調査部門】中学生の学習者コーパスの語い、文法からみた英語検定試験問題（5級，4級，3級）

東京都／東京学芸大学附属世田谷中学校 教諭 日基 滋之

【論文部門】国際理解教育を目指したオーラル・コミュニケーションの授業と活動

静岡県／常葉学園高等学校 教諭 永倉 由里

第12回（平成11年度）

STEP BULLETIN, Vol.12 に報告書を掲載。*印は「委託研究」。(募集部門＝研究・実践・調査・論文)

【研究部門】語彙知識の深さと speaking 能力の相関 — native-like fluency は語彙知識により高まるか —

北海道／札幌市立札幌開成高等学校 教諭 石塚 博規

リスニング回数がリスニング理解に及ぼす効果

東京都立武蔵村山高等学校 教諭 谷口 幸夫

短時間での中学・高校生の英語発音向上の研究 — 認知心理学的分析より —

兵庫県立明石南高等学校 教諭 前田 良彦

中学1・2年生の英語力と学習動機・態度・戦略の関係 — 心理測定尺度の妥当性と信頼性の検証 —

東京都／学習院中等科 教諭 行名 一夫

【実践部門】パラレル・レッスンによるリスニングとリーディングの融合的指導法

北海道札幌稲西高等学校 教諭 鈴木 智己

リスニング指導における教材の難易度と学習適性の関係

兵庫県立鈴蘭台高等学校 教諭 木南 正吾

聾学校におけるコミュニケーション能力を育てる授業

千葉県立館山聾学校 教諭 飯田 弘子

英語学習用ソフトを取り入れた語彙の習得 — ゲームボーイを使って —

埼玉県／所沢市立安松中学校 教諭 小川 正人

*小学校における英会話学習にふさわしい教材（活動内容）および教授法と指導計画の開発 **共同研究**

〈代表者〉東京都／文京区立誠之小学校 校長 佐々木 賢

【調査部門】リーディング理論に基づく高等学校リーディング教科書の分析

北海道岩見沢東高等学校 教諭 林 伸昭

中学校における単語学習ストラテジーの調査 — よい学習者の活用ストラテジーと指導可能性 —

静岡県／富士宮市立大富士中学校 教諭 中野 聡

【論文部門】外国語学習の Strategies 使用と達成度との相関 — SILL と英語検定3級を用いて —

北海道札幌工業高等学校 教諭 松本 広幸

学習環境が生徒のコミュニケーション能力の発達に及ぼす影響

青森県立八戸商業高等学校 教諭 岩見 一郎

第13回 (平成12年度)

STEP BULLETIN, Vol.13 に報告書を掲載。*印は「奨励研究」。(募集部門＝研究・実践・調査)

【研究部門】 Hesitation Phenomena が高校生リスニング理解に及ぼす影響	神奈川県立小田原城北工業高等学校 教諭	柳川 浩三
英検取得級と大学入試センター試験英語科目の点数との相関関係	北海道／北嶺高等学校 教諭	山西 敏博
英語文法性判断テスト — メタ言語知識に頼らない文法能力の測定 —	三重県立桑名西高等学校 教諭	横田 秀樹
コンピュータでのチャット能力と口頭コミュニケーション能力との相関関係 — チャット能力テストの開発を含めて —	群馬県／富岡市立西中学校 教諭	網中 徳昭
「コミュニケーション重視」の観点からみた英検3・4級作文力問題の妥当性	山梨県／塩山市立松里中学校 教諭	杉田 由仁
*特別な教育的ニーズのある生徒の英語指導 — 学習障害と運動障害を中心に — 共同研究	〈代表者〉東京都／筑波大学附属桐が丘養護学校 教諭	清水 聡
【実践部門】 フレーズ音読を用いた授業の効果と問題点	鳥取県立八頭高等学校 教諭	安木 真一
ALT と学習者の小グループ活動における発話量の伸長と学習スタイルの関係 共同研究	〈代表者〉広島県／広島大学附属福山中・高等学校 教諭	千菊 基司
Independent Learners の育成を目指した指導と評価 — Workstation の導入とALTとの collaboration — 共同研究	〈代表者〉兵庫県立農業高等学校 教諭	泉 恵美子
年間を通して継続するリスニング指導 — Easy Listening —	鳥取県／倉吉市立久米中学校 教諭	竹川 由紀子
自由読書を取り入れた中学生の多読指導	香川県／志度町立志度東中学校 教諭	亀谷 圭
表現能力と対話能力を育成する発信型の英語教育 — マルチメディアを利用して — 共同研究	〈代表者〉福井県／福井市立成和中学校 教諭	小寺 清隆
「自ら学ぶ子の育成」 — 英会話を取り入れた総合的学習活動 — 共同研究	〈代表者〉神奈川県／相模原市立相模台小学校 校長	中島 善彦
小学校におけるコミュニケーションを図ろうとする態度を育む英語活動 共同研究	〈代表者〉宮城県／塩竈市立第二小学校 教諭	小野寺 由起
「文字の読み指導」を取り入れた小学校の英語活動 — 小学高学年の実践授業 —	京都府／京都市立永松記念教育センター 小学校英語担当	直山 木綿子
【調査部門】 海外英語研修による個人的学習成果はクラス全体へいかに還元しうるか	大阪府／関西大学第一高等学校 教諭	田坂 純子
高校生の語彙習得ストラテジーに関する考察	北海道帯広柏葉高等学校 教諭	竹内 典彦
TOEIC, 英検, 中学・高校で求められている英単語の段階別分類	東京都立青梅東高等学校 教諭	長嶋 浩一
英語教師の実践的思考様式の解明 — オンライン・モニタリング・システムによる授業分析 —	北海道／江別市立野幌中学校 教諭	田島 郁夫

第14回 (平成13年度)

STEP BULLETIN, Vol.14 に報告書を掲載。*印は「奨励研究」。(募集部門＝研究・実践・調査)

【研究部門】	高校生の音読と英語力は関係があるか？	岡山県立倉敷古城池高等学校 教諭	宮迫 靖静
	高校生英語学習者の学習方略使用と学習達成	広島県立黒瀬高等学校 非常勤講師	前田 啓朗
	高校生英語学習者の発話における流暢さと正確さの関係	埼玉県立伊奈学園総合高等学校 教諭	阿野 幸一
	推測がコロケーションの意味の記憶に及ぼす効果	新潟県/刈羽村立刈羽中学校 教諭	姉崎 達夫
	一般化可能性理論を用いた観点別評価の方法論の検討	東京都/世田谷区立駒留中学校 講師	山森 光陽
【実践部門】	過程中心指導理論にもとづくダイアログ・ジャーナル・アプローチを用いた英作文指導	共同研究 〈代表者〉愛知県立佐織工業高等学校 教諭	佐藤 雄大
	会話内容の充実化によるコミュニケーション能力養成	共同研究 〈代表者〉東京都/東京女子学園中学校・高等学校 講師	佐藤 玲子
	*「総合的な学習の時間」に生かす英語教育の役割と可能性	北海道岩見沢高等養護学校 教諭	成田 智志
	小学校での英語教育をふまえた中学校1年生でのスピーキング指導と評価	香川県/香川大学教育学部附属坂出中学校 教諭	高松 憲子
	インターネットのテレビ電話システムを使った海外とのリアルタイム発信授業	共同研究 〈代表者〉東京都/新宿区立牛込第一中学校 教諭	瀧口 均
	*年齢に応じた知識欲を満たす英語活動	千葉県/成田高等学校付属小学校 教諭	今来 弓子
【調査部門】	高校生の自由英作文の語彙分析	大分県立杵築高等学校 教諭	麻生 雄治
	日本と韓国の高校生の英語の特徴	神奈川県立神奈川総合高等学校 教諭	鈴木 栄
	WPM を活用した読解指導とその分析	愛知県立岡崎東高等学校 教諭	酒井 得郎
	中学生の英語学習に対する動機づけの特徴	宮城県/仙台市立将監中学校 教諭	齋藤 嘉則
	実践的コミュニケーション能力を適切に評価するための基礎研究	共同研究 〈代表者〉埼玉県/春日部市立大沼中学校 校長	池田 一夫
	*日本人小学生の英単語の鸚鵡返し能力(聴解と発音能力)の実態	東京都/東京学芸大学附属世田谷中学校 教諭	神白 哲史

第15回（平成14年度）

STEP BULLETIN, Vol.15 に報告書を掲載。*印は「奨励研究」。(募集部門＝研究・実践・調査)

【研究部門】 高校入学時の英語能力値の年次推移

— 項目応答理論を用いた県規模英語学力テストの共通尺度化 — **共同研究**

〈代表者〉茨城県立石岡第二高等学校 教諭 齊田 智里

新学習指導要領をふまえた中高生を対象としたレベル別語彙テストの作成 **共同研究**

〈代表者〉東京都立清瀬東高等学校 教諭 佐藤 留美

イメージョンと非イメージョンの writing 能力の測定 — 英検3級をフィルターにして —

北海道／札幌市立新川西中学校 教諭 阿部 若葉

【実践部門】 高校生のリスニングにおけるつまずきを意識した指導

広島県／広島大学附属中・高等学校 教諭 井長 洋

高等学校英語授業における「実践的コミュニケーション能力」向上に果たす生徒間の
インタラクション活動の役割

大分県立日出陽谷高等学校 教諭 小林 啓子

CSCL(Computer Supported Collaborative Learning) の原理を応用した英語学習

— 総合学科選択科目「英語絵本」における取り組み —

兵庫県立加古川南高等学校 教諭 岩見 理華

Task-based Syllabus の開発と総合的英語運用能力の育成

— 導入期の指導に焦点をあてて —

愛知県／名古屋大学教育学部附属中・高等学校 教諭 木下 雅仁

*学級担任が子どもと楽しむ英語活動 — コミュニケーション能力の育成 — **共同研究**

〈代表者〉石川県／金沢市立森本小学校 教諭 本間 啓子

公立小学校における「ストーリー」を用いた英語活動

— クラス担任とボランティア英語教師の連携 — **共同研究**

〈代表者〉東京都／世田谷区立千歳小学校 校長 寶田 宏恭

【調査部門】 何が英語学習者の動機づけを高めるのか — 自己決定理論に基づいた英語学習動機づけの調査分析 —

北海道立札幌東高等学校 非常勤講師 廣森 友人

英検2級とセンター試験に対する英語教科書語彙の効果 — 過去10年間の通時的調査 —

千葉県立長狭高等学校 教諭 長谷川 修治

早期英語教育経験者と未経験者の中間言語の分析

— 中学入門期のおつまずきの原因を比較する —

東京都／学習院女子中等科高等科 教諭 高田 智子

全国公立高等学校入試リスニング問題の分析

静岡県／伊東市立北中学校 教諭 杉本 博昭

第16回（平成15年度）

STEP BULLETIN, Vol.16 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査)

