



THE  
SOCIETY FOR  
TESTING  
ENGLISH  
PROFICIENCY,  
INC.

ISSN 1348-7949

# STEP BULLETIN

vol.19 2007

第19回「英検」研究助成 報告

# STEP BULLETIN

vol.19 2007

## ● 第19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19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         |

## まず1つを伸ばす

— 第19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

私はどういうものか中学2年の頃から英語で文を書くのが楽しくなった。当時は2年から作文の教科書がリーダーとは別に使われていたが、その模範文は全部暗唱した。3年、4年、5年（旧制度では中学は5年までであった）の作文の教科書の模範文も暗唱した。この暗唱の効果は大したもので、校内で行われた英語の模擬試験では、4年、5年、補習科の3学年を通じて、英作文については最高点を取ったこともある。

ところが実はリーダーを読むほうは自信がなかった。しかし、作文を一生懸命やっているといつの間にか英文の構文もわかってきて、あるとき長い英文を読んでみたら、「あ、読める」と感じたのである。それから英文も自主的に読むようになって、英語全体の力がついたように思う。

こんな経験から何かの力をつけるとき、初めから全体的な力をつけることを考えないで、まず一部分の力を伸ばす。その力が伸びると、他の力も自然に進歩していくということを利用するのがよいと思う。

人は何か地位や役目を与えられると、それまでに見せなかった能力を発揮することがよくある。この現象は心理学では「ステータス意識」として認められている。

助成金をもらって、あることを突っ込んでやってみるというもの、1つのことをまず伸ばすということに通ずる。この『STEP BULLETIN』に論文や報告書を載せてもらったということは、まず1つを伸ばしたと考えて、それを糸口にして今後さらにいろいろなことを深めて研究していく人が増えることを期待したい。

# Contents

## ● はじめに

まず1つを伸ばす——第19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 / 大友 賢二 / 和田 稔 / 小池 生夫 / 羽鳥 博愛 …………… 7

---

## A. 研究部門

項目応答理論を応用した英作文評価者トレーニングの有効性について

兵庫県/神戸市立大池中学校 教諭 占部 昌蔵 …………… 14

---

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—

東京都立青山高等学校 教諭 中村 徹 …………… 23

---

基幹部と選択肢の関連強度が語彙テストパフォーマンスに及ぼす影響

茨城県/筑波大学大学院在籍 中川 知佳子 …………… 41

---

## B. 実践部門

小学校英語教育における動詞の役割と子供の Schema Formation

—子供の認知プロセスに着目したアニメーション教材の開発を通して—

奈良県/奈良市教育委員会 柏木 賀津子 …………… 57

---

---

## TPRS を用いた生徒のスピーキング力を伸ばす授業

高知県／私立清和女子中高等学校 教諭 松尾 徹 …………… 71

---

## 中学校英語表現活動指導の改善

—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／市原市立国分寺西中学校 教諭 村井 樹代実 …………… 79

---

## 日本人中学生のメタ認知能力を育てるためのパラグラフ・ライティングの指導 —自己評価と相互評価を生かして—

青森県／弘前市立第二中学校 教諭 丹藤 永也 …………… 101

---

## シャドーイングを用いた英語聴解力向上の指導についての検証

東京都立桐ヶ丘高等学校 教諭 鈴木 久実 …………… 112

---

## 発音指導におけるインプット強化と意識化の重要性の検証

山形県／鶴岡工業高等専門学校総合科学科 准教授 阿部 秀樹 …………… 125

---

## ジャンル・アプローチを高等学校ライティングに生かす指導法

—形成的評価、カウンセリング、コーチング、LL を用いて—

岩手県立釜石南高等学校 教諭 徳江 武 …………… 134

---

## 自主的語彙学習者育成のための語彙指導 —lexical approach の指導法の検証—

お茶の水女子大学大学院博士課程在籍、東京都／私立武蔵高等学校・中学校、

お茶の水女子大学附属高等学校 非常勤講師 國分有穂 …………… 147

---

## C. 調査部門

---

## 小学校英語研究開発校に見られる英語能力の検証

—表現及び語彙における理解度と記憶の定着度を中心に— **共同研究**

代表者：奈良県／奈良女子大学附属中等教育学校 非常勤講師 福智 佳代子 …………… 158

---

## 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

—児童英検参加者の分析を通して—

東京都／東京未来大学 専任講師 カレイラ 松崎 順子 …………… 183

---

---

## 小学校における ALT と子供のかかわりの変化の一例

—子供の発話に対する 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 …………… 191

---

## ●第1回～20回「英検」研究助成入選テーマ…………… 200

\* 第1回～18回の入選テーマの報告は下記のアドレスで公開しています。

<http://www.eiken.or.jp/teacher/research/list.html>

### 第19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18年1月～4月15日
- ◆ 選考 …………… 4月27日～6月1日
- ◆ 助成金贈呈式 …………… 6月30日
- ◆ 研究期間 …………… 7月～平成19年4月下旬
- ◆ 報告書提出 …………… 平成19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	実践部門 報告Ⅷ	
大友 賢二	研究部門 報告Ⅱ	実践部門 報告Ⅱ	調査部門 報告Ⅱ
和田 稔	研究部門 報告Ⅲ	実践部門 報告Ⅲ	調査部門 報告Ⅲ
小池 生夫		実践部門 報告Ⅰ 実践部門 報告Ⅴ	調査部門 報告Ⅰ
羽鳥 博愛		実践部門 報告Ⅳ 実践部門 報告Ⅵ 実践部門 報告Ⅶ	

## ●● A. 研究部門・報告Ⅰ ●●

池田 央

### 項目応答理論を応用した英作文評価者 トレーニングの有効性について

【報告者：占部 昌蔵】

英作文の技能の向上は、「実践的コミュニケーション能力」の育成に欠かせないものであるが、その評価は教師の手作業に頼らざるを得ず、また主観的判断による評価の信頼性の問題もあって、どうしても手遅れになりがちである。教師間の主観的評定の一貫性を高める1つの方法は評価者トレーニングであるが、この研究は1回目の評定で評価モデルと不一致の多かった評価者が、トレーニングにより、2回目の評定で一貫性を高めることができるか実験で確かめたものである。またここでは、評価者が大学生であるか、現職教員であるか、背景による大きな違いは見いだされなかった。

評定の方法として ESL Composition Profile を利用し、また評定値の算出には Rasch モデルの FACETS を利用している。データ収集の方法として ESL の評定尺度を用いたことは、観点づけとその重要度に応じた得点の与えられる分析的方法として有効であったと思う。項目応答理論の Rasch モデルを利用したことも、作文評価者の評定点の合理的位置づけに効果的であったように思う。

評価者トレーニングは単に評定の繰り返し練習ではなく、不一致の原因を評価者と話し合い、その観点的違いを互いに理解し、共通認識することが大事であるという著者の指摘は同感である。論旨は明解であり、簡潔にして要を得た研究であると言える。

## ●● A. 研究部門・報告Ⅱ ●●

大友 賢二

### 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 —

【報告者：中村 徹】

この論文の表題は「概念表象」など理解に苦しむ表現が多いかもしれない。しかし、外国語教育の現状という立場から言えば、「語彙の指導と評価」に関するものである。外国語としての英語の語彙指導を考える場合には、ごく一般的には、(1) 語彙の選択、(2) 語彙の分類、(3) 指導の順序、(4) 何を教えるか、(5) どう教えるか、といった領域と関連する課題である。ここで言う「表象」とは、知覚に基づいて意識に現れる外的対象の像である。対象が現前している場合(知覚表象)、記憶によって再生される場合(記憶表象)、想像による場合(想像表象)などが考えられる。

この研究では、日本人の語彙認識において、L1語

彙表象, L2語彙表象, 概念表象がどのような関係を持っているのかを究明しようとしたものである。その関係を理解するには, 例えば, 資料1のテスト4や, テスト7 (クジラの絵, a. fish, b. whale, c. dolphin, d. where) などがある。結論としては, 外国語教育で重視されなければならないことなどが多い。例えば, 必ずしも, 具象名詞が, 抽象名詞より認識されやすいわけではなかったということ, また, 翻訳方向に関しては, 高熟達度群では具象語, 抽象語いずれも方向の効果は見られなかったが, 低熟達度群では, 具象語のみL2→L1の効果が見られた, といったことである。

論文の内容, 構成等, 極めて明快である。この研究結果を現実の英語教育とどう結び付けるかに関しては, 最後の「6 全体考察」でその概略は述べているが, それを実際にどう活用することができるかに関するさらなる検討があれば, この研究結果は, 一層, 生かされるはずである。小生のUCLAでの恩師である Hatch and Lazaraton(1991)の *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*, Newbury House Publisher なども検討し, さらなる研究の発展を中村氏には期待するものである。

### ●● A. 研究部門・報告Ⅲ ●●

和田 稔

#### 基幹部と選択肢の関連強度が 語彙テストパフォーマンスに及ぼす影響

【報告者: 中川 知佳子】

本研究は2つの実験から成り立っている。1つは, 反応速度をもとに「リンク強度」(=語彙ネットワークの関連の強さ・弱さ)を測定することは有効かどうかを検証することである。もう1つは, 「リンク強度」が語彙テスト結果に及ぼす影響と, 文脈全体の意味と文脈中の語彙のテスト結果に及ぼす影響を検証することである。研究はさらに複数の変数を設定しさまざまな組み合わせのもとに行われており, 精巧な研究となっている。

研究の結果を総合すると, (1)基幹部が例文の場合のほうが定義文の場合より正答率が高い, (2)目標語と正答選択肢の「リンク強度」の関連, 及び基幹部の中の同義語と正答選択肢の「リンク強度」の関連は正答率に影響はない, (3)目標語が未知語である場

合, 音韻的に関連がある錯乱肢が選択される傾向にある, ことがわかった。これらはなかなか興味深い結果である。多肢選択型の語彙テストを作成するときの配慮事項としてテスト問題作成者に有益な情報を提供している。さらには, 研究の総合的結果に加え, さまざまな変数を組み合わせた分析(例えば, 熟達度の違い, 目標語の既知・未知の違いなど)が詳しく行われているので, それらの分析から情報を得ることもよいであろう。

今後の課題としては, 本研究でわかったことの個々に焦点を当ててさらに研究を続けることであろう。そのような研究が積み重ねられた結果, 実際に語彙テストに応用することが可能となるであろう。

### ●● B. 実践部門・報告Ⅰ ●●

小池 生夫

#### 小学校英語教育における動詞の役割と 子供の Schema Formation

—子供の認知プロセスに着目した

アニメーション教材の開発を通して—

【報告者: 柏木 賀津子】

子供の英語習得における文作成の認知過程の分析研究である。小学校6年生にアニメーションや total physical response を利用して動作を表現する場合に, 動詞に目的語がつくかどうかを検討し, 動詞と名詞の意味の結合ができるかを実験したものであろう。小学校英語の研究では, 文法と意味の結合が認知的に習得されるかどうかという研究は, 珍しい。しかし, この習得プロセスの研究はどうしても避けられない問題で, 今後この種の研究が出てくるのを期待したい。その先駆けの意義を認めるものである。

本研究は, 認知の抽象度の高い基本動詞を対象に実験を行ったのであるが, おおむね結果が良好であった。この実験は, 6年生対象であるが, 実際はもっと低学年でも英語の学習を始めていけば, 英語に触れる機会も多くなり, 動詞中心の構造を理解し, 発話できるようになると考えられる。want, like, break, make, get などは英語の発話で初期に出てくる動詞である。この研究をするには, context があるもの, story 性のあるものなどを教材や実験材料に使って, そのテストを実施すると, 要領がわかれば, かなり楽に子供はこれら動詞と目的語との関係を理解し, 発話することができよう。この種の単語の組

み合わせを動詞と補語、目的語、動詞だけの構造を意味関係から正しく認知するように指導するなら、おおむね成功するだろう。ただし、教授法は適切に試みなければならない。

## ●● B. 実践部門・報告Ⅱ ●●

大友 賢二

### TPRS を用いた生徒の スピーキング力を伸ばす授業

【報告者：松尾 徹】

外国語教育では、その目標言語のさまざまな領域の能力を育成することが必要であろう。中でも、特に、話すことや書くことのような発表能力の育成には、多くの困難が伴うものである。それでも、「話すこと」の能力を養成することの意義を重視し、あえてこのテーマを取り上げたことには、それ相当の理由と価値があると言える。その手段として取り上げているのが、この Blain Ray の TPRS という指導法である。

この指導法の背景となっている理論は2つある。その1つは、Krashen, S.D. (1983) のインプット仮説である。つまり、第2言語が習得されるには、「理解可能なインプット」を積み重ねることが重要であるとするものである。もう1つは Asher, J. (1996) の TPR「全身反応教授法」である。つまり、聞いた言語を理解したことを全身で示すことの重要性を説くものである。この TPR を storytelling と組み合わせることによって、さらに効果的な発表能力の養成ができると考えたのが、この TPRS である。

この考え方をもとに8名の中学生を対象として、確かにその効果があるかどうかを検証するための手順をたどったものである。これで生徒のスピーキング能力をより向上させることが可能かどうかを検証するには、十分なサンプル数と十分な学習時間が必要である。そのためには、どのような実験計画が必要であるかという課題が依然として残されている。この実践研究は、その背景となる理論の究明と検証のためのデータを求める手順にその全力を注いだようである。松尾氏には、これをもとにして、より適切な実験計画を練り直し、その検証に向けて、さらに前進することを心から願うものである。

## ●● B. 実践部門・報告Ⅲ ●●

和田 稔

### 中学校英語表現活動指導の改善

—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—

【報告者代表：村井 樹代実】

本研究は中学生の「実践的コミュニケーション能力」の育成をめざした指導の在り方を探ったものである。「実践的コミュニケーション能力」は現行の学習指導要領（外国語：英語）の最も重要な概念であるが、そのような能力の育成に中学校英語教育は成功しているのか、そのためにはどのようなアプローチが有効か、という課題は依然として未解決である。本研究はこの難問に挑戦したものである。

本研究にはいくつかの顕著な特徴がある。学区も学校も違う英語教師の共同研究である点、日本の中学校の英語指導における課題に最近の応用言語学などの学問領域の知見を主体的に利用して迫っている点などがある。前者からは、置かれた環境が異なる教師が実態の異なる学習者（中学生）を対象に長期にわたり研究することが内包する利点と困難点を学ぶことができるだろう。利点は研究の広さである。困難点は指導（treatment）の統一の問題などである。このため、研究の厳密さで課題が残るが実効性の点では広がりがあるであろう。後者からは学問分野の知見と教育実践と関連の在り方を学ぶことができるだろう。例えば、「タスク」(task) は、現在、応用言語学や外国語（英語）教育の分野では最も注目を集めている概念であり、日本の中学校の英語指導でそれを具体化しようという試みがあるが、必ずしも成功しているとは言えない。本研究では、学問分野の知見を実践家としての教師の立場から具体化しようと試みている。そのような試みは成果と課題とを提示することになっている。

今後、本研究から学んだ成果と課題を発展させて実践研究を続けることを期待している。

## ●● B. 実践部門・報告Ⅳ ●●

羽鳥 博愛

### 日本人中学生のメタ認知能力を育てるための パラグラフ・ライティングの指導

—自己評価と相互評価を生かして—

【報告者：丹藤 永也】

「メタ認知能力」という言い方にはなじんでいない人が多いと思うので、講評の前に少し解説しておきたい。

メタがよく使われるのは metalanguage という言語学の用語としてで、これは何かの言語について話す言語という意味で使われる。例えば、英語のある現象について説明している言葉は metalanguage である。

そういう用法から考えると、この論文の場合は、パラグラフ・ライティングをうまく行うためにはどうしたらよいかの要領を身につけさせることと云ってよいであろう。

この能力が具体的にどんなものかについては、この論文の表9を見るとわかりやすい。

このような能力を育てるために自己評価と相互評価をライティングの指導に取り入れ、教師が適切な添削とコメントを行った経過をまとめたのがこの論文である。論文ではフィードバック (feedback) という語を使っているが、これは平たく言えば我々が普段使うコメントである。

いろいろな用語を使っていて難しそうであるが、文は読みやすく論旨がはっきりしているので読むのに抵抗は感じない。いくつもの調査をしているが、いずれにしてもきちんと統計的な処理をしているので信頼できる。

結局前述のような方法を使うことによって所期の目的が達成されたわけである。実践しやすいことであるので、読者も実践してみるとよいであろう。

## ●● B. 実践部門・報告Ⅴ ●●

小池 生夫

### シャドーイングを用いた英語聴解力向上の 指導についての検証

【報告者：鈴木 久実】

本研究は、シャドーイングを利用して高校生の聴解力向上の指導方法の実験による検証である。鈴木

氏の研究の進め方は、丁寧でかつ、慎重である。論文構成も研究の方法も慎重に進められている。実験も能力別に3段階に分けてあり、それらに有意差があり、表面的ばかりでなく、深いところまで追求していることなど労作である。

シャドーイングは通訳技術の初期の訓練に使われる方法であるが、氏はこれを取り入れ、日本人と外国人の先行研究を丹念に行い、技術だけでなく、頭脳の働きも合わせて理解し、利用している。

氏は掲げた仮定、検証を2点について以下のように行っている。(1) 授業の予習なしの導入時と復習時にシャドーイングを生徒に与えることにより、聴覚力に差が出るのかどうか、(2) 同じような方法である read and look-up, repetition とシャドーイングと効果の差の有無である。これに対する氏自身の実証に基づく直接的な研究は(1)については明確には指摘がないように思われる。(2)については、大体予測できる内容になっている。また、speaking, reading, writing などについても、シャドーイングの研究は可能であろう。その面も入れて、シャドーイングの研究を総合的にやってみると聴覚力の測定に新しい方向が見えてくるであろう。そうなれば、一層価値があるであろう。

## ●● B. 実践部門・報告Ⅵ ●●

羽鳥 博愛

### 発音指導におけるインプット強化と 意識化の重要性の検証

【報告者：阿部 秀樹】

この実践報告は報告書の書き方も、報告されている実践の内容もよくできている。

まず、報告書の最初の概要が実にうまくまとめられている。最近読んだ論文のまとめの中でも一番の出来栄である。

実践したことは発音指導であるが、個々の単音の指導ではなく、音のつながり、つまり rhythm, linking, assimilation, elision の指導に目をつけたのは、ご本人が本格的な英語の発音にかなり苦心しているからであろう。

発音指導を、ただ聞いて繰り返すグループと、発音のポイントを教師が説明して練習させるグループ、生徒同士で発音の問題点を発見させるグループを作って、その効果を調べている。

効果の測定は、perception と production について、前述の4つの音のつながりについて行い、しかも1回だけのテストではなく、1か月たってからでもテストしている。まさに至れり尽くせりの実験計画である。

また、この調査のために特別の時間を作ったというのではなく、普通の文法と作文の授業のうちの15分だけを割いて行っている。

現場で実際に英語の授業を担当している者の研究としては、文字どおり模範的なものと言ってよいと思う。

しかも最終的には予想していたとおりの結果が得られている。今後の英語教育の研究の在り方としても見習うに値する。今後もさらに他の分野での良い研究を願いたいものである。

## ●● B. 実践部門・報告Ⅶ ●●

羽鳥 博愛

### ジャンル・アプローチを高等学校 ライティングに生かす指導法

—形成的評価, カウンセリング,  
コーチング, LL を用いて—

【報告者：徳江 武】

ジャンル (genre) アプローチというとか高尚で芸術的な感じなので、ちょっと取り付きにくいですが、パラグラフ中心の指導法と考えれば読者にも理解しやすく興味を持ってもらえるであろう。

パラグラフの内容によって、その作り方や独特の語彙を教えることを考えているので、そう聞けばジャンルという名前を使っているのもうなずける。そうは言っても、従来1文本位の作文が中心で、英語は外国語である日本でこの指導法を取り入れるのは容易ではない。そこにこの報告者の工夫があったようである。

工夫は、その指導の種々の面に見られる。お手本のテキストを使ってパラグラフということを説明し、LL を使って日本語での話し合いによってパラグラフを作らせたり、文を発展させる助言をしたりして、最後に個人に自分なりの文を作らせる過程を読むと苦心のほどが察せられる。

形成的評価, 相互評価, カウンセリングの手法を使ったりしているのも感心させられる。"I" message という自分中心で物事を述べさせたり、pacing で楽

しい気分を作る、positive stroke で良い気分させる、誤りはヒントや質問で気付かせるなど、いろいろな素晴らしいテクニックが本論の第3節では紹介されている。

そして最終的には作文の平均点も上昇しているし、アンケートでも好評のようである。優れた実践報告だと言ってよいであろう。

## ●● B. 実践部門・報告Ⅷ ●●

池田 央

### 自主的語彙学習者育成のための語彙指導

—lexical approach の指導法の検証—

【報告者：國分 有穂】

発育成長に応じて、知らず知らずの間に文章とともに身につけてきた母語の習得に比べて、それとほとんど関連のない英語を初めて学ぶ初習者にとって、英単語はただ記憶する他ないと考え、暗記に苦勞した経験は誰も持っているに違いない。定形表現に近い文章とともに、そこで使われる単語に含まれる規則やコアとなる用法に気付かせることによって、単語の使い方を学習していくという方法は、従来の暗記中心の学習に比べて語彙の習得により自然的で質の深い学習がなされるのではないかということはいずれも考えることであろう。

本研究はそうした立場に立って、私立高校2年生の4クラスを機械的な暗記中心の学習法をとる2クラスと定形表現による分析的な学習法をとる2クラスに分けて行い、学習後の効果を比較したものである。

結果的には全体としてみれば、事後テストの効果は機械的な学習のほうに分があったようであるが、詳しく見れば、能力の高いほうの学習者には分析的な方法のほうが、また低いほうの学習者には機械的暗記学習のほうが効果的であったようである。著者も指摘しているように、被験者の数もそれほど多くなく、また学習期間が短いせいもあって、決定的な結論を出すには時期尚早と思うが、今後の展開によって興味深い結果の期待できる研究と思われる。

## ●● C. 調査部門・報告Ⅰ ●●

小池 生夫

### 小学校英語研究開発校に見られる 英語能力の検証

—表現及び語彙における理解度と  
記憶の定着度を中心に—

【報告者代表：福智 佳代子】

本研究は小学校の英語活動が5, 6年生, 及び中学1年生に進むにつれ, どのように英語コミュニケーション能力向上に影響を与えるのかを研究したものである。結論的にいえば, 本テーマは, ようやく展望が開け出した日本の小学校英語活動において, その効果性と必要性があることを実証的に証明している点で誠に貴重な研究である。

小学校英語活動は, 聞く, 話す訓練を中心に行われているが, 定期的に英語活動を行う小学校英語開発指定校と一般小学校の5, 6年生, さらに中学校1年生を対象に日本英語検定協会の児童英検のブロンズ, ゴールドテストを用いて, 学習, 活動を通して語彙と表現と意味の一致状況を比較検討している。その結果は, 言語コミュニケーション能力を反映する語彙力と文型表現と意味理解と表現について, その程度と定着度において有意差が一般小学校生徒とその出身者で中学1年生の生徒よりも開発指定校生が高いことを証明した。この研究は, 対象生徒数が比較的少数であり, そのため結果について不安があるが, とにかく小学校の英語授業が活動程度と定期的に授業を行うものでは, 差が有意に出ることを示している点で, 小学校での必修授業の必要性と効果性を事実をもって証明していることの意義は大きいものがある。

## ●● C. 調査部門・報告Ⅱ ●●

大友 賢二

### 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

—児童英検参加者の分析を通して—

【報告者：カレイラ 松崎 順子】

今, 小学校における英語活動が話題になっているが, わが国の小学校における英語教育の利点に関する説得力のある理論やデータは十分とは言い難い。また, 豊かな知識と指導技術を持っている教員が極

めて不足している。さらには, 国語教育との関連についての明確なビジョンも見いだされていない。こうした現状においては, 小学生の英語に対する松崎氏のような数少ない調査は, 誠に貴重である。

本報告書は, 小学生の英語に対する動機づけ・態度と熟達度との関係を検討したものである。児童英検のBRONZEを受験した37名, SILVERを受験した32名, GOLDを受験した11名, 被験者は合計80名である。調査の結果としては, 最も難易度の高い児童英検のGOLDを受験した児童が, 他の場合と比較して, 情緒要因と英語の熟達度がより関係しているというのが結論である。

外国語学習の度合いに関しては, 学習者の知能, 適性, 動機づけ(学習持続性)や学習時間や教授の質といった要因の中では, 動機づけと学習時間が重要な要因となることが一般論として考えられている。この調査を, より深く行うには, ここでの情緒要因を測定する質問紙(MALESC)自体のさらなる検討が必要であろう。さらには, 児童英検と質問紙と被験者という3つの要因が, それぞれ共通な尺度で測定できるようにするにはどうすることが必要か, というのが今後の重要な課題であろう。小学校の英語活動では, 「評価なし」という方向も論ぜられているようである。しかし, 評価は, 児童の序列化に結び付くがゆえに不要という狭い視野ではなく, 評価は, 指導の源として必要であるという視点に立ち, 松崎氏のこうした研究活動がさらに進展することを祈るものである。

## ●● C. 調査部門・報告Ⅲ ●●

和田 稔

### 小学校におけるALTと子供のかかわりの 変化の一例

—子供の発話に対するALTの応答に注目して—

【報告者：黒田 真由美】

本研究は小学校での英語の指導に当たるALT(Assistant Language Teacher)の「変容」の調査と分析である。現在, 小学校での英語指導は日本の英語教育の分野で最大の論争点である。そのうちでも, 指導者(=教師)の適格性が最大で緊急を要する問題である。小学校英語の指導は学級担任が中心になって当たることになっているが, ALTや地域の人材の支援を受けることが多い。したがって, それ

ら支援者は教師としての適格性が問われることになる。しかし、このような問題を研究した事例は少ない。本研究はALTを対象に英語の指導者としての成長を観察・分析の手法で行った事例研究である。

分析はALTが授業中子供たちとのかかわりの中で発する発話の変化を量的な観点と質的な観点から行った。その結果、いくつかの興味ある発見があった。例えば、「ALTの個々の子供への働きかけが減少する」という変化が見られた、と報告されている。他にも興味深い変化が発見された。従来、このような事実に基づいた分析・発見はないと言える。この点だけでも、貴重な研究の成果である。しかし、その

ような変化がなぜ起こったかは研究の対象になっていない。また、そのようなALTの発話の変化をもとに、ALTの発話に「教師らしさ」が現れたと結論付けているが、結論を急ぎすぎた感があるように思われる。

小学校で英語の指導に当たるALTは採用方法や資格などの点で多様化している。したがって、ALTの教師としての研修は不可欠である。しかし、現状は極めて不満足である。より良いALTは授業を通して作り出される必要性がますます高いと言えるだろう。そのための第1歩として本研究は貴重である。さらなる研究を期待したい。

# 項目応答理論を応用した英作文評価者 トレーニングの有効性について

兵庫県／神戸市立大池中学校 教諭 占部 昌蔵

## 概要

自由英作文を評価するとき、評価の信頼性を議論されることがある。では、どのようにしてその信頼性を高くすることができるのか。本研究では、トレーニングを受けた評価者が行う評価が、前回の評価に比べてどの程度変化するかを調べることによって、項目応答理論を応用した評価者トレーニングの有効性を検討した。同時に、評価者の背景によって信頼性に違いが見られるのかも検討した。評価基準は、ESL Composition Profileを使用した。この評価基準は、内容、構成、語彙、言語使用、(句読点、文法などの)メカニクスの5観点から構成されている。12名の英語科教員と8名の大学院生が、100名の高校生が書いた英作文を、この評価基準を用いて評価した。

結果、今回の評価者トレーニングは効果があることが確認された。また、評価者の背景によって信頼性に大きな違いは見られなかった。

## 1 はじめに

近年、インターネット時代と呼ばれることが多くなり、それに伴って、英語による優れた文章を書くことは、今まで以上に重要になってきている。そして、ライティングに関しては、学校外では、特に、社会的には文章技術の需要はますます増加する傾向にある。しかし、学校内では「実践的コミュニケーション能力」の育成を「スピーキング・リスニング能力の育成が中心」と誤解されてきたためか、ライティングの重要性は、それほど強くは認識されてこなかった。そして、高校段階において、「複数の文は

書くことはできても、内容的に一貫した文章を書くことができない」(国立教育政策研究所, 2004)という報告もあるほどである。しかし、大学入試問題に占める自由英作文問題は増加(旺文社, 2005)する傾向にあったり、英検の1級に自由英作文の問題が導入されたり、G-tec for studentでも自由英作文の問題が必ず出題されたりするなど、テスト団体によるテストにおいても、まとまりのある英文を書く能力が今まで以上に求められるようになってきている。しかし、自由英作文の指導は、評価に信頼性が得られにくいとされているためか、高校の授業では敬遠されがちのようである(宮田(編), 2002)。確かに、自由英作文の評価は、その性格上、完全には客観的に評価しにくく、その評価に評定者の主観が入ることが避けられない面がある。では、どのようにしたら評価の信頼性を高めることができるのだろうか。そのような疑問への1つの解決策として、本研究では、FACETS(ラッシュ・モデル分析ソフトウェア)を用いて評価を分析し、その分析から得られる情報を評価者トレーニングに生かし、その結果、信頼性向上にどの程度貢献できるのかを試みる。

## 2 研究の背景

### 2.1 評価

#### 2.1.1 評価の信頼性

評価では、いくつかの要素が重要であるのだが、信頼性(reliability)に関して、Weir(1990)では、テストにおいて信頼性は、妥当性(validity)、実用性(practicality/feasibility)とともに、重要な要素

の1つで、であると主張している。これに加えて、真正性 (authenticity) も重要な要素の1つであると考えられている (Bachman & Palmer, 1996)。

### 2.1.2 評価方法

英作文を評価するときの評価方法としては、全体的評価 (holistic scoring), 分析的評価 (analytic scoring), 特定要因の評価 (primary trait scoring) などがある。

全体的評価とは、評価者個人の判断をもとにして全体評価として1つのスコアをつける方法である。代表的なものとして、TOEFL の writing section での評価があり、6段階の全体的評価になっている。しかし、Weigle (2002) は、全体的評価は1つのスコアしか得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。ただ、短時間で採点が可能で、実用性が高いという利点があるために、テスト団体からこの評価法が採用されることも多い。

分析的評価とは、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。それぞれの下位能力ごとに評価されるため、テスト受験者に診断的情報を提供できるという点でプラスの波及効果 (washback effect) が高いことが挙げられる。現在まで頻繁に利用されているのは、Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel, and Hughey (1981) による ESL Composition Profile (資料参照) である。この評価法では、内容 (content), 構成 (organization), 語彙 (vocabulary), 言語使用 (language use), (句読点, 文法など) のメカニクス (mechanics) の5つの項目をそれぞれ30, 20, 20, 25, 5の配点で採点し、その合計を得点と見なすものである。しかし、時間がかかるという欠点や部分の総和は全体と同じではないという批判的な指摘もある。

特定要因の評価とは、タスクごとに、そのタスクで最も測りたいものを想定し、その採点規準を示した評価である。

それぞれの評価法に、長所、短所があるのだが、高等学校レベルの学習者の立場で考えると、診断的情報を提供できるという点で分析的評価が優れているように思われる。

そして、このような言語運用能力を測るテストにおいては、まず、妥当性の高いタスクが求められる。また、それと同時に、信頼性の高い評価結果も求められる。そして、採点結果の信頼性を測る方法とし

て、伝統的に行われてきた古典的テスト理論、項目応答理論、古典的テスト理論の発展形である一般化可能性理論などがある。

## 2.2 項目応答理論

### 2.2.1 項目応答理論

項目応答理論とは、ある困難度を持ったテストの項目に、ある能力を持った受験者がどのように応答するか、ということに関して確率的なモデルを設定し、それに基づいて受験者の応答データを分析したり、テストを開発したりするための理論 (静・竹内・吉澤, 2002) である。項目応答理論では、素点や正答数に基づく得点などを利用するのではなく、自然対数を用いて logit という単位で数値を求め、その数値をもとに項目の特性や受験者の能力を推定する。そして、項目応答理論には、古典的テスト理論では難しかった等間隔の目盛りを持つ尺度が比較的簡単に得られるという利点やテストに依存しない受験者能力の推定 (test-free person measurement) が行えるという利点 (中村・大友, 2002) などがある。近年、欧米だけでなく日本でも、この理論を応用した英語熟達度テストが見られるようになってきている。

### 2.2.2 ラッシュ・モデル (Rasch model)

デンマーク人数学者 Rasch が創出した数学的モデル。項目応答理論の中の最も基本となるものとして、1パラメーター・ロジスティック・モデル (1-parameter logistic model) と呼ばれる場合もある (静他, 2002)。もとは、ラッシュ・モデルは二分するデータの分析に制限されていた。その後、このラッシュ・モデルは、項目困難度、受験者の能力という2つの相 (facets) に加えて他の相も分析できる多相ラッシュ測定 (many-faceted Rasch measurement) に発展してきた。そして、Linacre (1996) は、その代表的なソフトウェアとして FACETS を開発し、今日まで発展させてきている。

## 2.3 評価者

### 2.3.1 評価者内信頼性

評価者内信頼性とは、ある評価者がある基準の使用においてどの程度一貫しているかの指標である。言い換えると、評価者による評価が、時間経過によって判断の一貫性が保たれているかどうかの程度

を表しているとも言える。古典的テスト理論では、評価者内信頼性の計算は、同一の評価者による、時間経過を伴う同一試験の2回の評価結果を比較し、相関係数を求めることによって算出する。しかし、多相ラッシュ分析を使用すれば、同一試験の2回の評価結果を必要とせず、評価者内信頼性は、1回の評価結果から算出することができる。

### 2.3.2 評価者トレーニング

評価者トレーニングとは、評価に採点する側の主観が入る場合に、複数の採点者が一貫した基準で採点、評定できるようになるために実施されるトレーニングのことである（静他，2002）。また，McNamara（2000）によると，このトレーニングでは，各評価者は事前にいくつかの異なるレベルのパフォーマンスを評定するよう求められる。そして，グループ内で自分の下した評価と他人が下した評価を比較し，その差異を検討するのであるとある。そして，このトレーニングの重要性を認めながらも，Weigle（1994）は，トレーニングによってエラーの数を減じることはできても，評価者間における厳しさの差異は完全には取り除くことができないと述べている。また，Fulcher（2003）によると，トレーニングは評価者間における点数の差異は減じることができるが，評価者はそれぞれ違った採点方法で採点している事実が研究で明らかになっていると述べている。

## 2.4 先行研究

英作文評価の信頼性については，評価方法の違いによって（全体的評価方法，分析的評価方法など），どの方法を使った方がその信頼性が高くなるのか，評価者を何人用意すればある程度高い信頼性が得られるか，などについては国内・国外を問わず研究されてきている。工藤・根岸（2002）の研究では，日本人高校生が書いた自由英作文の評価における信頼性の問題を取り扱い，3種類（印象的，全体的，分析的）の採点方法で評価を行い，採点方法の違いから生じる信頼性の差異が検討された。被験者（評定者：14名の大学院生）が高校生の自由英作文（36名分）を上記3種類の採点方法によって評価した結果を用いて，採点者間信頼性を，相関係数をもとにした公式によって算出した。その結果，分析的採点方法（ESL Composition Profile 使用）が最も少ない

人数で，ある程度の信頼性係数を得ることができたと報告している。

スピーキングテストの評価についてはあるが，項目応答理論を使用した研究に秋山（2002）がある。この研究では，日本人中学生対象のスピーキングテストの評価に関して，項目応答理論を応用し，評価者の信頼性を取り扱い，評価者間信頼性と評価者内信頼性という異なった信頼性の差異の比較，検討が行われた。7名の評価者で中学生（109名）のスピーキングテストを採点した。評価者間信頼性はピアソンの相関係数を用い，その結果，信頼性係数は全体で約0.9と高い数値が得られた。しかし，評価者内信頼性は項目応答理論応用ソフトウェアを用いて計算され，その結果，2名の misfit rater（不適合評価者）が見つかったとしている。このことは，評価者間信頼性が高い場合でも，評価者の中には一貫性が欠ける採点をしている場合があるということを示している。

評価者信頼性に影響を及ぼすものとして，評価経験の有無や評価者トレーニングなどが考えられる。しかし，評価経験の有無や評価者トレーニングによって，どの程度その評価の信頼性が高いのか，または，向上するかについての研究はあまり多くは見られない。山西（2005）の研究では，評価者の評価経験の違いによって信頼性がどの程度異なるかを調べている。もともなった作文は高校生が書いた英作文20部で，被験者（高校教師10名，大学生及び大学院生6名の計16名）が分析的採点方法（ESL Composition Profile 使用）に従って採点した。その採点結果を，一般化可能性理論を用いて検討している。その結果から，まとめとして，高校教師の方が大学生・大学院生より少ない人数である程度の高い信頼性が得られるとしている。また，Weigle（1998）の研究は，アメリカの大学で，ESL 作文評価者へのトレーニングの効果を調べたもので，16名の評定者が30名分の作文を評価した。作文評価経験の有無とトレーニングの事前事後で評価がどう異なるかを報告している。結果は，トレーニング後の方が信頼性を表す数値が全体的に見ると良くなっており一貫性が向上したと言える。しかし，個人で見るとその数値が高くなっているが，一貫性が低下したと言える者もいた。また，トレーニングによる効果は，評価の一致よりも一貫性の向上にあったとしている。このように，評価者信頼性に影響を及ぼす評価経験の

有無や評価者トレーニングを扱った研究は少なく、結論を一般化するには、さらなる研究が必要になる。

## 3 本研究

### 3.1 目的

本研究では、FACETSの結果を用いたトレーニングを受けた評価者が行う評価は、前回の評価に比べてその信頼性をどの程度向上できるかを検討する。

### 3.2 リサーチ・クエスチョン

本研究の目的及び先行研究から、以下のようにリサーチ・クエスチョンを立てた。

- 1：一貫性が低い評価者の評価は、評価者トレーニングによって、どのような変化が見られるか
- 2：英語科教員と大学院生の間では、評価における信頼性において違いは見られるのであろうか

### 3.3 研究方法

#### 3.3.1 実験協力者

評価者として、英語科教員12名（中学校所属4名・高等学校所属8名：教員歴7年～23年）、大学院生（英語教育及び国際コミュニケーション分野専攻）8名の計20名が参加した。

#### 3.3.2 手順

まず、予備実験として、公立高等学校2年生の書いた英作文3クラス（108名）分のコピーをもとに、3人の評価者（筆者を含む）でESL Composition Profileを採点基準として評価し、本実験で使用するためにレベルを代表するベンチマーク作文4部を抽出した。そして、この3人の評価者の平均をもとに、等質になるよう英作文50部を2セット（セットAとセットB）を用意した。そして、採点基準に従って、20人の評価者1人につき英作文50部を採点してもらった（セッション1）。その結果に基づき、複数の実験協力者にインタビューを実施した。セッション2を行う前に、1回目の分析の結果、misfit raterと判断できる評価者を対象に、評価者トレーニングを行った。後日、セッション1と同様に2回目の採点を実施（セッション2）した。

#### 3.3.3 分析方法

まず、評価者内信頼性を分析するために、FACETSを使用する。McNamara（1996）より、得られるデータのInfit値が（MnSqの場合）1.3以上（fit値はデータがモデルにどの程度適合しているかを示す。値が1.0ならば最も適合していると解釈する。MnSq以外にZstdもFACETSでは表示される。Zstdはその値が0ならば最も適合していると解釈する）の数値を示す評価者を評価の一貫性が低いmisfit raterとして判断する。次に、FACETSから得られるデータのUnexpected Responsesの表（これは、ある作文に対して与えた評価が、全評価者の与えた平均値からどれくらいかけ離れていたかを表しているのではなく、その評価者の厳しさに応じて、ある作文に対してこのくらいのスコアを与えるべきであろうという予想値から大きく離れた場合にだけ、挙がってくるものである）を利用する。今回は、その基準をresidualsを±2以上のものとした。ここで、misfit raterに該当する評価者とそうでない者の予期せぬ反応数を比較する。そして、その表から、該当する評価者の採点傾向、予想する以上のかけ離れた反応だった作文を抽出し、評価者トレーニングに生かすものとする。また、評価者間信頼性（相関係数を算出）についても比較検討する。

そして、トレーニングの成果が上がったかどうかの指標として、Infit値、Unexpected Responsesの数、評価者間信頼性の数値について変化の度合いを検討する。

#### 3.3.4 評価者トレーニング実施内容

セッション2を行う前に、1回目の分析の結果、misfit raterと判断できる4名の評価者に、一種の評価者トレーニング（セッション1での結果報告と採点方法変更の指示）を行った（実験協力者に時間の制約があり、予定していた通常のトレーニングを行う十分な時間は確保できなかったため、このような内容のトレーニングとした）。

セッション1での結果報告では、面接をしながら該当する評価者の採点傾向の報告と各項目における点数が最高点と最低点が多かったために分布がいびつになっていることなどを伝えた。

採点方法の変更は、FACETSの分析結果から一貫性の高かった評価者が行っていた方法を参考に、①20部の作文ごとに区切りを入れる（20人目の作文の



者が最も甘いということが読み取れる。3列目は、誤差を表す。どの評価者についてもほぼ同じで、非常に小さい値であることがわかる。4列目は、Infit値を表しており、この数値が1.3以上の場合は、その評価者を misfit rater と判断でき、その評価者の評価は不安定であるということの意味している。この結果から今回は、評価者 2, 4, 5, 6, の4名を misfit rater とし、この4名をトレーニング対象者とした。

表2は、同様に、セッション2の結果を表している。

■ 表2：評価者データ2（セッション2）

評価者	厳しさ	誤差	Infit 値 (Mn)
1	-1.03	0.05	0.54
2	-0.75	0.05	2.42
3	-0.70	0.05	0.75
4	-0.77	0.05	1.29
5	-0.61	0.05	1.49
6	0.79	0.05	1.22
7	0.56	0.05	0.72
8	-0.22	0.05	1.12
9	-0.51	0.05	1.13
10	-0.83	0.05	0.86
11	0.22	0.05	0.41
12	-0.06	0.05	0.45
13	-0.15	0.05	1.08
14	-0.93	0.05	1.29
15	0.21	0.05	0.82
16	-0.74	0.05	0.51
17	-0.67	0.05	0.88
18	0.33	0.05	1.17
19	-0.56	0.05	0.97
20	-0.68	0.05	1.03

### 4.3 予想以上の反応

表3は、Unexpected Response をまとめたもので、上記の各評価者によるモデルで予想する以上のかけ離れた反応数と全員の評価者による反応数を表している。

### 4.4 評価者間信頼性

表4は、セッション1及び2における評価者間信頼性（それぞれの評価者との相関係数（ピアソン）の平均値を表している。

■ 表3：予期せぬ反応数

評価者	セッション1	セッション2
2	53	36
4	19	5
5	35	15
6	11	16
計	118	72
その他計	129	92
総計	247	164

■ 表4：評価者間信頼性

評価者	セッション1	セッション2
1	0.54	0.59
2	0.45	0.57
3	0.54	0.48
4	0.48	0.50
5	0.44	0.49
6	0.46	0.53
7	0.34	0.46
8	0.54	0.53
9	0.43	0.54
10	0.52	0.60
11	0.39	0.58
12	0.54	0.57
13	0.47	0.57
14	0.45	0.50
15	0.38	0.53
16	0.52	0.52
17	0.33	0.50
18	0.56	0.49
19	0.56	0.38
20	0.45	0.54

■ 表5：評価者背景ごとの信頼性の平均値

評価者	セッション1	セッション2
大学院生	0.45	0.50
英語科教員	0.48	0.53

## 5 考察

### 5.1 評価者トレーニング

リサーチ・クエスチョン1についてであるが、セッション1と比べてトレーニング実施後のセッ

セッション2では該当する4名の評価者の一貫性を示す数値が下がっている(表1, 表2)。このことは、このトレーニングが一貫性を向上させることに効果がある可能性を示している。また、セッション1でこの数値が低かった評価者がセッション2で基準値を上回るほど高くなることはなかった。このことより、該当する4名以外にはトレーニングの必要者はいなかったと判断できる。ただし、表2の数値が示すとおり、4名中2名は、トレーニング後も misfit rater を示す基準値(1.3)を上回っている。このことは、このトレーニングは効果はあるが、すべての評価者の Infit 値を基準値以下にできるほどの効果はないと考えるのが妥当ではないかと思われる。また、表3から、トレーニング実施後のセッション2では該当する4名の評価者のうち3名は、予想以上の反応数を減らしている。このことも、このトレーニングは効果はあるが、すべての評価者に、同様には効いていないと考えられる。Weigle(1998)では、評価者はトレーニングを通して、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られている。今回も同様に、トレーニングによってある程度のすり合わせは行われるようになったのかもしれない。

## 5.2 評価者の背景

リサーチ・クエスチョン2についてであるが、英語科教員(N=12)と大学院生(N=8)の間では、評価者間信頼性(表5)においてU検定の結果、両グループ間において有意な差は見られなかった(セッション1:  $U = 46, p < 0.5$ , セッション2:  $U = 38, p < 0.5$ )。これは、いくつかの先行研究の結果とは異なる。この結果の理由を以下のように考えた。

Weigle(1994, 1998)、山西(2004, 2005)では、評価経験の有無が信頼性や一貫性に大きく影響すると述べられている。しかし、評価行動はもっと複雑な要素(評価者の信条、性格、偏見など)がからんでいるので、トレーニング後にもかかわらず信頼性が落ちた評価者が出てきたり(Weigle, 1998)、評価経験のない大学生でも評価経験のある教員と同等の信頼性数値を出す者がいたり(山西, 2004)するのではないだろうか。そして、そのような信頼性が落ちた者を例外としてとらえるのではなく、通常の評価者トレーニングだけでは不十分な場合があり、評価経験の有無という背景だけが信頼性に大きな影響

を与えているのではないと考えるのが妥当ではないだろうか。また、Fulcher(2003)によると、最近では、評価規準作成者は評価者の受け止め方を反映させるべきではないかという議論が出てきていることや、一貫した判断のためには、トレーニングよりも評価者の評価基準に対する受け止め方と評価規準の内容との間にある溝をどうするかの方が重要になってきているのではないかと述べている。

よって、評価者の考えをある基準へ押し込むようなトレーニングだけではなく、さまざまな方法で評価行動を導き出し、改善していくようなトレーニングが必要であろう。そして、評価の一貫性がある程度維持できるのなら、Bonk, Ockey(2003)の言うように、評価のずれを統計的に調整することも1つの手段として考えられる。

また、トレーニングに前後して、評価者からのフィードバックを通して基準表の改善やサンプル作文の改良を実施することや、評価者へのフィードバックを通して評価者自身の内的基準の変容、基準表へのすり合わせが促進されることも考えられる。上記のような方法は、大規模な試験団体や high stakes な試験(その試験の結果が受験者の将来を左右する可能性のある試験)では難しいかもしれないが、中学校・高等学校現場や市町村の地区単位での研修では十分可能であろう。

# 6 研究の限界と教育的示唆

## 6.1 本研究の限界

過去の先行研究に比べれば、実験協力者数26名は、依然として一般化に厳しい規模ではあるが、過去の研究と比べても多い。ただ、最終的な分析の対象となったのは20名による評価という点は、筆者の反省すべき点である。より多くの実験参加者の協力が得ることができれば、違った結果が得られたかもしれないし、より多様な採点者傾向を発見できたかもしれない。

## 6.2 教育的示唆

本研究の結果により、通常考えられる評価者トレーニングだけではなく、評価者との話し合いやインタビュー、採点方法を変えることによっても、評価者内信頼性が向上することがわかった。したがっ

て、テスト実施者は、単に採点を繰り返すだけの評価者トレーニングとその結果によって評価者の信頼性を測るだけでは不十分な場合も出てくるということ留意しておくべきであろう。例えば、そのようなときには、なぜそのような採点傾向になっているのかを採点者からよく聞いた上で、評価者トレーニングを実施することや採点者に採点方法の変更を要求することが望ましいと思われる。また、テストの信頼性を高めるために、Hughes (1989) は、さまざまな提案をしているが、その提案の中にある採点者トレーニングのところでは主張している、「採点規準から大きくかつランダムにはずれる採点をする採点者は二度と使わない」というような措置は、指導と評価を一体で進めていく学校現場、つまり、指導した教員または指導した教員と同じ学校の教員が評価をしていく学校現場ではなじまないだろう。

次に、項目応答理論自体は、難解な理論であり、難解な数式の理解も必要であるが、コンピュータとこの理論に基づくソフトウェアがあれば、そのソフトウェアを目的に応じて使用することによって、中学校・高等学校現場においても、それほど煩雑な手

続きなしで利用可能である。例えば、校内研修、または市町村の地区単位での、主観的評価を伴うスピーキングやライティングの評価者トレーニングにおいても十分利用可能であると思われる。

## 謝 辞

まず、本研究を行うすばらしい機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会と選考委員の先生方に感謝いたします。特に、担当してくださった池田央先生に厚く御礼申し上げます。お忙しいにもかかわらず、中間報告から最終原稿に至る過程で貴重なご助言をいただきました。また、実験計画から実験実施に至る過程で助言をくださった兵庫教育大学の今井裕之先生に深く感謝いたします。また、本研究に協力してくださった兵庫県内、及び、県外の公立中学校・高等学校の先生方にも心から感謝します。それと、兵庫教育大学大学院、神戸大学大学院の院生の皆さんにもご協力いただきました。他にも多くの方からの助言や励ましなどをいただきました。本当にありがとうございました。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \* 秋山朝康.(2002). 「スピーキングテストの分析と評価」. *STEP BULLETIN*, vol. 12, 67-78.
- \* Bachman, L.F. and Palmer, A.S.(1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- \* Bonk, W.J. and Ockey, G.J.(2003). A many-facet Rasch analysis of the second language group oral discussion task. *Language Testing*, 20, 89-110.
- Brown, J.D.(1996). *Testing in Language Programs*. NJ: Prentice Hall Regents.
- \* Fulcher, G.(2003). *Testing Second Language Speaking*. Essex, UK: Pearson Education.
- \* Hughes, A.(1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 池田央.(1994). 『現代テスト理論』. 朝倉書店.
- \* 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.
- 金谷憲(編).(2003). 『英語教育評価論』. 東京: 河原社.
- \* 国立教育政策研究所.(2004). 『平成14年度高等学校教育課程実施状況調査』. 東京: 国立教育政策研究所.
- 小室俊明(編).(2001). 『英語ライティング論』. 東京: 河原社.
- \* 工藤洋路・根岸雅史.(2002). 「自由英作文の採点方法による採点者間信頼性について」. *Annual Review of*

- English Language Education in Japan (ARELE)*, 13, 91-100.
- \* Linacre, J.M.(1996). *A user's guide to Facets*. Chicago: MESA Press.
- Linacre, J.M.(2005). *Facets for Windows version (Version3.57.0)*. Chicago: MESA.
- \* McNamara, T.F.(1996). *Measuring second language performance*. London and NewYork: Longman.
- \* McNamara, T.F.(2000). *Language Testing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- \* 宮田学.(編).(2002). 『ここまで通じる日本人英語』. 東京: 大修館書店.
- \* 中村洋一・大友賢二.(2002). 『テストで言語能力は測れるか—言語テストデータ分析入門』. 東京: 桐原書店.
- \* 旺文社(編).(2005). 『全国大学入試問題正解 英語(国公立大編)』. 東京: 旺文社.
- \* 静哲人・竹内理・吉澤清美.(2002). 『外国語教育リサーチとテストの基礎概念』. 関西大学出版部.
- \* Weigle, S.C.(1994). Effects of training on raters of ESL composition. *Language testing*, 11, 197-223.
- \* Weigle, 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.
- \* Weir, C.J.(1990). *Communicative Language Testing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

\* 山西博之.(2004).「高校生の自由英作文評価はどのように評価されているのか—分析的評価尺度と総合的評価尺度の比較を通しての検討—」. *JALT Journal*, 26, 189-205.

\* 山西博之.(2005).「一般化可能性理論を用いた高校生の自由英作文評価の検討」. *JALT Journal*, 27, 169-185.

資料：ESL Composition Profile

ESL COMPOSITION PROFILE				
STUDENT		DATE		TOPIC
SCORE	LEVEL	CRITERIA	COMMENTS	
CONTENT	30-27	EXCELLENT TO VERY GOOD: knowledgeable • substantive • thorough development of thesis • relevant to assigned topic		
	26-22	GOOD TO AVERAGE: some knowledge of subject • adequate range • limited development of thesis • mostly relevant to topic, but lacks detail		
	21-17	FAIR TO POOR: limited knowledge of subject • little substance • inadequate development of topic		
	16-13	VERY POOR: does not show knowledge of subject • non-substantive • not pertinent • OR not enough to evaluate		
ORGANIZATION	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD: fluent expression • ideas clearly stated/ supported • succinct • well-organized • logical sequencing • cohesive		
	17-14	GOOD TO AVERAGE: somewhat choppy • loosely organized but main ideas stand out • limited support • logical but incomplete sequencing		
	13-10	FAIR TO POOR: non-fluent • ideas confused or disconnected • lacks logical sequencing and development		
	9-7	VERY POOR: does not communicate • no organization • OR not enough to evaluate		
VOCABULARY	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD: sophisticated range • effective word/idiom choice and usage • word form mastery • appropriate register		
	17-14	GOOD TO AVERAGE: adequate range • occasional errors of word/idiom form, choice, usage but meaning not obscured		
	13-10	FAIR TO POOR: limited range • frequent errors of word/idiom form, choice, usage • meaning confused or obscured		
	9-7	VERY POOR: essentially translation • little knowledge of English vocabulary, idiom, word form • OR not enough to evaluate		
LANGUAGE USE	25-22	EXCELLENT TO VERY GOOD: effective complex constructions • few errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions		
	21-18	GOOD TO AVERAGE: effective but simple constructions • minor problem in complex constructions • several errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions but meaning seldom obscured		
	17-11	FAIR TO POOR: major problems in simple/complex constructions • frequent errors of negation, agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions and/or fragments, run-ons, deletions • meaning confused or obscured		
	10-5	VERY POOR: virtually no mastery of sentence construction rules • dominated by errors • does not communicate • OR not enough to evaluate		
MECHANICS	5	EXCELLENT TO VERY GOOD: demonstrates mastery of conventions • few errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing		
	4	GOOD TO AVERAGE: occasional errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing but meaning not obscured		
	3	FAIR TO POOR: frequent errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing • poor handwriting • meaning confused or obscured		
	2	VERY POOR: no mastery of conventions • dominated by errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing • handwriting illegible • OR not enough to evaluate		
TOTAL SCORE		READER	COMMENTS	

Copyright © 1981 by Newbury House Publishers, Inc. All rights reserved.

# 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—

東京都立青山高等学校 教諭 中村 徹

### 概要

本研究では、日本人英語学習者の語彙認知において L1 語彙表象、L2 語彙表象、概念表象がどのような関係を持っているか、またどのような要素が単語認知に影響を与えるかという問題を解明するため、語の属性その他の条件を操作した実験を行い、その差を検討した。その結果、語彙認知における「具象・抽象」効果については、実験参加者の「L2 熟達度」によって効果がさまざまに変化することが示された。また、具象名詞については低熟達度群ほど L2→L1 方向の語彙処理が正確であることが確認された。語の属性についての実験の結果、語の「親密度」と「イメージのしやすさ」いずれもが客観的ではなく主観的な指標であるということが再確認された。

## 1 はじめに

第2言語学習の最終目標は、第2言語学習者が第1言語（以下 L1 とする）を介することなく第2言語（以下 L2 とする）を受容・産出することである。このため、多くの第2言語学習研究者たちが、バイリンガリズムの認知的研究を新しい視点で推し進めている。なぜなら、バイリンガルの思考とは、2言語の認知過程の単純な総和では決してなく、またバイリンガルの語彙表象の在り方が第2言語習得と共通するということが明らかになってきたからである。

バイリンガルの「(言語の生得性が発揮される)臨界期を過ぎた成人を含む、ある程度の熟達度に達した第2言語学習者」と定義すれば、バイリンガルとは、だれにとってもごく当たり前の状態であると

言えるのである（以下「バイリンガル」と表記する場合は、L1 と L2 の熟達度が不均衡な第2言語学習者を含むものとする）。

## 2 先行研究

### 2.1 バイリンガル研究の2つの目的

近年、バイリンガル語彙表象研究において、線画の命名タスク（提示された線画の L1 及び L2 を口頭で述べ、その反応時間、正答率を見る課題）及び単語の翻訳タスク（提示された L1 を L2 に、L2 を L1 に口頭で翻訳し、その反応時間、正答率を見る課題）が広く用いられている。このようなタスクを用いた研究には、2つの目的がある。1つ目の目的は、単語翻訳の産出と受容において、どのような要素が重要な働きをしているかを明らかにすることである。この要素を調べる研究としては、単語の「親密度 (familiarity)」（人がその語にどれくらい親しみがあるか）、「イメージのしやすさ (imageability)」（人がその語をどれくらいイメージしやすいか）など、語の属性の役割を検証する研究がよく知られている (de Groot, 1992a; de Groot & Comijs, 1995; de Groot, Dannenburg, & Van Hell, 1994)。また、語の属性以外に単語翻訳に影響を与える3つの要素、すなわち実験参加者の「L2 熟達度 (proficiency)」（Chen & Leung, 1989; de Groot & Hoeks, 1995; Potter, So, Von Eckardt & Feldman, 1984）、語彙テストにおける「翻訳方向 (translation direction)」（L1→L2 の翻訳か、L2→L1 の翻訳か）(de Groot et al., 1994; Kroll & Stewart, 1994; La Heij,

Hooglander, Kerling, & Van der Velden, 1996), 実験参加者が語彙を記憶する際の「学習方略 (learning strategy)」(Chen, 1990; Chen & Leung, 1989) に焦点を当てた研究もある。

しかしながら、「L2 熟達度」, 「翻訳方向」, 「学習方略」という3つの要素は、主にバイリンガル語彙表象研究の2つ目の目的に焦点を当てている。すなわち、単語の翻訳や記憶が行われる構造の背後にある、隠された過程を明らかにするという目的である。言い換えれば、バイリンガル語彙表象研究の2つ目の目標は、L1 と L2 それぞれの語彙表象がいかにして隠された概念表象と関係があるか、また L1 語彙表象, L2 語彙表象, 概念表象はそれぞれどのようにメンタルレキシコン (人間の記憶の中で単語に関するさまざまな情報を担う心的辞書) 内で組織されているかを究明することなのである。

以上述べたバイリンガル語彙表象研究の2つの目的は、実際のところはお互い深く結び付いている。もし研究者が、ある要素を単語翻訳のパフォーマンスを決定する要素であると特定したならば、研究者はその要素がいかにして単語翻訳パフォーマンスに影響を与えたか、その隠れた原因を探索するであろう。その際に、研究者は異なったタイプの語、例えば具象名詞と抽象名詞、同族語 (同族語 (cognate) とは英語 *tomato* とオランダ語 *tomaat* のように両言語で形式と意味をある程度共有する語とされている) と非同族語、異なった被験者 (例えば熟達度の高い第2言語学習者と低い学習者) において、これらの効果がどのように変化していくかを検証する。その際に研究者は、語の属性を変化させることが、逆に目に見えない翻訳過程に影響を与えていることを当然想定しているのである。

## 2.2 2つのレベルの語彙表象

Kroll & Stewart (1994) による「改訂階層モデル (Revised Hierarchical Model)」「不均衡モデル」とも呼ばれる。2.5参照) のようなバイリンガル記憶の標準的モデルにおいては、2つの語彙表象のレベルを明確に区別している。表象の1つ目のレベルは「形式記憶 (form memory)」である。「形式記憶」とは、語彙の記憶が L1 や L2 の表面的特徴 (形態素, 音素) = 形式と結び付いている記憶である。したがって、「形式記憶」に関係する表象は、L1 語彙表象と L2 語彙表象のいずれかに分類することができ

る。表象の2つ目のレベルは「概念記憶 (conceptual memory)」である。「概念記憶」のレベルにおいては、語彙の表面的特徴ではなく、L1, L2 とは独立した概念 (意味) が記憶と結び付いている。

要するに「形式記憶」のレベルでは L1, L2 という2つの語彙表象が存在し、概念表象は L1 語彙表象にしか連結していないのに対し、「概念記憶」のレベルにおいては、L1 と L2 それぞれの語彙表象はそれぞれの言語に特殊化されているものの、概念表象は個々の言語から独立し、L1, L2 それぞれに共有されているとすることができる (de Groot, 1992b, 1993; Kroll & de Groot, 1997)。

Potter et al. (1984) は以上の区別を前提として、2つの仮説を提唱した。「語彙連結仮説 (word association hypothesis)」によれば、第2言語学習者は L2 語を処理する際に、常に L1 語 (翻訳同義語) を介することによってしか語の意味、すなわち概念にアクセスすることができない (これは「マッピング」と呼ばれる)。したがって、この仮説に従えば、第2言語学習者は (L1) 従属型バイリンガルとすることができる。一方、「概念媒介仮説 (concept mediation hypothesis)」によれば、バイリンガルが L2 語を処理する際に、L2 語は L1 語を経由せず直接的に (無媒介的に) 概念に結び付く。「語彙連結仮説」と異なり、バイリンガルの L1 と L2 は概念を介して間接的にしか結び付かない。もしこの仮説に従えば、第2言語学習者は、非従属的バイリンガルとすることができる。

## 2.3 頻度, 親密度, 同族語

語彙表象研究のうち、語の属性に焦点を当てた研究によれば、3つの語の要素が翻訳パフォーマンスにおいてとりわけ重要な働きを示すことが明らかになった。すなわち、語の意味 (「具象性 (concreteness)」, 「イメージのしやすさ」など)、語の「出現頻度 (frequency)」あるいは「親密度」、さらに L1 と L2 が「同族語」であるか否かという3つの要素である。さまざまな実験の結果 (de Groot et al., 1994; de Groot & Comijs, 1995)、単語の翻訳においては、〈具体的〉でかつ〈使用頻度が高く〉〈同族語である〉単語の方が、そうでない場合よりも処理が容易であることが示された。これら3つの要素の効果は、語彙産出タスク (例えば、線画の命名タスク)、語彙認知タスク (例えば、語彙判断課題) いずれにおいて

も確認されている。

また、語の「出現頻度」が語彙処理過程に及ぼす影響については、高頻度語ほど L1 と L2 の語彙表象間の連結が強まると考えられている (Kachroo, 1962)。さらに同じ語が間欠的繰り返し現れることの効果についても報告されている (Baddeley, 1990; Bloom and Shuell, 1981; Dempster, 1987)。

## 2.4 熟達度

Potter et al. (1984) は、バイリンガルの語彙処理に関し、前述の「語彙連結仮説」と「概念媒介仮説」という2つの仮説を提唱し、この2つの仮説を熟達度の異なる2群のバイリンガル (中国人英語学習者) を実験参加者として、比較検討を行った。単語の翻訳タスクと線画の命名タスクを用いた実験の結果、参加者の熟達度に関係なく「概念媒介仮説」が支持された。しかし、その後の Potter などの論理に沿った諸研究の結果、Potter などの実験における低熟達度群よりさらに熟達度の低い学習者においては、「語彙連結仮説」に沿った処理が行われることがわかった (Chen & Leung, 1989; Kroll & Curley, 1988)。先行研究の結果が必ずしも一致しない原因の1つに、「L2 熟達度」の指標が (被験者の英語学習年数) であったり (被験者自身による7段階の L2 熟達度評定) であったりと、厳密な意味での「L2 熟達度」が測定されていないという点がある。

また、言語間と言語内におけるストループ効果 (同時に目にする2つの情報が干渉し合う現象) を調べた研究においても同様に、熟達度が上がるにつれて語彙の処理から概念的処理へと移行する発展的プロセスが生じるという結果が得られ、「発達仮説 (developmental hypothesis)」が提唱された (Chen & Ho, 1986; Chen, 1990)。

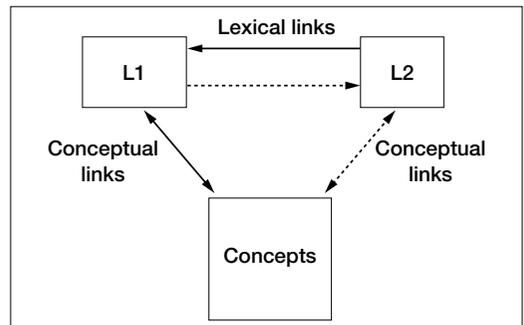
## 2.5 翻訳方向

その後、Kroll & Stewart (1994) は、学習者の「L2 熟達度」以外にも、語彙翻訳の方向の違いが語彙処理に影響を及ぼすことを指摘し、「改訂階層モデル」(図1)を提唱した。彼らは線画の命名タスク及び単語の翻訳タスクを用いて、刺激語が同一の意味範疇に属するブロックとして提示された場合の方が無作為に提示された場合より反応時間がかかることを示し、この意味干渉は概念が活性化されたため起こるとした。この Kroll & Stewart の発見は、語彙翻

訳におけるカテゴリ干渉が L1→L2 の翻訳方向にのみ起こることも示した点で、それまでの研究を一步推し進めたものであった。

彼らは実験の結果、L1→L2 方向の翻訳のみが概念の媒介を必要とし、逆に L2→L1 方向の翻訳はカテゴリ干渉の影響を受けないことから、語彙レベルでの処理が行われることを示した (同様の結果は Sholl, Sankaranarayanan, & Kroll (1995) の線画の命名タスクによっても確かめられている)。

▼ 図1：改訂階層モデル (Kroll & Stewart, 1994)



改訂階層モデルの特徴は、以下のとおりである。

- (1) L1 語彙表象と L2 語彙表象の連結においては、L1→L2 方向よりも L2→L1 方向の連結が強い。
- (2) L1 語彙表象は L2 語彙表象よりも大きい。
- (3) 各語彙表象と概念表象の結び付きは双方向であり、L1 語彙表象と概念表象との連結の方が、L2 語彙表象と概念表象との連結よりも強い。
- (4) L2 の熟達度が上昇するに伴い、L2 語彙表象と概念表象との直接的な (L1 を媒介しない) 結び付きが形成される (しかし、L1 語彙表象と L2 語彙表象の結び付きが消失するわけではない)。

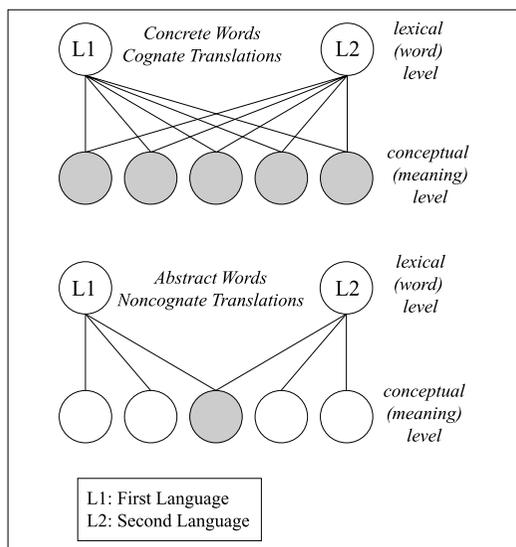
しかしながら、最近の多くの研究は、L2→L1 方向のみ語彙ルートを經由するというこのモデルの見解に異義を唱えている (de Groot et al., 1994; Van Hell & de Groot, 1998)。

## 2.6 単語の属性

バイリンガル記憶における語彙表象と概念表象のモデルの代案として、語彙の処理、概念的処理と結び付いた単語の属性に焦点を当てたのが「概念特徴モデル (Conceptual feature model)」(図2)である。

de Groot (1992b, 1993) は、L1, L2 の語彙処理の過程を検討し、具象語・同族語は、抽象語・非同族語に比べて処理が速いことを発見し、この実験結果に適合するモデルとしてこのモデルを提唱した。

▼ 図2：概念特徴モデル (Kroll & de Groot, 1997)



このモデルによれば、バイリンガルは語彙処理において L1 語, L2 語それぞれの概念特徴を活性化させる。その際、L1 と L2 で共有される概念特徴が多いほど語彙が速く処理される。例えば、具象語は抽象語に比べて概念特徴を L1, L2 に数多く共有しており、そのため速く処理される。同族語、非同族語についても同様である。このモデルは、語彙表象と概念表象の連結強度を問題にするという点では「改訂階層モデル」と同様であるが、L2 の使用によってその連結が強化されたり退化したりするという点で、より可変的なモデルであると言える。

## 2.7 先行研究まとめ

以上取り上げた第2言語の語彙処理モデルは代表的なものに限られており、またいずれも不完全なモデルである。また特定のモデルは取り上げなかったが、2.1 で述べたように、語彙認知における学習方略の研究も数多くある。それらの研究によれば、L2 の語彙学習の初期段階において、隠れた記憶構造と語彙処理操作は学習方略によって変化することが示された。しかしながら、学習の後期段階においては、記憶構造や語彙処理プロセスは当初の学習方略とは

全く独立したものとなる (Chen, 1990; Chen & Leung, 1989)。このことは、年齢や言語の習得方法が第2言語の語彙処理に重要な役割を果たすことを示唆している。しかし、異なった学習方法が永続的に表象構造に違いをもたらすかどうかについては、明らかになっていない。

## 3 本研究の目的

第2言語学習者における語彙表象についての本研究の目的は、3つの変数（「具象性」、「L2 熟達度」、「翻訳方向」）を同時に操作し、それらの変数の相互作用を見ることである。本研究では4つ目の変数、すなわち「学習方略」については扱わなかった。なぜなら異なった記憶構造へ導くような学習環境や習得の文脈を設定することができなかったからである。語の属性に関しては、「具象性」以外に単語翻訳に影響を与えることで知られている2つの特徴、すなわち「親密度」と「イメージのしやすさ」を検証した。語の「出現頻度」がテキストに出現する回数を計算する〈客観的〉尺度であるのに対し、「親密度」とは、被験者がその語を経験した頻度を示す〈主観的〉尺度である。一方「イメージのしやすさ」は、語の指示物が心的イメージを引き起こす程度についての指標である。それゆえ、翻訳過程における概念記憶のかかわりを示すという点で「イメージのしやすさ」は極めて重要であると言える。また、「イメージのしやすさ」は、語の「具象性」と極めて高い相関を示すことが明らかになっている (中村, 2006)。本研究では「同族語」は研究対象とならなかった。なぜなら、本研究の L1 と L2 である日本語と英語は「非同族語」であり、刺激語の表面的特徴は翻訳過程において重要な決定要因にはならないからである。また、本研究では被験者による語の「定義のしやすさ」、語の「文脈使用可能性」(被験者が刺激語を含んだ文を思いつく度合い)、「刺激語の長さ」(単語の文字数)については扱わなかったが、これらの変数は翻訳パフォーマンスに潜在的に影響を及ぼす可能性があることが指摘されている (de Groot & Poot, 1997)。

「翻訳方向」に関しては、本研究で特に、L1→L2, L2→L1 の翻訳方向の違いによって、語の「具象性」効果が変化するか注目した。多くの研究者がこの関係に注目してはいるが、ここでは主に〈被験者間

要因) (各被験者が1つの条件においてのみ研究に参加する) が検証された。しかし、本研究では (被験者内要因) (各被験者がある要因のすべての条件において研究に参加する) が検証された。「L2 熟達度」に関して本研究が注目した点は、異なった熟達度の第2言語学習者において単語翻訳が質的に異なるか、という点であった。本研究ではすべての変数の相関係数を比較することによりその結果を測定した。

### 3.1 本研究の独自性

#### 3.1.1 非同族語による検証

バイリンガル語彙表象の分野における先行研究のほとんどは同語族、すなわちインド・ヨーロッパ語族における言語を観察している。これらの言語は歴史的にも密接に関連しており、表面構造の類似点も多い。しかしながら、これらの研究の結果が英語と日本語のような全く類似点のない言語に当てはまるという確証はない。それゆえ、本研究の大きな動機の一つは、日本語と英語に対してバイリンガルの標準的モデルである「改訂階層モデル」が当てはまるかどうかを確かめることである。

#### 3.1.2 口頭産出の問題の解消

本研究のもう一つの目的は、バイリンガル研究で用いられるタスクにおいて実験上生じるバイアスを取り除くことである。例えば、翻訳タスクの特性により、口頭による音声反応の反応時間は L1→L2 方向の方が L2→L1 方向より長くなることが知られている。つまり、内的な処理のルートの違いではなく、口頭産出の違い (L2 発話の方が L1 発話より時間がかかる) が反応時間の差となって現れているのである。したがって、タスクの影響の吟味もまたバイリンガル標準モデルの普遍性を検証する手がかりとなる。

先行研究においてテストの手続きの効果に注目し、あるタスクの使用が実験結果に与える影響について厳密に考慮したものには Chen, Cheung, & Lau (1997) がある。Chen et al. はタスクによる影響を、反応時間を調整するやり方で回避した。反応時間を測度とすることは、実験参加者個々にミリ秒の単位で測定するという点で厳密ではあるが、それでもなお反応時間が符号化 (入力) から検索 (出力) までの処理時間の総量であることを考慮すれば、解釈の点で問題が残る (羽瀧, 2005)。そもそも反応時間が

速いほど語彙認知が深いと言えるのかどうかについてのさらなる理論的考察も必要である。

本研究では反応時間ではなく、語彙テストの正答率を測度にした。正答率を計算するためには、多肢選択式項目が採用された。この方式は語彙の測定では最もよく使用される方法の一つである。また、正當か否かにおいて採点者の微妙な判断が要求されないという意味においては客観的であると言える (例えば、先行研究の口頭産出タスクにおいては、実験参加者の答えが電子辞書に載っているか否かで解答が正答か否か判断されていた)。しかしながら、多肢選択式項目にも固有の問題が存在することが指摘されている (Read, 2000)。それでも本研究が正答率を測度とした理由の一つは、研究の目的が実験室における認知実験ではなく、バイリンガル研究で得られた知見を実際の授業に応用することだからである。

### 3.2 実験計画

本研究は2つの実験によって成り立っている。実験1においては、「改訂階層モデル」の第1仮説 (「翻訳方向」)、第4仮説 (熟達度別「翻訳方向」) (2.5参照) 及び、「概念特徴モデル」の仮説の一部 (「具象語」効果) が検証される。本研究の特徴は、「翻訳方向」と「具象語」効果が同一実験で同時に検証されたことと、刺激語の「出現頻度」がある程度統制されたことである。

実験1ではさらに、語彙テストの結果得られたデータが、「L2 熟達度」の高低2群に分けられ再分析された。このことにより、「翻訳方向」、「具象語」効果が「L2 熟達度」の高低によりどのように変化するかが検証された。

実験2では、語の属性、特に語の「親密度」と「イメージのしやすさ」が翻訳パフォーマンスに与える影響について検証された。de Groot (1992b) の研究をはじめ、先行研究が主に英語の同族語の間で行われたのは前述したとおりであるが、本研究では同族語間 (先行研究) と非同族語間 (本実験) の実験結果の差異を明確に示すために、実験結果とは別の「親密度」と「イメージのしやすさ」の評定が参照された。すなわち「MRC 言語心理学データベース (The MRC Psycholinguistic Database, 以下 MRC と表記)」(Coltheart, 1981)、「日本人学習者の単語親密度」(以下 J-EFL と表記) (横川他, 2006) である。MRC はコンピュータで使用可能な英語母語話

者のデータベースで、「親密度」, 「イメージのしやすさ」の評定は100から700のスケールで行われている。J-EFL は、日本人英語学習者を対象とした英単語3,000語の「親密度」データベースであり、評定は7段階で行われている。

## 4 実験 1

### 4.1 被験者

被験者は日本の公立高校3年生, 73名であった。73名はすべて母語が日本語であり, 実験開始時点において学校における英語教育を5年2か月以上受けていた。全体的な英語の熟達度は, 英検準2級から準1級程度であった。高校3年時における英語の授業時間数は, 必修が週に5時間, 選択授業を選択している生徒は7時間または9時間であった。英語圏の帰国子女はデータからすべて除かれた。

### 4.2 実験材料

「JACET8000」(相澤他, 2005) レベル3の1,000語のうち, 140語の名詞が抽出された。「JACET8000」は日本人英語学習者のために作成された語彙リストであり, 母語話者を対象にしたコーパスBNCを基礎にしている。レベル3が選ばれた理由は, レベル3の語彙が高等学校英語教科書のレベルであり, 大学入試センター試験もこのレベルの語彙で作成されているからである。名詞140語は無作為に抽出され, パイロット実験(中村, 2005), その他数回の実験を繰り返していく中で正答率の極端に高いもの低いものは除かれた。多肢選択式項目の語彙テストに使用する翻訳同義語(訳語)は, 特に中核になるとと思われる語1語が使用された。刺激語に名詞が選択された理由は, 先行研究のほとんどが名詞を採用しているということと, 名詞が心的なイメージを一番喚起しやすいという点による(140語のリストは資料2参照)。

次に, 7種類のテスト(テストのサンプルは資料1参照)に対応するよう140語が20語ずつ7グループに無作為に分類された。さらに, テスト1~4においては, 80の翻訳同義語(日本語訳)が, テスト5~7においては60の刺激語のイメージを表す画像が使用された。画像は主にマイクロソフトのクリップアートが使用されたが, イメージを表すのに不十分

な場合は, ウェブサイトなどから適当な画像が選択された。7種類のテストはすべて4者択一の多肢選択式項目のため, 語彙テスト1題の中には必ず3つの誤った選択肢が与えられたが, その錯乱肢には, 刺激語と表面的特徴(スペリング, 発音)が類似しているもの, 意味が類似しているものそれぞれが使用された。

### 4.3 実験装置と手続き

被験者は以下の7つのテストを行った。

すなわち

- テスト1 L1→L2 への翻訳 (具象名詞)
- テスト2 L1→L2 への翻訳 (抽象名詞)
- テスト3 L2→L1 への翻訳 (具象名詞)
- テスト4 L2→L1 への翻訳 (抽象名詞)
- テスト5 L2→イメージへの翻訳 (具象名詞)
- テスト6 L2→イメージへの翻訳 (抽象名詞)
- テスト7 イメージ→L2 への翻訳 (具象名詞)

刺激語と選択肢はパワーポイントのスライドショーの形式で, スクリーン上に白い背景に黒字で表示された。スライドの提示時間は1題につき5秒であった。

被験者は, 4者択一の選択肢の中でどの語(あるいはどのイメージ)が刺激語(イメージ)の翻訳またはイメージの表現であるかを, できるだけ正確に解答することが要求された。解答の形式は, 解答用紙の1から4の番号にマークするという方法であった。実験手順の説明は, すべて口頭(日本語)で行われた。その際に, 7種類すべてのテストのトリアルがスクリーン上に提示された。実験手順の説明が日本語で行われた理由は, 被験者が「L2熟達度」にかかわらず説明を理解できるようにするためである。

本研究では, 正答率が測度となるため, 刺激語の提示から解答者が反応する時間は計測されなかった。7種類のテストの提示順序は, 被験者の学習効果を防ぐためにカウンターバランスがとられ, 1題ずつ入れ替わるように配列された。被験者の集中力を一定に保つため, 140語の刺激語は50語, 50語, 40語の3グループに分けられ, それぞれのグループ間にはおよそ2分間の休憩がとられた。実験全体のおおよその所要時間は20分程度であった。

140語の語彙認知実験終了後, 実験参加者には言

語の学習歴に関するアンケートが実施された。このアンケートは、実験参加者の生誕地、母語、及び学校及び学校以外でどのような英語教育を受けたかを尋ねるものであった。

## 4.4 結果と考察

### 4.4.1 分析1

まず、7種類のテストの平均点及び標準偏差が計算された(表1)。

■表1: テストの平均点及び標準偏差

テスト・タイプ	M	SD
テスト1 L1→L2 (具象語)	11.84	3.04
テスト2 L1→L2 (抽象語)	13.22	2.63
テスト3 L2→L1 (具象語)	12.52	2.59
テスト4 L2→L1 (抽象語)	13.38	2.95
テスト5 L2→イメージ (具象語)	12.23	2.83
テスト6 L2→イメージ (抽象語)	12.47	2.48
テスト7 イメージ→L2 (具象語)	12.66	2.81

