

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の要素が増え、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。

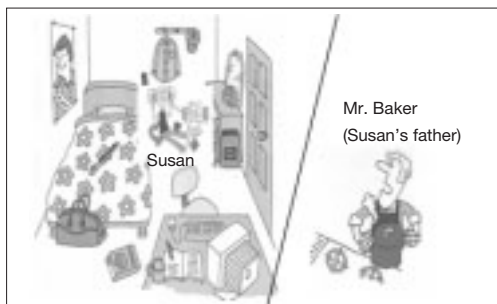
2.2.2 Collaborative Dialogue

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の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。

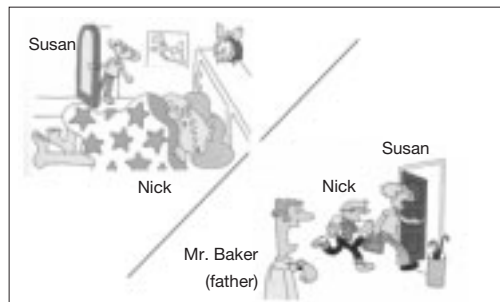
3 スピーキング活動 (絵を使用した Story Telling)

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っ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

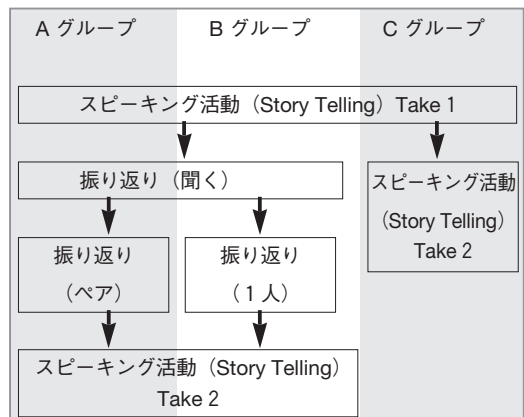
グループ名	N	M	SD
A グループ	16	170	38.7
B グループ	7	161	52.5
C グループ	6	145	29.0

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

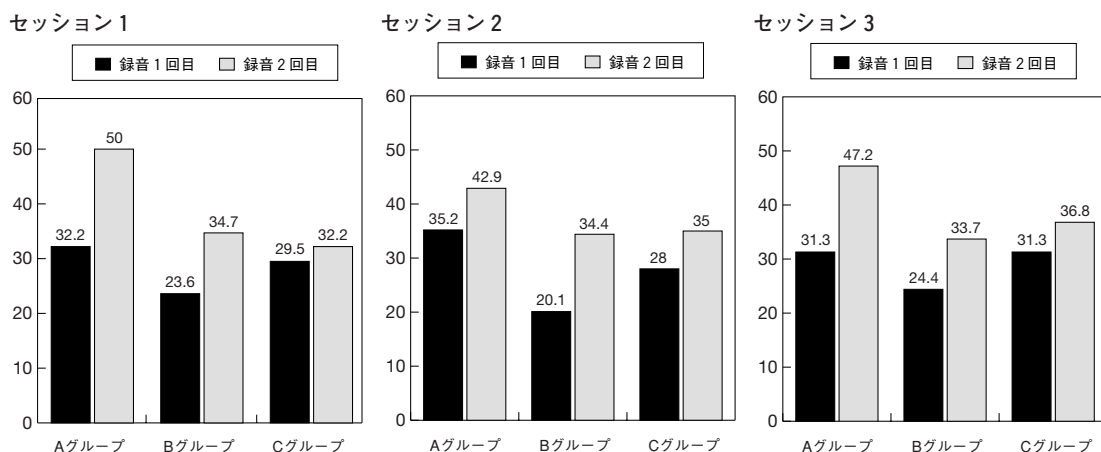
分析1のデータは、生徒が小型録音機で録音したタスクパフォーマンスを書き起こしたものである（音声データ：タスクパフォーマンス（1分）×2 Takes×3セッション×29名分）。その中で意味の通じる文章の中の語彙数をカウントし、グループごとに平均化した。そして、発話語彙数が増えるという仮説のもと、各セッションにおける2回目のタスクパフォーマンス（Take 2）の発話語彙数と1回目のタスクパフォーマンス（Take 1）の発話語彙数との差を比較した。それを表にしたものが表2と図4である。