【研究部門】 英語リーディング熟達度テストにおける「総合問題」の妥当性の検証

岐阜県立土岐紅陵高等学校 教諭 伊佐地 恒久

多肢選択式リスニングテストの問題文と選択肢の提示時期がテストパフォーマンスに与える影響

神奈川県立小田原城内高等学校 教諭 柳川 浩三

面接方法が発話に与える影響 —ロールプレイを用いた個別面接方式とペア面接方式の比較—
栃木県立小山高等学校 教諭 川島 智幸

教師の音読を伴った繰り返し読みが高校生の英文読解に及ぼす効果
埼玉県立狭山経済高等学校 教諭 飯野 厚

日本人英語学習者の読み方とチャンキング単位の関係
—速読と精読における効果的なチャンクの比較—
茨城県／筑波大学大学院在籍 土方 裕子

中学校選択英語科のライティング学習における教授ツールとしての
簡略ポートフォリオの効果に関する事例研究
千葉県／沼南町立高柳中学校 教諭 松崎 邦守

音声に対する敏感さと英語学習総合能力との関係
熊本県／熊本学園大学大学院在籍 福富 かおる

【実践部門】 外国語としての英語の習得と運用能力向上に効果的な
パーソナルコンピューター用学習ソフトウェアの開発
静岡県／静岡市立高等学校定時制課程 教諭 杉山 潔実

インプットの発話速度の違いがリスニング力育成に与える影響
茨城県／土浦日本大学高等学校 非常勤講師 飯村 英樹

高校におけるディベート授業のシラバスデザイン
東京都／明治大学付属明治高等学校 教諭 矢田 理世

Reproduction を用いた英語表現能力の育成
大分県立大分南高等学校 教諭 池邊 裕司

Scaffolding がグループ活動を通してコミュニケーション能力や文法能力育成に与える効果の検証
北海道／常呂町立常呂中学校 教諭 佐藤 大

B-SLIM を導入した英語活動 —楽しく身につく英語活動の創造— **共同研究**
(代表者) 北海道／旭川市立日章小学校 教諭 小山 俊英

【調査部門】 学習方法の違いによる語彙習得率の比較研究
千葉県立匝瑳高等学校 教諭 中池 宏行

高校生の英語学習に対する意識と取り組み —英語科と普通科の生徒の比較を通して—
宮城県仙台東高等学校 教諭 畠山 喜彦

中学生（英検3級）は ALT の修正フィードバックをどの程度知覚するのか
—対話者と傍聴者の listening position の違いによる知覚量の分析—
北海道／伊達市立伊達中学校 教諭 大塚 謙二

英語ドラマ活動は、中学生の英語習得・英語学習にどのような影響を与えるのか
兵庫県／国立兵庫教育大学大学院在籍 井村 哲也

幼児英語学習者のコミュニケーション分析 —イマージョンスクールにおけるケーススタディー—
北海道／北海道大学大学院在籍 田村 有香

第17回（平成16年度）

STEP BULLETIN, Vol.17 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査）

【研究部門】 英語能力テストにおけるマルチリテラシー —イメージの発信するメッセージを読む—
静岡県立静岡西高等学校 教諭 松下 明子

自由英作文における学習者コーパスの文章の種類別品詞分析から得られる教育的示唆
山形県／鶴岡工業高等専門学校 助教授 柏木 哲也

リーディングテストにおける質問タイプ	—パラフレーズ・推論・テーマ質問と処理レベルの観点から—	茨城県／筑波大学大学院博士課程在籍	清水 真紀
日本人中高生における発表語彙知識の広さと深さの関係		茨城県／筑波大学大学院博士課程在籍	小泉 利恵
【実践部門】 音読筆写時間と高校生の英語能力の関係		三重県立明野高等学校	教諭 北村 英子
高等学校英語Ⅰ・Ⅱの授業の大半を英語で行うための工夫とその授業の効果	共同研究	英語で授業プロジェクトチーム〈代表者〉大阪府立鳳高等学校	教諭 溝畑 保之
高校生の自由英作文における教師の Feedback と書き直しの効果		鹿児島県立志布志高等学校	教諭 有嶋 宏一
暗唱文テストで育成する表現の能力	共同研究	〈代表者〉広島県立福山葦陽高等学校	教諭 門田 直美
中学校における正確さと流暢さを同時に高める言語活動の開発とその評価のあり方		高知県／土佐市立高岡中学校	教諭 今井 典子
PC 教室で行う中学生のスピーキング指導	—デジタル映像を利用した即時フィードバック—	神奈川県／山北町立山北中学校	教諭 室伏 秀元
学習者のクラスター化に基づいたシャドーイングの効果的活用		秋田県／大曲市立大曲南中学校	教諭 吉澤 孝幸
第二言語習得を加速させる流暢さのトレーニング	—継続的な「多読」＆「書き出し訓練」の効果—	神奈川県／私立栄光学園中学高等学校	教諭 宇佐美 修
小学校高学年児童の個人の習熟度に応じたきめ細かな指導法の開発	—コンピューターを使った On-Demand な英語学習—	愛知県／椋山女学園大学附属小学校	非常勤講師 加藤 佳子
【調査部門】 日本人英語学習者のための英語語彙力測定と語彙学習方略診断調査表の開発		広島県立広島皆実高等学校	教諭 田頭 憲二
英語と日本語のリズムの違いに着目した音声指導	—強勢拍リズムを身に付ける英語活動—	徳島県／鳴門教育大学大学院総合学習開発コース在籍	松永 健治

第18回（平成17年度）

STEP BULLETIN, Vol.18（本号）に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査）

【研究部門】 指導と評価の一体化をめざした信頼性の高い英作文評価基準表の作成： 多変量一般化可能性理論を用いて		東京都／津田塾大学	演習助手 大久保 奈緒
英語学習方法の考察：音読，暗唱，筆写		神奈川県立川崎高等学校	教諭 小林 潤子
学習者の口頭によるオンラインと訳出によるオフラインのパフォーマンス比較	—産出量・複雑さ・文法的正確さ・カバー率の4指標を用いて—	愛知県／名古屋大学大学院在籍	松原 緑
ゲーティング法を応用した英語リスニング能力の要因分析		愛知県／名古屋大学大学院在籍	村尾 玲美
語彙テストの形式が語彙知識と読解能力の測定に及ぼす影響		茨城県／筑波大学大学院在籍	森本 由子

速読練習を取り入れた「多読」授業の効果 **共同研究**

〈代表者〉千葉県／我孫子市立我孫子中学校 教諭 佐藤 知代

【実践部門】 eラーニング教材の授業活用による英語実践的コミュニケーション能力の育成

岡山県立津山高等学校 教諭 藤代 佳予子

自由な発話における日本人中学生の英語力の発達分析

—自由な発話の中に見られるパタンプラクティスの影響—

東京都／港区立御成門中学校 教諭 明石 達彦

〈期間延長のため、報告書は Vol.19 に掲載〉

中学生への英語教育における「デジタルポートフォリオ」の有効性

兵庫県立芦屋国際中等教育学校 教諭 岩見 理華

生徒の Speaking 力を育てる授業改善の試み —「英語教員研修」の成果を通して— **共同研究**

〈代表者〉宮城県／仙台市教育センター 指導主事 齋藤 嘉則

中学生のスピーキング活動における振り返りの効果

兵庫県／高砂市立荒井中学校 教諭 的場 真弓

地域英語教材 “15 Stories of Saitama-ken” (Ver.2) の開発と活用 **共同研究**

〈代表者〉埼玉県／鶴ヶ島市立西中学校 校長 吉田 敏明

日常的に英語に触れる環境を作る学級担任による英語活動

—アメリカ合衆国におけるイマージョン教育の経験を生かして—

福岡県／大野城市立大野南小学校 教諭 上原 明子

学級担任が進める小学校英会話活動 —地域イントラネットを活用した多様な活動— **共同研究**

〈代表者〉福岡県／大牟田市立明治小学校 校長 安田 昌則

【調査部門】 Constructing a Japanese Secondary School Students' Beliefs Model

—日本人の高校生の英語学習に関するピラーモデルの構築— **共同研究**

〈代表者〉神奈川県立神奈川総合高等学校 教諭 鈴木 栄

日本語と英語の読解方略使用の比較

北海道立札幌工業高等学校 教諭 松本 広幸

グループワークを軸とした自己調整学習の効用 —併設型中高一貫校における縦断的調査— **共同研究**

〈代表者〉愛知県／名古屋大学教育学部附属中・高等学校 教諭 木下 雅仁

〈期間延長のため、報告書は Vol.19 に掲載〉

第19回（平成18年度）

現在研究中（報告書提出：平成19年4月30日）。（募集部門＝研究・実践・調査）

【研究部門】 項目応答理論を応用した評価者トレーニングは、
英作文評価者の信頼性向上にどの程度貢献することができるのか

兵庫県／神戸市立大池中学校 教諭 占部 昌蔵

単語認知における概念表象

—刺激語の抽象度、親密度、翻訳方向、学習者の熟達度が語彙テストに与える影響—

東京都／都立青山高等学校 教諭 中村 徹

基幹部と選択肢の関連強度が語彙テストの成績に及ぼす影響

茨城県／筑波大学大学院在籍 中川 知佳子

【実践部門】 小学校英語教育における動詞の役割と子どもの Schematic Formation

—子どもの認知プロセスに着目したアニメーション語彙教材の開発を通して—

奈良県／奈良市立三碓小学校 教諭 柏木 賀津子

TPRS (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling) を用いた
生徒のスピーキング力を伸ばす授業