次に、刺激語の「具象」効果を検証するため、テスト1とテスト2, テスト3とテスト4, テスト5とテスト6の平均点が比較された。 $t$ 検定の結果、L1→L2方向では中程度 [ $t(72) = 4.670, p = .000$ ], L2→L1方向ではわずかに [ $t(72) = 2.524, p = .014$ ], 抽象語の正答率が高いことが示された。それに対して、L2→イメージ方向では具象語と抽象語の間に有意な差はなかった [ $t(72) = .786, p = .434$ ]。

本実験の被験者は母語に比べて「L2熟達度」が低い不均衡なバイリンガルであるため、L1→L2, L2→L1方向いずれにおいても当然パイロット研究と同様の「具象語」効果が起こると予想された。しかしながら、実験の結果は全く正反対の「抽象語」効果が確認された。これはまた、先行研究(de Groot, 1992b)とも一致しない結果であった。パイロット研究と本実験の被験者はいずれも日本人英語学習者(異なる高校の3年生)であり、両実験ともほぼ同一の刺激語、実験手順で行われた。このことを考慮すると、本実験でパイロット研究とは全く正反対の「抽象語」効果が現れた理由は、被験者の母語が英語の非同族語である日本語であることは無関係であり、むしろ、パイロット実験と本実験の被験者の「L2熟達度」の相違が結果に相違をもたらしたと考

えられる(厳密な「L2熟達度」の比較は行われなかったが、語彙テストの平均点の比較、その他の学習状況から、両被験者の「L2熟達度」には大きな違いがあったと考えられる)。

しかしながら、「L2熟達度」にかかわらず、本実験の被験者が語彙を概念経由で認知しているのであれば、先行研究が示すとおり「具象語効果」が見られるはずである。したがって、本実験の被験者は抽象語を概念経由することなしに(イメージの助けを借りないで)翻訳同義語(訳語)を暗記しているため、かえって具体的なイメージを引き起こす具象語よりも容易に抽象語を特定できた可能性が考えられる。すなわち抽象語は語彙連結仮説に沿って処理されたと考えられる。

L2→イメージ方向では「抽象語」効果は完全に消失した。これには2つの可能性が考えられる。1つ目の可能性は、単語の翻訳タスクにおいてアウトプットがL2のときにのみ「抽象語」効果、または「具象語」効果が起こる可能性である。2番目の可能性は、本実験に使用された画像がL2語の概念を完全には表していない可能性である。

次に、「翻訳方向」が語彙認知に与える影響を検証するために、テスト1とテスト3, テスト2とテスト4, テスト5とテスト7がそれぞれ比較された。 $t$ 検定の結果、具象語では有意に [ $t(72) = 2.084, p = .041$ ] L2→L1方向の正答率が勝った。しかしながら、抽象語では「翻訳方向」の効果は消失した [ $t(72) = .531, p = .597$ ]。また、具象語におけるイメージとL2の「翻訳方向」も比較されたが、有意な差は見られなかった [ $t(72) = 1.270, p = .208$ ]。

具象語においてL1→L2方向の効果が見られるという結果は、「改訂階層モデル」,パイロット研究いずれの結果とも一致している。先行研究とは全く異なる実験方法で行われた数回の実験ですべて同じ結果が得られたということは、具象語におけるL2→L1方向の翻訳は「語彙連結」に従ってなされるのに対し、L1→L2方向の翻訳は「概念媒介」によってなされるという仮説が支持されたと考えられる。

しかしながら、抽象語においては、この「翻訳方向」の効果は事実上消失した。Kroll & Stewart (1994)は、〈線画の命名タスク〉と〈単語の翻訳タスク〉において刺激語(具象語または画像)が意味的にカテゴリー化されて提示された場合にカテゴリー干渉が起こることを示し、その結果「翻訳方向」

効果が起こるとしたが、抽象語においてはそもそもカテゴリ分類が困難なため、そのようなカテゴリ干渉が生じないという可能性が考えられる。

#### 4.4.2 分析2

実験1の分析1では、日本人英語学習者における「具象語」効果、「翻訳方向」が検証された。分析2においては、それらの効果が「L2 熟達度」に応じてどのような変化を示すかが検証された。そのために、被験者を高熟達度群と低熟達度群の2群に分類し、実験1の結果の再分析が試みられた。

実験参加者を2群に分けるために、73人の被験者が共通して受験したアチーブメント・テスト（以下「学力テスト」と表記）の結果が用いられた。この学力テストは、大学入試センター試験の形式で本実験とほぼ同時期（2006年6月）に行われた（マークシート方式、リスニング含む）。その結果、73人の被験者のうち36人が学力テストで61%以上の得点率であった。本研究では便宜上この36人を高熟達度群とし、残りの37人を低熟達度群とした。2群それぞれについて、7種類の語彙テストの平均点と標準偏差が再計算された（表2,3）。その結果、7種類の語彙テストすべてにおいて、高熟達度群の平均点が低熟達度群を上回っていた。

■ 表2：高熟達度群における平均点及び標準偏差

テスト・タイプ	M	SD
テスト1 L1→L2 (具象語)	12.78	2.85
テスト2 L1→L2 (抽象語)	13.97	2.57
テスト3 L2→L1 (具象語)	12.81	2.77
テスト4 L2→L1 (抽象語)	14.44	2.25
テスト5 L2→イメージ (具象語)	13.25	2.76
テスト6 L2→イメージ (抽象語)	13.00	2.58
テスト7 イメージ→L2 (具象語)	13.64	2.64

■ 表3：低熟達度群における平均点及び標準偏差

テスト・タイプ	M	SD
テスト1 L1→L2 (具象語)	10.92	2.98
テスト2 L1→L2 (抽象語)	12.49	2.51
テスト3 L2→L1 (具象語)	12.24	2.40
テスト4 L2→L1 (抽象語)	12.35	3.20
テスト5 L2→イメージ (具象語)	11.24	2.55
テスト6 L2→イメージ (抽象語)	11.95	2.30
テスト7 イメージ→L2 (具象語)	11.70	2.66

まず高熟達度群におけるテスト1とテスト2、テスト3とテスト4、テスト5とテスト6の平均点が比較された。 $t$ 検定の結果、L1→L2方向 [ $t(36) = 2.982, p = .005$ ], L2→L1方向 [ $t(36) = 3.440, p = .001$ ]と、いずれにおいても、有意な「抽象語」効果が見られた。しかしながら、L2→イメージ方向では具象語と抽象語の間に有意な差はなかった [ $t(36) = .576, p = .568$ ]。

次に、同様の比較が低熟達度群になされた。 $t$ 検定の結果、L1→L2方向では、有意な抽象語効果が見られた [ $t(37) = 3.755, p = .001$ ]。しかしながら、L2→L1方向では [ $t(37) = .247, p = .806$ ]及びL2→イメージ方向では [ $t(37) = 1.893, p = .066$ ]と、有意な効果は見られなかった。

2群の結果をまとめると、L1→L2方向では2群のいずれにおいても抽象語効果が見られたが、L2→L1方向では、高熟達度群にのみ抽象語効果が見られた。L1→L2方向についてパイロット実験の結果も合わせて考察してみると、パイロット実験の被験者は具象語のように抽象語を処理できないが、本実験の被験者はたとえ低熟達度群に分類される被験者でも抽象的な語彙に慣れているため、抽象語を正しく処理できるということが考えられる。さらに高熟達度群の被験者はL2→L1方向の処理においても、刺激語の翻訳同義語（訳語）を数多く暗記しているため、抽象語を正しく処理できたと考えられる。

次に、2群における「翻訳方向」の効果を検証するために、まず高熟達度群においてテスト1と3、テスト2と4、テスト5と7が比較された。 $t$ 検定の結果、具象語については [ $t(36) = .061, p = .952$ ], 抽象語については [ $t(36) = 1.187, p = .243$ ]と、いずれも有意な「翻訳方向」効果は見られなかった。さらに、具象語におけるイメージとL2の「翻訳方向」も比較されたが、 [ $t(36) = .811, p = .423$ ]と有意な差は見られなかった。結論として、高熟達度群にはいかなる「翻訳方向」の効果も認められなかった。

低熟達度群においても同様の比較がなされた。 $t$ 検定の結果、具象語については [ $t(37) = 3.067, p = .004$ ]とL2→L1方向の「翻訳方向」効果が有意に現れた。しかしながら、抽象語においては [ $t(37) = .299, p = .766$ ]と「翻訳方向」の効果は消失した。さらに、具象語におけるイメージとL2の「翻訳方向」も比較されたが [ $t(37) = 1.027, p = .311$ ]と、

有意な差は見られなかった。

以上の2群における「翻訳方向」の検証の結果は、具象名詞の翻訳タスクにおいては低熟達度の学習者に対して、よりL2→L1の「翻訳方向」効果が見られるという「改訂階層モデル」の主張と一致する。「改訂階層モデル」によれば、「L2熟達度」が増すことによってL2語彙項目への直接的な(L1を経由しない)アクセスが可能になり、L1→L2方向の翻訳もより正確に速く行われるようになる。逆に低熟達度群におけるL1→L2方向の翻訳においては、概念を経由してL2語彙項目へアクセスするため、処理は不正確かつ遅くなる。母語が英語と同族語ではない学習者については、Chen & Leung (1989)が、フランス語を学習している中国語話者について同様の現象が起こることを報告している。本実験では日本人の英語学習者について、この現象が異なる実験方法を用いて再現された。

他方、抽象語の翻訳においては、「翻訳方向」における差異は消失した。この原因はさまざまな解釈が可能である。「概念特徴モデル」(de Groot, 1992b)によれば、異なった言語における抽象語はごく部分的にしか意味を共有しない。それゆえ、たとえ高熟達度の学習者であっても抽象語を翻訳する際に、L2のために活性化された意味特徴のいくつかしかL1の意味特徴に重なり合わなかった結果、Kroll & Stewart (1994)が示したカテゴリー干渉がL1→L2方向では生じなかった可能性が考えられる。語の「具象性」効果については実験2においても詳細に議論する。

## 5 実験2

実験1では先行研究のうち、主に「具象・抽象」、「翻訳方向」の効果が日本人の高校生に対して検証された。実験2では先行研究のもう1つの側面、すなわち語の属性に焦点が当てられた。語の属性に関しては、本格的にコーパスを活用した辞書(「ウィズダム英和辞典」、「ロングマン英和辞典」、「ユースプログレッシブ英和辞典」)が出版されるなど、主に語の「出現頻度」に注目が集まっている。しかしながら、本研究のパイロット研究においては、同じレベルの「出現頻度」(「JACET8000」のレベル3)の語であっても、例えば“enthusiasm”は“pencil”よりも

認知が困難であるなど、語の「出現頻度」は必ずしも学習者の語彙認知の困難さと比例しないことが示された。de Groot & Kroll (1997)によって示されているように、ある語彙項目の特徴(「出現頻度」、「親密度」、「イメージのしやすさ」など)はかなりの程度語彙処理と相関関係にあることは事実である。しかし、どの特徴がどの程度語彙処理に影響を及ぼしているかは、少なくとも日本人学習者に対してはよくわかっていない。実験2はそれらの特徴のうち特に語彙認知の決定要因になるとと思われる特徴を測定する目的で計画された。

### 5.1 被験者

以下の2グループを被験者として用いた。1番目のグループは、実験1の被験者と同一の73名であった。しかし、学習効果を防ぐため、実験2は実験1の終了後1週間たってから行われた。2番目のグループは1番目のグループとは全く無関係であり実験1には参加していない13人の日本人英語教師であった。

### 5.2 実験材料

刺激語は実験1と全く同一の140語が用いられたが、スクリーン上ではなく問題用紙で提示された。刺激語の配列もまた実験1と全く同一であった。

### 5.3 実験装置と手続き

実験参加者は提示された140語すべてについて、これらの語が参加者にとって「親密度」が高いか、「イメージしやすさ」が高いかについて、5段階で評定するように求められた。

語の「親密度」の評定方法はde Groot & Comijs (1995)のものを基本に考案されたが、本実験では5段階で評定された(de Groot & Comijsは7段階であった)。5段階に設定した理由は、被験者である高校3年生にとって7種類の評定は困難であると考えられたからである。評定の基準は、実験参加者がその語を見たり聞いたり使ったことが全くない場合「1」を、日常的にほぼ毎日それらの語を見たり聞いたり使ったりしている場合「5」と評定するものとされた。語の「イメージのしやすさ」についての評定もまたde Groot & Comijs (1995)のものを基本に考案されたが、本実験では5段階で評定された(de Groot & Comijsは7段階であった)。理由は

「親密度」の場合と同様である。被験者は刺激語が心的イメージを引き起こす度合いの容易さ・困難さを評定するように要求された。刺激語が素早く、そして容易に心的イメージを引き起こす場合は「5」を、ほとんど心的イメージを引き起こさない場合は「1」と評定するものとされた。

実験参加者は前述の2グループであったが、分析の際には、実験計画の項(3.2)で述べたように参考のためMRCの「親密度」、「イメージのしやすさ」、J-EFLの「親密度」も同時に参照された。実験2の所要時間はおよそ20分であった。

## 5.4 結果と考察

まず、140語の「親密度」について、高校3年生73名、英語教師13名それぞれの5段階評定の平均と標準偏差が計算された。また参照されるMRC、J-EFL評定の中の本実験の刺激語と重複している語彙の評定平均も載せてある。ただしMRCの評定は100-700、J-EFLの評定は1-7段階である(表4)。

■ 表4：「親密度」評定の平均値及び標準偏差

	M	SD
高校生	3.32	.57
高校教師	3.96	.31
MRC	516.04	
J-EFL	3.84	

同様に、高校生73名、英語教師13名の「イメージのしやすさ」の5段階評定の平均値、標準偏差が計算された。また参照されるMRC評定の中の本実験の刺激語と重複している語彙の評定平均も載せてある。ただしMRCの評定は100-700である(表5)。

■ 表5：「イメージのしやすさ」評定の平均値及び標準偏差

	M	SD
高校生	3.18	.66
高校教師	4.28	.33
MRC	507.50	

次に、4種類の「親密度」評定と実験1の語彙テスト7種類140語の平均点との相関が調べられた(表6)。これらを比較することの意味は、高校生の語彙認知の成績が一般的な「親密度」の評定、また実験

1の被験者(高校生)自身の評定、そして高校教師の評定とどの程度相関があるかを調べることにある。指導上の観点から言えば、学習者が語彙認知に困難を感じる場合に、それはすべての学習者にとって共通の現象なのか、あるいは日本人学習者にとって共通の困難であるのか、さらにはそれが個人的な現象であるのかを検証することである。さらに、その困難が学習者や教師に自覚されているかを検証することでもある。

■ 表6：4種類の「親密度」と語彙テストの相関

評定の種類	1	2	3	4	5
1 MRC	1	.273	.145	.244	.186
2 J-EFL	.273	1	.766	.767	.443
3 高校生	.145	.766	1	.644	.485
4 高校教師	.244	.767	.644	1	.358
5 実験1	.186	.443	.485	.358	1

\*  $p < .01$ .

結果はJ-EFL、高校生、高校教師の評定いずれもが実験1の語彙テストと正の相関があった。語彙テストと最も相関が高かったのが実験1に参加した被験者自身の「親密度」評定であった。それに対し、最も相関が低かったのが、MRCの評定であった。被験者にとって「親密度」が高い語が結果的に語彙テストで好成績であったことの意味は、語彙の認知というものが、MRCやJ-EFLのような〈客観的〉指標ではなく、学習者の〈主観的〉指標によるということを示すものである。このことは、語彙指導の際に個々の学習者の語彙「親密度」を測定することに意味があることを示している。

しかしながら、J-EFLの「親密度」評定が英語教師の評定よりも語彙テストとの相関が高かったということは、学習者個々の「親密度」を測定できないような環境においては、いわゆる教師の直感に頼るよりもJ-EFLのような〈客観的〉指標を参照する方が効果があることを示唆している。また客観的評定でも英語を母語とする評定は全く参考にならないことも示された。

さらに、3種類の「イメージのしやすさ」評定と実験1の語彙テスト140語の正解平均点との相関が調べられた(表7)。このことの意味、指導上の観点からの意味は「親密度」の場合と同様である。

結果は高校生、高校教師の評定いずれもが実験1

■ 表7：3種類の「イメージのしやすさ」と語彙テストの相関

評定の種類	1	2	3	4
1 MRC	1	.278	.462	-.059
2 高校生	.278	1	.611	.479
3 高校教師	.462	.611	1	.271
4 実験1	-.059	.479	.271	1

\* $p < .0.1$ .

の語彙テストと正の相関があった。語彙テストと最も相関が高かったのが実験1に参加した被験者自身の「イメージのしやすさ」評定であった。それに対し、最も相関が低かったのが、MRCの評定であった。「イメージのしやすさ」に関する日本人学習者の評定データが存在しないため、MRCの評定の相関が低い原因が、扱う言語の違いにあるのか、または〈客観的〉データにあるのか特定できなかった。しかしながら、語彙指導の際に、個々の学習者の語彙に対する「イメージのしやすさ」が測定できるとすれば、語彙指導の強力な助けとなることが示された。

## 6 全体考察

### 6.1 実験結果のまとめ

本研究では、日本人の語彙認知においてL1語彙表象、L2語彙表象、概念表象がどのような関係を持っているのか、またどのような要素が翻訳タスクに影響を与えるのかという問題を解明するため、語の属性、「翻訳方向」を操作した実験を行い、その差を検討した。

実験1では、先行研究においてL2の口頭産出が翻訳課題に影響を与える問題、また先行研究が同族語同士に限られるものが多いという問題点を踏まえ、日本人の高校生を対象に、正答率を測度として語の「具象性」、「翻訳方向」を検討した。

その結果「具象性・抽象性」に関しては、被験者全体としてはL1→L2、L2→L1双方向で抽象語の正答率が高かった。また、被験者を高熟達度群と低熟達度群の2群に分類し再分析した結果、L1→L2方向は2群とも抽象効果があったが、L2→L1方向においては低熟達度群でその効果が消失した。また、L2→イメージ方向ではどちらの群も具象・抽象効果はなかった。

「翻訳方向」に関しては、全体では具象語についてのみL2→L1方向の優位が見られた。2群に分けて再分析した結果、高熟達度群では具象語、抽象語いずれも方向の効果は見られなかった。一方、低熟達度群では具象語のみL2→L1の効果が見られた。

実験2では、先行研究において語彙認知に影響を与えるとされた語の属性のうち、語の「親密度」、「イメージのしやすさ」が検討された。その結果「親密度」、「イメージのしやすさ」いずれについても、実験1に参加した被験者自身の評定が語彙認知テストの平均点と一番相関が高く、L1のデータベースによる評定(MRC)とテストの平均点の相関が一番低かった。また、J-EFLの「親密度」評定が英語教師の評定よりも語彙テストとの相関が高かった。「イメージのしやすさ」については、英語教師の「イメージのしやすさ」の評定は高校生の評定と相関が高かった。

本研究の結果を総合すると、語彙認知における「具象・抽象」効果については、実験参加者の「L2熟達度」によって効果がさまざまに変化することが示された。すなわち、本実験の参加者である高校3年生は日常的に論理的で学術的な文章に触れる機会も多いため、必ずしも具象名詞が抽象名詞より認識されやすいわけではなかった。このことは、指導上の経験としても、高度な概念を表す語を知っている者が、日常生活でよく頻繁に現れる名詞を知らないという点からも理解できる。また「翻訳方向」の効果については、先行研究と異なる正答率を測度としても、数回のパイロット実験も含め、ほぼ同じ結果が得られることがわかった。このことから、具象名詞については、低熟達度群ほどL2→L1方向の語彙処理が優位であると言える。

「親密度」と「イメージのしやすさ」についての実験の結果、「親密度」と「イメージのしやすさ」いずれも客観的ではなく主観的な指標であるということが再確認された。しかしながら、「親密度」に関しては、横川他(2006)によるJ-EFLは高校生や高校教師の評定と強い相関があり、日本の英語教育という限定された局面においては指導上有効な指標であることがわかった。また「親密度」、「イメージのしやすさ」いずれの評定も語彙認知テストとの相関が中程度にとどまった。このことは、学習者の語彙に対する「親密度」、「イメージのしやすさ」がある程度予測できたとしても、学習者の語彙認知能力を予測

できるわけではないことを示している。このことには少なくとも2つの可能性が原因として考えられる。1つ目の可能性は、「親密度」「イメージのしやすさ」と実際の成績に直接的な関係がないということであり、2つ目は、テストの精度が十分ではなかったという可能性である。

## 6.2 本研究の意義と課題

本研究は、第2言語学習者の語彙認知に関して以下の点で意義がある。

- ① 刺激語に抽象語、画像を加えた点。先行の語彙認知の概念表象を検証する実験では、刺激語に主に具象名詞が使用されていた。本実験では抽象語、画像を使用しそれを5秒間隔で提示することで、より直接的、感覚的な測定が可能になった。
- ② 「具象性・抽象性」、「翻訳方向」、「L2 熟達度」を同時に操作した点。それぞれの条件を同一の被験者、同一の実験手順において同時に比較することで、語彙認知へ影響を与える要素のより詳しい検証が可能になった。
- ③ 「イメージのしやすさ」の評定を初めて測定した点。日本人学習者の「親密度」をテーマとした研究プロジェクトは2003年度から発足したが、語が引き起こす心的イメージである「イメージのしやすさ」評定のデータベースは、少なくとも日本人学習者を対象にしたものでは初めてであると思われる。
- ④ 教室で応用できる語彙テストを開発した点。今回実験で使用されたパワーポイントによる語彙テストは、特別な機材に頼らず、だれでもどこでも実施できるという点で応用性・普遍性が高い。そのため学習者それぞれの語彙認知の特性を観察することが可能になった。
- ⑤ 母語話者による評定と第2言語学習者の評定が比較された点。母語話者による評定が被験者自身の語彙認知と相関が低かったという事実は、語彙指導において母語話者による「出現頻度」のコーパスのみに依存する危険性を示唆している。
- ⑥ 英語教育の現場における語彙指導の在り方を示した点。具体的には、語彙指導や語彙テストの作成においては、「出現頻度」のみではなく、常に学習者の「L2 熟達度」が考慮されなければならない

ということが示された。また、抽象的な語彙を習得させる場合には、翻訳同義語を単に暗記させる指導ではなく、具象的なものが抽象されて概念化されるような指導が必要であることが示された点も重要である。さらに、「親密度」「イメージのしやすさ」が実際の語彙認知と一致するような指導が求められることも示唆された。今後の現場における語彙指導では、語の使用場面を提示して語彙を習得させる指導、文の中で何回も同じ語彙に触れさせる多読指導などがますます必要になると思われる。

一方で本研究には以下に挙げる課題も存在する。

- ① 本実験は語彙認知のみ検証しており、語彙産出を検証していない点。
- ② 画像がイメージを正確に表していない可能性がある点。今回の実験で使用された画像は、パイロット実験を含む数回の実験で改良を加えられたものであった。しかし、特に抽象語において画像がL2語の概念を正確に表すためにはさらに厳密な方法が使用されるべきである。
- ③ 正答率を測度としたが、反応時間との関係が厳密に調べられていない点。先行研究その他で、例えば、正答率と反応時間にトレード・オフの関係が存在するか否かなど厳密に調べる必要がある。
- ④ 「L2 熟達度」分類があいまいであった点。例えば、本実験の分析2で用いられた高熟達度群と低熟達度群がもともと同じ母語集団であった点や、パイロット実験の実験参加者と本実験の参加者の熟達度が厳密な意味で比較されていない点は今後の課題である。

## 謝 辞

このような研究を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。特に大友賢二先生には、最終原稿に対して貴重なご助言をいただきました。また、実験手順その他に対してお指導いただきました矢野安剛先生、中野美知子先生、原田哲男先生をはじめとする早稲田大学教育学研究科の先生方にも心より感謝申し上げます。

## 参考文献 (\*は引用文献) .....

- \* 相澤・石川・村田(編).(2005). 『JACET8000 英単語』. 桐原書店.
- \* Baddeley, A.(1990). *Human Memory*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- \* Bloom, K.C. and Shuell, T.J.(1981). Effects of Massed and distributed practice on the learning and retention of second-language vocabulary. *Journal of Education Research*, 74, 245-248.
- \* Chen, H.-C.(1990). Lexical processing in a non-native language: Effects of language proficiency and learning strategy. *Memory & Cognition*, 18, 279-188.
- \* Chen, H.-C., Cheung, H., & Lau, S.(1997). Examining and reexamining the structure of Chinese-English bilingual memory. *Psychol Res*, 60, 270-283.
- \* Chen, H.-C., & Ho, C.(1986). Developing of Stroop interference in Chinese-English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 12: 397-401.
- \* Chen, H.-C., & Leung, Y.-S.(1989). Patterns of lexical processing in a nonnative language. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, 316-25.
- \* Coltheart.(1981). The MRC Psycholinguistic Database.  
[http://www.psy.uwa.edu.au/MRCDataBase/uwa\\_mrc.htm](http://www.psy.uwa.edu.au/MRCDataBase/uwa_mrc.htm)
- \* de Groot, A.M.B.(1992a). Determinants of word translation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18, 1001-1018.
- \* de Groot, A.M.B.(1992b). Bilingual lexical representation: A closer look at conceptual representations. In R. Frost & L. Katz (Eds.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning*(pp. 389-412). Amsterdam: Elsevier.
- \* de Groot, A.M.B.(1993). Word-type effects in bilingual processing tasks: Support for a mixed representational system. In R. Schreuder & B. Weltens(Eds.), *The bilingual lexicon*(pp. 27-51). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- \* de Groot, A.M.B.(1995). Determinants of bilingual lexicosemantic organization. *Computer Assisted Language Learning*, 8, 151-180.
- \* de Groot, A.M.B., & Comijs, H.(1995). Translation recognition and translation production: Comparing a new and an old tool in the study of bilingualism. *Language Learning*, 45, 467-509.
- \* de Groot, A.M.B., Dannenburg, L., & Van Hell, J.G.(1994). Forward and backward word translation by bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 33, 600-629.
- \* de Groot, A.M.B., & Hoeks, J.C.J.(1995). The development of bilingual memory: Evidence from word translation by trilinguals. *Language Learning*, 45, 683-724.
- \* de Groot, A.M.B. & Kroll, J.F.(Eds.)(1997). *Tutorials in bilingualism*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- \* de Groot, A.M.B. and Poot, R.(1997). Word translation at three levels of proficiency in a second language: The ubiquitous involvement of conceptual memory. *Language Learning*, 47, 215-64.
- \* Dempster, F.N.(1987). Effects of variable encoding and spaced presentation on vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*, 59, 202-206.
- \* 羽濑由子.(2005). 『第2言語学習者の単語処理におよぼす語彙と概念の連合強度の影響』. 心理学研究, 第76巻第1号.
- \* Kachroo, J.N.(1962). Report on an investigation into the teaching of vocabulary in the first year of English. *Bulletin of the Central Institute of English*, 2, 67-72.
- \* Kroll, J.F. & Curley, J.(1988). Lexical memory in novice bilinguals: The role of concepts in retrieving second language words. In M. Gruneberg, P. Morris & R. Sykes (Eds.), *Practical Aspect of memory* (Vol.2, pp. 389-95). London: John Wiley & Sons.
- \* Kroll, J.F. & de Groot, A.M.B.(1997). Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. In A.M.B. de Groot & J.F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*(pp.169-99). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- \* Kroll, J.F. and Stewart, E.(1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33,149-174.
- \* La Heij, W., Hooglander, A., Kerling, R., & Van der Velden, E.(1996). Nonverbal context effects in forward and backward word translation: Evidence for concept mediation. *Journal of Memory and Language*, 35, 648-665.
- \* 中村徹.(2005). 『外国語学習における L2 と概念表象』. 第2回 JACET 語彙研究会口頭発表.
- \* 中村徹.(2006). 『L2 語認知に、単語の親密度、イメージのしやすさが及ぼす影響』. 第3回 JACET 語彙研究会口頭発表.
- \* Potter, M.C., So, K.-F., Von Eckardt, B., & Feldman, L.B.(1984). Lexical and conceptual representation in beginning and more proficient bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 23-38.
- \* Read, J.(2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Sholl, A., Sankaranarayanan, A., & Kroll, J.F.(1995).

Transfer between picture naming and translation: A test of asymmetries in bilingual memory. *Psychological Science*, 6, 45-49.

Van Hell, J.G., & de Groot, A.M.B.(1995). Disentangling context availability and concreteness in lexical decision and word translation. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology A*, 51, 41-63.

\*Van Hell, J.G., & de Groot, A.M.B.(1998). Conceptual representation in bilingual memory: Effects of concreteness and cognate status in word association. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 193-211.

\*横川博一(編).(2006).『日本人英語学習者の英単語親密度 文字編』.くろしお出版.

資 料 .....

資料1：7種類の語彙テスト・サンプル

テスト1 宮殿

a. garden	b. palace
c. place	d. parade

テスト2 誤り

a. loss	b. error
c. errand	d. false

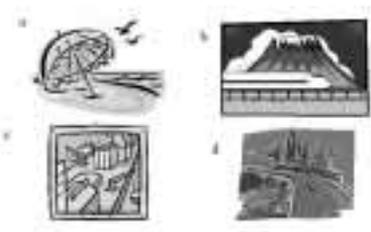
テスト3 eyebrow

a. まぶた	b. まつげ
c. アイシャドー	d. まゆ

テスト4 arrival

a. 出発	b. ライバル
c. 到着	d. 乗り換え

テスト5 bay



テスト6 pace





資料2：140語の「親密度」, 「イメージのしやすさ」一覧表

	テスト・ タイプ		実験1 語彙テスト	被験者 親密度	被験者 イメージ	教師 親密度	教師 イメージ
Q1	type 1	palace	0.52	2.05	2.70	3.77	4.77
Q2	type 2	error	0.73	4.22	4.08	4.54	4.85
Q3	type 3	eyebrow	0.48	3.71	4.19	4.08	4.62
Q4	type 4	arrival	0.73	3.55	3.26	4.69	4.62
Q5	type 5	bay	0.29	3.16	3.28	3.92	4.46
Q6	type 6	pace	0.92	3.60	3.32	4.23	4.31
Q7	type 7	whale	0.93	3.84	4.25	4.08	4.54
Q8	type 1	castle	0.84	4.01	4.53	3.92	4.46
Q9	type 2	cycle	0.82	4.14	4.10	4.31	4.38
Q10	type 3	shell	0.92	3.68	4.08	3.92	4.38
Q11	type 4	motion	0.55	3.97	3.70	4.08	4.23
Q12	type 5	clothing	0.92	4.11	4.36	4.08	4.23
Q13	type 6	happiness	0.90	4.47	4.23	4.69	4.77
Q14	type 7	column	0.63	2.52	2.58	3.92	3.77
Q15	type 1	nest	0.68	2.75	3.11	3.69	4.23
Q16	type 2	depth	0.64	3.59	3.55	4.00	4.00
Q17	type 3	lung	0.88	3.78	4.13	3.54	4.23
Q18	type 4	creation	0.89	3.66	3.25	4.15	3.77
Q19	type 5	pond	0.73	3.60	3.59	4.00	4.62
Q20	type 6	emphasis	0.34	3.48	3.01	4.00	4.00
Q21	type 7	flag	0.78	4.05	4.48	4.15	4.77
Q22	type 1	cattle	0.27	2.77	2.66	3.77	4.15
Q23	type 2	rhythm	0.68	4.21	3.85	4.15	4.62
Q24	type 3	fleet	0.32	2.08	2.00	2.69	3.08
Q25	type 4	description	0.45	3.10	2.52	3.85	3.85
Q26	type 5	gear	0.73	2.52	2.44	3.31	3.85
Q27	type 6	incident	0.47	2.90	2.36	3.85	3.92
Q28	type 7	rat	0.84	3.51	3.96	3.69	4.38
Q29	type 1	globe	0.45	4.07	4.33	4.15	4.69
Q30	type 2	foundation	0.82	3.08	3.05	4.00	4.31
Q31	type 3	steam	0.70	3.75	3.99	4.15	4.62

	テスト・ タイプ		実験 1 語彙テスト	被験者 親密度	被験者 イメージ	教師 親密度	教師 イメージ
Q32	type 4	critic	0.84	2.85	2.45	4.00	4.00
Q33	type 5	fur	0.86	2.44	2.54	3.77	4.46
Q34	type 6	confusion	0.82	3.41	3.12	3.92	4.15
Q35	type 7	dragon	0.96	3.99	4.61	3.69	4.77
Q36	type 1	cupboard	0.60	2.79	2.97	3.77	4.54
Q37	type 2	assembly	0.26	2.28	2.26	3.46	3.62
Q38	type 3	furniture	0.68	2.85	2.64	4.54	4.85
Q39	type 4	permission	0.82	3.29	2.64	4.15	3.92
Q40	type 5	harbor	0.70	3.00	2.97	4.08	4.69
Q41	type 6	burden	0.26	2.70	2.48	3.54	3.85
Q42	type 7	fossil	0.66	2.63	2.60	3.15	3.85
Q43	type 1	envelope	0.73	3.23	3.08	4.15	4.77
Q44	type 2	landscape	0.58	2.41	2.36	4.15	4.62
Q45	type 3	grain	0.52	2.78	2.81	3.38	3.85
Q46	type 4	quantity	0.36	3.00	2.56	4.08	3.92
Q47	type 5	statue	0.86	3.62	3.53	4.00	4.46
Q48	type 6	estate	0.42	2.66	2.27	3.69	4.00
Q49	type 7	bible	0.85	3.58	3.70	4.38	4.85
Q50	type 1	infant	0.85	3.47	3.53	3.77	4.23
Q51	type 2	engineering	0.86	3.56	3.23	4.31	4.23
Q52	type 3	shelf	0.77	3.42	3.45	4.00	4.46
Q53	type 4	consequence	0.55	2.74	2.16	3.77	3.46
Q54	type 5	carriage	0.73	2.53	2.22	3.38	3.46
Q55	type 6	constitution	0.73	3.13	2.38	3.62	3.77
Q56	type 7	wire	0.67	3.60	3.81	4.08	4.46
Q57	type 1	forehead	0.70	3.18	3.23	3.77	4.46
Q58	type 2	substance	0.63	3.42	2.84	4.00	3.77
Q59	type 3	leather	0.26	2.71	2.64	4.15	4.46
Q60	type 4	stranger	0.95	4.15	4.07	4.31	4.54
Q61	type 5	rubbish	0.58	2.51	2.21	3.85	3.92
Q62	type 6	presentation	0.89	3.97	3.67	4.38	4.31
Q63	type 7	needle	0.77	3.96	4.21	4.08	4.46
Q64	type 1	coffin	0.62	2.33	2.23	3.46	4.15
Q65	type 2	pitch	0.59	3.70	3.56	3.85	4.00
Q66	type 3	feather	0.67	3.44	3.32	4.08	4.46
Q67	type 4	treaty	0.40	3.25	2.90	4.00	4.15
Q68	type 5	blade	0.51	3.32	3.26	3.38	3.85
Q69	type 6	trend	0.93	4.01	3.36	4.23	4.23
Q70	type 7	greenhouse	0.55	3.93	3.88	4.38	4.77
Q71	type 1	log	0.86	3.51	3.36	4.23	4.08
Q72	type 2	manufacturer	0.81	4.25	3.84	4.15	4.23
Q73	type 3	chamber	0.22	2.32	2.10	3.46	3.69

	テスト・ タイプ		実験1 語彙テスト	被験者 親密度	被験者 イメージ	教師 親密度	教師 イメージ
Q74	type 4	recognition	0.88	3.40	2.90	4.15	4.00
Q75	type 5	brick	0.52	2.19	1.99	3.69	4.31
Q76	type 6	invitation	0.79	3.36	3.10	4.38	4.46
Q77	type 7	cab	0.47	2.95	2.93	4.08	4.38
Q78	type 1	monument	0.66	3.70	3.73	4.00	4.54
Q79	type 2	fortune	0.59	3.96	3.55	4.31	4.31
Q80	type 3	clay	0.82	3.29	3.49	3.62	4.08
Q81	type 4	assumption	0.67	3.23	2.78	3.77	3.85
Q82	type 5	thumb	0.70	3.37	3.42	4.17	4.69
Q83	type 6	judgment	0.93	4.14	3.95	4.38	4.46
Q84	type 7	arrow	0.55	3.97	3.84	4.15	4.62
Q85	type 1	mayor	0.40	3.59	3.67	4.23	4.38
Q86	type 2	brand	0.38	3.86	3.58	4.23	4.08
Q87	type 3	deck	0.51	2.50	2.25	3.77	4.23
Q88	type 4	resistance	0.71	3.77	3.22	3.92	4.23
Q89	type 5	bull	0.42	2.83	2.54	3.77	4.23
Q90	type 6	myth	0.59	2.78	2.39	3.92	4.23
Q91	type 7	toe	0.75	3.32	3.56	4.08	4.62
Q92	type 1	fist	0.27	2.85	2.84	3.69	4.38
Q93	type 2	producer	0.89	4.07	3.95	4.38	4.38
Q94	type 3	stadium	0.95	4.22	4.33	4.38	4.85
Q95	type 4	era	0.64	2.96	2.86	3.92	4.00
Q96	type 5	goat	0.63	3.08	3.26	4.13	4.57
Q97	type 6	tournament	0.75	3.76	3.86	4.31	4.69
Q98	type 7	canal	0.48	2.89	2.67	3.62	4.42
Q99	type 1	jaw	0.60	2.21	2.10	3.46	4.15
Q100	type 2	comparison	0.75	3.01	2.74	3.77	4.08
Q101	type 3	van	0.60	3.07	2.62	3.46	3.69
Q102	type 4	improvement	0.81	3.75	3.08	4.38	4.23
Q103	type 5	chin	0.56	3.16	3.21	3.85	4.54
Q104	type 6	tribe	0.52	2.79	2.67	3.69	4.23
Q105	type 7	cabin	0.52	3.32	3.15	3.85	4.54
Q106	type 1	ruler	0.93	3.89	4.01	3.92	4.62
Q107	type 2	priority	0.64	3.00	2.37	4.08	4.15
Q108	type 3	saw	0.41	3.66	3.29	4.00	4.46
Q109	type 4	reputation	0.49	3.10	2.63	3.92	4.00
Q110	type 5	duck	0.63	4.05	4.44	3.92	4.46
Q111	type 6	bond	0.19	3.38	3.28	4.00	4.08
Q112	type 7	cliff	0.34	2.56	2.46	3.69	4.00
Q113	type 1	petrol	0.15	2.41	2.35	3.38	3.92
Q114	type 2	perspective	0.32	3.42	2.53	3.69	3.92
Q115	type 3	portrait	0.79	3.42	3.30	4.23	4.62

	テスト・ タイプ		実験1 語彙テスト	被験者 親密度	被験者 イメージ	教師 親密度	教師 イメージ
Q116	type 4	significance	0.66	3.45	2.67	3.92	4.00
Q117	type 5	sculpture	0.41	2.74	2.18	3.85	4.15
Q118	type 6	legend	0.66	3.97	3.54	4.00	4.08
Q119	type 7	wrist	0.34	2.92	2.76	3.85	4.38
Q120	type 1	tray	0.37	2.92	2.93	4.08	4.54
Q121	type 2	ambition	0.86	3.75	3.21	3.92	4.23
Q122	type 3	horn	0.81	3.11	3.10	3.85	4.46
Q123	type 4	demonstration	0.41	4.10	3.60	4.23	4.54
Q124	type 5	lap	0.37	3.51	3.19	3.85	4.23
Q125	type 6	disorder	0.38	2.71	2.34	4.00	4.15
Q126	type 7	frog	0.51	4.00	4.33	4.00	4.69
Q127	type 1	satellite	0.68	3.66	3.68	4.23	4.69
Q128	type 2	paragraph	0.67	4.42	4.29	4.54	4.69
Q129	type 3	palm	0.55	3.47	3.18	3.85	4.62
Q130	type 4	discrimination	0.66	3.45	2.92	4.23	4.23
Q131	type 5	corridor	0.38	2.59	2.53	3.69	4.31
Q132	type 6	ancestor	0.32	2.90	2.66	4.23	4.38
Q133	type 7	heel	0.52	3.85	3.97	3.92	4.54
Q134	type 1	ladder	0.64	3.04	3.03	4.00	4.46
Q135	type 2	preparation	0.68	3.47	2.96	4.08	4.31
Q136	type 3	pan	0.67	3.41	3.44	3.77	4.38
Q137	type 4	tendency	0.93	3.23	2.79	3.85	4.00
Q138	type 5	web	0.71	4.30	4.27	4.23	4.31
Q139	type 6	enthusiasm	0.64	3.49	2.96	3.85	4.08
Q140	type 7	trousers	0.55	2.64	2.44	3.77	4.23

語彙テストの平均は0~1 (1.0で全員正解)      その他は5段階評定

# 基幹部と選択肢の関連強度が語彙テストパフォーマンスに及ぼす影響

茨城県／筑波大学大学院在籍 中川 知佳子

## 概要

本研究は、語彙知識の有無によって語彙ネットワークの関連強度（リンク強度）がどのように変化するかを検証する実験1と、多肢選択式語彙テストにおける基幹部（stem）と選択肢の関連の強さがテストパフォーマンス（正答率、選ばれる選択肢の種類）に及ぼす影響を検証する実験2から構成されている。

実験1においてはパラディグマティック（paradigmatic）、シンタグマティック（syntagmatic）、音韻（phonological）の3種類のネットワークの発達を学習者の反応時間をもとに検証し、以下の2点が明らかとなった。(a) 語彙知識が深まることによりパラディグマティック、シンタグマティックネットワークが発達する。また、(b) 語彙知識がない場合には音韻関連を中心としたネットワークが構築される。

実験2においては基幹部の影響を、(a) 基幹部として与えられる文の種類、(b) 基幹部に含まれる目標語と正答選択肢のリンク強度、そして、(c) 基幹部に含まれる手がかり（目標語の同義語）と正答選択肢のリンク強度、以上の3つの観点から分析を行った。

主な結果は以下の3点である。(1) 基幹部が例文の場合、定義文を与えた場合よりも正答率が高くなる。(2) 目標語や、基幹部に含まれる同義語と正答選択肢のリンク強度は正答率に影響を及ぼさない。また、(3) 目標語が未知語である場合には、音韻的な類似性を持つ錯乱肢が選択されやすい。

## 1 はじめに

語彙知識はリスニング、リーディング、スピーキ

ング、ライティングなど、言語を使用するコミュニケーション活動で重要な役割を担っている。この語彙知識には、例えば form, position in context, function, meaning (Nation, 1990, p.31) というようにさまざまな側面がある。また、Koda (2005) は語彙学習の到達目標を “establishing connections among three lexical elements: meaning, symbols, and sound” (p.63) と述べている。特に、紙面上で行われる読解テストや語彙テストにおいては視覚情報から素早く適切な語彙知識にアクセスし活性化させる能力（語彙処理能力）が重要である（e.g., Grabe & Stoller, 2002; Koda, 2005）。

語彙テストに注目すると、基幹部や目標語から心的辞書内の語彙知識を活性化させ、選択肢の意味と照合し、適する項目を選択する能力が必要となる。本研究では、これまで語彙知識の測定に多用されてきた多肢選択式語彙テストに焦点を当て、学習者の語彙知識とその活性化プロセスが、テストパフォーマンスにどのような影響を与えるかを検証する。

## 2 先行研究

### 2.1 メンタルレキシコンの構造とネットワークの発達

語彙知識は類義語、反意語、関連語などの意味的な関連から構成される意味情報ネットワークと、音韻的、形態的に関連する語を結ぶ音韻・形態情報ネットワーク上に配置されており、これらのネットワークがメンタルレキシコン（心的辞書）と呼ばれる（門田, 2003）。

この語彙知識の発達には、ラベリング (labeling : 音の連鎖が物事の名前を指すことを認識する段階)、パッケージング (packaging : いくつかの物が1つのラベルに含まれることを認識する段階)、ネットワーク構築 (network building : 1つの語とその他の単語間にネットワークを構築する段階) の3段階があるとされる (Aitchison, 1994)。

このネットワークの種類についてはさまざまな定義があり (e.g., Lyons, 1995; Singleton, 1999; Wolter, 2001), 例えば, Singleton (1999) はコリゲーション (文法的必要性に基づく語類結合) やコロケーション (共起頻度の高いペア) をもとにネットワークが構築されると述べている。また, Lyons (1995) はこのコリゲーションやコロケーションをシンタグマティック関連と呼び, 語彙同士が文脈内で共起する関係性に基づいて構築されるリンクをネットワークの1つとしている。このリンクで結び付けられる語彙は同じ品詞を持つ場合もあるが, 異なる品詞を持つことが多い。さらに, Lyons (p.124) はシンタグマティック関連に対し, 意味的なつながりに基づくリンクであるパラディグマティック関連を仮定した。このリンクで結び付けられる語彙は同一の品詞を持ち, 文脈において代替可能であると述べている。

この2種類のリンクが語彙知識の発達とどのように関連するかを調査した研究に Mochizuki (2002) がある。Mochizuki は語彙サイズ (vocabulary size), パラディグマティックな知識とコロケーションの知識の発達を長期的に調査した結果, すべての得点の伸びには有意差がなかったものの, コロケーションの知識の分散には指導前と指導後において有意差が得られることを示した。これは語彙の連辞的関連に関する知識は意味に関する知識に比べ不安定であり, 学習や忘却が起りやすいことを示すと述べている。

このシンタグマティック, パラディグマティックにもう1つの種類, 音韻リンクを加えた3種類のリンクを仮定し, 母語と第2言語の心的辞書においてこれらのリンクにどのような発達の相違や類似があるかを検証した研究もいくつかある (Orita, 2002; Shimamoto, 2005; Wolter, 2001)。Orita (2002) は異なる英語熟達度の学習者と英語母語話者を対象として出現頻度の高い単語に対する語彙ネットワークを検証した。その結果, すべての群において音韻的

な類似性に基づく回答は少なく, シンタグマティックまたはパラディグマティックに基づく回答が多いことが示された。また, 4群あったうち, 最も熟達度の高い学習者群においてシンタグマティックからパラディグマティックが中心となる英語母語話者のパターンに近づく傾向が見られた。また, 高頻度語のみを扱ったものの, すべての語においてパラディグマティックである回答が多いとは限らず, シンタグマティックが中心となる語があったと報告している。以上の結果は, 言語熟達度はそれぞれのネットワークの発達に影響を与えるものの, すべての語が均質にネットワークを発達するとは言えないことを示している。

また, 個々の単語に対する知識の深さに焦点を当て, 3種類のリンクの発達の関係を検証した研究に Wolter (2001) がある。その結果, ネットワークの構造においては第2言語ではシンタグマティック関連がより重要な役割を果たすことが示されたものの, 発達するにつれて音韻関連からシンタグマティックやパラディグマティック関連が中心となることが示された。これらの結果に基づき, Wolter は母語と第2言語における語彙ネットワークには類似性があり, それを説明するのは言語一般の熟達度ではなく, それぞれの語彙をどの程度深く知っているかであるとして, Depth of Individual Word Knowledge model (DIWK model) を提案した。このモデルでは Wesche and Paribakht (1996, p.30) の Vocabulary Knowledge Scale に対応する5段階の知識レベル (well known, fairly well known, moderately well known, slightly known, unknown) が設定されており, 個々の単語に対する知識の深さがネットワークの構造に影響を与えると述べられている。さらに, 学習者の語彙サイズと言語熟達度を変数として語彙ネットワークの発達を検証した Shimamoto (2005) も同様の結果を示しており, 学習者が持つ語彙知識の深さによって, その単語によって活性化される知識が異なることを示している。

以上の結果から, 学習者にとって知識のない未知語やなじみのない単語 (unfamiliar words) を提示された場合には音韻的なつながりを持つ単語の知識を活性化しやすく, 既に意味を知っている既知語の場合にその単語と意味的に類似した単語の知識を活性化しやすことが予測される。しかし, Wolter (2001), Shimamoto (2005), Orita (2002) で使用されている語連想テスト (word association test)

は保持や活性化のしやすさを示唆しているものの、刺激語がどのように処理されるか、また、活性化の速度やリンクの強さがどのように変化するかを数値化し直接比較することが難しい。それに加え、語彙同士の結び付きに限らず、与えられた文脈によってどのように活性化が異なるかは検証されていない。次に、語彙処理プロセスや活性化の測定方法、文脈の影響についてまとめる。

## 2.2 再生における関連強度の影響とその測定方法

語彙がどのように保持され活性化されるかを連想テストとは異なる方法で検証した研究の多くは学習者の反応時間 (reaction time: RT) を測定する研究 (e.g., Hagiliassis, Pratt, & Johnson, 2006; Reimer, 2006; 都築, 1996), または手がかりを与え単語を再生させるテスト (cued recall test) を用いた研究 (e.g., Gumenik, 1979; Higham, 2002; Higham & Tam, 2006; 猪木, 1995; Odegard, Lampinen, & Toglia, 2005; Thomson & Tulving, 1970) に分類できる。

手がかり付き再生テストを行った研究の結果から、リンク強度にかかわらず、学習時に提示された語を再生時に手がかりとして提示された場合の再生成績が良いことが示されている。例えば、train-BLACK (弱いリンク強度を持つ) と white-BLACK (強いリンク強度を持つ) というペアを異なる学習者に提示した場合、train を学習時に提示された学習者には強いリンク強度を持つ white よりも train の方が有効な手がかりとなるのである。この再生手がかりとして機能するのは単語に限らず、句レベルや文レベルに及ぶことが示されている (e.g., Anderson et al., 1976; Gumenik, 1979)。例えば、Gumenik (1979) は手がかりの種類が句や文の想起にどのような影響を及ぼすかを検証している。Gumenik は文の主語に適合する意味を持つ単語 (e.g., The animal won by three lengths という文に対して horse という単語) を与えた場合には、文に含まれる単語 (e.g., The animal won by three lengths という文に対して animal という単語) を与えた場合よりも文の再生成績が上がることを示した。さらに、目標文全体の意味を示す単語 (e.g., The animal won by three lengths という文に対して racing という単語) を与えた場合にも、手がかりとして有効に機能することが示されている。

以上の結果は、再生時に提示された手がかりが再生目標語にどれだけ強い関連性を持つのかによって、再生成績が異なることを示している。この関連性の強さ (リンク強度) の測定は「反応時間 (reaction time: RT)」を用いて検証されることが多い (e.g., Hagiliassis et al., 2006; Reimer, 2006; 都築, 1996)。これは、ある単語や文などを先行刺激 (刺激語、刺激文) として提示し、それに続いて別の単語 (反応語) を提示してから課題 (反応語を発音する naming task, 反応語が実在する単語かどうかを判断する lexical decision task など) を遂行するまでの時間を指し、この時間が短いほど2つの概念間の結び付きが強いことを仮定している。

語彙テストにおいては、これまで基幹部と選択肢の作成における難易度判断は、語彙の頻度をもとにすることが多かったが、手がかりと目標語や選択肢の関連強度から難易度がどのように変化するかを検証することができる。その際、手がかりを「基幹部全体の意味」と「基幹部中に含まれる関連語彙」に分類することで、難易度にかかわる要因をより詳細に検証することが可能だと考えられる。

## 3 研究の目的

これまでの研究結果から語彙の再生には、手がかり (語彙、文) と目標語に共通する情報が多い (つまり意味的関連度が強い) ことが重要であることが示されており、語彙テストの基幹部と選択肢の意味的な関連強度が難易度に影響を及ぼすと考えられる。この関連強度の測定を、語彙知識の活性化の速度や語彙同士のリンク強度の測定に使用されてきた反応時間によって検証し、語彙テストにおける被験者のパフォーマンスに影響を及ぼすのかどうか、また、及ぼす場合にはどのような影響であるかを検証する。

以上のことから、本研究では以下の3点に焦点を当て、語彙テストにおける基幹部の影響を検証していく。(a) これまでの研究で示された語彙ネットワークの発達に反応時間をもとに検証したリンク強度でも測定できるか、(b) 語彙同士のリンク強度は語彙テストパフォーマンスに影響を及ぼすか、(c) 文脈全体の意味と文脈に含まれる語彙のどちらが正答率に対して影響を強く及ぼしているか。

■ 表1：マテリアルの例

刺激語	刺激語	音節	パラディグマ ティック	シンタグマ ティック	音韻	音韻
(低頻度語)	(高頻度語)		(共通)	(共通)	(低頻度語用)	(高頻度語用)
clutch	grab	1	hold	heart	crutch	grave
embark	enter	2	begin	business	embank	center
slap	hit	1	strike	hand	snap	sit
presume	suppose	2	expect	answer	subsume	compose

## 4 実験1

### 4.1 目的と仮説

実験1は次の3点を目的としている。(a)これまでの研究で示された語彙ネットワーク（パラディグマティック、シンタグマティック、音韻リンク）の発達は反応時間をもとに検証したリンク強度でも示されるかを検証すること、また、語彙テストにおけるリンク強度の影響を検証するため、(b)語彙テストにおいて目標語と正答となる選択肢として使用する類義語（パラディグマティック関連）のリンク強度を測定すること、(c)語彙テストにおいて正答となる選択肢と文脈に含まれる類義語（目標語の同義語）のリンク強度を測定すること。

先行研究で使用された自由連想課題における結果から、以下の3つの仮説を立てた。

仮説1：パラディグマティック関連に対する反応時間は、刺激語が既知語である場合には刺激語が未知語である場合に比べ短くなる

仮説2：シンタグマティック関連に対する反応時間は、刺激語が既知語である場合には刺激語が未知語である場合に比べ短くなる

仮説3：音韻関連に対する反応時間は、刺激語が未知語の場合には刺激語が既知語である場合に比べ短くなる

## 4.2 方法

### 4.2.1 協力者

日本人英語学習者（大学生1～3年生）45名が参加した。

### 4.2.2 マテリアル

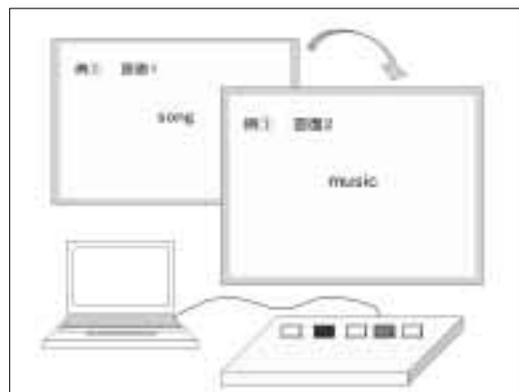
JACET 語彙リスト（JACET, 2003）に基づき、低頻度語（5,000～6,000語レベル）1語につき、その

同義語2語（2,000語レベル以下の高頻度語）を準備した。同義語の1つは刺激語、もう1つは反応語とした。また、刺激語となる低頻度語と高頻度語と音韻的に類似した語（それぞれ1つ、計2語）と、シンタグマティック関連を持つ語を反応語として準備した。その結果、頻度の異なる刺激語2種類と、それに対してパラディグマティック、シンタグマティック、音韻的関連を持つ語それぞれ1語を1つのセットとする全30セットを作成した（表1）。その際、反応語の音節数がセット内で等しくなるように作成した。

### 4.2.3 手順

刺激語（高頻度語、低頻度語）の後に提示される反応語に対する反応時間（関連の有無を判断するまでにかかる時間）を測定した。さらに全ペアへの反

▼ 図1：パソコン画面上による提示方法



- ① パソコンの画面に「目標語」または、「文脈に含まれる語彙（目標語の同義語）」を提示する。
- ② その後画面を切り替え、推測目標語彙を提示する。目標語彙の提示後、できるだけ速く最初の画面で提示された文脈（と関連する語彙）であるかどうかを判断させ、ボタンを押すよう求める。  
(Cedrus 社 Super Lab Pro 4.0を使用)

応時間の測定後、刺激語として提示された語についての知識の有無を尋ねた。

#### 4.2.4 分析

反応時間が平均10396.39 ms と非常に遅かった学習者1名と、ボタンを誤って押していた学習者1名、Super Lab の不調により、部分的にデータが抜けた学習者2名のデータを除き、全体の平均値、標準偏差を算出 ( $M = 1839.80, SD = 594.31$ ) し、その後  $\pm 3SD$  ( $56.85 - 3622.74$ ) に含まれない学習者1名 (平均3802.38 ms の学習者) のデータを削除した。

また、低頻度語を知っていると答えた場合や、高頻度語を知らないと解答した場合のデータを削除し、さらに正反応 (関連ありと答えた場合の反応時間) のみを分析対象としたため、正反応が得られなかつ

た学習者のデータを3名分削除した。最終的に分析対象となったデータは37名分であった。

#### 4.3 結果と考察

3種類の反応語に対する反応時間の結果を表2と図2に示す。学習者の反応時間を二元配置分析で比較したところ、表3に示されたとおり、学習者の語彙知識の有無と反応語の種類に交互作用が有意であった [ $F(1.68, 60.57) = 6.44, p = .005^*$ ] ことから、次に単純主効果の検定を行う。

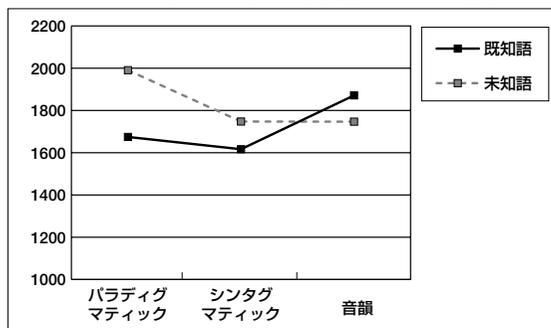
初めに既知語における3種類への反応時間の比較を、一元配置分散分析を用いて行った結果、それぞれの関連に対する反応時間に有意差は得られなかった [ $F(1.15, 41.42) = 2.81, p = .096$ , 球面性の仮定が満たされなかった ( $p = .000$ ) ため、数値は Huynh-

■ 表2：各単語ペアに対する反応時間

	関連の種類	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
既知語	パラディグマティック	37	1674.65	451.71
	シンタグマティック	37	1616.55	473.84
	音韻	37	1871.20	943.24
未知語	パラディグマティック	37	1990.59	812.99
	シンタグマティック	37	1747.61	616.16
	音韻	37	1746.96	595.20

(注) ミリ秒を単位とする

▼ 図2：知識の有無と3種類の関連語への反応時間



■ 表3：被験者内要因の検定結果

Source	SS	df	MS	F	<i>p</i>	partial $\eta^2$
知識の有無	642354.80	1	642354.80	5.23	.028	.127
Error (知識の有無)	4420192.50	36	122783.13			
反応語の種類	970527.77	1.61	601602.80	1.91	.165	.050
Error (反応語の種類)	18307239.45	58.08	315226.16			
知識の有無*反応語の種類	1807533.84	1.68	1074333.63	6.44	.005	.152
Error (知識の有無*反応語の種類)	10102836.97	60.57	166799.05			

■ 表 4：未知語における単純主効果の検定結果

Source	SS	df	MS	F	p	partial $\eta^2$
反応語の種類	1460198.60	2	730099.30	4.56	.014	.112
Error	11530099.09	72	160140.27			

Feldt の値を参照した]。この結果は、既知語において3種類のリンクが同等に発達しているため、パラディグマティック、シンタグマティック、音韻関連語への反応時間に差がなかったことを示すと考えられる。

次に、未知語の場合の3種類の関連語に対する反応時間の比較を行った結果を以下に示す。

表4に示されているように、反応語の種類によって、反応時間に有意差があることがわかる [ $F(2, 72) = 4.56, p = .014$ ]。LSDでの検定結果、パラディグマティックとシンタグマティック関連語間 ( $p = .015$ )、パラディグマティックと音韻関連語間に有意差 ( $p = .027$ )があり、シンタグマティックと音韻関連語間には有意差がないことが示された ( $p = .993$ )。

以上の結果に示されるように、既知語の場合には各種類の反応語に対する反応時間に有意差がなかったことから、3種類の語彙ネットワークが同等に発達していることが示された。一方、未知語の場合には、反応語の種類によって反応時間が異なり、音韻的関連やシンタグマティック関連に基づくネットワークがパラディグマティック関連に基づくネットワークよりも発達していることが示された。さらに、それぞれの反応語の種類において、既知語を未知語に対する反応時間を  $t$  検定で比較した結果、パラディグマティック [ $t(36) = -3.243, p = .003$ ]、シンタグマティック [ $t(36) = -2.200, p = .034$ ] において知識の有無による反応時間に有意差があり、音韻においては、知識の有無による反応時間に有意差はなかった [ $t(36) = 1.327, p = .193$ ]。

以上の結果から、仮説1(パラディグマティック関連に対する反応時間は、刺激語が既知語である場合には刺激語が未知語である場合に比べ短くなる)は支持された。また、仮説2(シンタグマティック関連に対する反応時間は、刺激語が既知語である場合には刺激語が未知語である場合に比べ短くなる)も支持された。しかし、仮説3(音韻関連に対する反応時間は、刺激語が未知語の場合には刺激語が既知語である場合に比べ短くなる)は支持されなかった。

これらの結果をまとめると、知識が深まるにつれて

パラディグマティックやシンタグマティック関連に基づくネットワークが発達するのに対し、音韻ネットワークは初期にある程度強いリンクが形成され、それ以降は発達しないと言える。つまり、本実験の結果は Wolter (2001) や Shimamoto (2005) において自由連想課題を使用した結果と同様、学習者の語彙知識が深まるにつれ、音韻関連からシンタグマティックやパラディグマティック関連に基づくネットワークが中心となることを示している。また、本実験の既知語を刺激語とした場合の3種類のネットワークに対する反応時間に有意差がなかったことから示されるように、音韻関連に対するネットワークは消失するのではなく、シンタグマティックやパラディグマティックと同様に存在しているものの、自由連想課題では産出されにくいと考えることができる。

次に、これらの単語間のリンク強度の違いが語彙テストパフォーマンスにどのような影響を及ぼすかを実験2で検証していく。その際、単語同士のリンク強度のみならず、単語が提示される文脈の種類にも焦点を当てる。

## 5 実験2

### 5.1 目的

本研究の目的は語彙テストにおいて、(a) 語彙同士のリンク強度は語彙テストパフォーマンスに影響を及ぼすか、(b) 文脈全体の意味と文脈中に含まれる語彙のどちらが正答率に対して影響を強く及ぼしているかを検証することにある。

### 5.2 仮説とリサーチ・クエスチョン (RQ)

仮説1：目標語と正答のリンク強度が強い場合、正答率が高くなる

仮説2：基幹部中に正答とのリンク強度が強い手がかかり(単語)がある場合、正答率が高くなる

RQ1：基幹部に用いる文の種類(定義文、例文)によって、正答率がどのように変化するか

RQ2: どのような錯乱肢に引き付けられやすいか

## 5.3 方法

### 5.3.1 協力者

実験1に参加した学習者とは異なる日本人英語学習者(大学生1~3年生)278名が参加した。

### 5.3.2 マテリアル

読解テスト(TOEIC公式問題集より5パッセージ, 13問)と単語テスト(英検3級~2級より, 12問)を実施し, 熟達度テストとした。また, 調査者が作成した単語テストを使用した。

単語テストは, 実験1で使用した刺激語を目標語, その同義語(実験1では高頻度語の刺激語)1語を目標語と同じ文脈に含まれる語として使用し, 実験1において反応語として用いた意味的関連語を本実験では正答選択肢として使用した。

また, 低頻度語を目標語とする4形式(定義文, 例文+同義語, 例文+同義語なし, 単独提示)と, 高頻度語を単独提示するテスト1形式を作成した(以下の例参照)。この高頻度語は, 低頻度語を目標語とする場合に基幹部に含まれる同義語である。各テスト形式に対し, 選択肢は正答(目標語と意味的に関連のある語), 音韻関連語(実験1で使用した音韻的に類似した語), 同一品詞語(目標語と同じ品詞だが, 意味的に関連のない語), 無関連語(意味も品詞も異なる語)の4種類を与えた。例を以下に示す。

実験1の結果に基づき, マテリアルを4つのグループに分類する(表7)。第1, 第3グループは目標語(低頻度語)と正答選択肢のリンク強度が強い項目であり, 第2, 第4グループは目標語と正答選択肢のリンク強度が弱い項目である。文脈中に目標語の同義語(表中の高頻度語)が含まれない基幹部同士の比較の際には, 第1, 第3グループと第2, 第4グループの2グループに分かれて比較される。

目標語と正答のリンク強度(強・弱)によってペアを分類, また, 文脈中に含める同義語と正答のリンク強度(強・弱)によってもペアを分類し, 強・弱グループ間に有意差があるか検定(t-test)した結果を表5, 6に示す。

■表5:【高頻度語ペア】(文脈中に含める同義語)リンク強度(強・弱)の反応時間に有意差あり:  
 $t(28) = -5.665, p = .000$

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
strong	15	1498.82	275.42
weak	15	2104.66	309.38

■表6:【低頻度語ペア】(目標語と正答)リンク強度(強・弱)の反応時間に有意差あり:  
 $t(28) = -7.387, p = .000$

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
strong	15	1738.63	87.79
weak	15	1962.82	78.17

テストa: 定義文(文脈)あり(同義語が含まれる場合)	
When you <u>accumulate</u> things, you collect them over a period of time.	(知っている・知らない)
(a) accuse      (b) gather *      (c) nature      (d) say	
テストb: 例文(文脈)あり(同義語が含まれる場合)	
Over the years, I <u>accumulated</u> or collected hundreds of books.	(知っている・知らない)
(a) accuse      (b) gather *      (c) nature      (d) say	
テストc: 例文(文脈)あり(同義語が含まれない場合)	
Over the years, I <u>accumulated</u> hundreds of books.	(知っている・知らない)
(a) accuse      (b) gather *      (c) nature      (d) say	
テストd: 文脈なし	
<u>accumulate</u>	(知っている・知らない)
(a) accuse      (b) gather *      (c) nature      (d) say	
テストe: 文脈なし	
<u>collect</u>	(知っている・知らない)
(a) correct      (b) gather *      (c) nature      (d) say	

(注) 正答は表中の\*の選択肢

■ 表7：それぞれのグループに含まれるペア

第1グループ (n = 8)	第2グループ (n = 7)	第3グループ (n = 7)	第4グループ (n = 8)
amend-improve	crouch-bend	accumulate-gather	betray-expose
blink-close	denounce-charge	disguise-hide	dedicate-apply
clutch-hold	embark-begin	fling-cast	defy-refuse
culminate-stop	erect-stand	presume-expect	deteriorate-suffer
cultivate-raise	linger-pause	slap-strike	diminish-reduce
merge-mix	soar-rise	startle-excite	intensify-extend
sip-taste	tumble-trip	uphold-support	mediate-balance
strive-try			steer-direct

リンク強度によってペアを分類した結果に基づき分類されたペアを表7に示す。

### 5.3.3 手法

2006年10月, 11月, 12月, 英語授業にて, 熟達度テスト(読解15分間, 単語テスト10分間)と調査者作成の単語テスト(10分間)を実施した。

### 5.3.4 分析方法

分析にはすべてのテストを受験した学生203名のデータのみを含めた。分析は目標語が未知語であった場合(分析Ⅰ, Ⅱ)と, 目標語が既知語であった場合(分析Ⅲ, Ⅳ)に分けて行う。

#### 5.3.4.1 目標語が未知語である場合

##### Ⅰ. 正答率に基づく分析

- ・文脈の有無の影響と, 目標語と正答のリンク強度の影響を検証
- 1a) 熟達度(上位群, 下位群) × 目標語と正答選択肢のリンク強度(強・弱) × テスト形式(a~d)
- 1b) 熟達度(上位群, 下位群) × 目標語と正答選択肢のリンク強度(強・弱) × テスト形式(c, d)
- ・文脈の種類と, 目標語と正答のリンク強度, 文脈に含まれる同義語の影響を検証
- 2) 熟達度(上位群, 下位群) × 目標語と正答選択肢のリンク強度(強・弱) × 文脈の種類(定義・例文) × 同義語(強・弱)

##### Ⅱ. 選ばれやすい選択肢の検証

- 1) 熟達度(上位群, 下位群) × テスト形式 × 選択された選択肢の割合
- 2) 「選ばれやすかった錯乱肢と目標語のリンク強度」と, 「正答選択肢と目標語のリンク強度」の

程度(反応時間)を比較する(t-test)

#### 5.3.4.2 目標語が既知語である場合

##### Ⅲ. 正答率に基づく分析

目標語が既知語の場合にはリンク強度が影響しているのか, 既知語を目標語として与えた場合の正答率を, 熟達度(上位群, 下位群) × リンク強度(強, 弱)で検証する

##### Ⅳ. 選ばれやすい選択肢の検証

熟達度(上位群, 下位群) × テスト形式 × 選択された選択肢の割合

## 5.4 結果

### 5.4.1 熟達度テスト, 単語テストの結果

熟達度テスト信頼性はクロンバック  $\alpha = .705$ , 単語テストの信頼性はクロンバック  $\alpha = .744$ であった。

■ 表8：テスト全体の記述統計

	n	熟達度テスト		単語テスト	
		M	SD	M	SD
上位群	102	18.40	1.58	15.63	4.29
下位群	101	12.06	2.64	10.64	4.39
全体	203	15.25	3.87	13.05	5.05
t-test		$t(161.421) = 20.454, p = .000$		$t(201) = 8.486, p = .000$	

#### 5.4.2 文脈が正答率に及ぼす影響

##### 5.4.2.1 文脈の有無の影響と, 目標語と正答のリンク強度の影響を検証

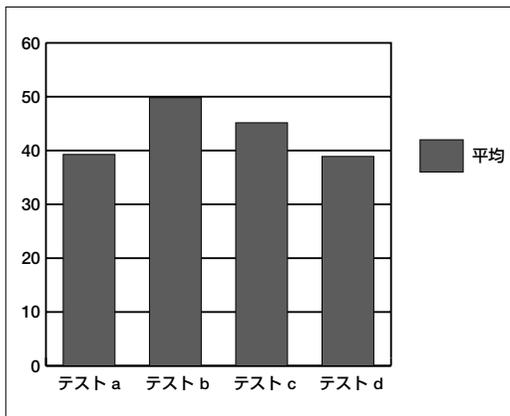
初めに, 2つの熟達度(上位群, 下位群), 2つのリンク強度(強, 弱), 4つのテスト形式(a~d)を独立変数とした三元配置分散分析を行った結果, テ

■ 表 9：各テスト形式の記述統計（正答率）

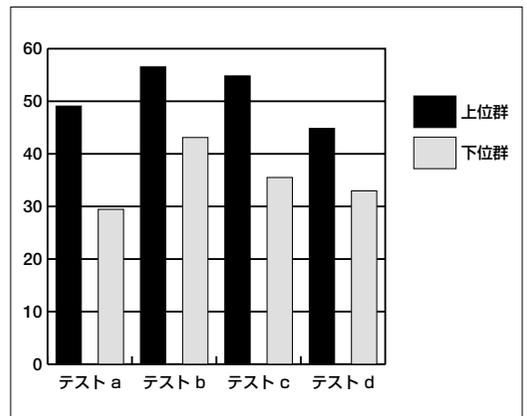
			テスト a		テスト b		テスト c		テスト d	
リンク強度	熟達度	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
強	上位群	15	50.50	22.08	57.32	20.38	55.54	24.33	47.51	20.40
	下位群	15	30.35	13.29	42.75	17.43	33.52	15.07	31.68	18.95
	全体	15	40.42	20.63	50.04	20.05	44.53	22.82	39.59	20.95
弱	上位群	15	47.68	18.50	55.75	17.38	54.11	18.67	42.17	23.27
	下位群	15	28.54	10.13	43.46	12.64	37.49	10.91	34.25	18.11
	全体	15	38.11	17.59	49.60	16.19	45.80	17.24	38.21	20.88
全体	上位群	30	49.09	20.07	56.54	18.63	54.82	21.32	44.84	21.67
	下位群	30	29.45	11.65	43.11	14.97	35.51	13.09	32.96	18.26
	全体	30	39.27	19.04	49.82	18.07	45.16	20.06	38.90	20.75

(注) N は項目数を示す

▼ 図 3：各テスト形式における全体の正答率



▼ 図 4：各テスト形式における上位群・下位群の正答率



スト形式の主効果が有意であった [ $F(3, 168) = 8.43, p = .000, \text{partial eta squared} = .131$ ]。その後の検定 (Bonferroni pairwise tests) の結果, 同義語を含む例文 (テスト b) が定義文 (テスト a) の正答率よりも有意に高く ( $p = .000$ ), 同義語を含む例文 (テスト b) が目標語を単独提示した場合 (テスト d) の正答率よりも有意に高い ( $p = .003$ ) ことが示された。また, 熟達度の主効果が有意であり, 上位群の正答率の方が, 下位群の正答率よりも有意に高いことが示された [ $F(1, 56) = 21.37, p = .000, \text{partial eta squared} = .276$ ]。しかし, 目標語と正答選択肢のリンク強度の主効果は有意ではなかった。

次に, 上記の比較では, 同義語が文脈に含まれるかどうかとも要因となる可能性があるため, テスト c (例文・同義語なし) とテスト d (単独提示) の正答率を比較した。

2 熟達度 (上位群, 下位群)  $\times$  2 リンク強度 (強,

弱)  $\times$  2 テスト形式 (c, d) repeated ANOVA で正答率を分析した結果, テストの種類の主効果が有意であった [ $F(1, 56) = 5.66, p = .021, \text{partial eta squared} = .092$ ]。したがって, 文脈のあるテスト c の正答率が, 目標語を単独提示したテスト d よりも有意に高いことが示された。また, 熟達度の主効果も有意であった [ $F(1, 56) = 13.91, p = .000, \text{partial eta squared} = .099$ ]。

以上の結果から, 文脈の有無が正答率に影響を及ぼすものの, 目標語と正答とのリンク強度は正答率に影響を及ぼさないことが示された。

#### 5.4.2.2 文脈の種類と, 目標語と正答のリンク強度, 文脈に含まれる同義語の影響を検証

文脈があることによって, 正答率が高くなること  
 が示されたことから, 次に, (a) どのような文脈が有

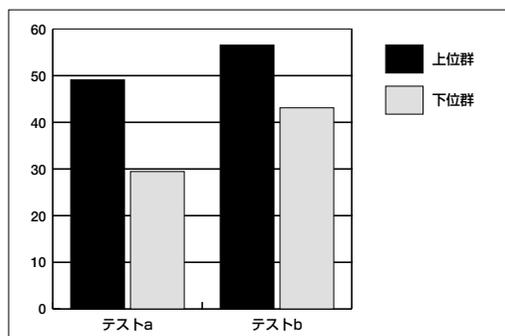
■ 表10：文脈の種類とリンク強度ごとの正答率

熟達度	リンク強度		テスト a		テスト b	
	目標語	同義語	M	SD	M	SD
上位群	強	強	60.35	22.87	62.63	21.10
		弱	39.23	15.81	51.26	19.22
	弱	強	42.88	17.86	57.91	22.27
		弱	51.88	19.19	53.86	13.04
下位群	強	強	32.14	14.21	47.16	13.78
		弱	28.30	12.94	37.72	20.79
	弱	強	27.39	14.22	42.96	14.21
		弱	29.55	5.41	43.90	12.09

効に働くのか、また、(b) 文脈全体と文脈に含まれる語ではどちらが正答率に影響を及ぼすのかを検証するために、目標語と正答選択肢のリンク強度（強・弱）、同義語と正答選択肢のリンク強度（強・弱）、そして文脈の種類（定義・例文）を独立変数とし、正答率を従属変数とした三元配置分散分析を行った。表10に記述統計を示す。

分析の結果、テスト形式の主効果 [ $F(1, 52) = 19.66, p = .000, \text{partial eta squared} = .274$ ] と熟達度の主効果が有意であった [ $F(1, 52) = 20.70, p = .000, \text{partial eta squared} = .285$ ]。つまり、文脈の種類の効果は有意であったことから、例文の方が定義文よりも正答率が高くなることが示された。一方、同義語の種類（正答選択肢とのリンク強度）は正答率に有意な影響を及ぼさないことが示された。また熟達度の主効果があったことから、上位群の方が下位群に比べ正答率が高くなることも示された。

▼ 図5：文脈の種類による正答率の違い



### 5.4.2.3 正答率を比較した結果のまとめと考察

文脈の有無について、文脈（例文）を与えた場合と、目標語を単独で提示した場合を比較した結果に

おいて、上位群・下位群の両群に対して文脈を与えた方の正答率が高くなることが示された。文脈を手がかりとして正答選択肢を選択することができたためであると考えられる。また、与える文脈の種類について、目標語の同義語を含む定義文（テスト a）、目標語の同義語を含む例文（テスト b）、目標語の同義語を含まない例文（テスト c）を比較したところ、有意に差があったのは目標語の同義語を含む例文の正答率が定義文よりも高くなる場合であった。目標語の同義語を含まない例文は素点では例文と定義文の間であったが、どちらとも有意差はなかった。

さらに、文脈の種類と同義語のリンク強度が正答率に及ぼす影響を検証した結果から、文脈に含まれる同義語と正答選択肢のリンク強度の程度は、単語テストの正答率に影響を及ぼさないことがわかった。この点に関しては、定義文の場合には、以下の例に含まれるような目標語と同義語を結び付けることができなかつたため、文脈を使用した意味の推測を行うことができなかつたことが可能性として挙げられる。

定義文：If you sip something, you drink it by taking just a small amount at a time.

例文：She was already sitting at the bar, sipping wine.