■ 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たる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

振り返しを行ったグループ (A グループ, B グループ) の発話語彙数が、振り返しを行わなかった 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し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、

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。

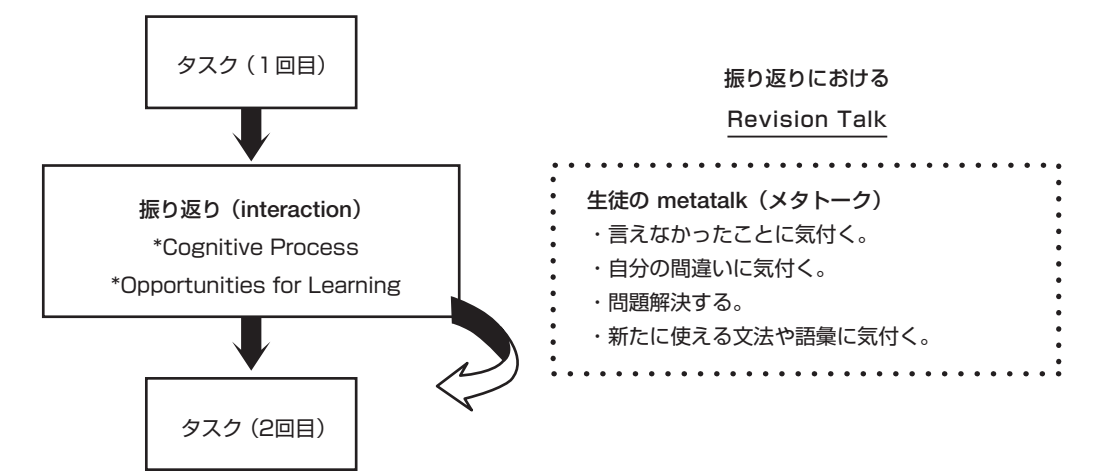
- 1）振り返り中の interaction（音声データ：10分×8ペア×3回）を書き起こしたもの
- 2）タスク中とタスク後の生徒の振り返りシート
- 3）タスクパフォーマンス（音声データ：1分×2Takes×16名×3回）を書き起こしたもの
- 4）トレーニングでの様子（録画データ）
- 5）実験での様子（8ペア中3ペアの録画データ）
- 6）実験前のアンケート用紙
- 7）J・A・C・E・テストの結果
- 8）研究者のメモとダイアリー

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

▼ 図5：分析2の構造

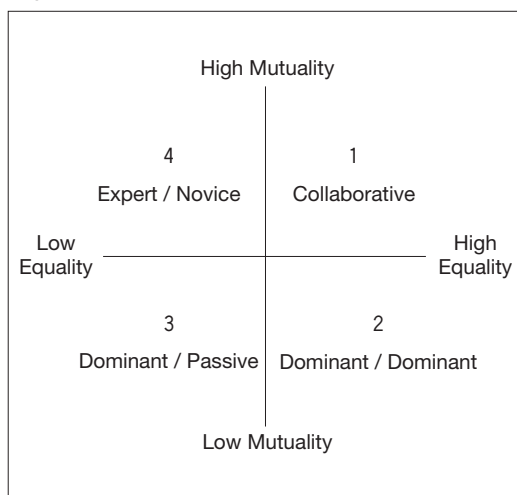


る。そこで、Swain and Lapkin (1995, 1998) の研究とともに、ペアの関係性について研究している Storch の研究も参考にすることにした。

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うかがえた。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回目でも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活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こっ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強く感じるのである。

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

Collaborative	Joint-construction (共に作り上げる) *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)
Dominant / Dominant	Disputational talk (論争のトーク) *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 ...)
Dominant / Passive	*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しない。 (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。
Expert / Novice	*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。 • 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 をすることが好き 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 んが話をするのに時 間がなかった。	日本語で言っていた からたくさんの言葉 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。
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 ろ聞いて、1 回 目で気付けなかつ たことを10分 間で考えて2回 目をした。	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 くできた。	難しかった。「ホ ームステイに来 た」というのをな んて言えばいい のかわからなかつ た。	文の数が増えた。1 回目で気付けなかつ 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 ると思った。	1 度目からたく さんの文を言え るようにして2 度目にはもっと たくさんの文を 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「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れ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。