高知県／私立清和女子中等高等学校 教諭 松尾 徹

中学校英語指導の改善 —タスクは実践的コミュニケーション能力の育成に効果があるか— **共同研究**

〈代表者〉千葉県／市原市立国分寺台西中学校 教諭 村井 樹代実

日本人中学生のメタ認知能力を育てるための自己分析を生かした
パラグラフ・ライティングの指導

青森県／弘前市立第二中学校 教諭 丹藤 永也

高校生の英語の聴解力向上をめざしてシャドーイングを用いた聴解力向上の指導について検証
する

東京都／都立深川高等学校 教諭 鈴木 久実

指導効果を高める発音指導に関する教授法の比較と分析

山形県／鶴岡工業高等専門学校 教諭 阿部 秀樹

ジャンル・アプローチを高等学校「ライティング」に活かす指導法

岩手県／県立一関第二高等学校 教諭 徳江 武

Independent vocabulary learners (自主的語彙学習者) の育成のための
formulaic sequences の認識と分析指導の効果

東京都／私立武蔵高等学校・中学校 教諭 國分 有穂

【調査部門】 小学校英語活動が、その後の英語学習に及ぼす表現および語彙における理解度と記憶の定着度の差異
—小学校英語活動の体験者と非体験者の中学校英語学習時における差の検証— **共同研究**

〈代表者〉奈良県／奈良女子大学附属中学校 教諭 福智 佳代子

日本の小学生の英語に対する動機・態度と英語の熟達度との関係

東京都／津田塾大学大学院在籍 カレイラ 松崎 順子

小学校における ALT と子どものかかわりの変化：子どもの発話に対する ALT の応答に注目して

京都府／京都大学大学院在籍 黒田 真由美

小学校英語活動における指導と コミュニケーション能力

— 児童英検シルバーによる調査 —

バトラー 後藤 裕子 (ペンシルバニア大学)

武内 麻子 ((財) 日本英語検定協会)

Instruction and communication abilities:
An examination based on the Junior STEP Silver Test

Yuko Goto Butler
University of Pennsylvania

Asako Takeuchi
The Society for Testing English Proficiency, Inc.

1 はじめに

小学校英語活動の是非や在り方をめぐっては、依然、さまざまな議論がなされている。2002年度から総合的な学習の時間枠で外国語活動を行うことができるようになって以来、全国の多くの小学校では英語活動が始まり、2005年度には全国の小学校の93.6%が、何らかの形で英語活動を行っていると言われる(文部科学省, 2006)。しかし、その英語活動の内容、頻度、指導者、指導方法などには大きなばらつきがあり、小学校での外国語活動の実践は多くがまだ試行錯誤の状態にあるといっても過言ではない。特区などでは、総合的な学習の時間の枠を越えて、自治体単位での斬新な試みも一部では見られ、地域による多様化はますます加速化している。2006年3月には外国語専門部会から、5～6年生を対象に英語活動を必修化すべきであるという提案が出されたものの、具体的な活動の在り方に関しては、不透明である。今後、どのような形で英語活動を行っていくべきかを考えるにあたり、今までの実践の成果と活動の在り方との関係を、実証的に調査する必要はますます高まっていると言える。しかし、現在のところ、学校単位、ないしは自治体単位のケー

ス・スタディーを除き、まだまだ組織的な実証データは大変少ないと言わざるを得ない。

情緒面では、小学校で英語活動を経験してきた児童は、外国人に英語で話しかけることに対する抵抗感が少ない、異文化理解により積極的な姿勢を持っているなど、そのプラス面が報告されているが(樋口・三浦, 1997; JASTEC 関西支部研究プロジェクトチーム, 2002-3; 三尾・橋堂, 2003-4; その他多くの小学校の実践報告書など)、情緒面と言語習得との関連を客観的に検証した研究はまだほとんどない。自己評価を取り入れた國本(2004-5)の小学4年生を対象にした研究では、英語好きの児童は自らの英語能力を高く評価する傾向があることが報告されている。

言語面での効果に関しては、効果がないとする研究(Kajiro, 2005; 白畑, 2002; 高田, 2003; Takada, 2004; Shinohara, 1998など)が報告されている一方で、効果があったとする研究報告もある(財団法人中央教育研究所, 2002; 勝山・西垣・汪, 2005など)。現在では、英語活動という名の下で行われている活動の内容・頻度が、学校により大きく異なること、また測定している言語能力の違いから、このような相反する結果が出てきているものと考えられる。

昨年、筆者らはコミュニケーション能力を測る1つの指標として、児童英検ブロンズ(一番初級レベ

ル)を使って、英語活動の活動形態と児童のコミュニケーション能力との関係を調査した(バトラー・武内, 2005-6)。本研究はその続編として、シルバー(2番目のレベル)を使って、英語活動の活動形態と児童のコミュニケーション能力習得の状態を、さらに詳しく調査することを目的としている。

昨年ブロンズを使った研究では、活動開始学年よりも、総授業時間数の方が、ブロンズの得点に大きな影響を与えていたこと、また外国語指導助手(ALT)の指導頻度や、ティーム・ティーチング(TT)の導入頻度、TTにおける指導権の在り方の違いにより、児童のブロンズでのパフォーマンスに差が出ていることがわかった。しかし、ブロンズでは設問レベルが全体的に易しすぎたことが原因で、高学年では、児童のコミュニケーション能力が正確に測りきれなかった可能性も高く、また指導とパフォーマンスとの関係の分析もかなり包括的なレベルにとどまっていた。そこで、今回の調査では、少し難易度の高い児童英検シルバーを使い、活動・指導形態とパフォーマンスとの関係も、前回より掘り下げて再調査した^(注1)。

2 目的

本研究では以下の問題を検証することを目的とする。

- (1) 英語活動を行ってきた児童は、児童英検シルバーを用いて測定した場合、リスニングを中心とした基礎的コミュニケーション能力がどれくらい身につけているのか。学年による違いはあるのか。
- (2) 参加校における指導到達目標や指導形態はどのようであったか。指導目標、形態によるパフォーマンスに違いは見られるか。
- (3) 児童の英語活動に対する態度、評価、英語学習への動機はどのようなものであったか。
- (4) 上記で検証した指導の在り方や児童の態度、評価、動機に加え、学年、総授業時間数、学校外での英語学習など、パフォーマンスに影響を及ぼしそうな要因とシルバーの総得点の関係はどのようになっているか。
- (5) アセスメントを行った後の児童の反応はどうであったか。

3 方法

3.1 参加者

本研究の参加者は、全国28校(そのうち私立4校を含む)に在籍する児童であった。参加者は、すべて学校単位で主に5、6年生を募集したが、学校の判断により、他の学年も含む、合計6,541名が参加した。学年別の内訳は、3年生(697名)、4年生(1,666名)、5年生(2,337名)、6年生(1,814名)、学年不明(27名)であった。男子の参加者は3,254名(49.8%)、女子の参加者は3,273名(50.0%)、不明14名(0.2%)であった。

3.2 参加校

比較的熱心に英語活動に取り組んできた学校を中心に参加の希望を募ったが、参加の決定はすべて学校の判断によるものである。つまり、本研究は、アセスメントを行ってみようという意志を示した学校に在籍する児童のパフォーマンスを分析したものであり、したがって、本結果は、全国の小学生の英語活動の効果を反映するものではない。参加校の中には、昨年度、ブロンズでの調査に参加してくれた学校も11校含まれる。表1に示すように、地域、学校規模、英語活動の在り方などは多岐にわたっている。

参加校の英語活動時間数(年間時間数)の平均と今回の参加者が参加するまでに受けた総英語活動時間数の平均を表2にまとめた。

ほぼ週2回の割合で英語活動を行っている学校が14校、週1.5回程度が1校、週1回程度が10校、月1回程度の学校が3校であった。この中でモジュール形式をとっている学校が3校あった。その他、オール・イングリッシュ・デイを設けるなど、正規の活動以外にも多少英語に触れる機会を児童に与えている学校が11校あった。文部科学省が発表している統計によれば、2005年度末の時点では、英語活動の全国平均時間数は、低学年で8時間程度、中学年で12時間程度、高学年で13時間程度であったという(文部科学省, 2006)。したがって、本研究の参加校は、全体的にかなり定期的かつ積極的に英語活動に取り組んできたグループであると言えるだろう。その一方で、標準偏差の数値が高いことからわかるように、参加校の中でも授業時間数、総授業時間数には大きなばらつきがある。今回、英語活動時間数の非

■ 表1：参加校の内訳

地域	学校規模	指定・特区など
北海道・東北 3校	50名以下 1校	指定 ^(注) 国の指定 5校
関東・甲信越 6校	50 - 200 3校	都道府県の指定 1校
東海・北陸・近畿 5校	200 - 400 5校	市町村の指定 7校
中国・四国 1校	400 - 600 4校	特区 7校
九州・沖縄 13校	600 - 800 11校	指定でも特区でもない 9校
	800名以上 4校	その他 3校

(注) 過去に受けた指定を含む。総計が28校より多いのは、指定校でありながら、なおかつ特区になった学校などが含まれているため。

■ 表2：参加校の英語活動時間数と本研究参加者がシルバーを受けるまでに受けた総英語活動時間数

学年	英語活動時間数	総英語活動時間数
1年生	41.00時間 (24.74時間)	N/A
2年生	43.64 (27.25)	N/A
3年生	64.43 (30.97)	76.36 (41.58)
4年生	66.04 (28.58)	111.46 (65.66)
5年生	66.04 (28.58)	135.57 (85.20)
6年生	67.00 (27.33)	155.27 (111.28)

(注) 数字は平均時間数、かっこ内の数字は標準偏差

常に少ない学校にも案内は出したが、結果的に参加してくれた学校は、週1回ないしは2回程度英語活動を行っているところが大多数を占めた。シルバーは児童英検の3つのレベルの中でも2番目にレベルの高いアセスメントであり、ある程度の定期的な活動の蓄積がある学校が、これを使ってみようかと判断した結果だと考えられる。なお、参加校の英語活動時間の1クラス・サイズの平均は、31.86人(標準偏差SD=9.12, 最小=9, 最大=62)であった。