つまり、未知語の場合には意味的関連ネットワークが構築されていないため、文脈中から同義語を探すことができなかつたと考えられる。そのため、被験者は同義語を持つ周囲の手がかりを活用することが困難であったと考えられる。一方、例文の場合には、周囲の語から直接的な手がかりを見つけることが可能であったため、定義文と比べ正答率が高く

なつたと考えられる。また、正答率に差があつた別の要因として、定義文が例文に比べ抽象的であつたことも挙げられる。特に定義文では目標語（動詞）の目的語として something や someone のように具体的な指示物を持たない抽象的な単語が使用されており、そのことが意味の推測を妨げたと考えられる。さらにもう1つの可能性として、学習者が If ~, you ... という定義文の形式によって目標語の意味が書かれていることに気付かなかつたと考えることも可能である。

また、目標語と正答選択肢のリンク強度に関しては、すべての分析結果から、目標語と選択肢のリンク強度は、正答率に影響を及ぼさないことが示された。これは、学習者は未知語を目標語として与えられた場合には意味的な関連に基づくネットワークが活性化されないため、他の選択肢へ引き付けられやすくなり、結果として正答選択肢とのリンク強度は有意な影響を及ぼさないと考えられる。

この結果に関し、さらに、(a) どの錯乱肢に引き付けられやすいかを検証する必要があること、そして、(b) 目標語が既知語の場合にはリンク強度が影響しているのかを検証する必要があることが示された。よつて、5.4.3 において選ばれやすい選択肢の検証を行い、5.4.4 において目標語が既知語の場合にはリンク強度が影響しているのか、既知語を目標語として

与えた場合の正答率を、熟達度（上位群、下位群）とリンク強度（強、弱）を変数とした分析で検証する。

### 5.4.3 選ばれやすい選択肢の検証（選択割合と反応時間から）

初めに、熟達度（上位群、下位群）、テスト形式、選択された選択肢（正答選択肢を含む）の割合を独立変数とした三元配置分散分析を行い、次に「選ばれやすかつた錯乱肢と目標語のリンク強度」と、「正答選択肢と目標語のリンク強度」の程度（反応時間）を比較するため  $t$  検定を行う。

#### 5.4.3.1 選ばれやすい選択肢の検証（選択割合の比較）

上位群、下位群に分け熟達度によつて選択しやすい項目が異なるかどうか、また、正答と同じ程度やより多く選択される錯乱肢の種類は何かを検証する。

三元配置分散分析の結果、二次の交互作用（テスト形式×熟達度×選択肢の種類）が有意であつた [ $F(8.91, 688.79) = 2.997, p = .002, \text{partial eta squared} = .037$ ]。以降、単純主効果の検定として、テスト形式ごとに熟達度×選択された選択肢の種類の二元配置分散分析を行う。その際、正答選択肢と選択割合に有意差のない錯乱肢に注目する。

■ 表11：学習者の熟達度やテスト形式による各選択肢の選択割合

熟達度	選択肢の種類	n	テスト a		テスト b		テスト c		テスト d	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
上位群	正答	30	0.49	0.20	0.57	0.19	0.55	0.21	0.45	0.22
	音韻的に類似	30	0.16	0.14	0.20	0.13	0.20	0.15	0.17	0.13
	同じ品詞	30	0.21	0.17	0.15	0.12	0.17	0.15	0.26	0.16
	無関連	30	0.14	0.18	0.09	0.12	0.08	0.11	0.11	0.14
	上位群全体	120	0.25	0.22	0.25	0.23	0.25	0.24	0.25	0.21
下位群	正答	30	0.29	0.12	0.43	0.15	0.36	0.13	0.33	0.18
	音韻的に類似	30	0.34	0.13	0.27	0.13	0.30	0.15	0.28	0.11
	同じ品詞	30	0.24	0.14	0.19	0.15	0.19	0.11	0.22	0.17
	無関連	30	0.12	0.13	0.11	0.12	0.16	0.15	0.17	0.14
	下位群全体	120	0.25	0.15	0.25	0.18	0.25	0.16	0.25	0.16
全体	正答	60	0.39	0.19	0.50	0.18	0.45	0.20	0.39	0.21
	音韻的に類似	60	0.25	0.16	0.23	0.13	0.25	0.15	0.23	0.13
	同じ品詞	60	0.23	0.16	0.17	0.14	0.18	0.13	0.24	0.16
	無関連	60	0.13	0.15	0.10	0.12	0.12	0.13	0.14	0.14
	全体	240	0.25	0.19	0.25	0.21	0.25	0.20	0.25	0.19

■ 表12：Tests of Within-Subjects Effects

Source	SS	df	MS	F	p	partial $\eta^2$
テストの種類	0	2.97	0	0	1.000	.000
テストの種類×熟達度	0	2.97	0	0	1.000	.000
テストの種類×選択肢の種類	0.79	8.91	0.09	7.02	.000	.083
テストの種類×熟達度×選択肢の種類	0.34	8.91	0.04	3.00	.002	.037
Error (test)	8.73	688.79	0.01			

(注) 球面性の仮定が満たされていなかったため、Huynh-Feldt の値を使用

<テスト a>

熟達度と選択肢の種類の交互作用が有意 [ $F(3, 239) = 15.767, p = .000, \text{partial eta squared} = .169$ ]であったことから、熟達度ごとに単純主効果の検定を行った結果、上位群、下位群ともに選択肢の主効果が有意であった [ $F(3, 119) = 26.783, p = .000$  (上位群),  $F(3, 119) = 16.336, p = .000$  (下位群)]。

上位群では正答選択肢とその他の錯乱肢すべてとの間 ( $p = .000$ ) で有意差が見られたのに対し、下位群では正答選択肢と音韻関連を持つ錯乱肢 ( $p = .486$ )、正答選択肢と同じ品詞を持つ錯乱肢 ( $p = .431$ ) との間に有意差がなかった。さらに、上位群と下位群においてどの選択肢の選択率に有意差があるかを検証した結果、正答選択肢の選択率と音韻関連を持つ錯乱肢の選択率に有意差があった [ $t(46.543) = 4.636, p = .000$  (正答),  $t(58) = -5.284, p = .000$  (音韻関連)]。

<テスト b>

熟達度と選択肢の種類の交互作用が有意 [ $F(3, 239) = 6.358, p = .000, \text{partial eta squared} = .076$ ]であったことから、熟達度ごとに単純主効果の検定を行った結果、上位群、下位群ともに選択肢の主効果が有意であった [ $F(3, 119) = 69.767, p = .000$  (上位群),  $F(3, 119) = 26.761, p = .000$  (下位群)]。上位群では正答選択肢とその他の錯乱肢すべてとの間 ( $p = .000$ ) で有意差が見られた。また、下位群においても正答選択肢とその他の錯乱肢すべてとの間 ( $p = .000$ ) で有意差が見られた。

さらに、上位群と下位群においてどの選択肢の選択率に有意差があるかを検証した結果、正答選択肢の選択率に有意差があった [ $t(58) = 3.079, p = .003$ ]。また、音韻関連を持つ錯乱肢の選択率には有意傾向が見られた [ $t(58) = -1.301, p = .050$ ]。

<テスト c>

熟達度と選択肢の種類の交互作用が有意 [ $F(3, 239) = 12.216, p = .000, \text{partial eta squared} = .136$ ]であったことから熟達度ごとに単純主効果の検定を行った結果、上位群、下位群ともに選択肢の主効果が有意であった [ $F(3, 119) = 50.675, p = .000$  (上位群),  $F(3, 119) = 14.149, p = .000$  (下位群)]。上位群では正答選択肢とその他の錯乱肢すべてとの間 ( $p = .000$ ) で有意差が見られたのに対し、下位群では正答選択肢と音韻関連を持つ錯乱肢 ( $p = .370$ ) との間に有意差がなかった。さらに、上位群と下位群においてどの選択肢の選択率に有意差があるかを検証した結果、正答選択肢の選択率と音韻関連を持つ錯乱肢の選択率、さらに無関連である錯乱肢の選択率に有意差があった [ $t(46.138) = 4.229, p = .000$  (正答),  $t(58) = -2.461, p = .017$  (音韻関連),  $t(58) = -2.385, p = .020$  (無関連)]。

<テスト d>

熟達度と選択肢の種類の交互作用が有意 [ $F(3, 239) = 6.134, p = .000, \text{partial eta squared} = .073$ ]であったため、熟達度ごとに単純主効果の検定を行った結果、上位群、下位群ともに選択肢の主効果が有意であった [ $F(3, 119) = 23.683, p = .000$  (上位群),  $F(3, 119) = 6.527, p = .000$  (下位群)]。上位群では正答選択肢とその他の錯乱肢すべてとの間 ( $p = .000$ ) で有意差が見られたのに対し、下位群では正答選択肢と音韻関連を持つ錯乱肢 ( $p = .653$ ) との間に有意差がなかった。

さらに、上位群と下位群においてどの選択肢の選択率に有意差があるかを検証した結果、正答選択肢の選択率と音韻関連を持つ錯乱肢の選択率に有意差があった [ $t(58) = 2.295, p = .025$  (正答),  $t(58) = -3.514, p = .001$  (音韻関連)]。

それぞれのテストに対して行った分析結果をまとめると、正答が最も選択される割合が高いものの、熟達度の低い学習者にとっては目標語と音韻的に類似した錯乱肢が正答と同程度に選択されることがわかった。また、熟達度間で選択割合に顕著な違いが見られたのは、正答の選択率（これは正答率の比較から検証済みである）と、音韻的な関連を持つ錯乱肢においてであった。

これらの結果から、熟達度が低い学習者にとって、音韻的な類似性を持つ語が引き付けやすい錯乱肢となっていることがわかる。次に、この引き付けやすさを、反応時間を用いて検証する。

### 5.4.3.2 選ばれやすい選択肢（音韻関連語）に対する反応時間の比較

この節では「選ばれやすかった錯乱肢（音韻関連語）と目標語のリンク強度」と、「正答選択肢と目標語のリンク強度」の程度（反応時間）を比較する（*t* 検定）。

実験1において測定した目標語と意味的に類似する語（パラディグマティック関連語）及び目標語と音韻的に類似した語（音韻関連語）に対する反応時間を *t* 検定で比較した。その結果、パラディグマティック関連を持つ語に対する反応時間と、音韻的関連を持つ語に対する反応時間に有意差があった [ $t(36) = -2.30, p = .027$ ]。

■ 表13：記述統計

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
パラディグマティック	37	1990.59	812.99
音韻	37	1746.96	595.20

この結果は、学習者が未知語を提示された場合、音韻ネットワークを活性化しやすいことを示している。単語テストにおいて最も正答率の高かったテスト b 以外の3種類のテストにおいて、特に熟達度が低い学習者の場合には音韻的な関連を持つ選択肢が他の種類の選択肢よりも有意に多く選ばれていた。これは、文脈をうまく使用することのできない学習者が、文脈から意味ネットワークを活性化することができず、目標語の form から活性化しやすい音韻ネットワークに基づき選択をしていたためであると考えられる。

では次に、既知語の場合には、(a) 意味的ネット

ワークを活性化し正答を導くことができるか、(b) その場合には目標語と正答選択肢とのリンク強度がどのように影響しているのかの2点を検証していく。

### 5.4.4 既知語を目標語とした場合のリンク強度の影響

まず、目標語が未知語の場合に比べ、目標語が既知語である場合には正答率が高くなることを検証した。熟達度（上位群、下位群）とテスト形式（テスト a, b, c, d, e）を独立変数とした二元配置分散分析で正答率を比較したところ、テスト形式の主効果のみが有意であった [ $F(2.64, 152.88) = 35.86, p = .000$ ]。Bonferroni による検定の結果、既知語の場合の正答率が未知語を目標とした場合のすべてのテスト形式の結果よりも有意に高くなることが示された（すべてのテスト形式との比較結果 [ $p = .000$ ]）。

■ 表14：既知語を目標語とした結果の記述統計

熟達度	リンク強度	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
上位群	強	15	77.18	24.11
	弱	15	76.24	23.15
	全体	30	76.71	23.22
下位群	強	15	69.26	36.89
	弱	15	65.91	28.49
	全体	30	67.59	32.43
全体	強	30	73.22	30.88
	弱	30	71.08	26.04

次に、テスト e（既知語を目標語として与えた場合）の正答率を、熟達度（上位群、下位群）とリンク強度（強、弱）を変数とした二元配置分散分析を用い、目標語が既知語の場合にはリンク強度が影響しているのかについて検証した。その結果、どの効果も有意ではなかった（交互作用： $p = .871$ 、熟達度： $p = .223$ 、リンク強度： $p = .774$ ）。意味を知っている場合でも考える時間を与えられた場合には、そのリンク強度は正答率に影響を及ぼさないことが示された。

### 5.4.5 選ばれやすい選択肢の検証（選択割合と反応時間から）

#### 5.4.5.1 選ばれやすい選択肢の検証（選択割合の比較）

既知語の場合には正答率が未知語を目標語とした

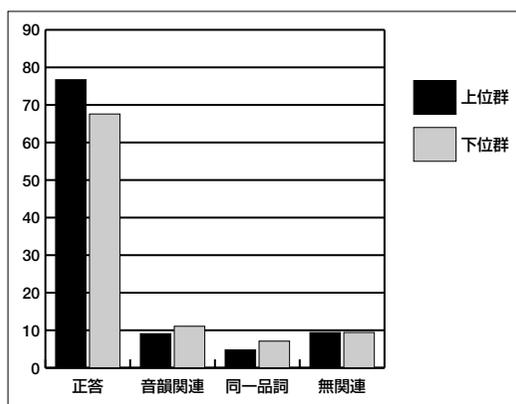
場合の正答率よりも有意に高くなっているが、正答率が100%とはなっていない。では、既知語の場合にはどのような誤りのタイプが多くなっているかを検証する。

まず、その選択肢を選んだ被験者の割合を、熟達度と選択肢の種類（正答を含む4選択肢）を独立変数とした二元配置分散分析で検証した結果、選択肢の種類の主効果のみが有意であった [ $F(3, 226) = 166.97, p = .000, \text{partial Eta Squared} = .689$ ]。Tukey HSD で検証した結果、正答の選択割合のみが有意に高く（いずれの場合も  $p = .000$ ）、錯乱肢間では有意差がなかった（いずれの場合も  $p = 1.000$ ）。これは、既知語が目標語であるため、当然の結果と言える。

■ 表15：既知語を目標語とした場合に選択される項目の割合 (%)

熟達度	選択肢の種類	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
上位群	正答	30	76.71	23.22
	音韻関連	30	9.11	12.59
	同一品詞	30	4.78	8.82
	無関連	30	9.40	17.99
下位群	正答	30	67.59	32.43
	音韻関連	28	11.07	14.50
	同一品詞	28	7.11	12.66
	無関連	28	9.41	18.57
全体	正答	60	72.15	28.34
	音韻関連	58	10.05	13.46
	同一品詞	58	5.90	10.81
	無関連	58	9.41	18.11

▼ 図6：既知語における選択肢の割合



次に、選択された錯乱肢の割合（正答を抜いた場合の選択割合の比較）の比較を、熟達度と選択された選択肢（正答を除く3選択肢）の種類を独立変数とした二元配置分散分析を用いて行った。その結果、どの選択肢の種類や熟達度の影響は見られなかった。

## 5.5 実験2のまとめ

実験2において検証した仮説とRQは：(1) 目標語と正答のリンク強度が強い場合、正答率が高くなる、(2) 基幹部中に正答とのリンク強度が強い手がかり（単語）がある場合、正答率が高くなる、(RQ1) 基幹部に用いる文の種類（定義文、例文）によって、正答率がどのように変化するか、そして、(RQ2) どのような錯乱肢に引き付けられやすいか、であった。

既知語を目標語とした場合と、未知語を目標語とした場合のテスト全体の結果から、正答率に対して反応時間によって測定された語彙同士のリンク強度が与える影響は有意ではないことが示された。これは語彙の意味を知っているかどうかと語彙アクセスの速さが語彙知識の異なる側面であるためであると考えられる。しかし、錯乱肢を選択するケースにおいて選択割合の高かった錯乱肢の種類と正答の選択割合を比較したところ、音韻的な関連を持つ語に引き付けられやすいことが示された。このことから、アクセスの速さは影響を与えないが、発達しているネットワークの強さの影響があることが示唆される。

さらに、未知語を目標語とした場合には、音韻関連語とパラディグマティック関連語に対する反応時間を比較した結果、音韻関連を持つ語に対するリンク強度がパラディグマティック関連を持つ語に対するリンク強度よりも強くなったことから、メンタルレキシコンにおいて音韻的ネットワークが意味ネットワークよりも前の段階で発達しており、意味に関する知識がない場合には音韻的に類似した語を選択することを示している。

また、単語テストにおける基幹部の効果について、文脈が与えられた条件と文脈が与えられない条件において、文脈がある場合には正答率が有意に高くなることが示された。文脈の種類に関しては、文脈が与えられた場合に、その文脈が具体的な言語使用状況を示している例文の方が、手がかりとなることが示された。さらに、文脈全体と文脈中に含まれる同義語の影響を検証した結果、文脈の影響はあるものの、同義語と正答選択肢の持つリンク強度の影響は

有意ではなかった。これは、未知語の場合には意味的関連に基づくネットワークが発達していないため、文脈中に与えられた同義語と目標語を結び付けることができなかつたためであると考察できる。

## 6 結論と今後の課題

本研究は大きく、(a) 学習者の語彙ネットワークはその語に対する知識の有無によって異なるか、また、その違いは反応時間から検証することが可能か、(b) 学習者の持つ語彙ネットワークが単語テストのパフォーマンスにどのような影響を及ぼすか、(c) 単語同士のリンク強度と文（基幹部の文脈）によって示される意味のどちらが単語テストの成績に影響を及ぼすか、を検証した。

未知語と既知語のネットワークの違いについては実験1においてパラディグマティック、シンタグマティック、音韻関連に基づく3種類のネットワークに対する反応時間を用いた結果から、(a) 語彙知識が深まることによりパラディグマティック、シンタグマティック・ネットワークが発達すること、さらに(b) 語彙知識がない場合には音韻関連を中心としたネットワークが構築されることが示された。これらの結果は連想課題を使用した先行研究の結果と一致し、連想強度が反応時間によって示されるリンク強度によっても検証可能であることが示された。

また、単語テストにおいてこれらのリンク強度がパフォーマンスにどのような影響を及ぼすのかを実験2において検証した。その際、基幹部の影響を(a) 基幹部として与えられる文の種類、(b) 基幹部に含まれる目標語と正答選択肢のリンク強度（関連の強さ）、そして(c) 基幹部に含まれる手がかり（目標語の同義語）と正答選択肢のリンク強度、以上の3つ

の観点から検証した結果、(1) 基幹部が例文の場合の正答率が定義文を与えた場合よりも高くなること、(2) 目標語や、基幹部に含まれる同義語と正答選択肢のリンク強度は正答率に影響を及ぼさないこと、さらに、(3) 目標語が未知語である場合には、音韻的な類似性を持つ錯乱肢が選択されやすいことが示された。しかし、単語テストにおける正答率に対し目標語と正答選択肢のリンク強度は有意な影響を及ぼしていないかった。つまり、語彙の意味を知っていることと、語を提示されその意味へとアクセスする速度は、語彙知識の別な側面であることを示している。

本研究に残る課題として挙げられる点は主に次の2点ある。第1に、音韻的類似性を持つ単語間で類似性の度合いが異なったことが挙げられる。今後の研究では音節の重複の度合いや重複する音節の位置によって類似性をより緻密に統制することが望まれる。第2に、本研究においては定義文を文全体で目標語の意味を示す文として用いたが、定義文の形式のわかりにくさによって、被験者が手がかりを使用できなかった可能性が挙げられる。今後、異なる方法で文全体が単語の意味を示す文を提示し（例えば、目標語を与え、This means ... の形を用いるなど）、同じ成果が得られるかを検証する研究が望まれる。

## 謝辞

本研究の機会を与えてくださいました（財）日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方に厚くお礼申し上げます。また、実施から執筆に至るまでに多くのアドバイスをくださいました筑波大学大学院の卯城祐司先生、同博士課程の土方裕子さん、森本由子さんに深く感謝しております。また、本調査実施にあたってご協力くださいました先生方、学生の皆様にも心よりお礼を申し上げます。ありがとうございました。

## 参考文献（\*は引用文献）

- \* Aitchison, J.(1994). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon. Second edition.* Oxford: Blackwell.
- \* Anderson, R.C., Pichert, J.W., Goets, E.T., Schallert, D.L., Stevens, K.V., & Trollip, S.R.(1976). Instantiation of general terms. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviors*, 15, 667-679.
- \* Grabe, W., & Stoller, F.L.(2002). *Teaching and researching reading.* London: Longman.
- \* Gumenik, W.E.(1979). The advantage of specific

terms over general terms as cues for sentence recall: Instantiation or retrieval?, *Memory and Cognition*, 7, 240-244.

- \* Hagiliassis, N., Pratt, C., & Johnson, M.(2006). Orthographic and phonological processing in reading. *Reading and Writing*, 19, 235-267.
- \* Higham, P.A.(2002). Strong cues are not necessarily weak: Thomson and Tulving (1970) and the encoding specificity principle revisited. *Memory & Cognition*, 30, 67-80.

- \* Higham, P.A., & Tam, H. (2006). Release from generation failure: The role of study-list structure. *Memory & Cognition*, 34, 148-157.
- \* 猪木省三. (1995). 「記憶における検索手がかりの機能に関する研究」. 東京: 風間書房.
- \* JACET. (2003). *JACET list of 8000 basic words*. Tokyo: JACET.
- \* 門田修平 (編著). (2003). 「英語のメンタルレキシコン」. 東京: 松柏社.
- \* Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. Cambridge University Press.
- \* Lyons, J. (1995). *Linguistic semantics: An introduction*. Cambridge University Press.
- \* Mochizuki, M. (2002). Exploration of two aspects of vocabulary knowledge: Paradigmatic and collocational. *ARELE (Annual Review of English Language Education in Japan)*, 13, 121-130.
- \* Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Heinle and Heinle Publishers.
- \* Odegard, T.N., Lampinen, J.M., & Toglia, M.P. (2005). Meaning's moderating effect on recollection rejection. *Journal of Memory and Language*, 53, 416-429.
- \* Orita, M. (2002). Word association of Japanese EFL learners and native speakers: Shifts in response type distribution and the associative development of individual words. *ARELE (Annual Review of English Language Education in Japan)*, 13, 111-120.
- \* Reimer, J.F. (2006). Developmental changes in the allocation of semantic feedback during visual word recognition. *Journal of Research in Reading*, 29, 194-212.
- \* Shimamoto, T. (2005). Exploring lexical network systems of Japanese EFL learners through depth and breadth of word knowledge. *ARELE (Annual Review of English Language Education in Japan)*, 16, 121-130.
- \* Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Thomson, D.M., & Tulving, E. (1970). Associative encoding and retrieval: Weak and strong cues. *Journal of Experimental Psychology*, 86, 255-262.
- \* 都築誉史. (1996). 「言語処理における記憶表象の活性化, 抑制に関する研究」. 東京: 風間書房.
- \* Wesche, M., & Paribakht, T.M. (1996). Assessing vocabulary knowledge: Depth vs. breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53, 13-40.
- \* Wolter, B. (2001). Comparing the L1 and L2 mental lexicon: A depth of individual word knowledge model. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 41-69.

# 小学校英語教育における動詞の役割と子供の Schema Formation

— 子供の認知プロセスに着目したアニメーション教材の開発を通して —

奈良県／奈良市教育委員会 柏木賀津子

申請時：奈良県／奈良市立三碓小学校 教諭

## 概要

本研究では、「動詞の島仮説」(The Verb Islands Hypothesis<sup>(註1)</sup>)を聞いてやり取りをする子供が、その意味にどのように交渉し推測しているのかを観察した。また、子供の Schema Formation に着目して作成した「基本動詞20」の Flash アニメーションソフトを授業に導入し、その効果を検証した。その際、動詞は Corpus などを参考に選んだ。

被験者は6年生132名で、アニメーションを導入した実験グループと TPR<sup>(註2)</sup> (Asher, 2000) やジェスチャー中心の統制グループを比較し、授業後、記述テストやリスニングテストで分析を行った。

その結果、TPR やジェスチャーでは推測しにくい抽象動詞 (need, smell など) があり、そのような動詞ではアニメーションの効果も高く、導入前に比べて伸びが見られた。最初は動作を名詞的にとらえた記述もあったが、学習頻度や質が増すにつれて VO-combination (動詞と目的語の結合) の記述が多くなった。事後リスニングテストでは、両グループの差はなかったが、全体平均は90%を超え、子供はインプットを何らかの方法で分析しながら動詞の意味を推測していると考えられる。今後も VO-combination から VO-segmentation (動詞と目的語の分化) に向かうまでの子供の理解プロセスを観察し、子供の言語スキーマを育てるような指導の在り方を探りたい。

## 1 はじめに

小学校では現在、音声を中心としたコミュニカ

ティブな方法でさまざまな英語活動が行われ、積極的なコミュニケーションにつながる学びが期待されている。しかし、実際に子供が耳から聞いた英語を積極的に応用する (自発的に言葉の一部を入れ替えて使おうとする) には、どのような足がかりが必要なのであろうか。

この問いに沿って英語活動を語彙という側面で見ると、インプットの多くを名詞が占め、動詞が比較的少ないことに気付く [6年間で学習する英単語は835語、その中で①動詞が占める割合は9.2% (77語)、②形容詞は10% (83語)、③副詞は1.1% (10語) で、④前置詞は0.7% (6語)、⑤名詞は72% (599語) (〈研究開発校〉千葉県成田市立成田小学校, 2005)]。小学校英語活動で扱われる単語は名詞が多くなりがちではないだろうか。

名詞は視覚的に親しみやすく理解の足がかりとなるが、複数の場面で繰り返し使えることは少ない。一方、動詞は視覚的にとらえにくく、インプット時に子供の注意を引き付けることが難しいが、複数の場面にまたがって使うことが可能である。この点から、子供がインプットの一部を入れ替えて使おうとするコミュニケーション活動の「鍵」は動詞の意味理解に多く内在するのではないだろうか。

その理論的根拠として、最近の母語習得研究から子供の動詞獲得の役割を考察し、『First Verbs』(Tomasello, 1994)、『Constructing a Language』(Tomasello, 2003) から VO-combination、及び「動詞の島仮説」(The Verb Island Hypothesis) における子供の言語の認知的営みに着目する。

また、実践としては、教室場面にそれらを照応させ TPR を用いた動作化、Child-Child Interaction

(子供同士のやり取り) (Oliver, 1998, 2002) の活用、動詞のアニメーション教材の開発を試み、子供の Schema Formation に着目した実践授業を行う。

## 2 研究の目的

子供の動詞の習得については、最近の母語習得の研究でも注目され、「個々の動詞が子供の最初の文法構築に密接である」という研究が報告されている。しかし、子供は母語習得においては莫大な量のインプットを受けるが、第2言語習得においては限られたインプットであるから、母語習得と全く同じような自然の言語構築を期待することは難しい。そこに英語教育が人為的に関与する余地があるように思われる。

そこで、本研究では言語習得やコミュニケーションの鍵を握る動詞の役割とその Schema Formation に着目した動詞導入方法を探る。母語の動詞習得で子供が2歳児頃に行ったことがあると考えられる認知的営みを第2言語学習でも活性化し、小学校年齢の子供の認知的営みに働きかけたい。またその結果、子供はインプットからとらえた動詞フレーズをどのように意味理解しているのか、その「揺れ」や「幅」について観察したい。そこで、これに迫るための RQ (Research Question) を以下のように設定した。

RQ1: 動詞フレーズ (VO フレーズ) をまるごと聞き、その意味を状況や動作から推測し、まねをして発話する学習は、動詞フレーズへの積極的な意味理解を促し、その理解プロセスにおいては VO-combination のような Schema Formation が見られる。

RQ2: 学習者 (子供) は動詞フレーズを聞いて場面や状況から意味を推測するが、その理解には揺れや幅がある。しかし、学習の頻繁さ (回数やインプットの質) は、動詞フレーズへの積極的な意味理解を促進し、学習者間における理解の揺れや幅を縮めることができる。

RQ3: 動詞フレーズや動詞の種類によっては、動作や TPR では理解が難しい場合があり、学習者間にも理解の幅がある。また、そのような動詞は頻繁さが増してもその幅は縮まりにくい場合がある。

RQ4: RQ1～3に基づいて、子供の認知プロセスに着目して作成した動詞フレーズのアニメーション教材は子供の動詞フレーズへの意味理解を高め、V→O の Schema Formation の機会を与える。

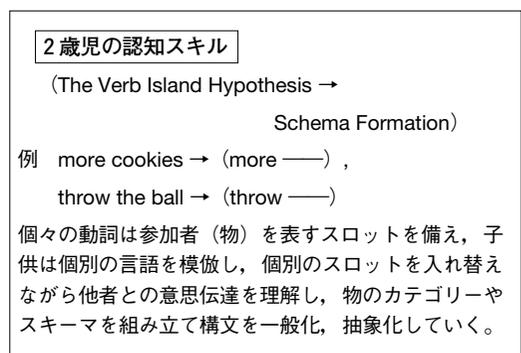
RQ2 の「学習の頻繁さ」や「動詞の Schema Formation」を導くため、教室での自然なインプット (インタラクション, TPR, ショートスキットなど) に加えて、コンピュータによる動詞フレーズのアニメーション (音声含む) を開発し導入することとする。

## 3 理論的根拠

### 3.1 母語習得における動詞の役割

2歳児の「個々の動詞」の意味理解や使用は言語の認知的営みであり、言語構築の基礎である Schema Formation の現れであると考えられている (Tomasello, 2003)。名詞は 'snapshot' であるが、動詞は 'moving picture' であり、個々の動詞にかかわる文法能力 (grammatical competence) というものは、大人の言語カテゴリーや規則とは異なる。子供の母語習得においては、オブジェクト (目的語) を伴わない動詞の発話は生後17か月前後に始まり、S-V-O (主語-動詞-目的語) に先立って VO-combination (動詞と目的語の結合) が見られる (Ninio, 1996)。

▼ 図1: 母語構築における動詞の Schema Formation (Tomasello, 2003)



また、生後20か月前後に現れる VO-combination の動詞は、表1の agent-controlled verbs (動作主

が目的語の状態を変える動詞：break, cut など) よりも, obtaining verbs (物を獲得する動詞：want, get など) や perception verbs (知覚する動詞：see, smell など) が先に頻繁に発語される。後者の方が他動性 (agentivity) は低くなる。

子供が最初に動詞を目的語と組み合わせる営みは, 他動性のマーカーとして図式化されたという印であり, その後 VO-combination は急速に他の動詞に広がり母語の構築が進むというのである。また, Tomasello (1994) の動詞研究で, want, need のような動詞が生後20か月頃に見られるという観察が報告されているのも, 子供の他者とのかわり方を顕著に表しており大変興味深い。

■表1：母語習得における動詞カテゴリー例より (Ninio, 1996)

カテゴリー	動詞例
1) agent-controlled verbs	break, burn, cut, clean
2) creation verbs	make, draw, write, tell a story, build, prepare
3) obtaining verbs	wear, put, take, buy, get, give, bring, find, want
4) perception verbs	hear, see, smell, touch

■表2：生後16～24か月母語習得における動詞発語例より (Tomasello, 1994)

M	16	17	18	19	20	22	24
動詞単独	Crying	Jump	Sit-down	Walk	Smell	Climb	
	pee-pee	Swim	Clap	Look	Want	Need	
		Hurt	Watch	Swing	Like	Said	
オブジェクト含む	Cookie bite	Bite apple	See Maria	Throw this away			
	Hit ball	Hit ball		Look over here			
	Catch ball	Throw da ball	Touch light	Want it			
	Play, Maria	Push me	Need it	I want ...			
		Draw this car		I don't remember			

表1に Ninio の研究をもとに, 子供の母語における初期の発語を動詞のカテゴリー別に抽出した。また表2に生後16～24か月の子供の母語習得における動詞発語例を示した (Tomasello, 1994)。表2中のイタリック文字は言語習得の過程に起こるエラーと考え表示した。これらの研究から浮かび上がる第2言語習得における語彙指導への示唆は, 次の2点である。

第1に, 子供は2歳児で言語のインプットの中から認知的な営みを既に行っていることから, 第2言語習得においてもインプットが頻繁になれば, 子供が Schema Formation をする力はゼロではないということである。

第2に, 母語において obtaining verbs や perception verbs が最も早く発語に現れるという観察からは, 小学校英語活動においてもこれらの他動性の低い動詞について「動詞の導入は難しそうだ」という先入観でインプットを避ける必要はないということが言えよう。実際に, 成田小学校の語彙リストの動詞を表1のカテゴリーで分類すると, 使われる動詞77語のうち他動性の低い動詞, obtaining verbs や perception verbs などがおよそ過半数を占め, 他動性の高い動詞, agent-controlled verbs などは少ない。研究校などでコミュニケーションな方法で教師が子供に語りかける場面には, 前者の動詞が必要とされていることがうかがわれる。とりわけ, put, take, get, give, want, see, smell など, 一般に他動性が低く (吉村, 2004), また抽象的である動詞こそを英語活動に積極的に取り入れることの意義が考えられる。

## 3.2 教室における動詞の役割

「3.1 母語習得における動詞の役割」から, 母語習得における first verbs を絞り込み, 第2言語の学習場面 (小学校では教室) に照応させ, VO-combination に目を向けさせる方向で動詞をスキーマ的に導入すれば, 子供にV (動詞) やO (目的語) の部分を自発的に入れ替えるようなきっかけを与え, その意味を一般化していくための足がかりを与えることができるのではないかと。つまり動詞フレーズに親しむ言語活動では, 指導者に意図があれば, 子供の認知的な営みを促し, Schema Formation の機会を持つことができると考えられよう。実際に, 子供が英語活動で, 「習った言い回しの一部をうまく入れ替えて発話し驚かされた」という経験を持つ教師も多いのではないだろうか。そこで, 本研究では, 次のような理由に基づいて動詞フレーズを導入し, 子供の動詞 (動詞フレーズの一部) の意味理解を観察する。

## 3.3 教室場面で着目する動詞

本研究で着目し, 教材開発をはかり, 子供の動詞の意味理解の様子を観察するのに用いた主な動詞は, have, go, say, get, see, take, think, come, give,

want, like などである。本研究で注目するこれらの Basic Verbs は次の選択基準で選んだ。

1. 教室言語活動に密着している動詞
2. Child-Child Interaction のある言語活動（柏木, 2005）に使える動詞
3. その語を使うことによって open collocation や free combination（Cowie, 1983, 1998）の可能性が広がる動詞
4. 動詞は多義的であるので、教室言語活動に用いられやすい意味を限定的に扱う
5. 抽象語でも、使用頻度の高い動詞（Corpus その他に基づく）は積極的に扱う（表3参照）。TPR やジェスチャーで導入しやすい動詞（smell, catch, kick）なども対照研究のため一部扱う

BNC<sup>(注3)</sup>の高頻度動詞は、派生語（例：be 動詞では, is, was, be, are, were など）も含めてランク付けした。21～30位の動詞には come, use, put, want, need が入っている。

■ 表3：動詞の使用頻度

頻度順位	高頻度動詞 BNC	「KUBEE1850」(石川, 2006)より動詞抽出	「小学校向けテキスト統計」(本田, 2006)
1	IS	IS	IS
2	WAS	DO	DO
3	BE	GO	ARE
4	ARE	HAVE	GO
5	HAVE	SAY	LIKE
6	HAD	GET	HAVE
7	SAID	LIKE	WANT
8	LIKE	KNOW	KNOW
9	SEE	SEE	THANK
10	KNOW	COME	LISTEN
11	GET	LAUGH	MEET
12	MADE	THINK	LIVE
13	DID	LOOK	TALK
14	WORK	MAKE	SING
15	THINK	TAKE	READ
16	BEING	WANT	TURN
17	GO	TELL	WRITE
18	GOT	PLAY	BRING
19	MAKE	USE	PLAY
20	TAKE	GIVE	MAKE

「KUBEE1850, V1.0.2」(石川, 2006)は小学校英語教育のための基本語彙表1850で、目標言語としてのL2 コーパスから抽出した語彙に、日本人小学生にとっての母語であるL1 コーパスの高頻度語彙を英語に変換して追加するという処理方法に基づいて開発されている。これに基づくと、他動性の高い動詞や、TPR でも導入しやすい次のような動作動詞は上位には少ない。例えば, open (381位), catch (401位), jump (708位) である。むしろコミュニケーションに頻繁に必要な動詞は、獲得動詞や知覚動詞の抽象語に多く, know (36位), think (56位), want (82位), need (267位) などである。括弧の順位は全品詞中の数字である。

「小学校向けテキスト統計」(本田, 2006)は、小学校向け英語活動用教材(テキスト, 辞書など)で「書き言葉」として使われたデータ(総語彙数: 53,922,

■ 表4：本研究で選択した Basic Verbs 20 とその動詞フレーズ

The Verb Islands (動詞フレーズ)	Verbs (動詞)
1. have a handkerchief in my pocket	have
2. go to the bus stop	go
3. come to the bus stop	come
4. say something	say
5. see the flower	see
6. think of something	think
7. take a sketchbook take a dog outside	take
8. put the ball on the table put the picture on the blackboard	put
9. want an ice cream	want
10. need an umbrella	need
11. give a flower to Pkin	give
12. bring a flower for Pkin	bring
13. get a gold medal	get
14. leave an umbrella in the bus	leave
15. draw a square on the paper	draw
16. kick the ball	kick
17. break the window	break
18. smell the noodle	smell
19. drink juice	drink
20. wash my hands	wash

(注) 表中の固有名詞 Pkin は「プキンちゃん劇場, 1, 2, 3, Action!」制作上のメインキャラクターを示す。

tokens: 8777, types: 1662) を基盤に作成されている。教室場面に密接で L2 初級者向けであるが「話し言葉」の頻度ではない。表 3 及び表 4 に、動詞の使用頻度と本研究で選択した動詞フレーズの種類を示した。

これらの動詞を言語活動に動詞フレーズとして指導者がインプットに使うことは容易であるが、学習者がそれらをとらえるには難易度の高い動詞も含まれるので、文脈、ジェスチャー、タスク活動で、学習者のレベルに合わせ「耳から聞く」機会のある語彙として無理なく組み込むこととした。また、動詞フレーズは、動詞の多義性を踏まえた上で、英語活動で実際に絵カードやジェスチャー、劇、ミニスキットなどで、その言葉と言語の使用状況がイメージとして一致しやすいフレーズを設定した。

## 4 子供の Schema Formation に着目した動詞の導入

### 4.1 The Verb Island Hypothesis と TPR

現在の小学校では動作にかかわる語彙を言葉のまとまり、つまりチャンキングとして親しんでいる。母語習得でもおよそ生後20か月に達した子供は「動詞の島」(The Verb Island Hypothesis: brush my teeth, throw a ball, touch me, etc.) といった Schema Formation の段階を経て、次に、ひとかたまりの文から「部分」を抜き出し一般化する認知プロセスをたどると報告されている (Tomasello, 1994)。この点からも、英語活動でチャンキングのような言葉のかたまりで意味を理解させる方法は有効であると思われる。動詞を独立させずにつながりの中でとらえさせることは、子供の発達段階に沿っており、rule-based knowledge (規則的知識) に先立ち、exemplar knowledge (事例的知識) (Skehan, 1998) を多くためることができる良い方法であろう。動詞の島仮説に照応させ、ジェスチャーを用いた TPR を使い、部分 (Objects) を入れ替えて言葉で遊びながら、結果的にはもう一方の部分 (Verbs) を際立たせる導入を試みた。

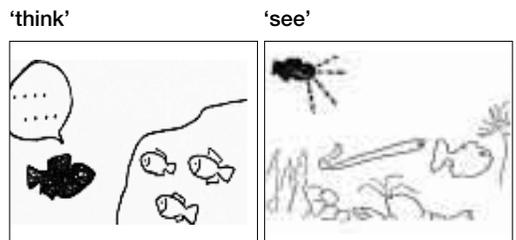
### 4.2 母語の背景知識を最大限に生かす

英語活動を積み上げてきた子供は、事例的知識の中に何らかの足がかりを求め、「英語をわかろうとす

る」傾向が見られることを教師は見逃すべきではないだろう。英語活動後の感想を聞くと、子供は高学年になるほど「わかった」ということが「楽しい」、「使おう」ということと結び付く。そこで、英語に親しんできたタイミングを見計らって、VO-combination を授業に導入し、V (動詞) や O (目的語) のどちらか一方を際立たせる方法を考えた。理解の最大の手がかりは母語の背景知識である。子供は、母語 (日本語) において「動作を表す言葉」とその周辺の構成要素 (主語や目的語) を言語 Schema としてとらえる十分な力があるからである。

その例として、既に十分に国語や音楽で読んだり歌ったりしたことのあるオペレッタ、『スイミー』の英語版『Swimmy』(Lioni, 1963) の暗誦に取り組んだ。並行してストーリーの鍵となる動詞のピクチャーカードを作成し、「動詞の島」から動詞 (swim, go, come, see, swallow, escape, think) を取り出してチャンツに乗せながら意味を推測できる場面を作った。

▼ 図 2 : カード



▼ 写真 : 「スイミー」暗誦



『Swimmy』(Lioni, 1963) では、難しい表現を親しみやすい表現にアレンジした紙芝居とともに暗誦した。子供は文を丸暗記をしているようでもあったが、部分を入れ替えて言葉遊びをする場面もあった。

### 4.3 動詞のアニメーション教材化

動詞の視覚化は、今までにも「Basic English」(Ogden, 1994) などの研究があるが、子供の言語活動を認知的な営みにつなぐため、具体的に VO-combination のスキーマを与え、意味を推測できる動詞のアニメーション化を考えた(本田・柏木・神白・中河, 2006)。シンプルかつユーモラスなオブジェクトを使ってコンピュータで作成し、既に言語経験を積んだ子供が、授業の中で「わかった」と単語の意味をとらえられる方法を探った。

アニメーション教材化の最大のねらいは、V→Oのスキーマを視覚から働きかけることと、知覚動詞を含む抽象語のビジュアル化である。動詞のイメージは、空間中の一連の変化である sequential processing をねらった(Tomasello, 1994)。例えば see は、「オブジェクトを見たときにそれが何かわかる」というスキーマを与える試みとして作成した。日本語と英語の動詞の意味は1対1の対応ではないことを踏まえ、広義の意味を含む動詞を、子供の生活場面や教室場面を想定した受容語彙に狭めて試作することとした。

教材の併用によってインプットが頻繁になれば、子供は、状況に合っているようなフレーズをそのまま使用したり、それらから分析し抽出したりするであろう。(定型部分+X)のパターンから生産的な組み合わせを行ったりする(山本, 2005)学習段階に進むこともできるように考えた。このような段階を本研究では、VO-segmentation(山本, 2006)と仮に定義する。また、オブジェクト部分には子供にとって親しみのある単語、juice や flower などを配置し、

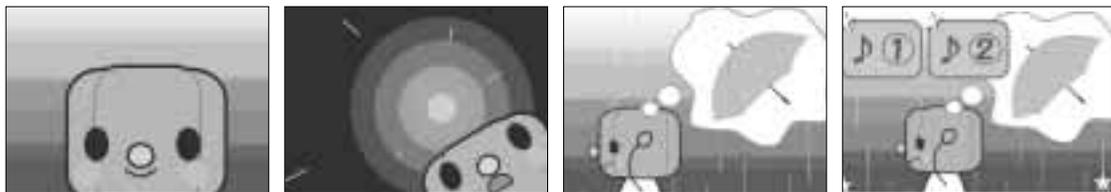
名詞部分の負担を軽くして、未知語の動詞部分に注目できるチャンスが多くなるようにフレーズを選考した。

図3で使用したソフトは『Adobe Flash』である(共同制作者、鍛冶)。音声は、ネイティブスピーカーによる録音で、画面のボタンをクリックして再生することができる。提示の順は、[オブジェクトが見える→オブジェクトに加わる動作が見える→フレーズ全体の流れがわかる→動詞フレーズ音声クリック→動詞のみ音声クリック→文字表示]である。いずれもオプションで、学習者の理解レベルと指導者の指導意図に合わせ提示方法を変えることができる。「動詞フレーズのみ」か「動詞フレーズと動詞のみ抽出」、「文字を表示する」か「文字を表示しない」を選ぶことができ、また、ティーチャートークに合わせて英語で話をしながら再生できるよう、「倍速、最速バージョン」を用意した。

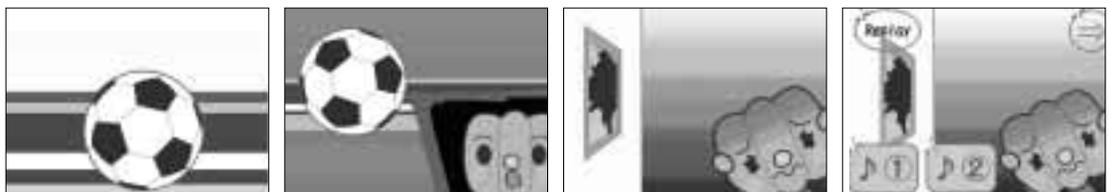
『プキンちゃん劇場, 1, 2, 3, Action!』と題したこの開発教材では、バン君とプキンちゃんというキャラクターがアクションを展開する。筆者の学級の子供たちが試用版を見てアイデアを追加し、子供の視点を生かしてきた。

基本動詞の選考に当たっては、BNC及び、『KUBEE1850』(石川, 2006)、『小学校向けテキスト統計』(本田, 2006)から教室場面に密着した動詞(have, say, get, like, see など)と、母語習得でも早い段階で現れる動詞であるにもかかわらず、子供がジェスチャーやオーラルインプットのみではとらえにくいと予想される抽象動詞のフレーズ(need, want など)も作成した。

▼ 図3 : Flash Animation の作成例 'need (need an umbrella)'



▼ 図4 : Flash Animation の作成例 'break (break the window)'



## 5 子供の動詞フレーズの意味理解の揺れと幅

### 5.1 被験者

被験者は、6年生127名。英語活動経験年数は、2年生から英語活動を始めて5年目の6年生で、年指導時間は8～10時間である。5年生までの実施時間数が少ないためゲームや歌が主で、動作語に焦点を当てることは少なかった。指導形態は、ALTまたはJTEと担任のチームティーチング率100%。日本語訳による授業はない。事前テスト及びアンケートで帰国児童及び顕著に英語の習い事経験が長い被験者は除いた。事前リスニングテスト（Pre-test：児童英検試用版使用）の分析から、等質の2群を組んだ（資料1→問題例）。

表8の指導手順に基づき、Phase1で、それまでの英語活動で扱ったことのある語彙を多く含む問題を児童英検試用版から選び、CDリスニングテストを作成した（資料1）。指導、及び事後テストは、主に絵、ジェスチャー、やり取りの状況から意味を類推する方法で行うので、事前テストも単にその単語を知っていれば正解できる問題は除き、絵とのやり取りから類推力で正解を得ることができる問題を選んだ。第1回目の8問のうち2問は、授業で扱っていない内容を含み、これによって、英語の習い事をしている被験者の理解レベルを観察し顕著に学習経験の長い被験者を除いた。また、クラス単位で実験グループと統制グループを組むため等質の2群を組んだ。表5は、クラスごとの記述統計であるが、比較的差のない2群にするため、アニメーションをPCで扱う担任指導者を両グループに配置し、A、D組の合計62人、B、C組の合計65人という組み合わせで検定を行い、有意な差の認められない等質のグループを組んだ。一方のグループを実験グループ（N=62）、もう一方のグループを統制グループ（N=65）とした。前者では、担任主導によるPC環境の設定が容易であったことからアニメーション教材を2回導入後にテストを行い、後者では全指導計画が終わった後にアニメーション教材を1回導入することとした。つまり、両グループの差異は、アニメーション教材を使用したか否か、アニメーションを通して動詞フレーズのVO-combinationに気付かせるようなSchema Formationの機会を意図的に与えたか、それを与えず動詞フレーズのやり取

りを続けたかという点にある。

事後リスニングテストでは両グループ共通の動詞フレーズ中心のリスニングテスト（Post-test）を児童英検試用版より作成して実施した（資料2）。ここで使われる動詞はActivity1～4で一度は聞いたことがあるものだが目的語や表現はインプット時と異なる。

■表5：Pre-testにおける被験者のリスニング力  
児童英語検定ブロンズ、シルバー試用版  
N = 被験者数 M = 平均値 SD = 標準偏差

Class	N	M	SD	Min.	Max.
A	30	7.0000	1.0171	4	8
B	33	6.3333	1.0801	4	8
C	32	7.5000	.6720	6	8
D	32	6.8125	1.2556	3	8
Total	127	6.9055	1.1015	3	8

■表6：表5のPre-testからM等質の2群を組む

Class	N	M	SD
グループA	62	6.9032	1.1410
グループB	65	6.9077	1.0713

■表7：実験グループAと統制グループBの差（t検定）

平均値の差	自由度	t値	両側確率	信頼度 95%	
				下限値	上限値
-.00447	125	-.023	.982	-.39	.38

表5、表6は両グループの統計値である。2群の母分散は、 $F = .107, p = .62$ で有意差はなく、2群の母平均をt検定で検定したところ、表7のとおり、 $t(125) = -.023, p = .982$ で有意差はなかった。よって等質の2群をグループA（実験グループ）とB（統制グループ）とする。

### 5.2 実験方法

動詞フレーズに着目した指導は、4段階で、それぞれ2コマずつ、45分授業×8時間の授業を実施した。被験者は6年生の4クラスで、ゲストスピーカーと担任のチームティーチングで実施、指導案と使用教材、使用語彙ともに共通である。表8は、その指導手順である。

■ 表 8：指導手順

	Flash アニメーションを使用する (実験グループ)	Flash アニメーションを使用しない (統制グループ)
Phase 1	Activity 1 (インタラクション, ゲーム)	
Pre-test	事前リスニングテスト (音声を聞いて選択, 被験者抽出)	
Phase 2	Activity 2 (効果音, TPR, ジェスチャーゲーム)	
Mid-test 1	意味理解テスト (音声を聞いて記述)	
Phase 3	Activity 3 絵カードやゲームやジェスチャーによるやり取り&アニメーション	Activity 3 絵カードやゲームやジェスチャーによるやり取り
Mid-test 2	意味理解テスト (音声を聞いて記述)	
Phase 4	Activity 4 絵カードとゲームによるやり取り&アニメーション	Activity 4 絵カードとゲームによるやり取り
Post-test	事後リスニングテスト (音声を聞いて選択, 動詞を含む問題)	

### 5.3 採点方法

採点は表9のような尺度を設定し、尺度表に基づき記述解答を2人の英語活動指導者で個々に点数化した(採点者間信頼性: Inter-rater-reliability =.89)。

■ 表 9：採点尺度

尺度	採点尺度 (1~5)	例 see the flower
1	空白, または, 意味が間違っている。	無解答
2	V か O のどちらか一方が含まれていて, その一方の意味がほぼ合っている。	きれいな花
3	VO の両方が含まれているが意味が合っていない。	花をとる
4	VO の両方が含まれていて, 意味がほぼ合っている。	花を見つける
5	VO 両方が含まれていて, 完全解答	花を見る

### 5.4 結果

表10に、被験者が記述したさまざまな日本語での解答表現を示した。結果は、意味を言い当てている動詞と意味を言い当てにくい動詞に分かれた。「～を～する」という VO 両方を含む記述は全体に多く見られたが、動詞フレーズを名詞的なイメージでとらえる記述も観察された。子供は、最初から意味を一般化するのではなく、個々の動詞をその場面で sequential processing や moving picture としてとらえ、認知的な推測を始めるのではないだろうか。

表11の記述統計から Mid-test 1 の動詞意味理解

は、break→wash→drink→smell→need の順、Mid-test 2 における動詞意味理解は、break→wash→drink→smell→need の順で、共に同じ順で意味を推

■ 表10：動詞フレーズ意味理解テスト記述解答例 (被験者全体 N = 111)

動詞 フレーズ	Mid-test 1	Mid-test 2
smell (smell the noodle)	ラーメン ラーメンのにおい ラーメンを食べる ラーメンがおい しそう ラーメンをすする	ラーメンのにおい をかぐ ラーメンのいいに おい ラーメンを食べる
break (break the window)	窓を割る 窓を割った 窓が割れる	窓を割る 窓を割った 窓をこわす
wash (wash my face)	顔を洗う シャンプー	顔を洗う 洗顔
need フレーズ (need an umbrella)	傘がない 傘を忘れる 雨が降って傘をさす 傘がなくて困る 傘を忘れた 傘をさす	傘がほしい 傘がいる 雨が降って傘がない 傘が必要 傘をさす
drink (drink juice)	ジュースを飲む 飲み物 飲むジュース ドリンクジュース 飲み物	ジュースを飲む 飲み物 ドリンクを飲む

測しにくいことがわかる。smell や need では学習者の意味理解には揺れや幅があると言えよう。なお、テスト4回(実験期間3か月)のうちどれか1回でも欠席した被験者及び英語の習い事経験が4年以上で4回とも満点であった者及び海外在住経験者を除き、実質被験者は最終111名(実験グループ55名、統制グループ56名)となった。最終被験者の Pre-test について、グループ間の平均の差を再検定した。2グループの差を再検定すると、実験グループ55名(Mean = 6.85, SD = 1.16)である。2群間は、等分

散が確保されており ( $F = .011, n.s.$ ), 母平均の差の検定 ( $t$  検定) の結果, 2群間に有意な差はなかった ( $t(109) = .154, n.s.$ )。

表12と表13からグループ別に動詞ごとの Mid-test 1, Mid-test 2 の伸びをグラフに表すと図5のようになる。さらに表14では、実験グループにおける動詞フレーズごと Mid-test 1→Mid-test 2 の伸び率に差が見られるか、ウィルコクソン符号付順位検定で分析した。

smell 2 - smell 1 ( $z = -3.443, p = .001$ ), wash 2 -

■ 表11：動詞フレーズ意味理解テスト A, B 両グループ記述統計

Descriptive Statistics

	N	M	SD	Minimum	Maximum
smell 1	111	3.7658	1.4394	1.00	5.00
smell 2	111	4.3514	1.1958	1.00	5.00
break 1	111	4.3874	1.3696	1.00	5.00
break 2	111	4.7477	.8992	1.00	5.00
wash 1	111	4.3243	1.4217	1.00	5.00
wash 2	111	4.6216	1.0622	1.00	5.00
need 1	111	2.8739	1.2871	1.00	5.00
need 2	111	3.5856	1.3175	1.00	5.00
drink 1	111	4.2703	1.2206	1.00	5.00
drink 2	111	4.4955	1.0777	1.00	5.00
total 1	111	19.6216	4.5688	6.00	25.00
total 2	111	21.8018	3.8158	9.00	25.00
class	111	1.5045	.5022	1.00	2.00

smell 1：Mid-test 1 の結果 (アニメーション導入前)

smell 2：Mid-test 2 の結果 (アニメーション導入後)

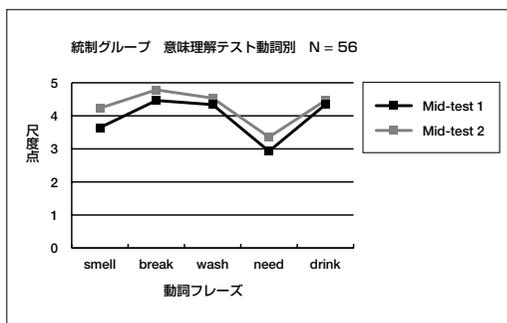
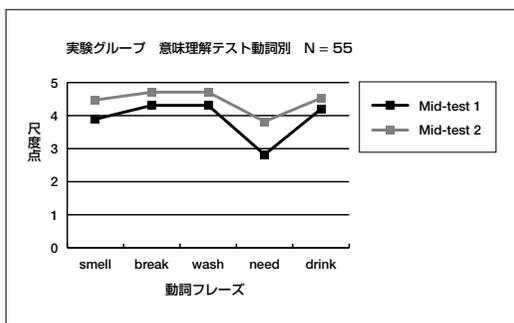
■ 表12：グループ別記述統計量 (実験グループ N = 55)

	N	M	SD	Minimum	Maximum
smell 1	55	3.8909	1.4741	1.00	5.00
break 1	55	4.3091	1.4891	1.00	5.00
wash 1	55	4.3091	1.4385	1.00	5.00
need 1	55	2.8182	1.2633	1.00	5.00
drink 1	55	4.2000	1.1926	2.00	5.00
total 1	55	19.5273	4.7017	6.00	25.00
smell 2	55	4.4727	1.1524	1.00	5.00
break 2	55	4.7091	1.0483	1.00	5.00
wash 2	55	4.7091	0.9164	1.00	5.00
need 2	55	3.8182	1.3890	1.00	5.00
drink 2	55	4.5273	0.9786	2.00	5.00
total 2	55	22.2364	3.6917	9.00	25.00

■ 表13：グループ別記述統計量（統制グループ N = 56）

	N	M	SD	Minimum	Maximum
smell 1	56	3.6429	1.4068	1.00	5.00
break 1	56	4.4643	1.2499	1.00	5.00
wash 1	56	4.3393	1.4178	1.00	5.00
need 1	56	2.9286	1.3192	1.00	5.00
drink 1	56	4.3393	1.2545	1.00	5.00
total 1	56	19.7143	4.4750	6.00	25.00
smell 2	56	4.2321	1.2357	1.00	5.00
break 2	56	4.7857	0.7315	1.00	5.00
wash 2	56	4.5357	1.1903	1.00	5.00
need 2	56	3.3571	1.2125	1.00	5.00
drink 2	56	4.4643	1.1750	1.00	5.00
total 2	56	21.3750	3.9199	9.00	25.00

▼ 図5：グループ別に見た動詞フレーズごとの伸び



■ 表14：実験グループの伸び率（Mid-test 2 - Mid-test 1）

	smell 2 - smell 1	break 2 - break 1	wash 2 - wash 1	need 2 - need 1	drink 2 - drink 1
Z	-3.443 <sup>a</sup>	-1.800 <sup>a</sup>	-2.239 <sup>a</sup>	-4.636 <sup>a</sup>	-2.302 <sup>a</sup>
漸近有意確率（両側）	.001	.072	.025	.000	.021

(注) a：負の順位に基づく

wash 1 ( $z = -2.239, p = .025$ ), need 2 - need 1 ( $z = -4.636, p = .000$ ), drink 2 - drink 1 ( $z = -2.302, p = .021$ ) で意味理解の関係に有意な関係が見られたが, break 2 - break 1 ( $z = -1.800, p = .072$ ) のみ, 有意に近いが効果は認められなかった。つまり, どの動詞も一定以上の効果が見られ, 動詞フレーズのスキーマを与えるアニメーション教材の効果は smell, wash, need, drink に見られた。記述統計量からもグラフからも need の効果（伸び率）は特に高いと言える。

全 Phase の最後に実施した Post-test は児童英検

試用版より動詞フレーズのみ集めて作成したものである（資料2）。このテストでは, 統制グループ56名中4名の欠損値があった。

表15, 表16は両グループの統計値である。2群の母分散は,  $F = 3.263, p = .074$  で等分散と見なせる。そこで2群の母平均を  $t$  検定で検定したところ, 表16のとおり,  $t(104) = -1.79, p = .076$  で母平均に有意差はなかった。

意味理解テストでは, 実験グループの記述に動詞によっては, 意味理解が進んでいる面が見られたが, 動詞フレーズを含んだ事後リスニングテストには影

響を及ぼさなかったと言える。

■表15：事後リスニングテストの結果（19点中）

Class	N	M	SD
実験グループ	55	17.36	1.30
統制グループ	51	17.76	.97

■表16：実験グループと統制グループの差（t検定）

平均値の差	自由度	t値	両側確率	信頼度 95%	
				下限値	上限値
-.40107	104	-1.79	.076	-.84	.04

## 5.5 分析と考察

RQ に対する結果は次のようにまとめることができる。

RQ1 及び RQ2 では、子供の中には動詞フレーズを名詞的にとらえる様子と、最初から VO-combination のようにとらえる様子の両方が解答例から見られた。その記述から Schema Formation があったとは判断できないが、インプットが頻繁になる、または質が高まるほど名詞的な記述が減り理解の揺れが小さくなるという事実は、子供が何らかの認知的な意味の分析を行ったと言えるのではないだろうか。

RQ3 では、動詞や動詞フレーズによって学習者の間に理解の幅があることを証明できた。また頻繁さやインプットの質を高めてもやはり理解しにくいフレーズがある（need など）。両グループの差は意味理解テストにおいてその伸びに有意な差があったが、事後リスニングテストでは、有意な差は見られなかった。親しんだ動詞フレーズの目的語部分が入れ替わった新しいフレーズを聞いても、学習者がそれを応用に結び付けることは容易ではないことがわかった。また、子供は聞いてわかる名詞を手がかりに解答している様子も見られた。

RQ4 では、仮説に基づいて、子供の認知プロセスに着目して作成した動詞フレーズのアニメーション教材は子供の動詞フレーズへの意味理解を高め、アニメーションの効果を確認した。V→O の Schema Formation の機会を与えるには、さらなる授業方法の質を高めるとともにアニメーションの効果を加え「すっきりわかる」機会を与えることができるのではないか。アニメーション教材導入後のアンケートからは、「よくわかった」、「続きを見たい」という感想を多く得た。

本研究では、5つの動詞のうち need, smell, wash, drink で効果を検証することができた。need における高い効果はアニメーション教材の抽象語導入における有効性が見られた。今後は抽象語, want, get, take, leave などのアニメーション教材開発を完成し、Schema Formation を促す指導の在り方を工夫していきたい。

子供は、予想以上に動詞フレーズの意味をその状況やジェスチャーから鋭く推測し、日本語の背景知識を生かして記述している。子供にとって、英語活動で聞いた表現を、日本語で記述することは初めての経験であったが、無解答例は全解答310例中7例にすぎず、ほとんどが何らかの解答を書いた。とっさに日本語に置き換えた様子がかがわれる。また、イメージを何らかの名詞的な言葉で代用した表現や、VO の未分化傾向がかがえる「ラーメンのにおい」、「シャンプー」、「飲み物」などの表現と、VO 的な記述表現「ラーメンのにおいをかぐ」、「傘を忘れる」、「傘が必要」といった表現が見られた。

表10～表14の実験結果から導くことができる結論は、次の3点である。

第1に、子供は、動詞フレーズの意味を、日本語を介さずともジェスチャーやストーリーテリングの文脈を手がかりに推測し、おおむね意味をとらえる力があり、同時に母語に当てはめることができるということである。アニメーション導入後のテストでは、英語の音声を聞いて短期記憶で記述したことを考えると、個々のフレーズをまとめるとしてとらえることから、子供の言語の推測活動は始まっているのではないかと考える。ただし、日本語記述で VO 的な記述が見られたからといって、子供が VO-combination の Schema Formation を行ったとは断言できない。アニメーション導入後では、単に映像を思い出して頭に浮かんだ意味を日本語に置き換えたとも考えられる。この点については、学習頻度や年齢を考慮したさらなる縦横的な研究が必要である。

第2に、絵やジェスチャーだけでは意味を推測しにくく、頻繁に聞いても動詞フレーズの動詞部分には注意を向けにくく理解度も上がらない動詞フレーズがあることである。smell, need は、wash, break より平均値が低く、視覚的にジェスチャーなどでは伝わりにくいが、コミュニケーションには頻繁に用いられる動詞である。これらの動詞は、意味の推測が容易でないため、子供にとっては、より言葉のア

ンテナを高く上げて意味を推測する必要があるとも考えられ、そこに Schema Formation が生み出されるチャンスがあるとも言えよう。また、それだからこそ、学習者間に理解の幅を視野に指導の工夫が必要とされる点でもある。例えば、need の動詞フレーズでは、記述テスト1でも記述テスト2でも意味を推測しきれなかった被験者も存在することがわかった(実験グループでは62例中8例、統制グループでは65例中10例)。ゲームや歌やジェスチャーでは、全員が楽しく積極的に活動しているときでも、実はよく意味を推測しきれないまま何度もその活動を繰り返している学習者がいる。つまり、「楽しい活動」を「楽しくてよくわかる活動」にするためには、指導者が学習者の理解度をよく評価し把握しながら、意図的に言語 Schema を育てるようなフィードバックが必要であるとも言えよう。6年間英語活動を続けた結果、「わからない」という苦手意識を生むことにならないような指導の工夫が必要である。

松宮(2006)は、小学校英語活動で児童が不安を感じる要因として、「英語がわからないとき」、「わからないのに指名されたとき」を挙げ、高学年の児童は「きちんとわかりたい」と感じていることを指摘している。言語活動の流れで、子供が母語の言語獲得の経験は無意識のうちに生かし、また母語の背景知識からの推測を行い、第2言語の Schema Formation のプロセスをたどっていると仮定すれば、どこかで帰納的に「すっきりわかる」瞬間が必要である。インプットの質や頻繁さ、アニメーション教材によるサポートなどの工夫が望まれる。

第3に、子供は、意味理解テストの記述で、ほぼ完答に近い意味を推測していても、事後リスニングで目的語の入れ替わった新しい表現を聞いたときにすぐに応用することは容易ではないことがわかる。子供がいつ VO-combination から VO-segmentation に進んでいくのかは、その認知プロセスを解明する鍵ではないかと考える。動詞フレーズを集めた事後リスニングテストの平均は19満点中、実験グループで17.36、統制グループで17.68に到達しており、子供が 'kick my legs' 'wash my eyes' 'bring a towel' などで、kick ..., wash ..., bring ... のようなフレーズをおおむねとらえつつあることがわかる。個々の動詞のスロットの Schema Formation を行っているとすれば、「個々の動詞が子供の最初の文法構築に密接である」という母語の研究が音声中心の第2言語

習得にも生かされると言えよう。

## 6 まとめとこれからの課題

英語活動における動詞導入の役割は、単にその意味を理解させることではなく、個々の動詞の意味をひとまとまりのフレーズやイメージの中で推測させ、その前後に現れる言語の構成要素とともに子供の言語 Schema を育てることにおいて、意味のある学習なのではないだろうか。「楽しい英語活動」から、「楽しくわかる英語活動」へのシフトをはかる現在、小学校年齢の子供の認知プロセスを、最近の実証的な母語習得研究との有機的な関連をもって探求していくことがこの研究の命題である。

現在、英語活動の指導者の多くは低学年と高学年の学習反応の違いに興味と課題を覚えながら指導しているであろう。それは、おそらく文字の導入や他教科との関連を考えるだけでなく、子供の言語への認知的営みのプロセスも明確にとらえないと乗り越えることのできない課題ではないだろうか。また、欧米諸国や近隣諸国の第2言語教育に英語活動への示唆を求めるだけでなく、それらの国々と少し異なる言語環境や教育指針を持つ日本では、日本語を背景として学ぶ子供たちの理解プロセスについて実証研究を進める必要があるのではないだろうか。子供の動詞の意味理解の「揺れ」と「幅」の観察を進め、この命題に関する研究を進めていきたいと考えている。

### 謝辞

この研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会、選考委員の先生方、ご指導いただきました小池生夫先生、卯城祐司先生に心より感謝いたします。

また本稿は、筆者が執筆した奈良教育大学大学院修士論文の一部、及び「小学校英語教育における語彙教材の開発」(*Computer & Education*, 26)に基づくものであり、静岡大学名誉教授船城道雄先生、大阪教育大学本田勝久先生にご指導いただき、また、アニメーション教材開発には関西大学博士課程鍛冶大佑先生にご協力いただきました。そして、この研究で英語活動を共に展開した小川一美先生、三碓小学校の先生と子供たちに心からありがとうを言いた

と思います。

なお、本研究で使用した英検リスニング問題は日

本英語検定協会より試用版を提供していただきました。関係の方々に心より感謝申し上げます。

#### 注

- (1) 動詞を含むひとかたまりの文から「部分」を抜き出そうとする子供の動詞習得の認知プロセスについての仮説。
- (2) 第2言語の学習者が目標言語について、動作を伴う

- ひとかたまりの文を聞き、そのインプットの意味や言葉機能を理解し、全身で反応しながら学ぶ方法。
- (3) The BNC is a 100 million word corpus of spoken and written present-day English.

#### 参考文献 (\*は引用文献)

- \* Asher, J.J. (2000). *Learning Another Language* (6th Edition), Sky Oakes Productions, Inc.
- \* 千葉県成田市立成田小学校・千葉県成田市立成田中学校. (2006). 『研究紀要 未来に生きる英語科学習』. (平成15・16・17年度 文部科学省指定研究開発学校・成田市教育委員会指定)
- \* Cowie, A.P. (1983). General Introduction. In Cowie, A.P. (ed.). *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English*, Volume 2, Oxford: Oxford University Press, pp.10-17.
- \* Cowie, A.P. (1998). Introduction. In Cowie A.P. (ed.). *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. Oxford: OUP, pp.1-20.
- \* 本田勝久. (2006). 2006年度外国語教育メディア学会全国大会口頭発表資料.
- \* 本田勝久・柏木賀津子・神白哲史・中河有貴. (2006). 「小学校英語教育における語彙教材の開発に向けて」. *Computer & Education*, 26, pp.25-40.
- \* 石川慎一郎. (2006). 「KUBEE1850, V1.0.2」. <http://www11.ocn.ne.jp/~iskwshin/kubee.html> (2006年11月4日取得)
- \* 柏木賀津子. (2005). 「インタラクティブを通じた子供の単語の意味理解に関する研究—公立小学校における実験と検証—」. 『小学校英語教育学会紀要』第6号, pp.7-13.
- \* Lioni, L. (1963). *Swimmy*, New York: A. Alfred, Knopf, Inc.
- \* 松宮奈賀子. (2006). 「児童が不安を感じる英語活動場面とその要因の模索」. 『日本児童英語教育学会研究紀要』第24号, pp.57-69.
- \* Ninio, A. (1996). Pathbreaking verbs in syntactic development and the question of prototypical transitivity. *Journal of Child Language*, 26, pp.619-653.
- \* Ogden, K.C. (1944). *Basic English*, London: K. Paul, Trench, Trubner & Co.
- \* Oliver, R. (1998). Negotiation of meaning in child interactions. *The Modern Language Journal*, 82, pp.372-386.
- \* Oliver, R. (2002). Patterns of negotiation for meaning in child interaction. *The Modern Language Journal*, 86, i, pp.97-111.
- \* Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- \* Tomasello, M. (1994). *First Verbs: A Case Study of Early Grammatical Development*, Atlanta: Emory University.
- \* Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge: Harvard University Press.
- \* 山本麻子. (2005). 『子供の英語学習—習得過程のプロトタイプ—』. 東京: 風間書房.
- \* 山本麻子. (2006). 2006年度 JACET 全国大会口頭発表資料.
- \* 吉村公宏. (2004). 『はじめての認知言語学』. 東京: 研究社.

資料 .....

資料 1 : 児童英検試用版より Pre-test リスニング例文

- I have two cats / two dogs / two birds.
- I like soccer / baseball / tennis.
- Do you like fish?
- Do you have bananas?
- I'm long. I'm eating. I'm green. What am I?
- I'm white. I'm happy. I'm running. What am I?
- It's twelve o'clock.
- I'm putting on my cap.
- Mom, I'm home. Hi! Ken.
- I'm hungry, Mom. Wash your hands first.
- Here's your snack. Thank you.

資料 2 : 児童英検試用版より Post-test リスニング例文



- 問題文に含まれる動詞フレーズ
- look at the fish
  - get a car
  - eat the noodle
  - drink juice
  - like swimming
  - have a handkerchief
  - play the guitar
  - play the violin
  - bring your towel
  - wash my eyes
  - kick my legs
  - take a shower
  - put on my cap
  - Do you have ~?
  - Do you need ~?
  - Do you want ~?

# TPRS を用いた生徒のスピーキング力を伸ばす授業

高知県／私立清和女子中高等学校 教諭 松尾 徹

## 概要

この実践研究は元来アメリカで外国語としてのスペイン語教育のために開発された TPR (Total Physical Response) Storytelling という教授法を用いて、生徒のスピーキング力を伸ばすのにどのような効果があるかを検証することを目的としたものである。本報告書では TPRS が日本ではまだ新しい教授法のため、まず最初にこの教授法の理論背景、基本的な指導手順、そしてテクニックを解説している。次に実際に行ったレッスンを実践例として詳しく記述している。その後、スピーキング力の伸びを測るために用いた2種類のタスクの説明とそのデータ収集法を説明している。そしてその後にそのデータから見えてきた生徒のスピーキング力の伸びをいくつかの視点から分析し、考察したことを記述している。最後にこの研究の課題とこの教授法で行う場合の問題点を提起して、研究報告をまとめている。

主に以下の4つの効果があると言われている (Ray & Seely, 2004)。(1) 実際に英語で語られる物語を日本語を介することなく理解できるようになる。(2) 絵を見てその物語の内容を流ちょうに、しかも、文法的にもかなり正確な英語で話すことができる。(3) 物語の中で用いられた単語、熟語、文法は学習者が非常に興味のある物語の中で繰り返し聞き、それらが使われる文脈とともに覚えるので、極めて長い期間記憶に残る。(4) 文法について言及すれば、物語の中で繰り返し聞くことにより、母国語を習得するように文法に対しての耳を養うことができる。「文法に対しての耳」とは例えば、She go は She が3人称単数だから She goes になるという文法的知識による理解よりも、「その言い方は音的に変である」と感じる感覚のことである。

## 2 本研究の目的

本実践ではこの中の(2)の効果である、生徒のスピーキング能力を伸ばす効果に焦点を当てて検証したいと考えているが、対象生徒数が8名と非常に少ない数であることから、この研究結果を一般化することは困難であることを初めに言及しておく必要がある。したがってこの研究は少人数で行う TPRS に関する先行研究 (パイロットケース) である。

TPRS は日本ではほとんど知られていないので、この教授法を用いての生徒のスピーキングの効果を検証した研究は皆無である。これまでのスピーキングの研究において、確かに学習者に物語を聞かせるか、読ませるかした後にその内容をもう一度語らせるこ

## 1 はじめに

Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) は1990年代にアメリカのカリフォルニア州の中等学校のスペイン語教師である Blain Ray によって開発されたものである。それゆえ、この教授法は元来アメリカの中等学校における外国語教育 (スペイン語、ドイツ語、フランス語、日本語) のための教授法であったが、現在ではアメリカにおける第2言語としての英語教育や、タイや中国での外国語としての英語教育にも応用されて英語習得にも大きな成果を挙げている。この教授法は

と (Retelling) により、学習者のスピーキングを向上させることを目的とした研究はある。だが、TPRS は教師が一方的に物語を語るのではなく、物語の大筋は教師が決めておき、その細部である登場人物や場所の名前などは学習者である生徒に作らせる形式で進めていくので、でき上がった物語は生徒と教師の共同作品である点で従来の Storytelling と異なる。TPRS の授業で学習者が行うスピーキング活動としての Re-telling は物語を教師が語ったとおりに暗記して暗唱することが目的ではない。あくまでも、物語の中で使われた目標語彙や文法を学習者が本当に習得しているかどうかをはかるためのものである。したがって本研究では生徒が教師が語った内容と同じことを言えたかどうかよりも、むしろ生徒が物語の中で使われた目標言語や文法を正確に使うことができているかを検証することを目的とする。

### 3 TPR Storytelling の理論背景

TPR Storytelling の根幹になっている理論が2つある。1つは Krashen の Natural Approach である。Krashen (1983) は学習 (learning) と習得 (acquisition) を区別する理論を提唱した。表1は学習と習得の区別の特徴を表したものである。

■ 表1 : The Acquisition-Learning Distinction (1988, p.27)

The Acquisition-Learning Distinction	
acquisition	learning
similar to a child's first language acquisition	formal knowledge of language
"picking up" a language	"knowing about" a language
subconscious	conscious
implicit knowledge	explicit knowledge
formal teaching does not help	formal teaching helps

表1にあるように Krashen によると、学習 (learning) とは、言語についての知識を明示的なルール、例えば文法の解説などを通して意識的に学ぶことである。それに対して習得 (acquisition) は、子供が母国語を覚えるのに似ていて、意識的に言語

のルール (知識) を学ばず、無意識に言語を聞き覚えるのが特徴である。Krashen は本当に外国語を使える力をつけるためには学習ではなく習得でなければならない、つまり学習者が母国語を習得するように外国語を学ぶようにしなければならないということを提唱した。そして、これを可能にするためには学習者にとって理解可能なインプット (comprehensible input) を大量に与えることの重要性を強調した。

TPRS のもう1つの理論の核になっているのが Asher (1996) の Total Physical Response (TPR) である。この教授法を簡単に説明する。子供は親が出す具体的な指示を毎日聞いて、言語を獲得する面があるという洞察から、具体的な動作を通して、語彙や文法を自然に覚えることを目標とするものである。

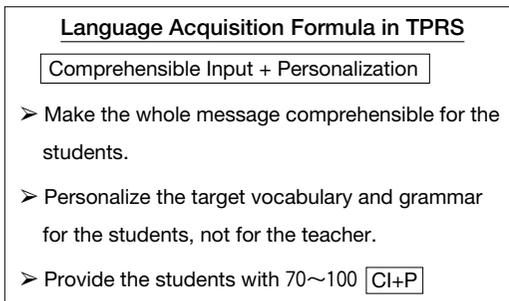
Blain Ray はこの2つの理論を基本にしてそれを発展させたのである。まず、目標語彙や文法を絵や動作などの五感を通して理解可能なインプットとして大量に与えることを取り入れた。しかし、TPR では具体的な動作を表す語彙や文法は教えられても、抽象的な概念を教えることができないという問題が出てきた。そこで、Blain は TPR を Storytelling と組み合わせることで TPR の壁を越えることを考案し、それを自分のクラスで試したところ、彼が今まで経験したことがないことが起こった。それは多くの生徒がスペイン語を理解し、かなりの正確さで流ちょうに話し、書くことができるようになったのである。Blain はそのことにより、「学習者は物語という非常に興味のある文脈の中で目標語彙や文法を理解可能なインプットとして大量に繰り返し与えられることで言語を自然に習得することができるようになる」と考えたのである。

Blain のこの考え方を TPRS における言語習得の公式として具体的にまとめたのが、コロラド州でフランス語をこの教授法で教えていた Susan Gross である。図1はその公式を表したものである。

図1からわかるように、目標語彙や文法を理解可能なインプットにするだけでは十分ではなく、それを学習者が興味を持つように個人的に意味があるもの (Personalization) にしなければならない。さらにこの公式に関して特筆するところは、この条件を満たした形で目標語彙や文法を、1度の授業の中で70回から100回与えることが自然な言語習得につながる可能性が高くなる、という具体的な数字を示した

ところにあると考えられる。

▼ 図 1 : TPRS における言語習得の公式  
(Gross, 2003)



## 4 TPRS の基本的な指導手順とテクニック

TPRS は指導者によって教え方はさまざまであるが、一般的に 3つの Step で授業を進めていく。この 3つの Step の指導手順によって授業を行うことで前述の目標語彙や文法を理解可能なインプットとして、生徒にとって意味のある文脈の中で70回から100回与えることができるようになっているのである。

### 4.1 Step 1 Pre-Teaching Vocabulary

まず、物語の核になる単語・熟語や文法を教える。物語を十分に理解するためにはその物語の核になる単語・熟語や文法を先に理解していなければ実際に教師が物語を語る時に生徒が理解できなくなり、興味がなくなってしまう傾向があるからである。一般的に物語の核になる目標語彙や文法は3つから5つまでとなっている。そして、それらを導入する際は絵、ジェスチャー (TPR) や日本語を通して教える。TPRS の特徴として興味深いのは文法も熟語のように教える点にある。例えば、want という単語が目標言語だとすると、want だけで独立して教えるのではなく、主語と一緒に He [She] wants という形で導入する場合が多いのである。この際にその目標語彙や文法を用いて、生徒の生活に関することについて英語で質問する。そして、生徒が目標語彙や文法を理解したかを確認するために教師が英語で言う単語・熟語をジェスチャーで表してもらおう。

## 4.2 Step 2 Storytelling (Story asking)

### 1) Story invention

この教授法は TPR Storytelling と呼ばれているが、実際は “Story asking” の方がこの教授法の特徴を言い表している気がする。なぜなら、教師が Step 1 で教えた単語・熟語や文法を用いて物語を語っていく際に、物語の1文を語るごとにその英文の単語、文法を用いて学習者に質問を大量にするからである。この質問を行う理由は2つある。

1つは生徒がその英文について理解できているかどうかを確認するためである。TPRS の理論のところでも述べたように、教師の語る内容は生徒にとって100パーセント理解可能なインプットでなければならないので、教師は常に生徒の理解度を測らなければならないのである。

もう1つは目標語彙や文法を意味のある文脈の中で繰り返し、大量に与えるためである。

生徒に大量に質問をする際に用いられるのが Circle of questions と呼ばれるテクニックである。以下に Circle of questions のパターンを説明する。

#### Circle of questions の基本的なパターン

- A 物語の1文 (英文) を語る。(Statement)
1. その英文の答えが Yes になる質問をする。(十)
  2. その英文の答えがどちらか1つになる質問をする。(either or)
  3. その英文の答えが No になる質問をする。(一)
  4. その英文の答えが Yes になる質問をする。(十)
- B もう一度 A の英文を語る。(Restatement)
5. 生徒がその英文から答えがわかる質問を2つする。(WH display questions)
  6. 生徒が自分で答えを考えなければならない質問をする。(WH creative questions)
- C 物語の A の1文の次の英文を語る。

では、実際の Circle of questions の具体例を紹介する。

Monica ate bananas. (Statement A)

Did Monica eat bananas? (十)

Did Monica eat bananas or gorillas? (either or)

Did Monica eat gorillas? (一)

Did Monica eat bananas? (十)

Yes, Monica ate bananas. (Restatement of A)

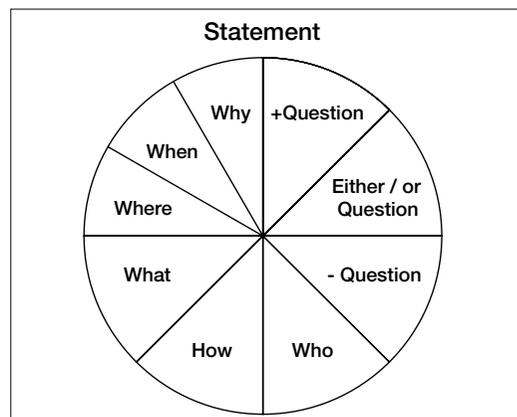
Who ate bananas? (WH display question 1)  
 What did Monica eat? (WH display question 2)  
 Why [How] did Monica eat bananas?  
 (WH creative question)

この Circle of questions のパターンは生徒にとって理解しやすく、かつ生徒が応答する際の難易度の点で比較的負担がかからないように易しい質問から徐々に難しい質問に移行するように作られている。例を挙げると、最初の4つの質問は “Yes/No questions” や “either or questions” で尋ねられるので、生徒は単に Yes か No で答えるか、あるいは教師が質問した内容からどちらかを選んで応答すればよいようになっている。この過程の質問で生徒に目標語彙や文法に十分に慣れさせることが可能である。そして、これらの質問に生徒が自信を持って即座に答えることができるようになるまで行う。その後で難易度の高い Who, What などの WH-questions に移行する。こうすることによって生徒は無理なく、単語を言うだけの易しい段階から徐々に移行していき、最後には長い英文を言うことができるようになるのである。また、Why, How (場所や時間が示されていない場合は Where, When も可能) などの WH creative questions を行うことで、教師が物語の大筋をコントロールしつつ、生徒に物語の詳細を作らせることが可能である。そして、生徒に物語の詳細を作らせる際に大切なことは Bizarre (奇妙な), Exaggerated (大げさな), Personalized (生徒にとって個人的な意味のある) な内容 (これを BEP と呼んでいる) をたくさん言うように指導することである。こうすることにより、物語を教師が生徒に一方的に語った物語から、教師が手助けをして、生徒が作った物語になり、さらなる動機づけになるのである。

Circle of questions のパターンについて言及しなければならないことは、ここで解説したパターンはあくまでも基本的なものだということである。必ずこのパターンで行わなくてもよいのである。このパターンはこの教授法を用いて教える教師が効果的に理解可能なインプットを大量に与えるために質問を前もって準備する際に参考として活用するものである。いつまでも、この質問のパターンに固執していれば、学習者は内容がわからなくても、次の答え方がわかるようになる危険性があるし、飽きてくる可

能性もある。ゆえに、教師が質問の仕方のテクニックに慣れてきたら、学習者を飽きさせることなく、大量の質問を繰り返し与えるために Circle of questions の質問形式を個々の生徒の英語の力や生徒の反応に応じて使い分け、そして組み合わせることが必要になってくる。その意味では Circle of questions は図2のようなビザパイから生徒の好きなものを取って与えるようなものであると言えるのではないかと思う。

▼ 図2 : Circle of questions のパイチャート (Baird, 2004)



教師は物語を語る際に、生徒にその物語を理解しやすくするために一般に2つの方法を用いる。1つ目は教師が絵やジェスチャーを用いて物語を語っていくやり方である。2つ目は生徒に物語の登場人物になってもらう方式である。アメリカではこの方式が特に人気がある。理由はおそらく、自分たちの友達が演技しているところを見るのが非常に面白いからであると思われる。これも、前述した Personalization の具体的な方法の1つである。アクターとして演技をする生徒の役割だが、生徒は教師からの指示がない場合は話す必要はなく、教師が述べた英文のとおり演技をしよう。

アクターを使う、使わないにかかわらず、教師が物語を語る場合に最も大切なことは生徒が教師の語る1文1文をすべて理解できているかどうかを常にチェックすることである。そのため教師は生徒1人1人の目を見て語り、Circle of questions にすべての生徒が自信を持って応答しているかを観察し、理解できていない生徒がいたら、その生徒に母国語を使って意味の確認を行う。

## 2) Re-telling

物語を一通り教師が語った後、アクターを使わないで、教師がもう一度物語を語る。この際にさまざまな方法を用いて最初に語った物語よりもさらに詳細な部分を生徒に作ってもらう。生徒は物語をもう一度思い出し、さらに詳細な部分を作ることに夢中になるが、ここでの教師側の真の目的は目標語彙や文法を生徒にとって個人的に意味のある理解可能なインプットとしてもう一度生徒に大量に聴かせることと、場合によっては生徒にそれらを発話させることで目標語彙や文法を定着させることである。

## 4.3 Step 3 Reading

Step 2 で教師と生徒が作った物語に、さらに細かい部分を補い、場合によっては物語を少し変更して書いた英文を生徒に渡す。最初に生徒に黙読させる。次に1人の生徒に段落ごとに日本語で物語を説明してもらう。適宜、文法の形 (form) がどのような意味 (meaning) を表すために使われているかを日本語で説明する。一通り読み終えた後は物語の主人公や、あらすじ、その物語の状況に似た経験をしたことがあるかを英語で話し合う。

# 5 実践

対象生徒は中学1年生8名である。当初の予定ではすべての授業をTPRSの教授法で教える予定であったが、TPRSがStoryを教材に使うために人の名前や3人称が主語になり、I, you などが入る英文や構文が十分に教えられないという問題が出てきたために教科書も併用して教えることとなった。週5時間50分授業の最初の30分をTPRSを用いた授業で行った。テキストはTPRS用のテキストである“TELL ME MORE” (Gaab, 1998) を活用した。以下に実際に行ったレッスンを解説する。

### Step 1 Pre-teaching vocabulary

目標語彙や文法は板書する (枠で囲んだ所が実際の板書した内容である)。

① She takes care of: 彼女は～の世話をする

生徒に takes care of のジェスチャーを考えさせ、次の英文を口頭で言い、生徒にジェスチャーで表して

もらった。

The mother takes care of the baby.