3.3 測定方法

測定には、児童英検のシルバーレベル、児童へのアンケート、英語活動担当の教師へのアンケートの3つが使われた。

児童英検は、外国語環境で英語を学ぶ子供たちの基礎的なコミュニケーション能力を測定するために開発された客観テストで、ブロンズ、シルバー、ゴールドの3つのレベルがある。昨年度の研究(バトラー・武内, 2005-6)では初級レベルのブロンズを使用した。すでに言及したように、全体的に児童の能力に比べ、設問自体が易しすぎた傾向があり、児童のコミュニケーション能力を正確に測定しきれなかった可能性が高かった。そのため、今回の調査では2番目に難易度の高いシルバーを使うことになっ

た。シルバーの採用にあたっては、現場で実際に指導にあっている教員数名に問題のサンプルを見てもらってから、採用を決定した。実際、授業時間数なども昨年の参加者平均より増えていることから、本研究参加児童のコミュニケーション能力も高くなっていることが予想される。

シルバーは、小学校の英語活動で2年半～3年半以上、英語に触れた経験を持つ児童の音声による基礎的なコミュニケーション能力(リスニング及び簡単な文字の認識を対象)を測定することを目的とし、全国公私立小学校の指導案やカリキュラムも参考に作成されている。シルバーは全部で53問の多肢選択式設問から成り、4つの分野(語句、会話、文章、文字)を対象としている。「語句」では、基本的な定型表現や会話を聞き、そこに含まれる名詞、動詞、形容詞、前置詞などを聞き取り、語と一致するイラストを選択する。「会話」では、あいさつや短い1会話、基本的な動詞を含む話しかけなどを聞き、適切な動作を示したイラストを選ぶ。「文章」では、基本的な語を使った短い1文の内容を把握し、応答できるかが試される。「文字」では、アルファベットと音声の結び付き、簡単な単語の認識が試される。以上のように、基本的にリスニングを中心としたアセスメントであるが、多少の文字に関する知識も問われ

る。シルバーの施行は、テストの受け方に関する説明も含め、40分で終了する。

シルバーを受けてもらった直後、すべての児童に、アンケートを行った。アンケートの内容としては、英語活動で楽しいこと（12問）、英語活動を通じてできるようになったこと（14問）、英語を使ってやりたいこと（10問）など英語活動全般に関する態度、自己評価、動機に関する設問に加え、学校外での英語学習の有無などに関する設問、さらにシルバーテストを受けた感想など、シルバー自体に関する設問から成り立っていた。

児童へのアンケートに加え、参加校にもアンケートに答えてもらった。参加校へのアンケートは、活動の到達目標、頻度、形態、指導者などに関する設問から成っていた。詳しい活動状況を把握するために、参加校には、活動報告書も提出してもらった。

4 分析結果及び考察

4.1 シルバーでのパフォーマンス（全体、及び学年別）

まず、すべての被験者のパフォーマンス（児童英検シルバーの結果）を調べてみた。その結果が表3

■ 表3：受験者全員のパフォーマンス（児童英検の結果）(N=6,541)

項目	総設問数	平均点 (%)	標準偏差	最小—最大点
総合	53	39.07 (73.25%)	6.59	0-53
語句	23	16.45 (71.54%)	3.15	0-23
会話	10	7.03 (70.28%)	1.70	0-10
文章	12	9.36 (78.00%)	1.72	0-12
文字	8	6.23 (77.90%)	1.97	0-8

■ 表4：学年別のパフォーマンス

学年	児童数	総合平均 (SD) (平均%)	語句 (SD) (平均%)	会話 (SD) (平均%)	文章 (SD) (平均%)	文字 (SD) (平均%)
3	697	34.87 (6.81) (65.31%)	14.88 (3.32) (64.71%)	6.50 (1.80) (64.96%)	8.76 (1.84) (73.03%)	4.73 (2.10) (59.16%)
4	1,666	38.28 (6.74) (71.74%)	16.33 (3.10) (71.00%)	6.89 (1.70) (68.87%)	9.27 (1.73) (77.23%)	5.80 (2.01) (72.46%)
5	2,337	39.38 (6.51) (73.82%)	16.53 (3.15) (71.86%)	6.99 (1.71) (69.91%)	9.38 (1.74) (78.14%)	6.48 (1.84) (81.04%)
6	1,814	41.04 (5.82) (76.97%)	17.09 (2.90) (74.30%)	7.41 (1.58) (74.06%)	9.66 (1.56) (80.47%)	6.89 (1.64) (86.07%)

である。全体的に7割強の出来であったことがわかる。なお、前述のとおり、「文章」は短文を聞き、その内容に関する質問に答えるものであって、文章を読ませるものではない。いずれの分野も7割を超す出来であった。

次に学年別のパフォーマンス（総合点）の平均と標準偏差を算出してみた。その結果が表4である。3年から6年生の学年別の総合点の平均を、分散分析(ANOVA)を行って比較してみたところ、有意な差が認められた($F(3, 6513) = 170.00, p < .001, \eta^2 = .07$)^(注2)。学年が上がるにつれて、徐々にパフォーマンスが上がっていることがわかる。多重比較(Tukey HSD)では、すべての学年の間で有意な差が認められた。分野別でも同様に、学年が上がるにつれ、徐々にパフォーマンスが上がっていることがわかる(語句は $F(3, 6510) = 87.14, p < .001, \eta^2 = .04$; 会話が $F(3, 6510) = 18.18, p < .001, \eta^2 = .03$; 文章が $F(3, 6510) = 48.79, p < .001, \eta^2 = .02$; 文字が $F(3, 6510) = 269.63, p < .001, \eta^2 = .11$)^(注3)。分野別では「文字」が学年差が一番大きかった。

4.2 指導形態とパフォーマンス

次に本研究の目的の2番目、つまり、参加校での指導形態がどのようなものであったか、及び指導に

関する変量とシルバーの総合点数との関係を分析した。以下、(1) 指導目標、(2) 英語活動の内容、(3) 外国語指導助手 (ALT) による指導の頻度、(4) ティーム・ティーチング (TT) の頻度、形態、及び TT の主導権の4つについて順に分析を行う。

4.2.1 指導目標

まず、参加校がどのような活動目標を掲げて英語活動を行っているのか、12項目について各学校に7段階で評価してもらった。1は「該当せず(目標として適切でない)」、2は「卒業までにクラスの10%程度がこの目標を達成すべきだと思う」、3はクラスの35%程度、4はクラスの50%程度、5はクラスの

65%程度、6はクラスの90%程度、7がクラスのすべての児童が達成すべきだと思うという基準で回答してもらった。なお、12の項目は、小学校から提出されている研究実践報告の内容を確認した上で、Butler (2004) をもとに作成した。その結果を表5にまとめてある。表5では分布の偏り(歪度(わいど): Skewness)の大きいもの(負の値の大きいもの)の順で設問を並べ変えて表示してある。

到達目標が高かった項目は、あいさつや決まり文句を聞き取ること・言うこと、及び国際文化理解に関する項目であった。一方、到達目標としてあまり高く考えられていなかったものは、書くことに関する項目であった。単語レベルでの読みや発音に関

■ 表5：参加校の英語活動の目標

目標項目	回答							無回答	歪度
	1	2	3	4	5	6	7		
1. 英語の短いあいさつや決まり文句を聞き、理解できる	1	0	0	2	3	7	15	0	-2.25
2. 英語圏の人々や文化に興味を持つ	1	0	0	3	4	8	12	0	-1.82
3. 地域に住む外国人や世界の出来事一般に興味を持つようになる	1	0	1	2	4	8	11	1	-1.70
4. 短くて簡単なお話を英語で聞き、理解できる	1	1	0	6	3	9	8	0	-1.15
5. 短いあいさつや決まり文句を英語で言うことができる	0	0	1	4	6	4	13	0	-0.65
6. 簡単な日常会話を英語で行うことができる	4	3	1	4	4	7	5	0	-0.52
7. できるだけ英語のネイティブ・スピーカーに近い発音を身につける	8	1	2	3	4	4	5	1	-0.13
8. 英語の単語を見て声に出して読むことができる(基本的な英語の綴りと発音との関係を理解する)	6	2	4	6	3	3	4	0	0.07
9. 簡単な単語や句を読み、意味を理解することができる	8	2	4	4	4	1	5	0	0.25
10. 短くて簡単なお話を英語で読み、理解することができる	14	1	2	4	5	0	1	1	0.68
11. 簡単な単語や句を英語で綴ることができる	14	3	4	2	2	0	3	0	1.21
12. 短くて簡単なお話を英語で書くことができる	21	2	2	3	0	0	0	0	1.73

(注) 数値は1から7までの各目標到達レベルの回答数を示す。

しては、各学校の回答が分かれた。

クロンバックのアルファ値が.89と高かったことより、目標の平均値を算出し、シルバーの成績との相関関係を調べてみた^(注4)。その結果、相関関係は統計上有意ではあったが、ピアソン係数は.12とそれほど高くなかった(表13も参照のこと)。

4.2.2 英語活動の内容

次に、5、6年生での典型的な英語活動の内容について、13項目について回答してもらった。項目は、小学校から出されている実践報告書を参考に作成した。回答は0「行っていない」、1「たまに行くこともある」、2「毎回ではないが、定期的に行っている」、3「ほぼ毎回行っている」の4つから選択してもらい、1か2を選んだ場合には、頻度(例えば月1回程度など)を、3を選んだ場合には該当活動に割いている時間(例えば45分授業でいつもほぼ10分程度を割いているなど)も記入してもらうようお願い

した。その結果を表6にまとめてある。表6でも、「その他」を除き、分布が偏っている順(歪度の負の値が高い順から)に並べてある。

簡単なあいさつや基本表現を聴いたり、話したりする活動は、参加校のほぼすべてが行っており、語彙練習なども過半数の学校で行っていた。こうした活動に費やしている時間数もかなり似通っており、あいさつの練習に3～4分ほど、基本表現の練習に10～15分程度、ペアまたはグループ活動に10～15分程度、語彙練習に5～10分の学校が多かった。授業の後の振り返りや、歌やチャンツの導入なども多くの学校で行っていた。一方、比較的分布が分散していたのは、アルファベットの読み方・書き方、及び絵本の読み聞かせ(表6では項目9、10、11に当たる)など、読み・書きに関する活動であった。