The father takes care of a wolf.

The wolf takes care of the baby.

② Run

TPRのテクニックを使い、副詞や場所と組み合わせて“Run”を使った命令文を以下のように大量に与えた。

Run fast. Run slowly. Run in a circle. Run fast to the right. Run slowly to the left. Run to the door. Run to the window.

③ He shouts: 叫ぶ

TPRのテクニックのうちの1つ Novel command (面白い、変な命令文) を使い shout を使って以下のような命令文を大量に与えた。

Shout. Shout to your friend. Shout to (friend's name). Shout to the teacher. Shout to the wall. Shout to the door. Shout at your shoes. Shout at your hands.

④ furious: very angry

Masako is furious. The mother is furious.

これらの目標語彙をTPRのテクニックで教えた後、生徒が目標語彙や文法を十分に理解できているかを確認するために生徒に目を閉じさせ、上記の目標語彙、文法を言い、生徒がその意味に合うジェスチャーで表現するというクローズアイテストを用いた。生徒が目を開けたり、ジェスチャーに混乱が見られたときはまだ生徒が十分に理解していないと判断して、生徒が即座に自信を持ってジェスチャーでできるまで行った。

### Step 2 Storytelling

#### A Story invention

物語を語る際に生徒の様子を見ながら、「① 絵を用いて語る」、「② 生徒に物語の登場人物になってもらいStoryを語ったときにその場面を演技してもらう」という方法のどちらかを用いて行った。この授業では②の方法で行った。

この授業での基本の物語は以下のとおりである。

There is a shepherd. The shepherd takes care of sheep. One day, the sheep runs fast. The shepherd shouts "No!" The sheep runs fast again. The shepherd shouts "No!" again. He is furious.

理論のところでも述べたように、Circle of questionsのテクニックを用いて、1文語るごとに生徒に大量に質問を行った。

There is a shepherd.

Is there a shepherd? Is there an elephant? Is there a shepherd or an elephant?

Is there a shepherd? Yes, there is a shepherd. Is there a monkey? No, there isn't a monkey. What is there? Yes, there is a shepherd.

The shepherd takes care of sheep.

Does the shepherd take care of gorillas? Does the shepherd take care of sheep? Does the shepherd take care of gorillas or sheep? Yes, the shepherd takes care of sheep. Does the shepherd take care of wolves? No, the shepherd doesn't take care of wolves. Does the teacher take care of sheep? Does the shepherd take care of sheep? Does the shepherd take care of sheep or the teacher take care of sheep? Yes, the shepherd takes care of sheep.

What does the shepherd take care of? Yes, the shepherd takes care of sheep. Does the shepherd take care of a big sheep? Does the shepherd take care of a small sheep? Does the shepherd take care of a big sheep or a small sheep? Yes, the shepherd takes care of a small sheep.

One day, the sheep runs fast.

Does the sheep run fast? Does the sheep run slowly? Does the sheep run fast or slowly? Yes, the sheep runs fast. Does the sheep run slowly? No, the sheep runs slowly. Does the shepherd run fast? Does the sheep run fast? Does the sheep

run fast or does the shepherd run fast? Yes, the sheep runs fast. What does the sheep do?

Yes, the sheep runs fast. Why does the sheep run fast?

The shepherd shouts "No!"

Does the shepherd shout "Yes"? Does the shepherd shout "No!?" Does the shepherd shout "Yes" or does the shepherd shout "No"? Yes, the shepherd shouts "No!" Does the wolf shout "No"? Does the shepherd shout "No"? Who shouts "No," the shepherd or wolf? Yes, the shepherd shouts "No!" Does the shepherd shout "Yes"? What does the shepherd shout? Who shouts "No"? Why does the shepherd shout "No"?

The sheep runs fast again.

Does the sheep run fast again? Does the sheep run slowly again? Does the sheep run slowly again or fast again? Does the teacher run fast again? Does the shepherd run fast again? Does the sheep run fast again? Who runs fast again? Yes, the sheep runs fast again.

He is furious.

Is he furious? Is he happy? Is he furious or happy? Yes, he is furious. Is he sad? Is he furious? Yes, he is furious. Who is furious? How is he? Why is he furious?

## B Re-telling

物語を一通り語り終えた後、生徒の理解度を試すためと生徒に少しずつ物語を語らせるために5つの方法を行った。また、方法によっては生徒に前に語った物語とは少し内容が違う物語を語ってもらった。

- ① 教師が物語の最初の部分を語り、途中で黙る。そして生徒にその後を語ってもらう。
- ② 教師がわざと間違っって物語を語り、生徒にその間違いを訂正してもらう。

- ③ 教師が絵を見せたり、ジェスチャーで物語の場面を示し、生徒にその場面の物語を語ってもらう。
- ④ 生徒にペアになってもらい、1文ずつ物語を語ってもらう。
- ⑤ 生徒に円になって立ってもらい、ボールを持っている生徒が物語の1文を言った後、他の生徒にボールを投げて、ボールを受け取った生徒が次の1文を語る。

### Step 3 Reading

物語の細部などの描写をアレンジしたものを Reading の教材として生徒に配布した。以下がその内容である。

There is a shepherd. The shepherd is very ugly and short. He takes care of a lot of sheep. But all sheep do not like the ugly shepherd.

One day, one of the sheep starts running. The ugly shepherd shouts "No! Wait!" The sheep does not listen to him.

A lot of sheep run too. He shouts at the sheep, "Wait! Come back." Again, the sheep do not listen to him. He is furious and cries a lot.

最初に生徒全員に黙読させ、意味のわからない箇所があるか尋ねた。その後、一緒に音読した。その途中で適宜、文法の説明を単語の形がどのような意味を表しているかに焦点を当てて、できるだけ簡単に日本語で行った。その後、段落ごとに生徒に音読させ、1語1語の日本語訳ではなく、段落全体の物語の要約をしてもらった。

## 6 スピーキング力の測定と分析法

学期に1度、生徒のスピーキング力を測る方法として、予告なしのスピーキングテストを行った。予告なしで行う理由は、予告をすると生徒が、そのテストのために英文を丸暗記してしまう可能性があると考えたからである。それでは生徒がテストの前にどれだけ努力したか、準備したかは測れても、本当の意味で生徒が目標語彙や文法を習得したかどうかを測ることができない。スピーキングテストのタスクとして以下の2つを実施した。

### タスク①

生徒に絵を見せ、1分間の準備時間を与えた後、その絵の物語の内容をできるだけ細かく、正確に語らせた。

### タスク②

1分間時間を与えた後、1つ目のタスクで語った物語の展開を基本にして、それを自分なりにアレンジしてその生徒独自の物語を語ってもらった。

この2種類のタスクの生徒のパフォーマンスをICレコーダーに録音することでデータを収集した。分析方法として、①のタスクでは、生徒がどれだけ目標語彙や文法を物語の中で正確に使うことができるようになったかを分析した。②のタスクでは、生徒が基本の物語の内容をどのように変えて物語を語ったかに焦点を当てて分析した。

## 7 生徒のスピーキング力の伸びの分析結果

### タスク①での分析結果

生徒全体に言えることは、詰まりながらも、目標語彙や文法をかなり正確に使うことができたということである。特に、教科書の英文を覚えるのが苦手な生徒や英語に自信のない生徒が絵を手がかりに物語をほとんど覚えており、それを英語で語ることができた。英語が好きな、または得意な生徒3人は目標語彙や文法を正確に使いこなすだけでなく、代名詞の主語 (he, she, it) や目的語 (him, her) を正確に使えるようになった。さらに、物語の進行に合わせて、and, but, then などの接続詞を正確に使うこともできるようになった。

### タスク②での分析結果

残念ながら、基本の物語の粗筋をすべて変えて、生徒がオリジナルの物語を語ることはできなかった。しかし、英語が比較的苦手な生徒でも登場人物に名前を付け加えることや登場人物の容姿を詳しく描写することや登場人物が食べた物を変えて物語を語ること、もしくは食べる様子を詳しく語ることができるようになった。そして、英語が得意な生徒は物語の最後を変えることができた。例えば、登場人物がただ単に怒ったり、泣いたりするだけでなく、jump するというような内容を付け加えることができ

るようになった。

この結果から考察できることは、教師が Step 1 での TPR の活動や Step 2 の Story invention での Circle of questions の過程で目標語彙、文法とあわせてインプットした語彙を生徒が利用して物語を自分で変えて作ったことが考えられる。逆に言えば、教師がこれらの活動を行うときにどれだけ生徒に単語の幅広い結び付きや使い方という創造性を示すことができるかが、生徒が自由に物語を語るができるようになる鍵になるのではないかと考える。

## 8 今後の課題

今回の研究では被験者数が極端に少ないクラスでの実践であったため、この結果を一般化することができないのが残念である。さらに、TPRS は日本においてはまだ新しい教授法であるために、先行研究が存在しない。その意味ではこの実践はすべてが手探りの状態での先行研究であった。そのために、研究のデータの分析方法に改善の余地があると思われる。まずデータを学期に1度ではなく、2か月に1度くらい取り、生徒が語った物語におけるパフォーマンスの変化のデータを細かく分析する必要があったように思う。また、TPRS における言語習得の鍵

と考えられている目標語彙や文法を生徒にとって個人的な意味のある理解可能なインプットとして、1度のレッスンで70回から100回与えるということについてもデータが十分に取れていない。ビデオなどで録画し、理解可能なインプットの回数の変化と生徒のパフォーマンスの関係などについてさらなる研究が必要である。

次に、用いたテキストの問題がある。このテキストは TPRS 用に作られていて、この教授法で授業を行う場合は非常に便利であるが、物語がアメリカの文化をもとにしたものが多いので、生徒が物語に興味を持っていない場合があった。生徒がよく知っている日本の昔話や最近のドラマを題材に TPRS 用のテキストを作る必要を感じた。

英語が苦手な生徒でも物語をしっかりと覚えていて、目標語彙や文法をかなり正確に使って語ることができたのは事実なので、これらの課題点を改善し、さらに実践と研究を重ねていきたい。

### 謝 辞

最後にこのような貴重な実践と研究の機会を与えていただいた選考委員の先生方と特にこの報告書作成に関して貴重なコメントとアドバイスをいただいた、大友賢二先生に感謝を述べて実践報告の終わりとする。

参考文献 (\*は引用文献) .....

- \* Asher, J.J. (1996). *Learning Another Language Through Actions*. CA: Sky Oaks.
- \* Baird, J. (2004). *Asking a Story, Handouts for TPRS National Conference*. Las Vegas, NA.
- \* Gaab, C. (1998). *Tell Me More! TEACHER'S MANUAL*. Chandler, AZ: TPRS Publishing.
- \* Gross, S. (2003). *Handout for Susan Gross's Three-*

- day workshop in MA*: MA.
- \* Krashen, S.D. and Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach*. Hayward, NJ: Prentice-Hall.
- \* Ray, B. and Seely, C. (2004). *FLUENCY THROUGH TPR STORYTELLING Fourth Edition*. Berkeley, CA: Command Performance Language Institute.

# 中学校英語表現活動指導の改善

—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

## 概要

本研究は千葉県内5地区の英語教員が、「タスク」(task)が日本の中学校でどの程度有効なのかを検証したものである。日本の中学校で従来行われてきた「導入」(Presentation)、「練習」(Practice)、「表現活動」(Production)の指導過程で、「導入」と「練習」は授業の中で十分に行われてきたが、実践的コミュニケーション能力育成に欠かせない最後の「表現活動」はなかなかできていない現状がある。そこで、中学校の英語教師がめざしている実践的コミュニケーション能力を育成するために「タスク」に着目し、「表現活動」の段階に「タスク」を活用することでどのような英語力を中学生に身につかせ、またどのような力を引き出せるかを検証した。

本研究では学習指導要領に示されている実践的コミュニケーション能力の基本的要素を、語彙数、流ちょうさ、正確さ及び意味交渉ととらえた。5つのタスクの実践前後に「事前テスト」(Pre TEST)と「事後テスト」(Post TEST)を実施し比較することにより、「タスク」の有効性を検証した。指導過程は基本的には Willis (1996) のタスクフレームワーク(表1)を参考にした。また、Schmidt (1990, pp.129-158) の「言語の意識化が言語習得を促進させる」という理論に基づき、タスク終了後の振り返りの場を重視した。生徒自らが使用した英語の表現や文法表現の誤りや不十分さに気づき、自らが修正できるような「気付かせる」時間をタスクフレームの中に位置付け、同じタスクをそれぞれ2回ずつ行った。本研究は「語彙数」、「流ちょうさ」、「正確さ」、「意味交渉」が量的、質的にどのように変化したかの実践報告である。

## 1 はじめに

本研究は「実践的コミュニケーション能力」は英語の授業に「タスク」(task)を取り入れることにより、効果的に育成できるのではないか、という仮説を実証することを目的とする。実践的コミュニケーション能力とはどのような能力かについてはさまざまな解釈が可能であるが、本研究では、「実際の生活の場面で英語を使って意思伝達ができる能力」ととらえた。つまり、英語学習の場である教室で身につけた英語力を教室外の実際の生活で使用できる能力であるべきととらえた。しかし、学習者がこのような英語力を身につけることは簡単ではなく、英語の授業に創意工夫が求められる。ここにタスクに注目した理由がある。

タスクにはさまざまな定義があるが、タスクは5つの特徴に要約されるとする立場 (Skehan, 1998, p.95) に立ち実践研究を進めた。特に、5つの特徴のうち「タスクは意味を第一義とする (meaning is primary)」と「タスクは実際の生活で行われる活動につながりがある (there is some sort of relationship to comparable real-world activities)」に注目した。タスクは教室内で行われる活動ではあるが、教室外の実際の生活での英語の使用を反映している活動であるから、実践的コミュニケーション能力の育成に有効であると考えたからである。そのような能力を育成するためには、言語の形式 (form) より意味 (meaning) を第一義とする「コミュニケーション主体の指導法 (Communicative Language Teaching = CLT) の理念に依拠して研究を進めるこ

とし、その上で、CLTの理念を具体化した最も理想的な活動がタスクであると考えたのである。

実践的コミュニケーション能力は「実際の生活の場面で英語を使って意思伝達ができる能力」であるにとらえたが、具体的には、その能力は「語彙数」(vocabulary)、「流ちょうさ」(fluency)、「正確さ」(accuracy)、「意味交渉」(negotiation of meaning)の4つの構成要素から成ると仮定し、タスクを通してこれらの能力を学習者に身につけさせることを実践の目標とした。

## 2 研究の動機

平成10年、学習指導要領〔中学校〕の改訂により、「実践的コミュニケーション能力の育成」が外国語科の目標とされ、その目標達成に向けてさまざまな取り組みが英語教育の現場で実践されてきた。英語教師はこの実践的コミュニケーション能力とは何か、また基礎・基本とは何を指しているのかなどについては、生徒の実態に合わせた各学校独自で対策を講じているのが現状である。その中で教科書を活用しながら、「導入（新教材の提示）」、「練習」、「表現活動」といった従来の指導過程を中心に授業を行っている。しかし「表現活動」、つまり学習した文型や表現を用いて表現活動させるといっても、使用言語や表現が制限され、自由度のないものが多く、実際の言語活動の中身は「練習」になっているのが現状である。そこには、それでは実践的コミュニケーション能力育成につながらないのではないか、という素朴な疑問があった。そこで、我々の研究グループは、実践的コミュニケーション能力を「英語を使って意思伝達できる能力」ととらえ、従来の指導過程を見直し、タスクを授業に取り入れることで、能力育成の糸口を見つけようと研究を始めた。その中で「タスクとは何か」というタスクの定義にかかわる疑問、もう1つは「タスクは日本の中学校英語教育にどの程度役立つのか」というタスクの有効性に関する疑問が生じた。そのため、本研究では改めて先行研究からタスクについての理解を深め、日本の英語教育現場で使えるタスクフレームを考案し、実践を進めていこうと考えた。

### 2.1 研究の目的

タスクは、日本の中学生の実践的コミュニケーション能力、特に話す能力の伸長にどのように有効なのかを検証する。

### 2.2 研究課題

- ① タスクを継続的に行うことで、即興的な自然な対話に慣れさせ、実践的コミュニケーション能力、特に発話量（語彙数）や流ちょうさを高めていくことができるか。
- ② 文法事項や使用した表現を生徒自身が気付き、修正できるような「気付かせる」時間をタスクフレームの中に位置付けることで、正確な言語使用ができるようになるか。

### 2.3 研究仮説

- 仮説1：タスクを継続的に行うことで発話の語彙数（vocabulary）が増えるであろう。
- 仮説2：タスクで即興的なやり取りに慣れ、「流ちょうさ」(fluency)が高まるであろう。
- 仮説3：タスク後に生徒が気付く場面（振り返る場面）を設ければ、「正確さ」(accuracy)が高まるであろう。
- 仮説4：「意味交渉」(negotiation of meaning)の起こるタスクを継続的に行うことで、会話を継続する技術が身につくであろう。

## 3 タスクへの挑戦

### 3.1 第2言語習得理論

我々の研究グループがタスクを取り上げた理由の1つは、Schmidtの提唱したnoticing (Schmidt, 1990)の考え方「無意識の言語習得はあり得ないことであり、学習者が学んだことを自分のものにするには、気付くことが必要かつ十分条件である」(p.129)に注目したからである。

Krashen (1985)は「インプット仮説」で、「理解可能なインプット」が言語習得を可能にしているとしている。それに対し、Swain (1985)は、カナダでのイマージョンプログラムの学習者が「流ちょうさ」に比べ、「正確さ」が極端に身につけていないことを取り上げ、「理解可能なインプット」を「聞いた」り、「読んだり」する受動的な学習から、「話した

り、「書いたり」する表現を重視する「アウトプット仮説」(output hypothesis)を提唱し、「outputはinputを効果的にintakeする効果がある」と論じている。また、学習者はアウトプットすることによって、実際自分の言いたいことをどうやって目標言語で表現したらよいかや、何がわからないかを気付く(noticing)ようになると論じている。

実際の対話では、相手に一方的に話したり、相手の話を一方的に聞いたりすることはあり得ない。むしろ、相手の話した内容を確認したり、自分の話した内容が相手に正確に伝わっているかなどのチェックを相互に行うことが自然であると思われる。

そこでインプット仮説とアウトプット仮説を捕うものとして、Long(1996a)の「相互交流仮説」(the interaction hypothesis)に注目した。

### 3.2 タスクの定義

タスクの定義についてはLong(1985), Crookes(1986), Nunan(1989), Willis(1996)などがあるが、中でも我々が活用できる具体的な内容を示しているものとして、Skehan(1998)がある。彼は、上記の定義を参考にしながら次のように定義している。

- ① 意味を伝えることが優先される。(Meaning is primary.)
- ② 解決しなければならぬコミュニケーションの問題がある。(There is some communication problem to solve.)
- ③ タスクの完了が優先される。(Task completion has some priority.)
- ④ 実社会に類似していて、関連がある。(There is some sort of relationship to comparable real-world activities.)
- ⑤ タスクの評価は結果から得られる。(The assessment of the task is in terms of outcome.) (Skehan, 1998, p.95)

さらに、補足的な定義としてWillis(1996)の考えを参考にした。

- ① タスクは学習者に他人からの情報(意味)を考えないでオウム返しに言わせてはならない。(Tasks do not give learners other people's meanings to regurgitate.)
- ② タスクはわかりきったことを表現するのではない。(Tasks are not concerned with language

display.)

- ③ タスクは規則の重視をめざすものではない。(Tasks are not conformity-oriented.)
- ④ タスクは練習ではない。(Tasks are not practice-oriented.)
- ⑤ タスクは特定の文型に焦点を当ててそれを教材に当てはめるようなものではない。(Tasks do not embed language into materials so that specific structures can be focused upon.)

これらの定義を参考にし、タスクを考案した。

### 3.3 インタラクションと意味交渉

Long(1996b)は相互交流の場面で意味交渉(negotiation of meaning)が大変重要な役割を果たし、言語習得を促進すると論じている。特に「理解チェック」(comprehension check), 「明確化要求」(clarification request), 「確認チェック」(confirmation check)の3点が重要な役割を果たしているとし、「発話の不明確な点を相手から指摘されることで、自分の発話が適切な内容で相手に通じたのかどうかなど、自分の発話を修正するチャンスを与えることになる」と論じている。またLong(1983)はネイティブスピーカーとそうでない者とのインタラクションで「意味交渉」(negotiation of meaning)が重要な働きをしていると検証しているが、後にネイティブスピーカーでない者同士の対話においても、同じことが言えると確認している。しかし反論として、Aston(1986)は「度重なる意味交渉は学習者を混乱させ、いらだたせるので会話を楽しまない」と論じている(p.130)。インタラクション中に起こる「意味交渉」が、果たして中学生にとって自分の発話を修正したりできるようにプラスに働くのかどうか賛否両論ある中で、我々としては、この「意味交渉」が実際にはどのような役割を果たすのか確かめたい。

### 3.4 インタラクションとタスクタイプ

「意味交渉」の果たす役割については前述したが、問題解決型のタスクは、互いの中間言語が会話に支障をきたすため、理解チェック、明確化要求、確認要求を行いつつ、互いの「言語入力」(input)を「理解可能な言語入力」(comprehensible input)にしたり、「言語産出」(output)も「理解可能な言語産出」(comprehensible output)にすることが予測

される。

このように「意味交渉」は言語習得に貢献している (Long, 1996b) が、問題はどのようなタスクが実際の言語習得に関係しているかである。Duff (1986) によると、タスクのゴールが収束するもの (convergent task) はそうでないタスク (divergent task) よりも会話のターンが多くなり、質問や「確認要求」(confirmation check) が多くなることを発見している。Long (1989) は、意見交換やディスカッションのように「タスク結果」(outcome) が複数生ずるものより、インフォメーションギャップや問題解決型のタスクのように、タスクのゴールが明確なものの方がより「意味交渉」が生じると論じている。このようにタスクタイプの特性についてはさまざまな考えがあるが、我々はこの中で problem solving task に期待を寄せ、タスクを5つ開発し実践した。

### 3.5 フォーカス・オン・フォーム (Focus on Form)

「正確さ」を育成する目的で振り返りをさせる場合、何に焦点を当てるかについて Long (1988) は、「言語形式に焦点を当てる指導が言語習得の速度を速める」としている。また最近では必要に応じて学習者の注意を言語形式に向けさせるフォーカス・オン・フォーム (Focus on Form) という指導が重要である (Doughty & Williams, 1998) と言われている。これは従来の文法中心の指導で、習った文法を

教師が指定し練習を行わせるフォーカス・オン・フォームズ (Focus on Forms) という考えとは異なる。我々はこのフォーカス・オン・フォームという考え方に立ち、学習者のタスク後の「振り返り」の場面では、特に言語形式に焦点を当てるような振り返りの場とした。

このような先行研究を踏まえ、我々のグループでは、2人の学習者間でインタラクションの起こりうるタスクを開発した。タスクのフレームワークは Willis (1996) のものを参考にし (表1)、生徒自らを自分の発話の誤りなどに「気付かせる」時間をタスクのフレームワークの中に位置付けた (資料1)。1回目のタスク後に、録音したテープなどを聞かせ、言語形式、言いたかったが言えなかったこと、言いたい表現などについて、気付きを促した。その後相手を変え再度タスクを行った。1回目の気付きによるフィードバックが「言語取り込み」(intake) となり、2回タスクを行うことにより完成度の高い目標言語が使用でき、そのことが生徒の自信につながるのではないかと考えた。

### 3.6 タスクフレームと「気付き」を促す振り返り

タスクフレームワークでタスク後の振り返りの場面を重視した。1回目のタスク後、学習者は録音テープを聞きながら、発話で気付いたことを発表する。時には教師主導で、「これは何と言いたかったの

■表1：タスクフレームワーク

	活動過程	時間	内容
1	プリタスク	5分	タスクの説明のみで使用が予測される言語形式や単語などの提示は行わない。
2	タスク (1回目)	5分	意味交渉が起こりうる活動 (相互交流が中心のタスク) をペアで行う。
3	プレゼンテーション	15分	2~3ペアくらいに発表させる。タスク時とはパートナーは変え、新しいペアで行う。
4	振り返り	10分	プレゼンテーションしたタスクの分析をする。学習者の気付きを促しながら、言語形式などに焦点を当てる。振り返りシートを活用し、学習者の内面的変化 (言いたいが、言えなかったことなど) を記録する。
5	タスク (2回目)	5分	パートナーを変え、再度タスクを行う。
6	ポストタスク	5分	必要に応じてフィードバックのためのプラクティスやドリルなどを行う。

か」と聞くことで、学習者は間違いを認識し、どう言えばよかったのか、適切な言語形式や言い回しを考えるようになる。学習者とのやり取りの中で、自らの発話を修正したり、他の学習者からの指摘を受けたりすることにより、より適切な表現や言い回しなどについて意識が高まる。さらにペアを変えてもう一度タスクを行うことで、1回目よりもより正確、かつ適切な言語使用が可能になるのではないかと考えた。それは1回目で表現したことを意識的に修正することにより、その表現や言語形式を学習者が取り込み、2回目ではそれを産出させられるからではないか。このように同じタスクを2回行うことで、前述した言語習得のメカニズムに沿ったタスクを行った。

## 4 研究手順

被験者の決定、事前テスト、5回のタスクの実践、事後テストの順に実施した。

### 4.1 被験者の抽出方法

被験者は千葉県内の公立中学校（匝瑳市、千葉市、市原市、旭市、茂原市、大網白里町）の生徒（中学3年7校44人、中学2年1校6人）である。各学校の被験者のレベルを一致させるため、中学2・3年生を対象に抽出生徒、上位・中位・下位各2名にタスク実践前に診断テストを行った。診断テストは英語検定3級の問題（2001年リスニング・筆記）を採用した。

抽出生徒の基準は次のように共通理解した。

上位…英語検定成績3級80%以上の正答率の生徒  
 中位…英語検定成績3級79～40%の正答率の生徒  
 下位…英語検定成績3級39%以下の正答率の生徒

### 4.2 事前テストの実施

ALTと生徒の2分間自由対話で、ALTの方から“Do you like sports?”と話のきっかけを作り、それを録画（録音）し、「語彙数」、「流ちょうさ」、「正確さ」の量的評価を中心に行った（ALTには生徒の発話をできるだけ引き出せるように、生徒には言葉のキャッチボールができるようにとだけ話しておく）。

### ▼ 図1：事前テストの実施方法

- ① ALTと1対1で対話をする（すべて英語で話す）
- ② 準備するものはテストの部屋、ビデオまたはラジカセ
- ③ プロセス

簡単なあいさつ



日常会話（学習者をリラックスさせる簡単な内容1問くらい）



テスト（ALTからinteractionのきっかけを作る）テスト時間はALTが“Do you like sports?”と話しかけてから2分間録音したものを測定する。

## 5 タスクの実践

9名の中学校英語教員が平成18年9月から12月までの間にタスクを5回実施した（資料3～7）。資料1はタスクの具体的実践過程である。

## 6 分析結果

### 6.1 測定項目

#### ① 語彙数の測定

語彙数は学習者がどのくらいの豊富な語彙を使って発話できるようになったかを測定するため、ALTと学習者との対話で発話の「総数」（token）を数え、総語彙数に対する「異なり語数」（type）の割合を見た。

#### ② 「流ちょうさ」の測定

「流ちょうさ」は「学習者が自分の発話のターンでどのくらい語彙が増加しているか」を測定するために総語彙数を「発話の回数」で割った。

#### ③ 「正確さ」の測定

会話における「正確さ」はC-unit（文、語、句、節など、1つの意味のまとまりを表す最小単位）の考えを取り入れ、総C-unit数のうち、誤りのないC-unitの割合（誤りのないC-unit数/総C-unit数）

を算出し、測定することとした。

②, ③は Ellis (2003, p.117) の測定一覧を参考にした。

## 6.2 量的分析結果

### 6.2.1 「語彙数」の分析結果

表2は上位13人, 中位19人, 下位9人の事前テスト (Pre TEST) と事後テスト (Post TEST) の「語彙数」と「異なり語数」一覧である。表3と図2は, 2分間のALTとの対話における異なり語数の割合の推移とそれをグラフにしたものである。

総語彙数は上位で平均10語程度 (最高62語), 中位で9語 (最高50語), 下位で7語程度 (最高20語) 増えており語彙数が伸びている。上位の生徒は0.01ポイント下がっているが, 表2からもわかるように, 異なり語数は事前テストと事後テストでは上位が7語, 中位では3語, 下位では6語増えている。異なり語数の割合はどの生徒も事後テストでは総語彙数が増加しているため, 異なり語数の割合を見ると下位, 中位の順に使用した言葉が豊富になったと言える。一番向上したのが下位の生徒で0.04ポイント,

中位は0.02ポイントの伸びが見られた。理想的には数値が1に近づくのがいいが, 中学生のレベルでは上位, 中位, 下位の生徒の平均値は0.63から0.65ポイントと数値ではわずかな伸びとなっている。

### 6.2.2 「流ちょうさ」の分析結果

表4は2分間のALTとの対話で話す回数と1回の順番で話した「語彙数」の割合を示したものである。表5と図3は「流ちょうさ」の事前テストと事後テストとの推移とそれをグラフにしたものである。

「流ちょうさ」については, 平均で1回の発話語彙数が3.27から3.61と変化し, 全体で0.34ポイント伸びた。上位で0.16ポイント, 中位では0.17ポイント, 下位で0.70ポイントと, 特に下位の生徒の伸び率が高い。下位の生徒では発話回数が減少した者もいるが, 1回の発話での語数が増えたため, 一番伸びが見られた。また, 総語数 (token), 発話回数 (turn数) ともに増加し, 流ちょうさが増したと言える。上位, 中位の生徒は平均で2回程度発話回数が増えている。タスクを通じて, 英語で話すことに慣れ, 流ちょうさが増したと考えられる。

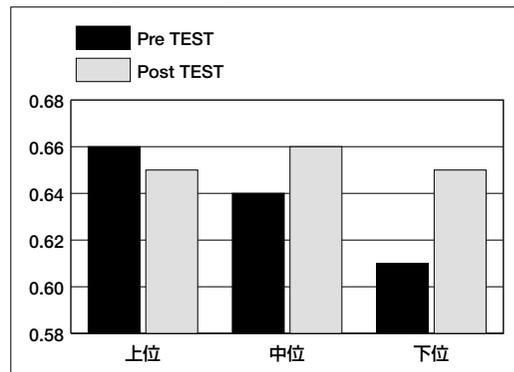
■ 表2 : 「語彙数」の結果

生徒	テスト	異なり語数	総語彙数	割合	差
上位	Pre TEST	36.90	55.91	0.66	↓
	Post TEST	43.19	66.45	0.65	
中位	Pre TEST	32.07	50.12	0.64	↑
	Post TEST	35.57	59.29	0.66	
下位	Pre TEST	19.43	31.86	0.61	↑
	Post TEST	25.35	39.00	0.65	

■ 表3 : 「異なり語数」の Pre TEST - Post TEST 比較

語彙数	Pre TEST	Post TEST
上位	0.66	0.65
中位	0.64	0.66
下位	0.61	0.65
平均	0.63	0.65

▼ 図2 : 「異なり語数」の Pre TEST - Post TEST 比較



### 6.2.3 「正確さ」の分析結果

表6は2分間のALTとの対話で、総C-unitと間違いないC-unitの割合を示したものである。表7と図4は「正確さ」の事前テストと事後テストとの推移とそれをグラフにしたものである。

上位、中位、下位すべての生徒で間違いないC-unit数は増加した。上位は2.64 unit、中位は2.41 unit、下位は0.86 unitの増加があり、上位、中位、下位の順にその数は増加した。「正確さ」（間違いないC-unitの割合）で見ると、全体ではわずかでは

あるが0.01ポイント上がった。中位の生徒で伸びが顕著で、その割合は上位の生徒を抜いて、発話の93%が正確であったという結果が読み取れる。上位の生徒は「正確さ」の割合は下がった結果となっているが、これは上位の生徒のターンや語彙数が増えており、その数が増えれば増えるほど、誤りも比例している結果と見ることが出来る。実際の生徒の発話内容を見ると、伝えたい内容が豊富で、伝達力が身につけてきている。よってタスク後の「気付き」は生徒に効果的であったと言える。

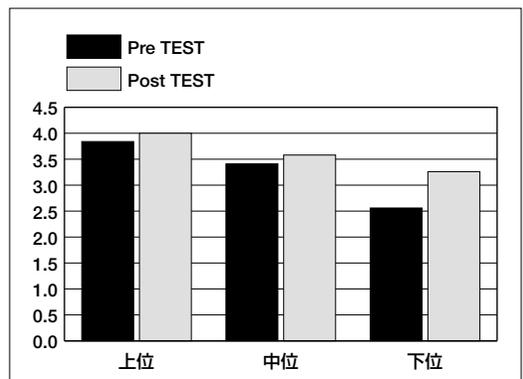
■表4：「流ちょうさ」の結果

生徒	テスト	ターン	総語彙数	割合	差
上位	Pre TEST	14.27	55.91	3.81	↑
	Post TEST	16.55	66.45	3.94	
中位	Pre TEST	15.47	50.12	3.37	↑
	Post TEST	16.88	59.29	3.62	
下位	Pre TEST	12.86	31.86	2.56	↑
	Post TEST	11.86	39.00	3.26	

■表5：「流ちょうさ」のPre TEST - Post TEST 比較

語彙数	Pre TEST	Post TEST
上位	3.84	4.00
中位	3.41	3.58
下位	2.56	3.26
平均	3.27	3.61

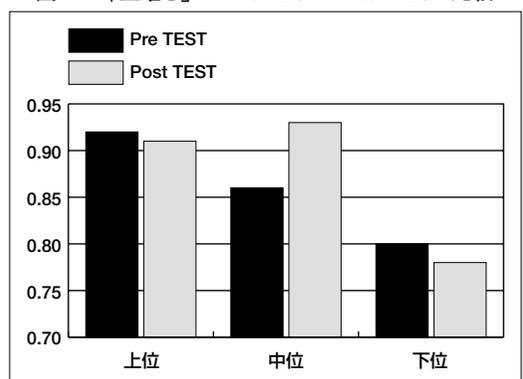
▼図3：「流ちょうさ」のPre TEST - Post TEST 比較



■表6：「正確さ」の結果

生徒	テスト	総C-unit	間違いないC-unit	割合	差
上位	Pre TEST	18.76	17.45	0.93	↓
	Post TEST	22.32	20.09	0.90	
中位	Pre TEST	17.91	15.59	0.87	↑
	Post TEST	19.56	18.00	0.92	
下位	Pre TEST	15.02	12.14	0.80	↓
	Post TEST	16.66	13.00	0.78	

▼図4：「正確さ」のPre TEST - Post TEST 比較



■表7：「正確さ」のPre TEST - Post TEST 比較

正確さ	Pre TEST	Post TEST
上位	0.92	0.91
中位	0.86	0.93
下位	0.80	0.78
平均	0.86	0.87

## 6.2.4 「振り返り」後の正確さの比較

言語を正確に使用できるようにするねらいで、1回目のタスク後に生徒の発話の誤りや改善点について「気付かせる」場面を意図的に設定した。表8はN中学校の上位、中位、下位各1名の「正確さ」の比較データである。

■表8：上位、中位、下位各1名の「正確さ」の比較

生徒	タスク	総C-unit	間違いのないC-unit	割合	差
上位	1回目	8	5	0.62	→
	2回目	16	10	0.62	
中位	1回目	22	16	0.72	↑
	2回目	23	21	0.91	
下位	1回目	4	3	0.75	↑
	2回目	10	9	0.90	

同じタスクで1回目と2回目（相手を変えて）を行った結果は、中位、下位の生徒に顕著に「正確さ」が向上しており、「気付き」を促す「振り返り」の指導は効果があったと思われる。

## 6.3 質的分析

### 6.3.1 発話の変化

（1回のターンでどのような発話の変化があったのか）最も変化が見られたのは下位の生徒であった。事前テストではALTの質問に対して単語で応答していたが、事後テストでは文で答えている。またALTの質問に対して答えるだけではなく、定型表現ではあるが、感想を述べるなど、自ら発話する傾向が見られた。また話題に関連した話のやり取りは見られなかったものの、答えた後に自分で質問を考えてインタラク션을継続しようとする態度がうかがえる。中位の生徒では、事前テストでALTの質問に対してあいまいに返答していたが、事後テストでは相手の発話を正確に聞き取り、正確に返答する態度へと変化してきている（付録1参照）。

### 6.3.2 インタラクシオンのパターン変化

ALTからの質問に対して答えを述べるだけでなく、より詳しく説明する、感想を述べる、ALTに質問を投げかけるなどさまざまなパターンを確認できた。

以下は上位、中位、下位別の特徴を挙げている（付録2参照）。

#### (1) 上位の生徒

##### 例1 確認＋陳述＋詳細

(confirmation＋statement＋elaboration)  
相手の発話を確認後、自分のことを述べ、その後その詳細について述べている。

##### 例2 返答＋詳細

(response＋elaboration in answers)  
質問に答えた後、そのことについてさらに内容を付け加えている。

#### (2) 中位の生徒

##### 例3 返答＋質問 (response＋asking back)

相手の発問に答えた後、話題となっていることについて、質問をしている。

##### 例4 確認＋聞き返し＋確認

(confirmation＋asking back＋confirmation)  
これは confirmation check を効果的に活用し、相手の発話の語彙をそのまま繰り返すことにより、対話の turn taking をスムーズに行っている。

##### 例5 確認＋陳述 (confirmation＋statement)

相手の意見に対して、確認をした後、自分の意見を述べながら会話をスムーズに進めている。

#### (3) 下位の生徒

##### 例6 返答＋聞き返し (response＋asking back)

質問に対して答えた後、すぐに相手に聞き返している。このパターンは上位、中位、下位とも事前テストではほとんどの生徒が How about you? を使い、自分の発話を考える前に相手にすぐ聞き返すことで、ターンを相手に返す傾向が見られたが、事後テストでは頻繁に使用する傾向がなくなっている。

## 7 まとめと課題

### 7.1 仮説1について

仮説1：タスクを継続的に行うことで発話の語彙数 (vocabulary) が増えるであろう。

我々研究グループは生徒の豊富な語彙の増加を期

待し、異なり語数の割合を見た。わずかではあるが、中位、下位の生徒の伸びが見られた。また、異なり語数そのものは、すべての生徒において約5語の増加があった。伸び率の大きい生徒の語彙を見ると、授業で習った基本的な表現や文型を、うまく使いこなせるようになってきていることがわかる。事前テスト後に5回の問題解決型のタスクを継続的に実施したことで、語彙が豊富になったと考えてよいであろう。

## 7.2 仮説2について

仮説2：タスクで即興的なやり取りに慣れ、「流ちょうさ」(fluency)が高まるであろう。

共同で開発した5つの問題解決型のタスクは、生徒同士が即座に自分の思ったことや考えていることを相手に伝えたり、確認したりすることで問題は解決する。データでは、被験者すべてにおいて、「流ちょうさ」が伸びた。中学生は1回のターンで長く話すことはないが、平均で3.61語である。これは、相手の質問に対して、Yes, OK など簡単に答えている場合もあり、前記したように、さまざまな発話のパターンで、自分の言いたいことを表現する工夫が見られた。「流ちょうさ」は1ターンの語彙の伸びを見て評価したが、中学生の場合、対話に慣れてくるとターンが多くなる分、1回の発話語彙数の割合は、わずかではあるが向上した。よってタスクの有効性は示されたと言える。

## 7.3 仮説3について

仮説3：タスク後に生徒が気付く場面（振り返る場面）を設ければ、「正確さ」(accuracy)が高まるであろう。

事前テストと事後テストの比較では、平均するとほとんど変化がなかったが、中位の生徒には効果があった結果となっている。総C-unitに対する間違いのないC-unitの割合は0.87から0.92ポイントと伸びた。結果として、上位の生徒が0.90ポイントに対し、中位の生徒は0.92ポイントとわずかに上回っている。

しかし、これは中位の生徒が上位の生徒より正確に話せるようになったということではない。「振り返り」を継続的に行うことで、上位、中位、下位の生徒は、時制や文の形式に意識が高まり、それらに対する誤りは少なくなってきているが、表現や細かな文法のミスはあまり減少が見られなかった。どの生徒も積極的にコミュニケーションをはかろうとする態度が見られ、その結果、多く発言しようとし、ミスも多くなるという傾向が見られた。

## 7.4 仮説4について

仮説4：「意味交渉」(negotiation of meaning)の起こるタスクを継続的に行うことで、会話を継続する技術が身につくであろう。

問題解決型のタスクは、話し手同士が、自分の言いたいことを相手に正確に伝えることが必要であり、また相手の話す内容が正確に自分に伝わらなければ、問題は解決できない。そのために必要な「コミュニケーション方略」(communication strategy)が必要であり、また「理解チェック」(comprehension check)、「明確化要求」(clarification request)、「確認要求」(confirmation check)などの「意味交渉」も積極的に行う必要がある。1回目のタスク後の「気付き」の場面で、教師も意図的に会話を継続するために不可欠なこのような技術を紹介した。結果として、中学生では「確認要求」(confirmation check)を効果的に活用し、会話を楽しみ、継続させようとする態度が見られたことは、大きな成果であった。表9は1人の生徒が意味交渉を行った頻度をパーセントで表したものである。被験者全体の平均値で、実際はかなりの個人差があるが、ある程度の中学生の傾向を見ることが出来る。上位、中位、下位のどの生徒も確認チェックの頻度が高くなってきている。これは、「6.3 質的分析」で述べたとおり、確認チェックを効果的に駆使し、コミュニケーションを円滑に行うようになってきたと言える。理解チェックは相手がALTということもあり、自分の言ってい

■ 表9：「意味交渉」のPre TEST - Post TEST 比較

意味交渉	Pre TEST			Post TEST		
	明確化要求	確認チェック	理解チェック	明確化要求	確認チェック	理解チェック
上位	0.58	0.41	0.00	0.83	0.83	0.08
中位	0.76	0.17	0.00	0.41	0.64	0.00
下位	0.25	0.08	0.16	0.66	0.25	0.00

ることを、相手に確認する心理的余裕がないようであった。

## 7.5 まとめ

本研究の目的はタスクが中学生の英語の実践的コミュニケーションに、どのように有効なのかを確かめることであった。そのためにオリジナルのタスクを考え、また独自のタスクのフレームワークに基づき実践した。

従来の英語授業では、新出単語や文型を導入し、その後十分な口頭練習をした後、タスク活動などを行うのが一般的であった。しかし本研究では、あえてその順序を逆にし、タスクに挑戦させた。結果は、タスクは「語彙数」の増加や「流ちょうさ」の伸長において有効であった。「正確さ」においては、間違いのないC-unit数は上位、中位、下位のすべての生徒において増加しており、これはタスクがねらっている「正確さ」において成果があったと言える。しかし、我々の研究グループでは、「正確さ」の割合を総C-unitと比較したので、事後テストでは中位の生徒の割合のみ顕著に成果があったような結果となっている。今後は「正確さ」のみならず、「流ちょうさ」においても、中学生の英語力を測定する方法を再検討する必要があると思われる。

「意味交渉」が言語の修正に役立つとする理論では、中学生ではそれがほとんど見られなかった。今回の研究では「意味交渉」の表現を、「気付き」の場面で必要に応じて導入したが、その表現を定着させ、十分に使いこなせる段階に引き上げる指導時間をタスクフレームワークに位置付けることも今後考えてみたい。

事後テストでは、頻繁に「明確化要求」を行う生

徒に対していらだちを感じたのか、ALTが会話のトピックをすぐ変えてしまう場面があった。Aston(1986)の論じていることが、ネイティブとノンネイティブの間でも確認できた(3.3参照)。今後もタスクを継続する中で、生徒が「意味交渉」を頻繁に使用することがあるかどうか、またそのことが、会話を楽しまない傾向になるのかどうか、さらなる実践を行い検証してみたい。

今回の実践は短期ではあったが、最初戸惑っていた生徒も、回数を重ねるごとに、この活動に慣れ、活動を楽しむ様子に教師は手応えを感じ、うれしくも感じた。今後も中学生にとって、実践的コミュニケーション能力を身につけさせるために、あらゆる角度から授業の見直しをはかる努力をしたい。

## 謝辞

今回、研究の機会をいただいた、(財)日本英語検定協会の皆様、とりわけ和田稔先生には、我々の研究グループを長年にわたり温かくご支援いただき、本当にお世話になりました。心より感謝申し上げます。

〈WELTS 共同研究者〉

麻生 佳苗	茂原市立早野中学校
板倉 清子	茂原市立茂原中学校
加瀬 政美	旭市立第二中学校
加瀬 敦	匝瑳市立野栄中学校
桐谷 久美子	市原市立市原中学校
西周 信幸	茂原市立茂原南中学校
関 紀子	千葉市立川戸中学校
高橋 直美	大網白里町立白里中学校
山中 敬生	東金市立西中学校

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \*Aston, G.(1986). Trouble-shooting in Interaction with learners: the more the merrier? *Applied Linguistics*, 7, 2. 123-143.
- \*Crookes, G.(1986). Task Classification: A cross-disciplinary review. Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii at Manoa.
- \*Doughty, C. & Williams, J.(1998). *Focus on Form in classroom Second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \*Duff, P.(1986). 'Another Look at Interlanguage Talk: Talking Task to Task', in R.R. Day (Ed).
- \*Ellis, R.(2003). *Task-based Language learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, P.(1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19, 1. 1-23.
- 平田和人.(編著).(1999). 「中学校学習指導要領の展開 外国語(英語)科編」. 明治図書.
- \*Krashen, S.D.(1985). The Input Hypothesis: Issues and implications. New York: Longman.
- Long, M.(1983). Native Speaker/Non-native Speaker conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics*, 4, 2. 126-141.
- \*Long, M.(1985). A role for instruction in second language acquisition. In K. Hyltenstam and M. Pienemann(Eds).
- \*Long, M.(1988). *Instructed interlanguage development*. In L. Beebe.(Ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*. Cambridge, MA: Newbury House. 115-141.
- \*Long, M.(1989). 'Task, group and task-group interactions.' University of Hawaii Working Papers in ESL 8:1-26.
- \*Long, M.(1996a). *Interaction Hypothesis. Task-Based Language Teaching*. Oxford: Blackwell.
- \*Long, M.(1996b). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T.J. Bhatia.(Eds.), *Handbook of second language acquisition*. Orland: Academic Press. 413-68.
- 文部省.(1999). 「中学校学習指導要領〔平成10年12月〕解説—外国語編」. 東京書籍.
- \*Nunan, D.(1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge U.P.
- \*Schmidt, R.(1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 2. 129-158.
- \*Skehan, P.(1998). *A Cognitive approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- \*Swain, M.(1985). *Communicative competence: Some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In S. Gass and C. Madden.(Ed.), *Input in Second Language Acquisition*, pp.235-256, New York: Newbury House.
- Swain, M.(1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In G. Cook and B. Seidlhofer.(Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \*Willis, J.(1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.

資料1：タスクの具体的実践過程

タスク名 君はテストでリベンジできるか？

1	対象学年及び実施時期	3 学年 2 学期	
2	場面設定 A と B のインタラクション	<p>期末テストまであと 3 日。試験日は木曜日。A 君は、前回の中間テストで数学が最悪の結果だった。そこで B 君に図書館で教えてもらうことになった。しかし、A 君は約束の時間に 30 分も遅刻。B 君も予定が詰まっている。A 君は B 君に数学を教えてもらうことができるのか。そして、テストはリベンジできるのか。</p> <p>A …前回の中間テストで数学が最悪の結果だった。友人の B 君は数学が得意である。B 君にお願いして、数学を図書館で教えてもらえることになった。待ち合わせの時間は 14:00。しかし、約束の時間に 30 分も遅れてしまった。数学の得意な B 君に数学を教えてもらいどうしても次の期末テストでリベンジしたい。</p> <p>B …数学が得意である。とても忙しく、やるべきことがたくさんある。しかし、友人の A 君に頼まれたので、予定を調整して図書館で数学を教えることになった。約束の時間は 14:00。しかし、A 君は 30 分も遅れて到着。15:00 にはピアノのレッスンがある。教えてあげたいが十分な時間がない。どうする？</p>	
3	タスクの内容説明	<p>期末テストまであと 3 日。今日は月曜日、試験は木曜日。A 君に数学の勉強を教えることは可能か。2 人で話し合って日程調整をする。ただし、そのとき相手の予定を配慮しながら、具体的にいつ、どこで勉強会をするのか話し合って決める。</p>	
4	活動目標	<p>A …B に遅れた理由をきちんと述べ、謝罪し、B の都合を配慮し、数学を教えてもらう機会を再確認する。</p> <p>B …相手の願いを受け入れ、可能な限り協力できることを示唆することができる。</p> <p>A B …お互い勉強会をいつ、どこでやるのか再確認することができる。</p>	
5	活動形態	ペアワーク (TASK 1) ～プレゼンテーション	
6	活動過程	時間	
	宿題 (事前に生徒に連絡しておくこと)		<p>A …相手の都合を理解しつつ、相手をお願いする表現の仕方を確認してくる。また、自分の週予定を明確にしてくる。</p> <p>B …自分の状況を相手に説明できるようにしてくる。自分の週予定を明確にしてくる。</p> <p>断る表現の仕方はどう言うの？</p> <p>*試験日までの自分のスケジュールを考える。</p>
	プレタスク	5 分	Reading Comprehension を行い、A と B はお互いどのような場面設定なのか理解し、発話の準備をする。
	タスク	5 分	<p>&lt;配慮事項&gt; ① 他のペアとの間隔を広くとる。</p> <p>② 観察 (ビデオ撮り)</p>
	プレゼンテーション	15 分	<p>全体の前で発表活動する。3 ペアくらいが適当。</p> <p>&lt;配慮事項&gt;… (ビデオ撮り)</p>
	振り返り	10 分	<p>前時のプレゼンテーションのビデオを見て、自己の「気付き」を促す。</p> <p>言語面、態度面、表現面からどうしたらもっとよくなるか考える場面を設ける。</p>

	振り返り後の活動	15分	ペアを変えてもう一度タスクに挑戦し、その後再度振り返りシートに記入する。必要に応じて、文型や表現についてのパターンプラクティスなど行う。
7	予想される会話例		<p>A: Sorry I am late. My friend called me just before I left home. I talked with him for a long time.</p> <p>B: I have waited for you for thirty minutes. I have to leave because I have a piano lesson. I can't teach you math.</p> <p>A: Oh, my god. I am so sorry. Do you have time to teach me tomorrow?</p>

## 指導のポイント

## (1) プレタスク (5分)

Reading Comprehension を行い、A と B はお互いどのような場面設定なのか理解し、発話の準備をする。自分の過予定を明確にさせる。

## (2) タスク (5分) 1 回目のタスク

## &lt;配慮事項&gt;

- ① 教師は生徒がつまづいても助言は控える。
- ② 観察 (ビデオ撮り)

## (3) プレゼンテーション (15分)

全体の前で発表活動する。

## &lt;配慮事項&gt;… (ビデオ撮り)

1 回目のタスクで行ったペアとは異なるペアと発表させる。

## (4) 振り返り (10分)

- ・ 1 回目のタスクを終え、相手に伝えたいことが正確、適切な表現を駆使して伝わったか、言いたいと言えなかったことなど、ビデオを見ながら気付かせる。
- ・ 「意味交渉」のテクニックを効果的に活用しているか自己分析させる。
- ・ 言語、態度面、表現面からどうしたらもっとよくなるか考える場面を設ける。そして習得のための練習をする。

振り返りシートの活用 (資料2 参照)

1 回目のタスクを終えて、言いたいと言えなかった表現、自分の表現を修正した内容などをシートに書き込む。

## (5) 振り返り後の活動 (15分)

## ① 2 回目のタスクと必要に応じた練習

- ・ ペアを変えてもう一度タスクに挑戦し、自分の得た情報の確認をする。
- ・ 「意味交渉」を前回に比べ効果的に運用させ、話の流れを大切にさせる。
- ・ 前回より、「流ちょうさ」と「正確さ」を意識しながら適切に応答させる。必要に応じて文型や表現などのパターンプラクティスなどを行う。

振り返りシートの活用

2 回目のタスクを行い、1 回目と同様に自分の英語表現について気付いたこと、また、相手の表現で参考になったことなど記入し、1 回目のタスクで振り返ったことで、自分の発話の改善を確認する。

資料2：タスク振り返りシート

タスク振り返りシート

Date \_\_\_\_\_

Class \_\_\_\_\_ No. \_\_\_\_\_

Name \_\_\_\_\_

TASK : \_\_\_\_\_

項目	TASK 1 回目	評価	TASK 2 回目 (language focus 後)	評価
タスクの目的	今回の目的は達成できた。		今回の目的は達成できた。	
内容伝達	1. 自分の考えを英語で伝えることができた。 2. 相手の考えを英語で理解することができた。		1. 1 回目 비해、自分の考えを英語で伝えることができた。 2. 1 回目 비해、相手の考えを英語で理解することができた。	
意味交渉	わからなかったことや、知らなかったことを聞き返したり、質問したりすることができた。		1 回目 비해、わからなかったことや、知らなかったことを聞き返したり、質問したりすることができた。	
興味・関心	楽しく活動できた。		1 回目より、さらに充実して楽しく活動できた。	
* コミュニケーションの継続を意識して使うことができた表現は何かを書こう。				
言いたかったけど言えなかった表現は何かを書こう。				
今回の活動で成果があったことをまとめ、感想を記入しよう。				

\*評価の欄の記入について

◎ 大変よくできた ○ よくできた △ まあまあできた × 課題が残る

## 資料3：選択教科で作れる料理を決めよう！

1	対象学年及び実施時期	3年生 1学期	
2	場面設定	今度の選択家庭科の時間に2人1組で自分たちの食べたいものを決め調理実習することになり、その料理の決定と買い物の分担を決める。	
3	タスクの内容説明	選択家庭科の時間に2人1組で自分たちの食べたいものを決め調理実習することになりました。2,000円以内の予算で何を作るかを2人で決め、決まったら買い物の分担をしましょう。	
4	活動目標	作る料理を決め、買い物の分担を決める。	
5	活動形態	ペアワーク	
6	活動過程	時間	
	宿題	自分の好きな料理と材料について英語で言えるようにしてくる。	
前	プレタスク	5分	タスクの説明
	タスク	5分	ペアで
	プレゼンテーション	5分	
後	言語フォーカス	10分	録音テープを聴きながら、文法や表現の確認をする（生徒の気付きを促す方法で）。
	言語フォーカス後の活動	5分	繰り返しのドリルなど
7	予想される会話	A: What do you want to make? B: I want to make curry and rice. How about you? A: I want to make pizza. What do you think? B: Well sounds good but it will take a time. We have only one hour. A: I see. How about a hot dog? B: OK. What do you want to buy? A: I will buy bread and sausage. B: I will buy mustard and ketchup.	

#### 資料4：テストでリベンジ

〈Sheet A〉

Name \_\_\_\_\_

Problem Solving

Situation:

You have just 3 days before the end-term exam. Your math score in the last exam was very bad. Your friend (B) is good at math. You asked him/her to teach you at the library. He/She would be happy to teach you. You are very happy. You had to meet him/her at 2:00, but accidentally you got there 30 min. late. You really want to get a good score this time with his/her help.

理解 (Comprehension)

① テストまであと何日？

\_\_\_\_\_

② 何の教科が苦手で、友達に何を頼んだ？

\_\_\_\_\_

③ 何時にどこで会うことになったのか？

\_\_\_\_\_

④ 会う約束になったが、実際どうしたのか？

\_\_\_\_\_

メモ (何を話すか、書いてまとめよ。)

#### Weekly Schedule

	Mon	Tue	Wed	Thu
2:00 ~ 3:30	At library Helped by B			Exam
3:30 ~ 5:00				
5:00 ~ 6:30				

⑤ B に遅れた理由をきちんと述べられ、謝罪ができるか？

⑥ B の予定を聞き出し、再度、数学を教えてもらいたいとお願いできるか？

⑦ 話の最後に大切なポイントだけ再確認せよ。

〈Sheet B〉

Name \_\_\_\_\_

Problem Solving

Situation:

You have just 3 days before the end-term exam. You are good at math. You have to do a lot of things before the test. You are very busy. Suddenly your friend (A) asked you to teach him/her math at the library. Your friend needs your help because his/her math score in the last exam was very bad. You are kind enough to arrange your schedule for him/her. You were going to meet him/her at the library at 2:00, but your friend didn't come on time. You waited for him/her for a long time. Finally he/she got there 30 min. late. You don't have enough time to help him/her because you have to have a piano lesson at 3:30.

What should you do?

\* math … 数学, suddenly … 突然, enough … 十分に, arrange … ～を調整する

理解 (Comprehension)

① テストまであと何日で、あなたの得意教科は？

\_\_\_\_\_

② 友達に頼まれてどこで数学を教えるの？

\_\_\_\_\_

③ 待ち合わせは何時だった？ 友達は何分遅れて来た？

\_\_\_\_\_

④ 3:30からのあなたの予定は？

\_\_\_\_\_

メモ (何を話すか、書いてまとめよ。)

--

Weekly Schedule

	Mon	Tue	Wed	Thu
2:00 ~ 3:30	At library Help A			Exam
3:30 ~ 5:00	Piano lesson			
5:00 ~ 6:30				

⑤ 友達は約束の時間に遅れてきた。あなたはどのような態度をとる？

⑥ 友達から再度頼まれるがどうする？

⑦ 話の最後に大切なポイントだけ再確認せよ。

## 資料5 : Let's arrange our room!

TASK Sheet

Class \_\_\_\_\_ No. \_\_\_\_\_ Name \_\_\_\_\_

○ Situation

あなたとペアを組んだ相手は兄弟（姉妹）です。あなたたちの今住んでいる家はとても古く、両親は相談の結果、家を新築することにしました。家が完成するまではアパートで生活することになります。今までは1人1部屋を使っていましたが、アパートでは部屋数がないため、一緒に部屋を使わなければなりません。そこで、ベッドや机、その他必要な物の配置を話し合って決め、部屋の見取り図を完成させてください。

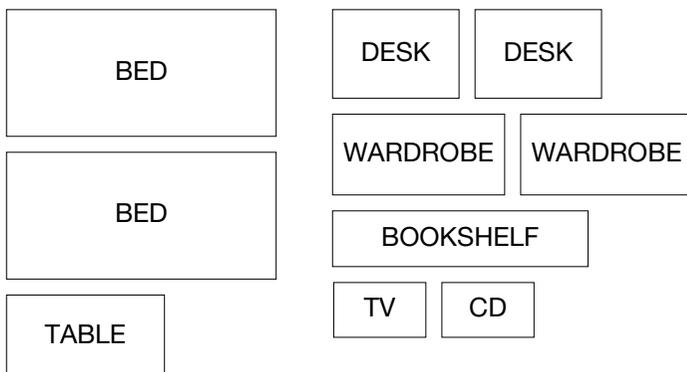
○ TASK Completion

① ベッドや机、その他必要な物の配置を決め、見取り図を完成できましたか？

WINDOW

WINDOW

DOOR



## 資料6：家事分担

1	対象学年及び実施時期	3学年 3学期	
2	場面設定 AとBのINTERACTION	<p>母親が病気で1週間入院。</p> <p>A…Bの兄か姉である。母親が入院したのを知っている。母親に「家事頼むね」と言われている。部活の春季大会が間近で忙しい。</p> <p>B…母親が入院したことを塾から帰って知らされる。中3で来週、10日後に入試がある。</p> <p>父親は、仕事の帰り病院に寄り、母親の世話をしなければならない。</p>	
3	タスクの内容説明	2人で話し合って家事分担をする。ただし、その時相手の予定を配慮しながら、具体的にだれが何をいつするのか話し合って決める。話し合いの後、家事分担を確認し合う	
4	活動目標	<p>A…Bに母親と自分の状況を理解してもらい、家事分担に積極的にかわらせようとするができる。</p> <p>B…自分の状況をAに理解してもらい、可能な限り協力できることを示唆することができる。</p> <p>AB…お互い具体的な家事役割分担を確認することができる。</p>	
5	活動形態	ペアワーク	
前	活動過程	時間	
	宿題		<p>A…弟または妹に家事をさせるためにはどうすればいいか考えてくる。自分の週予定を明確にしておく。HOUSEWORKの種類を英語で言えるようにしておく。</p> <p>B…自分の状況を相手に説明できるようにしておく。自分の週予定を明確にしておく。</p>
	プレタスク	5分	タスクの説明をする。HOUSEWORKの種類を英語で言えるようにしておく。
	タスク	4分	<p>ペアワーク&lt;配慮事項&gt;</p> <p>① 他のペアとの間隔を広くとる。</p> <p>② 観察（ビデオ撮り）</p>
	プレゼンテーション	10分	全体の前で発表活動する。
後	言語+コミュニケーションフォーカス	10分	前時のプレゼンテーションのビデオを見て、自己の「気付き」を促す。言語面、態度面、表現面からどうしたらもっとよくなるか考える場面を設ける。
	言語フォーカス後の活動	6分	ペアを替えてもう一度タスクに挑戦し、自分の得た情報の確認をする。
7	予想される会話例	<p>A: Mother is sick. She is in the hospital now and will be there for a week. Father will take care of her after his job. So we have to do the housework. What should we do?</p> <p>B: Oh, my god. I have to take the entrance exam next week. I can't do the housework. I have to study.</p> <p>A: Well, I have to practice volleyball after school. Next week, Spring Volleyball Match will be held. Last time we lost the game. We were so sad. I want to win the next game. But ...</p>	

資料7：高校一日体験学習に参加しよう

TASK Sheet

Class \_\_\_\_\_ No. \_\_\_\_\_ Name \_\_\_\_\_

○ Situation

夏休みに高校一日体験入学に友達と参加することになった。自転車で行こうと思ったが、朝、まさかの雷雨。自転車では行けない。受付時間は9:00。父も母も仕事で忙しく、とても送迎してくれない。急ぎよ、交通手段を友達と電話で相談することになった。話し合っどどのように行くか決めなければならない。そして、どこで待ち合わせることになった？

○ TASK Completion

① 交通手段は？ ② どこで待ち合わせることになった？

\*A君も B君両方とも、駅またはバス停までほぼ同じ距離である。

<BY TRAIN の場合>

10min on foot →  ⇒  → 12min on foot → 

時刻表	7:55	8:05
	8:05	8:15
	8:20	8:30
	8:33	8:43
	8:40 ~	8:50 ~

<BY BUS の場合>

5 min on foot →  ⇒  → 4 min on foot → 

時刻表	7:50	8:10
	8:00	8:20
	8:15	8:35
	8:22	8:42
	8:31	8:51
	8:40 ~	9:00 ~

メモ

## 付録1：発話の変化 (Pre-TEST と Post-TEST 比較)

例1－5は下位生徒 例6は中位生徒

ALT: Assistant language teacher (Native speaker)

S: Student

## 例1

Pre ALT: What's your name?

S: Urahama.

Post ALT: What's your name?

S: My name is Urahama.

Pre ALT: What sports do you like?

S: Table tennis.

Post ALT: Where do you live?

S: I live in Kokubunjidai.

## 例2

Pre ALT: What's your name?

S: Aiba.

Pre ALT: What sports do you like?

S: Soccer.

Post ALT: How old are you?

S: I'm fifteen.

Post ALT: Where do you live?

S: I live in Kokubunjidai.

## 例3

Post S: *Nani* ... What do you like?

ALT: I like swimming, do you like swimming?

S: No. Do you like Kyoto?

ALT: Yes, I like Kyoto. It's a beautiful place.

S: Have you ever been to Kinkakuji?

ALT: Yes, it's a very nice structure.

(注) *Nani*: 日本語

## 例4

Post S: What will you do in America?

ALT: I will celebrate Christmas with my family.

S: Sounds interesting.

ALT: Yeah, it should be fun.

## 例5

Pre ALT: Do you like baseball?

S: Ah, yes.

ALT: Can you tell me who your favorite player is?

S: Shinjo.

Post ALT: Do you like sports?

S: Yes, I do. How about you?

ALT: Yes.

S: What do you like?

ALT: I like swimming, do you like swimming?

## 例6

Pre ALT: Why do you like soccer?

S: Yes.

Post ALT: Why do you like science?

S: Because science is interesting for me.

## 付録2:インタラクションのパターン (Post TEST)

## 例1〔上位〕

確認＋陳述＋詳細

(confirmation＋statement＋elaboration)

相手の発話を確認後、自分のことを述べ、その後その詳細について述べている。

ALT: I went to Thailand.

S: Oh you went to Thailand.

ALT: Yes.

S: I went to Tokyo with my family.

ALT: Oh, OK.

S: It was very good. I saw a Tokyo Tower. Do you know Tokyo Tower?

## 例2〔上位〕

返答＋詳細 (response＋elaboration in answers)

質問に答えた後、そのことについてさらに内容を付け加えている。

ALT: Which amusement park?

S: Tokyo Disneyland. Yeah, I rode an old jet coaster.

## 例3〔中位〕

返答＋質問 (response＋asking back)

相手の発問に答えた後、話題となっていることについて、質問をしている。

ALT: Is it delicious?

S: Yes, it is really delicious and healthy. Well by the way, what did you, what did you do in Thailand?

## 例4〔中位〕

確認＋聞き返し＋確認

(confirmation＋asking back＋confirmation)

これは confirmation check を効果的に活用し、相手の発話の語彙をそのまま繰り返すことにより、対話の turn taking をスムーズに行っている。

ALT: What did you do on weekend?

S: Weekend? Saturday?

ALT: And Sunday.

S: I was studying.

## 例5〔中位〕

確認＋陳述 (confirmation＋statement)

相手の意見に対して、確認をした後、自分の意見を述べながら会話をスムーズに進めている。

ALT: Uh, I like Space Mountain.

S: Space mountain? Oh I don't like Space Mountain.

ALT: Oh why?

S: Space Mountain is very scary.

例6〔下位〕返答+聞き返し (response+asking back)  
質問に対して答えた後、すぐに相手に聞き返してい

る。このパターンは上位、中位、下位とも事前テストではほとんどの生徒が How about you? を使い、自分の発話を考える前に相手にすぐ聞き返すことで、ターンを相手に返す傾向が見られたが、事後テストでは頻繁に使用する傾向がなくなっている。

ALT: Do you like hiking?

S: No, I didn't. How about you?