分散が比較的ばらついていた上記3項目について、活動頻度別にシルバーの成績を比較してみた。分散分析の結果、総合平均点では3項目とも有意な差が

■ 表6：英語活動の内容

活動内容	回答				無回答	歪度
	0	1	2	3		
1. 簡単なあいさつの練習	1	1	0	25	1	-3.69
2. クラス全体で基本的な英語表現を声に出して言う(リピート練習)	0	0	2	26	0	-3.52
3. テープ、ALT、日本人教師などを通し、クラス全体で基本的な英語表現を聴く	0	1	2	25	0	-3.36
4. ALT、日本人教師などと一緒に基本的な英語表現を使ってみる	0	1	2	23	2	-3.22
5. 語彙練習(絵カードなどを使った練習)	2	0	6	20	0	-2.29
6. ゲームなどアクティビティーを通し、グループやペアで(児童同士で)基本的な英語表現を使ってみる	0	1	6	21	0	-1.76
7. 振り返り(学んだこと、感想などを児童に聞く・または書かせる)	2	6	5	15	0	-0.83
8. 歌やチャンツ	3	6	4	14	1	-0.71
9. アルファベットの読み方、基本語彙の読み方 ^(注)	7	5	6	10	0	-0.25
10. 絵本の読み聞かせ	8	11	7	2	0	0.40
11. アルファベットの書き方、基本語彙の綴り方	11	8	7	1	1	0.48
12. クリスマスなど文化行事、イベント体験	4	18	5	1	0	0.61
13. その他(具体的に)	1	2	2	2	23	-0.51

(注) 文字と読みの関係を教える指導法フォニックスなどもこの中に含まれる。

■ 表7：外国人助手（ALT）による指導頻度とパフォーマンス

ALTによる指導形態	該当児童数	総合平均（平均%）	標準偏差
常勤のALTがいる	314	38.29（71.77%）	7.07
（1クラス当たり）週1回以上	3,116	37.89（71.01%）	6.43
（1クラス当たり）週1回程度	1,538	40.67（76.25%）	6.20
（1クラス当たり）隔週1回程度	153	37.10（69.54%）	7.11
（1クラス当たり）月1回程度	1,063	39.88（74.78%）	6.47
（1クラス当たり）隔月1回程度	176	37.68（70.62%）	5.26
1学期に1～2回程度	42	39.12（73.38%）	5.38
ALTは来ていない	139	47.55（89.30%）	3.78

認められたが（項目9, 10, 11の順に, $F(3, 6537) = 6.67, p < .001, \eta^2 = .003$; $F(3, 6537) = 45.04, p < .001, \eta^2 = .02$; $F(3, 6232) = 58.64, p < .001, \eta^2 = .03$), いずれも偏イータ2乗値が低い（特に項目9, 10）ことから、実質的な差はあまり大きくないと考えられる。

4.2.3 外国語指導助手（ALT）による指導の頻度

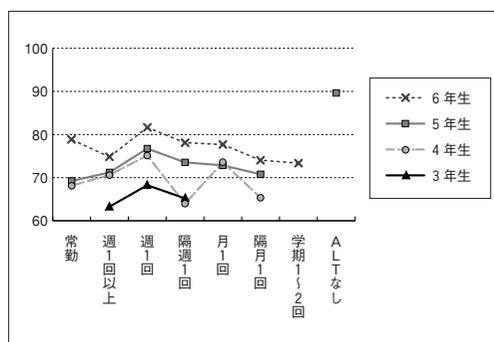
さらに、ALTによる指導の頻度により、シルバーでのパフォーマンスに違いがあったかどうかの分析を行った。その結果が表7である。分散分析の結果、ALTによる指導の頻度により、パフォーマンスに有意な差が出た（ $F(7, 6533) = 71.25, p < .001, \eta^2 = .07$ ）。さらに、ALTの指導頻度は総授業時間数と相関関係にあることが予想されるため、総授業時間数を共変量にし、共分散分析（ANCOVA）も行った。つまり、総授業時間数をコントロールした後もALTの指導頻度によるパフォーマンスの違いが出るかどうかを分析した。その結果でも、上記と同様、有意な差が見られた（ $F(7, 6505) = 55.22, p < .001, \eta^2 = .06$ ）。

一番シルバー総合の平均点が高かったのは、「ALTがない」ケースで、「週1回程度来ている」ケースが2番目に続く。昨年行った児童英検ブロンズレベルを使った調査では、常勤のALTがいた私立校1校のケースを除くと、「ALTが来ていない」ケースが一番高く、「ALTが週1回以上来ている」、「ALTが週1回来ている」ケースが続いた（バトラー・武内, 2005-6）。今回も似たような結果が出たと言える。今回ALTがないと答えた学校は、いずれも常勤の日本人英語指導員（Japanese Teacher of English, 以下JTE）がいる学校であった。一方、多重比較

（Tukey HSD）の結果、「常勤のALTがいる」、「ALTが週1回以上来ている」のグループと、もっと頻度の少ない「隔月1回程度」、「1学期に1～2回程度」のグループのパフォーマンスの間には有意な差は見られなかった。

図1では、ALTの指導頻度とシルバーでのパフォーマンスを学年別に示してみた。該当児童数が大変少ないものは誤差が大きい可能性が高いので、25名以下のカテゴリは図の中に示していない。ALTの指導頻度と学年の双方を因子に分散分析を行った結果、ALT頻度と学年の間には交互作用があり（ $F(17, 6486) = 3.88, p < .001, \eta^2 = .01$ ）、ALT頻度と学年の双方に主効果があった（ALT頻度が $F(7, 6486) = 32.04, p < .001, \eta^2 = .03$ 、学年が $F(3, 6486) = 7.26, p < .001, \eta^2 = .003$ ）。「ALTなし」に該当するのは、点数も特出しているが、5年生のみの結果しかないので、学年別の比較はできない。「週1回」のグループは各学年で他のカテゴリと比較してパフォーマンスが高かった。

▼ 図1：学年別ALTの指導頻度とパフォーマンス



4.2.4 ティーム・ティーチング (TT)

文部科学省の英語活動の手引では TT が推奨されていることもあり (文部科学省, 2001), TT は英語活動の中で随分と普及しているようである。しかし, その具体的な在り方は個々の学校・教師の裁量によるところが多く, どのような TT が効果的なのかはまだあまりはっきりしていない。昨年のブロンズでの調査に続き, シルバーを使った今回の調査でも, TT の頻度 (割合), TT を行う際の形態・主導権と, 児童のパフォーマンスの関係を調べてみた。

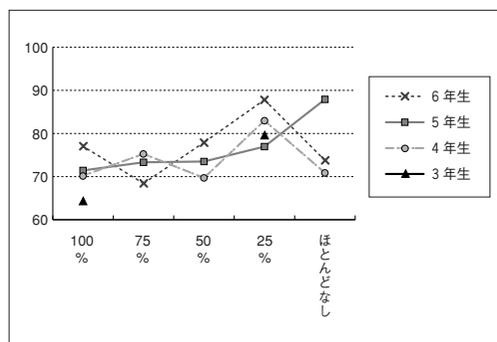
TT の割合とパフォーマンスとの関係をまとめたのが表 8 である。分散分析の結果, TT の導入頻度によって, 児童のシルバーでの成績に有意な違いが出た ($F(4, 6536) = 101.12, p < .001, \eta^2 = .06$)。さらに, ALT による指導頻度と同様, TT の割合も, 児童の受けてきた総授業時間数と相関関係があると考えられるため, 総授業時間数を共変量として, 共分散分析 (ANCOVA) も行ったが, TT の割合頻度による有意な違いが得られた ($F(4, 6508) = 118.83, p < .001, \eta^2 = .07$)。TT をいつも行っている学校の児童の成績が, 他のケースに比べて高くなかった。参加校 28 校中, 16 校でほぼいつも TT を行っていたということもあり, 児童数もこのカテゴリーに集中しているため, この結果の解釈には注意が必要である。ただ, 昨年のブロンズを使った調査の結果でも, 「TT を 100% 行っている」ケースは, 必ずしもパフォーマンスが高くなかった。

■ 表 8 : ティーム・ティーチング (TT) の割合

ティーム・ティーチングの割合	該当児童数	総合平均 (平均%)	標準偏差
英語活動はいつも TT (100%)	4,271	38.25 (71.70%)	6.60
75%程度が TT	581	38.76 (72.65%)	6.24
50%程度が TT	757	39.27 (73.60%)	5.82
25%程度が TT	653	42.76 (80.21%)	5.82
TT はほとんど行っていない	279	43.15 (80.99%)	6.24

図 2 は, TT の割合とパフォーマンスを学年別に表したものである。ALT のケースと同様, 該当

▼ 図 2 : 学年別 TT の割合とシルバーのパフォーマンス



児童数が 25 名に満たないものは, 図に示していない。TT の割合と学年の双方を因子に分散分析を行った結果, TT の割合と学年の間には交互作用があり ($F(10, 6496) = 33.91, p < .001, \eta^2 = .05$), TT の割合と学年の双方に主効果があった (TT の割合が $F(4, 6496) = 89.43, p < .001, \eta^2 = .05$, 学年が ($F(3, 6496) = 18.95, p < .001, \eta^2 = .01$))。

次に TT の形態と TT を行う際, どの教師が主導権を持っているかを調べた。TT の形態としては 24 校中 (4 校は TT を行っていないため), 18 校が担任と ALT の組み合わせ, 11 校で担任と JTE との TT を行っていた (複数回答可)。その他, 担任に加え, ALT と JTE の 3 人で行っている学校が 3 校, 担任と保護者などのボランティアとの間で定期的に TT を行っているのが 3 校であった。さらに担任を含まない ALT と JTE との組み合わせが 2 校, 担任同士で TT を組んでいる学校も 1 校あった。

TT を行う際に, どの教師が主導権を握っているかでは, 24 校中「どちらかという担任主導の授業が多い」が 8 校であった。「どちらかという ALT 主導」だけにつけたのが 4 校, 「どちらかという ALT 主導」と「どちらかという JTE 主導」の両方につけたのが 6 校, 「どちらかという JTE 主導」につけた学校は 0 校であった。また, 主導権は担任, ALT, JTE の 3 者の間でほぼ分散していると答えたのが 6 校であった。