# 日本人中学生のメタ認知能力を育てるための パラグラフ・ライティングの指導

—自己評価と相互評価を生かして—

青森県／弘前市立第二中学校 教諭 丹藤 永也

## 概要

本研究は、パラグラフ・ライティングの指導を通して、日本人中学生の英作文におけるメタ認知能力を育成するために、パラグラフに対する自己評価と相互評価及び教師の添削とフィードバックの有効性を検証した。

調査の結果、パラグラフに関するアンケートでは、事前と事後の比較で、表現、構成、内容、メタ認知の各領域で事後が高く、有意差があった。また自己評価と相互評価の事前と事後の比較でも、内容と表現の領域で事後が高く、有意差があった。プロトコル・データの分析も、内容、構成、表現の各領域でメタ認知が活性化していることが検証された。

これらの結果から、自己評価と相互評価及び教師の添削とフィードバックは、メタ認知能力を育成し、パラグラフの質を改善させるものであると言える。

## 1 はじめに

現在のL2ライティング指導においては、学習者のライティングの過程に焦点を当てて推敲や編集を行い、何度も書き直しをさせて英作文の質を高めていこうとするプロセス・ライティングが主流になっている。この背景にはライティングのエラーに対する添削指導の効果が疑問視されていることがある。これは文法などの形式的な面で添削指導を受けても、そのことが次のプロダクトに生かされないことや過度の添削指導が学習者のライティングに対する意欲を低下させることなどが原因であると考えられる。日本でのプロセス・ライティングに関しては、作文の量、質の向上に良い影響を与えるという実証的研

究が報告されている。

添削指導が次のプロダクトに活用されないという現象は、中学校における英作文指導でも同様に見られる。近年の高校入試におけるライティングに関する出題の変化から、ある程度の長さの英文を書かなければならない課題作文や自由作文が増えてきている。1文単位の和文英訳という形式重視から内容重視へと評価の観点が移行していると言える。これに対応するように、教科書にも日記やスピーチ原稿など、7、8文程度の長い文章を書かせるタスクも導入されている。しかし、それらのライティングの中で、特に冠詞や名詞の複数形、時制など文法的なエラーは、指導を重ねてもなかなか改善が見られない。これは、学習者がターゲットとなる文法や語法などのエラーを正しく認知しないままに教師の添削指導が行われていることが主な原因であると考えられる。また、長い文章を書かせるタスクでは、文相互の関係性や論理性が乏しく、内容には首尾一貫性のないものが非常に多い。意味のまとまりがあって、内容が焦点化された文章をなかなか書くことができないのが現状である。これは、中学校における英作文が文脈を要求しない1文ずつの和文英訳が中心であったことが原因であると考えられる。

そこで、本研究では日本人中学生にパラグラフ・ライティングを指導し、その中で出現するエラーを直接的に学習者の認知過程に働きかけるために、教師からの添削指導を学習者が一方的に受けるものとして、添削指導を受ける前に、学習者に自分のライティングについて内容、構成、表現の3観点から自己評価を行わせ、そのプロセスを振り返らせるようにする。そして、自分では気付かないエラーの指摘

が予想される学習者同士による相互評価を自己評価と同じ観点で行わせる。同じトピックで書いたパラグラフであるため、他者のパラグラフに対する評価が、気付きや確認につながり、メタ認知を活性化させると考える。このような学習者の評価活動を受けて教師が添削とフィードバックを行うようにすることによって、学習者の英作文に対するメタ認知能力が育成され、パラグラフ・ライティングの質が高まると考えている。

## 2 理論的背景

### 2.1 パラグラフ・ライティング

パラグラフ・ライティングについての研究結果は、パラグラフ・ライティングの指導がパラグラフの構成や内容の首尾一貫性に良い影響を与えるというものが多く(小室, 2001)。塩川(1995)は、パラグラフ・ライティングの指導によって、文構造がより複雑な文を、より多く、より論理的な順序で産出させる、強制アウトプットの効果があったとしている。

逆に、日本語でも論理的な文章が書けない学習者に英語で書かせるのは困難である点、英語を1文も書けない学習者がパラグラフを書けるのかという点、40人学級というクラスサイズでは教師による添削指導の負担が大きすぎる点などの問題点も指摘されている。

しかし、前述した日本人中学生の英作文の傾向を鑑みた際、パラグラフ・ライティングの持つ論理的指導は日本人中学生に必要なものであると判断し、本研究を推進することとする。

### 2.2 ライティングにおけるメタ認知能力の育成

ESLのライティングにおけるメタ認知能力の重要性は近年増している。Sinclair(2000)は、学習の自律性を発達させるには学習過程の意識的な振り返りが求められると述べている。このことはメタ認知能力の重要性を示唆している。Cumming(1989)は、熟達した書き手は作文の中で書き手が何をすべきか、次に何をすべきか、どのようにすべきかを理解しており、逆に未熟な書き手はごく限られた部分にしか関心が向かなかつたり、意志決定に迷ったりすると述べている。このことは、熟達した書き手と未熟な

書き手の間にはメタ認知能力において違いがあることを示唆している。また、Watanabe(1997)は、プロセス・ライティングの指導がメタ認知能力を向上させると主張している。

このように、メタ認知能力はパラグラフ・ライティングにおいて非常に大きな役割を果たすものと考えている。

### 2.3 ライティングにおける自己評価と相互評価

田中・田中(2003)は、自分の活動を客観的に振り返ることが大切で、これを繰り返すことが他者評価にもつながると述べている。ただ、この際、自己評価の観点や評価の仕方について指導されるべきで、教師の添削指導がその役割を果たすものと考えている。

Yakame(2005)は、学生が互いのパラグラフに対してコメントすることは、指導者の直接的なインプットがなくても改善されるべき内容を理解させることができるとしている。田中・田中(2003)は相互評価の利点として、(1)他者から評価を受けることで真剣さが増す、(2)評価に対する責任感が生まれ、受け身の姿勢が少なくなる、(3)評価の観点が自分のプロダクトに活用できる、ことを挙げている。

しかし、これらの肯定的な考えに対して、学生同士がフィードバックし合うピアレビューに懐疑的な意見があるのも事実である。確かに学習者が互いに行う訂正自体の信憑性は低い。特に英語を学習して間もない中学生では、その信憑性はより低くなるものと考えられる。しかし、この点については、本研究では学習者の自己評価と相互評価の後、教師のフィードバックによる訂正が入るので、作文の質が低下することはないものと考ええる。それよりもむしろ、学習者が評価者としての観点を持つことが重要で、そのことがメタ認知の過程を活性化し、メタ認知能力の育成につながるものと考ええる。

これらの先行研究を受け、本研究では学習者の認知過程において、英作文上のエラーや内容、構成に対する気付きやモニタリングを促すために、自己評価と相互評価が教師のフィードバックを有効にすると考えている。

## 2.4 ライティングにおけるフィードバックの効果

フィードバックの研究については大きく2つある。教師がどのようなエラーにどのような訂正をするのかというものと、教師の訂正を学習者はどのように活用するのかというものである。前者には文法や語彙などの表層的なエラーに対する対処とレトリックや内容に対するものがある。Truscott (1996) は、文法の習得は時間がかかるものであるから教師の訂正によってすぐに文法習得にはつながらないと主張している。さらに教師の過重負担や過度の訂正による学習者の学習意欲の低下などについても述べている。これに対して Ferris (1995, 1999), Ferris & Roberts (2001), James (1998), Leki (1991) など、自分で文法の誤りを直すことができない ESL の学習者にとっては有益であると主張している。Semke (1984) などは内容面に関するフィードバックが表層的なエラーの訂正より有益であるとしている。

この他、フィードバックと書き直しについての研究もあるが、作文の質の向上に寄与しているのが教師のフィードバックなのか、書き直しなのかについては明らかになっていない。Fathman & Whalley (1990) や及川・高山 (2000) は、教師のフィードバックより、書き直しが有効であるとしている。書き直しにより気付きが起これ、学習内容の内在化が促進されると考えられるからである。

文法上のエラーに対する添削指導については、エラーの箇所アンダーラインを引いて示す間接的なフィードバックが直接的な添削指導よりもその後のプロダクトに対して効果が高いことが Lalande (1982) や Lee (1997) により報告されている。ライティングの指導において direct correction は生徒が受け身になりがちだという批判 (小栗, 2005) もある。また、フィードバックの条件と修正との関係については、Robb, Ross, & Shortreed (1986) がフィードバックの条件に関係なく文法的正確さが向上したと述べており、Ferris & Roberts (2001) はフィードバックの条件の違いにより修正への効果に差はないとしている。

フィードバックによる修正が有効に機能していない原因には、学習者の認知過程への働きかけが弱いということが考えられるため、本研究では、教師のフィードバックによる訂正は、学習者が自己評価と相互評価で問題としている部分を中心に行い、でき

るだけ学習者の認知過程に迫り、メタ認知の活性化をはかろうと考えている。

## 3 研究方法について

### 3.1 リサーチ・クエスチョン

本研究は、パラグラフ・ライティングにおける自己評価と相互評価及び教師の添削とフィードバックが、英作文における生徒のメタ認知能力の育成に有効であることを検証することを目的としている。そこで次の3つのリサーチ・クエスチョンを設定した。

- (1) 教師の添削とフィードバックは、学習者の自己評価と相互評価にどのような影響を与えているか。
- (2) 教師の添削とフィードバックはパラグラフ・ライティングをどのように改善するのか。
- (3) 教師の添削とフィードバックは学習者のメタ認知能力をどのように発達させるか。

### 3.2 研究方法

#### 3.2.1 被験者

日本人中学生3学年の生徒20名を被験者とする。3学年における英語科選択授業を受講する生徒である。研究に先立ち、全国標準診断的学力検査 (NRT) の英語科における得点を分散分析で検定にかけ、同質の集団であることを確認する。

#### 3.2.2 実験の手順

2学期、9月から12月にかけて、週に1時間の選択授業の中で行う。

まず、1時間目にパラグラフの意味、形式、展開法など、パラグラフの基本的な書き方についてオリエンテーションを行う。この中では簡単な演習問題も行うこととし、パラグラフについての理解を確認する。

次に、“My school life in junior high school” というトピックでプレテストを行い、実際にパラグラフを書かせる。これと同時にパラグラフに関するアンケート (資料1) も実施する。

その後10回にわたり、教師が設定するトピック (資料2) についてパラグラフを書かせる。全員が同じトピックのもとでパラグラフを書くことになる。これは、同じトピックの方が相互評価しやすいと考

えたからである。このとき、パラグラフの形式に慣らすため、演習問題も行う（資料3）。被験者は、毎回自己評価と相互評価（資料4）を行い、それをもとに教師は添削とフィードバックを行う。

授業の1単位時間は50分だが、パラグラフ・ライティングは30分で行わせ、その後自己評価と相互評価を行わせる。教師による添削は時間の都合上授業の中では行わないが、テストを返却する際に簡単な指導を1人1人に行う。

自己評価と相互評価は、内容、構成、表現の3観点から行う。パラグラフ・ライティングに取り組むのは初めてであることから、パラグラフの型は「トピック→サポート→コンクルージョン」に統一し、順序を表す副詞なども中学校レベルの表現に限定する（資料5）。

10回のパラグラフ・ライティングの後、“My best memory in junior high school”というトピックでポストテストを行う。またパラグラフに関するポストアンケートも実施する。

なお、パラグラフを書く際には辞書を使ってもよいと指示している。

### 3.2.3 事前・事後調査

指導の前後でパラグラフ・ライティングテストとパラグラフに関するアンケートを実施し、それらのデータを多角的に分析することにより、リサーチ・クエスチョンを検証する。パラグラフに関するアンケートでは自由記述欄も設定し、プロトコル・データとしてメタ認知の特徴を質的に分析することとする。

ただしパラグラフ・ライティングのプレテストとパラグラフに関するプレアンケートは、パラグラフに取り組むのが初めてということから、1時間目のパラグラフの説明と簡単な演習を終えた後に行うこととする。

### 3.2.4 データの収集と分析

パラグラフ・ライティングにおけるメタ認知能力の発達を調べるために、まず、指導の前後で実施するパラグラフ・ライティングテストでは、使用語数と使用文数をそれぞれ比較する。次に指導の前後における自己評価と相互評価の観点別の評定をそれぞれ  $t$  検定にかけて検証する。また、自由記述もメタ認知的記述を観点別に抽出し、質的分析を行う。そ

の他、教師からの評価についても同様に観点別に  $t$  検定にかけて検証する。

## 4 結果と分析

### 4.1 使用語数及び使用文数の比較

表1は、パラグラフ・ライティングのプレテストとポストテストにおける単語数及び文数の比較である。当初は文構造の熟達度を評価するために T-Unit の数を比較しようと考えたが、日本人中学生の英作文のレベルでは数が限定され、比較が困難であると判断し、このような形にした。

■ 表1：単語数と文数の比較

	N	単語数	文数	1文当たりの単語数
pre	20	57.3	9.3	6.16
post	20	77.1	13.6	5.84
t-value		4.78**	16.3**	

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

単語数、文数ともポストテストが高く、有意差が出た。これは、パラグラフ・ライティングに慣れるに従い、トピックについて詳細に記述しようとしたためと考えられる。また、1文当たりの単語数が事後で減っているのは、文法的なエラーを回避するために、短く、簡単な文を多用する傾向が見られたためであると考えられる。

### 4.2 パラグラフに関するアンケートの分析

表2は、パラグラフに関するアンケート（資料1）で、表現の領域について事前と事後を比較したものである。

■ 表2：表現の領域における事前と事後の比較

	N	M	SD	df	t-value
pre	20	2.6	0.73	19	5.46**
post	20	3.2	0.71		

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

表現の領域全体では、事後が事前よりも高く有意差があった。項目別に見ると、「4 単語の使い方がわかる」、「5 単語のつながりがわかる」、「6 文

法がわかる]、[8 文と文のつなぎ方がわかる]、[9 日本語の表現をうまく英語に直せる]では $p < .01$ で有意差が、[7 文の中の語順がわかる]では $p < .05$ で有意差があった。また「1 単語や熟語がわかる」[2 単語の綴りがわかる]、[3 品詞の区別がわかる]では有意差が見られなかった。この結果は、単語レベルの項目には変化がないが、句及び文レベルの項目には変化が見られたことを示しており、より大きい単位の表現に意識が向いていることがわかる。

これらのことから、表現の領域ではパラグラフ・ライティングの改善が見られたと言える。

表3は、構成の領域について事前と事後を比較したものである。

■ 表3：構成の領域における事前と事後の比較

	N	M	SD	df	t-value
pre	20	1.8	0.56	19	5.78**
post	20	2.6	0.89		

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

構成の領域全体では、事後が事前よりも高く有意差があった。これは、指導するパラグラフの型を「トピック→サポート→コンクルージョン」と決めたことから、パラグラフを構成しやすくなったためと考えられる。項目別に見ると、「10 パラグラフの構成の仕方がわかる」[11 トピックセンテンスの書き方がわかる]、[12 サポートセンテンスの書き方がわかる]、[13 パラグラフのまとめの書き方がわかる]では $p < .01$ で有意差があった。また「14 パラグラフの中でそれぞれの文の順序がわかる」では有意差が見られなかった。これはパラグラフを書く前に行った、文を並べ替えてパラグラフを作る演習問題が難しく、正答者が少なかったことが影響していると考えられる。

これらのことから構成の領域では、パラグラフ・ライティングの改善が見られたと言える。

表4は、内容の領域について事前と事後を比較し

■ 表4：内容の領域における事前と事後の比較

	N	M	SD	df	t-value
pre	20	1.5	0.47	19	5.19**
post	20	2.3	0.94		

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

たものである。

内容の領域全体では事後が事前よりも高く有意差があった。項目別に見ると、「15 書く内容が思いつく」[16 書く内容を整理できる]、「17 内容が豊かな文章を書くことができる」[18 内容的にまとまりのある文章を書くことができる]のすべてで $p < .01$ で有意差があった。これは演習問題や教師からのフィードバックにより、書く内容を焦点化できるようになったためと考えられる。また、学習者がこれまで1文ずつの和文英訳にしか取り組んだことがなく、パラグラフ・ライティングによって長い文章を意識して書くようになったためと考えられる。

これらのことから内容の領域では、パラグラフ・ライティングの改善が見られたと言える。

表5は、メタ認知の領域について事前と事後を比較したものである。

■ 表5：メタ認知の領域における事前と事後の比較

	N	M	SD	df	t-value
pre	20	1.9	0.78	19	6.89**
post	20	2.8	1.00		

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

メタ認知の領域全体では、事後が事前よりも高く有意差があった。項目別に見ると、「19 単語や熟語の知識を英文を書く際に応用できる」[20 文法知識を英文を書く際に応用できる]、「21 使った単語や熟語が正しいかどうか判断できる」[22 使った文法が正しいかどうか判断できる]、「23 書いた英文が意味のまとまりのある文になっているか判断できる」[24 書いたパラグラフの構成が正しいかどうか判断できる]、「25 書いた文章が英語として自然かどうか判断できる」のすべてで $p < .01$ で有意差があった。これは自己評価だけでは気付かない誤答でも、相互評価や教師の添削によるフィードバックによって指摘され、学習者にモニタリングの力がついたからであると考えられる。また、読み手、つまり相互評価の相手を意識して英文を書いていることもモニターが働く一因であると考えられる。

これらのことからメタ認知の領域では、パラグラフ・ライティングに改善が見られたと言える。

#### 4.3 自己評価及び相互評価の分析

表6はパラグラフ・ライティングのプレテストと

ポストテストの自己評価を、各観点ごとに比較したものである。

■ 表 6：自己評価の事前と事後の比較

	N	内容	構成	表現
pre	20	2.0	2.2	2.1
post	20	2.6	2.3	2.7
t-value		4.49**	0.41	2.85*

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

自己評価では内容と表現の領域で有意差が見られ、学習者は自分のパラグラフが改善されたと感じていることがわかる。これは前述したパラグラフに関するアンケートでも同様の結果が出ている。構成に関しては、有意差が見られなかったが、何らかのマイナス要素がからんで事後の点数が伸びなかったものとする。パラグラフに関するアンケートでは「14パラグラフの中でそれぞれの文の順序がわかる」で有意差が見られず、このことが自己評価に影響を与えているのかもしれないが、明らかなことは言えない。

表7はパラグラフ・ライティングのプレテストとポストテストの相互評価を、各観点ごとに比較したものである。

■ 表 7：相互評価の事前と事後の比較

	N	内容	構成	表現
pre	20	2.9	2.9	2.9
post	20	3.4	3.2	3.3
t-value		3.58**	1.67	2.10*

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

相互評価でも自己評価同様、内容と表現の領域で有意差が見られ、学習者は自分のパラグラフが改善されたと感じていることがわかる。しかし、ここでも構成に関しては有意差が見られず、原因としては、自己評価と同様に、パラグラフに関するアンケートの「14パラグラフの中でそれぞれの文の順序がわかる」で有意差が見られないことが影響していると考えられるが、明らかなことは言えない。

#### 4.4 教師評価の分析

表8はパラグラフ・ライティングのプレテストとポストテストの教師評価を、各観点ごとに比較した

■ 表 8：教師評価のプレテストとポストテストの比較

	N	内容	構成	表現
pre	20	2.2	2.2	2.2
post	20	3.8	3.6	3.2
t-value		8.40**	6.66**	4.97**

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

ものである。

教師からの評価では、内容、構成、表現のすべての観点でポストテストがプレテストより高く、有意差があった。学習者の自己評価、相互評価では構成の観点で有意差が見られなかったが、教師評価では有意差が見られた。

以上のように、学習者の自己評価と相互評価、さらには教師評価の分析から、パラグラフ・ライティングに改善が見られたと言える。

#### 4.5 プロトコル・データの分析

自由記述に関しては、当然のことではあるが、プレテスト後には、「パラグラフは難しい、英文が作れない」などの否定的なものがほとんどであった。しかし、ポストテスト後には「～がわかるようになった」、「～ができるようになった」という記述が多かった。また、プレテスト後とポストテスト後と比較した場合、データの観測度数が後者の方がずっと多かった。

ここでは、多くのプロトコル・データのうち、特にパラグラフ・ライティングに対するメタ認知的省察に焦点を当てる(表9)。つまり、パラグラフを書く際に自分の英語力や知識についてコメントしているものを、内容、構成、表現の3観点に分類した。

1の内容面では、内容の焦点化、内容の深化、内容のまとまりについての記述が多かった。これらはパラグラフ・ライティングの指導後に意識するようになってきていることから、パラグラフ・ライティングがメタ認知を活性化していると言える。また、読み手を意識して書くというものもあったが、この読み手というのは教師というよりも、相互評価をする相手を指していると考えられる。それは教師は常に学習者の英作文を見るものである存在で、このパラグラフ・ライティングにおいても特別な存在ではないからである。このことから、相互評価はパラグラフ・ライティングにおけるメタ認知を活性化するものであると言える。

構成面では、パラグラフ・ライティングに初めて

■ 表9：プロトコル・データにおけるメタ認知的記述

	内容	度数
内容	・書く内容がすぐ浮かぶようになった。	8
	・内容を絞って書くように気を付けた。	11
	・英語に直しやすい内容を考えるように注意した。	7
	・内容を深めるように気を遣った。	4
意味	・意味をつなげて文を書くように意識した。	7
	・意味のまとまりを意識した。	12
読み手	・読み手を意識して書くようになった。	3
	構成	度数
構成	・構成を意識して書けるようになった。	10
	・話のつながりに気を付けるようになった。	7
組立て	・文の組み立てを工夫するようになった。	6
	表現	度数
文法	・文法的な間違いに気付くようになった。	13
	・文法の使い方に注意するようになった。	8
	・接続詞の使い方に注意するようになった。	8
	・自分ではできていると思っていても指摘されて間違いに気が驚いた。	2
	・文法を気を付けながら使うようになった。	13
	・自分の文法面での弱点がわかった。	4
語法	・文と文のつながりに注意した。	12
	・簡単な英文を使うように心がけた。	9
	・友達のパラグラフを見て単語の使い方を確認することができた。	5
	・自分が書いた英文が間違いがないかどうか見直すポイントがわかった。	7
	・表現の正確さに注意するようになった。	11
	・単語の使い方に注意するようになった。	7

度数の単位（人）

取り組むことを考慮して、「トピック→サポート→コンクルージョン」という型を提示して、これに合わせて作るように指導したため、比較的構成を考えるのは容易だったと思われるが、トピックセンテンスに対するサポートセンテンスが難しかったようである。度数は内容、表現に比べ少なかったが、前述した自己評価と相互評価の構成の領域で有意差が見られなかったことと関係しているかもしれない。

表現面では、エラーに対する気づきを述べているものがいくつかあったが、これは英作文の質を向上させる上で大変重要なものである。また、文法的に正しい、簡単な英文を書くことを意識したものがいくつかあった。これは相互評価や教師のフィードバックの効果であると考えられるが、書き手が読み手を意識していることも影響しているものと考えられ、学習者のメタ認知が活性化していることを意味していると考ええる。

このように、プロトコル・データをメタ認知的記述について質的に分析した結果は、パラグラフ・ライティングの際、メタ認知が活性化していることを示しており、メタ認知能力が育成されたと言えることができる。

## 5 結論

本研究の目的は、パラグラフ・ライティングの指導を通して、日本人中学生の英作文におけるメタ認知能力を育成するために、パラグラフに対する自己評価と相互評価及び教師の添削とフィードバックの有効性を検証することであった。そのために3つのリサーチ・クエスチョンを設定したが、パラグラフに関するアンケートや自己評価と相互評価、そしてプロトコル・データの分析の結果、リサーチ・クエスチョンについては次のことが言えるだろう。

リサーチ・クエスチョン(1)：

結果的に添削とフィードバックが学習者に評価する観点を示す形になっており、学習者がそれを自分のパラグラフ・ライティングや評価場面に活用していることが検証された。このことにより、パラグラフ・ライティングにおいてメタ認知が活性化していることを検証できた。

リサーチ・クエスチョン(2)：

本研究では、教師の添削とフィードバックが学習者の評価力に影響を与え、ライティングの際、モニタリングの機能が活発に働いていることが検証された。このことがパラグラフの質の改善に大きく寄与していると言える。

リサーチ・クエスチョン(3)：

アンケートやプロトコル・データの結果から、教師の添削とフィードバックが学習者の認知過程に影

響を与え、メタ認知が活性化することが検証された。このことは結果的に英作文におけるメタ認知能力を発達させることにつながるものと考えられる。

本研究を通して、学習者の英作文における視点が、単語または1文というローカルなレベルから、文章全体の言語形式に移行していることが明らかになった。

このことはメタ認知能力が発達し、自己のライティングについて reflection していることを意味しており、本研究のリサーチ・クエスションは検証されたと言える。

また、パラグラフ・ライティングにおいて教師の訂正後書き直しさせることは次のプロダクトに有効であるという先行研究の報告があるが、本研究の分析結果から、書き直しをさせなくても、自己評価と相互評価をもとにした教師の添削によるフィードバックは、パラグラフ・ライティングにおいてメタ認知能力を発達させ、パラグラフの質を改善させるということが検証された。

Raimes (1983) は、ライティングにおいて書き手が意識することとして、統語、文法、メカニクス、構成、適語の選択、内容、プロセス、読み手、目的の9項目を挙げている。本研究では、プロトコル・データの分析から、メタ認知過程が活性化することによって、日本人中学生という英語初級学習者であっても、Raimes が示す項目の多くを意識するようになっていくことが明らかになった。また、Pienemann (1984) は、学習者が教えられたことを学ぶタイミングは、その準備ができていたときのみ

であると述べている。このことは、本研究では、パラグラフ・ライティングにおけるエラーを自己評価と相互評価を行うことで教師のフィードバックを受けるレディネスができることと合致し、本研究の正当性を裏付けるものであると考えられる。

## 6 最後に

本研究を通じ、日本人中学生に対する英作文指導にはまだまだ研究の余地があり、和文英訳からパラグラフ・ライティングへの移行の意義を考えさせられた。余談ではあるが、今回被験者となった学習者が、パラグラフ・ライティングで学んだことが高校入試の小論文や面接に大いに生きたと話してくれた。L1 における豊かな表現力と論理的な思考力の育成の補助的な役割を果たしていることに驚きの念を隠さない。

最後に、英語で意味のまとまりのある文章を書くことができる能力を中学英語のゴールの1つとすることを提案し、本研究を閉じたい。

### 謝 辞

最後に、このような貴重な研究実践の機会を与えてくださり、さらに貴重なご助言をいただいた羽鳥博愛先生には心より感謝申し上げます。また(財)日本英語検定協会の皆様と選考委員の先生方にも心よりお礼申し上げます。

### 参考文献 (\*は引用文献)

- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, pp.267-296.
- Cresswell, A. (2000). Self-monitoring in student writing: Developing Learner responsibility. *ELT Journal*, 54 (3), pp.235-244.
- \*Cumming, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning*, 39(1), pp.81-141.
- \*Fathman, K. and Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In Kroll, B. (ed). *Second Language Writing*, pp.178-190.
- \*Ferris, D. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms.

*TESOL Quarterly*, 29(1), pp.33-53.

- \*Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott. (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, pp.1-10.
- \*Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, pp.161-184.
- Fotos, S. (2001). Cognitive Approaches to Grammar Instruction. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, pp.267-283.
- 畑野喜信. (2004). 「自由英作文の生徒評価」. 『中国地区英語教育学会研究紀要』第34号, pp.107-111.
- 井ノ森高詩. (2005). 「18才で花を咲かせる～中高一貫校での英文ライティング指導の一例」. 『STEP 英語情報』1. 2月号, pp.20-23.

- 伊藤千寿.(2002).「日本人の英語における中間言語構造」.『東北英語教育学会研究紀要』第22号, pp.51-60.
- \* James, C.(1998). *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.
- ケリー伊藤.(2002).『英語パラグラフ・ライティング講座』.東京: 研究社.
- 小池生夫・寺内正典・木下耕児・成田真澄(編).(2004).『第二言語習得研究の現在』.東京: 大修館書店.
- \* 小室俊明.(2001).『英語ライティング論—書く力と指導を科学する』.東京: 河原社.
- Kondo, Y.(2004). Enhancing Student Writing through Peer Review Coaching. *ARELE*, vol.15, pp.189-198.
- \* Lalande, J.(1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66, pp.140-149.
- \* Lee, I.(1997). ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for college-level teaching. *System*, 25, pp.465-477.
- \* Leki, I.(1991). The preference of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24(3), pp.203-218.
- Masaki, M.(1997). Peer Feedback in a Japanese EFL Writing Classroom. 大学英語教育学会関西支部第4次研究プロジェクト英作文指導研究会紀要, 第2号, pp.43-54.
- \* 及川賢・高山芳樹.(2000).「自由英作文指導におけるerror feedback と revision の効果」.『関東甲信越英語教育学会研究紀要』第14号, pp.43-54.
- 及川賢・高山芳樹.(2001).「自由英作文の長期的revision の効果」.『関東甲信越英語教育学会研究紀要』第16号, pp.59-70.
- 沖原勝昭(編).(1994).「英作文添削法と評価」.『英語教育』12月号, pp.29-31.
- \* 小栗成子.(2005).「Web はライティングに役立つか?」.『英語教育』9月号, pp.21-23.
- 大井恭子.(2005).「これからのライティング指導」.『英語教育』9月号, pp.28-31.
- \* Pienemann, M.(1984). Psychological constraints in the teachability of language. *Studies in Second Language Acquisition* 6, pp.184-214.
- \* Raimes, A.(1983). *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- \* Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I.(1986). Saliency of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, pp.83-93.
- 坂本政子・古屋則子・Charles D Hubenthal.(2002).『Thoughts into Writing パラグラフ・ライティング入門』.東京: 成美堂.
- \* Semke, H.D.(1984). Effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, pp.95-202
- \* 塩川春彦.(1995).「クリティカル・ライティングの力を伸ばすための指導—Critical Thinking Training を応用して—」.『中部地区英語教育学会紀要』第25号, pp.195-200.
- \* Sinclair, B.(2000). Learner Autonomy: The next phase? In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (Eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, pp.4-14.
- 杉山恵・久保田佳克・板垣信哉.(1998).「英作文の心的プロセスの分析と考察—和文英訳のプロトコール・データに基づいて—」.『東北英語教育学会研究紀要』第19号, pp.73-83.
- \* 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.
- 富岡龍明.(2002).『英作文へのニューアプローチ』.東京: 研究社.
- 富岡龍明.(2003).『論理思考を鍛える英文ライティング』.東京: 研究社.
- 富岡龍明.(2005).「パラグラフ・ライティングの必要性」.『英語教育』9月号, pp.13-16.
- \* Truscott, J.(1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), pp.327-369.
- \* Watanabe, K.(1997). The development of EFL students' awareness of writing strategies: The process of autonomous composition.『鳴門英語研究』第11号, pp.233-243.
- \* Yakame, H.(2005). The Role of Peer Feedback in the EFL Writing Classroom. *ARELE*, vol.16, pp.101-110.
- Zamel, V.(1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), pp.79-102.
- Zhu, W.(1995). Effects of training for peer response on students' comments and interaction. *Written Communication*, 12(4), pp.492-528.

資料・・

資料1：パラグラフに関するアンケート

英作文を書くときにあなたが感じる満足度（よくできたと感じること）について質問します。各項目について自分に当てはまるものを番号で答えてください。

1. 全く当てはまらない
2. どちらかと言えば当てはまらない
3. どちらとも言えない
4. どちらかと言えば当てはまる
5. とてもよく当てはまる

質問事項	
表現	
1	単語や熟語がわかる。
2	単語の綴り（スペリング）がわかる。
3	品詞（名詞や動詞など）の区別がわかる。
4	単語の使い方がわかる。
5	単語のつながりがわかる。
6	文法がわかる。
7	文の中の語順がわかる。
8	文と文のつながりがわかる。
9	日本語の表現をうまく英語に直せる。
構成	
10	意味のまとまりのある文章（パラグラフ）の構成の仕方がわかる。
11	話題提供の文（トピックセンテンス）の書き方がわかる。
12	トピックセンテンスを詳しく説明する文（サポート）の書き方がわかる。
13	意味のまとまりのある文章（パラグラフ）のまとめの書き方がわかる。
14	意味のまとまりのある文章（パラグラフ）の中でそれぞれの文の順序がわかる。
内容	
15	書く内容が思いつく。
16	書く内容を整理できる。
17	内容が豊かな文章を書くことができる。
18	内容的にまとまりのある文章を書くことができる。
メタ認知	
19	自分の単語や熟語の知識を英文を書く際に応用できる。
20	自分の文法知識を英文を書く際に応用できる。
21	自分が使った単語や熟語が正しいか、正しくないか判断できる。
22	自分の英文が文法的に正しいか正しくないか判断できる。
23	自分の英文が意味のまとまりのある文になっているか判断できる。
24	自分が書いたパラグラフの構成が正しいかどうかの判断ができる。
25	自分が書いた文章が英語として自然なものになっているかどうかの判断ができる。

資料2：生徒に与えたトピック一覧表

回数	トピック
プレテスト	My school life in junior high school
第1回	Hirosaki
第2回	My club activity
第3回	My hobby
第4回	Japanese culture
第5回	My family
第6回	A famous person I respect
第7回	Japanese food
第8回	English
第9回	My dream
第10回	My friends
ポストテスト	My best memory in junior high school

資料3：パラグラフ指導の際の演習問題例

Exercise 1 次のトピックセンテンスに続いて、各文を並べかえてパラグラフを完成させよう。

Hirosaki is a very nice city.

- ア So I like Hirosaki very much.
- イ The cherry blossoms festival is held there every spring.
- ウ A lot of people come to that festival.
- エ There is a famous park in Hirosaki.

順番 [     →     →     →     ]

Exercise 2 次の文を並べかえてパラグラフを完成させよう。不要な文が一文あります。

- ア Second, I took care of old people.
- イ I enjoyed a baseball game.
- ウ I have joined the volunteer work twice.
- エ I'm interested in a volunteer work.
- オ I always feel good after the work.
- カ First, I collected a lot of cans in the park.

順番 [     →     →     →     →     ]

Exercise 3 次の下線部に適語を入れてパラグラフを完成させよう。

I would like to introduce myself. My name is \_\_\_\_\_ . I am \_\_\_\_\_ years old. I was in the \_\_\_\_\_ club. My hobby is \_\_\_\_\_ . I am interested in \_\_\_\_\_ . I want to \_\_\_\_\_ in high school.

Exercise 4 空欄に適切な「つなぎことば」を入れてパラグラフを完成させよう。

My hobby is traveling. I have been to many foreign countries. (                    ), last year I visited China. I like to visit different countries (                    ) I can find something new to me. (                    ) traveling is also dangerous. (                    ) some Japanese people are killed in foreign countries every year. (                    ) I have to pay attention during the travel to enjoy it.

[ so, for example, however, because, in fact ]

資料4：評価表

観点	自己評価	評定	相互評価	評定	教師評価	評定
内容	(コメントを書く)					
構成						
表現						

感想、反省、疑問点、学んだことなど

資料5：指導する基本的な表現例

機能	表現例
順序	first, second, then, next, finally
付加	moreover, in addition, in addition to
反対	on the other hand, however, although
類似	similarly, also
例示	for example, for instance
原因・理由	for, because
結果	therefore, as a result, so
強調	in fact, actually
結論	in conclusion, in the end, in short

# シャドーイングを用いた英語聴解力向上の指導についての検証

東京都立桐ヶ丘高等学校 教諭 鈴木 久実

申請時：東京都立深川高等学校 教諭

## 概要

シャドーイング訓練が聴解力の向上に寄与するのではないかという研究（玉井, 1992, 2005）を受け、教室でシャドーイングを用いた指導が多く見られるようになった。

この研究では、シャドーイング指導をどのように行くと、聴解力向上に結び付くかに焦点を当て、3回の実証授業を行った：(1) 5日間でのLL教室における授業で、未知・既知の英語のシャドーイング訓練を行い、聴解力伸長の差を比較、(2) 普通教室において、前回と同じ条件で、(3) read and look-up, repetition, シャドーイングのグループに分け普通教室で活動を行い比較。

結果は、意欲のある生徒は、未知の教材で、あまり英語に気持ちが向かない生徒には、既知の教材でシャドーイングを行うと聴解力が向上したというものであった。repetitionは、意欲のある生徒なら聴解力に寄与することがわかった。

## 1 研究の目的

日本における英語学習で、聴解力を向上させる目的でシャドーイングが使われるようになり、授業の中でも利用されるようになった。

これまでシャドーイングは、逐次通訳、同時通訳などの、通訳のプロをめざす人たちが、本格的な通訳の訓練に入る前のトレーニングとして利用されてきた（門田・玉井, 2004）。その際、シャドーイングする英語は、シャドーイングする者にとって、初めて聞く英語であることが多い。しかしながら、シャドーイングが英語の授業で使われる場合は、復習と

して生徒がわかっている内容をシャドーイングさせる場合が多いように思われる。また、一口にシャドーイングと言っても、英語学習のために教室で使われているシャドーイングの方法はさまざまである。例として、シャドーイングを授業に取り入れている方々の導入例を以下に紹介する。

- ・shadowingは元の音が聞こえることが大事なので普通教室では「小声で」と言ってやらせています。（東京・私立普通科）
- ・パラグラフごとにシャドーイングさせていますが、生徒にはかなりの達成感があるらしく、最後の方にはかなり大きな声で自信を持って発音してくれます。（大分県）
- ・ペアワークの中で、文を短く切ったものを相手の発声により、文字を見ずに繰り返す。（愛知県・県立実業高校）
- ・定期試験にシャドーイングを入れています。そうすると、家庭で練習するという家庭学習の習慣もつき、発音が上達します。（高知県・県立高校英語科生徒対象）

これらの例を見ると、生徒にどのようにシャドーイングさせているかが、教員によって、授業によって、異なるのではないかと仮説が立てられる。シャドーイングをしているときに、頭の中で英語をどう処理しているかは、その人の英語力がどの程度か、どうシャドーイングするかという意識、既知の内容の英語か、未知の内容の英語か、などによって異なるのではないと思われる。聴解力を向上させるためのシャドーイングであれば、そのための生徒への指示をどう与えるか、生徒の英語力に合った英

語の速度、内容を考えさせてシャドーイングさせるのか、ただ音だけを追うのかなど、配慮しなければならないことが多くあるはずである。

以上のことを考え、高校生の英語聴解力向上のために、シャドーイング訓練を授業内でどのように活用するかを考えるため、下記の2点について、研究・検証を行った。

- (1) まだ内容が授業で十分説明されていない教材で、授業の導入時にシャドーイングをさせる場合と、既習の教材を復習としてシャドーイングさせた場合に、聴解力向上にどのような差が出るのか。
- (2) シャドーイングが聴解技術の改善を促すとしたら、頭に英語を残す訓練となると言われている(金谷, 2002) read and look-up や repetition では同じような効果が出ないのか。

## 2 リスニング指導を行う教員対象のアンケートより

2006年にリスニング指導を授業の中で積極的に行っている教員を対象に、以下のようなアンケートを行った(表1)。これを見ると、リスニング指導に熱心な教員の7割近くがシャドーイング訓練を授業に取り入れており、その9割以上が普通教室でシャドーイング指導を行っていることがわかる。マークシートを機械で読み取ったため、一部にエラーが出た回答用紙があり、若干回答者数が問題によって異なっていることをあらかじめお断りしておく。

■ 表1：リスニングに関するアンケート

		回答者数			
1	授業でリスニング指導をされたことがありますか	82人	ある 98%		
2	リスニング指導する際の教材はどのようなものですか	86人 (複数回答)	教科書テープ・CD 62%	市販のリスニング教材 65%	
3	シャドーイングを授業に取り入れていますか	85人	いる 68%	いない 32%	
4	シャドーイングを授業で生徒に行わせる場合、生徒のどのような力が伸びると思いますか	95人 (複数回答)	リスニング 64%	発音 44%	単語力 12%
5	シャドーイング指導をどの教室で行っていますか	53人	普通教室 94%	LL 教室 6%	

## 3 文献研究

### 3.1 リスニングに成功するためには

#### 3.1.1 Active Attitude

リスニングは、他の3技能に比べ受動的な活動だと考えられることもあるが、そうではなく、リスニング指導するときは、学習者が積極的に自分の持っている知識を使って意味解釈に到達できるよう十分な文脈を持つリスニング教材を提供すべきだとも言われている(Brown, 1990)。また、Rost (1990)も、リスニングは受け身で情報を受容するというより、活動的に知識を構築するものであると指摘している。

リスニングは、意味理解のために積極的に聞く姿勢を持たなければ向上しない能力であり、ただ英語を流しているだけでは、リスニング力が向上するとは考えにくい。

#### 3.1.2 背景知識

背景知識 (Background Knowledge) がリスニングの成功には不可欠である。Brown (1990) は積極的にリスニングする者が使う背景知識として物理的な知識 (時間や場所) と主題に関する知識などを挙げている。これらを用いて、聞き手は、自分の期待するものを形作り、確認しながら、入力された情報を聞き取るのである。

#### 3.1.3 top-down と bottom-up

リスニングには2種類の処理の方法があると言わ

れている (Richards, 1990; 玉井, 2005)。bottom-up 的聴解と top-down 的聴解である。bottom-up 的聴解では入力された情報 (音, 語, 節, 文) を符号化し, メッセージを解釈するための情報として利用する。top-down 的聴解では, メッセージを解釈するために前述した背景知識を使う。初学者は, 対象となる言葉についての知識が少ないため top-down 処理に頼りがちにある。Matsusaka (1995) は micro-linguistic listening comprehension (学習者が対象となる言語の音韻, 語彙, 統語面の知識を使うような聴解技術) と global listening comprehension (背景知識を使った top-down 的聴解) を別々でなく両方を 1 つのタスクに組み込むことで, 双方向の聴解が向上するだろうと述べている。授業の中で, 一方の処理方法に偏らず, バランスよく生徒が処理できるような指導を考えていく必要があるだろう。

### 3.1.4 Automatic Processing

語学力とは, 言葉をその場で自動的に処理し解釈できる能力を含む (Buck, 2001)。自動的に処理するとは, インプットとアウトプットの間に一貫した定まった関係があることを言う (Gass & Selinker, 2001)。Levelt (1978) は技術を獲得したというのは, 個々の動作や一連の操作が自動化されていることを言うのだとしている。

第 2 言語には母語と比べると自動化されていない部分が多いため, 第 2 言語での読む・書く・聞くには母国語の場合以上に時間がかかると言えるだろう。

### 3.1.5 Attention

第 2 言語における聴解では, attention が大切な要因の 1 つと言われている。Rost (1990) は, 学習者に与えるタスクは attention を要求することが必要で, 一方の聴解の場面であっても, 学習者が積極的にリスニングにかかわっているか確認するため, 彼らが質問できるような機会を作ることが大切であるとしている。

また Rost (1990) は, 音声に対する「選択的注意」(selective attention) を発達させることが, 学習者が母語では必要としない「意味理解のための概念」(decoding concept) の習得を助けるのに役立つかもしれないとして次のように述べている。'Learner training in selective attention to phonological cues, "attending selectively to some stimuli

or aspects of those stimuli in preference to others" (Kahneman, 1973, p.3) may be useful for helping learners acquire decoding concepts in English that they may not need to employ in their first language., 早稲田大学の松坂ヒロシ教授は, 通訳訓練でシャドーイング訓練をした際, 集中するとシャドーイングしている自分の声が気にならなくなり, 英語の音声だけが聞こえてくるという経験をされ, これは選択的注意と関係があるだろうというお話をされていた<sup>(注1)</sup>。学習者に選択的注意を持たせて聴き取りやシャドーイングをさせるような指導をすることは, リスニング力向上のための指導上大切なことだと思われる。

## 3.2 聴解力向上のためのシャドーイング訓練について

玉井 (1992) では, 聴解力を「入力された音声を理解する聴解力と聴解を助ける聴解技術の総合されたものという定義が可能になる」としている。玉井 (2005) は聞いた音声を保持する技術や方略は聴解に不可欠な要因であり, 聴解力を考えるときに, 背景知識や言語知識の量だけでなく, 認知システムの機能にまで踏み込んだ説明が必要になるのではないかと考え, 音声の保持力は, シャドーイング訓練で進歩すると考えた。玉井 (2005) はシャドーイングを「聞こえてくるスピーチに対してほぼ同時に, あるいは一定の間をおいてそのスピーチと同じ発話を口頭で再生する行為, またはリスニング訓練法」(pp.34-35), と定義し機械的な行為ではなく, 認知的性格の強いものであると考えた。玉井 (1997) では, 大学生を対象に 5 日間シャドーイング中心のリスニング指導を行い, 学生の聴解力が有意に伸長していることを示した。さらに, 指導後のリスニングテストの結果を上中下の 3 群に分けて分析し, シャドーイング訓練の効果は上位群より下位群に強く現れる傾向があるとした。玉井 (2005) では, 普通科高校生を対象に 3 か月半授業回数 13 回で, シャドーイング群とディクテーション群で指導した。その結果, 事前テストと事後テストの間でシャドーイング群では成績の中間・下位群に有意な伸長が見られ, ディクテーション群では上中下いずれの群においても有意な伸長は見られなかった。次に短期大学生を対象にシャドーイング群とディクテーション群で 3 か月 15 時間指導した結果, 事前テスト・事後テスト間でど

ちらの群も聴解力に有意な伸長が見られた。その一方で、読解力についてはディクテーション群のみが有意な伸長を示した。このことから、シャドーイングは読解力のような知識面に働きかける訓練法ではないのではないかとしている。

シャドーイング訓練による聴解力伸長という興味深い実験を行っている一方で、なぜ音声を聞く時間や回数の異なるディクテーションを統制群に選び比較したのかという点については疑問が残る。

### 3.3 音韻ループでの音声の保持

玉井 (2005) は、音声を保持する技術も聴解力向上に必要な要素だとしているが、この音声を保持することにかかわるのが音韻ループ (phonological loop) である。音韻ループは Baddeley and Hitch (1974) によって提唱された作動記憶の下部システムである (小池, 2003)。齊藤 (1999) は、音韻ループを説明するのに、作動記憶研究が取り扱う範囲の「音韻」に限定し、それは例えば、電話帳から電話番号を見つけてダイヤルするまでの間、数詞系列を保持している一種の「声」の形態をとるものとした。そのような音韻的活動を支えているのが、Baddeley (1990) の作動記憶モデルが提案している、音韻ループというシステムで、このシステムは、数を数えるとか、暗算をする、やや難解な文章を読むといった認知的な活動を、音韻的な情報のバックアップ機構として支援しているということから知られている (齊藤, 1999)。上記のように情報を保持するため、心の中でそれを復唱するが、実際に声を出さずに反復を行う場合を内語反復 (subvocal rehearsal) という (小池, 2003)。玉井 (2005) は音韻ループでの保持力が、シャドーイングのような意識的な内語反復の訓練で進歩し、その結果、より多くの情報を意味理解処理に回すことが可能になると考えている。

そのような能力は、リスニングのみならず、リーディングでも必要であろう。

### 3.4 構音抑制

構音抑制とは、記憶課題などに、メインとなる一次課題 (primary task) を遂行すると同時に、二次課題 (secondary task) として構音活動を行うことが求められる、二重課題法 (dual-task method) の1つである (齊藤, 1999)。被験者に無関係な語、例えば the を繰り返し発音させることによって、特定

の項目を復唱できないようにするものである (バッドリー, 1988)。音韻的な符号化を担っている音韻ループの活動が、構音抑制によって妨害され、そのために音韻的な符号化が不可能となったと考えられる (Baddeley, 1986)。

他の生徒の声も聞こえる中でシャドーイングを普通教室の一斉指導で行うときに、この構音抑制によって、「シャドーイングが音韻ループでの音声の保持の訓練となり、聴解力が向上する」という仮説は成立しないことも考えられるのではないだろうか。

### 3.5 シャドーイングについての研究

同時通訳における認知的な研究の中で、以前にもシャドーイングに関する研究は行われているが、見解はさまざまである。ここでは、リスニング、逐次通訳、同時通訳、シャドーイングを比較研究したものを紹介する。

Lambert (1988) は、入力した情報の保持の量と質を比べることで、処理の深さを測った。処理の方法として、① シャドーイング、② 同時通訳、③ 逐次通訳、④ リスニングを比べた。被験者は、第1言語 (L1) が英語で第2言語 (L2) がフランス語である16人の通訳者で、(1) 入力された情報がどれだけ保持されているか、(2) 入力された情報を認知テスト (recognition test) により、① 語彙、② 意味、③ 統語、について測った。(1) では L2 で入力された情報を L1 で示し、(2) ではどちらも L2 で行った。逐次通訳と同時通訳が最も深い処理をするというのが Lambert (1988) の予想であったが、結果は深く処理をした順番はリスニング・逐次通訳が最も高く、その次に同時通訳、最後にシャドーイングとなった。これについて Lambert (1988) は、リスニングをする人は、そのすべての attention を情報処理に向けることができるからではないかとしている。つまり、通訳やシャドーイングでは、いくつものタスクに自分の attention を分散させなければならないのに対し、リスニングでは自分の全神経を入力された情報に向けることができるからではないかということである。

Lambert (1992) で引用されている Gerver (1974) では、会議通訳者に、フランス語の散文からの一節を3つ英語にしてもらった。その後、理解度と想起のテストを行ったところ、最も得点が高かったのはリスニングの後で、その次に同時通訳、そしてシャ

ドーイングの順番になった。

どちらも、通訳者という高度に言葉を操れる人々を対象にした実験であるが、リスニングが最も深い処理をしており、その理由は、同時にいくつものタスクをこなす通訳やシャドーイングより、入力された情報に対する attention が向くという点であるという考察は、興味深い。

### 3.6 read and look-up と音読について

read and look-up はテキストに目を落とし、英文をある程度まとめて頭に入れたら (read), テキストから目を上げ (look up), そしてその部分を音声に出してみる, というやり方である (金谷, 2002)。英文を覚えさせる方法として, 数多くの先生方が実践されている音読法の1つであり, 教科書の英文を意識的に覚えさせるには良い方法である (谷口, 2000)。谷口によると, read and look-up には3つのパターンがある。

#### <1> 基本形

こちらが“Read.”という合図を出す。生徒たちは一斉に教科書を見ながら, 1つの英文を音読する。その後, “Look up.”という合図を出す。生徒たちは教科書から目を離し, 前を見て覚えた英文を音読する。

#### <2> 比較的音読の難しい英文, あるいは1文が長い英文の場合

“Read.”の合図と一斉の音読を2~3回繰り返し, その後“Look up.”の合図を出す。しかし, しつこく何度も“Read.”を繰り返すと, 緊張感と集中力がなくなる。

#### <3> 黙読と音読を用いた場合

“Read.”の合図で1文を黙読させる。“Look up.”の合図で, 前を向かせて音読させる。これは1の基本形を一通り行った後で行う。黙読と音読をミック

スさせた指導である。

今回の実証授業2では, この中の「基本形」を使い指導した。

## 4 実証授業 (1)

### 4.1 短期間のシャドーイング訓練

大学入試センター試験の受験を希望する3年生の生徒を対象に, 夏季長期休暇中に行われた希望者対象の講習会で, センター試験リスニング対策講座の受講者を募集した。受講希望の生徒を①教材の導入時にシャドーイングするグループ (5名), ②教材の復習時に教材をシャドーイングするグループ (6名), ③シャドーイングは行わず, リスニングのみ行うグループ (16名) の3つのグループに分け, それぞれ5日間連続90分で指導を行った。①, ②は校内のLL教室で, ③は勉強合宿中のため, 宿泊先の教室の一室を使って行った。③の教室は, 防音された部屋で, リスニングを行うには特に支障ないと考えられた。

各グループが等質であるかどうかを測るため, 事前テストを行い, 指導の効果を測るため指導の最後に事後テストを行った。テストは5日間という短い期間であるため, テストの学習効果が結果に出ることを避けるため, 事前テストに Benesse Corporation の GTEC7, 事後テストに GTEC8 を使用した。GTEC 各テストの相関については長沼 (2002) を参照されたい。事前テストの結果は  $[F(2, 24) = .022, p = .978]$  であり, 有意差がないことが確認されている。教材は『Listening Essentials 標準編』(啓隆社) を使用した。1分間当たり平均130語 (130 wpm) のスピードであった。使用5日間の処置は表2のとおりである。

■ 表2: 短期間での授業の流れ

	① (5名) 教材導入時にシャドーイング	② (6名) 教材復習時にシャドーイング	③ 統制群 (16名) 同じ教材でリスニング
	シャドーイング2回	リスニング1回	リスニング2回
	問題に答える	問題に答える	問題に答える
	教員解説	教員解説	教員解説
	パラレルリーディング <sup>(注2)</sup>	パラレルリーディング	パラレルリーディング
	リスニング1回	シャドーイング2回	リスニング1回

## 4.2 短期間の実証授業での分析結果

分散分析 (Repeated-Measures One-way ANOVA) の結果、主効果があり [ $F(1, 24) = 10.776, p = .003$ ], すべてのグループでリスニングテストの成績が統計上向上したが、処置による違い、すなわち事前テスト・事後テストにおける交互作用は有意には見られなかった [ $F(2, 24) = .726, p = .494$ ].

次にグループごとに繰り返しの  $t$  検定を行い、各グループ内での成績の伸びを分析した。その結果未知の教材をシャドーイングしたグループ ( $t = -5.303, df = 4, p = .006$ ) とリスニングのグループ ( $t = -2.321, df = 15, p = .035$ ) で事前テスト・事後テストの平均の差が有意に向上した。既知のテキストをシャドーイングしたグループは ( $t = -1.122, df = 5, p = .313$ ) で有意差が見られなかった。

5日間の検証授業の結果、導入として教材をシャドーイングしたグループとリスニングのグループでリスニングテストの成績が有意に向上したという結果になった。

## 4.3 長期間でのシャドーイング訓練

全日制普通科高校の3年生を対象にリスニング指導を行った。文系3クラスを①教材の導入時にシャドーイングするグループ(40名)、②教材の復習時に教材をシャドーイングするグループ(35名)、③シャドーイングは行わず、リスニングのみ行うグループ(37名)の3つのグループに分け、1学期間指導を行った。

前回同様、処置の効果を測るため事前テストと事後テストを行った。指導の期間が4月から7月中旬までの1学期間、約3か月であるため、テストの学習効果は少ないと判断し、事前テスト・事後テスト

とも Benesse Corporation の GTEC7 を使用した。事前テストの結果、各グループは同質 [ $F(2, 109) = 2.504, p = .086$ ] であると確認された。処置の回数は①16回、②17回、③18回である。教材は、3年リーディングの授業で使用していた検定教科書『EXCEED Reading』(三省堂)である。1学期間の処置は表3のとおりである。

学期の授業終了後の事後テストを行い、事前テストの結果と比較した。分析は短期間の実証授業と同様、グループ間のテストを繰り返しの一元配置分散分析、グループ内のテストを繰り返しの  $t$  検定で行った。

## 4.4 長期間の実証授業での分析結果

分散分析 (Repeated-Measures One-way ANOVA) の結果、主効果があり [ $F(1, 109) = 10.169, p = .002$ ], すべてのグループでリスニングテストの成績が統計上向上したが、処置による違い、すなわち事前テスト・事後テストにおける交互作用は有意には見られなかった [ $F(2, 109) = 1.374, p = .257$ ].

次にグループごとに繰り返しの  $t$  検定を行い、各グループ内での成績の伸びを分析した。その結果、リスニングのグループにおいてのみ、事前テスト・事後テストの平均の差が有意に向上した ( $t = -3.809, df = 36, p = .001$ )。教材導入時に、未知のテキストをシャドーイングしたグループ ( $t = -1.488, df = 39, p = .145$ ) と、復習として既知のテキストをシャドーイングしたグループ ( $t = -0.742, df = 34, p = .463$ ) では事前テスト・事後テストの間に有意な伸びは見られなかった。1学期間の検証授業の結果、リスニングのみ行ったグループにおいてリスニングテストの成績が有意に向上したという結果になった。

■ 表3：長期間での授業の流れ

	① (40名) 教材導入時にシャドーイング	② (35名) 教材復習時にシャドーイング	③ (37名) リスニング
	オーラルイントロダクション	オーラルイントロダクション	オーラルイントロダクション
	シャドーイング2回	教員による内容説明	リスニング1回
	教員による内容説明	コーラスリーディング	教員による内容説明
	コーラスリーディング	シャドーイング2回	コーラスリーディング
			リスニング1回

## 5 実証授業 (2)

### 5.1 シャドーイング・read and look-up・repetition

次に、内語発話を活性化させる活動として、頭に英語を残すための活動として良いと言われている(金谷, 2002) read and look-up と、教科書を閉じて、教員の後について言わせる repetition を、シャドーイングと比較した。今回は一般に行われている授業実践により近い形で行うため、それぞれの処置は復習として既知の教材を使って行った。指導した生徒は、前述4.3の長期間のシャドーイングの実証授業の対象となった、都立高校3年生普通科の生徒である。各グループに対して、1学期に行っていない活動で2学期に再度授業を行った。9月から12月中旬までの授業の間、前述の文系3クラスを① read and look-up, ② シャドーイング, ③ repetition のグループに分け指導を行った。処置回数は① 13回, ② 15回, ③ 15回である。処置の効果を測るため、今回は2006年1月29日に実施された第3回実用英語技能検定2級のリスニングテストを使用した。処置の期間は3か月以上あるため、テストの学習効果は少ないと考え、事前テスト・事後テスト共に同じリスニングテストを使用した。事前テストの結果、各グループは同質 [ $F(2, 111) = 0.835, p = .437$ ] であると確認された。

■ 表4 : 5.1での授業の流れ

	Group 1 (N = 36)	Group 2 (N = 38)	Group 3 (N = 40)
	オーラルイントロダクション	オーラルイントロダクション	オーラルイントロダクション
	単語確認	単語確認	単語確認
	リスニング1回	リスニング1回	リスニング1回
	解説	解説	解説
	音読	音読	音読
	read and look-up 2回	シャドーイング2回	repetition 2回

### 5.2 分析結果

事前テストと学期の授業終了後の事後テストを比較した。グループ間のテストを繰り返しの一元配置分散分析、グループ内のテストを繰り返しの  $t$  検定で行った。

分散分析 (Repeated-Measures One-way ANOVA) の結果、主効果は見られず、リスニングテストの成績は統計上向上しなかった [ $F(1, 111) = .098, p = .754$ ]。

次にグループごとに繰り返しの  $t$  検定を行い、各グループ内での成績の伸びを分析した。その結果グループ内でも、成績は有意に向上しなかった。分析結果は次のとおりである。read and look-up : [ $t = .795, df = 35, p = .432$ ], シャドーイング : [ $t = -.971, df = 37, p = .338$ ], repetition : [ $t = -.331, df = 39, p = .741$ ]

## 6 成績上位者・中位者・下位者における分析

### 6.1 1学期の実証授業における分析

前述の4.3で行ったリスニング・未知のシャドーイング・既知のシャドーイングのグループを、成績別に分け、分析を行った。3年生1学期中間考査、期末考査、2学期の中間考査で筆者が担当しているリーディングの得点を総合し、グループごとに偏差値55以上を上位者、偏差値45以上55未満を中位者、偏差値45未満を下位者とした。

#### 6.1.1 成績上位者

すべての処置で、有意に主効果があり、事前テスト・事後テストにおける得点が有意に伸びている [ $F(1, 41) = 22.282, p = .000$ ]。交互作用はなかった [ $F(2, 41) = .449, p = .642$ ]。グループごとの  $t$  検定では、リスニング群と未知のシャドーイング群が有意に伸長していた。

■ 表5 : 6.1での成績上位者繰り返し  $t$  検定による分析

グループ	MD	SD	$t$ 値	df	$p$ 値
①	-3.533	3.815	-3.587	14	.003
②	-3.438	4.351	-3.160	15	.006
③	-2.156	4.616	-1.682	12	.118

(注) ① リスニング群, ② 未知のシャドーイング群, ③ 既知のシャドーイング群 (以下表7まで同様)

### 6.1.2 成績中位者

主効果も、交互作用も見られなかった。主効果は [ $F(1, 33) = 2.332, p = .136$ ], 交互作用は [ $F(2, 33) = .343, p = .712$ ] である。グループごとの  $t$  検定でも、どのグループにも有意な伸びは見られなかった。

■ 表6：6.1での成績中位者繰り返し  $t$  検定による分析

グループ	MD	SD	$t$ 値	df	$p$ 値
①	-2.455	4.569	-1.782	10	.105
②	-.538	6.641	-.292	12	.775
③	-1.333	5.365	-.861	11	.408

### 6.1.3 成績下位者

主効果も、交互作用も見られなかった。主効果 [ $F(1, 29) = 1.612, p = .214$ ], 交互作用は [ $F(2, 29) = 2.185, p = .131$ ] であった。グループごとの  $t$  検定では、既知のシャドーイング群に聴解力の有意な伸びが見られた ( $p < .05$ )。

■ 表7：6.1での成績下位者繰り返し  $t$  検定による分析

グループ	MD	SD	$t$ 値	df	$p$ 値
①	-.909	2.948	-1.023	10	.331
②	1.000	4.405	.753	10	.469
③	2.300	3.057	2.379	9	.041

## 6.2 2学期の実証授業における分析

### 6.2.1 成績上位者

主効果はなかったが [ $F(1, 40) = 2.547, p = .118$ ], グループ間で有意な差があった [ $F(2, 40) = 5.177, p = .010$ ]。多重比較により repetition のグループが伸びたことがわかった。グループごとの  $t$  検定でも repetition で有意に成績が伸びていることがわかる。

■ 表8：6.2での成績上位者繰り返し  $t$  検定による分析

グループ	MD	SD	$t$ 値	df	$p$ 値
④	1.400	3.225	1.681	14	.115
⑤	-1.133	4.172	-1.052	14	.311
⑥	-2.846	2.996	-3.426	12	.005

(注) ④ read and look-up 群, ⑤ 既知のシャドーイング群, ⑥ repetition 群 (以下表10まで同様)

### 6.2.2 成績中位者

主効果 [ $F(1, 32) = 1.123, p = .297$ ] も交互作用 [ $F(2, 32) = 2.457, p = .102$ ] も見られなかった。グループごとの  $t$  検定では既知のシャドーイング群で有意差があった。

■ 表9：6.2での成績中位者繰り返し  $t$  検定による分析

グループ	MD	SD	$t$ 値	df	$p$ 値
④	-.400	2.836	-.446	9	.666
⑤	-1.909	2.166	-2.923	10	.015
⑥	.714	3.474	.769	13	.455

### 6.2.3 成績下位者

主効果 [ $F(1, 33) = 1.116, p = .298$ ] も交互作用 [ $F(2, 33) = .223, p = .801$ ] も見られなかった。グループごとの  $t$  検定でも、有意差は出なかった。

■ 表10：6.2での成績下位者繰り返し  $t$  検定による分析

グループ	MD	SD	$t$ 値	df	$p$ 値
④	.091	5.088	.059	10	.954
⑤	1.167	4.707	.859	11	.409
⑥	1.385	5.157	.968	12	.352

## 7 考察

### 7.1 未知のシャドーイングと既知のシャドーイング

5日間90分の実証授業では、未知のテキストをシャドーイングしたグループと、統制群のリスニンググループが聴解力において事前テスト・事後テストの間で有意に成績が伸長した。この結果から、以下のようなことが考えられる。

- (1) 既知のシャドーイングは内容がわかっているの  
で、シャドーイングの際、意味理解の処理が行われず、音をとろうとするのではないか。既知のシャドーイングが bottom-up の処理に偏りがちになるのに対し、未知のシャドーイングは bottom-up の処理、top-down の処理の両方が、バランスよく学習者によって行われていたのではないか。
- (2) 未知・既知とも、LL 教室でのシャドーイングのため、他の生徒の声が邪魔にならず、シャドー

イングが音韻ループで情報を保持する訓練になった可能性がある。

- (3) 未知のシャドーイングの方が次にどのような語がくるか、何が聞こえてくるか推測するのではないか。

一方、1学期間の実証授業で、両方のシャドーイング群に有意差が出なかったのは、以下の理由が考えられる。

- (1) 教室で行ったため、両方のシャドーイング群とも他の生徒の声が邪魔になり、内語発話技術の向上による音韻ループでの保持できる情報量が増えなかった。
- (2) 長期間の練習の中で、学習者がシャドーイングという活動に慣れ、シャドーイング中、bottom-up 的な処理が行われがちだった可能性がある。

## 7.2 read and look-up と repetition

read and look-up は、教員の“Read”の合図で生徒が自身で教科書本文を音読し、“Look up”の合図で顔を上げ、今音読した部分を復唱する方法で行った。一方 repetition は教科書を閉じたまま教員の音読を聞き、教員の音読が止まったところで同じフレーズをリピートする方法で行った。その結果、repetition 群の成績上位者のみ、有意にリスニングテストの成績が伸びた。

これは、read and look-up が生徒が自分自身で音読し、それを復唱するため、repetition よりも負荷がかかり、既習内容であるとはいえ、生徒にとっては自分で音読できない部分の活動がきちんとできていなかった可能性がある。それに対し、repetition は、既習の内容を教員が読んだ後について声に出すので、教科書を見ていなくても、教員の音読を頭に残すため、頭の中で意味処理をし、音声を音韻ループ内で内語反復していた可能性がある。その訓練により、玉井（2005）でも言われているとおり、音韻ループでの保持力が、意識的な内語反復の訓練で進歩し、より多くの情報を意味理解処理に回すことが可能になった結果かもしれない。

シャドーイングでは、教室で行うときには他の生徒の声が邪魔になったりするが、今回行ったような repetition であれば、教室でも聴解力に寄与する効果が得られるということになる。

## 7.3 成績別に分析して

各グループの全員の結果と、各グループの成績別グループの聴解力テストの得点を分析した結果を次の表11、表12にまとめた。これを見ながら、成績別・処置別に考察していく。

### 普通教室における実証授業

#### (1) 成績上位者

1学期の成績上位者は未知のシャドーイング群とリスニング群において、リスニングテストの結果が有意に伸びている。成績上位者は、積極的に授業に取り組み勉強した生徒と思われる。意欲的に英語を学習し、授業内の活動も自ら行おうとする生徒は、既知のシャドーイングに比べ、負荷が高いと思われる未知のシャドーイングを行ってももしっかり取り組み、リスニングでも、終始 attention を持って聴き取りを行ったと考えられる。既知のシャドーイングについては、成績上位者であるため、内容もよくわかっており、シャドーイング中、意味理解よりも音声に attention が向き、認知的な処理より、音声的処理が多くされていた可能性がある。

2学期の処置で成績上位者の repetition グループでは有意に成績が伸びている。前述したとおり、read and look-up では生徒自身で音読しなければならず負担が重い、教科書を閉じて教員の音読を聞いてリピートすることにより、静かな中で音声を頭に残し、意味理解した上で発声したためと考えられる。しかし、この活動も「先生の声覚えてリピートしよう」という意欲がなければできないため、成績上位者のみが成績が有意に伸びた可能性がある。

#### (2) 成績中位者

成績中位者は、1学期はシャドーイング・リスニンググループいずれにも、リスニングテストにおいて有意な伸びが見られなかった。しかし、2学期には既知のシャドーイング群で有意な伸長が見られている。これは1学期の成績下位者が既知のシャドーイング群でテストの成績が有意に伸びたことを考えると興味深い。公立の中堅高校では、成績中位者といえども、下位者との差はそれほど大きくなく、2学期に入り、入試などが目の前に迫ってきて、少し勉強に身が入ってきたためかもしれない。

■表11：各実証授業の分析結果

期間	グループ	pre - post	ANOVA	t検定	
	未知のシャドーイング群	GTEC7/8	主効果あり，交互作用なし	有意差あり	
	既知のシャドーイング群			有意差なし	
	リスニング			有意差あり	
	未知のシャドーイング群	GTEC7		有意差なし	
	既知のシャドーイング群			有意差なし	
	リスニング			有意差あり	
	read and look-up	英検 2 級		主効果あり，交互作用なし	有意差なし
	既知のシャドーイング群				有意差なし
	repetition				有意差なし

■表12：教室指導での成績別分析結果

1 学期		
	ANOVA	t検定
	主効果あり，交互作用なし	リスニングと未知のシャドーイング群が有意に向上
	主効果・交互作用共になし	どのグループも有意差なし
	主効果・交互作用共になし	既知のシャドーイング群で有意差あり
2 学期		
	ANOVA	t検定
	主効果はないが，repetition に有意傾向	repetition で有意差あり
	主効果・交互作用共になし	既知のシャドーイング群で有意差あり
	主効果・交互作用共になし	有意差なし

### (3) 成績下位者

成績下位者は1学期の検証授業では，既知のシャドーインググループがリスニングテストにおいて有意に伸びている。成績下位者にとっては，未知の英語のシャドーイングは，発音できない単語も多く，ハードルが高いと考えられる。また，リスニングは，勉強したいという意欲も全体的に低いため，音声はあまり頭に入らず，attention を向けることができずに聞き流していた可能性がある。一方既知の英語のシャドーイングは，発音や内容がわかった後の活動で，前の2つよりは，活動に参加することができたのかもしれない。

2学期になって，どの処置を行っても有意な伸長が見られなかったのは，卒業が見えてくればそれ以上英語をやる必要がないという気持ちの現れかもしれない。

## 7.4 LL 教室と普通教室でのシャドーイングの違い

「音韻ループでの保持力が，シャドーイングのよう

な意識的な subvocalization の訓練で進歩する」(玉井，2005) という仮説があるが，シャドーイングの際，自分の声はもちろんのこと，周りの生徒の声が聞こえるような環境では，構音抑制が働き，subvocalization の効率が落ちて音声の保持力の訓練にはならないのではないかと考えられる。

今回の実証授業で，5日間のLL教室を使ったシャドーイング訓練では，未知のテキストをシャドーイングしたグループは聴解力が伸びていたが，1学期間普通教室でシャドーイング訓練を行ったグループは，分散分析，t検定，共に事前テスト・事後テストの間に有意な伸びは見られなかった。しかしながら，教室で未知のテキストをシャドーイングしたグループの成績上位者は有意な伸びが見られたことを考えると，彼らは聴き取りでも「選択的注意」(selective attention) を使うことができ，効果が出たと考えられる。成績上位者や学習動機の高い生徒には，未知のシャドーイングやリスニングが効果的であると言えるかもしれない。

## 8 生徒の声

それぞれの処置の後、生徒に授業を受けての感想を書いてもらった。その中で、今回の処置に関係あるものを引用する。repetitionについては、今回あまり生徒から意見が聞けなかったため割愛する。

### 8.1 リスニング全般

- ・最初のセンターのリスニングが8点だったけど、今は30点以上できるようになった！
- ・毎回リスニングをしていたので慣れて良かった。
- ・リスニング力が少しついたのか、洋楽が聴きやすくなった。
- ・自分のはっきりリスニングがよくできるようになったとは思えないが、前に比べればリスニングを理解できるようになった。
- ・リスニングは自分で練習することがないので、やってくれてすごく助かりました。
- ・リスニングがあったのはとても良かったと思います。
- ・リスニングが最初は何も聞き取れなかったけど知ってる単語が聞き取れるようになって、少し上達したと思う。
- ・文法的な用法を学ぶのも大切だけど、やっぱり聞く力をつけてからの方が何事も飲み込みが早くなっていいと思った。
- ・リスニングが最初は何も聞き取れなかったけど知ってる単語が聞き取れるようになって、少し上達したと思う。

### 8.2 シャドーイングについて

- ・シャドーイングをすることが一番英語力がつくと思いました。
- ・(read and look-up に比べて) シャドーイングの方がやりやすかった。
- ・シャドーイングの練習は良かったと思います。
- ・シャドーイングは、文章が覚えられてとても効果的だと思いました。
- ・シャドーイングは、すごく難しかったけど良かったと思います。
- ・シャドーイングは難しかった。島唄(教科書のレッスンにあり)のシャドーイングは超簡単でした。英語もそれくらいできるようになりたいです。

- ・シャドーイングは人数に無理があると思った。

### 8.3 read and look-up

- ・read and look-up では、内容が頭に入るし、発音の確認もできるので良かったです。
- ・read and look-up は、文が長くなると全然わからなくなった。速い人とかいるとまだ言い終わってないうちに次の文に行ってしまう。音読すると発音が覚えられるから良かった。
- ・read and look-up のとき、どこで区切れるのかがよくわからなくて、困ってしまうときがあります。

## 9 結論

第1に、教室で音声指導をする場合は、生徒のattentionが向くようにしなければ、どのような処置をしても、成果が上がらないということである。生徒の頭に英語を残すための工夫、音韻ループ上での内語発話技術の効率化を考えるのであれば、生徒のselective attentionが向くような環境作り、教員の適当な指示が必要である。

第2に、Matsusaka (1995) や玉井 (2005) でも触れられているとおり、bottom-upで理解する訓練とtop-downで理解する訓練のどちらも指導の中に入れていく必要がある。意味処理があまり行われない既知のシャドーイング指導は、聴解力の有意な伸長は見られなかった。その一方で、意味理解の負荷が比較的多くかかる、問題や質問に答えるための未知のシャドーイングでは有意な伸長が見られている。

第3に、生徒の英語力の差によって、認知的な処理の差があることを、指導者は頭に入れて指導に当たることが必要である。成績上位者は意味理解という負荷がかかる方が成績が伸びているのに対し、成績下位者は、他のグループでは有意差が出なかった既知のテキストのシャドーイングで、唯一有意差が出ているグループである。つまり、成績下位者や初学者にとっては、内容がわかった教材でシャドーイングすることで、意味理解が深まったり、発音に自信が持てたりするため、成績が伸びている可能性がある。

# 10 研究の限界と教育的示唆

## 10.1 研究の限界

限界の1つ目は、普通教室での事前テスト・事後テストに一貫して同じテストを使えなかったことである。これは、実際の授業の中で行ったため、テスト費用の問題や、生徒になるべく積極的にテストに取り組ませるために、受験を控えている英検の問題を使用した方が生徒を指導しやすいといったことから、異なるテストを使用することになった。

限界の2つ目は、教室でシャドーイングなどの活動を行わせる際、全員が活動しているかどうか、チェックすることが難しいということである。机間指導をしながら、なるべく全員が行っているかどうか、また口が動いていない生徒は指導しながら行ったが、どのように行っているかは、録音されているものが残っているわけではなく、今後被験者を増やすなどして、今回の実証授業の信頼性を高めたい。

## 10.2 教育的示唆

教育的示唆としては第1に、音声指導は、たとえ短期間でも聴解力向上に寄与するということである。5日間という、年間の指導に比べると短い期間の指導であったが、リスニングテストの得点がどのグループも有意に伸びていたことから、日々の音声指導が大切であることがわかる。

第2に、シャドーイングは普通教室での一斉指導よりも、学習意欲の高い生徒が、自学自習する際に利用するとより効果的かもしれない。前述したとおり、ある先生によれば、定期試験にシャドーイングを取り入れ、家庭で練習するという家庭学習の習慣もつき、発音が上達するという。これも、英語科の

生徒であればこそ、このような指示が生き、成果を上げていると考えられる。

今回は、高等学校での指導に絞って考えた。中学校では、テキストの内容も高等学校に比べると易しく、語彙数も少ないため、シャドーイング指導がクラスの雰囲気活性化するかもしれない。高等学校では、校種によっても、教科書の内容、生徒の学習意欲が大きく異なり、また1つの学校の中でもこれまで見てきたように、生徒の取り組み方が異なる。すべての生徒にぴったり合った活動は難しいが、成績によってだけでもこれだけ取り組み方・結果が異なるということを中心に留めて、今後も授業の組み立てに工夫をしていきたい。

## 謝 辞

この研究は2007年1月提出の修士論文執筆の際に行った研究に加え、さらに新たな検証授業を行い、調査・分析したものである。この研究をまとめるに当たっては、早稲田大学教授・松坂ヒロシ先生、原田哲男先生に多くのご指導・ご助言をいただいた。また、前任校である都立深川高等学校の松葉幸男校長先生、前副校長（現東京都立大島海洋国際高等学校校長）土屋徹先生、深川高校英語科の先生方からは、研究・研修に対して、ご理解・ご支援をいただいた。現職にありながら、このような研究を続けさせていただくには、職場や家族の支援や、研究の道筋を示していただくことなしには続けることができない。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、事前事後テスト用のリスニングテストを提供していただいた(財)日本英語検定協会の清水雪司様から、多くのご支援・ご協力をいただいたことにあらためて謝意を表したいと思う。

注 .....

(1) 2006年11月26日(日)に行われた第56回全国英語教育研究大会での筆者の発表の際、モデレーターとしてコメントをいただいたときの発言。

(2) 入ってくる音声を聞きながらテキストを音読する。所見の教材の導入、あるいは学習者にとって未知語の多い教材の導入時に用いる(玉井, 2005)。

参考文献 (\*は引用文献) .....

- \* アラン・バッドリー.(1988). 『記憶力：そのしくみとはたらきカラー図説』. 東京：誠信書房.
- \* Baddeley, A.(1986). *Working memory*. New York: Oxford University Press.
- \* Baddeley, A.(1990). *Human memory: theory and practice*. Hove; London: L. Erlbaum Associates.
- \* Baddeley, A. and Hitch, G.(1974). Working memory. In G.H. Bower(ed.) *The psychology of learning and motivation*, Vol. 8. Academic Press.
- \* Brown, G.(1990). *Listening to spoken English* (2nd ed.). London: Longman.
- \* Buck, G.(2001). *Assessing Listening*. Cambridge; New York; Melbourne; Madrid; Cape Town: Cambridge University Press.
- \* Gass, S.M., & Selinker, L.(2001). *Second language acquisition: an introductory course* (2nd ed.). Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates.
- \* Gerver, D.(1974). The effects of noise on the performance of simultaneous interpreters: Accuracy of performance. *Acta Psychologica*, 38 (3), 159-167.
- 門田修平.(2007). 『シャドーイングと音読の科学』. 東京：コスモピア.
- \* 門田修平・玉井健.(2004). 『英語シャドーイング：英語の「音」がズバリつかめる！ 決定版』. 東京：コスモピア.
- \* Kahneman, P.(1973). *Attention and effort*. New York: Prentice-Hall.
- \* 金谷憲.(2002). 『英語授業改善のための処方箋』. 東京：大修館書店.
- \* 小池生夫(編).(2003). 『応用言語学事典』. 東京：研究社.
- \* Lambert, S.(1988). Information Processing among Conference Interpreters: A Test of the Depth-of-Processing Hypothesis. *Meta*, 33, (3), 377-387.
- \* Lambert, S.(1992). Shadowing. *Meta*, 37(2), 263-273.
- \* Levelt, W.J.M.(1978). Skill theory and language teaching. *Studies in second language acquisition*, 1(1), 53-70.
- \* Matsusaka, H.(1995). Listening comprehension: the phonetic factor. *Gakujutsu kenkyu. eigo eibungakuhen* 43, 51-61.
- \* 森住衛・他15名.(2004). 『EXCEED English Reading』. 東京：三省堂.
- \* 長沼君主.(2002). 「英語力を絶対評価するとはどういうことか」. 『英語コミュニケーション能力テスト 実施報告書 3』, 10-21.
- Norman, D.A.(1976). *Memory and attention: an introduction to human information processing* (2nd ed.). New York Wiley.
- Richards, J.C.(1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-240.
- \* Richards, J.C.(1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Rost, M.(1990). *Listening in language Learning*. New York: Longman Group UK Limited.
- 齊藤智.(1997). 『音韻的作動記憶に関する研究』. 東京：風間書房.
- \* 齊藤智.(1999). 「作動記憶とことばのメロディ」. 川口潤(編), 『現代の認知研究：21世紀に向けて』 (pp. 29-47). 東京：培風館.
- Schmidt, R.(1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11(2), 129-158.
- Schmidt, R.(1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Suzuki, K.(2007). *Effects of Shadowing Training in English on Japanese High School Students' Listening Comprehension Skills*. Waseda University, Tokyo.
- \* 玉井健.(1992). 「“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」. *STEP BULLETIN*, vol.4, 48-62.
- \* 玉井健.(1997). 「シャドーイングの効果と聴解プロセスにおける位置づけ」. 『時事英語学研究』, 36. 105-116.
- \* 玉井健.(2005). 『リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』. 東京：風間書房.
- \* 谷口裕.(2000). 『英語教育のページ』. Read and Look up 読み.  
<http://www2.nkansai.ne.jp/users/ytaniguchi/readlook.htm>
- \* 全国英語教育研究団体連合会.(2004). 『Listening Essential 2 標準編』. 福岡：啓隆社.

# 発音指導におけるインプット強化と意識化の重要性の検証

山形県／鶴岡工業高等専門学校総合科学科 准教授 阿部 秀樹

申請時：同校助教授／ロンドン大学教育研究所在籍

## 概要

本論文は発音指導におけるインプット強化 (input enhancement) と意識化 (consciousness-raising) が教室における音韻習得に与える影響を検討する。発音指導におけるインプット強化とは、学習者を音声形式へ注意を誘導しながら中間言語の音韻体系を構築することに寄与するものである。その指導効果の研究のために、初級から中級レベルの学習者90名が被験者として教室内実験に参加し、実験群と統制群合計3クラスに分かれて実験を行った。実験群 I (IEE グループ；インプット強化+説明)、実験群 II (IEI グループ；インプット強化+インタラクション)、統制群 (NIE グループ；インプット強化なし) である。指導効果は事前と2度の事後テストによって検証され、2度の事後テストにおいて実験群と統制群の間に有意差が見られただけでなく、2つの実験群の間でも、実験群 I と実験群 II の間に有意差が観察された。このことより、教室環境における発音指導において、指導方略の1つであるインプット強化と意識化の重要性を提案する。

## 1 序論

### 1.1 研究の背景

Lenneberg (1967) が言語習得における臨界期説、すなわち一定の年齢 (9歳から12歳) を過ぎると外国語の習得が困難になるという説を提唱して以来、現在においても賛否両論、論争を呼んでいる (詳細は Marinova-Todd, Marshall, & Snow (2000) 参照)。仮にこの説を正しいとすると、平均して中学から英語を習い始めるわが国の学習者は習得の機会を失っ

てしまうことになるのだが、果たしてそうであろうか。

中間言語における音韻習得研究が盛んになり始めた1987年以来 (cf. Ioup & Weinberger, 1987; James & Leather, 1987)、臨界期説に反証する説が提案されている。まず Dickerson (1987) では、米国において ESL を学ぶ、成人した中国人、日本人、韓国人が16週間、語強勢、母音、子音に関するさまざまな明示的音韻規則の指導を受けた結果、事後テストにおいて、新出語彙にその音韻規則を当てはめられるようになったことを報告している。Elliot (1995) は、高等教育機関における第2言語としてのスペイン語の音韻習得研究であるが、10分から15分の音声指導を21時間、調音方法、語強勢や文の読みを、指導者のフィードバックや同級生のモニタリングによって、短期間の間に上達した事例を紹介している。この2つの事例研究が臨界期説への完全な反証とはなり得ないかもしれないが、教室環境における指導が何らかの効果をもたらす可能性があることは示せるのかもしれない。それでは、教授法とその効果についてはどうだろうか。

Bongaerts, Summeren, Planken & Schils (1997) は、学習者の母国語と目標言語との対比に注目させる、すなわち比較しながら気付きを促し、聞き取り訓練によってインプット強化して、続いて発音練習すると上達効果があることを論じている。Pennington & Ellis (2000) は、目標言語における韻律を、意識化をさせた実験群と統制群を比較し、実験群に有意な差が観察されたことから音声指導における意識化の指導効果を主張している。Moyer (2004) は、外国語としてのドイツ語を学ぶ学習者

が、指導者の適切なフィードバックによって母語話者並みの発音ができるようになったことを報告し、学習の量よりも質に注目している点において興味深い。最後に、Wrembel (2004) は、ポーランドにおける外国語としての英語を学んでいる学習者が、音声比較や指導者及び同じ教室で学ぶ学習者からのフィードバックを通してメタ音韻知識 (metaphonological knowledge) を形成した学習者の方が、教師主導の音声解説を聞いたグループの学習者より、発音が飛躍的に上達し、有意差があったことを報告している。

次に、外国語としての英語を学ぶ日本人を被験者とした研究に注目したい。Ueno (1998) は、短大の英語専攻の学生に、半年間、単音に基づくアプローチと韻律に基づくアプローチによって指導した結果、特に2つのグループに有意差はなかったものの、韻律アプローチによって指導を受けた学習者のヒアリング力が伸びたことを述べている。Tanabe & Murayama (2002) は、高校生が3か月間15分程度の音声指導を、2つの異なる教授法、すなわち繰り返し方式と、筆者らが提唱する「発見学習」方式を比較した結果、音韻規則を発見学習を通した学習者の方が有意差のある効果があったことを主張している。Akita (2006) は大学生を対象とし、Ueno (1998) と同じように単音が韻律重視のアプローチをとるが、ここでは同一の教材でインプットは同じとしながら指導効果を比較し、韻律アプローチに有意差があったことが論じられている。

これまでの研究では、異なった年齢層の学習者、レベル、教材の違いなど、効果のあった教授法を統一的に一般化することは困難を極める。しかしながら、学習成果のあった調査・研究に共通することは、1) まず音声の聴覚訓練を行い、2) 学習者の注意と気付きを促し、3) その後に音声の産出訓練を行っていることである。さらに、限られた学習の中で効果を上げるための指導方略として成果が報告されている、4) 明示的な指導 (Pennington & Ellis, 2000; Wrembel, 2004) と、5) 学習者の参加型教授 (Tanabe & Murayama, 2002) は外国語として英語を学ぶという学習環境としては、本研究被験者のそれと共通しているため、英語をやや苦手とし、講義形式の授業に慣れている学習者に現実的かつ有効な指導法となりうるのかどうか、検証してみたい。

## 1.2 研究課題

これまでの音韻習得研究、特に教室における指導効果研究に基づいて、本研究では次の4つの課題に関して実験を試みる。

研究課題Ⅰ：インプット強化は学習者の中間言語の再構築に影響を与えるか。

この課題については、実験群Ⅰ、Ⅱ (IEE, IEI) と統制群 (NIE) とのグループ間比較と、各実験群のテスト段階別 (事前と2度の事後テスト) 変化に有意な差が生じるかどうかを検証する (実験群Ⅰ、Ⅱ (IEE, IEI) と統制群 (NIE) の具体的な説明については、2.2.3参照)。

研究課題Ⅱ：指導方法の異なるインプット強化は学習者の中間言語の再構築に影響を与えるか。

実験群Ⅰ (IEE) と実験群Ⅱ (IEI) との指導方法の違いは、実験群Ⅰ (IEE) が指導者の説明によって音声指導を行うのに対して、実験群Ⅱ (IEI) は被験者の「気付き」と被験者同士のインタラクションを通して音声指導を行う。この指導上の違いが、有意な違いを生み出すのかどうか、グループ間とグループ内の段階的比較を通して考察する。

研究課題Ⅲ：インプット強化が影響を持つとすれば、一定期間効果が持続するか。

この課題は、方法的に異なる2つの教授法の指導効果の持続性を考察するものである。実験群Ⅰ、Ⅱ (IEE, IEI) と統制群 (NIE) とのテスト段階別変化に有意な差が観察されるかどうか量的に分析してみる。

研究課題Ⅳ：インプット強化は4つの個別音韻項目の習得に影響を与えるか。

これまでの先行研究では、音韻項目と教授法との関係を指導効果の観点から考察してきたものはほとんどないため、本研究では連続発話の個別音韻項目について、グループ間・グループ内比較を通して指導法と指導効果の関連を明らかにしたい。

個別音韻項目の選定に当たっては、日本人学習者にとって困難ではあるが、音韻習得の基礎項目として重要なリズム (rhythm)、連結 (linking)、同化 (assimilation)、脱落 (elision) の4項目を選んだ (高本, 1982; 渡辺, 1994; 土屋, 2004)。

## 2 実験

### 2.1 被験者

筆者の勤務校である高専に在籍する3年生3クラス124名のうち、実験指導や事前・事後のテストを1回でも欠席した者は被験者からはずし、それぞれのクラスから30名ずつを抽出しているが、その他もクラスの構成員として通常授業及び実験に参加している。

### 2.2 手順

#### 2.2.1 期間

研究期間は3か月、2006年4月から6月に実験は実施された。1) 事前テスト: 2006年4月, 2) 実験授業: 2006年4月(1回), 5月(7回), 3) 第1回事後テスト: 2006年5月, 4) 第2回事後テスト: 2006年6月。5週の間にも全8回の実験授業が行われ、全2回の事後テストの間には1か月の間をおいた。

#### 2.2.2 評価

被験者は実用英語技能検定準2級のListeningテストと事前テストを受け、実験前段階における超文節能力の測定をした。事前テストは目標とする超文節音を含む10の短文(深澤, 2002から引用)と、準2級二次試験問題から抜粋したものである。

■表1: 各指導項目とその例

Aspect	Example
Rhythm	<b>Jack and Jill</b> went up the <b>hill</b> .
Linking	I send <b>it</b> to him.
Assimilation	<b>Is she</b> your classmate?
Elision	He left last <b>night</b> .