TT の際にだれが主導権を持っているかによって, 児童のパフォーマンスに違いがあるかどうかを調べてみた。その結果を表 9 にまとめてある。表 9 の中で「どちらかという ALT と JTE 主導の授業が多い」というのは, 担任が ALT と TT を行えば ALT が主導権を持ち, JTE と TT を行えば JTE が主導権を

■表9：TTでの主導権パターン（24校分の児童N=6,262）

TTで主導権を握っている教師	該当児童数	総合平均(平均%)	標準偏差
どちらかというと担任主導の授業が多い	1,748	39.25 (73.59%)	6.22
どちらかというとALT主導の授業が多い	669	38.67 (72.49%)	6.61
どちらかというとALTとJTE主導の授業が多い	2,771	37.84 (70.91%)	6.52
主導権はALT, 担任, JTEの間で分散している	1,074	41.16 (77.18%)	6.46

持つというケースである。いずれにせよ、担任が主導権を持たないケースである。

分散分析の結果、TTでの主導権のパターンにより、シルバーのパフォーマンスに有意な差があった($F(3, 6258) = 71.44, p < .001, \eta^2 = .03$)。ただし、これは教師へのアンケートに基づく分類であり(教師の自己分析)、客観的な観察に基づく分類ではないことに留意する必要がある。今回、一番パフォーマンスが高かったのは、担任、ALT、JTEの間で主導権がほぼ分散していると認識されているケースで、次に担任主導のケースが続く。一方、担任以外の教師が主導権を握っていると認識されているケースはパフォーマンスが低かった。

4.3 児童の英語活動に対する態度、自己評価、動機 (motivation)

このセクションでは、本研究の目的の3番目、すなわち、児童に行ったアンケートから、児童の英語活動に対する態度や自己評価、英語学習への動機に関して得られた結果を報告する。有効回答数は5,741名(有効回答率87.8%)であった。項目の作成にあたっては、学校から出されている実践報告書や筆者らの授業観察などを参考に、多くの学校で実践されているポピュラーな内容を抽出した。

4.3.1 英語活動に対する態度 (英語活動で楽しいこと)

児童に、表10で示した12項目に関し、1「楽しくない」から4「すごく楽しい」までの4段階で判断してもらった。表10では、各回答の頻度と割合、さらに平均値と偏りを表してある。項目は負の偏り(歪度)の大きい順に並べてみた。全体的に、ゲームをしたり、英単語を習う、歌を歌う、自分で話したことを先生に理解してもらえることを楽しいと感じている児童が多いことがわかる。

しかし、学年別の回答傾向を調べてみると、前述の4項目(ゲームをする、英単語を習う、歌を歌う、自分の言ったことが先生にわかってもらえる)をはじめ、全体的に学年が上がるにつれて、楽しいと感じる度合いがわずかではあるが下がる傾向があった。一方、学年が上がるにつれて楽しいと感じる度合いが高くなる傾向があるものは、「英語の文字を読むこと」であった。

4.3.2 英語活動を通してできるようになったこと (自己評価)

次に英語活動を通じてできるようになったことを、1「まだ、ぜんぜんできない」から4「よくできる」までの4段階で、児童に自己評価してもらった。その結果をまとめたのが、表11である。項目は負の偏り(歪度)の大きい順に並べかえて表示してある。小学生を対象にした自己評価では、設問を具体的なものにすることによって妥当性を高めることができるという先行研究の結果(Butler & Lee, in press)をもとに、本調査でも、設問の作成にあたり、内容をできるだけ具体的にするように心がけた。

上記項目のうち、あいさつが言える、指示がわかる、家族紹介ができる、昨日あったことを言える(項目では1, 3, 10, 12)では学年別の違いは見られなかったが、その他の項目では、学年が上がるにつれて、自己評価の度合いが下がっていく傾向が見られた(ただし、項目14は上がっていた)。

4.3.3 英語を使ってやってみたいこと (動機)

英語を使ってやってみたいことについても、1「ぜんぜんやってみたくない」から4「とてもやってみたい」まで、4段階で回答してもらった(表12)。外国へ旅行したり、外国のことを知ること、外国人を助ける、外国人の友達をつくるなどをしてみたい

■表10：英語活動に対する態度

活動内容	回答					平均	歪度
	1	2	3	4	無回答		
1. 英語のゲームをすること	201 (3.5%)	127 (2.2%)	1,720 (29.6%)	3,676 (64.0%)	35 (0.6%)	3.55	-1.85
2. 英語でいろいろなことば(動物, くだものなまえなど)をならうこと	427 (7.4%)	343 (6.0%)	2,482 (43.2%)	2,435 (42.4%)	54 (0.9%)	3.22	-1.14
3. 英語のうたをうたうこと	719 (12.5%)	214 (3.7%)	3,390 (59.0%)	1,385 (24.1%)	33 (0.6%)	2.95	-1.00
4. 自分が話したことが先生にわかってもらえること	424 (7.4%)	539 (9.4%)	2,556 (44.5%)	2,166 (37.7%)	56 (1.0%)	3.14	-0.95
5. 英語であいさつをすること	521 (9.1%)	468 (8.2%)	2,936 (51.1%)	1,756 (30.6%)	60 (1.0%)	3.04	-0.92
6. 先生が話している英語をきくこと	736 (12.8%)	383 (6.7%)	3,456 (60.2%)	1,092 (19.0%)	74 (1.3%)	2.87	-0.91
7. 先生や友だちに英語で質問をすること	835 (14.5%)	737 (12.8%)	2,808 (48.9%)	1,309 (22.8%)	52 (0.9%)	2.81	-0.62
8. 英語の文字をかくこと	823 (14.3%)	836 (14.6%)	2,134 (37.2%)	1,872 (32.6%)	76 (1.3%)	2.89	-0.60
9. 英語の文字を読むこと	868 (15.2%)	826 (14.4%)	2,233 (38.9%)	1,760 (30.7%)	54 (0.9%)	2.86	-0.57
10. 外国のおまつりやひとびとの生活についてならうこと	601 (10.5%)	1,148 (20.0%)	2,037 (35.5%)	1,890 (32.9%)	65 (1.1%)	2.92	-0.52
11. ちがう国のひとと話をすること	631 (11.0%)	1,315 (22.9%)	1,679 (29.2%)	2,077 (36.2%)	39 (0.7%)	2.91	-0.46
12. 先生やみんなといっしょに英語の絵本を読むこと	1,088 (19.0%)	1,032 (18.0%)	2,399 (41.8%)	1,147 (20.0%)	75 (1.3%)	2.64	-0.34

■表11：児童の自己評価

活動内容	回答					平均	歪度
	1	2	3	4	無回答		
1. 英語で「こんにちは」「おげんきですか」などかんたんなあいさつが出来る	149 (2.6%)	428 (7.5%)	1,999 (34.8%)	3,134 (54.6%)	31 (0.5%)	3.42	-1.24
2. きょうの天気を英語でいえる	345 (6.0%)	644 (11.2%)	1,713 (29.8%)	2,980 (51.9%)	59 (1.0%)	3.29	-1.11
3. 先生が「本をひらいて」「すわって」などを英語でいってもいみがわかる	239 (4.2%)	616 (10.7%)	2,123 (37.0%)	2,714 (47.3%)	49 (0.9%)	3.28	-1.02
4. 動物やくだもの, やさいのなまえを英語でいえる	136 (2.4%)	589 (10.3%)	2,213 (38.5%)	2,728 (47.5%)	75 (1.3%)	3.33	-0.96
5. 「わたしは水泳がすきです」など, 自分がどのスポーツをすきかを友だちに英語でいえる	424 (7.4%)	971 (16.9%)	1,927 (33.6%)	2,372 (41.3%)	47 (0.8%)	3.10	-0.74
6. 「わかりません」と英語でいえる	904 (15.7%)	1,140 (19.9%)	1,611 (28.1%)	2,012 (35.0%)	74 (1.3%)	2.83	-0.43

7. 英語をやっていたら日本語でも自分のことをたくさんはなしたり、友だちの話をきいたりできるようになった	754 (13.1%)	1,180 (20.6%)	2,318 (40.4%)	1,434 (25.0%)	55 (1.0%)	2.78	-0.42
8. 英語で話しかけられたら いみがわかる	841 (14.6%)	1,435 (25.0%)	2,600 (45.3%)	761 (13.3%)	104 (1.8%)	2.58	-0.30
9. 英語のうたを3つ以上うたえる	1,086 (18.9%)	1,246 (21.7%)	1,522 (26.5%)	1,810 (31.5%)	77 (1.3%)	2.72	-0.27
10. 自分の家族のしょうかいを英語でできる	853 (14.9%)	1,473 (25.7%)	2,089 (36.4%)	1,273 (22.2%)	53 (0.9%)	2.66	-0.23
11. (英語をやっていたら)ほかの科目でもがんばれるようになった	1,072 (18.7%)	1,370 (23.9%)	2,251 (39.2%)	945 (16.5%)	103 (1.8%)	2.54	-0.2
12. 「きのうピアノをひきました」など、自分がきのうやったことなどを英語でいえる	1,459 (25.4%)	1,893 (33.0%)	1,784 (31.1%)	554 (9.6%)	51 (0.9%)	2.25	0.17
13. 「朝何時におきますか」と友だちに英語できける	1,533 (26.6%)	1,774 (30.9%)	1,573 (27.4%)	765 (13.3%)	96 (1.7%)	2.28	0.22
14. 「トイレにいてもいいですか」と先生に英語できける	1,806 (31.5%)	1,617 (28.2%)	1,267 (22.1%)	971 (16.9%)	80 (1.4%)	2.25	0.31

■表12：英語を使ってやってみたいこと

やってみたいこと	回答 1	2	3	4	無回答	平均	歪度
1. 外国へ りょこうに いきたい	352 (6.1%)	466 (9.1%)	1,094 (19.1%)	3,761 (65.5%)	68 (1.2%)	3.46	-1.56
2. 外国のことをたくさん しりたい	377 (6.6%)	717 (12.5%)	1,722 (30.0%)	2,852 (49.7%)	73 (1.3%)	3.24	-1.02
3. 日本語ができなくて困っている外国の人を助けてあげたい	433 (7.5%)	772 (13.4%)	1,936 (33.7%)	2,520 (43.9%)	80 (1.4%)	3.46	-0.89
4. 日本にいる外国人の友だちをたくさんつくりたい	552 (9.6%)	947 (16.5%)	1,692 (29.5%)	2,461 (42.9%)	89 (1.6%)	3.07	-0.74
5. 外国に すんで みたい	900 (15.7%)	820 (14.3%)	1,349 (23.5%)	2,587 (45.1%)	85 (1.5%)	2.99	-0.68
6. 英語 いがいの 外国語も 勉強 してみたい	794 (13.8%)	888 (15.5%)	1,493 (26.0%)	2,452 (42.7%)	114 (2.0%)	3.00	-0.67
7. 日本のことを 外国の人 にたくさん 話して あげたい	623 (10.9%)	1,058 (18.4%)	1,804 (31.4%)	2,165 (37.7%)	91 (1.6%)	2.98	-0.60
8. 英語で いろいろな 本を 読んで みたい	954 (16.6%)	1,277 (22.2%)	1,686 (29.4%)	1,733 (30.3%)	86 (1.5%)	2.74	-0.31
9. 英語で 外国の人と メールが したい	1,147 (20.0%)	1,292 (22.5%)	1,581 (27.5%)	1,630 (28.4%)	91 (1.6%)	2.65	-0.20
10. 英語を つかう 仕事を したい	1,192 (20.8%)	1,492 (26.0%)	1,860 (32.4%)	1,097 (19.1%)	100 (1.7%)	2.51	-0.07

と回答した児童が多い。また、英語以外の外国語も勉強してみたいという児童も多かった。

一般的に、学年が上がるにつれ、やってみたい度合いが低くなる傾向があった（特に項目5と6）。一方、「外国へ旅行したい」は、学年が上がるにつれ、やってみたい度合いが上がった。

4.4 シルバーのパフォーマンスと諸変量との関係

本研究の第4の目的に沿い、シルバーのパフォーマンスと関連がありそうな諸要因（つまり、学年、総授業時間、学校が設定している英語活動の指導目標、ALTによる指導の頻度、児童の英語活動への態度、英語活動での自己評価、動機）と、シルバーの総合点数との関係を調べてみた。前のセクション(4.3)で分析した児童の英語活動への態度、自己評価、動機については、まずクロンバックのアルファ係数を算出して見たところ、それぞれ .89, .92, .93 と非常に高かった。内的整合性がこのように高かったことから、態度12項目、自己評価14項目、動機12項目のそれぞれの平均値を出した。上記の要因の他に、学校外での英語学習の影響も大きいことが予想されることから、その頻度も変量に加えた。

児童のアンケートの中で、学校外での英語学習の有無について尋ねたところ、1,506名（26.2%）が何らかの形で学校外で英語学習を行っていると答えていた。学年別では3年生で151名（24.9%）、4年生で342名（23.3%）、5年生で554名（26.4%）、6年生453名（29.9%）で、わずかではあるが、学年が上がるにつれ、学校外で英語学習を行っている児童の割合が増える傾向があった。学校外で英語学習をして

いると答えた児童のうち一番多かったパターンは、塾か英会話スクールに通っているケースで（1,107名で、これは全体の19.3%、学校外で英語学習をしていると答えた児童の72.6%に当たる）、頻度は「週に1回」が一番多かった（896名で、全体の15.6%、学校外で英語学習をしていると答えた児童の58.7%に当たる）。

まず、学校外での英語学習の頻度を含む上記の諸変量間のピアソン相関関数を表13にまとめた。シルバーの総合点との相関が高いのは、児童による英語活動での自己評価や学校外での英語学習であった。児童のアンケート上の回答（態度、自己評価、動機）の間の相関は高いが、態度、動機はシルバーとの相関がそれほど高くなかった。

次に、シルバーの総合点を従属変量にし、残りを独立変量にして、重回帰分析にかけてみた。独立変量間の共線性の可能性がないかのチェックを行うため、VIFを調べたが、その結果、共線性の可能性は低いと判断することができた^(注5)。表14は重回帰分析の結果をまとめたものである。標準回帰係数の高い順に、児童による英語活動での自己評価、学年、学校外での英語学習、学校の英語活動指導目標であった。一方、標準回帰係数の低いものや統計上有意に達していなかったものは、ALTの指導頻度、動機、総授業時間数、態度であった。

総授業時間数が、シルバーでのパフォーマンスに統計上有意な影響力を持っていないという今回の結果は、学年により、1時間の授業がシルバーのパフォーマンスに及ぼす影響力に質的違いがある可能性を示唆しているのかもしれない。そこで、学年別に、総授業時間数とシルバーの得点との相関関係、及び1週間当たりの授業数とシルバーの得点との相関関

■ 表13：変量間のピアソン係数

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. シルバー								
2. 学年	.24*							
3. 総授業時間数	.13*	.19*						
4. 指導目標	.12*	-.11*	-.04*					
5. ALT	-.18*	-.11*	-.27*	-.02*				
6. 学校外学習	.35*	.05*	.02	.08*	-.12*			
7. 態度	.15*	-.16*	.06*	-.06*	.12*	.11*		
8. 自己評価	.37*	-.08*	.16*	.03*	-.01	.31*	.64*	
9. 動機	.12*	-.07*	-.02	-.04*	.09*	.09*	.66*	.56*

(注) * $p < .01$

■ 表14：回帰分析の結果

	回帰係数	標準誤差	標準回帰係数	t
学年	1.76	0.08	.26	21.83*
総授業時間数	-0.001	0.001	-.01	-0.08
指導目標	0.79	0.08	.12	10.49*
ALT	-0.45	0.05	-.11	-8.76*
学校外学習	0.92	0.05	.21	16.96*
態度	-0.01	0.18	-.001	-0.03
自己評価	3.48	0.16	.36	21.60*
動機	-0.60	0.14	-.07	-0.07*

(注) * $p < .01$, $R^2 = .29$, 標準誤差=5.34

■ 表15：学年別総授業時間数及び1週あたりの授業数とシルバの得点との相関関係 (ピアソン係数)

学年	有効児童数	総授業時間数との相関	1週あたりの授業数との相関
3	604	-.08	-.09
4	1,448	-.13*	-.11*
5	2,091	.19*	.19*
6	1,506	.13*	.10*

(注) * $p < .01$

■ 表16：学年別回帰分析の結果 (標準回帰係数)

	3年生	4年生	5年生	6年生
総授業時間数	-.11*	-.19*	.03	.06*
指導目標	.18*	.12*	.06*	.15*
ALT	-.25*	-.09*	-.16*	-.06
学校外学習	.19*	.26*	.20*	.21*
態度	.15*	.06	-.02	-.09
自己評価	.31*	.32*	.41*	.38*
動機	-.16*	-.11*	-.07*	-.01

(注) * $p < .01$

係を調べてみた。その結果が表15である。3年生では、相関は統計上有意味なレベルに達していなかった。ピアソン係数は全体的にそれほど高くなかったが、5年生、6年生では、相関が負から正に転じていることがわかる。

回帰分析も学年別に行ってみた。その結果が表16である。

4.5 今回のアセスメントに対する児童の感想

最後に、今回のアセスメント（児童英語検定シルバー）に対する感想を児童に聞いてみた。アセスメ

ントを受けてみて「楽しかった」と答えたのが2,000名（34.8%）、「楽しいところもあった」が2,197名（38.3%）で、70%以上の児童が今回のアセスメントの体験を好意的にとらえていた。「どちらでもない」が681名（11.9%）で、「つまらなかった」と答えた児童は、わずか473名（8.2%）であった。

今後このようなアセスメントをやってみようかについては、「またやりたい」が1,907名（33.2%）、「どちらでもいい」が2,546名（44.3%）、「やりたくない」が674名（11.7%）であった。

5 まとめと考察

本調査では、前回の児童英語検定ブロンズを使った調査に引き続き、英語活動を比較的熱心に行っている小学校の児童を対象に、シルバーを使って、学年や指導形態、児童の英語活動や自己評価、動機などの諸変量とシルバーでのパフォーマンスとの関係を調べた。その結果、全体としては7割程度の出来であり、学年が上がるにつれて得点も上昇していた。

最も大きな学年差が認められたのは「文字」に関する分野であった。シルバーの「文字」は、音と綴りとの関係、基礎単語の認識などを試す設問から成っている。本研究の教師へのアンケートからは、音と綴りとの関係や基本単語の綴りに関する学年別の指導の詳細を把握することはできなかったが、全国的にも、高学年になればなるほど「文字に触れる指導」を行っている学校が増えていることより（文部科学省、2006）、おそらく学年による文字指導の違いが、高学年に有利に働いたのであろう。

次に、教師へのアンケートに基づき、指導形態とパフォーマンスとの関係を調べた。参加校の中で、到達目標が高かった項目は、あいさつや基本表現を聞き取ること・話せることであり、ほとんどの学校で、こうした項目を念頭に置いた活動が行われており、割かれている時間も比較的似通っていた。活動の中で学校間のばらつきが出たのは、アルファベットの読み方、書き方、及び絵本の読み聞かせであった。これら3つの活動の頻度によって児童のシルバーのパフォーマンスには、統計上有意な差が認められたが、効果サイズがあまり大きくないことから、実質的な差はあまりないのかもしれない。指導内容に分散が見られた上記3項目は、いずれも読み・書きに関することであり、今回使用したシルバーは基本的にオーラルのアセスメントであったことも、実質的な違いがそれほど大きく出なかった一因かもしれない。また、このようなアンケート形式では、具体的な指導形態については詳しく把握することができないことから、今後は教室観察とドッキングさせた詳細な分析が必要であろう。

ALTによる指導の頻度に関しては、今回の調査では「ALTなし」の学校の児童が一番シルバーでのパフォーマンスが高かった。しかし、「ALTなし」のグループは、該当児童数が139名（該当学校数2校）