事前・事後テスト(2回)は英語の連続発話に関する聞き取りと発話テストから成っており、事後テストは指導の短期効果と長期効果を診断するものである。事前テスト結果では、いずれのグループの正解率は低く、有意差はなかった(表2参照)。実験群I, II(IEE, IEI)と統制群(NIE)の具体的な説明については、2.2.3を参照。

■表2: 実用英検準2級問題の結果

	Reading Section		Listening Section	
	Mean	Full Marks	Mean	Full Marks
NIE	23.23	40	16.63	40
IEE	23.93	40	17.63	40
IEI	23.40	40	18.23	40
p-value	0.84		0.20	

\* $p < .05$

学習者の音声資料に関する評価は筆者とアメリカ英語母語話者の研究者が当たった。採点はMorley(1988)の表(Ueno, 1998: 7-8に引用されたもの)(資料参照)におけるCommunication Threshold AのLevel 4以上と見なせるものはすべて可とし、それ未満は不可とした。

#### 2.2.3 授業の概要

被験者は3つの異なったクラスに在籍したが、指導処置に従ってそれぞれを無作為にIEE, IEI, NIEとした。

実験指導1: IEE(インプット強化+説明)

実験指導2: IEI(インプット強化+インタラクション)

実験指導3: NIE(インプット強化なし)

実験指導は通常の授業時に行われた。それぞれのグループは、第1回事後テスト実施まで4月と5月に1回当たり15分の指導を8回受けた。残りの授業時間は通常の授業内容(TOEIC対策としての文法と作文演習)を行った。

各グループには共通していることは、同一の教材を用いて指導したことである。ただし、実験群のIEE, IEIグループではインプット強化のため、表1に見られるように、指導項目のポイントは視覚的に強調されているが、統制群のNIEグループでは強調はない(村野井, 2006参照)。また、全グループに、空所補充などのリスニング課題を与え、最後にクラス・リーディングを行ったことも共通している。

各グループには次のような特別な指導処置を行ったので、以下に簡潔にまとめる。

実験指導グループI(IEE): この指導処置では、学習者によるインプット処理を促せるように、教師の説明によって連続発話のプロセスを学習者に理解してもらうことに主眼をおく。学習者はまず、目標とする連続発話の項目を集中して聞き取るようにする。教師は学生が聞き取ったものが適確かどうか確認す

る。引き続き、学生が連続発話というものがどのようなものであるか、理解を助けるべく、音声記号によって図解したり、聞き比べなどの説明を与える。最後にコーラスで繰り返し発声して終わる。この指導を経て、メタ音韻的知識の習得を促す。

実験指導グループⅡ (IEI) :ここでは学習者は音声比較の発見と他の学習者とのインタラクションを通してメタ音韻知識の習得及び開発に努める。まず学習者は2つの音声を聞き取る。1つは連続発話があるもので、もう1つはないものである。教師はこの違いは何かを問いながら、学習者同士で違いに気付かせる。気付いたグループとそうでない者が生じて、最後にクラスでの発表を経て全員で理解する。最後に、気付いた点に注意しながらコーラスで発音して終わる。

実験指導グループⅢ (NIE) :このグループに所属する被験者は、指導項目を聞いて繰り返すという手順で指導を受けた。特にインプットの強化及びインタラクションといった指導処置は行われなかった。

## 3 結果と考察

### 3.1 データ

聴取及び産出データの平均値 (M) と標準偏差 (SD) は表3に示す。図1, 2では聴取 (perception), 産出 (production), 試験の事前・事後テストの平均値をグラフで表している。

#### 聴取データ

表4で提供されているのは、学習者の指導4項目に対する聞き取り (聴取) のデータである。表3に示されているように、事前テストでは実験群 (IEE, IEI) と統制群 (NIE) に有意差はないが、指導の結果、事後テストにおける3群の結果はそれぞれ異なっている。指導直後と4週間後の事後テストでは、インタラクションによってインプット強化を図った実験群 IEI が最も良い成績であった。それぞれの有意差を調べるために、*t* 検定の分散分析の結果を提示するが、有意差のレベルはアスタリスク (\*) の数によって示されている。 $p < .05 = *$ ,  $p < .01 = **$ ,  $p < .001 = ***$ , (ns) = 有意差なし。

■ 表3 : 各グループの聴取と産出データ

[最高点= 20]

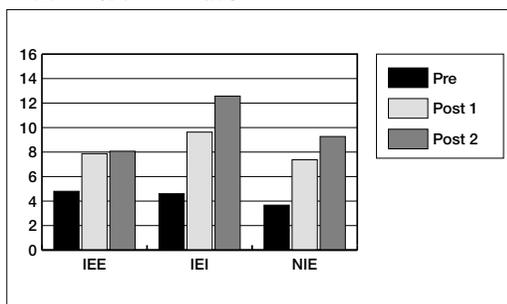
実験群 I (IEE)						
	Perception			Production		
	PR	P1	P2	PR	P1	P2
<i>n</i>	30	30	30	30	30	30
<i>M</i>	4.80	7.87	8.07	6.47	10.57	8.80
<i>SD</i>	2.64	2.88	2.37	2.46	2.26	2.07

実験群 II (IEI)						
	Perception			Production		
	PR	P1	P2	PR	P1	P2
<i>n</i>	30	30	30	30	30	30
<i>M</i>	4.60	9.63	12.57	7.47	13.20	12.57
<i>SD</i>	2.20	2.76	3.59	2.56	2.76	3.60

統制群 (NIE)						
	Perception			Production		
	PR	P1	P2	PR	P1	P2
<i>n</i>	30	30	30	30	30	30
<i>M</i>	3.67	7.36	9.27	6.50	8.07	6.70
<i>SD</i>	2.07	2.59	2.39	2.20	2.44	2.16

(注) PR = Pretest, P1 = Post-test 1, P2 = Post-test 2

▼ 図1 : 聴取テスト結果



▼ 図2 : 産出テスト結果

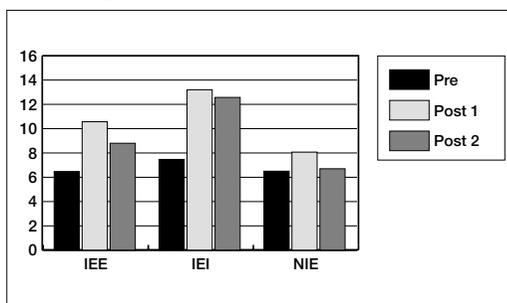


表5では、2回の事後テストにおけるグループ間比較が提示されている。第1回の事後テストにおいて有意差を表した結果としては、1) 実験群 IEE グループは統制群より好結果である。また、2) IEI グループは IEE グループより好結果である。第2回事後テストにおいては、1) IEI グループが IEE と NIE より4週間後においても好結果を示している。さらに、2) IEE は NIE の成績より低い。

#### 産出データ

ここで提供されているのは、学習者の指導4項目に対する発音（産出）のデータである。表4及び表6に示されているように、指導効果が明らかである。事前テストでは実験群と統制群に有意差はないが、聴取データ同様、インタラクションを通してイン

プット強化と意識化を図った IEI グループが他の実験群より好成績であり、有意差もあった。

表6では、2回の事後テストにおけるグループ間比較が提示されている。第1回の事後テストにおいて有意差を表した結果としては、1) IEE 指導を受けた実験群 IEE グループは統制群より好結果である。2) IEI グループは IEE グループより好結果である。第2回事後テストにおいても同様の結果が得られた。

### 3.2 指導項目別比較

先に1.1で教授法の影響を検討したが、ここでは連続発話における4つの項目別に上達の有無、指導効果の影響を検討してみる。実験群、統制群それぞれにおいて、個別音韻項目においていかなる変化や差が生じているかを表7及び表8に見てみたい。

■ 表4：各グループのテスト段階における比較

Type of Test	Test Phase	P-value	Comparison
Perception	PR	P > .05 (ns)	NIE < IEI < IEE
	P1	P < .01**	NIE < IEE < IEI
	P2	P < .001***	IEE < NIE < IEI
Production	PR	P > .05 (ns)	IEE < NIE < IEI
	P1	P < .001***	NIE < IEE < IEI
	P2	P < .001***	NIE < IEE < IEI

■ 表5：聴取に関する対グループ比較

Experimental Groups	Test Phase	P-value	Comparison
NIE vs. IEE	P1	P > .05 (ns)	NIE < IEE
	P2	P < .05*	NIE > IEE
NIE vs. IEI	P1	P < .001***	NIE < IEI
	P2	P < .001***	NIE < IEI
IEE vs. IEI	P1	P < .001***	IEE < IEI
	P2	P < .001***	IEE < IEI

■ 表6：産出に関する対グループ比較

Experimental Groups	Test Phase	P-value	Comparison
NIE vs. IEE	P1	P < .001***	NIE < IEE
	P2	P < .001***	NIE < IEE
NIE vs. IEI	P1	P < .001***	NIE < IEI
	P2	P < .001***	NIE < IEI
IEE vs. IEI	P1	P < .001***	IEE < IEI
	P2	P < .001***	IEE < IEI

■ 表 7：聴取に関する個別項目のグループ間比較

Aspects		Perception		
		Pre-test	Post-test 1	Post-test 2
Rhythm	p-value	< .05*	< .05*	< .001***
	comparison	N < I < E	N < E < I	E < N < I
Linking	p-value	> .05 (ns)	< .05*	> .05 (ns)
	comparison	N < I < E	E < N < I	E < N < I
Assimilation	p-value	> .05 (ns)	< .01**	< .001***
	comparison	N < E < I	N < E < I	E < N < I
Elision	p-value	> .05 (ns)	> .05 (ns)	< .05*
	comparison	N < E < I	E < N < I	E < N < I

■ 表 8：産出に関する個別項目のグループ間比較

Aspects		Production		
		Pretest	Post-test 1	Post-test 2
Rhythm	p-value	> .05 (ns)	< .001***	< .001***
	comparison	E < N < I	N < E < I	N = E < I
Linking	p-value	> .05 (ns)	< .001***	< .001***
	comparison	E < N < I	N < E < I	N < E < I
Assimilation	p-value	> .05 (ns)	< .001***	< .001***
	comparison	E < N < I	N < E < I	N < E < I
Elision	p-value	> .05 (ns)	< .001***	< .001***
	comparison	E < N < I	N < E < I	N < E < I

### 聴取データ

事前テストでは各グループ間にリズムの項目以外有意の差はないが、事後テストにおいて有意差が観察される。表7におけるグループ間比較では、第1回事後テストで IIE 指導を受けたグループが、Elision 以外の項目ですべて良好の成績で、これは統計的にも有意であった。第2回事後テストでは、IEI が4週間後でも IEE、NIE より好成績を維持しているが、インプット補強を受けたもう1つのグループである IEE は3項目において統制群より低く、1項目において有意差はなかった。

### 産出データ

産出テストにおいても、事前テストにおいて4項目に有意差はない。しかしながら、事後テストにおいて2、3の注目すべき差が生じているので、これを報告する。第1回事後テストにおいては、2つの実験群が統制群より好成績で、とりわけ IEI の方が IEE より良かったが、いずれも統計的にも有意であった。第2回事後テストでは、IEI の有意差は変わ

らない。しかしながら、予備テストの段階に比べ、第2回事後テストが統計的にも有意ではあるものの(表8)、事後テスト間比較をしてみると産出テストでは4週間後に成績が落ちていることに注目しなければならないが、このことについては次節において考察してみたい。

## 3.3 考察

前節の資料と結果に基づいて4つの研究課題への解答としたい。

研究課題Ⅰ：インプット強化は学習者の中間言語の再構築に影響を与えるか。

事前・事後テストの結果から、インプット強化を行ったグループ、特に IEI によって指導したグループの好成績が顕著であった。一方、IEE グループもおおむね成績は良かったが、IEI に比べると限定的と言わねばならない。

研究課題Ⅱ：指導方法の異なるインプット強化は学習者の中間言語の再構築に影響を与えるか。

実験群を2グループに分けて、インプット強化+説明(IEE)かインプット強化+インタラクティブ(IEI)が指導効果においていかなる差が生じるかを、グループ間、グループ内比較を通して検証してみた。聴取と産出テスト、2か月に及ぶ事前・事後のテスト結果から、IEIの方がより効果的と言える。IEIとIEEの違いは、学習者自らが当該音声形式に注意し、気付き、間違いながらも修正していったところに、学習の確実さと持続性があったと思われる。

研究課題Ⅲ：インプットが影響を持つとすれば、一定期間効果が持続するか。

指導効果があるとすれば、その持続性をさらに検証することも本研究の関心事であった。各グループ内におけるテスト間比較から、IEI指導を受けたグループの持続力が高かった。この結果は、学生の意識を開発し、コミュニケーション活動から音韻習得につながる可能性が高いことを示唆している。結果的に、第2回事後テストにおいても急激に成績が下がることはなかった。

研究課題Ⅳ：インプット強化は4つの個別音韻システムの習得に影響を与えるか。

IEIの4項目における有意な結果は、このアプローチの有効性の可能性を示すものと言えるであろう。音声アウトプットの比較を通して、違いを認識しながら、理解と練習を通して当該音韻項目を確実に習得していったことを示唆する。

しかしながら、表3及び図2の産出データにあるように、第2回事後テストの成績は、事前テストと比較すると有意差を伴って向上が見られるものの、指導直後の第1回事後テストよりも下がっている。これは、指導した連続発話の中に、リズム(rhythm)、連結(linking)のように目標言語の特徴であり、基

礎的な学習項目がある一方、同化(assimilation)、脱落(elision)のテスト項目の中には、学習者の到達度を考慮すると難易度的に不適切と思われるものも存在し、習得につながらなかったことが考えられる。

## 4 結論

本研究は、音声指導の1つの指導方略として、英語の音声に対する気付きを発達させながら(意識化)、音韻の習得につながるインプット強化の可能性を検証し、学習者同士のインタラクティブを通してインプット強化が、指導項目の定着と持続性の観点から優れていたという結果が得られた。インタラクティブを通して音声形式への気付きと意識化は、英語をやや苦手としている学習者にも現実的かつ有効な指導法となりうる。今後は本稿で扱えなかった個音やイントネーションの指導においても、意識化とインプット強化が指導効果を高めることができるかを将来的な課題としたい。

## 謝辞

本研究の機会を与えていただいた(財)日本英語検定協会、選考委員の先生方、特に、草稿段階で貴重なコメントをいただいた羽鳥博愛先生に御礼申し上げます。また、本研究は2007年8月、ロンドン大学(University College)で開催された第4回Phonetic Teaching & Learning Conference(PTLC)2007で口頭発表されたものであるが、有益なコメントをいただいたJohn Maidment先生、Richard Cauldwell博士と匿名査読委員の各氏に感謝申し上げます。

参考文献 (\*は引用文献) .....

- Abe, H.(2006). Input enhancement in pronunciation pedagogy: The impact on learning connected speech in L2 English. 『鶴岡工業高等専門学校紀要』第41号, 15-38.
- \* Akita, M.(2006). The effectiveness of a prosody-oriented approach in L2 perception and production. Brugos, A. et al(eds.). *Proceedings of the 29th annual Boston University conference on language development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 24-36.
- \* Bongaerts, T., Summeren, C. Van, Planken, B. & Schillis, E.(1997). Age and ultimate attainment in the production of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 447-465.
- \* Dickerson, W.B.(1987). Explicit rules and the developing interlanguage phonology. In James, A. & Leather, J.(eds.). *Sound patterns in second language acquisition*. Dordrecht: Foris, 121-140.
- \* Elliot, A.(1995). Field independence / dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language. *Modern Language Journal*, 79, 356-371.
- \* 深澤俊昭.(2002). 『英語の発音パーフェクト事典』. 東京: アルク.
- \* Ioup, G. & Weinberger, S.(1987). *Interlanguage phonology*. Boston, MA: Newbury House.
- \* James, A. & Leather, J. (eds.) (1987). *Sound patterns in second language acquisition*. Dordrecht: Foris.
- \* 高本捨三郎.(1982). 『新英語音素論(英文)』. 東京: 南雲堂.
- \* Lenneberg, E.(1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.
- Maidment, J.(2007). *Proceedings of Phonetics Teaching & Learning Conference 2007* [CD-Rom]. London: University College London. Also available at <http://www.phon.ucl.ac.uk/ptlc/>
- \* Marinova-Todd, S.H., Marshall, D.B. & Snow, C.E.(2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34, 1, 9-34.
- \* Morley, J.(1988). How many languages do you speak?: Perspectives on pronunciation-speech-communication in EFL / ESL. 『名古屋学院大学 外国語教育紀要』第19号, 1-33.
- \* Moyer, A.(2004). *Age, accent and experience in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- \* 村野井仁.(2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』. 東京: 大修館書店.
- \* Pennington, M. & Ellis, N.(2000). Cantonese speakers' memory for English sentences with prosodic cues. *Modern Language Journal*, 84(3), 372-389.
- 竹林滋.(1996). 『英語音声学』. 東京: 研究社.
- \* Tanabe, Y. & Murayama, N.(2002). A study of the effectiveness of a discovery-based approach to teaching sound change. *English Phonetics*, 5, 141-159.
- \* 土屋澄男.(2004). 『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』. 東京: 研究社.
- \* Ueno, N.(1998). *Teaching English pronunciation to Japanese English majors: A comparison of a suprasegmental-oriented and a segmental-oriented teaching approach*. 東京: リーベル出版.
- \* 渡辺和幸.(1994). 『英語のリズム・イントネーションの指導』. 東京: 大修館書店.
- \* Wrembel, M.(2004). Phonological “know that” or “know how”? — In pursuit of determinants of second language pronunciation attainments. In Sobkowiak, W. & Wanek-Klimczak, E.(eds.). *Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii* (3). Komin: Wydawnictwo PWSZ w Konnie, 163-170.



# ジャンル・アプローチを高等学校 ライティングに生かす指導法

— 形成的評価, カウンセリング, コーチング, LL を用いて —

岩手県立釜石南高等学校 教諭 徳江 武

申請時：岩手県立一関第二高等学校 教諭

## 概要

ジャンル・アプローチ (the genre approach, 以下, GA と略) は, 豪州で発達した, テキストを作る力を育てる英語教授法である。これを日本の高等学校で生かせれば, 実践的コミュニケーション能力を養うとともに, 自ら学び, 考え, 表現する力など「生きる力」も育成できると考えられる。

そこで, 本研究では, アクション・リサーチにより, GA を日本の高等学校で生かす指導法を作った。それは次の技法・発想から成る。

- ① 日本の高校生のニーズに合わせる。
- ② 形成的評価の諸技法を生かす。
- ③ カウンセリングとコーチングを生かす。
- ④ 誤りを直す際は, ヒントで気付かせる。

これらの技法・発想の下に, 具体的技法を開発した。そこでは, LL とフロッピー・ディスクを用いる。

研究の結果, 次の課題が明らかになった。

- ① クラスの全員が意欲的に取り組めるようにする。
- ② GA にリーディング指導を取り入れる。
- ③ GA に基づく教科書を作る。

## 1 研究の目的

この研究の目的は, 日本の高等学校でジャンル・アプローチを使う指導法を作ることである。

ジャンル・アプローチは, 豪州で発達した, テキストを作る力を育てる英語教授法である (Feez & Joyce, 1998, p.4)。ここでテキスト (text) とは, 機能と目的を持った, 統一的全体 (unified whole) としての言語である (Butt, Fahey, Feez, Spinks &

Yallop, 2000, p.3 & p.15)。具体例としては, 学校で書かれる小論文や買い物のための会話がある。GA はテキストを, 機能の点からいくつかのジャンルに分類する。例としては, 意見を主張する exposition や情報を整理して伝える report がある。GA はジャンルの知識を教え, 目的にかなったテキストが作れるように導く。

GA を日本の高校で修正して使えれば, 次の利点があると考えられる。

第1に, 実践的コミュニケーション能力の育成に役立つであろう。平成11年告示『学習指導要領』「外国語」(文部省, 1999) は, 実践的コミュニケーション能力の育成を求めている。ところで豪州の機能言語学によれば, コミュニケーションの機能を果たすのはテキストである。文はその断片にすぎない (Cope & Kalanzis, 1993, p.10)。したがって, コミュニケーション能力を育てるには, テキストを作る力を育てる必要がある。こうして, GA はテキスト・レベルの作文力を養うことで, 実践的コミュニケーション能力の育成に貢献するであろう。

第2に, GA は「生きる力」の涵養(かんよう)に資すると考えられる。中央教育審議会答申『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』は, 自ら学び, 考え, 表現する力など「生きる力」の育成をめざしている。ところで, GA はデューイの進歩主義の流れをくみ, 生徒が自ら調べ, 考え, 発表する能動学習 (active learning) の1つである (Cope, Kalanzis, Kress, & Martin; compiled by Murphy, 1993, p.240)。筆者は, 豪州のアデレード大学大学院に留学したとき, GA による授業を見学した。そこでは, 日本人大学生が exposition ジャンルを使ってディ

ベートを行っていた。また、4つのハイスクールで日本語の授業に参加し、GAではないが、豪州流の能動学習を見た。生徒は、日本について自分で調べ、reportを書いていた。いずれの場合も、生徒は活発に活動しており、自分で考え、発表する力が身につけていると感じられた。2003年のOECD生徒の学習到達度調査（文部科学省, n.d.）で、豪州の生徒の読解力が世界で4位と好成績なもの、能動学習に1つの要因があるように思われた。GAは、能動学習であり、「生きる力」の養成にも役立つであろう。

そこで、この研究では、日本の高校でGAを用いる指導法を開発することをめざす。

そのため、リサーチ・クエスチョンを次のように設定する。

ジャンル・アプローチを日本の高校のライティングで生かすには、どのような技法・発想が必要か。

以下、佐野正之編著『はじめてのアクション・リサーチ』（2005, p.32）に倣い、事前調査、仮説の設定、実践の方法、仮説の検証、研究の成果、今後の課題の順に論じる。

## 2 事前調査と仮説の設定

初めに、文献研究を行い、クラスの現状を確認した後、仮説を設定した。

### 2.1 GAの基本原則

まず、文献によりGAの基本的な原則を確認した。第1に、GAはジャンルの知識を使って、目的にかなったテキストを作る力をめざす。そのため、各ジャンルの目的（purpose）、構成（structure）、言語特徴（language features）を教える。例えば、expositionジャンルについては、次の事項を教える（Knapp & Watkins, 2005, p.188）。

目的：ある意見について読者を説得する。

構成：問題提起—立論—結論。立論（argument）は、命題（proposition）と説明（elaboration）から成る。

言語特徴：

- ① つなぎ語（原因・理由、結果、具体例、対比を表す）によって、論理関係を明らかにする。

- ② I believe や should などの一定の表現によって、作者の立場を明らかにする。

- ③ 動詞や形容詞の名詞化によって抽象的思考を行う。

また、discussion ジャンルについては、次の事項を教える。

目的：複数の立場を考慮し、決定を行う。

構成：問題提起—立論—逆の立場からの立論—結論。立論の構成は、exposition と同じである。

言語特徴：exposition と同じである。

第2に、GAは教授・学習サイクル（teaching / learning cycle）を用いる（Macken et al., 1990）。これは、大まかに言って、次の4段階を循環するプロセスである。

#### ① Modelling context

ジャンルが使われるコンテキストを理解させる。具体的には、「このテキストは、どんな本で見つかりますか」などと、生徒に質問し、クラスで話し合う。

#### ② Modelling text

模範となるテキストを示し、ジャンルの構成と言語特徴を理解させる。具体的には、「このテキストの特徴は何ですか」などと質問し、話し合う。

#### ③ Joint negotiation

教師が書記となり、クラスで1つのテキストを作る。

#### ④ Independent construction

各自、テキストを作る。

### 2.2 先行研究

ジャンル概念を日本での英語教育に応用した事例について、先行研究を調べた。

(1) Beaty (1986) は、北米で使われているジャンル概念に基づいて、ライティングを指導した。対象は大学生である。指導のプロセスは、次のとおりである。

- ① 目標となるジャンルについての講義
- ② モデルとなるテキストについての議論
- ③ 作文

(2) Matsuo (2001) は、ジャンル概念をプロセス・アプローチと結び付けた。彼女も、北米のジャンル概

念を使ってライティングを指導した。対象は大学生である。指導は、次の原則に基づいた。

- ① プロセス・ライティングを行う
- ② 作文を互いに評価し合う
- ③ ジャンルの知識は、上記の過程で教える

上記2つの指導例は大学生を対象とする。高校生を指導する場合は一層の支援が必要と考えられる。

## 2.3 現状の確認

被験者の作文力を調べるためテストを行った。これについては「仮説の検証」で述べる。

実践の対象とシラバスは、次のとおりである。

- ① コンピュータLL演習（以下、LL演習と略）

被験者は、3年生21名（男子3名、女子18名）である。そのうち1名が大学進学を希望し、20名は就職、専門学校を希望している。シラバスについては、report, narrative, exposition, discussionのジャンルを、1学期につき1ジャンル、教えた。

- ② 昼休みに、2年生の男子2名を指導した。

彼らは大学進学をめざしている。ここでは豪州のハイスクールと文通し、その中でreportを指導した（以下、この授業を「課外授業」と呼ぶ）。

なお、彼らは筆者が平成18年度に前任教で教えた生徒である。

以上の事前調査を踏まえ、次のように仮説を設定した。

ジャンル・アプローチに基づき、日本の生徒に合った指導法をとれば、テキストを作る力が向上するであろう。

なお、ここで「テキストを作る力」とは、「ジャンルの構成と特徴を使える程度」で測れる力のこととする。また、本稿で主に扱うのは、成人移民向けのGAではなく、子供の学校教育のためのGAとする。

## 3 実践の方法

GAを用いる際に、日本の高校生、そして目の前の高校生に合わせるため、次のような技法・考え方をとった。

### 3.1 日本の高校生のニーズに合わせる

まず、日本の高校生、そして、目の前の生徒の

ニーズ（needs）に合わせる必要がある。

#### 3.1.1 目的と言語使用域

日本の高校では、目的を実践的・職業的（vocational）な方向に設定すべき場合がある。

豪州では、GA開発の目的は、学業で成功させることであった（Cope & Kalanzis, 1993, pp.7-8）。豪州の学校では、教育課程全般で自ら調べ、発表する能動学習を重視する。そのため、良い成績を取るには作文力が必要となる。そこでGAは、移民の子供などが作文力を高め、理科や社会科などで良い成績を取るために開発された。

しかし、日本の高校ではGAの目的を実践的・職業的に設定すべき場合がある。例えば、生徒が就職や専門学校を志望する場合である。こうしたケースでは、豪州のように科学的英語論文を書く力をめざすのは現実的でないことがある。むしろ、職場や日常生活で効果的に伝える力をめざすべき場合がある。

筆者の場合、目的は次のように実践的・職業的となった。

- ① 職場で、日本語と英語で効果的にコミュニケーションする力の基礎を育てる。

LL演習で目的をこのように設定した。その理由は次の2つである。

- 1) このクラスは、1人を除いて、就職、専門学校を進路希望とする。
- 2) クラスの雰囲気から考えて、豪州のように科学的英語論文の力をめざすのは、現実的でないと考えられる。

なお、日本語のコミュニケーション力を育てるため、英語のジャンルを日本語で応用するように助言した。

- ② 日常生活で、身近な話題について英語で効果的に伝える力を育てる。

課外授業で目的をこのように設定した。その理由は、作文のコンテキストが海外と文通を昼休みに行うことだからである。それゆえ、豪州のように、科学的英語論文の力をめざすのは適切でないと判断した。

GAを使う目的として、上記以外では、次のことが考えられる。

- ① 商業科でビジネス英文やビジネス英会話の力を育てる。
- ② 専門学科で、実習で調べたことを英語で発信する

力を育てる。

このように、目的を実践的・職業的に設定すると、指導する言語使用域 (register) はより口語的・日常的となる。目的がアカデミックな場合ほどには文語的・専門的にならない。なぜなら、日常生活や一般の職場では、言語使用域はより口語的・日常的だからである。例えば、discussion の単元で、次のような口語的表現を文語的表現に、原則、訂正しなかった。

- ① 日常的・常識的にすぎない内容と語彙
- ② 事象ではなく、I を主語にすること

言語使用域については、Macken et al (1990, p.72) と Knapp & Watkins (2005, Chapter 4) が詳しい。

ただし、アカデミックな目的で GA が使える場合もある。例えば、一部の大学入試の自由英作文に備える場合である。その場合は、指導する言語使用域は文語的・専門的となる。例えば、次のことを指導する。

- ① 専門的な内容と語彙
- ② I ではなく、事象を主語にすること
- ③ 動詞と形容詞の名詞化

筆者は、上記の目的を course の過程で繰り返し説明した。生徒の目的意識を高め、意欲を育てるためである。

なお、目標を立てる際、生徒のニーズを把握するために、アンケートやインタビューを行うことができる。

### 3.1.2 教授・学習サイクル

日本の高校では、教授・学習サイクルについて、次の追加・変更を検討する必要がある。

#### 3.1.2.1 Modelling context

日本では、Modelling context で、できるだけ真正な (authentic) コンテキストを設定する。すなわち、生徒が実際にコミュニケーションできる環境を作る。なぜなら、GA は選択体系機能言語学に基づいているが、それによれば、テキストとは説得などの社会的機能を果たす単位だからである (Butt et al, 2000, p.3 & p.15)。したがって、生徒がテキストを創造するには、社会的行為を行う状況が必要である。

そのために、次の2つの方法をとった。

- ① 外国の学校と文通する。課外授業で、豪州のハイスクールと文通した。生徒は report ジャンルを

使って、日本や身の回りについて紹介した。生徒が書いた話題の例を挙げる。

- ・日本のアニメ映画
- ・秋の学校行事
- ・修学旅行で訪れた名所

文通の形態は、次の2つであった。

- ・日本語のクラス約30人と手紙で文通する
- ・有志の生徒1名と電子メールで文通する

- ② 生徒間で作文を読み合う。LL 演習では、次のように行った。

- ・作文を隣の人と読み合い、コメントを書く。
- ・作文をクラスの前で音読させる。その際、LL の機能を使い、テキストを各自のモニターに写す。また、ALT に作文を読んでもらうこともできる。

このように、日本では、実際にコミュニケーションできるコンテキストを設定する必要がある。なぜならば、日本の生徒は EFL (English as a foreign language) の環境にいるからである。豪州の移民は、ESL (English as a second language) の環境にいる。彼らは、英作文について、社会的目的を自ずから持っている。しかし、日本の生徒は自由英作文について、社会的目的をそのままでは持つことが難しい。そのため、そうした環境を教師が設定する必要がある。

#### 3.1.2.2 Modelling text

日本の高校では、Modelling text は簡潔な説明で済ますことを検討する。豪州の GA に関する主要な文献は、小学生を対象にしている (Macken et al, 1990; Knapp & Watkins, 2005)。それゆえ、ジャンルを理解させるため、さまざまな学習活動を行う。一方、日本の高校生は、国語や英語 I・II で、論説的な文章に習熟している場合がある。その場合は、簡潔な説明だけでジャンルを理解させることができる。

筆者の場合、ジャンルについて説明したプリントを配布し、それを読み聞かせた。読み聞かせは10分くらいで済ませた。この説明により、LL 演習の生徒は、ジャンルの構成と特徴を使って日本語原稿を書くことができた。2単位時間で、全員が日本語原稿を書き終えた (1単位時間は50分)。

筆者の場合、豪州に倣ってジャンルについて議論した授業はうまくいかなかった。例えば、LL 演習の最初の単元では、report を理解させるために、「この

段落で、理由を挙げている文はどれですか」などの質問をした。生徒は退屈そうであった。その理由は、彼らが「理由」や「具体例」と言った抽象的な文法用語に興味を持っていないことであろう。

### 3.1.2.3 Joint negotiation

日本では、Joint negotiation で、各自、日本語原稿を作成させることを検討する。これにより、クラスで1つの英文テキストを作る作業を省く。その理由は次の2つである。

- ① 日本の高校生では、クラスで1つのテキストを作るのが難しい場合がある。豪州の生徒にとって、英語は母語か第2言語である。そのため、日常生活が文レベルの英語力を高めてくれる。一方、日本の生徒にとって英語は外国語である。日常生活で英文の作り方を学ぶ機会は多くない。そのため、クラスで1つの英文テキストを作るのは難しくなる。
- ② 日本語を介する方が、創造的で豊かな作文を作ることができる。なぜなら、日本語は彼らの母語だからである。

#### (1) 実践した方法

LL 演習で、各生徒に日本語原稿を作らせた。その中で、教師と生徒の Joint negotiation を行った。指導の手順は次のとおりである。

- ① 日本語原稿をフロッピー・ディスク（以下 FD と略）に保存して、提出させる。
- ② 生徒の作文にコメントを記入し、ジャンルの構成や言語特徴を使うよう導く。コメントの記入には、Microsoft Word のコメント機能を用いた。

次に、例を挙げる。discussion の単元で、ある生徒は次のような段落を書いた。

ある人たちの考えでは、メガネは必要だと考える。なぜなら、まずメガネは手軽だということである。例えば、視力が落ちてしまったとき、眼鏡屋に行けば数週間でメガネが手に入る。…さらにおしゃれなものが多くなり、その人のイメージも変わったり、個性も出て面白い。

そこで、私は、下線部について、次のようにコメントして、具体例を求めた。

2行目で『例えば』を使っていますね。Good! 下線部にも具体例があれば、もっと伝わりやすくなります。

その結果、生徒は、次の語句を付け加えた。

例えば、スクエア型、ノンフレームなどのメガネフレームの形や、色までたくさんの種類がある。

筆者は、クラスで1つの作文を作ることは割愛した。なぜなら、生徒の英作文力から考え、無理と判断したからである。

課外授業では、生徒はまず日本語で文を言い、それを英文に直した。

#### (2) その他の方法

日本語を介さない場合は、次のように生徒を支援することも考えられる。

- ① because などのつなぎ語以外を空欄にしたテキストを与える。生徒は空欄に文を埋めることで、ジャンルに従う。
- ② いくつかの語句を空欄にしたテキストを与える。生徒は空欄に語句を埋めることで、テキストを完成させる。
- ③ トピックを限定し、生徒が使うと予想される英単語を与える。

### 3.1.2.4 Independent construction

Independent construction では、文レベルの個人指導に力を入れる。なぜなら、上記のように、日本の生徒にとって英語は外国語だからである。日本では、豪州に比べ日常生活から英文の作り方を学ぶ機会は多くない。そのため文レベルの個人指導に力を注ぐ必要がある。

#### (1) 個人指導の方法1

筆者は、次のように指導した。

- ① まず、クラスに、日本語原稿で、修飾語句など省略できる部分を割愛するように指示する。また、英訳しやすい表現に言い換えるように指示する。次に例を挙げる。

例えば、a) 朝早くに出かけなければならないのに寝坊してしまったときにファーストフード店に行き、b) 持ち帰りで食べ物を購入すれば、時間

もかからず通勤しながら食事を済ませることが  
できる。

この日本語原稿を、生徒は次のように訳した。

For example, when you have no time but you are very hungry, you can go to eat fast food.

生徒は、下線部 a) を訳しやすい表現に言い換えている。また、下線部 b) を割愛している。

修飾語句の割愛については、吉田・柳瀬 (2003, p.139) を参考にした。

- ② 上記の方法で、英訳できない場合は、修飾語句の割愛を個別指導する。また、文の中心的語句を英語で与える。次に例を示す。

確かに日本にはない良い所が海外にはある、しかしそんな旅行客をねらった犯罪が増えているのも事実である。

この文では、「日本にはない」の割愛を提案し、「犯罪が増えている」について there are more and more criminals という英訳を与えた。その結果、生徒は次のように作文した。

To be sure overseas have good place, but there are more and more criminals.

- ③ 上記の方法で割愛した語句を、付け加えさせる。そのために、割愛した語句の英訳を与える。例えば、上記①の作文では、割愛した語句は「持ち帰り食べ物を購入すれば、時間もかからず通勤しながら食事を済ませることができる」である。そこで、次の部分の英訳を与えた。

- ・食べ物を持ち帰れば if you take food out
- ・通勤しながら on the way to work

その結果、生徒は次のように作文した。

If you take food out, you can eat it on the way to work.

## (2) 個人指導の方法 2

筆者は、このような個人指導を、次の2つのやり方で行った。

- ① FD に作文を保存させ、教師は Word のコメント機能によってコメントを書き込む。  
② 授業中に生徒と1対1で会話する。  
その際、個に応じた指導をとった。すなわち、LL

演習で次のように行った。

- ① 文レベルの作文力が高い生徒については、FD によって指導した。  
② 文レベルの力が低い生徒については、授業中に1対1の会話によって指導した。  
課外授業では、上記①、②両方の方法をとった。  
こうして、exposition の単元では、LL 演習において6単位時間で全員が英語版を完成した (discussion の単元では、4単位時間しか使えず、英語版を完成しない生徒がいた)。残りの時間を使って、動詞の名詞化など専門的な言語特徴を使うように導いた。

## 3.2 形成的評価の諸技法を生かす

近年、日本では評価に関する研究が進んでいる。平成12年の教育課程審議会答申は、小・中学校の指導要録で、従来の相対評価を改め、絶対評価をとるべきだと述べた。その後、国立教育政策研究所 (2004, a) が評価についていくつかの報告書をまとめた。それ以外にも、評価についての本がいくつか出版された。そこでは形成的評価についても、いくつかの技法が論じられた。なお、形成的評価とは、指導や学習を改善するために指導の過程で行う評価である (金谷 2003, p.67)。

筆者は、形成的評価の諸技法を次のように生かした。

### 3.2.1 目標設定と形成的評価に観点別評価を生かす

Feez and Joyce (1998, p.52) によれば、講座 (course) や単元 (unit of work) は、目的 (goal) を達成するようにデザインすべきである。そして、目的を達成するために、より具体的な目標 (objective) を設定する。これは、目的の達成を容易にと考えられる。

ところで、国立教育政策研究所 (2004b, 第8章 p.1) によれば、次の4つの観点から、評価すべきである。

- ① コミュニケーションへの関心・意欲・態度
- ② 表現の能力
- ③ 理解の能力
- ④ 言語や文化についての知識・理解

これら4観点から評価することによって、学力を総合的に伸ばし、「生きる力」を養うことができる。

そこで、目標設定にあたり、上記4観点を生かすことにした。具体的には、次のように講座目標を設定した。

目標：生徒は次のことができるようになる。

- ① 各ジャンルの構成と言語特徴を理解する（知識・理解）。
- ② 各ジャンルの構成と言語特徴を使ってテキストをより効果的にする（表現の能力）。
- ③ 教師に質問するなど、資源（resource）を使う（関心・意欲・態度）。

なお「理解の能力」については、ライティングの授業なので割愛した。これは国立教育政策研究所(2004b)と同様である。

形成的評価も、上記3つの観点から行った。具体的には、次のとおりである。

- ① 各ジャンルの「知識・理解」については、日本語原稿によって評価した。例えば、discussionの授業で、ある生徒が一方の立場しか書いていないときは、discussionを理解していないと判断し、改めて説明した。
- ② 「表現の能力」については、言語特徴を用いている箇所を褒めた。そのやり方は次の2つである。
  - ・ Microsoft Word のコメント機能を使い、生徒の作文に褒め言葉を書き込む。
  - ・ 生徒の作文をモニターに写し、言語特徴をクラスの前で褒める。
- ③ 「関心・意欲・態度」については、授業中の学習ストラテジーを褒めた（大学英語教育学会学習ストラテジー研究会, 2005, p. 38）。具体的には、次のような点である。
  - ・ 仲間と協力する  
例) 何について書くか、仲間と相談し合う
  - ・ 情報源を利用する  
例) コンピュータの辞書機能を使う
  - ・ 質問する  
例) 教師に質問する

### 3.2.2 形成的評価により、ジャンル以外の効果的技法を見つける

生徒は、ジャンルの言語特徴以外にも、さまざまな効果的技法を使う。筆者は、形成的評価により、それらを見つけ、褒め、伸ばそうとした。例えば、discussionでは、次のような技法を見つけた。

- ① 具体例について、さらに具体例を挙げる。

Examples [of bad influence of video games] are a failure of eyesight and a failure of physical strength. Some children of good eyesight are absorbed in video games, and it happens quite often that they need glasses.

- ② 譲歩によって、反論を予め防ぐ。

Although I do not say that you mustn't trip overseas, but don't forget trips abroad are dangerous.

- ③ 1つの文について、2つ以上の理由と具体例を挙げる。

- ④ 文をわかりやすく言い換える。

- ⑤ 他のジャンルの言語特徴を転用する。すなわち、英語と日本語のジャンルから言語特徴を転用する。

- ・ 数字や日付を挙げる（reportからの転用）。
- ・ 動作動詞を並べ、出来事を詳しく記述する（架空の物語 narrative や事実の物語 recountからの転用）。

### 3.2.3 相互評価を行う

相互評価には、次の効果があると考えられる（平田, 2003, p.42）。

- ① 仲間の長所から学ぶ。
- ② 仲間に褒められることで長所が育つ。
- ③ 仲間に褒められることでクラスの人間関係が育ち、学習意欲が増す。

筆者は、次のように相互評価を生かした。生徒たちはFDを交換し、仲間の作文にコメントを書き込む。その際、次の点を工夫した。

- ① 長所を見つけ、褒めるように指示する。
- ② 評価の観点をモニターで示す。具体的には、次の観点である。

- ・ ジャンルの構成と言語特徴（その例は、「2事前調査と仮説の設定」に掲げた）
- ・ ジャンル以外の効果的な技法（その例は3.2.2に掲げた）

discussionの授業で、生徒は仲間の作文に次のコメントを書いた。

「理由を2つ示しているのは良いことだと思います。具体例もしっかり書いています」「(外食がよくない具体例として) 女の人にとって身近な肌荒れについて書いてるので読みやすいです」

### 3.2.4 ポートフォリオ評価を行う

ポートフォリオ評価とは、学習の経過がわかるように、資料を集積したもの（ポートフォリオ）によって評価することである。これにより、学習の過程が明らかになり、指導・学習の改善が容易になる（国立教育政策研究所, 2004b, pp.12-13）。

筆者は、課外授業で生徒の一連の作文にコメントを記入し、冊子を作って渡した。コメントは次の点について行った。

- ① 長所を褒める。これによって、長所を伸ばす。評価の観点は、3.2.3と同様である。
- ② 今後の目標を提案する。例として、次のものがある。

「because で理由を述べれば、もっと興味深い段落になります」

「for example で具体例を書けば、もっと面白い段落になります」

なお、上記のことは生徒に行わせることもできる。これにより自己評価力を育てる。

## 3.3 カウンセリングとコーチングを生かす

カウンセリングとコーチングを生かすことで、自立的に言語特徴を用いるように導こうとした。カウンセリングでは、相手に多く話させることにより自己理解に到達させる（日本教育カウンセラー協会, 2004a, p.48）。コーチングでは、相手に質問することにより自分で目標と手段を見つけさせる（本間・松瀬, 2006, p.123）。両者とも、指示するのではなく、相手に話させることにより主体的に行動するように導く。筆者は、カウンセリングとコーチングの技法・考え方により創造的な意欲を育てようとした（徳江, 2006）。

### 3.3.1 開かれた質問

開かれた質問とは、自分のことを自由に語ることが求められる質問である。それに対し、閉ざされた質問とは、「はい」か「いいえ」で答えられる質問である。開かれた質問は、カウンセリングとコーチングの両方で用いられる（日本教育カウンセラー協会, 2004a, p.67; 奥田・本山, 2003, p.58）。開かれた質問によって、多くの言葉を引き出すことができる。次の言い回しを用いた。

「どんな理由 / 例がありますか」

例) チョコレートパフェ以外にどんな例がありま

すか」

なお、この技法は次の2つの場合で用いた。

- ① 生徒のテキストにコメントを書き込む。
  - ② 生徒のテキストについて、コメントを口頭で言う。
- また、この技法は次の2つの目的で用いた。

- ① 各ジャンルの言語特徴を用いるように促す。
- ② テキストを完成させるように励ます。

以下の技法についても、同様である。

### 3.3.2 アイメッセージ (“I” message)

アイメッセージとは、自分の気持ちを、自分を主語にして伝えることである。これにより、指示的でない形で望ましい行動をとるよう促す。これは、アドラー心理学とコーチングで用いられる（野田, 2006, p.115; 奥田・本山, 2003, p.78）。筆者の場合、次のような言い回しを用いた。

「～が欲しい」

「～が知りたい」

「～を楽しみにしています」

例) 「そこは、数字が欲しい」

「面白い作文を楽しみにしています」

### 3.3.3 肯定型・未来型の表現

筆者は、「～するともっとよくなる」のように、肯定的で未来志向の表現を用いるようにした。これにより、目標と意欲を持たせようとした。具体的には、次のような言い回しを用いた。

「～するともっとよくなる」

「～するとすばらしい」

「もっといい作文にするには～するとよいです」

例) 「具体例を付け加えて詳しく書くと、もっとよくなります」

以上は、コーチングの肯定型質問、未来型質問から学んだ。肯定型質問とは、「～ない」という否定語句を入れない質問である。未来型質問とは、過去ではなく、未来に関する質問である。コーチングは、これにより目標を持たせ、明るい気持ちにさせ、やる気を引き出そうとする（奥田・本山, 2003, p.63 & p.67; 神谷, 2006, pp.148-151）。

### 3.3.4 質問形式による提案

提案は、「～してはどうですか」のように、質問形式で行う。これはコーチングの技法である（大石, 2006, p.30）。提案を質問形式にすることにより、相

手は断るという選択権が与えられ、自主性が尊重されていると感じることができる。具体的には、次のような言い回しを用いた。

「～しては（どうですか）？」

「～したらいいんじゃない？」（会話で）

「～したらどうかな？」

「～したら面白いのでは？」

「～できるかな？」

例)「この段落のどこかで because は使えるかな？」

### 3.3.5 ペーシング (pacing) により、楽しい気分を作る

ペーシングとは、話の速さ、声の調子、表情などを相手に合わせることである。これにより、相手は親密感を持ち、安心して話すことができる。これは、コーチングの技法である（奥田・本山, 2003, p.41; 神谷, 2006, p.78）。

筆者は、ペーシングを行いながら、場の雰囲気を楽しいものに盛り上げた。すなわち、相手のペースに合わせながらも、より楽しい気分を作るようにした。その方法は次の2つである。

- ① 相づちにより、興味・楽しさを表現する。例えば、「面白いなあ」、「楽しいなあ」、「それは驚いたなあ」、「なるほどねえ」、「へえ」などの相づちで興味を表す。その際、声を大きく高めに、上がり調子にして、感情豊かに言う（神谷, 2006, p.116）。
- ② 面白い点を見つけ、積極的に笑う。これにより、「話を楽しんでいる」という気持ちを伝える。
- ③ 積極的に褒める。

### 3.3.6 ポジティブなストローク (positive stroke) を頻繁に与える

ストロークとは、存在認知の一単位である。すなわち、あいさつのように、相手の存在を認める働きかけの1つ1つである。ポジティブなストロークとは、相手が良い気分になるものであり、ネガティブなストロークとは、相手が嫌な気分になるものである。交流分析によれば、ポジティブなストロークは自己肯定感を高める（Stewart & Joines, 1987/1991, p.106）。筆者は、ポジティブなストロークを頻繁に与えることで、生徒の自己価値感を高め、書こうとする意欲を引き出そうとした。具体的には、次のよ

うな方法をとった。

- ① 教室を回って歩き、声をかけたり、添削したりする。このようにすると、「先生、（作文が）できた！」などと言って、生徒が頻繁に添削を求めるようになる。  
ただし、「作文に集中できないので、やめてほしい」と言う生徒もいる。私は、作文の妨げにならないように、小さな声で声をかけるようにした。
- ② 相談するように、言ったり書いたりする。  
例)「いつでも相談してください」  
「遠慮なく質問してください」
- ③ 生徒がウェブページを見ているとき、それについて会話する。
- ④ 生徒の文房具について会話する。
- ⑤ 欠席した生徒に「大丈夫？」と声をかける。

### 3.3.7 褒める

マズローの欲求階層説では、他人から認められたという欲求を「承認の欲求」と呼び、何かを成し遂げたいという欲求を「自己実現の欲求」と呼ぶ。彼によれば、承認の欲求が満たされることで初めて、「自己実現の欲求」が生じる（日本教育カウンセラー協会, 2004b, p. 174）。筆者は、褒めることで「承認の欲求」を満たし、「自己実現の欲求」が育つ基礎を作ろうとした。

褒める言い回しとしては、次の2種類がある。

- ・単に「良い」旨を述べる  
「～しているのが良い/すばらしい/とても良い」  
「～するとは大したものだ」  
例)「関係代名詞を使っているのが、いいねえ！」
  - ・効果を指摘する  
例)「関係代名詞を使って詳しい情報を付け加えています。そのため、よくわかります」  
褒める観点は、3.2.1と3.2.2で示した。それ以外には次の点を褒めた。
- ① 進歩・能力・努力  
例)「トピックセンテンスが使えています。上達したね」  
「よくがんばっていますね。もう少しで完成です」
  - ② 作文の内容  
例)「アルバイトから大切なことを学んでいますね」
  - ③ 作文に生徒が添えたイラスト

### 3.3.8 行動計画を作る

コーチングでは、行動計画 (action plan) の作成を勧め、目標達成を助ける (神谷, 2006, pp.30)。相手は自分で行動計画を立てることにより目標と将来展望を持ち、意欲を高めると考えられる (大石, 2006, p.152)。

そこで、discussion の単元で、行動計画を書くように促した。行動計画の様式には、次の項目を盛り込んだ。

- ① 単元の目標
- ② 作業スケジュール
- ③ 必要な道具

これらについて、各生徒が自分で記入する。

今回は実践しなかったが、教師と生徒が話し合っ  
て行動計画を作ることでもできる。これにより、より適切な行動計画ができる。また、各自が書いた行動計画を仲間同士見せ合うこともできる。これにより、仲間の行動計画から学べる。

## 3.4 誤りを直す際には、ヒントで気付かせる

誤りの訂正では、ヒントを与えて自分で気付かせ、指示的に直すことはできるだけ避けた。その理由は2つである。

- ① 誤りを直接直すだけでは、生徒の理解は深まらない。
- ② 指示的に訂正すれば自己価値感が低下し、やる気をそぐおそれがある。  
具体的には、次の技法を用いた。

### 3.4.1 文型に従っていない場合は、質問で気付かせる

英語の文型に従っていない場合は、質問によって文型に合った語順に導く。例えば、ある生徒は次のように和文英訳した。

米を食べるとキレイになれる

beautiful after rice eat

筆者は、rice eat の部分を指さしながら、次のように質問した。

教師「英語では、SV の語順になります (と言って rice の前を指さす)。S は主語、『～が』という意味を持つ言葉だね。誰がお米を食べますか」

生徒「私」

教師「いいよ！ 英語にすると」

生徒「I」

教師「OK！ 書いてみよう」

生徒「I を rice の前に書く」

教師「Good！ それで、SV の語順だから、次は V が来るね。V、動詞はどれですか」

生徒「eat」

このように、質問によって、SVO の語順に並べさせ、最後に、「SVO の語順で、S は O を V する」の意味であることを確認する。

ここで、大切なのは、生徒の言葉を承認することである。具体的には、「いいよ」、「OK」、「That's right」、「すばらしい」、「Good」などの言葉で、生徒を肯定する。その理由は、次の2つである。

- ① 誤りの訂正では、生徒の自己価値感が低下する可能性が高い。一般に、指導者と被指導者の間には、上下関係が生まれる。誤りを訂正する場合は、この上下関係は特に顕著になる。その結果、被指導者の側では自己価値感が一層低下する。それは、意欲の減退につながる。そのため、生徒の言葉1つ1つを肯定し、自己価値感を高める。
- ② 自由英作文では、創造性を発揮させる必要がある。自由英作文では、創造性を刺激するために、自己肯定感を高める必要がある。だから、生徒の言葉を1つ1つ承認すべきである。

### 3.4.2 文型や構文の誤りは、例文で気付かせる

文型が比較的身につけている生徒の場合は、正しい文型に、例文によって気付かせる。

生徒「冬は、クリスマスと正月を祝います。In winter Christmas and New Year」

教師「celebrate を使うといいよ。celebrate で『祝う』という意味」

生徒「In winter Christmas and New Year celebrate」

教師「celebrate は他動詞だから、SVO 構文で使うよ。例えば、I celebrate his birthday.」

生徒「In winter we celebrate Christmas and New Year.」

関係節など、さまざまな構文が使えないときも、例文で構文を思い出させる。

### 3.4.3 局所的誤りは、文法用語で気付かせる

局所的誤り (local error) とは、文の意味理解に、ほとんど影響を与えない誤りである。例としては、主語と動詞の一致がある。それに対し、全体的誤り (global error) とは、文の理解を誤ったり不可能にしたりする誤りである。例としては、語順の誤りがある (小室, 2001, p.57)。

局所的誤りは、文法用語によって気付かせる。これには2つの方法がある。

1つ目は、文法用語や日本語訳をヒントとして与えることである。

生徒 (He become aware of important time と書く)

教師「時制は? 『気づいた』だから?」

生徒「became」

文法用語をヒントとするときは、なるべく上位の概念を与える。例えば、「過去形か現在形か?」よりも、「時制は?」とする方がよい。その方が、生徒は複雑な思考を行い、理解が深まる。

2つ目は、二者択一の質問により気付かせることである。

生徒 (「英語研究部では趣味について会話する」という意味で we talk about a hobby と書く)

教師「普通、いろいろな趣味について話すよね。音楽とか映画とか読書とか」

生徒 (黙っている)

教師「単数か複数か?」

生徒「ああ!」 (hobbies と書く)

ただし、局所的誤りの訂正は控えめにした。なぜなら、文法的訂正を過度に行くと、意欲を失わせるからである (小室, 2001, p.116)。

## 4 仮説の検証

生徒の作文力の伸長を確かめるために、テストを行った。対象は、LL 演習のクラス21人である。事前調査は、平成18年10月に、exposition について10分間説明した直後に行った。課題は次のテーマで作文を書くことである。

Should children watch TV for a long time?

事後調査は、平成19年2月に、exposition と discussion の単元を終えた後に行った。課題は次のテーマで作文を書くことである。

Should young people attend school?

作文する時間は、10分間とした。

評価の観点は、ジャンルの構成と言語特徴をどの程度使っているか、ということである。具体的には、本論文「2 事前調査と仮説の設定」の構成と言語特徴の観点から、次のように採点した。

- ① 構成については、「立論—結論」または「立論—逆の立場からの立論—結論」の構成を使っていれば、1点を与えた。立論に elaboration があれば、さらに1点を与えた。
- ② 言語特徴を使うたびに1点を与えた。ただし、同一表現を2回使っていても、1点しか与えなかった。例えば、because を2回使っていても、1点しか与えなかった。これは、表現の多様性を評価するためである。

採点の結果、クラスの平均点は、表1のとおりであった。

■表1：作文の平均点

10月	2月
2.7	5.7

表1からわかるように、生徒はジャンルの構成と言語特徴をより多く使うようになった。そこで、テクストを作る力が向上したと判断した。

なお、学習意欲を調べるためにアンケートを行った。これは平成19年2月、LL 演習の最後の授業で実施した。質問と結果は表2のとおりである。

■表2：アンケート「コンピュータ LL 演習に参加して楽しいと思えましたか」 単位：人

全くそう思う	そう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	全くそう思わない	計
1	10	5	4	0	20

表2から、クラスの半数以上が楽しいと感じていることがわかった。その理由として、生徒は次のように書いた。

「友達と仲良くできたので良かった」

「しぼられずにできたので楽しかった」

「自分が興味あることを調べて、それを英語にす

るという作業が楽しかった」

一方、楽しくないと感じている生徒もいる。その理由は、3人の生徒によれば、「英文を作るのが苦手である」ということである。

## 5 研究の成果と今後の課題

本研究の成果としては、日本の高校でGAを生かす指導法を作ることができた。これは、「3実践の方法」で記述した。

今後の課題は、次の点である。

第1に、全員が意欲的に取り組めるようにする。「4仮説の検証」で述べたように、授業を楽しくないと感じる生徒が4人いた。このような生徒が楽しく活動できるように、対策を打つ必要がある。その対策としては、次の2点が考えられる。

- ① 講座の初期にアンケートを実施し、「楽しくない」と感じる生徒とその原因を特定する。
- ② その生徒を重点的に個人指導する。

第2に、GAにリーディング指導を取り入れる。GAで、Modelling textの段階には、リーディング活動が含まれる。ここで、ジャンルと選択体系機能文法を使ってリーディング指導ができそうである。具体的には、次のような方法が考えられる。

- ① Modelling textで、モデル・テキストのジャンルと結束性(cohesion)を確認し、読解を深める。結束性とは、テキストの部分間に成り立つ、文法構造によらない意味関係のことであり、具体的には、照応、省略、接続、語彙的結束性の4種類がある(Halliday, 1994/2001, p.484)。Modelling textでは、ジャンルだけでなく、結束性についても確認し、テキスト理解を深める。
- ② これを踏まえて、communicativeな読解活動を行う。例えば、Q&Aで必要な情報を見つけさせ、テキストの概要を言わせる。
- ③ Joint negotiationでは、Modelling textで習った

テキスト・レベルの言語知識を、ライティングに応用する。

- ④ その際、読んだテキストの内容をcriticalに評価させ、自分の意見を書かせる。これにより、criticalかつcreativeに考える力を育てる。なぜなら、この力は、社会に出た後、innovationを続け、グローバルな競争で勝ち残るのに必要と考えられるからである。

第3に、GAに基づくライティングの教科書を作る。教科書で、ジャンルの知識を教えれば、生徒は、読解においては、テキストの内容を速く正しく捕らえるようになるだろう。そして、作文においては、豊かで創造的なテキストを作るようになるだろう。さらに、読解と作文を結び付ければ、一方で得た知識を他方で活用できる。そこで、次のような教科書を提案する。

- ① モデル・テキストを示し、各ジャンルの知識を与える。これにより、読解指導を行う。
- ② ジャンルの知識を使って、テキストを作らせる。
- ③ 単元の目標は、ジャンルの知識を使ったテキストの創造とし、文レベルの作文練習は、その手段として配列する。

最後に、アンケートで、ある生徒は次のように書いた。

「3年間の授業の中で一番楽しかった。1年間ありがとうございました」

今後は、「3年間の授業で一番楽しかった」と、クラス全員に言わせたい。

ご批判、ご意見は、goethe82000@yahoo.co.jpにお寄せいただければ幸いです。

### 謝 辞

研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会、特にご助言くださった羽鳥博愛先生、選考委員の先生方、ご支援くださった清水雪司様、旺文社の皆様、同僚の先生方と生徒諸君に、心から御礼申し上げます。

参考文献 (\*は引用文献) .....

- \* Beaty, S. (1986). Instruction in expository genre: One approach to teaching college-level English composition in Japan. 『北海道教育大学紀要』, 第一部, C, 教育科学編, Vol.37, No.1, pp. 99-107.
- \* Butt, D., Fahey, R., Feez, S., Spinks, S., & Yallop, C. (2000). *Using functional grammar*. Sydney: Macquarie University.
- \* Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). Introduction. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *The powers of literacy* (pp.1-21). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- \* Cope, B., Kalantzis, M., Kress, G., & Martin, J.; compiled by Murphy, L. (1993). Bibliographical essay. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *The powers of literacy* (pp.231-247). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- \* 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会. (2005). 『言語学習と学習ストラテジー』. 東京: リーベル出版.
- \* Feez, S. & Joyce, H. (1998). *Text based syllabus design*. Sydney: Macquarie University.
- \* Halliday, M.A.K. (2001). 『機能文法概説』. [An introduction to functional grammar]. 東京: くろしお出版. (Original work published 1994)
- \* 平田和人. (2003). 『中学校英語科 絶対評価の方法と実際』. 東京: 明治図書.
- \* 本間正人・松瀬理保. (2006). 『コーチング入門』. 東京: 日本経済新聞社.
- \* 神谷和宏. (2006). 『先生のためのコーチングハンドブック』. 東京: 明治図書.
- \* 金谷憲 (編著). (2003). 『英語教育評価論』. 東京: 河源社.
- \* Knapp, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar*. Sydney: University of New South Wales Press.
- \* 国立教育政策研究所. (2004a). 「評価規準の作成, 評価方法の工夫改善のための参考資料(高等学校)」。Retrieved March 25, 2007, from [http://www.nier.go.jp/kaihatsu/kou-sankousiryou/html/index\\_h.htm](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/kou-sankousiryou/html/index_h.htm)
- \* 国立教育政策研究所. (2004b). 「ポートフォリオ評価を活用した指導の改善, 自己学習力の向上, 及び外部への説明責任に向けた評価の工夫」。Retrieved March 25, 2007, from <http://www.nier.go.jp/homepage/kyoutsuu/frame04.html>
- \* 小室俊明 (編著). (2001). 『英語ライティング論』. 東京: 河源社.
- \* Macken, M., Martin, M., Kress, G., Kalantzis, M., Rothery, J. & Cope, B. (1990). *A genre-based approach to teaching writing in years 3-6, book 2 factual writing*. Annandale: Common Ground.
- \* Matsuo, C. (2001). Description of a successful classroom innovation: Improvement in writing through learning to write with a genre-based process approach. 『福岡大学人文論叢』, Vol.32, No.4, pp.2473-2514.
- \* 文部科学省 (n.d.). PISA (OECD 生徒の学習到達度調査). Retrieved March 25, 2007, from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/001/04/2010/htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/04/2010/htm)
- \* 文部省. (1999). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』. 東京: 開隆堂.
- \* 日本教育カウンセラー協会. (2004a). 『初級編 教育カウンセラー標準テキスト』. 東京: 図書文化.
- \* 日本教育カウンセラー協会. (2004b). 『上級編 教育カウンセラー標準テキスト』. 東京: 図書文化.
- \* 野田俊作. (2006). 『続アドラー心理学トーキングセミナー』. 大阪: アニマ2001.
- \* 奥田弘美・本山雅英. (2003). 『メディカル・サポート・コーチング入門』. 東京: 日本医療情報センター.
- \* 大石良子. (2006). 『親と教師のためのやさしいコーチング』. 東京: 草思社.
- \* 佐野正之 (編著). (2005). 『はじめてのアクション・リサーチ』. 東京: 大修館書店.
- \* Stewart, I. & Joines, V. (1991). 『最新・交流分析入門』. [TA today] 東京: 実務教育出版. (Original work published 1987)
- \* 徳江武. (2006). 「形成的評価に教育カウンセリングを活かすことで学習意欲を高める指導法」。『東北英語教育学会研究紀要』, 2005年度第26, pp.101-115.
- \* 吉田研作・柳瀬和明. (2003). 『日本語を活かした英語授業のすすめ』. 東京: 大修館書店.

# 自主的語彙学習者育成のための語彙指導

—lexical approach の指導法の検証—

お茶の水女子大学大学院博士課程在籍,

東京都/私立武蔵高等学校・中学校, お茶の水女子大学附属高等学校 非常勤講師 國分 有穂

申請時: 米国/Columbia University Teachers College 修士課程在籍

## 概要

本研究は、語彙力の質的側面に焦点を当て、複数の日本語訳がある基本動詞を使い分けつつ使い切る力を養うために、①学習者に formulaic sequences (定型表現) の気付きを促し、それを「観察—仮定—検証—確認」という段階を踏み、分析的に学習することの指導効果を検証すること、②学習者主体の効果的な語彙学習のための指導法及び教材開発の提案を目的として行った。研究では、2つの実験群における適正処遇交互作用の存在が認められた。このことから、言語学習において、学習目標を同一に設定し、到達させるためには、学習者の特性の差異に応じて指導法を変えていくという点に留意する必要性が示唆された。

## 1 研究背景

2002年7月に、文部科学省は「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想を発表した。構想では、中卒段階で「あいさつや応対など簡単な会話ができる(英検3級程度)」、高卒段階で「日常の話題に関する会話ができる(英検準2級から2級程度)」をめざす。ここで「英語が使える日本人」育成がうたわれているが、果たして「英語が使える日本人」は現状でどのくらいいるのであろうか。多くの日本人が中学入学から大学卒業まで約8年もの間英語を学習しているにもかかわらず、真の意味で英語を使いこなしているとは言い難いのではなかろうか。

日本人の英語学習者は、英語学習で何が大変かという問いに対し、語彙学習、つまり単語を覚えることと回答する者が多いように思われる。その理由の

1つとして、学習者が「英単語学習＝暗記」ととらえ、暗記に対して苦手意識や退屈さを感じていることが挙げられる。現在、語彙指導は「単語集」を使用して行われることが多い。その単語集を用いた学習法の欠点は、単語を味気なくただひたすら記憶していくことが、学習者にとって苦行とうつることである(溝畑, 2006)。

その日本人学習者の困難を招いている語彙学習改善への1つのアプローチとして、使用頻度が高く、あいまい性があるからこそさまざまな状況へ応用可能な基本動詞とその formulaic sequences (定型表現・決まり文句) の学習が挙げられる。日本人学習者は、英語教育の初期の段階で基本動詞を学んでおり、熟知している感覚を持つが、実際は基本動詞を誤用する、もしくは十分に使いこなせていない傾向にある。

語彙学習においてまず意識すべきことは、学習者が言語処理過程において、1つ1つ単語に注意を向けるのではなく、1つの単位として認識することである。そして学習を「観察—仮定—検証—確認」というステップを踏み、分析的に行う。これにより学習者は7つの基本動詞、have・take・get・make・go・come・give とその formulaic sequences (基本動詞十名詞/前置詞十名詞/副詞) を観察し、そのパターンに内在する規則やコア (core meaning) の仮説を立て、実際に言語運用しながらその仮説を検証していく。その結果、語彙学習の負荷は軽減され、語彙学習において学習者の自立を助けることが可能となると考える。

本研究の目的は、語彙力の質的側面に焦点を当て、複数の日本語訳がある基本動詞を使い分けつつ使い

切る力を養うために、学習者に formulaic sequences (定型表現)の気付きを促し、それを「観察—仮定—検証—確認」という段階を踏み、分析的に学習することの指導効果の検証である。

## 2 先行研究

1980年代以降、言語教育を語彙的な視点でとらえることの重要性が強調されるようになり、語彙研究が盛んに行われ、多くの語彙指導の理論が提唱されるようになった。Lewis (1993)は、「言語は語彙化された文法 (lexicalized grammar) からではなく、文法化された語彙 (grammaticalized lexis) から成る」(p.51)と述べている。語彙は学習者にとって最も重要な要素であり (Gass & Selinker, 1994)、自主的英語学習者を育成するためには必要不可欠な要素の1つでもある。

また、多くの英語学習者は第2言語・外国語習得＝語彙学習ととらえ、それゆえに単語集にある語彙を記憶することに多くの時間を費やすのである (Read, 2000)。特に日本人は、語彙知識を身につけるということを増やすことととらえる傾向にあるが、学習者の語彙知識は、「広さ」と「深さ」という2つの観点に分けることができる。語彙知識の広さとは、量的な側面、つまり語彙サイズのこと、[学習者がある単語の中核的な意味をどれだけ多く知っているのか]という語彙量を指す。語彙知識の深さとは、質的な側面で、「ある単語について、1つの意味を知っているだけでなく、その単語をどの程度深く知っているのか」のことである (Qian, 1990)。

では、語彙力・単語力とはどのような観点より測定できるのだろうか。語彙力は、上記で述べた2つの観点、サイズと知識の深さに加え、認知速度、つまり、どれだけ速く1つの単語を使用できるのかという3つの観点からとらえることができる (望月・相澤・投野, 2003)。単語を知っているということは、単に単語の綴りを見て、意味がわかるということだけではなく、語形・意味・使用といったさまざまな側面からその語を知っているということである (Nation, 2001)。つまり、語彙力とは、1つの語に焦点を当てれば、単語を「使い分けつつ、使い切る力」のことなのだが (田中・アレン・根岸・吉田, 2005)、

さらに語と語の関連性に注目するなら、「formulaic sequencesの知識」と言える。

使用頻度の高い基本動詞は、言語伝達において豊かに表現するための最も強力なパターン生成装置の1つである (Lewis, 1993)。しかしながら、多くの学習者は基本動詞を用いた表現、つまり基本動詞十名詞/前置詞十名詞/副詞といった熟語表現を使用することを避け、母語話者があまり使わない難しい語彙を使用しようとするため、誇張したようなぎこちない単語を用いた不自然な文となることが多い (Sinclair, 1991)。外国語環境での英語学習者 (EFL) は基本動詞の学習に対して大きな困難を示す (Altenberg & Granger, 2001)。Wray (2002)は、言語学習を成功させるための最も重要な要素の1つに、熟語やコロケーションといった熟語表現 (以後、formulaic sequences と呼ぶ) の習得があると指摘する。

Willis (1990)は、大規模な言語コーパスの分析による語彙項目の研究が効果的なシラバスデザインに重要な役割を果たすと主張した。しかし、Willisは連語項目を重視していなかった。そこで、Lewis (1993)は語彙の質的な側面を重視し、言語教育におけるコロケーションの果たす役割の重要性を唱え、自ら *The Lexical Approach* を提唱した。この教授法の主な特徴として、以下の4点が挙げられる。

- (1) 言語は主に「語彙チャンク」から成る
- (2) 練習や産出よりもタスクやプロセスを重視する
- (3) 受容能力、特にリスニングが重視される
- (4) 「観察—仮定—検証」という段階を踏んだ学習を推奨する

しかしながら、これらの質的な側面に焦点を当てた語彙指導の実際の教育の現場での効果については、まだ実験的に証明されていない (島本, 2003)。

したがって、本研究では、先行研究では検討されていない、受容語彙知識の深さに関する、レキシカル・アプローチの実践例にあるタスクを用いた指導法の効果を検証する。学習者が「観察—仮定—検証」の活動を通して、具体的な文脈を捨象して文脈に依存しない知識を形成することができれば、目標単語の一般化に成功することになり、より深い処理が行われ、記憶の保持が高まり、自立した語彙学習者の育成を促進することになると考えられる。

### 3 研究目的

本研究では、先行研究で検討されていない実際の教育の現場での学習者の語彙知識の深さが習得へ及ぼす影響の実証を試みることにする。

まとめると本研究の目的は、以下の3点である。

- (1) 基本動詞とその formulaic sequences の学習において、Analytic group と Non-analytic group の間で習得に語彙的差異が見られるかを調べること
- (2) またその語彙的差異について、各動詞項目別及び学習者の習熟度別に検討すること
- (3) 語彙知識の深さを測るためのテストを開発すること
- (4) 学習者主体の効果的な語彙学習のための指導法及び教材開発の提案をすること

本研究の特徴は、以下の3点である。

- (a) 研究目的に関して、先行研究で行われていない、日本人学習者の多義語である基本動詞の意味の習得に関する質的調査を行う点
- (b) また、先行研究では実証されていない、レキシカル・アプローチの指導法の効果を検証する点
- (c) テストに関して、本研究で扱う句動詞の語彙知識の深さを測定するテストがまだ開発されていないことから、独自にテストを開発する点

### 4 研究方法

#### 4.1 被験者及び指導者

被験者は都内の私立高校2年生160人で、実験群Ⅰである Analytic グループと実験群Ⅱである Non-analytic グループにクラスごとに分けられる。被験者の英語能力は中級レベルとする。当初は、173人よりデータを収集していたが、テストの妥当性への対策として、海外滞在時の年齢が6歳以降かつ滞在期間が2年以上の者、過度に解答用紙への記入が見られる者は今回の分析より除いた。

クラスの選別はこの調査以前に行われていたため、無作為化(ランダム化)を行うことはできなかった。両グループの被験者の知識に関しては、事前テストの  $t$  検定において、5%以下の水準では有意差が見られなかったため、等質なものとする ( $t = -.477, p =$

.634)。

被験者のグループの詳細は表1のとおりである。なお、両グループとも調査者が指導者として指導を行った。

■ 表1：被験者のグループ

学年	クラス	人数	合計	グループ
高校2年	Class A	41	80	Non-analytic
	Class B	39		
	Class C	42	80	Analytic
	Class D	38		

#### 4.2 使用テスト

語彙知識の深さを測定する方法として広く認知されているものは、2つある。語彙知識スケール (Vocabulary Knowledge Scale, Paribakht & Wesche, 1997) と、語連想テスト (Read, 1993; 2000) である。語彙知識スケールでは、被験者は与えられた単語について自分の知識を図1のような分類に従って、5段階で申告し、語彙知識の質を評価する。評価基準は、図2にあるように1点から5点まで得点化される。

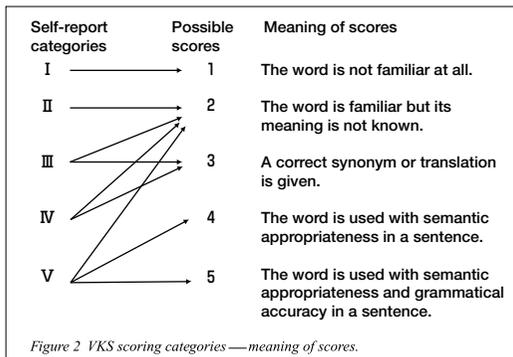
本研究でこの語彙知識スケールを使用しなかった理由は、与えられる単語が中学1年生レベルでも知っている基本動詞となる、このスケールにおいて書かせる文は1文のみであるため知識の深さを多角的な面から評価できない、そして評価基準が1点刻みで与えられ、その段階の違いが知識の深さの度合いを正しく反映しているのか確かでない (望月・相澤・投野, 2003, p.197), などの問題点が浮上したためである。

▼ 図1：語彙知識スケール (Paribakht & Wesche, 1997)

##### Self-report Categories

- I: I don't remember having seen this word before.
  - II: I have seen this word before but I don't know what it means.
  - III: I have seen this word before and I think it means \_\_\_\_\_. (synonym or translation)
  - IV: I know this word. It means \_\_\_\_\_. (synonym or translation)
  - V: I can use this word in a sentence.: \_\_\_\_\_ . (Write a sentence.)
- (If you do this section, please also do Section IV)

▼ 図 2 : 語彙知識スケール (Paribakht & Wesche, 1997)



一方、語連想テストでは、語の連想を連合的 (paradigmatic) と統語的 (syntagmatic) に分け、図 3 のようにある目標単語に対して 2 つの側面から知識が問われる。例えば、目標単語である sudden に関して、1 つは上の問題で、quick や surprising を選択するように、類義語が意味の一部に関連する語を選択するものである。2 つ目は下で、コロケーションを問い、目標単語と共起するものを 4 つの名詞の中から選択する問題である。ここでは、change と noise が解答である。しかし、この語連想テストは形容詞のみが目標単語となるため、基本動詞を目標単語とする本研究とは合致しないため本研究のテストとして利用しなかった。

▼ 図 3 : 語連想テストの例 (Read, 1993; 2000)

sudden

beautiful quick surprising thirsty

change doctor noise school

common

complete light originally shared

boundary circle name party

そこでこれらの問題点を解決し、単に「have = 持っている」のように、1 つの英単語に対し 1 つの日本語の訳語のみを覚えることで終わらないようにするために、つまり基本動詞とその定型表現を使い分けつつ、使い切る力がどのくらいあるのかを測るために、今回の調査で使用する語彙知識の深さテスト、Formulaic Sequence Test を独自で作成した。

このテストは、Schmitt (2000) によるコロケーション・グリッド (collocational grid) を応用したものである。事前テストと事後テストは、全く同一のものを使用して実施した。

テストの問題数の合計は、錯乱肢を除き、202問である。図 4 と同様の形式のテストを使用し、被験者は左のコラムにある動詞の次にくる目的語・句を選択する。1 つの動詞に対し、選択する目的語・句は必ずしも 1 つとは限らない。なお、テストの点数の満点は 202 点とする。

▼ 図 4 : Collocational grid for drive a \_\_\_\_\_ and ride a \_\_\_\_\_.

	bike	motorcycle	car	truck	horse	camel
drive a	-	-	+	+	-	-
ride a	+	+	-	-	+	+

Figure 4 Collocational grid for drive a \_\_\_\_\_ and ride a \_\_\_\_\_.

4.3 データ収集

データは、2006年4月より7月にかけて収集された。事前テストは2006年4月に、事後テストは7月に実験群Ⅰと実験群Ⅱの生徒を対象に実施した。指導の前後に全く同一の語彙知識テストを25分間、実施した。事後テストが終了するまで、被験者にテストの解答は発表されなかった。なお、被験者にテスト実施の予告はされなかった。

指導手順は表 2 のとおりである。

■ 表 2 : 指導手順 授業実際の流れ

授業	Analytic group		Non-analytic group	
	活動内容	時間(分)	活動内容	時間(分)
2006年4月 第4週	アンケート	15	アンケート	15
	事前テスト	25	事前テスト	25
2006年5月 第2週~6月 第4週	分析的な 学習	25	機械的な 暗記法での 学習	25
2006年7月 第2週	アンケート	15	アンケート	15
	事後テスト	25	事後テスト	25

## 4.4 分析方法

活動の前後にアンケートと語彙知識テストを実施し、両グループ間でどれだけ語彙的な差が見られるかを検証する。分析には、信頼性や妥当性を測りながら *t* 検定、共分散分析 (ANCOVA) を用い、すべての分析は Winsteps を使用しながら SPSS 13.0 for Windows で実施された。

事後アンケート (資料2 参照) は、質問紙ではなく PC を用い、実践指導の後に授業評価を行い、妥当性を高めるため 5 件法ではなく 6 件法を用いた。回答は「6 かなり当てはまる」、「5 当てはまる」、「4 どちらかと言えば当てはまる」、「3 どちらかと言えば当てはまらない」、「2 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○をつかせた。語彙学習に対する意識の変化を観察した。

事前テストや事前アンケートでは2つのグループ間に有意差は見られなかったため、等質とする。

# 5 実践授業

## 5.1 Analytic グループ

Analytic グループの被験者は10週間にわたり、文法中心の言語教育から語彙チャンク中心の教育への転換を提唱するレキシカル・アプローチ (Lewis, 1993) が推奨する「観察—仮定—検証」(Lewis, 1993; Willis & Willis, 1996) を応用した「観察—仮定—検証—確認」というステップを踏む分析的な学習を用いた活動を受ける。この活動は、Cohen & Dörnyei (2002) が提案した方略指導において留意すべき9段階の中の初期の4段階 ((1) 学習者の方略への気付きの喚起, (2) 学習者の方略使用の調査, (3) 新たな方略の紹介, (4) 方略の理論的根拠の提示) をもとに、デザインされた。

(1) 「観察」の段階では、まず第1に語彙知識の深さの重要性に関する認識を高めさせるために、学習者に単語とは何か、単語を知っているとはどういうことか、という本質的問題を考察させる。次に、学習者は英英辞典を用い、基本動詞、have・take・make・get・go・come (1時間に1単語。当初は、give も予定していたが、時間の都合上今回は扱わなかった) のコア、中核の意味概念 (core meaning) を考える。学習者に中核となるような意味概念を与

える方法の1つとして、英英辞典の使用がある (池村・清水, 2006)。またその際、既習の知識も利用する。

(2) 「仮定」の段階では、使い分けつつ、使い切る力を習得させるために、セマンティック・マッピング (semantic mapping) を用い、上記の観察の段階で使用した英英辞典から取り出した多くの基本動詞の定型表現を含む文を分析しながら基本動詞の中核の意味概念を探索させる。その際、相互交流を図れるようにペアやグループで活動を行うことが必要となる。

Aitchison (2003) によると、人間のレキシコンはくもの巣のように相互に関連した意味ネットワーク構造を持っていると考えられている。新出語をその意味ネットワーク内の既習の知識体系の一部と結び付け、その新出語に意味的関連性を持たせ関連付ける過程を体系化と呼ぶ。またはネットワーク化と呼ばれることもある。この体系化によって、一貫性のある秩序が生まれ、新情報を効果的に保持させ想起させることができるのである (二谷, 1999, pp.130-131)。しかし、第2言語学習者に、新出語や頻度の低い単語を導入する際にセマンティック・マッピングを過度に使用することは学習者に負担が大きすぎるので注意を払う必要がある (Stoller & Grabe, 1993)。図5はセマンティック・マッピングの例である。

▼ 図5：セマンティック・マッピングの例 (Sökmen, 1997, p.250)

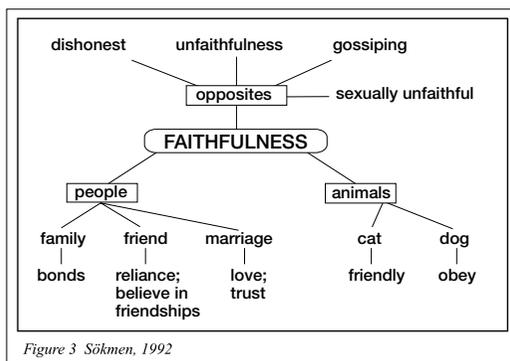


Figure 3 Sökmen, 1992

(3) 「検証」では、ストーリーのある9つの連続した絵を使用しながら、前の段階で立てた基本動詞に関するコアの仮説を実際に口頭で検証する。これは、まず個人で行った後にペアで作業を行う。

▼ 図 6：動詞 have のワークシート



▼ 図 7：「検証」の活動で使用したワークシート



(4)「確認」の段階では、それらの立てた仮説、検証で出た結果をもとに、学習者は教師とともに、絵を描き中核的な意味概念のイメージを完成させながら確認作業を行う。イメージ化を行うことにより、個々の訳語間の関係がとらえやすくなり、意味の学習が容易になる。個々の訳語をばらばらに覚えていると、記憶されている訳語のリストの中から文脈に適切な意味を見つけ出さなければならない。一方、中核的な意味概念を利用すると、図 5 にも示されるように、個々の訳語を直接活性化でき、それにより訳語に頼らない意味の理解にもつながっていくのである(池村・清水, 2006)。また、西山(2006)は、記憶する際に積極的にイメージを浮かべることが、記憶・保持・再生において効果的であり、語彙記憶の定着にも役立つと指摘している。

## 5.2 Non-analytic グループ

その一方で、Non-analytic グループは、上記のような分析的な学習活動を一切行わず、従来の慣例的な語彙学習、つまり新出語・文の発音と意味(日本語訳)を提示され、その目標単語を含む単語リストの機械的な暗記法での記憶保持を行う。

- (1)「単語集」による語彙の学習(1時間につき見開き6ページ)
- (2)基本動詞を含む定型表現のリストを用いた学習

公平を期すため、両方のグループで使用する英文素材は同一のものとし、活動で使用する英文素材と

語彙知識テストで使用する英文素材は異なるものとした。

## 6 結果

語彙知識テストに関しては、2つのグループの全体のスコアを比較し、さらに習熟度別、動詞別、に平均値を見た。

まず事前・事後テストのスコアの算出に用いた項目応答理論は、以下のような利点が挙げられる。

- (1) どんな異なったテストを用いても共通の尺度で能力を測定が可能
- (2) どんな受験者集団に実施しても、共通項目特性に関する値を求めることが可能
- (3) 能力ごとにわかる測定の精度 (大友, 1996)

信頼性を上げるため、またスコアが提示するものを明確にするため、多くの尺度で見られる正答数に基づく得点である素点(raw score)ではなく、rasch モデルに基づき、native scale をスコアとして計算した。本研究において、native scale を算出する際に用いた native logit は、5人の英語母語話者からのデータに基づくものとする。

まず、事前テストと事後テストの全体のスコアに関して、実験群 I と実験群 II の2つのグループ間において *t* 検定を実施し、検討をした。その結果、5%水準で有意差が見られた ( $t = 1.989, p < .05$ )。表 3

がその結果である。Analytic グループより Non-analytic グループのスコアのほうが、改善が見られた。つまり、基本動詞と formulaic sequences の学習において、明示的な語彙学習より機械的な暗記法を用いた学習のほうが効果が見られると考えられる。

■ 表 3：実験群 I・II の事前・事後テストにおける t 検定の結果

	Analytic group (n = 78)		Non-analytic group (n = 85)		t	p
	M	SD	M	SD		
事前テスト	25.79	5.68	26.19	4.76	-0.477	n.s.
事後テスト	25.18	4.67	26.75	4.49	-1.989	p < .05

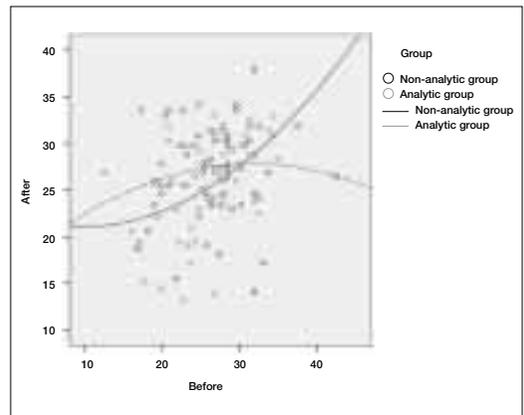
(注) M = 平均値；SD = 標準偏差；n = 人数；問題数=202

しかし、本研究では無作為化を行うことができなかった。つまり統計的な偏り (bias) ができるだけ小さくなるよう、徹底的に、作為的に被験者を割り付けることができなかったため、能力や適正 (aptitude) において偏りが生じた可能性がある。ゆえに、基本動詞と formulaic sequences の学習において一般的に機械的な暗記法を用いた学習が優れている、とは断言できない。

次に、Analytic グループと Non-analytic グループのそれぞれについて、習熟度別に共分散分析を行った。その結果、両グループにおいて有意差は見られなかった ( $p > .05$ )。しかしながら、図 8 が示すように、実験群 I である Analytic グループ (実線) と実験群 II である Non-analytic グループ (点線) 内で適正処遇交互作用 (aptitude-treatment interactions: ATI, Cronbach & Snow, 1977) の存在が認められた。ATI とは、学習者のある特性によっては、授業形態・授業方法・教材といった処遇が違えば効果が異なる (交互作用がある) という現象のことである。学習目標は同一に設定するが、そこに到達させるために、1人1人の適性 (興味・意欲、能力差、性格、認知スタイルなど) に応じて教授法の最適化を図ろうとするものである。

表 4 は、事前テストの結果より、上位の15%に当たる26名を「上位群」、下位14%に当たる24名を「下位群」と分類し、各レベルの中での Analytic グループと Non-analytic グループの平均値と標準偏差を示している。事前テストにおける両グループの平均値は26であったため、上位群のスコアは30以上、下位群のスコアは22以下とした。その結果、上位群の被

▼ 図 8：実験群 I・II の事前・事後テストにおける習熟度別の共分散分析の結果



■ 表 4：実験群 I・II の事前・事後テストにおける習熟度別の共分散分析の平均値と標準偏差

		M	SD	N
上位群	Analytic group	29.05	3.33	11
	Non-analytic group	27.12	5.96	15
下位群	Analytic group	22.87	5.48	12
	Non-analytic group	25.65	5.78	12

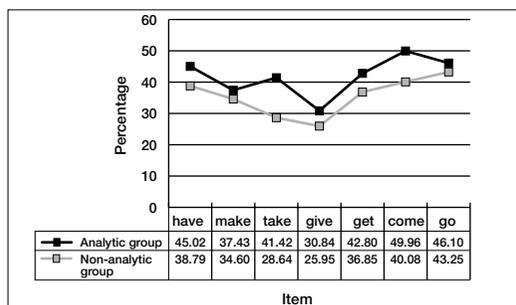
(注) M = 平均値；SD = 標準偏差；n = 人数

験者間では Analytic グループ (29.05) のほうが Non-analytic グループ (27.12) よりスコアが高かった。その一方で、下位群の被験者間では、Non-analytic グループ (25.65) のほうが Analytic グループ (22.87) よりスコアが高かった。つまり、上位群の被験者間では、基本動詞と formulaic sequences の学習に関して分析的な学習のほうが機械的な暗記法を用いた学習よりも効果が見られ、下位群の被験者間では、その逆の結果となった。図 8 からわかるように、明示的な語彙学習法は能力に優れた者が、機械的な暗記法を用いた学習は能力に劣る者が受益を受けることができるということが明らかになった。つまり、能力差・性格といったさまざまな人間の特性と指導法の間に関係があると言える。

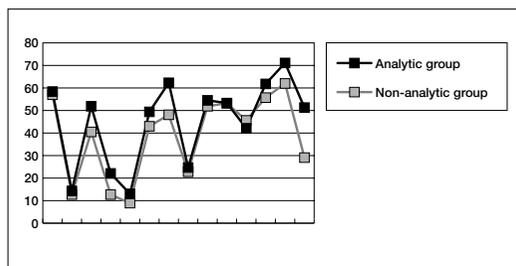
次に、事後テストにおける Analytic グループと Non-analytic グループの動詞タイプ別の習得率を調べた。図 9 で示されるように、Non-analytic グループより Analytic グループのほうが、特に take や have といった基本動詞を含む formulaic sequences の習得に差が見られた。動詞 take の習得率は、Analytic グループが41%、一方で Non-analytic グ

グループが28%であった。さらに、図10と図11は、事後テストの両グループにおける動詞 have と take の項目別の習得率を示す。本研究で扱った7つの基本動詞を含む定型表現の全項目数は60で、そのうち have が14項目、take が8項目であった。

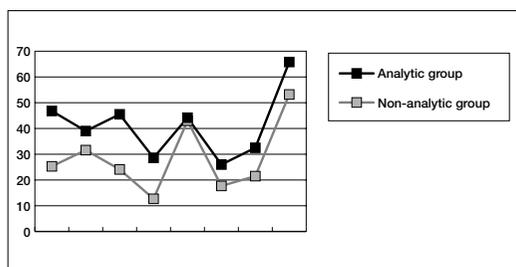
▼ 図9：実験群 I・IIの事後テストにおける各動詞別の習得率



▼ 図10：実験群 I・IIの事後テストにおける動詞 have の習得率



▼ 図11：実験群 I・IIの事後テストにおける動詞 take の習得率



また、事後アンケートの結果（表5）より基本動詞や formulaic sequences の語彙知識の深さへ注意を向けることに対する意識が高まった、ということが明らかになった。Analytic グループの87%の生徒が語彙の深さに関する知識の働きかけがいかに重要であるかがわかった、と報告し、67%が授業を通して語彙学習に対する考え方が変わった、と報告した。さらに

63%の生徒が語彙学習において効果的な学習法を知りたいと報告したことから、語彙力を伸ばすためのより効果的かつ効率的な方略を学習者に提示することが必要と思われる。また、学習における絵や semantic mapping のような視覚教材の効果も見られた。

■ 表5：実践活動後の Analytic グループの意見

- ・今までは多くの単語をひたすら覚えようとしていたが、基本動詞の基本的な意味を学んで、難しい動詞を使うより基本動詞を組み合わせで使ったほうがやりやすいと思うようになった。
- ・単語帳に書いてある意味を日本語としてとらえるのではなく、その単語の真の意味をとらえたほうがその単語を有効活用できると思った。
- ・中一の単語が高校になっても重要な意味を持つということを理解できて、深く単語を理解しようと思った。
- ・そこまででもないが、やはり意識の上で単語の意味を深く知ることがいかなることかを考えながら英語に接することができるようになったと思う。
- ・図になっていることで、それぞれの意味のつながりがわかりやすかった。
- ・英語が暗記科目ではないというのに気が付いた。
- ・英語の単語1つ1つに意味があることを知り感動した。
- ・簡単な単語を使って文章を表現すると聴くほうもしゃべるほうも楽な気がするようになった。
- ・語彙学習は、ただ覚えるだけのものと考えていたが単語1つ1つに基本になる意味があり、そこから広がっているような意味になるので、少し単語の覚え方などは工夫できると思う。
- ・英英辞典を読んだほうがいいことは前から聞いていたが、機会がなかったため、ああいったアプローチで授業をしてくれたので熟語連想が前よりはわかりやすくなった。
- ・1つの単語について、基本となるイメージをつかむことでその単語のいろいろな表現を結び付けて考えることができるようになった。
- ・単語のコアミーニングを知ると、知らない熟語にもある程度対処できる。
- ・今までは漠然と1つの意味だけを覚えようとしていたが、動詞を概念的に理解することが重要だと思うようになった。

## 7 考察

本研究で明らかになったことは、以下の2点である。

第1に、制限はあるが2つの実験群において適正処遇交互作用の存在が認められたことである。つま

り、個人差と指導法に強い関係があることがわかった。上位群の被験者間では、基本動詞と formulaic sequences の学習において、分析的な学習法のほうが機械的な暗記に頼る学習法よりも効果が見られた。一方で、下位群の被験者間では、機械的な暗記法を用いた学習のほうが有益性が見られた。これは、下位群の学習者にとって機械的な暗記を用いた学習が、与えられものをひたすら覚える作業であるため、単純明快で取り組みやすい、ということであろう。

第2に、基本動詞や formulaic sequences に関する語彙知識の深さへ注意を向けることに対する意識が高まったことである。

以上のことより、今後の教育的示唆として、次の3点が挙げられる。

まずは、事後テストにおいて制限はあるが適正処遇相互作用が見られたことから、学習者の特性の差異に応じて指導法を変えていく必要があると言える。つまり、言語学習において、学習目標は同一に設定するが、そこに到達させるためには、興味・意欲、能力差、性格、認知スタイルといった1人1人の適性に応じた指導を行わなければならないであろう。

次に、仮に同一クラス内で指導法を変えることができないならば、学習方略の種類の良し悪しに焦点を当てるのではなく、相補的に明示的な語彙学習法と機械的な暗記法を用いた学習法という両方の学習方略を用いるべきであろう (Schmitt, 1997)。

最後に、英語学習者が単語を知っているとはどういうことかを認識しなければならないことと同様に、指導者自身もこのことに注意を払い、単語を教えるとは学習者の語彙量を増やすようにすることだけでなく、語形・意味・使用といった語彙のいろいろな側面の知識を学習者が持つように手助けすることである、ということを中心に留める必要がある。学習者があまりにも語彙量を増やすことばかりに焦点を当ててしまうとゆえに、1対1の日本語訳でしか英単語を暗記しなくなり、語彙知識の深さは広がっていかない。その結果、簡単な表現を駆使すれば言えるようなことでも、伝えることができないという悪循環に陥ってしまう。

上記で述べた研究結果・考察より、今後は下記の5点を研究し、さらに実際の授業に還元していきたいと思う。

第1に、今回は、被験者の数が160名と小人数であり、やや妥当性と信頼性に欠けたため、今後大規

模な人数での調査を続けて行っていきたいと思う。また、被験者の性別も全員が男子生徒ということもあるため、多少妥当性に欠けるとと思われる。女子生徒も加えての再検証の必要性がある。

第2に、データ収集やそれに伴う実践授業の期間に関して、約10週間と非常に短い期間であったので、今後1年ないし2年にわたる長期的なデータ収集を引き続き行うことが必要である。またデータを収集する時期も実践授業の直後・2か月後・半年後というように delayed test を実施することも考慮に入れるべきである。

第3に、評価に関して、テスト項目の難易度の統制を図り、及びより信頼性と妥当性のあるテスト開発を行うことが必要であろう。

第4に、日本語母語話者が基本動詞や formulaic sequences を mental lexicon (心的辞書) 内でどのように貯蔵しているのかを解明することにより、外国語教育を行う際に学習者に対してどのような指導法(教授法)や教材を開発し、どのようなテストや評価を行えばよいのかということが示唆することが可能であろう。

第5に、本研究は、基本動詞を使い分けつつ formulaic sequences を用いて使い切ることのできる自立した語彙学習者を育成するための基盤を構築するために、まずは受容語彙能力における基本動詞と formulaic sequences に関する語彙知識の深さの検証であったため、今後は、発表語彙能力、つまり実際の言語運用能力への影響についても研究の余地が残される。

## 謝 辞

このような素晴らしい研究の機会を与えてくださいました(財)日本英語検定協会ご関係の皆様、選考委員の先生方に心より感謝いたします。とりわけ、大変的確なご助言と丁寧なご指導をしてくださりました池田央先生に厚く御礼申し上げます。また本稿の執筆にあたり励ましと指導をしてくださりました関西学院大学 Steven Ross 先生、東京女子大学 Martin Willis 先生、コロンビア大学ティーチャーズカレッジ Terry Royce 先生、小川英臣先生、手島良先生、草間浩一先生、藤原愛先生にお礼申し上げます。

そして最後に、研究に協力してくださった生徒の皆さん、本当にありがとうございました。



資料1 : Formulaic Sequence テスト (一部) .....



資料2 : 事後アンケート .....



1. 今回の語彙に関する授業は興味深かった。
2. 授業を通して語彙力が身についたと思う。
3. 語彙数を増やすことは大切なことだと思う。
4. 熟語を丸暗記することは大切なことであると思う。
5. 4. (熟語を丸暗記することは大切なことであると思う) についてどうしてそのように思うのか、理由を述べてください。
6. 一つの単語について深く知ることは大切だと思う。
7. 授業を通して語彙学習に関する考え方が変わったと思う。
8. 7. で考え方が変わったと答えた人は、どのように変わったのかを具体的に書いてください。
9. 授業を通してさらに英単語を効果的に学習できる方法を知りたいと思うようになった。
10. 基本動詞や前置詞・副詞の意味はこれまで自分が覚えてきたもので十分使えると思う。
11. 授業の中で効果的であったと思われる活動を書いてください。
12. 11. についてなぜその活動を挙げたのか、理由を述べてください。
13. 授業の中で効果的だと思われた教材を挙げてください。
14. 13. でなぜその教材を挙げたのか、その理由を述べてください。
15. 授業中に習った語彙を実際の場面で使ってみようと思う。
16. 今回学習した語彙は、英作文に役に立つと思いますか。
17. 授業を通して英語が好きになった。
18. 今回の語彙の授業に関して何か感じたことがあれば自由にあなたの考えを書いてください。
19. 今回の語彙の授業に関するあなたの要望、改善点、提案などを自由に書いてください。
20. 最後に英語に関してあなたの夏休みの計画、目標を簡潔に書いてください。

# 小学校英語研究開発校に見られる 英語能力の検証

共同研究

—表現及び語彙における理解度と記憶の定着度を中心に—

代表者：奈良県／奈良女子大学附属中等教育学校 非常勤講師 福智 佳代子

## 概要

平成9年から10年間英語活動を行っている研究開発校と、平成18年度より同様の英語活動を行った小学校、及び当地域の児童が進学する中学校1年生に対して、活動の中で取り扱われた表現や語彙がどの程度理解され記憶の中に取り込まれるか、評価や活動の種類が違ってくる中学校英語学習における言語理解や表現にいかに関与するかをテーマに、仮説として次の3項目

1. 背景や場面などから、ルールによらない定型表現を理解する力に差があるのではないか
2. 文法的結束性のある表現ばかりでなく、意味的に一貫性のある適切な応答の表現の理解にも差ができるのではないか
3. 理解できる語彙に差があるのではないかを設定し、測定可能な規準テストを用いて測る。結果から、合計得点及び各問題の正答率による比較、分散分析による比較を行う。さらに分散分析で有意と認められる結果が出た問題に関しては因子分析を行う。

## 1 はじめに

小学校における英語活動は、平成18年3月18日の「小学校英語活動実施状況調査（平成17年度）」によれば、全国の公立小学校22,232校のうち、93.6%の20,803校で、「国際理解に関する学習の一環としての外国語会話など」あるいは特別活動などで行われている。文部科学省指定の研究開発校や構造改革特別区域研究開発校において、教科として英語教育を実施している公立小学校も増えつつある。平成17年度の文部科学省指定の研究開発校のうち77校が、構造

改革特別区域については55の自治体が教科としての英語教育に取り組んでいる。さらに、平成17年度に、英語教育に取り組んでいる私立小学校で文部科学省による調査に対して回答を寄せた148校のうち135校の学校からは、小学校段階で英語教育を実施することによって、英語に対する意欲・関心が高まったことや、スキル面で一定の成果があったとの報告がなされている（第14回 教育課程部会 外国語専門部会議事録・配付資料 平成18年3月27日）。では、実際どのようなスキルが培われているのであろうか。

日本においては、研究開発校と総合の時間で英語活動を行っている小学校とでは、その活動の内容や授業時間数には、相当の差がある。「教育の機会均等の確保」という観点から、日本における小学校英語教育に対して、文部科学省中央教育審議会から、平成18年3月27日、「小学校における英語教育を、3年生から始めることとし、3年生及び4年生では、総合的な学習の時間のうち年間20単位時間程度を英語活動に充ててはどうか、5年生及び6年生では、総合的な学習の時間から独立して『英語』という領域を新設し年間35単位時間（週1時間）を英語教育に充ててはどうかという提言」が出されている。では、実際、「活動の内容や授業時間数の相当の差」は、どの程度、どんな部分に現れているのか、小学校英語活動で培われる資質とは何かについて、平成9年から10年間研究開発校として英語活動を行ってきた小学校と、平成18年度から、週1回年間35時間の英語活動を始めた小学校の児童、さらに、これらの小学校の児童が進学する中学校の生徒を対象とした実証研究から次に記した3つの仮説について考察してみたい。

## 2 調査目的

小中一貫英語教育の中で取り扱われた表現や語彙が、評価や活動の種類が違ってくる中学校英語学習における理解や表現にいかに関与するか、どの程度理解され、記憶の中に取り込まれるかを、測定可能な規準テストを用いて測る。

## 3 仮説

平成9年から10年間、年間35時間の英語活動を行ってきている研究開発校の5、6年生と、平成18年度より年間35時間の小学校英語活動を開始した小学校の5、6年生を対象に、小学校英語活動の中で接した表現や語彙がどの程度理解され記憶に残っているか、さらに、当該児童の進学する中学校の1年生を対象に、中学校英語学習における言語理解や表現にいかに関与するかをテーマに、仮説として次の3項目を設定し、測定可能な規準テストを用いて調査する。

- 慣用表現・定型表現の基礎が養われている  
 背景や場面などから、話し手が使う表現形式のルールによらない定型表現が使われている状況を理解する力に差があるのではないか
- 適切な応答の表現にも差がある  
 小学校英語活動で互いに伝え合う活動を体験している生徒と、そうでない生徒の間には、文法的結束性のある表現ばかりでなく、意味的に一貫性のある適切な応答の表現の理解にも差がでるのではないか
- 理解できる語彙に差が認められる  
 「聞く」「話す」活動が中心の小学校英語活動の中で接した語彙が、中学校英語教育の中で使用される場合、それを体験している生徒と体験していない生徒との間に、理解できる語彙に差が認められるのではないか

## 4 調査対象小学校・中学校

本調査には、研究開発校として10年間の英語活動実績を持つ研究開発校、及び平成18年度より週1時間・年間計35時間程度の英語活動を開始している小

学校のそれぞれ5、6年生、これら2つの小学校の児童が進学する中学校の1年生が参加した。研究開発校及び比較対象校児童が進学する中学校には、この2校の他に、さらに2つの小学校からの進学者もいる。この2つの小学校は、年間8回程度のそれぞれ市の教育委員会の英語指導助手と担任による英語活動を経験している。

### 児童英語検定テスト・ブロンズ・シルバーによる調査参加校

#### ●研究開発校

5年生 ・男子11名・女子17名 計28名  
 6年生 ・男子13名・女子23名 計36名

#### ●比較対象となる小学校

5年生 ・男子12名・女子16名 計28名  
 6年生 ・男子11名・女子11名 計22名

#### ●研究開発校及び比較対象校児童が進学する中学校1年生

研究開発校出身 男子11名・女子13名 計24名  
 研究開発校以外の小学校出身  
 男子54名・女子33名 計87名

### 児童英語検定テスト・ゴールドによる調査参加校

上記以外の地域で研究開発校として10年間の英語活動を行っている小学校の児童が進学する中学校の1年生

研究開発校出身 男子18名・女子12名 計30名  
 研究開発校以外の小学校出身  
 男子10名・女子32名 計42名

## 5 調査方法及び実施時期

本調査研究第1回検査は、文字など「読む」力の問われない英語検定協会の児童英語検定テスト・ブロンズを、さらに他地域の研究開発校出身の中学校1年生に対しては、児童英語検定テスト・ゴールドを、測定可能だと考えられるテストとして調査を行った。

第1回検査は、2学期平成18年9月20日（水）より、研究開発校・比較対象校と研究開発校及び比較対象校児童が進学する中学校のそれぞれのクラス授業時に行われた。結果はMicrosoft Excelにて集計し、各問題別正答率、個人の得点状況などを、男女に分けて学校間で比較調査した。さらに、分散分析で、有意差の統計処理を試みた。

第2回検査は、研究開発校・比較対象校と研究開発校及び比較対象校児童が進学する中学校で、児童英語検定テスト・シルバーを用いて、平成19年3月6日（火）より、第1回同様、それぞれの学年のクラス授業時に行われた。

## 6 合計得点及び各問題の正答率比較による結果と考察

各小学校・中学校それぞれの学年の男女別の総合得点の平均点と、それらを100点換算した場合の得点率を比較した。以下はその結果である。

### 6.1 合計得点による比較

まず、第1回検査では、研究開発校では、5年生男子・女子とも、平成18年度より英語活動を開始した比較対象校の5年生より100点換算した得点で、それぞれ、10.1点、8.8点、6年生では、男子4.9点、女子は9.8点高い数値が算出された。

第2回検査では、研究開発校の5年生男子は比較対象校の5年生男子より2.4点、研究開発校の5年生女子は、比較対象校の5年生女子より3.2点高い数値が算出された。6年生では、研究開発校の女子は比較対象校の女子より9点高いが、研究開発校の男子は比較対象校の男子より0.3点低くなっており、合計得点で見ると、約6か月間で両者の差は急速に縮まっている（表1）。

### 6.2 第1回検査 正答率による比較

次に、男子・女子それぞれ各問題別に正答率を出し、研究開発校と比較対象校、研究開発校出身の中学校1年生と研究開発校以外の小学校出身の中学校1年生を比較した。

#### 6.2.1 研究開発校・比較対象校 5年生

第1回検査時において研究開発校の5年生児童の方が比較対象校の5年生児童より正答率が高かった問題数は23問（57.5%）、男女とも正答率が同じか、

■表1：合計得点による比較

第1回ブロンズ・合計得点による比較					
	平均 得点	100点 換算得点		平均 得点	100点 換算得点
研究開発校 5年生男子	37.5	83.2	研究開発校 5年生女子	40.6	90.2
比較対象校 5年生男子	32.9	73.1	比較対象校 5年生女子	36.6	81.4
研究開発校 6年生男子	38.3	85.1	研究開発校 6年生女子	40.3	89.6
比較対象校 6年生男子	36.1	80.2	比較対象校 6年生女子	35.9	79.8
研究開発校出身中学 1年生男子	36.0	80.0	研究開発校出身中学 1年生女子	35.7	84.1
研究開発校出身以外中学 1年生男子	33.2	73.7	研究開発校出身以外中学 1年生女子	34.0	75.5
第1回ゴールド・合計得点による比較					
	平均 得点	100点 換算得点		平均 得点	100点 換算得点
他地域の研究開発校出身男子	35.2	70.3	他地域の研究開発校出身女子	38.0	76.0
研究開発校以外の小学校出身男子	31.9	63.8	研究開発校以外の小学校出身女子	32.9	65.8
第2回シルバー・合計得点による比較					
	平均 得点	100点 換算得点		平均 得点	100点 換算得点
研究開発校 5年生男子	37.2	70.2	研究開発校 5年生女子	40.5	76.4
比較対象校 5年生男子	35.9	67.8	比較対象校 5年生女子	38.8	73.2
研究開発校 6年生男子	40.8	76.9	研究開発校 6年生女子	43.2	81.5
比較対象校 6年生男子	40.9	77.2	比較対象校 6年生女子	38.4	72.5
研究開発校出身中学 1年生男子	43.3	83.7	研究開発校出身中学 1年生女子	45.1	85.1
研究開発校出身以外中学 1年生男子	41.0	77.3	研究開発校出身以外中学 1年生女子	43.0	81.1

男子・女子で結果が反対であった問題数は9問(22.5%)、研究開発校の5年生児童の方が比較対象校の5年生児童より正答率が低かった問題数は8問(20.0%)であった(表2)。

### 6.2.2 研究開発校・比較対象校 6年生

6年生では、第1回検査時において研究開発校の6年生児童の方が比較対象校の6年生児童より正答率が高かった問題数は24問(60.0%)、男女とも正答率が同じか、男子・女子で結果が反対であった問題数は11問(27.5%)、研究開発校の6年生児童の方が比較対象校の6年生児童より正答率が低かった問題数は5問(12.5%)であった(表3)。

### 6.2.3 研究開発校出身・研究開発校以外の小学校出身中学校1年生

研究開発校及び比較対象校児童が進学する中学校の1年生では、第1回検査時において研究開発校出身の方が研究開発校以外の小学校出身者より正答率が高かった問題数は26問(65.0%)、男女とも正答率が同じか、男子・女子で結果が反対であった問題

数は13問(32.5%)、研究開発校出身の方が研究開発校以外の小学校出身者より正答率が低かった問題数は、わずか1問(2.5%)であった(表4)。

### 6.2.4 他地域の研究開発校の児童が進学する中学校の1年生

他地域の研究開発校の児童が進学する中学校の1年生で行ったゴールドの検査の結果は表5のとおりであった。研究開発校出身の方がそれ以外の小学校出身者より正答率が高かった問題数は50問中26問(52.0%)、男女とも正答率が同じか、男子・女子で結果が反対であった問題数は18問(36.0%)、研究開発校出身の方が研究開発校以外の小学校出身者より正答率が低かった問題数は6問(12.0%)であった。

この研究開発校では、教科として週2授業時間、年間70時間英語活動を行っているが、この地域でも平成18年度より研究開発校ではなかった小学校で英語活動が始まっている。しかしながら、この研究開発校以外の小学校出身の1年生は小学校在学時には、研究開発校の小学生が経験したと同様の英語活

■表2：第1回検査 研究開発校・比較対象校5年生

	研究開発校>比較対象校	同じか男子・女子で結果が反対	研究開発校<比較対象校
問題数	23問 / 40問	9問 / 40問	8問 / 40問
%	57.5%	22.5%	20.0%

■表3：第1回検査 研究開発校・比較対象校6年生

	研究開発校>比較対象校	同じか男子・女子で結果が反対	研究開発校<比較対象校
問題数	24問 / 40問	11問 / 40問	5問 / 40問
%	60.0%	27.5%	12.5%

■表4：第1回検査 研究開発校出身・研究開発校以外の小学校出身中学校1年生

	研究開発校出身者> 研究開発校以外の小学校出身者	同じか男子・女子で結果が反対	研究開発校出身者< 研究開発校以外の小学校出身者
問題数	26問 / 40問	13問 / 40問	1問 / 40問
%	65.0%	32.5%	2.5%

■表5：他地域の研究開発校の児童が進学する中学校の1年生

	研究開発校出身者> 研究開発校以外の小学校出身者	同じか男子・女子で結果が反対	研究開発校出身者< 研究開発校以外の小学校出身者
問題数	26問 / 50問	18問 / 50問	6問 / 50問
%	52.0%	36.0%	12.0%

(児童英語検定テスト・ゴールド使用)

動の経験はしていない。したがって、前述6.2.3の中学校1年生は65.0%、当該中学校では52.0%と英語活動経験を経験した中学校1年生が、経験していない中学校1年生より正答率が高かった。言い換えれば、英語活動非経験者の正答率が高かった問題数は、前述6.2.3の中学校1年生が2.5%であり、他地域の研究開発校の児童が進学する中学校の1年生でも12.0%と、その割合は明らかに低い。

## 6.3 第2回検査 正答率による比較

### 6.3.1 研究開発校・比較対象校 5年生

第2回検査時において、研究開発校5年生児童の方が比較対象校5年生児童より正答率が高かった問題数は22問(41.5%)で、第1回より16.0%減、同じか、男子・女子で結果が反対であった問題数は16問(30.2%)で、7.7%増、研究開発校5年生児童の方が比較対象校5年生児童より正答率が低かった問題数は15問(28.3%)で、8.3%増であった(表6)。

### 6.3.2 研究開発校・比較対象校 6年生

第2回検査時において、6年生では、研究開発校6年生児童の方が比較対象校6年生児童より正答率が高かった問題数は21問(39.6%)で、第1回より20.4%減、同じか、男子・女子で結果が反対であった問題数は22問(41.5%)で、14.0%増、研究開発校6年生児童の方が比較対象校6年生児童より正答率が低かった問題数は10問(18.9%)で、6.4%増であった(表7)。

■ 表6：第2回検査 研究開発校・比較対象校5年生

	研究開発校>比較対象校	同じか男子・女子で結果が反対	研究開発校<比較対象校
問題数	22問 / 53問	16問 / 53問	15問 / 53問
%	41.5%	30.2%	28.3%

■ 表7：第2回検査 研究開発校・比較対象校6年生

	研究開発校>比較対象校	同じか男子・女子で結果が反対	研究開発校<比較対象校
問題数	21問 / 53問	22問 / 53問	10問 / 53問
%	39.6%	41.5%	18.9%

■ 表8：第2回検査 研究開発校出身・研究開発校以外の小学校出身中学校1年生

	研究開発校出身者> 研究開発校以外の小学校出身者	同じか男子・女子で結果が反対	研究開発校出身者< 研究開発校以外の小学校出身者
問題数	28問 / 53問	17問 / 53問	8問 / 53問
%	52.8%	32.1%	15.1%

### 6.3.3 研究開発校出身・研究開発校以外の小学校出身中学校1年生

第2回検査時において、研究開発校及び比較対象校児童が進学する中学校の1年生では、研究開発校出身の方が研究開発校以外の小学校出身者より正答率が高かった問題数は28問(52.8%)で、第1回より12.2%減、男女とも同じか、男子・女子で結果が反対であった問題数は17問(32.1%)で、第1回より0.4%減、研究開発校出身の方が研究開発校以外の小学校出身者より正答率が低かった問題数は8問(15.1%)で、12.6%増であった(表8)。

## 6.4 考察

5年生、6年生、中学校1年生とも正答率が、研究開発校出身者>研究開発校以外の小学校出身者であるケースは、研究開発校出身者<研究開発校以外の小学校出身者であるケースよりも、第1回5年生2.9倍、6年生4.8倍、中学校1年生26倍と圧倒的に多い。これは、理解できる語彙や表現が、研究開発校の児童及び研究開発校出身の中学校1年生の方が多いことを示しており、仮説3「理解できる語彙に差が認められる」ことが証明された。

しかしながら、第2回では、研究開発校出身者>研究開発校以外の小学校出身者であるケースが、研究開発校出身者<研究開発校以外の小学校出身者であるケースよりも、5年生1.5倍、6年生2.1倍で半減、中学校1年生3.5倍で、第1回との差に比べるとその差の割合はわずかに半年間で急減している。

特に中学校1年生の差が26倍から3.5倍に縮まった原因は、ブロンズやシルバーで扱われている内容が、絵などのヒントで理解できる具体的なものであり、共に、極めて身近なもの、あるいは、身近なものに関するものであること、表現形式も、一部を除いては、中学校1年生で学習するものであり、1年間の英語学習で経験できるものであることから、差が減少したのではないかと考えられる。

## 7 各問題における正答率比較と考察

次に、各問題の正答率をそれぞれ、100%の正答率であった問題数、90%台、80%台、70%台、60%台、50%台、あるいは60%以下が極めて少ない場合は60%未満、50%以下が極めて少ない場合は50%未

満として、全体の中で占める問題数の割合を円グラフに表した(表9、表10参照)。

### 7.1 研究開発校と比較対象校正答率数比較 7.1.1 5年生男子の場合

第1回検査で、研究開発校と比較対象校の5年生男子の正答率の高い問題から順に並べて、その問題数の割合を円グラフにした。研究開発校5年生男子では、100%の正答率であった問題数は7問(15.6%)、90%台17問(37.8%)、80%台12問(26.7%)で、ほぼ全員が理解している問題数が全体の80.1%になることがわかる(図1)。これに対して、比較対象校5年生男子では、100%の正答率であった問題数は3問(6.7%)、90%台10問(22.2%)、80%台7問(15.6%)で、ほぼ全員が理解していると思われる問題数の割合は全体の44.5%にすぎない(図2)。

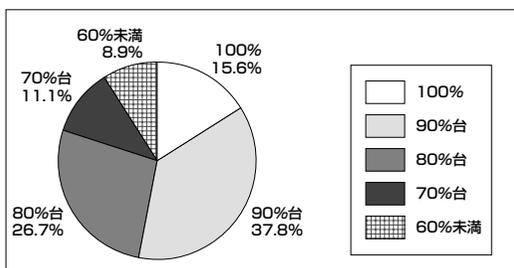
■ 表9：研究開発校・比較対象校及びこれらの小学校児童が進学する中学校の1年生

	100%		90~99%		80~89%		70~79%		60~69%		60%未満	
研究開発校 5年生男子	7問	15.6%	17問	37.8%	12問	26.7%	5問	11.1%	0問	0%	4問	8.9%
比較対象校 5年生男子	3問	6.7%	10問	22.2%	7問	15.6%	4問	8.9%	8問	17.8%	13問	28.9%
研究開発校 5年生女子	17問	37.8%	12問	26.7%	10問	22.2%	4問	8.9%	0問	0%	2問	4.4%
比較対象校 5年生女子	11問	24.4%	3問	6.7%	16問	35.6%	5問	11.1%	5問	11.1%	5問	11.1%
研究開発校 6年生男子	19問	42.2%	9問	20.0%	3問	6.7%	5問	11.1%	4問	8.9%	5問	11.1%
比較対象校 6年生男子	15問	33.3%	9問	20.0%	7問	15.6%	2問	4.4%	4問	8.9%	8問	17.8%
研究開発校 6年生女子	13問	28.9%	19問	42.2%	4問	8.9%	6問	13.3%	1問	2.2%	2問	4.4%
比較対象校 6年生女子	13問	28.9%	7問	15.6%	10問	22.2%	4問	8.9%	6問	13.3%	5問	11.1%
研究開発校出身 中学1年生男子	29問	64.4%	7問	15.6%	4問	8.9%	1問	2.2%	1問	2.2%	3問	6.7%
研究開発校以外の小学 校出身中学1年生男子	5問	11.1%	18問	40.0%	13問	28.9%	4問	8.9%	0問	0%	5問	11.1%
研究開発校出身 中学1年生女子	31問	68.9%	7問	15.6%	3問	6.7%	3問	6.7%	0問	0%	1問	2.2%
研究開発校以外の小学 校出身中学1年生女子	12問	26.7%	13問	28.9%	11問	24.4%	6問	13.3%	0問	0%	3問	6.7%

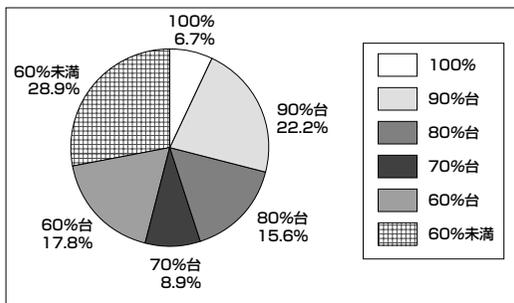
■ 表10：他地域の研究開発校出身児童が進学する中学校の1年生

	100%		90～99%		80～89%		70～79%		60～69%		50～59%		50%未満	
	問数	割合	問数	割合	問数	割合	問数	割合	問数	割合	問数	割合	問数	割合
研究開発校出身 中学1年生男子	2問	4.0%	6問	12.0%	9問	18.0%	13問	26.0%	7問	14.0%	5問	10.0%	8問	16.0%
研究開発校以外の小学 校出身中学1年生男子	4問	8.0%	6問	12.0%	8問	16.0%	8問	16.0%	8問	16.0%	6問	12.0%	10問	20.0%
研究開発校出身 中学1年生女子	11問	22.0%	6問	12.0%	9問	18.0%	4問	8.0%	8問	16.0%	7問	14.0%	5問	10.0%
研究開発校以外の小学 校出身中学1年生女子	1問	2.0%	7問	14.0%	5問	10.0%	10問	20.0%	6問	12.0%	12問	24.0%	9問	18.0%

▼ 図1：研究開発校5年生男子 正答率比較



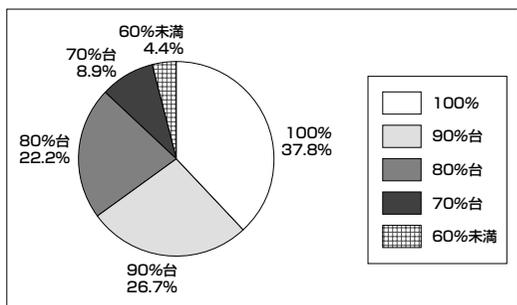
▼ 図2：比較対象校5年生男子 正答率比較



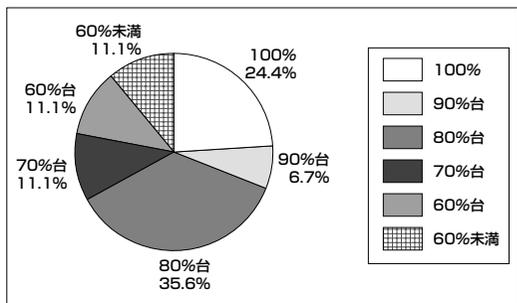
### 7.1.2 5年生女子の場合

研究開発校5年生女子では、100%の正答率であった問題数は17問（37.8%）、90%台12問（26.7%）、80%台10問（22.2%）で、ほぼ全員が理解している問題数が全体の86.7%になることがわかる（図3）。これに対して、比較対象校5年生女子では、100%の正答率であった問題数は11問（24.4%）、90%台3問（6.7%）、80%台16問（35.6%）で、ほぼ全員が理解していると思われる問題数の割合は全体の66.7%で、研究開発校の5年生女子に比べると低い（図4）。

▼ 図3：研究開発校5年生女子 正答率比較



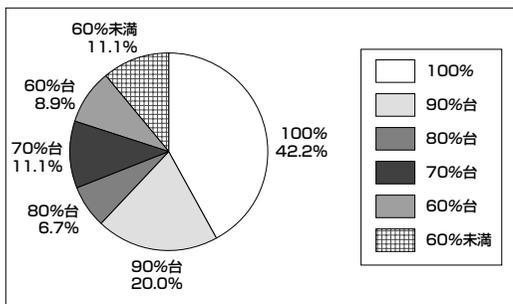
▼ 図4：比較対象校5年生女子 正答率比較



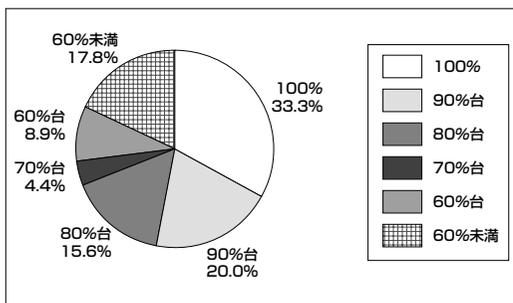
### 7.1.3 6年生男子の場合

研究開発校6年生男子では、100%の正答率であった問題数は19問（42.2%）、90%台9問（20.0%）、80%台3問（6.7%）で、ほぼ全員が理解している問題数が全体の68.9%である（図5）。これに対して、比較対象校6年生男子では、100%の正答率であった問題数は15問（33.3%）、90%台9問（20.0%）、80%台7問（15.6%）で、ほぼ全員が理解していると思われる問題数の割合は全体の68.9%で、研究開発校の男子と差が認められない（図6）。

▼ 図5：研究開発校 6年生男子 正答率比較



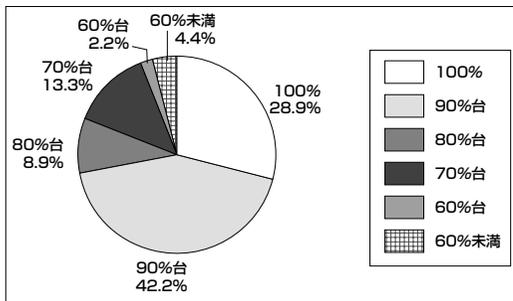
▼ 図6：比較対象校 6年生男子 正答率比較



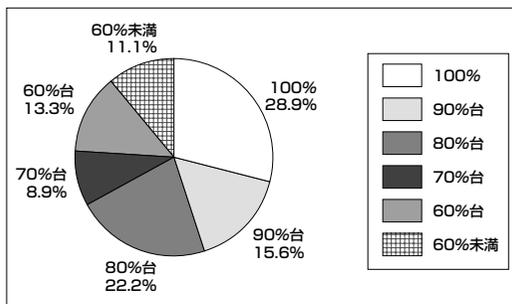
### 7.1.4 6年生女子の場合

研究開発校 6年生女子では、100%の正答率であった問題数は13問（28.9%）、90%台19問（42.2%）、80%台4問（8.9%）で、ほぼ全員が理解している問題数が全体の80.0%になることがわかる（図7）。これに対して、比較対象校 6年女子では、100%の正答率であった問題数は13問（28.9%）、90%台7問（15.6%）、80%台10問（22.2%）で、ほぼ全員が理解していると思われる問題数の割合は全体の66.7%で、研究開発校の6年生女子に比べると低い（図8）。

▼ 図7：研究開発校小学校 6年生女子 正答率比較



▼ 図8：比較対象小学校 6年生女子 正答率比較

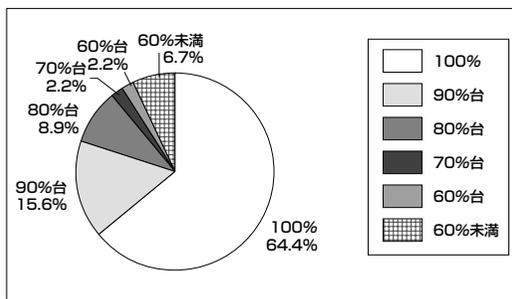


## 7.2 研究開発校及び比較対象校児童が進学する中学校の1年生正答率数比較

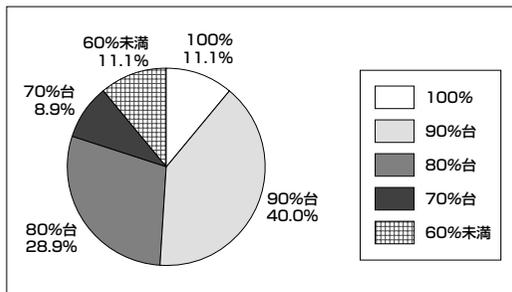
### 7.2.1 中学校1年生男子の場合

研究開発校出身の中学校1年生男子では、100%の正答率であった問題数は29問（64.4%）、90%台7問（15.6%）、80%台4問（8.9%）で、ほぼ全員が理解している問題数が全体の88.9%と割合が高い（図9）。これに対して、研究開発校以外の小学校出身の中学校1年生男子では、100%の正答率であった問題数は5問（11.1%）、90%台18問（40.0%）、80%台13問（28.9%）で、ほぼ全員が理解していると思われる問題数の割合は全体の80.0%になる（図10）。

▼ 図9：研究開発校出身中学校1年生男子 正答率比較



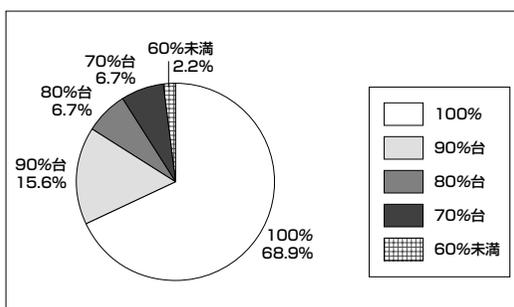
▼ 図10：研究開発校以外の小学校出身中学校1年生男子 正答率比較



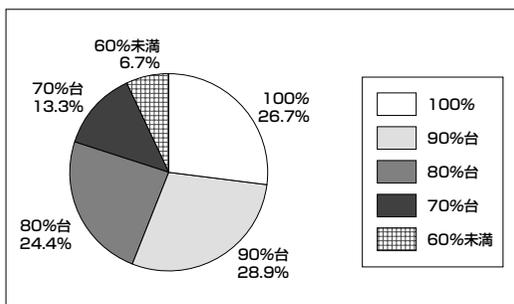
## 7.2.2 中学校1年生女子の場合

研究開発校出身の中学校1年生女子では、100%の正答率であった問題数は31問（68.9%）、90%台7問（15.6%）、80%台3問（6.7%）で、ほぼ全員が理解している問題数が全体の91.2%と非常に割合が高い（図11）。これに対して、研究開発校以外の小学校出身の中学校1年生女子でも、100%の正答率であった問題数は12問（26.7%）、90%台13問（28.9%）、80%台11問（24.4%）で、ほぼ全員が理解していると思われる問題数の割合は全体の80.0%になる（図12）。

▼ 図11：研究開発校出身中学校1年生女子 正答率比較



▼ 図12：研究開発校以外出身中学校1年生女子 正答率比較



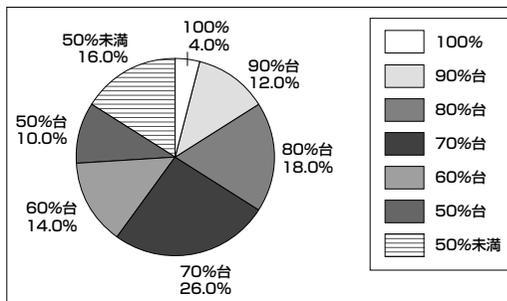
## 7.3 他地域の研究開発校児童が進学する中学校1年生正答率数比較

### 7.3.1 中学校1年生男子の場合

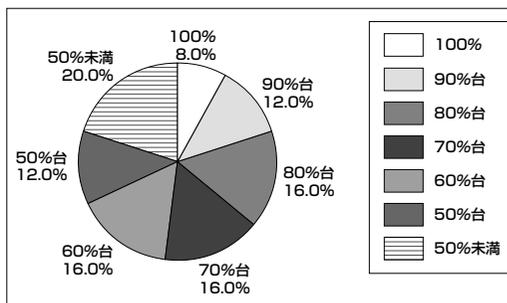
他地域の研究開発校出身の中学校1年生男子では、100%の正答率であった問題数は2問（4.0%）、90%台6問（12.0%）、80%台9問（18.0%）、70%台13問（26.0%）で、ほぼ全員が理解している問題数が全体の60.0%になる（図13）。これに対して、研究開発校以外の小学校出身の中学校1年生男子では、100%の正答率であった問題数は4問（8.0%）、90%台6問（12.0%）、80%台8問（16.0%）、70%

台8問（16.0%）で、ほぼ全員が理解していると思われる問題数の割合は全体の52.0%になる（図14）。

▼ 図13：他地域の研究開発校出身中学校1年生男子 正答率比較



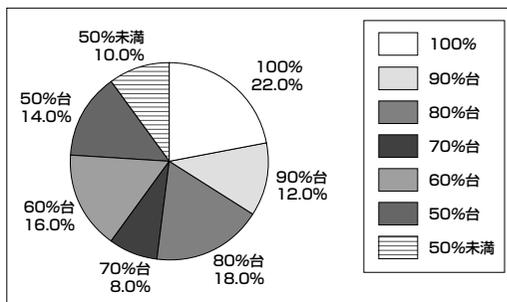
▼ 図14：他地域の研究開発校以外の小学校出身中学校1年生男子 正答率比較



### 7.3.2 中学校1年生女子の場合

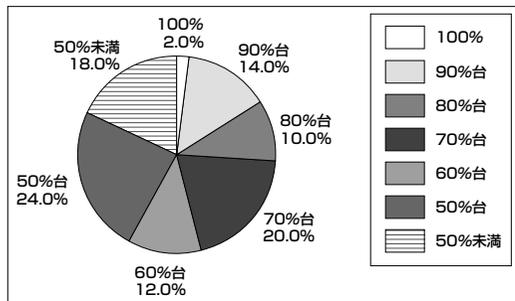
他地域の研究開発校出身の中学校1年生女子では、100%の正答率であった問題数は11問（22.0%）、90%台6問（12.0%）、80%台9問（18.0%）、70%台4問（8.0%）で、ほぼ全員が理解している問題数が全体の60.0%になる（図15）。これに対して、研究

▼ 図15：他地域の研究開発校出身中学校1年生女子 正答率比較



開発校以外の小学校出身の中学校1年生女子では、100%の正答率であった問題数は1問(2.0%)、90%台7問(14.0%)、80%台5問(10.0%)、70%台10問(20.0%)で、ほぼ全員が理解していると思われる問題数の割合は全体の46.0%になり、男子に比べて、その差はかなり大きい(図16)。

▼図16：他地域の研究開発校以外の小学校出身中学校1年女子 正答率比較



## 7.4 考察

他地域の研究開発校の中学校1年生に対して行ったゴールドのテストでは、ブロンズで検査を行った研究開発校及び比較対象校児童が進学する中学校の1年生に比べて、正答率の割合が低くなっているが、これは、問題内容に、まとまりのある英文からなる物語を聞いて答える問題や、4コマまんがなどのセリフを答える問題など、内容が難しくなっているからであると考えられる。さらに、表現には、中学校1年生の9月段階では扱われない語句や表現が使われており、これが正答率を下げている一因となっている。

長いまとまりのある文は、ヒントの語彙も多くなり簡単であるように思えるが、正答でない選択肢を含め、全体の情景をイメージ化できる力が必要となる。さらに、対話の応答を選択する問題では、意味的に一貫性のあるやり取りを理解する力が必要である。

詳しい誤答分析に関しては、分散分析で行う。

# 8 分散分析による比較の結果と考察

## 8.1 第1回検査の結果と考察

第1回検査においては、児童英語検定テスト・ブロンズの各問題を用い、比較対象となる研究開発校・比較対象校の5年生及び6年生と研究開発校及び比較対象校児童が進学する中学校1年生に対し、分散分析を行った(資料1)。ブロンズ40問に対して検定を行った結果、学校・性差・交互作用について以下の結果が得られた。

### 8.1.1 研究開発校・比較対象校5年生

研究開発校5年生児童と比較対象校5年生児童の学校間において、有意であると考えられる差が認められる問題は、有意水準5%未満で10問あるが、そのうち6問は、1%未満であり、非常に有意と考えられる差が現れていると言える(表11)。反対に、比較対象校5年生児童が研究開発校5年生児童より内容を理解し、有意であると考えられる差が認められる問題が2問ある(資料2)。

研究開発校5年生児童が比較対象校5年生児童より内容を理解していると思われる問題は、1-7、1-8、3-14、4-18、4-19、4-23、4-25、5-29、6-32、6-35であるが、これらの問題で焦点が当たっているのは、主に名詞である。

6-32、6-35では、枠の中に描かれている、2本の木・3匹の犬・3羽のアヒル(6-32)、2羽のウサギ・1匹のキツネ・2頭の象、1匹の金魚(6-35)の中から、答えの対象となる語彙を表す絵を選択する。この場合、焦点が当たっているのは、数詞と名詞である。最初に聞こえる数詞を特定すれば、次にくる名詞で正答が選択できるが、これは、場面を表す背景となる絵が描かれているわけではないので、名

■表11：第1回検査 研究開発校・比較対象校5年生 分散分析による有意差

	学校間		性差	交互作用
	$p < 0.05$	$p < 0.01$	$p < 0.05$	$p < 0.05$
研究開発校>比較対象校	10	6/10問中	4	0
同じか男子・女子で結果が反対	0		2	1
研究開発校<比較対象校	2		2	0

(児童英語検定テスト・ブロンズ使用)

詞で正答は固定化される。したがって、仮説3「理解できる語彙に差が認められる」ことが証明された。

しかしながら、単に名詞のみを聞き取って正答に至る場合もあるであろうが、有意と考えられる差が認められる問題の中には、例えば、4-18の正答“My father is a bus driver.”のように、日本語英語になっているものも含まれている。この問題では、聞こえてくる英文は“My father is a bus driver.”のみであり、ヒントになる3つの絵には、それぞれ電車、タクシー、バスと男性が描かれている。したがって、電車“train”がわからなくても理解できると考えられるが、この問題で理解の程度に有意と考えられる差が出たのは、ただ単に焦点の当たっている語のみを聞き取って理解しているのではなく、聞き取った情報をイメージ化して全体を理解し、その上で3つの絵の中から児童自身がイメージ化した内容が描かれている正答を選んでいるからではないかと考えられる。

仮説3の理解できる語彙の量に差が認められるばかりではなく、背景をイメージ化し全体の場面・状況を理解する力が育まれているのではないかと考えられる。

### 8.1.2 研究開発校・比較対象校6年生

研究開発校・比較対象校6年生児童の学校間において、有意であると考えられる差が認められる問題は、有意水準5%未満で2-10, 3-14, 4-19, 4-20, 7-40の5問であるが、そのうち、2-10, 3-14, 4-20の3問は、1%未満であり、非常に有意と考えられる差が現れていると言える(表12)。

この中で、大問4自体が、聞き取った文全体をイメージ化して全体を理解し、3つの絵の中から表現に合う絵を選択する問題である。4-20の英文は“We always eat dinner together.”で、絵にはそれぞれ「お父さんに宿題を教えてもらっている」、「2人で風呂に入っている」、「2人で夕食をしている」様子が

描かれており、動詞に焦点が当たっている。

総合の時間で行われている小学校英語活動でふれる平均語彙数は、「小・中連携に関する調査研究」での調査では、270~280語となっている。この中で「名詞の割合は73.0%~78.6% (平均76.0%)」、「動詞の占める割合は、9.9%~16.1% (平均12.5%)」(樋口他, 2003)であり、名詞に比べ語彙数は少ない。比較対象校では、平成18年度より小学校英語活動を開始しているが、6年生で内容を理解し、有意であると考えられる差が5年生より少なくなっているのは、学年による学習量の差がかかっている可能性もある。しかしながら、有意差が認められる問題の中でも、動詞に焦点が当たっている4-20の問題で、非常に有意と考えられる差が出ているのは、研究開発校の児童の方が、総時間的に動作を表す動詞にふれる機会が多かったことにもよると考えられる(資料3)。以上により、仮説3「理解できる語彙のうち動詞に差が認められる」ことが証明された。

### 8.1.3 研究開発校・比較対象校児童が進学する中学校の1年生

研究開発校及び比較対象校児童が進学する中学校の1年生の研究開発校出身者と研究開発校以外の小学校出身者との間において、研究開発校出身の中学1年生が研究開発校以外の小学校出身の中学1年生より有意であると考えられる差が認められる問題は、有意水準5%未満で、1-5, 1-7, 2-10, 2-13, 4-19, 4-21, 5-26, 6-34, 6-35, 7-37, 7-38, 7-40, 計12問ある。そのうち、7問は、1%未満であり、明らかに、非常に有意と考えられる差が現れており、これは、他学年に比べてかなり多いと言える(表13)。さらに、比較対象校児童の方が研究開発校児童より有意であると考えられる問題が、5年生・6年生にそれぞれ2問ずつ見られるが、研究開発校・比較対象校児童が進学する中学校1年生の結果においては、このように結果が逆転している現象は見られない。

■表12：第1回検査 研究開発校・比較対象校6年生 分散分析による有意差

	学校間		性差	交互作用
	$p < 0.05$	$p < 0.01$	$p < 0.05$	$p < 0.05$
研究開発校>比較対象校	5	3/5問中	4	0
同じか男子・女子で結果が反対	0		0	2
研究開発校<比較対象校	2		1	1

(児童英語検定テスト・ブロンズ使用)

しかしながら、出身小学校間では、 $p < 0.029$ の有意差が認められ、かつ、学校間及び男子・女子で、交互作用が起きている問題がある。これは、研究開発校出身の男子生徒が36%、比較対象校の男子生徒41%であるのに対して、研究開発校出身の女子生徒は85%、比較対象校の女子生徒33%で、交互作用に $p < 0.009$ の非常に有意であると考えられる結果が出ている(資料4)。有意差の内容については、因子分析を行っているの、その中で詳しく述べる。

### 8.1.4 他地域の研究開発校児童が進学する中学校の1年生

第1回検査時に、研究開発校・比較対象校及び研究開発校・比較対象校児童が進学する中学校では児童英語検定テスト・ブロンズを使っているが、他地域の研究開発校では児童英語検定テスト・ゴールドを使って検査を行っている。他地域の研究開発校1年生では、研究開発校出身者と研究開発校以外の小学校出身者との間において、研究開発校出身の生徒が、研究開発校以外の小学校出身の生徒より、有意であると考えられる差が認められる問題は、有意水準5%未満で、1-5, 1-6, 2-9, 3-19, 4-22, 4-25, 6-33, 6-34, 9-47, 計9問ある。そのうち、6問は、1%未満であり、非常に有意と考えられる差が現れている(表14)。さらに、研究開発校以外の小学校出身の児童の方が研究開発校出身の児童よりよく理解し有意であると考えられる逆転現象も見られない。

有意であると考えられる差が出ている問題のうち、

1-5, 1-6, 2-9 はいずれも語彙に焦点が当たっている問題である。1-5では、“My sister is brushing her hair. My sister is drying her hair. My sister is tying her hair.”の動詞の部分に、1-6では、“The man has a red nose. The man has a flat nose. The man has a runny nose.”の形容詞の部分に、2-9では名詞の部分に、それぞれ焦点が当たっている。

大問3の3-19では、3-15からストーリーが展開されており、その中で、

Is that his tail?

という問いに対して、答えの選択肢は

1. I think so.

2. Not so well.

となっている。内容を理解し、意味的に一貫性のある答え「1」を選択する問題である。

大問9の9-47は、4コマまんがの2コマ目のやり取りで、楽器と一緒に演奏する場面が描かれている。

I want to play this song.

という表現に対して、

1. OK, it's easy.

2. Oh, I'm sorry.

のうち、1が正答であるが、この場合は、まんがの画面がなければ、1でも2でも選択できる。答え「1」では、一緒に演奏するという同意の意味になり、答え「2」では、できないという断りの表現になる。したがって、I want to play this song. という依頼・勧誘など相手の行為に影響を与える機能を表す表現(青木・田中, 1985)を理解し、それに対し

■表13：第1回検査 研究開発校・比較対象校児童が進学する中学校の1年生 分散分析による有意差

	学校間		性差	交互作用
	$p < 0.05$	$p < 0.01$	$p < 0.05$	$p < 0.05$
研究開発校出身者 > 研究開発校以外の小学校出身者	12	7/12問中	1	2
同じか男子・女子で結果が反対	1		2	4
研究開発校出身者 < 研究開発校以外の小学校出身者	0		1	0

(児童英語検定テスト・ブロンズ使用)

■表14：他地域の研究開発校児童が進学する中学校の1年生 分散分析による有意差

	学校間		性差	交互作用
	$p < 0.05$	$p < 0.01$	$p < 0.05$	$p < 0.05$
研究開発校出身者 > 研究開発校以外の小学校出身者	9	6/9問中	3	2
同じか男子・女子で結果が反対	0		1	5
研究開発校出身者 < 研究開発校以外の小学校出身者	0		1	0

(児童英語検定テスト・ゴールド使用)

て、場面を見て判断した上で答えを選択する必要がある。これは、場面の状況を判断し、機能と意味的な一貫性のある表現を同時に理解していなくてはできない問題であり、研究開発校以外の小学校出身の男子生徒、女子生徒が、それぞれ、70%、82%であるのに対して、研究開発校出身の男子生徒、女子生徒が、それぞれ、94%、100%、 $p < 0.004$ で非常に有意な差が認められる。研究開発校出身の児童が、場面の内容を理解する力、表現の機能を理解する力を身につけたのではないかと考えられる。

次に、4-22、4-25は、それぞれ、まとまりのある話を聞いて、その話の内容に合う場面が描かれている絵を6つの絵の中から選択する問題である。絵には、必ず誤った選択肢が描かれており、ヒントになる語彙のみでは簡単に選択できなくなっている。したがって、聞き取った内容をイメージとして組み上げながら絵を選択しなくてはならない。これは、まとまりのある内容の英文に慣れていること、絵という視覚情報と聞こえてくる音響情報とで内容をイメージとして統合的に作り上げる力が必要とされる。したがって、問題4-22については、研究開発校以外の小学校出身の男子生徒、女子生徒が、それぞれ、80%、77%であるのに対して、研究開発校出身の男子生徒、女子生徒が、それぞれ、89%、100%、 $p < 0.019$ で有意な差が認められる。さらに、問題4-25については、研究開発校以外の小学校出身の男子生徒、女子生徒が、それぞれ、50%、50%であるのに対して、研究開発校出身の男子生徒、女子生徒が、それぞれ、83%、83%で、 $p < 0.007$ であるのは、非常に有意な差が認められることになる(資料5)。

以上の結果から、仮説1「慣用表現・定型表現の基礎が養われている」こと、仮説2「意味的に一貫性のある適切な応答の表現が理解できる力が育まれている」ことが証明された。

## 8.2 第2回検査の結果と考察

第2回検査においては、児童英語検定テスト・シルバーの各問題を扱い、研究開発校・比較対象校の5年生及び6年生と研究開発校及び比較対象校児童が進学する中学校の1年生に対し、第1回検査時(資料1)と同様に、分散分析を行った。シルバー45問それぞれに対して検定を行った結果、学校・性差・交互作用について $p$ 値が有意水準未満である項目数が得られた。以下はその結果である。

### 8.2.1 研究開発校・比較対象校5年生

研究開発校5年生児童と比較対象校5年生児童の学校間において、有意であると考えられる差が認められる問題は、有意水準5%未満で、1-1、2-10、4-19、6-24、6-25、6-27、8-38の7問あるが、そのうち、6問は、1%未満であり、非常に有意と考えられる差が現れていると言える(表15)。

反対に、比較対象校5年生児童が研究開発校5年生児童より有意であると考えられる差が認められる問題が、3-14-⑤、3-15-④の2問ある。この2問は、聞こえてくる表現にあった背景のない絵を選択する問題であるので、音響情報としての語彙の音を聞き取ればよい。さらに3-14で扱われている語彙は、soup, shower, towel, mirrorで日本語英語である。これに対して、2-10では、“May I have some water?”に対し、“Sure, here you are.” 8-38では、2往復の対話の中で、“We’re going to get a dog.”に対して、“Really? Great!”など、慣用的表現で応じている。さらに、“Can you take care of it, Takeshi?”に対して、“Yes.”で答えた後、“I’ll take it for a walk.”と答える表現が続いているが、これは、“Yes.”と文法的な結束性のある応答をした後、意味的に一貫性のある内容で応答している。選択する絵自体は、犬の散歩の絵ではあるが、これは、慣用的な表現を含んだ応答が意図する内容を理解して絵を選択する必要のある問題である。これらの慣用

■表15：第2回検査 研究開発校・比較対象校5年生 分散分析による有意差

	学校間		性差	交互作用
	$p < 0.05$	$p < 0.01$	$p < 0.05$	$p < 0.05$
研究開発校>比較対象校	7	6/7問中	5	0
同じか男子・女子で結果が反対	1		2	5
研究開発校<比較対象校	2		2	0

(児童英語検定テスト・シルバー使用)

表現などは、日頃の活動の中で、対話として活動の中に取り入れられていたり、指導に当たるALTや担任の先生、日本人英語講師から、クラスルーム・イングリッシュとして聞いて理解している可能性が高い表現ではないかと考えられる。したがって、長く英語活動を体験している児童にとっては、活動の中で場面にあった表現としてごく自然に取り込まれている可能性もあり、2-10で $p < 0.000$ 、8-38で $p < 0.003$ という非常に有意であると考えられる差が認められる結果になったのであろう(資料6)。したがって、この結果からも、仮説1「慣用表現・定型表現を理解できる力に差が認められる」こと、仮説2「意味的に一貫性のある適切な応答が理解できる力に差がある」ことが証明された。

### 8.2.2 研究開発校・比較対象校6年生

研究開発校・比較対象校6年生児童の学校間において、有意であると考えられる差が認められる問題は有意水準5%未満で1-1、1-2、2-10、8-41-⑤の4問であるが、そのうち、1-1、1-2の2問は、1%未満であり、明らかに非常に有意と考えられる差が現れていると言える(表16)。1-1の問題は、1つの絵を見て聞こえてくる3つの英文のうちから答えを選択する問題である。絵には浴衣を着ている女の子と背景に花火が描かれている。聞こえてくる表現は、

“It’s winter now.”

“It’s spring now.”

“It’s summer now.”

で、焦点が当たっている名詞“summer”という語句

のイメージと一致させれば正答できる。この問題に関しては、5年生、6年生、中学校1年生の3学年共に有意差が出ている(資料7)。

### 8.2.3 研究開発校・比較対象校児童が進学する中学校の1年生

研究開発校及び比較対象校児童が進学する中学校の1年生の研究開発校出身者と研究開発校以外の小学校出身者とを比較した結果、研究開発校出身の生徒が研究開発校以外の小学校出身の生徒より内容をよりよく理解し有意であると考えられる差が認められる問題は、第1回テスト時では12問であったが、第2回では、1-1、1-3、6-31、7-33、7-37、8-39-②の6問になっている。そのうち、4問は、1%未満であり、明らかに非常に有意と考えられる差が現れている(表17)。さらに第1回は見られなかったが、研究開発校以外の小学校出身者が研究開発校出身者より理解し、有意であると考えられる逆転現象が、8-41-⑤、9-45の2問に見られる(資料8)。第1回テスト時より6か月経過しており、その間の中学校英語学習の成果で急速に差が縮まったのではないかと考えられる。しかしながら、なお、パーセントによる比較においても差が認められ、分散分析においても理解の度合いに有意と考えられる差が6問認められる。これは、今回使用した児童英語検定テストが、大問2問を除いて、リスニングテストであることも一因であると考えられる。これは、調査対象学年に違いはあるが、恵・横川・三浦(1995)のリスニング問題とリーディング問題における小学校英語

■表16：第2回検査 研究開発校・比較対象校6年生 分散分析による有意差

	学校間		性差	交互作用
	$p < 0.05$	$p < 0.01$	$p < 0.05$	$p < 0.05$
研究開発校>比較対象校	4	2/4問中	5	0
同じか男子・女子で結果が反対	0		2	6
研究開発校<比較対象校	1		1	0

(児童英語検定テスト・シルバー使用)

■表17：第2回検査 研究開発校・比較対象校児童が進学する中学校1年生 分散分析による有意差

	学校間		性差	交互作用
	$p < 0.05$	$p < 0.01$	$p < 0.05$	$p < 0.05$
研究開発校出身者>研究開発校以外の小学校出身者	6	4/6問中	0	0
同じか男子・女子で結果が反対	0		6	5
研究開発校出身者<研究開発校以外の小学校出身者	2		3	2

(児童英語検定テスト・シルバー使用)

学習経験者と未経験者の成績の比較調査の結果とも一致する。

### 8.3 分散分析による比較のまとめ

以上述べてきたように、研究開発校と平成18年度から英語活動を始めている比較対象校、小学校英語活動を経験している中学校1年生と小学校英語活動を経験していない中学校1年生の間には、学年による程度差はあるが、有意と考えられる差が認められた。このテストの中で、音声スクリプトは、ごく自然な速度で読まれている。したがって、「2秒以内で内声的に復唱（発音）できる項目の数だけが、意味解読の対象となる」（二谷, 1999: 46）と考えると、音声スクリプトを瞬時に聞き取って理解し、イメージ化できた内容から正答を選べたのは、小学校英語学習経験者には過去にその問題の中に使われている表現にふれ、「音響的な情報源を、絵という視覚情報の助けを借りて、既習知識を相互に照合し、統合的に処理・認識」（二谷, 1999: 36）できる能力の基礎の力が養われているのではないかと考えられる。

## 9 因子分析の結果と考察

分散分析の結果、明らかに有意と考えられる問題について、有意差の原因が何であるか因子分析を試みた。出題されている問題には、意味内容、表現、機能、語彙、問題形式など多くの変数が複雑に相関し合っているように思われるが、その中で何らかの共通性がないか、因子分析を行った。

研究開発校・比較対象校児童が進学する中学校1年生では、Q7, Q35, Q19, Q40, Q34, Q21, Q10の各問題が因子1に関しては因子負荷量が高いが、因子2に関しては因子負荷量が高い。Q38, Q5, Q37は反対に、因子1に関しては因子負荷量が高いが、因子2に関しては因子負荷量が高い。この因子1, 因子2に共通する因子が何であるかを、問題形式、表現、語彙などを比較検討した（表18）。

因子1で一番因子負荷量が高いQ7は、1. This is the mouth. 2. This is the nose. (正答) 3. This is the hair. であるが、この中で焦点が当たっているのは、同じ表現の部分“*This is*”ではなく身体の部分を表す名詞である。同様に、因子1で一番因子負

荷量が高いQ10では、“Do you want to be a singer?”