とあまり多くないことより、今回の結果だけで結論を出すことは危険であろう。ただ、昨年ブロンズを使った調査でも、「ALTが来ていない」グループのパフォーマンスがよかったこと、また今回「ALTが来ていない」グループはいずれもJTEがいたこと、そしてシルバーでの総合点が他のグループより特出していたという点から考えて、このグループの児童がどのような指導を受けていたのかを詳しく分析してみる価値はあるだろう。2番目にシルバーの得点が高かったのは、「ALTが週1回程度来ている」という学校であり、どの学年においても、このグループのパフォーマンスはよかった。一方、「常勤のALTがいる」、「ALTが週1回以上来ている」というグループの得点はALTによる指導頻度の低いグループと比べて有意な差が出なかった。

参加校の中では、TTをいつも行っていると答えたところが多かったが、ALTによる指導頻度と同様、TTを100%行っている学校の児童のパフォーマンスが一番高いわけではなかった。ALTにせよ、TTにせよ、その導入が効果的であるという暗黙の了解に基づいて政策がとられる傾向があるが（例えばALTを大量に採用する政策プランなど）、英語のコミュニケーション能力の習得という観点から見た場合には^(注6)、その指導頻度自体ではなく、やはり指導の中身が重要なのであろう。そしてTTを行う際、担任以外の教師（ALTないしはJTE）が主導権を握っているケースは、パフォーマンスが高くなかったことから示唆されるように、指導の中で、担任の果たす役割が大切なのだと考えられる。

今回の調査では、児童の英語活動への態度、自己評価、動機を含めた、シルバーのパフォーマンスに関係がありそうな諸変量を回帰分析にかけてみた。その結果では、分析した変量の中で、シルバーの得点を説明する力が一番大きかったのが、自己評価もパフォーマンスを測る指標の1つであることを考えれば、これは驚くべき結果ではないかもしれない。ただ、昨今、CAN DO Statementなど、自己評価に関する関心が言語教育界全体で高まっている（例えば、ヨーロッパのCommon European Framework of Referenceなど、Hasselgreen, 2005）。一方で、小学生の自己評価能力、特に外国語学習における自己評価能力に関しては、まだ未知の点が多いことも事実である（Butler & Lee, in press）。もし、小学生でも自己のパフォーマンスをある程度正確に評価す

る能力があるとすれば、これは、指導現場とっても朗報と言えるだろう。1クラスが30人以上もいれば、教師が一人一人の児童のパフォーマンスを常時把握することは難しい。その点、自己評価はクラスの人数にあまり左右されることもなく、導入することができる。また、自己評価は、学習者のメタ認知能力を高めることにより、学習自体への効果も期待できると予想される。ただ、子供への自己評価の導入は、前述のように、設問の仕方を具体的にすべきであるなど (Butler & Lee, in press), 大人への導入とは違った配慮が必要だと考えられる。いずれにせよ、自己評価をいかに有効に指導に用いるかに関しては、今後更なる研究が必要であろう。

児童による英語活動への自己評価の他に、シルバークのパフォーマンスへの説明能力が高かったのは、「学年」であった。前回のブロンズの調査では、総授業時間数が有力な要因であったのだが、今回はそのような結果は出なかった。総授業時間数が有力な要因とならなかった原因ははっきりしないが、1つの可能性として、英語活動では、あいさつや基礎的は表現の繰り返し、ゲームなどに多くの時間が費やされることが多く、授業時間の量が、英語のコミュニケーション能力養成に直結していないのかもしれない。1時間の英語活動のもたらす効果が、学年により質的に違う可能性もある。実際、総授業時間数、及び1週当たりの授業時間数とシルバークの得点との相関関係からも、1時間の授業がシルバークの得点に与える影響は、学年により違う可能性があったことがわかる。その一方で、文字指導を行う学校が増えてきているのも事実であり、実際には文字に関連し

た活動に時間が割かれているにもかかわらず、シルバークはオーラルの能力だけを測定していることから、授業を通して身についたものが、得点に反映されていなかった可能性もある。いずれにせよ、更なる詳しい分析が必要であろう。

さらに、学校外での英語学習の頻度も、シルバークのパフォーマンスを説明する有力なファクターの1つであった。日本でも学校外で英語学習を行う児童が増えてきており、すでに英語を教科として小学校で導入している韓国や台湾など他のアジア諸国では、これが児童の英語力の格差を生む大きな要因となっている (バトラー, 2005)。学校外での英語学習は、保護者の社会経済能力とも深く関係していると予想できる。さらに日本では現在、各小学校で行われている英語活動 (特区など教科として導入している学校も増えている) 自体に大きなばらつきがあることから、今後英語学習へのアクセスの不平等という点からも、小学校での英語導入の在り方は、真剣に検討されるべき問題であると思う。

最後に、今回はシルバークを使っただけの調査であったが、これはさまざまなアセスメントの1つにすぎず、このアセスメントが測定している能力も、言語能力のある一面でしかない。小学校の英語活動の効果を考える上での1つの指標にすぎず、英語活動で養成されている能力を、このアセスメント1つで測定できるものでは到底ない。英語活動で養成されていないながら、今回のアセスメントでは測定できていない言語・非言語能力があることも事実である。今後、さまざまな角度から多角的に、小学校の英語活動の効果を測定する必要がある。

注

- (1) 本稿は、2006年7月に行われた小学校英語教育学会 (第6回全国大会) での口頭発表をもとにまとめたものである。
- (2) 分散分析を行う前に前提条件、すなわち正規分布性、等分散性の確認を行った。正規性に関しては、分布に多少偏りがあったが、本研究ではサンプル数が非常に大きいので、分散分析の結果には大きな影響を及ぼさないと判断した。等分散性は Levene 検定の結果より、仮定できなかった ($F(3, 6510) = 11.24, p < .001$)。したがって Welch 検定も行ったが、分散分析と同様、有意の結果が出た ($F_{Welch}(3, 2542.824) = 165.69, p < .001$)。
- (3) いずれも Levene 検定の結果より等分散性は仮定できなかった。しかし、Welch 検定の結果、すべての分野で、学年別の有意な差が認められた。本研究の以下の分析すべてで、等分散性が仮定できない際には Welch 検定を行ったが、分散分析との間で違いが出たものは1つもなかった。
- (4) もちろんこのような Likert scale のデータを平均化することには統計上全く問題がないわけではないが、社会・行動科学の分野ではしばしば行われていることも事実である。以下、児童のアンケートの結果をもとに行った分析の中でも、Likert scale のデータを平均化する手法を用いた。
- (5) Neter, Wasserman & Kutner (1990) は VIF 値が 10を超えた場合、深刻な共線性の可能性があること

認められるとっており、この基準に基づいて、共線性の可能性は低いと判断した。

(6) 国際理解という観点から見た場合に関しては、また別な評価の仕方が必要である。

参考文献（*は引用文献）

- * バトラー後藤裕子.(2005).『日本の小学校英語を考える アジアの視点からの検証と提言』.東京:三省堂.
- * Butler, Y.G.(2004). What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan. *TESOL Quarterly*, 38(2), 245-278.
- * Butler, Y.G., & Lee, J. (in press). On-task versus off-task self-assessment among elementary school students. *The Modern Language Journal*.
- * バトラー後藤裕子・武内麻子(2005-6).「小学校英語活動における評価：児童英検(BRONZE)を使った試み」.『日本児童英語教育学会(JASTEC)研究紀要』.第25号, pp.1-15.
- * Hasselgreen, A.(2005). Assessing the language of young learners. *Language testing*, 22(3), 337-354.
- * 樋口忠彦・三浦一郎.(1997).「小学校時代に英語を学習した生徒としなかった生徒の比較研究」樋口忠彦他(編).(2005).『小学校からの外国語教育』pp.116-126. 東京：研究社.
- * JASTEC 関西支部調査研究プロジェクト・チーム.(2002-3).「小学校英語活動に対する中・高英語職員の態度及び意識に関する調査」.『日本児童英語教育学会(JASTEC)研究紀要』第22号, pp.19-43.
- * Kajiro, T.(2005). A consideration on the effect of studying English in elementary schools in Japan. *KATE Bulletin*, 19, 91-101.
- * 勝山ひとみ・西垣知佳子・汪金芳.(2005).「児童の英語力テストの結果に見る小学校英語の効果」. *KATE Bulletin*, 20, 113-124.
- * 國本和恵.(2004-5).「小学4年生英語学習者の心理要因に関する研究」.『日本児童英語教育学会(JASTEC)研究紀要』第24号, pp.41-55.
- * 三尾弘子・橘堂弘文.(2003-4).「生津小学校における英語の効果に関する調査：異文化を受け入れる態度を実態調査から捕らえる」.『日本児童英語教育学会(JASTEC)研究紀要』第23号, pp.77-92.
- * 文部科学省.(2001).『小学校英語活動実践の手引』. 東京：開隆堂.
- * 文部科学省.(2006).「『小学校英語活動実施状況調査』について」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/03/06031408/001.htm(2006年7月18日取得).
- * Neter, J., Wasserman, W., Kutner, M.H.(1990). *Applied linear statistical models*. Burr Ridge, IL: Irwin.
- * Shinohara, Y.(1998). Effects of elementary English instruction on production accuracy. *JASTEC Journal*, 18, 1-21.
- * 白畑知彦.(2002).「研究開発学校で英語に接した児童の英語能力調査」.『静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)』第33号, pp.195-215.
- * 高田智子.(2003).「早期英語教育経験者と未経験者の中間言語の分析」. *STEP BULLETIN* vol.15, 159-170.
- * Takada, T.(2004). The listening proficiency elementary school(ES)and junior high school(JHS)intend to develop: What teachers should know to bridge the gap between ES and JHS programs. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 15, 109-118.
- * 財団法人中央教育研究所.(2002).「小学生の英語の学習状況と理解力の調査研究」.『研究報告 No. 61』.

ISSN 1348-7949

・すべての入選テーマの報告は下記のように「英検 研究助成」で検索できます。

英検 研究助成

検索

STEP BULLETIN vol.18 2006

非売品

2006年11月25日 初版 発行

編集・発行 財団法人 日本英語検定協会

〒162-8055 東京都新宿区横寺町55

TEL. 03-3266-6555

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

印刷／日新印刷株式会社 製本／(有) 穴口製本所

無断複製・転載を禁じます。 ©2006 (財)日本英語検定協会



STEP BULLETIN

財団法人 日本英語検定協会

東京都新宿区横寺町55 〒162-8055 ☎03(3266)6555 <http://www.eiken.or.jp/>

非売品