1. Yes, I do. 2. No, I want to be a teacher. 3. No, I want to be a nurse. (正答) で、この中で焦点が当たっているのは、小学校英語活動で扱われる職業を表す名詞である。研究開発校・比較対象校児童が進学する中学では *New Crown* を使用しているが、*nurse* は Lesson 7, p.70に出てくる語で、この段階ではまだ未習語である。Q40では、“Sit down next to Dad.” “Yay!” の対話を描いてある絵を選択する問題であるが、“Sit down.” は、クラスルーム・イングリッシュで使用されている表現であり、当然理解できるはずであるが、この問題は *next to Dad* という前置詞句に焦点が当たっており、前置詞句 *next to* という語彙と *Dad* がわからなければ、絵を選択することが難しいかもしれない。

次に、因子2で因子負荷量が高いQ38は、Put the spoons on the table. という依頼・命令の表現に対して、I will. で答えている。Q37も同様に、Pass me the big spoon. という、やはり依頼・命令の表現に、Here you are. という慣用表現で答えている。どちらも、意味的に一貫性のある応答になっているため、文脈と絵の視覚情報で背景を理解する力が必要とされる (Widdowson, 1978)。

以上の結果、因子1では、表現形式は平易であり、文法的結束性がある、各問題の焦点となっているのは語彙であると考えられる、などの特徴が見て取れる。因子2では、語彙は平易であり、語彙自体が有意差の原因であるとは考えにくい、応答は意味的に一貫性のあるものになっているので、文脈を理解する力が必要とされるのではないかと考えられる。したがって因子1を「語彙」、因子2を「表現」と命名できよう。Q7, Q35, Q19, Q40, Q34, Q21, Q10の各問題は、因子2の表現形式や文脈理解ではなく、因子1の語彙に焦点が当たっている問題で有意差が出たと考えられる。これに対して、Q38, Q5, Q37は因子1の語彙ではなく、因子2の表現形式や文脈理解に焦点が当たっている問題で有意差が出たと考えられる。

因子分析の結果、因子1「語彙」と因子2「表現」が特定できたが、因子1は仮説3、因子2は仮説1・仮説2に相当し、因子分析の結果からも仮説が証明された。

## 10 結論と今後の課題

本調査の結果次のことが明らかになった。

1. 第1回検査時において、特に研究開発校・比較対象校児童が進学する中学校1年生に、次いで研究開発校5年生児童には、各問題の正答率、分散分析の結果などに非常に有意と考えられる差が認められた。

仮説1、仮説2に関しては、8.1.4の他地域の研究開発校児童が進学する中学校の1年生の分散分析による結果、及び、8.2.1の研究開発校・比較対象校5年生の分散分析による結果から、

研究開発校出身の生徒及び研究開発校の児童が、仮説1「慣用表現・定型表現の基礎すなわち場面の内容を理解する力、表現の機能を理解する力」を身につけたのではないかと考えられる。

仮説3に関しては、6.4の研究開発校と比較対象校の合計得点及び各問題の正答率比較による結果、8.1.1の研究開発校・比較対象校5年生の分散分析による結果、8.1.2の研究開発校・比較対象校6年生の分散分析による結果から、仮説3「理解できる語彙に差が認められる」ことが証明された。このうち、8.1.2では特に動詞に差が認められることが証明された。

さらに動詞に関しては、「8.1.4 他地域の研究

■表18：研究開発校・比較対象校児童が進学する中学校の1年生

因子負荷量（バリマックス法）〔分析（研究開発校・比較対象校児童が進学する中学校1年生）sta.sta〕

抽出法：主成分分析（マーク：負荷量 >.700000）

問題番号	因子1 語彙	因子2 表現		分散分析 P		
1	7	0.72	-0.05	1番 This is the mouth. 2番 This is the nose.* 3番 This is the hair.	0.001	
6	35	0.58	0.32	What are you making, Takuya?	I'm making two rabbits, one fox, and one goldfish.	0.000
4	19	0.57	0.15	(19) He comes home at <u>eight</u> o'clock.		0.026
7	40	0.54	0.30	Mother: Sit down next to Dad.	Girl: Yay!	0.009
6	34	0.53	-0.18	What do you like, Keiko?	I like grapes and pears.	0.000
4	21	0.49	0.16	(21) We like <u>drinking</u> milk after our bath.		0.024
2	10	0.46	0.14	Do you want to be a singer?	1番 Yes, I do. 2番 No, I want to be a teacher. 3番 No, I want to be a nurse.*	0.000
7	38	0.23	0.75	Mother: Put the spoons on the table.	Girl: I will.	0.002
1	5	-0.20	0.68	1番 It's my watch. 2番 It's my cap. 3番 It's my umbrella.*		0.047
7	37	0.08	0.56	Mother: Pass me the big spoon, please.	Girl: Here you are.	0.003
2	13	0.32	0.43	Do you have a hamster?	1番 Yes, we do. 2番 No, we have a cat. 3番 No, we have a bird.*	0.027
7	39	0.34	0.37	Mother: Please call Dad.	Girl: OK.	0.029
5	26	0.12	0.20	Boy1: Let's play catch!	Boy2: Sounds great!	0.032
説明済	2.54	1.99				* が正答
寄与率	0.20	0.15				

開発校児童が進学する中学校の1年生」の分散分析による結果からも差が認められることが明らかになっている。

2. 第2回検査時において、研究開発校児童及び比較対象校児童が進学する中学校の1年生には、各問題の正答率、分散分析の結果、差が縮まってはいるが、明らかに有意と考えられる差が認められた。
3. 因子分析の結果、有意差が認められるものに相関している2つの因子は、因子1が「語彙」、因子2が「表現」であることがわかったが、因子1は仮説3、因子2は仮説1・仮説2に相当し、因子分析の結果からも仮説が証明された。

因子分析の結果は、「語彙」と「文脈を理解し、意味の一貫性のある応答に気付く力」に差があることを示しているが、これは、小学校英語活動の中で培われた力ではないかと考えられる。

小学校英語経験者の非経験者に対する優位性は、中学英語学習開始後1年以内に消失し、その後は、学習者要因が影響を及ぼすのではないかとされている。しかしながら、本調査では、第2回検査時には差が縮まってはいるが、因子分析の結果が示すように、対話活動で重要な「文脈を理解する力」には、有意な差が認められる。

今回の調査は、10年間週1時間・年間35時間の英語活動を経験してきた研究開発校及び平成18年度より同様の活動を開始した比較対象校、及びこれらの小学校の児童が通学することになる区域の中学校1年生、他地域の同様な条件の中学校1年生の比較であった。平成17年度の文部科学省による英語教育に取り組んでいる私立小学校の調査結果によれば、スキル面で一定の成果があったとの報告があるが、週2時間・年間70時間、さらに「聞く」「話す」活動だけでなく、「読む」「書く」活動が加わった場合、違った結果が得られるかもしれない。今後、諸外国で行われている小学校英語教育と比較した調査研究を行う必要がある。

Widdowson (1978: 52) が、「子供は、ある言語を学ぶ時、同時に言語というものがどのような働きをするのかも学ぶ。極めて明らかなことではあるが、言語の形態上の組織だけを習得し、それを言語用法

として提示するだけではない。子供が母国語の形態的要素を獲得していくことと、これらの形態的要素が社会生活の通常の活動でどのように用いられているかに気付いていくことは、密接に結びついており、不可分である」と述べているように、外国語学習において、子供は、言語を習得していく過程で、場面、背景、状況、非言語情報などあらゆる周りの状況から、言語がどういう働きをしているのかをも学ぶ。すなわち、語彙そのもの、文法などの言語形式ばかりではなく、同時に、その機能にも気付いていく。したがって、活動の中で、たとえ教室内活動であれ、模擬体験にすぎないとしても、生きた言語活動を体験することは、得られた言語知識をもとに、まとまりのある談話を、背景や場面に合わせて適切に理解し、応答し、さらに、自身から情報を伝える能力の基礎を育む活動になりうる。

このことから、活動中心に進めることが可能な小学校英語活動が、その一助になり得るのではないかと考える。

今回、因子分析は、有意差を生み出す因子を特定はできたが、今後、各問題の誤答分析を通じて、語彙研究、さらには、有意差を生かせる活動の在り方を模索していきたいと考えている。

## 謝 辞

今回、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諸先生方、そして貴重なご意見ご指導をいただきました小池生夫先生、青木昭六先生、そして、統計の基礎からご指導いただきました奈良教育大学の豊田弘司先生、実践の場からの貴重なアドバイスをいただきました梅本龍多先生や研究開発校の諸先生方に心から感謝申し上げます。また、一緒に苦勞を共にしました鷹巣雅英先生はじめ比較対象校の諸先生方、山田幸子先生はじめ研究開発校の諸先生方、研究開発校・比較対象校児童が進学する中学校の森口まさ子先生、そして、調査に参加して下さった各小学校・中学校の児童生徒の方々に心から感謝申し上げます。

〈共同研究者〉

鷹巣雅英 (鈴鹿市立深伊沢小学校講師)

山田幸子 (鈴鹿市立椿小学校教諭)

参考文献 (\*は引用文献)

- \* 青木昭六・田中正道.(1985).『伝達重視の英語教育』. 東京: 大修館書店.
- \* 中央教育審議会 初等中等教育分科会 > 教育課程部会 外国語専門部会.(2006).『(第14回)議事録・配付資料 > 資料3-1 > 1 小学校における英語教育の現状と課題』. 文部科学省中央教育審議会.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/015/06032708.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/015/06032708.htm)
- \* 二谷廣二.(1999).『教え方が「かわる・わかる』』. 東京: 学芸図書.
- \* ハリディ, M.A.K.・ルカイヤ・ハサン.(共著). 安藤貞雄 他訳.(1997).『テキストはどのように構成されるか— 言語の結束性』. 東京: ひつじ書房.
- \* 樋口忠彦他.(2003).「小・中連携に関する調査研究」. 『英語授業研究会紀要』第12号. 英語授業研究会. 平尾節子.(2003).「EU(ヨーロッパ連合)の言語教育におけるポートフォリオの研究—フランスの外国語教育の現状』.『愛知大学紀要. 言語と文化 No.9』. 愛知大学. [leo.aichi-u.ac.jp/~goken/bulletin/pdfs/No11/12-2HiraoRonbun.pdf](http://leo.aichi-u.ac.jp/~goken/bulletin/pdfs/No11/12-2HiraoRonbun.pdf)
- \* 松尾太加志・中村知靖.(2002).『誰も教えてくれなかった因子分析』. 京都: 北大路書房.
- \* 恵達二郎・横川博一・三浦一朗.(1995).「早期英語学習者の中・高における成績』. JASTEC 紀要 No.15. 渡部洋(編著).(1998).『多変量解析法入門』. 東京: 福村出版.
- \* Widdowson, H.G.(1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

資料

資料1: 角変換法によるカイ自乗分布を利用した分散分析

	男	女
研究開発校	1	1
研究開発校以外	0.88	0.90

	男	女	
研究開発校	90.00	90.00	90.00
研究開発校以外	69.52	71.57	70.54
	79.76	80.78	80.27

SSr=	変動因	SS	df	$\chi^2$	p
26154.19	学校	378.6489	1	7.270462	0.00701
25773.44	性	1.048482	1	0.020132	0.887169
380.7459	交互作用	1.048482	1	0.020132	0.887169
	群内分散	52.08044	調和平均の値を右欄の分母にする。		
	郡内分散	52.08044		n	15.76408

## 研究開発校&gt;比較対象校

問題番号	5 年	男	女	変動因	SS	df	$\chi^2$	p
1 7	研究開発校	100	94	学校	647.26	1	10.669	0.001
	比較対象校	67	75	性	20.78	1	0.343	0.558
				交互作用	92.55	1	1.526	0.217
1 8	研究開発校	100	100	学校	927.31	1	15.286	0.000
	比較対象校	67	81	性	21.25	1	0.350	0.554
				交互作用	21.25	1	0.350	0.554
3 14	研究開発校	73	76	学校	534.57	1	8.812	0.003
	比較対象校	33	38	性	6.17	1	0.102	0.750
				交互作用	0.26	1	0.004	0.948
4 18	研究開発校	100	100	学校	371.12	1	6.118	0.013
	比較対象校	83	94	性	25.86	1	0.426	0.514
				交互作用	25.86	1	0.426	0.514
4 19	研究開発校	91	94	学校	282.77	1	4.661	0.031
	比較対象校	50	88	性	196.15	1	3.233	0.072
				交互作用	115.06	1	1.897	0.168
4 23	研究開発校	91	94	学校	1208.62	1	19.923	0.000
	比較対象校	50	31	性	15.56	1	0.256	0.613
				交互作用	52.17	1	0.860	0.354
4 25	研究開発校	82	100	学校	423.01	1	6.973	0.008
	比較対象校	58	81	性	393.20	1	6.482	0.011
				交互作用	27.82	1	0.459	0.498
5 29	研究開発校	91	82	学校	351.56	1	5.795	0.016
	比較対象校	67	50	性	77.31	1	1.274	0.259
				交互作用	1.31	1	0.022	0.883
6 32	研究開発校	82	88	学校	263.89	1	4.350	0.037
	比較対象校	58	63	性	15.08	1	0.249	0.618
				交互作用	0.91	1	0.015	0.903
6 35	研究開発校	82	100	学校	316.13	1	5.211	0.022
	比較対象校	58	88	性	511.50	1	8.432	0.004
				交互作用	6.19	1	0.102	0.749

## 研究開発校&lt;比較対象校

問題番号	5 年	男	女	変動因	SS	df	$\chi^2$	p
1 6	研究開発校	91	94	学校	250.22	1	4.125	0.042
	比較対象校	100	100	性	2.69	1	0.044	0.833
				交互作用	2.69	1	0.044	0.833
4 22	研究開発校	55	71	学校	226.43	1	3.732	0.053
	比較対象校	83	88	性	46.44	1	0.766	0.382
				交互作用	7.47	1	0.123	0.726

資料3：第1回  $\chi^2$ 分散分析による検査結果 研究開発校・比較対象校 6年生

児童英検 ブロンズ

研究開発校>比較対象校

問題番号	6年	男	女	変動因	SS	df	$\chi^2$	p
2 10	研究開発校	100	96	学校	802.00	1	12.929	0.000
	比較対象校	64	73	性	8.92	1	0.144	0.705
				交互作用	73.11	1	1.179	0.278
3 14	研究開発校	38	61	学校	548.72	1	8.846	0.003
	比較対象校	9	18	性	109.67	1	1.768	0.184
				交互作用	7.98	1	0.129	0.720
4 19	研究開発校	92	96	学校	300.09	1	4.838	0.028
	比較対象校	73	73	性	5.99	1	0.096	0.756
				交互作用	5.99	1	0.096	0.756
4 20	研究開発校	38	74	学校	556.75	1	8.975	0.003
	比較対象校	18	18	性	113.27	1	1.826	0.177
				交互作用	113.27	1	1.826	0.177
7 40	研究開発校	100	96	学校	240.63	1	3.879	0.049
	比較対象校	91	82	性	92.00	1	1.483	0.223
				交互作用	3.78	1	0.061	0.805

研究開発校<比較対象校

問題番号	6年	男	女	変動因	SS	df	$\chi^2$	p
1 5	研究開発校	100	70	学校	275.74	1	4.445	0.035
	比較対象校	100	100	性	275.74	1	4.445	0.035
				交互作用	275.74	1	4.445	0.035
4 23	研究開発校	46	48	学校	342.80	1	5.526	0.019
	比較対象校	73	82	性	13.51	1	0.218	0.641
				交互作用	6.39	1	0.103	0.748

資料4：第1回  $\chi^2$ 分散分析による検査結果 研究開発校・比較対象校児童が集学する中学校の1年生

児童英検 ブロンズ

研究開発校出身者>研究開発校以外の小学校出身者

問題番号	中学校1年	男	女	変動因	SS	df	$\chi^2$	p
1 5	研究開発校	91	100	学校	175.08	1	3.937	0.047
	研究開発校以外	87	85	性	62.45	1	1.404	0.236
				交互作用	91.30	1	2.053	0.152
1 7	研究開発校	100	100	学校	497.69	1	11.192	0.001
	研究開発校以外	83	88	性	4.17	1	0.094	0.760
				交互作用	4.17	1	0.094	0.760
2 10	研究開発校	100	100	学校	705.34	1	15.862	0.000
	研究開発校以外	81	79	性	0.51	1	0.012	0.914
				交互作用	0.51	1	0.012	0.914

問題番号	中学校 1 年	男	女	変動因	SS	df	$\chi^2$	p	
2	13	研究開発校	100	100	学校	217.87	1	4.899	0.027
		研究開発校以外	93	94	性	0.34	1	0.008	0.931
					交互作用	0.34	1	0.008	0.931
4	19	研究開発校	100	92	学校	220.22	1	4.952	0.026
		研究開発校以外	81	88	性	29.46	1	0.663	0.416
					交互作用	121.04	1	2.722	0.099
4	21	研究開発校	82	100	学校	227.15	1	5.108	0.024
		研究開発校以外	78	79	性	166.43	1	3.743	0.053
					交互作用	148.92	1	3.349	0.067
5	26	研究開発校	91	100	学校	205.24	1	4.615	0.032
		研究開発校以外	81	88	性	132.61	1	2.982	0.084
					交互作用	35.30	1	0.794	0.373
6	34	研究開発校	100	100	学校	816.48	1	18.361	0.000
		研究開発校以外	81	73	性	7.47	1	0.168	0.682
					交互作用	7.47	1	0.168	0.682
6	35	研究開発校	100	100	学校	801.13	1	18.016	0.000
		研究開発校以外	76	79	性	1.06	1	0.024	0.877
					交互作用	1.06	1	0.024	0.877
7	37	研究開発校	100	100	学校	392.79	1	8.833	0.003
		研究開発校以外	89	88	性	0.20	1	0.005	0.946
					交互作用	0.20	1	0.005	0.946
7	38	研究開発校	100	100	学校	408.97	1	9.197	0.002
		研究開発校以外	93	82	性	23.83	1	0.536	0.464
					交互作用	23.83	1	0.536	0.464
7	40	研究開発校	91	100	学校	302.04	1	6.792	0.009
		研究開発校以外	72	88	性	212.25	1	4.773	0.029
					交互作用	8.34	1	0.188	0.665

同じか男子と女子では結果が反対であるもの

問題番号	中学校 1 年	男	女	変動因	SS	df	$\chi^2$	p	
7	39	研究開発校	36	85	学校	213.26	1	4.796	0.029
		研究開発校以外	41	33	性	163.71	1	3.682	0.055
					交互作用	307.95	1	6.925	0.008

資料5：第1回検査  $\chi^2$ 分散分析による検査結果 他地域の研究開発児童が進学する中学校の1年生

児童英検ゴールド

研究開発校出身者>研究開発校以外の小学校出身者

問題番号	中学校1年	男	女	変動因	SS	df	$\chi^2$	p	
1	5	研究開発校	89	100	学校	433.58	1	7.429	0.006
		研究開発校以外	80	68	性	32.98	1	0.565	0.452
					交互作用	185.70	1	3.182	0.074
1	6	研究開発校	72	67	学校	429.01	1	7.351	0.007
		研究開発校以外	20	50	性	58.69	1	1.006	0.316
					交互作用	116.08	1	1.989	0.158
2	9	研究開発校	56	83	学校	360.90	1	8.116	0.004
		研究開発校以外	40	36	性	55.07	1	1.238	0.266
					交互作用	95.70	1	2.152	0.142
3	19	研究開発校	83	75	学校	268.64	1	4.603	0.032
		研究開発校以外	50	55	性	1.93	1	0.033	0.856
					交互作用	18.15	1	0.311	0.577
4	22	研究開発校	89	100	学校	321.37	1	5.507	0.019
		研究開発校以外	80	77	性	74.62	1	1.279	0.258
					交互作用	115.16	1	1.973	0.160
4	25	研究開発校	83	83	学校	426.42	1	7.307	0.007
		研究開発校以外	50	50	性	0.00	1	0.000	1.000
					交互作用	—	1	—	—
6	33	研究開発校	78	67	学校	482.69	1	8.271	0.004
		研究開発校以外	30	41	性	0.06	1	0.001	0.975
					交互作用	46.88	1	0.803	0.370
6	34	研究開発校	61	75	学校	574.07	1	9.836	0.002
		研究開発校以外	20	36	性	89.78	1	1.538	0.215
					交互作用	0.69	1	0.012	0.914
9	47	研究開発校	94	100	学校	487.00	1	8.345	0.004
		研究開発校以外	70	82	性	124.16	1	2.127	0.145
					交互作用	9.22	1	0.158	0.691

## 研究開発校&gt;比較対象校

問題番号	5年	男	女	変動因	SS	df	$\chi^2$	p	
1	1	研究開発校	100	94	学校	967.10	1	15.282	0.000
		比較対象校	67	56	性	106.32	1	1.680	0.195
					交互作用	17.36	1	0.274	0.600
2	10	研究開発校	80	100	学校	789.50	1	12.475	0.000
		比較対象校	50	63	性	285.67	1	4.514	0.034
					交互作用	93.38	1	1.475	0.224
4	19	研究開発校	90	100	学校	260.34	1	4.114	0.043
		比較対象校	75	88	性	192.24	1	3.038	0.081
					交互作用	20.88	1	0.330	0.566
6	24	研究開発校	100	94	学校	518.07	1	8.186	0.004
		比較対象校	75	75	性	52.40	1	0.828	0.363
					交互作用	52.40	1	0.828	0.363
6	25	研究開発校	100	100	学校	642.74	1	10.156	0.001
		比較対象校	75	88	性	21.60	1	0.341	0.559
					交互作用	21.60	1	0.341	0.559
6	27	研究開発校	100	94	学校	750.07	1	11.852	0.001
		比較対象校	67	69	性	43.57	1	0.688	0.407
					交互作用	62.05	1	0.980	0.322
8	38	研究開発校	90	69	学校	559.63	1	8.843	0.003
		比較対象校	33	50	性	8.46	1	0.134	0.715
					交互作用	159.88	1	2.526	0.112

## 研究開発校&lt;比較対象校

問題番号	5年	男	女	変動因	SS	df	$\chi^2$	p	
3	14-⑤	研究開発校	60	63	学校	259.10	1	4.094	0.043
		比較対象校	83	88	性	5.91	1	0.093	0.760
					交互作用	0.92	1	0.015	0.904
3	15-④	研究開発校	60	44	学校	284.38	1	4.494	0.034
		比較対象校	83	75	性	58.25	1	0.920	0.337
					交互作用	2.98	1	0.047	0.828

## 同じか男子と女子では結果が反対であるもの

問題番号	5年	男	女	変動因	SS	df	$\chi^2$	p	
1	3	研究開発校	70	81	学校	275.74	1	4.357	0.037
		比較対象校	100	81	性	81.96	1	1.295	0.255
					交互作用	275.74	1	4.357	0.037

資料7：第2回  $\chi^2$ 分散分析による検査結果 研究開発校・比較対象校 6年生

児童英検シルバー

研究開発校>比較対象校

問題番号	6年	男	女	変動因	SS	df	$\chi^2$	p
1 1	研究開発校	88	95	学校	647.94	1	10.136	0.00
	比較対象校	60	50	性	0.26	1	0.004	0.95
				交互作用	39.47	1	0.617	0.43
1 2	研究開発校	35	58	学校	546.59	1	8.550	0.00
	比較対象校	0	40	性	684.51	1	10.708	0.00
				交互作用	170.78	1	2.672	0.10
2 10	研究開発校	76	84	学校	248.84	1	3.893	0.05
	比較対象校	40	70	性	134.11	1	2.098	0.15
				交互作用	35.72	1	0.559	0.45
8 41-⑤	研究開発校	65	68	学校	357.14	1	5.587	0.02
	比較対象校	50	20	性	65.43	1	1.024	0.31
				交互作用	107.04	1	1.674	0.20

研究開発校<比較対象校

問題番号	6年	男	女	変動因	SS	df	$\chi^2$	p
8 41-①	研究開発校	53	68	学校	264.14	1	4.132	0.04
	比較対象校	90	80	性	0.25	1	0.004	0.95
				交互作用	74.42	1	1.164	0.28

資料8：第2回  $\chi^2$ 分散分析による検査結果 研究開発校 比較対象校の児童が進学する中学校1年生

児童英検シルバー

研究開発校出身者>研究開発校以外の小学校出身者

問題番号	中学校1年	男	女	変動因	SS	df	$\chi^2$	p
1 1	研究開発校	100	100	学校	378.65	1	7.270	0.007
	研究開発校以外	88	90	性	1.05	1	0.020	0.887
				交互作用	1.05	1	0.020	0.887
1 3	研究開発校	100	100	学校	1030.85	1	19.793	0.000
	研究開発校以外	73	70	性	1.22	1	0.023	0.878
				交互作用	1.22	1	0.023	0.878
6 31	研究開発校	100	100	学校	295.02	1	5.665	0.017
	研究開発校以外	84	97	性	44.31	1	0.851	0.356
				交互作用	44.31	1	0.851	0.356
7 33	研究開発校	60	80	学校	485.96	1	9.331	0.002
	研究開発校以外	33	33	性	42.78	1	0.821	0.365
				交互作用	37.53	1	0.721	0.396

問題番号	中学校1年	男	女	変動因	SS	df	$\chi^2$	p	
7	37	研究開発校	100	80	学校	246.21	1	4.727	0.030
		研究開発校以外	80	73	性	237.16	1	4.554	0.033
					交互作用	124.66	1	2.394	0.122
8	39-②	研究開発校	90	100	学校	320.88	1	6.161	0.013
		研究開発校以外	82	77	性	55.71	1	1.070	0.301
					交互作用	120.37	1	2.311	0.128

児童英検シルバー

研究開発校出身者<研究開発校以外の小学校出身者

問題番号	中学校1年	男	女	変動因	SS	df	$\chi^2$	p	
8	41-①	研究開発校	100	40	学校	244.83	1	4.701	0.030
		研究開発校以外	57	57	性	651.37	1	12.507	0.000
					交互作用	637.39	1	12.238	0.000
9	45	研究開発校	90	90	学校	339.85	1	6.525	0.011
		研究開発校以外	100	100	性	0.00	1	0.000	1.000
					交互作用	0.00	1	0.000	1.000

# 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

—児童英検参加者の分析を通して—

東京都／東京未来大学 専任講師 カレイラ 松崎 順子

申請時：東京都／津田塾大学大学院在籍

## 概要

本研究の目的は、英語学習にとって重要な要因である内的動機づけ、道具的動機づけ、外国に対する興味、不安、親の励ましに注目し、これらの情意要因と英語の熟達度の関係を調べていくことにある。本研究に参加したのは2006年10月に実施された児童英検を受験した小学校3年生から5年生の児童80名である。児童英検のグレード別に情意要因と児童英検の正答率の関係を調べた結果、最も難易度の高い GOLD でのみ、内的動機づけ、道具的動機づけが正答率と弱い正の相関を示し、不安は弱い負の相関を示した。なお、BRONZE と SILVER ではそのような相関は認められず、親の励ましと弱い負の相関が見られた。すなわち、最も難易度の高い GOLD を受験した児童においてのみ情意要因と英語の熟達度が関係していたことから、学習歴が長くなるほど情意要因が英語の熟達度に影響を与える傾向があると考えられる。

## 1 はじめに

文部科学省（2006）の報告によると、2005年度には、日本全国の小学校の93.6%において英語活動が実施されていると言われている。公的なカリキュラムや評価の基準などがはっきり定まっていないため、各小学校により活動内容や評価の基準が異なる。また、現在行われている小学校の英語活動は、児童の英語力をいかにして高めるかということよりも、いかに児童を楽しませて英語を教えるかということに重点が置かれてきたため、小学生を対象に行った評価に関する研究はまだ少ない（バトラー・武内、

2005-6, 2006）。しかし、小学校での英語の必修化が検討され始めた昨今、小学校英語教育においても評価というものに本格的に取り組んでいかなければならない時期にきたと思われる。

一方、第2言語教育や外国語教育において動機や不安などの情意要因は熟達度に影響を与えるということは言われており、中学生・高校生・大学生などを対象に研究が行われてきた（e.g., Yamato, 2002; Yashima, 2000; Aida, 1994）。しかし、小学生を対象にした情意要因と熟達度の研究（e.g., バトラー・武内, 2006; Kiss & Nikolov, 2005）というものはまだ少なく、小学生の英語の熟達度を上げるためには、情意要因と熟達度の関係というものを明らかにしていく必要があると思われる。ゆえに、本研究では小学生の英語学習にとって重要な要因である英語が好きだから勉強するという内的動機づけ、仕事や受験のために英語を学習するという道具的動機づけ、その他外国に対する興味、不安、親の励ましに注目し、これらの要因と英語の熟達度の関係を調べていく。

## 2 先行研究

### 2.1 小学校英語教育における評価に関する研究

現在まで小学校英語教育において評価に関する研究は樋口他（1989-90, 1990-1, 1991-2, 1992-3）、高田（2003）、バトラー・武内（2005-6, 2006）によって行われてきた。樋口他と高田によって行われた研究は小学校で英語活動を経験した児童と経験していない児童の英語の熟達度を比較した研究である。ゆ

えに、それらの研究では小学生ではなく中学生や高校生が対象になっている。先駆的な研究として JASTEC 言語習得プロジェクトチーム (樋口他) による研究が挙げられる。彼らは学習開始年齢と英語の熟達度の関係を調べ、リスニング・スピーキング・ライティングの技能において早期に英語の学習を開始した児童の方が英語の熟達度は高かったと報告している。一方、高田 (2003) は中学1年生を小学校での英語活動の経験者と未経験者に分けて、1学期と3学期に彼らの英語の熟達度を調査した。その結果、語彙・文法において両グループに有意な差は見られなかった。このように異なる結果が現れているのは、サンプリングや測定の仕方の違い、小・中学校でのカリキュラムが一貫しないためであるとバトラー (2005) は指摘している。

一方、純粋に小学生を対象にした研究では、バトラー・武内 (2005-6, 2006) が挙げられる。バトラー・武内 (2005-6) は小学生5,087名を対象に児童用の英語テスト、「日本英語検定協会主催 児童英検」(以下、「児童英検」と呼ぶ) の BRONZE (BRONZE についての説明は3.3.1を参照) を使用して調査を行った。その結果、長く英語活動を行ってきたクラスや文字や書き言葉を導入しているクラスに在籍する児童の方が BRONZE の正答率が高かったと報告しているが、BRONZE ではテストのレベルが全体的に易しすぎたため、児童のパフォーマンスを正確に測りきれなかったとも述べている。そのため、バトラー・武内 (2006) では BRONZE より難易度がやや高い SILVER (3.3.1を参照) を用いて調査を行い、その結果、学年が上がるにつれて正答率が上昇しており、特に文字の学習に関してはその差が顕著であった。なお、英語活動への態度や動機づけは SILVER の正答率にあまり影響を与えていなかった。

## 2.2 小学校英語教育における情意要因に関する研究

日本の小学校英語教育において情意要因に関する研究はいくつか (e.g., Carreira, 2005-6, 2006; 國本, 2004-5, 2005-6; 松宮, 2004-5, 2005-6) 行われている。Carreira (2006) は、小学生の英語学習に対する情意要因 (内的動機づけ、道具的動機づけ、外国に対する興味、不安、親の励まし) を測定する質問紙 Motivation and Attitudes Toward Learning

English Scale for Children (MALESC) を作成し、Carreira (2005-6) では英語学習に対する情意要因の発達の傾向を調べ、学年が上がるにつれて、内的動機づけ、外国に対する興味、道具的動機づけが低下することを明らかにした。國本 (2004-5) は英語が好きな児童はコミュニケーション意欲と自己評価が高くなる傾向があることを示し、國本 (2005-6) では英語が好きな児童は学習意欲が高い傾向があるが、一方でプレッシャーを感じやすく不安を感じやすいということを明らかにした。また、松宮 (2004-5) は不安について調査を行い、児童の半数以上が英語活動について何らかの不安を感じているということを示した。松宮 (2005-6) では英語活動をいくつかのタイプに分け、個々の英語活動に対する好意と不安との関係を調べ、不安を強く感じている児童は自分一人で発言する活動を嫌う傾向があることを示した。

## 3 本研究

### 3.1 目的

日本の小学校英語教育における評価や情意要因に関する研究を概観してきたが、熟達度と情意要因の関係を調べた研究は少ない。一般的に、言語学習に対する動機づけは熟達度にプラスに働き (e.g., Yamato, 2002; Yashima, 2000)、不安は熟達度にマイナスに働く (e.g., Aida, 1994) と言われている。また、Koizumi & Matsuo (1993) は親の励ましを感じていない児童ほど英語の熟達度が低いことを明らかにした。これらの研究対象者は中学生以上であり、果たしてこれらの結果が日本の小学生においても当てはまるのであろうか。以上を踏まえ、本研究では以下のリサーチ・クエスチョンを立てて日本の小学生の情意要因と英語の熟達度との関係を検討していく。

1. 小学生の英語学習において動機づけや外国に対する興味は英語の熟達度とどのような関係があるのか。また、その関係は受験したテストの難易度により異なるのか。
2. 小学生の英語学習において不安は英語の熟達度とどのような関係があるのか。また、その関係は受験したテストの難易度により異なるのか。

3. 小学生の英語学習において親の励ましは英語の熟達度とどのような関係があるのか。また、その関係は受験したテストの難易度により異なるのか。

### 3.2 調査対象者

本研究に参加したのは2006年10月に実施した児童英検を受験した神奈川県郊外の私立K小学校の3年から5年の児童80名（男子20名・女子60名：3年生29名・4年生21名・5年生30名）である。K小学校では小学1年から週に1回の英語の授業が行われており、児童英検は平成15年度から学校で実施している。

### 3.3 調査内容

#### 3.3.1 児童英検

本研究では英語の熟達度を測るため児童英検を使用した。児童英検は現在行われている小学校の「総合的な学習の時間」での英語活動を考慮に入れて作成されているテストであり（日本英語検定協会, 2005）、日本の小学校の英語教育の事情に最も適したテストであると考えられている。テストの結果は「正答率」によって評価されているため、全問正解すると100%となる。英語学習の入門期にはリスニング力を高めることが大切であることから、児童英検ではリスニング形式のテストを採用している（日本英語検定協会, 2005）。テストは BRONZE・SILVER・GOLD の3つのグレードに分かれており、GOLD が最もレベルが高い。以下に各グレードの特徴を述べる（日本英語検定協会, 2005）。

#### BRONZE

児童英検を初めて受験し、小学校の英語活動であるなら1年半から2年以上の学習経験を持つ児童が対象である。テスト時間は約30分である。以下は BRONZE の到達目標と出題のねらいである（日本英語検定協会, 2005, p.6）。

[到達目標]

1. 英語の音やリズムに慣れ親しむ。
2. 初歩的なコミュニケーションに必要な語句や簡単な表現を聞き、理解する。

[出題のねらい]

- 語句 定型表現や基本文中の名詞、形容詞、動詞の聞きとり
- 会話 あいさつや動詞を含んだ初歩的な会話（1

往復）の聞きとり

文章 簡単で短い1文の聞きとり

#### SILVER

BRONZE を受験して80%以上の問題に正答でき、小学校英語活動であるなら、2年半～3年半以上の学習経験を持つ児童が対象である。テスト時間は約35分である。以下は SILVER の到達目標と出題のねらいである（日本英語検定協会, 2005, p.8）。

[到達目標]

1. 日常生活での身近な事柄に関する簡単な語句や表現を聞き、理解する。また、それに対して簡単に応答する。
2. 簡単な会話や文をいくつか聞き、その中にある情報を理解する。

[出題のねらい]

- 語句 定型表現や基本文中の前置詞の聞きとり、いろいろな文の中の名詞、形容詞、動詞の聞きとり、カテゴリー別複数単語の聞きとり
- 会話 話しかけに対する応答選択や簡単で短い会話（2～3往復）の聞きとり
- 文章 簡単で短い文章（2～3文）の聞き取り・否定文や疑問文の聞きとりと応答
- 文字 アルファベットと音声の結びつき・簡単で短い単語の認識

#### GOLD

SILVER を受験し80%以上の問題に正答でき、小学校の英語活動などで4～5年以上の学習経験を持つ児童が対象である。テスト時間は約45分である。以下は GOLD の到達目標と出題のねらいである（日本英語検定協会, 2005, p.10）。

[到達目標]

1. 日常生活での身近な事柄に関する語句や表現を聞き理解する。またそれに対して質問したり応答したりする。
2. まとまった会話や文章を聞き、その中の情報を理解すると同時に、その場面状況を判断したり要旨などを把握したりする。

[出題のねらい]

- 語句 いろいろな文の中での語句の聞きとり
- 会話 簡単でまとまった会話（3往復以上）の聞きとり

文章 つながりのある複数の文（3文以上）の聞きとり、5W1Hによる疑問文の応答・質問文の投げかけ

文字 基本的な語句や簡単に短い文の認識

### 3.3.2 質問紙

英語学習に対する情意要因を調べるため、MALESCを使用した（資料参照）。MALESCはCarreira（2006）が作成したもので、19の項目から成り、「はい」（4点）から「いいえ」（1点）の4件法を採用している。「内的動機づけ」、「外国に対する興味」、「道具的動機づけ」、「親の励まし」、「不安」の5つの下位尺度から構成されており、各下位尺度のCronbachの信頼性係数 $\alpha$ は.65から.86（Carreira）であり、各下位尺度の信頼性係数はほぼ満足できる水準と見なせる。本研究ではピアソンの相関関係によって、MALESC上の要因（「外国に対する興味」、「内的動機づけ」、「道具的動機づけ」、「親の励まし」、「不安」）と児童英検の正答率の関係を調べた。

### 3.3.3 手続き

調査対象者の児童に対して、MALESC（Carreira, 2006）を小学校教員の監督のもとに実施した。なお、調査に際し、あらかじめ調査の趣旨を文書および口頭で説明し、調査を行う小学校より同意書を得た。また、質問紙に関する指示は著者がカセットテープに吹き込み、本調査は大学での研究の一環であり、成績などには一切関係ないことを伝えた。小学校の教員が回収した質問紙に各児童の児童英検の正答率を記載した。なお、児童は児童英検を2006年10月に受験し、2006年11月に質問紙に回答した。

## 4 結果

80名の児童のうち、BRONZEを受験した児童が37名、SILVERが32名、GOLDが11名であった。児童英検の各グレードを受験した学年の児童数は表1に示した。また、各グレード別の記述統計（最大値、最小値、平均値、標準偏差）の結果は表2のとおりである。

■表1：児童英検のグレード別・学年別の児童数

児童英検のグレード	3年	4年	5年	合計
BRONZE	26	9	2	37
SILVER	3	11	18	32
GOLD	0	1	10	11
合計	29	21	30	80

■表2：グレード別の児童英検の正答率の記述統計

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
BRONZE	71	97	86.70	7.89
SILVER	62	92	80.19	7.06
GOLD	68	96	82.18	9.31

本研究 MALESC の下位尺度（「内的動機づけ」、「外国に対する興味」、「道具的動機づけ」、「親の励まし」、「不安」）の $\alpha$ 係数は、それぞれ .89、.86、.85、.71、.55であり、不安の下位尺度を除いて高い信頼性を有していると言える。

MALESC の下位尺度の平均点と標準偏差及び児童英検の正答率との相関係数を各グレード別（BRONZE、SILVER、GOLD）に表3、表4、表5に示した。BRONZEを受験した児童はどの下位尺度も統計上有意ではなかったが、「親の励まし」（ $r = -.33$ ）において弱い負の相関が見られた。SILVERを受験した児童においても同様にすべての下位尺度が統計上有意ではなかったが、「親の励まし」（ $r = -.33$ ）において弱い負の相関が見られた。一方、GOLDを受験した児童も同様にどの下位尺度も統計上有意ではなかったが、「内的動機づけ」（ $r = .34$ ）、「道具的動機づけ」（ $r = .43$ ）において弱い正の相関が見られ、「不安」において弱い負の相関（ $r = -.35$ ）が認められた。

## 5 考察

グレード別に情意要因と児童英検の正答率との関係を調べた結果、どの下位尺度も統計上有意な相関は認められなかった。しかし、中には相関係数が.30以上のものもあり、全く相関がないとは言えないと判断し、以下では相関係数.30以上の関係を弱い相関と見なして考察を行う。

■ 表 3 : BRONZE を受験した児童の MALESC の下位尺度の平均点と標準偏差及び児童英検の正答率との相関係数

下位尺度	平均	標準偏差	児童英検の正答率との相関係数
内的動機づけ	3.24	0.67	-.22
外国に対する興味	3.38	0.81	-.11
道具的動機づけ	3.16	0.78	-.25
親の励まし	2.81	0.82	-.33
不安	2.58	0.83	-.14

■ 表 4 : SILVER を受験した児童の MALESC の下位尺度の平均点と標準偏差及び児童英検の正答率との相関係数

下位尺度	平均	標準偏差	児童英検の正答率との相関係数
内的動機づけ	3.49	0.73	-.19
外国に対する興味	3.48	0.61	-.15
道具的動機づけ	3.61	0.62	-.16
親の励まし	3.23	0.69	-.33
不安	2.19	0.82	.00

■ 表 5 : GOLD を受験した児童の MALESC の下位尺度の平均点と標準偏差及び児童英検の正答率との相関係数

下位尺度	平均	標準偏差	児童英検の正答率との相関係数
内的動機づけ	3.14	0.88	.34
外国に対する興味	3.53	0.76	.24
道具的動機づけ	3.64	0.48	.43
親の励まし	3.24	0.42	-.11
不安	2.21	0.67	-.35

## 5.1 リサーチ・クエスチョン 1

小学生の英語学習において動機づけや外国に対する興味は英語の熟達度とどのような関係があるのか。また、その関係は受験したテストの難易度により異なるのか。

表 3 および表 4 から明らかなように BRONZE と SILVER を受験した児童は、「内的動機づけ」、「道具的動機づけ」、「外国に対する興味」と児童英検の正答率との間には相関はほとんど認められなかった。一方、GOLD (表 5) においては、「内的動機づけ」、「道具的動機づけ」が児童英検の正答率と弱い正の相関を示していた。難易度の高いテストを受験している児童は、Yamato (2002) と Yashima (2000) と同様に、英語学習に対する動機づけが高いと英語の熟達度が高くなる傾向があると言えるであろう。ただし、英語の熟達度が高いために動機づけが高くなるとも考えられる。

## 5.2 リサーチ・クエスチョン 2

小学生の英語学習において不安は英語の熟達度とどのような関係があるのか。また、その関係は受験したテストの難易度により異なるのか。

BRONZE と SILVER において「不安」と児童英検の正答率の相関関係は見られなかった。一方、GOLD においてのみ、弱い負の相関が認められた。これらのことから、難易度の高いテストを受験している児童は、不安を強く感じると英語の熟達度が低くなる傾向があることが明らかになった。すなわち、難易度が高い GOLD を受験している児童においてのみ Aida (1994) と同様に不安が言語学習の熟達度にマイナスの影響を与えていると言える。しかし、これはかなり弱い相関であるため、このような結論を出すにはさらなる研究が必要であると思われる。

### 5.3 リサーチ・クエスチョン3

小学生の英語学習において親の励ましは英語の熟達度とどのような関係があるのか。また、その関係は受験したテストの難易度により異なるのか。

BRONZE と SILVER において「親の励まし」は児童英検の正答率と弱い負の相関を示したが、GOLD では相関は見られなかった。これらのことから、難易度の低いテストを受験した児童においてのみ親の励ましを感じている児童は英語の熟達度が低い傾向にあった。なお、本研究の結果はかなり弱い相関であるため、これらの結果は慎重に解釈しなければならない。

### 5.4 全体の考察

最も難易度の高いテスト GOLD を受験した児童のみ動機づけと不安が英語の熟達度に関係しており、BRONZE と SILVER ではそのような関係は認められなかった。ゆえに、小学生の英語学習において情意要因が英語の熟達度に影響を与えるということは本研究からだけでは結論づけることはできない。

ではなぜ、このように受験するテストの難易度により情意要因と英語の熟達度の関係に違いが現れたのであろうか。まず第1に推測できることは、BRONZE の正答率の平均が86.70とかなり高く、テストが易すぎため（バトラー・武内, 2005-6）、動機づけや不安などの情意要因が正答率に影響を与えなかったのではないかと考えられる。一方、SILVER (80.19) の正答率の平均は GOLD (82.18) より低い。文字に関する出題内容に関して SILVER ではアルファベットと音声の結び付き・簡単な単語の認識程度であったのに対し、GOLD では基本的な語句や短い文の認識なども行うなどかなり高度な問題が出題されている。文字に関する出題の有無や問題形式が今回の結果に影響したとも考えられる。

第2に、表1で明らかのように、GOLD を受験した児童のほとんどが5年生であることから、これらの結果が受験したテストの難易度によるものなのかそれとも学年の違いによるものなのかは明らかではない。つまり、テストの難易度とは関係なく、学年が上がるほど情意要因が熟達度に影響を与えとも推測できる。

また、最も難易度の高い GOLD においてのみ動機づけや不安の情意要因と熟達度が相関を示していたことから、学習歴が長くなるほど情意要因が英語の

熟達度に影響を与える傾向があるとも解釈できる。ゆえに、児童の英語学習が進めば進むほど、教師側は児童の英語学習に対する意欲を高めることができるように配慮し、将来英語がどのような場面でなぜ必要かなどを説明すると同時に、不安をなるべく感じないように授業の工夫をしていく必要があると思われる。

## 6 本研究の限界と今後の課題

最後に本研究の限界と今後の課題について言及する。第1に、どの下位尺度も正答率との関係において統計上有意な関係は認められなかった。このため、本研究から情意要因と熟達度の関係においてははっきりした関係があるとは言えない。しかし、これは人数が少ないためであり、調査対象者を増やすならば、統計上有意になるとも考えられる。ゆえに、今後はより多くの児童を対象にした研究が必要である。第2に、本研究ではあくまでも情意要因と英語の熟達度の相関関係を調べた研究であり、因果関係ではない。ゆえに、その結果の解釈には十分な注意が必要である。第3に、本研究ではすでに児童英検を実施している小学校において研究を行った。児童が各自受験したいグレードのテストを受験したため、その人数にばらつきがあり、学年差や男女差の違いを正確に調べるだけの十分な人数が確保できなかった。

以上のような限界はあるが、本研究は日本の小学生の情意要因と英語の熟達度を調べた先駆的な研究であり、小学校英語教育に有益な示唆を与えるものと思われる。最も難易度の高い GOLD を受験した児童において情意要因と英語の熟達度が関係していたことから、学習歴が長くなるほど情意要因が英語の熟達度に影響を与える傾向があるとも考えられる。ゆえに、教師側は児童の英語学習が進めば進むほど、より一層彼らの学習意欲を高め、不安をあまり感じないように授業の工夫をしていく必要があるであろう。

小学校英語教育に関する研究、特に、評価に関する研究は始まったばかりである。今後は、情意要因だけでなく社会的文化的要因などさまざまな角度より小学生の英語の熟達度を調べていく必要があると思われる。

## 謝 辞

最後に本研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方、とりわけ貴重なご助言・ご指導をいただいた大友賢二先生に心より感謝を申し上げます。また、小学校を探し

紹介してくださった児童英検担当の染谷有美様及び児童英検の資料を提供していただき貴重な助言をくださった調査研究課の前田かおり様に心よりお礼を申し上げます。最後に本研究に参加して下さった先生方と生徒の皆様心に感謝いたします。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \*Aida, Y.(1994). Examination of Horowitz, Horowitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-68.
- \*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.
- \*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, 1-15.
- \*バトラー後藤裕子・武内麻子.(2006).「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」. *STEP BULLETIN*, vol.18, 248-263.
- \*Carreira, M.J.(2005-6). Developmental trends and gender differences in affective variables influencing English as a foreign language learning among Japanese elementary school pupils, *JASTEC*, 25, 57-74.
- \*Carreira, M.J.(2006). Motivation for Learning English as a Foreign Language in Japanese Elementary Schools, *JALT Journal*, 28, 135-157.
- \*樋口忠彦・守屋雅博・國方太司・三浦一郎・北村豊太郎・中本幹子他.(1989-90).「学習開始年齢が言語習得に及ぼす影響—第Ⅰ報」.『日本児童英語教育学会(JASTEC)研究紀要』第9号, 3-19.
- \*樋口忠彦・國方太司・守屋雅博・三浦一郎・北村豊太郎・中本幹子.(1990-1).「学習開始年齢が言語習得に及ぼす影響—第Ⅱ報」.『日本児童英語教育学会(JASTEC)研究紀要』第10号, 15-35.
- \*樋口忠彦・三浦一郎・國方太司・北村豊太郎・中本幹子・守屋雅博.(1991-2).「学習開始年齢が言語習得に及ぼす影響—第Ⅲ報」.『日本児童英語教育学会(JASTEC)研究紀要』第11号, 3-20.
- \*樋口忠彦・國方太司・三浦一郎・北村豊太郎・中本幹子・守屋雅博.(1992-3).「学習開始年齢が言語習得に及ぼす影響—第Ⅳ報」.『日本児童英語教育学会(JASTEC)研究紀要』第12号, 27-37.
- \*Kiss, C., & Nikolov, M.(2005). Developing, piloting, and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, 55, 99-150.
- \*Koizumi, R., & Matsuo, K.(1993). A longitudinal study of attitudes and motivation in learning English among Japanese seventh-grade students. *Japanese Psychological Research*, 35, 1-11.
- \*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, 41-55.
- \*國本和恵.(2005-6).「英語への好感度が小学4・5年の英語学習動機づけに及ぼす影響」.『日本児童英語教育学会(JASTEC)研究紀要』第25号, 75-87.
- \*松宮奈賀子.(2004-5).「児童が不安を感じる英語活動場面とその要因の模索」.『日本児童英語教育学会(JASTEC)研究紀要』第24号, 57-69.
- \*松宮奈賀子.(2005-6).「児童が好む活動に関する意識調査:不安の強さに焦点をあてて」.『日本児童英語教育学会(JASTEC)研究紀要』第25号, 89-106.
- \*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](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/03/06031408/001.htm)(2007年1月18日取得).
- \*日本英語検定協会.(2005).『児童英検テスト内容ハンドブック』.東京:財団法人日本英語検定協会.第3版.
- \*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.
- \*Yamato, R.(2002). A study on motivation and strategies in an EFL setting. *JACET Bulletin*, 35, 1-13.
- \*Yashima, T.(2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 32, 121-133.

資料：Motivation and Attitudes toward Learning English Scale for Children (MALESC) ●●●●●●●●●●

内的動機づけ

1. 英語の授業はとてもたのしいです。
3. 英語の授業のある日は楽しみです。
6. 習った英語をもっと使ってみたいです。
8. もっと英語の授業があったほうがいいです。

外国に対する興味

2. いろいろな外国にいてみたいです。
4. 外国のお友達をたくさん作りたいたいです。
12. 英語が上手になって外国の人と話してみたいです。
15. 外国に住んでみたいです。
17. 外国のことをもっと知りたいです。

道具的動機づけ

7. 中学校に入って英語の勉強で困らないように勉強します。
11. 大人になったら自分にとって必要になると思うので、英語を勉強します。
14. 将来なりたい仕事のために英語を勉強します。
19. 高校や大学に入るために必要なので英語を勉強します。

親の励まし

9. おうちの人は英語がとても大切だと思っています。
13. おうちの人は私が英語ができるようになることを望んでいます。
18. おうちの人は英語を一生懸命勉強しなさいといっています。

不安

5. 英語の授業でみんなよりできないと心配です。
10. 英語の授業中はなんとなくいつも心配です。
16. 英語の授業で答えたり、発表するときどきどきします。

# 小学校における ALT と子供のかかわりの 変化の一例

—子供の発話に対する 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

## 概要

ALT 主導で行われる英語活動を観察し、ALT が問いを発する場面の变化について検討した。9月から3月に実施された、小学校4年生の授業を対象に分析を行った。カテゴリー分析からは、ALT の個々の子供への働きかけが減少すること、学級担任への問いが増加することが見られた。また、子供の不適切な応答や無反応な状態に対して、ALT は子供に他の可能性を提案していた。さらに、事例分析から、ALT の変化として、子供の発話を活発化させ、クラス全体を巻き込んだ授業へと移行すること、1つの問いの機能を複雑化させること、子供観の変化が見られた。授業実践を通して、ALT の発話には「教師」らしさが現れるようになったと言えよう。

## 1 問題

小学校の英語活動では学級担任と ALT のティーム・ティーチング（以下、TT とする）が望ましいとされている。しかし、さまざまな人が ALT となっており、ALT と学級担任による TT の難しさや日本の子供の能力差に感じる ALT の戸惑いのため、研修の重要性が指摘されている（松川, 2004）。実際、ALT を対象とした研修が実施され、学びの場が設けられている。教師の学びの場としては、このような学校外に設けられた場だけでなく、自己の実践、同僚との交流が指摘されており（Bransford, Brown, & Cocking, 2000）、ALT も研修だけではなく他の機会を生かしながら学んでいると考えられる。多くの場合、ALT が1つの学校で行う授業回数は限られてい

ることを考えると、他の教師との恒常的な交流よりもむしろ自分自身の授業実践を通して学ぶことが中心になる。そこで、本研究では特に ALT が授業の中で変化する様子を明らかにする。

教師は発達していく存在である。新任教師が直面する課題としては、教師としての社会化や授業技術の熟達化が挙げられる（浅田, 1999）。中堅教師になると自分なりの特性を示すことや若手教師への助言が求められる（吉田, 1999）。このように、経験や年齢に応じてさまざまな課題に直面する。そして、教師は自己の経験を通して学んだり、課題に向き合いながら、子供観や授業観を変えていくのである（稲垣・寺崎・松平, 1988）。ALT は学級担任になることはないなど通常の教師と異なる点も多く、教師としての社会化という側面で違いはあるものの、授業技術や子供との接し方に関して成長していく必要があるという点では同様である。そのため、ALT などの専門性の向上について検討する。

教師の専門性を問う際には、子供の発達支援者という側面と教科指導者としての意味が挙げられる（西, 1999）。ALT の大きな特徴としては、英語の授業のためだけに教室を訪れるということが挙げられ、子供のかかわりは限定的である。この点を踏まえ、特に、教科指導者としての側面について検討する。英語の指導に関しては、これまでもカリキュラムについての検討がなされ（例えば、松川, 1997）、授業試案（例えば、京都市教育委員会, 2001）や教材例が示されている。そこで、本研究では、授業内容ではなく授業運営に絞って検討する。教師はさまざまな技術を駆使して授業を進める。例えば、熟練教師は、学ぶ側の視点に立って授業を考えること、子

## 2 方法

供の理解の仕方を考えること、子供の発言の文脈をとらえようとするのが特徴として挙げられている(秋田, 1997)。そして、教師は初めからこのような技術を用いるのではなく、成長につれて、子供の状態についての把握、状況に応じた対応能力を身につけ、知識を状況に合わせて活用できるようになる(秋田・佐藤・岩川, 1991)。教師はこのように教師としてのスキルを身につけながら、授業の展開の仕方を工夫していくのである。

このようなスキルを用いるには子供と接する中で子供の反応に当意即妙に応じる「教師」らしさも身につけることになろう。談話の中に見られる「教師」らしさとは、教師と子供との役割の違いを明確に示す一方で、「教師」と「生徒」としてのつながりを示すものであり、教師の子供との関係性を示すものである。授業場面では教師と子供の発話に違いがあることが談話研究により明らかにされている。授業の中で教師は「教師」らしく、子供は「生徒」らしい発話をするによって授業は成り立っている。そして、それはI(教師の開始 Initiation) - R(子供の応答 Reply) - E(教師の評価 Evaluation) 連鎖(Mehan, 1979)という形で現れたり、発話のジャンルの使い分け(茂呂, 1991)という形で現れたりする。このような、「教師」らしさ、「生徒」らしさというのはもともと身につけているものではなく、学校に携わる中で獲得していくものである。例えば、教師が子供を低学年の段階から学校に適応するよう促している様子(清水・内田, 2001)や、教師が「みんな」を意識させることによって子供を1対多のコミュニケーションに導く様子(磯村, 2001)が明らかにされている。このように子供が「生徒」らしさを身につけるだけでなく、教師も「教師」らしさを身につける存在であり、ALTも授業の中で「教師」としての振る舞いに変化すると考える。

そこで、本研究では、子供の発話や授業参加を促すためにALTが子供への働きかけや、子供への応答の仕方をどのように変えるのかについて検討した。そして、ALTが授業を通して変化していく過程をとらえることを試みた。

### 2.1 観察

4年生1学級の英語の授業を観察した。ビデオは教室の後方に固定し、記録した。ALTの子供への働きかけ方に注目するため、ALTが中心に写るように設置した。また、フィールドノートに、授業内容、子供の様子や授業の感想などを記録した。授業前後にALTと話した内容についても記録した。ALTには、授業の目的、内容、授業後の感想などについて聞いた。

### 2.2 対象

#### 2.2.1 ALT

ALTは英語を母語とする男性であり、2006年9月から対象校において教えていた。教職に関する教育は受けていないが、対象校で教える以前には高校で1年半ALTとして働いた経験があった。ALTは6校の小学校で教えており、これらの子供の多くは同じ中学校へ進学するため、授業内容をそろえる必要があると考え、ある小学校が作成した授業計画にのっとり授業を進めていた。そのため、授業計画は子供の理解や授業の進度などに応じて変更されるということではなく、授業計画が完遂できなくても次回以降に実施されることはなかった。ALTは、日本語は多少理解できる程度であり、子供に基本的に英語で指示した後、日本語で情報を補いながら授業を進めた。

#### 2.2.2 学級

4年生1学級を対象とした。授業参加者は、ALT、学級担任(以下、T教諭とする)、子供、筆者であった。授業は、2006年9月から2007年3月にかけて、月1回のペースで、計6回実施された。授業内容は表1に示す。なお、筆者は子供にはALTの助手と見なされていた。教師、子供の名前はすべて仮名である。

### 2.3 分析方法

記録したビデオデータから授業参加者の聞き取れた発話すべてのトランスクリプトを作成した。発話の間(2秒以上)とターンティングを区切りとして、発話単位を設定した。

■ 表 1 : ALT による授業の内容 (H18.09~H19.03実施)

実施日	時間	活動内容	活動
第 1 回 H18.09.27	01'30	ALT について質問	活動 1
	04'17	ニュージーランドについて質問	活動 1
	25'42	歌 “what's your name?”	活動 2
第 2 回 H18.11.02	00'31	“what's your name?” の復習	活動 2
	04'09	ゲーム “left, right”	活動 2
	14'47	ゲーム “Simon says, ~”	活動 2
第 3 回 H18.11.28	02'52	ゲーム “left, right”	活動 2
	09'38	“where is the ~?” の導入	活動 1
	22'42	学校内の案内	活動 3
第 4 回 H19.01.11	02'47	曜日の名前の導入	活動 1
	10'40	果物の名前の導入	活動 1
	20'21	腹ぺこ青虫を読む	活動 1
	27'52	本の作成	活動 3
第 5 回 H19.02.08	01'47	顔のパーツの導入	活動 1
	06'04	ゲーム “nose, nose, nose”	活動 2
	14'11	ゲーム “Simon says, ~”	活動 2
	20'09	福笑い	活動 3
第 6 回 H19.03.08	05'23	月の名前の導入	活動 1
	11'46	各行事を行う月に関するクイズ	活動 1
	22'31	月の名前でビンゴ	活動 1
	33'40	誕生月についてインタビュー	活動 3

(注) 「時間」は授業開始から右記の活動に移行するまでの経過時間を示す。「活動内容」は 1 つのシークエンスで実施された活動である。ALT と子供のかかわり方を 3 種類の「活動」に大別した。「活動 1」は ALT と子供との言語的コミュニケーション、「活動 2」は ALT 主導の身体的活動、「活動 3」は子供のみで行う作業である。

授業には I-R-E 連鎖が見られ (Mehan, 1979), 教師は子供の授業参加を誘発している。そこで、直接的に言語で応答を求める問いを取り上げ、トランスクリプトから、ALT が問いを発している場面 (表 1 における活動 1) を抽出した。そして、子供への働きかけ方について検討した。また、英語の授業は ALT 主導が進められるが、T 教諭も参加し、子供とかかわっていたため、T 教諭の授業への関与の仕方についても検討した。さらに、子供が発話した後の ALT の反応についても分析した。教師の反応は子供にとって、発話の位置付けを示すものであるとともに、授業参加の在り方に示唆を与えるものだからである。清水・内田 (2001) や岸野・無藤 (2005) を参考に教師の発話カテゴリーを作成し (表 2), 分類し、それをもとに事例分析を行った。なお、第 2 回目の授業は、身体活動が大部分を占め、ALT と子供との I-R-E 連鎖が少なかったため、対象外とした。

■ 表 2 : 教師の発話カテゴリー

子供の反応	カテゴリー	定義
正解	肯定	子供の発話が正しいことを明確に示す
	反復	子供の発話を繰り返す
	無視 (続行)	子供の発話に回答せず、次の問いに進む
	問い	子供に問い返す
不適当・無反応	否定	子供の発話が間違いであることを明確に示す
	問い	子供に問い返す
	提案	問いに対する答えの可能性を挙げる
	無視	子供の発話を無視する
	促し	問いに答えない子供に対して、発話するよう促す

## 3 結果と考察

### 3.1 カテゴリー分析

発話は誰かに向けられたものであり（宛名性）、他者の言葉との関係を持つという（Bakhtin, 1988）。それまでに行われているコミュニケーションをもとにしながら、さらに、発話を向けられる相手との関係を踏まえながら、発話を向けられた相手がどう受け止めるのかを考えて発話は発せられる。そのため、発話が向けられ、それに応答することによって話者と異なる考えを持つ他者が結び付く。つまり、ALTの発話が向けられ、応答を求められることにより、授業への参加が求められることになる。そこで、対象場面において、ALTが、コミュニケーションを開始する際に、発話を向ける相手について検討した（表3）。その結果、授業回数を重ねるにつれ、子供を指名し発話を求める回数が減少し、T教諭に発話を向ける回数が増加した。個々の子供を指名する機会の減少には、ALTが個々の子供とかかわるより、子供全体を意識して授業を展開するようになったことを示している。また、T教諭に発話を向けるようになったことから、ALTとT教諭のかかわり方の変化が推測できる。

また、子供の発話に対する応答についてのカテゴリー分析からは、ALTは子供の反応が正しければ反復することが多く見られた。これは、ALTが子供に問いを発するのは言葉を導入する場面が多く、子供

の発話を反復することによって言葉を強調したためである。また、子供が不適切な反応をしたり、無反応であった場合には子供にヒントを与えるため、答えと類似する言葉を提案することも多かった。子供が正解した際には答えを強調し、子供の反応が不適切な場合には、子供に問い返したり、提案することによって子供を導いてた（表4）。

量的検討により、ALTの発話の宛先の変化、子供の応答への特徴が明らかになった。しかし、量的分析のみでは、状況を踏まえてALTのかかわり方の特徴を明らかにするための、細かな分析を行うことができない。そこで、事例の分析により、T教諭や子供とのかかわりはどのように変化しているのかについて検討する。

### 3.2 事例分析

#### 3.2.1 子供とのかかわり

##### 3.2.1.1 子供の発話を促す問い

事例1

ALT	: What's my name?
W	: 名前?
ALT	: What's my name?
S	: え、誰から?
Y	: え、何やったっけ、何やったっけ。
ALT	: What's my name? (手を挙げるジェスチャーをする)
S	: 長い名前やし。
ALT	: エー? OK. (子供を指す)

■表3：ALTがコミュニケーション開始時に発話を向ける相手

	第1回	第3回	第4回	第5回	第6回
学級担任	0	1	1	0	12
子供（個人）	13	25	38	0	6
子供（集団）	6	13	16	19	20

■表4：子供の発話に対するALTの反応

子供の発話 ALTの反応	正答					不適當・無反応					計	
	肯定	反復	無視	問い	計	否定	問い	提案	無視	促し		計
第1回	3	5	0	0	8	5	3	1	4	0	13	21
第3回	17	6	19	2	44	3	6	8	0	2	19	63
第4回	3	25	6	0	34	2	5	4	0	4	15	49
第5回	0	0	9	0	9	0	0	2	6	2	10	19
第6回	6	17	1	14	38	0	4	11	0	0	15	53
合計	29	53	35	16	133	10	18	26	10	8	72	205

T 教諭：あははははは。  
 S : O 先生 (ALT の名前)。

事例 1 は、第 1 回目の授業で、ALT の名前を子供に聞いている場面である。子供が戸惑っていると、ALT は質問を繰り返し、子供に手を挙げて答えるように求めた。ALT は子供が質問の意図や答えがわからないときでも、同じ発問を繰り返し、子供に個々に応答するよう求めることが初期には頻繁に見られた。

#### 事例 2

ALT : Monday, Tuesday, On (何曜日)? イッシュヨニ, ミナサンデ。  
 SS : Wednesday.  
 (SS は子供の一斉発話を示す)

事例 2 は、第 4 回目の授業で絵本を読んでいる場面である。ALT は、子供全員で問いに答えるよう促すために、「イッシュヨニ, ミナサンデ」と声をかけた。このように、ALT は問いを発した後で「イッシュヨニ」「ミナサン, セーノ」と声をかけ、特定の子供に発話を求めるのではなく、子供全体に発話を求めることが増加していった。経験の浅い ALT は子供が適切な応答をしていなくても授業を進める状態から、個々の子供に意識を向けるようになり、次第にクラス全体へと視野を向けるようになるという (黒田, 2005)。同様に、ALT も個々の子供の反応に基づいて授業を進める状態から、クラス全員を巻き込んだ授業を行うよう働きかけを工夫していった。

このような変化の背景には、ALT の問いに対して答える子供が限定されていったことが考えられる。ALT が発話を要求しても、特定の子供のみが挙手し、発言することが多く、他の子供は子供同士で問いへの答えについて話すだけで直接授業に関与しないということが見られた。茂呂 (1991) が指摘しているように、教室談話は複層性を成しており、特定の子供が教師の発話に対して公的な発話で返答すると、一方で、他の子供の間にはひそひそ話をする空間が形成される。そのため、ALT が挙手を求め、限られた子供が公式な発話によって応答することの繰り返しによって、ALT と子供で形成される空間と子供によって形成される空間に分離する場面が多くなり、

授業空間が分断され、授業展開が困難になったのであろう。これを回避するため、挙手によって明確に話者を規定するのではなく、子供の自由発話から適切な発話を取り上げながら授業を進めるようになったのであろう。

#### 事例 3

ALT : OK? When is セツブン? When is セツブン? ミナサン。セーノ。  
 E : 節分?  
 ALT : January?  
 SS : No.  
 ALT : No, no, no.  
 SS : No, no, no.  
 ALT : セーノ。  
 SS : February.  
 ALT : Oh, February.

ALT はこのようにクラス全体の発話を活発化させるだけでなく、事例 3 (第 6 回目の授業より) のように「セーノ」と声をかけた発話を誘導することも見られた。英語の授業では、問いについて話し合い思考を深めるだけでなく、覚えた知識を活用することが重要である。そのため、このように選択肢を提示した上で、それをヒントに正しい答えを推測させるような「足場かけ (Scaffolding)」(Wood, Bruner, & Ross, 1976) は有効であろう。さらに、ALT の“January?”という問いかけはクラス全員での“No”という応答を導いており、コミュニケーションを活発化させるという意味でも足場として機能していたと言える。足場として教材を用いることは授業デザインによって可能であるが、コミュニケーションの中で足場を提供するには、教師に授業の流れを念頭に置きながら子供の反応に応じて行う必要がある。吉崎 (1997) は授業を実施する上での教師の基礎知識として、教材内容についての知識、教授方法についての知識、生徒についての知識を挙げ、これらをもとにした複合的な知識を実践を通して獲得することの重要性を指摘している。ALT は実践を通して、教授方法についての知識、子供についての知識を獲得し、足場かけをすることによって子供を導いていたのである。

### 3.2.1.2 問いの持つ意味の変化

#### 事例 4

ALT : What is this?  
(多くの子供が騒いでいる)  
S : Eye.  
K : (ALT が見せた目の絵が上下逆だったので) 先生反対。  
ALT : What is this?  
S : Eye.  
(数名の子供が騒いでいる)  
ALT : What is this?  
SS : Eye.  
ALT : (鼻の絵を見せながら) What is, What is this?  
N : ニンニクや。  
(絵を見て子供が笑う)  
ALT : ん?  
S : Nose.  
ALT : What is this?  
S : Nose.

事例 4 は、第 5 回目の授業で見られた場面である。ALT が顔のパーツを示しそれは何かを英語で答えさせるという活動を始めたが、子供は絵を見て騒いでいた。ALT が質問すると、その問いに対して適切な答えをした子供もいたが、騒いでいる子供も多かった。そこで、ALT はそれを取り上げるのではなく、同じ質問を繰り返した。このように、問いを繰り返すことによって子供に授業参加の姿勢を整えるよう促すこともあった。

初期の授業では、ALT は、子供が騒いでいると“Listen.”と声をかけ、子供の注意を引いていた。しかし、問いを発し子供に回答を求めることで、子供に聞き手として受け身で授業に参加するだけでなく、問いに回答する相手として主体的に授業に参加することを求めるようになったと言える。授業は「教師」と「生徒」の相互作用によって成立する両者の協同的な活動であり(上田, 1997), 「教師」の問いに対して回答することが「生徒」の役割である。そのため、ALT が問いを繰り返すことによって、子供に「教師」という役割を示し子供に「生徒」として回答するよう求めることにつながったのである。このように、ALT は子供に「生徒」として参加するよう求め、「教師」らしさが見られるようになった。

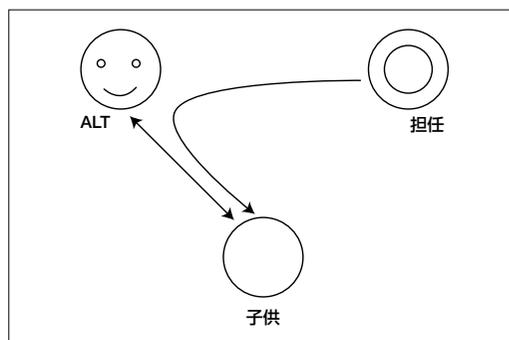
### 3.2.2 担任とのかかわり

#### 事例 5

ALT : How old, how old am I? How old am I?  
S : 何歳?  
ALT : ナンサイ? How old am I? ナンサイ?  
How old am I?  
ALT : エイゴデ。エイゴデ。  
(子供が騒ぐ)  
S : はい。  
ALT : ドウゾ。  
S : (日本語で) 21。  
ALT : 21? English? English?  
T 教諭 : 英語では? 21 を英語で?  
S : Twenty one.

事例 5 は、第 1 回目の授業で ALT の年齢は何歳か当てている場面である。ALT が質問し、子供に英語で答えるよう促すが子供は答えなかった。そこで、T 教諭が介入し、子供に英語で答えるよう促した。このように、初期の授業では、ALT が T 教諭に話しかけることはまれであった。一方、T 教諭は、状況に応じて介入し、子供に ALT の意図を伝えたり、子供に ALT の話を聞くよう促すなど、子供に働きかけていた。このように、初期の授業では、授業を進める ALT と ALT の意図に沿って子供とかかわる T 教諭というように、子供とのかかわり方が異なっていた。また、T 教諭の授業へのかかわり方は一方的なものであり、ALT は T 教諭とのかかわりを求めていなかった。

▼ 図 1 : 事例 5 における関係性



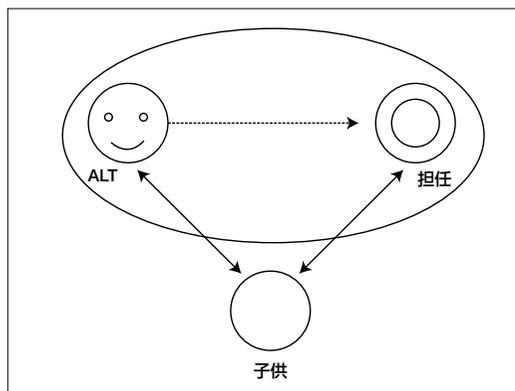
#### 事例 6

ALT : (“The Very Hungry Caterpillar” を出して) シッテマスカ?

ALT : センセイ, テツダツテクダサイ。  
 ALT : This is the very トテモ hungry.  
 (中略)  
 ALT : He was big and fat. So he built a cocoon.  
 S : さなぎ, さなぎ。  
 ALT : Two weeks, two weeks, two weeks は ?  
 (T 教諭が子供を指さす)  
 ALT : Two weeks.  
 (子供が答えない)  
 (T 教諭が手を挙げるまねをする)  
 S : 2.  
 ALT, T 教諭 : Two.  
 T 教諭 : S 君。  
 S : 2 週間。  
 T 教諭 : 2 週間。

事例 6 は、第 4 回目の授業で “The Very Hungry Caterpillar” を読んでいる場面である。ALT は、T 教諭に協力を求め、2 人で本を持って、子供たちの前で本を読んだ。本を読んでいるときに教師同士で話すことはなかったが、ALT が本を読み進め、T 教諭がそれに合わせてジェスチャーをしたり、ALT が子供に質問したときに、T 教諭が子供の指名をするなどの介入をしていた。ALT と T 教諭は ALT の意図に沿って子供を媒介として間接的にかかわりながら授業を進めていた。ALT が T 教諭に関与を求めることによって、T 教諭に対する期待が明らかになり、ALT とかかわる一助となった。さらに、共に教室の前方に立ち、ALT が読んだ本に合わせて T 教諭が

▼ 図 2 : 事例 6 における関係性



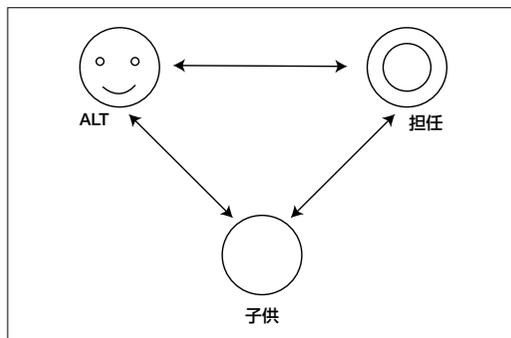
ジェスチャーをするという身体的な同調や、ALT が授業を進めていく中で授業の円滑な運営の支援という点で、ALT が求める協同的にかかわり方がうかがわれた。

事例 7

ALT : (月見の絵を示しながら) What's this?  
 T 教諭 : お月見。  
 ALT : オツキミ, オツキミ。  
 ALT : OK, so, when, when is オツキミ ?  
 S : いつや ?  
 ALT : オツキミ。  
 T 教諭 : 英語で言わなあかんで。  
 ALT : When? So, ミナサン? Ready, セーノ。  
 S : October  
 ALT : ん ?  
 S : え ?  
 S : ちがうん? どっちかわからへん。  
 ALT : When is it? When is it?  
 ALT : ミナサン, セーノ。  
 S : September.  
 ALT : Final answer?  
 SS : ファイナルアンサー。  
 ALT : OK.

事例 7 は、第 6 回目の授業で見られた場面である。ALT が絵を全員に示し、その絵が何を表しているのか T 教諭に質問した後、何月を表す絵なのか子供に聞いた。このように、ALT は T 教諭とのコミュニケーションを子供とのコミュニケーションの中に取り入れながら授業を進め、教師同士が直接かかわるようになった。そして、ALT は T 教諭を巻き込んで

▼ 図 3 : 事例 7 における関係性



子供を含めた三者間でコミュニケーションをするようになった。

小学校の英語教育においては TT を行う教師間で十分な連携を取ることの重要性が指摘されている(兼重・マーシェソ・松永, 2005) 一方で, 教師の負担増加や学校外の教師との打ち合わせに関する問題が指摘されており(赤松, 1996), 十分に打ち合わせができていないままで授業が行われる場合もある。そのような場合に, 子供を媒介としながら T 教諭と ALT がかわり方を模索し, 授業を進める中で役割分担ができていくことが報告されている(黒田, 2006)。本研究においても, ALT と T 教諭がそれぞれ子供とかわる中で, T 教諭が積極的に介入し, ALT が T 教諭を巻き込み, 授業を進める ALT と子供と ALT をつなぐ T 教諭という協同的なかわりができ上がっていった。授業を進める上では授業内容についての知識や教授法だけでなく子供についても知っておくことが重要である(吉崎, 1997) が, ALT にはその機会が少なく, 困難であった。実際, ALT は授業後の感想として, 9 月には小学生を相手にした授業は初めてであり, 子供を面白いと言うにとどまっていた。しかし, 次第に, 活動的で刺激的な存在としてとらえるようになったと述べており, 子供を単なる受け身の存在から積極的に授業にかかわる存在として認識するようになったことがうかがえる。初任教師の研究からも指摘されているように, 子供との相互作用を通して子供観は変化し(吉崎, 1998), 子供への対応が困難となっていく。そのため, 学級担任とのかわりの変化はこの困難を乗り越える手段であると言える。

## 4 総括的考察

ALT が問いを発する場面について検討した結果, ALT の変化は 3 点で見られた。クラス全体を巻き込む授業へと工夫していくこと, 1 つの発話の機能を複雑化させること, 子供観の変化である。

第 1 に, クラス全体を巻き込んだ授業を試みていた。子供に挙手を求め明確に話者を規定し, 授業を展開する状態から, 子供の自由発話の中から適切な発話を取り上げ, 授業展開することを試みるようになった。さらに, 子供を「足場かけ」によって導き, 英語学習経験のある子供だけでなく, 多くの子供が

問いに答えられる状況を設定していた。授業空間が分離することを避け, 子供が直接 ALT とかわりながら活発に授業に参加するよう導いていたと言える。

第 2 に, 問いの機能を複雑化させていた。授業過程において, 教師の発問にはさまざまな機能があり, 例えば, 動機づけ, 評価, 思考深化, 集団的相互作用が挙げられ, これらを駆使して教師は授業を展開していく(生田, 1998)。授業経験の浅い ALT にとっては, このような技術の活用は困難であったが, 子供に単に意味を答えさせるだけではなく, 授業環境を整えるために問いを用いるようになり, 教授スキルを身につけていった。そして, それにより「教師-生徒」という関係性が明示され, ALT の「教師」らしさがより現れるようになったと言える。

第 3 に, 子供観の変化である。初任教師を対象とした研究でも明らかにされているように(吉崎, 1997), ALT も授業を通して子供観の変容を経験していた。そして, それを乗り越える手段として学級担任を授業に巻き込んでいた。

ALT は教師として子供とかわるのであるが, さまざまな教授技術を身につけているわけではなく, 子供とのコミュニケーションを通して教授スキルを工夫し, 「教師」としての振る舞いを強化すると言える。そして, 初任教師が直面するように, 授業の中で子供とのかかわり方の難しさを感じ, 学級担任を巻き込むという手段によって, その場を乗り切ることが試みていた。ALT の変化は, 試行錯誤によって ALT が獲得していく「教師」らしさの現れであると言える。

今後の課題としては, ALT が喪失するものについて検討する必要がある。本研究では ALT が「教師」らしさを獲得する過程について検討したが, 獲得するということは, 何かを喪失していることも考えられる。ALT は教師としての経験を積むことによって「教師らしさ」を獲得する一方で, 授業をさらにうまく進めようとする努力や独自の取り組みへの工夫が低下する可能性がある。「うまく」いったことの繰り返しに陥る危険があるためである。そのため, 獲得によって失われる, 経験が不足していることによって特徴づけられていた ALT の特性を明らかにする必要がある。

さらに, ALT の成長を導くプランの必要性が挙げられる。ALT はこのように実践を通して成長してい

くことが明らかになった。しかしながら、初任教師は、試行錯誤的な指導経験を通して、経験則に基づきながら、自分なりの方略を取り入れることによって、授業がマンネリ化するおそれが指摘されている(浅田, 1999) ように、試行錯誤的な指導をすることによって ALT の実践がマンネリ化することも考えられる。それを回避するためにも、自己の実践を振り返り、評価することが重要であろう。

## 謝 辞

授業を観察させていただいた ALT、子供の皆さん、小学校の先生方に厚くお礼申し上げます。皆様のご協力がなければ本研究は成り立ち得ませんでした。

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。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \* 赤松康隆.(1996).「地域の人材による授業—T.T 教育が生み出すボランティアティーチャー(特集「新・チーム教育」の時代—『チーム教育』の新しい実践展開)」。『総合教育技術』vol.51, no.13. 62-64.
- \* 秋田喜代美.(1997).「子供へのまなざしをめぐって」。鹿毛雅治・奈須正裕.『学ぶこと・教えること』.金子書房. pp.51-74.
- \* 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹.(1991).「教師の授業に関する実践的知識の成長: 熟練教師と初任教師の比較検討」。『発達心理学研究』, 2, 88-98.
- \* 浅田匡.(1999).「初任教師の成長・発達を考える」。藤岡完治・澤本和子(編)『授業で成長する教師』.ぎょうせい. pp.41-50.
- \* Bakhtin, M.M.(1988).「ことば・対話・テキスト」.(新谷敬三郎・佐々木寛・伊藤一郎, 訳). 東京: 新時代社.(Bakhtin, M.M.,(1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Minnesota Press.)
- \* Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R.(2002).「授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦」.(森敏昭・秋田喜代美, 監訳). 京都: 北大路書房.(Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R.(2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.)
- \* 生田考至.(1998).「授業を展開する力」。浅田匡・生田考至・藤岡完治(編).『成長する教師—教師学への誘い』.金子書房. pp.42-54.
- \* 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久.(1998).「教師のライフコース」. 東京大学出版会.
- \* 磯村陸子.(2001).「授業における『みんな』の導入: 小学校 2 年生クラスの道徳授業の観察から」. *Inter-Field*, Vol.2, 60-78.
- \* 兼重昇・ジェラート・マーシェン・松永健治.(2005).「小学校英語教育におけるチーム・ティーチングのあり方: より良いコラボレーションをするために」. 小学校英語教育学会第 5 回大会資料集.
- \* 岸野麻衣・無藤隆.(2005).「授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応—小学校 1 年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析—」.『教育心理学研究』, 53, 86-97.
- \* 黒田真由美.(2005).「静粛を要求する際の英語教師の働きかけの変化: 小学 5 年生の授業観察に基づいて」.『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 52 号. 307-320.
- \* 黒田真由美.(2006).「小学校英語におけるチーム・ティーチングの変容」.『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 53 号. 194-205.
- \* 京都市教育委員会.(2001).「小学校英語活動指導計画と活動事例集(試案)」.
- \* 松川禮子.(1997).「小学校に英語がやってきた—カリキュラムづくりへの提言」. 東京: アプリコット.
- \* 松川禮子.(2004).「明日の小学校英語教育を開く」. 東京: アプリコット.
- \* Mehan, H.(1979). *Learning Lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- \* 茂呂雄二.(1991).「教室談話の構造」.『日本語学』vol.10, no.10. 63-72.
- \* 西穰司.(1999).「教師の専門性とは何か」. 藤岡寛二・澤本和子(編)『授業で成長する教師』. ぎょうせい. pp.3-14.
- \* 清水由紀・内田伸子.(2001).「子供は教室のディスコースにどのように適応するか—小学 1 年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析より—」.『教育心理学研究』49, 314-325.
- \* 上田智子.(1997).「『授業』の相互好意的産出—授業分析の一視点として—」.『日本語学』vol.16, no.3. 53-64.
- \* Wood, D., Bruner, J.S., and Ross, G.(1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- \* 吉田貞介.(1999).「中堅教師として成長する」. 藤岡完治・澤本和子(編).『授業で成長する教師』. ぎょうせい. pp.51-60.
- \* 吉崎静夫.(1997).「デザイナーとしての教師・アクターとしての教師」. 東京: 金子書房.
- \* 吉崎静夫.(1998).「授業の流れを予測する」. 浅田匡・生田考至・藤岡完治(編).『成長する教師—教師学への誘い』. 金子書房. pp.89-104.

# 第1回～20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 を用いた高校生の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変異性

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

## 「楽しい授業は力がつく授業だ」 — 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 — 数値的 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 とティーム・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〉埼玉県立上尾橋高等学校 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 日暮 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)

<b>【研究部門】 Hesitation Phenomena が高校生のリスニング理解に及ぼす影響</b>	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
<b>【実践部門】 フレーズ音読を用いた授業の効果と問題点</b>	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
<b>【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</b>	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

— ティーム・ティーチングの授業を効果的に活用して — 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

— 肢体不自由養護学校高等部の取り組みから見えるもの —

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

— 情意面と発話向上への影響 — 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 — 文字の導入を中心として —

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 — 学習者コーパスを利用して —

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 — インターネットによるコミュニケーションを通して —

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 — 原因帰属理論による調査分析 —

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

— 中学生のためのオーラル・コミュニケーション・テストづくり — 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

### イメージンと非イメージンの 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

— 中学入門期に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
<b>【実践部門】</b> 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— <b>【共同研究】</b> (代表者) 北海道／旭川市立日章小学校	教諭	小山 俊英
<b>【調査部門】</b> 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 —イメージ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）

<b>【研究部門】</b> 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 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 佳子

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メージ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

北海道札幌工業高等学校 教諭 松本 広幸

## 第19回（平成18年度）

STEP BULLETIN, Vol.19（本号）に報告書を掲載。（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英作文評価者トレーニングの有効性について

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パフォーマンスに及ぼす影響

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供の Schema Formation

—子供の認知プロセスに着目したアニメーション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 を用いた生徒のスピーキング力を伸ばす授業

高知県／私立清和女子中高等学校 教諭 松尾 徹

中学校英語表現活動指導の改善

—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パラグラフ・ライティングの指導

—自己評価と相互評価を生かして—

青森県／弘前市立第二中学校 教諭 丹藤 永也

## シャドーイングを用いた英語聴解力向上の指導についての検証

東京都立深川高等学校 教諭 鈴木 久実

## 発音指導におけるインプット強化と意識化の重要性の検証

山形県／鶴岡工業高等専門学校 助教授／ロンドン大学教育研究所在籍 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生かす指導法

—形成的評価、カウンセリング、コーチング、LL を用いて—

岩手県立一関第二高等学校 教諭 徳江 武

## 自主的語彙学習者育成のための語彙指導 —lexical approach の指導法の検証—

米国／Columbia University Teachers College 修士課程在籍 國分 有穂

## 【調査部門】小学校英語研究開発校に見られる英語能力の検証

—表現及び語彙における理解度と記憶の定着度を中心に— **共同研究**

〈代表者〉奈良県／奈良女子大学附属中等教育学校 非常勤講師 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 —児童英検参加者の分析を通して—

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 と子供のかかわりの変化の一例 —子供の発話に対する 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

## 第20回（平成19年度）

現在研究中（報告書提出：平成20年4月30日）。（募集部門＝研究・実践・調査）

## 【研究部門】日本人中学生を対象に、未知語である英単語をイラストと既知の英語/日本語をキーワードとして学習した場合の、直後/遅延再生テストに与える記憶術法の影響

群馬県／安中市立松井田東中学校 教諭 福田 昇

## 説明的テキストの論理展開に着目した読解指導のレベル化とテキスト理解度の関連性

—高校生の英文読解指導への応用可能性—

広島県立広島皆実高等学校 教諭 浅井 智雄

## 第二言語学習における自己説明の役割 —日本人大学生のライティング能力発達の観点から—

カナダ／トロント大学大学院在籍 鈴木 渉

## 英文読解テストとしての「再話」課題の有効性検証

—テキストタイプ、産出言語、採点方法の妥当性を中心として—

茨城県／筑波大学大学院在籍 甲斐 あかり

## 学習者コーパスおよび多相ラッシュモデルを用いた、トピック間のパフォーマンス予測とタスク困難度の等化

茨城県／筑波大学大学院在籍 長橋 雅俊

## 【実践部門】外国の小学校との交流体験から広げる実践的コミュニケーション重視の英語活動

—インターネットでの交流体験を活用した英語環境作り—

宮城県／仙台市立人來田小学校 教諭 栄利 滋人

## 英文読解ストラテジー（チャンキング）が英語初級学習者（英検3級）にもたらす認知効果

兵庫県／宝塚市立御殿山中学校 教諭 柳瀬 学

## ディクトグロスを用いたリスニング能力を伸ばす指導

石川県立金沢桜丘高等学校 教諭 前田 昌寛

## 高校生の自由英作文においてピア・フィードバック活動がもたらす効果

—作文過程の変化と書くことへの不安の軽減の視点から—

広島県／広島大学附属中学校・高等学校 教諭 久山 慎也

---

【調査部門】 **ALT による授業評価を通して試みる授業改善** —ALT にとって「うまくいった授業」とは何か—  
京都府／京都大学大学院在籍 **黒田 真由美**

---

**中学校入学以前の英語学習経験が中学校における英語力に及ぼす影響**  
—保護者に対する英語学習歴調査と中学校3年間の英語力追跡調査の分析—  
東京都／筑波大学附属中学校 教諭 **肥沼 則明**

---

**小学校英語活動を経験した中学1年生段階での興味・意欲・関心の変化**  
福岡県／福岡教育大学 教諭 **瀬上 啓子**

---

**高校入門期における生徒と教員の学習内容に関する意識調査**  
—中高連携を改善するために何か必要か?—  
東京都立美原高等学校 教諭 **桑原 洋**

---

**教師が推測する高校生のリスニング中の意識・方略使用と実態との比較**  
大分県立安心院高等学校 教諭 **渡辺 真一**

---

【委託研究】

**英検 Can-do リストを使った Self-assess Learning リスト作り**  
—授業の諸活動と英検各級合格との関係を明らかにする—  
東京都／狛江市立狛江第一中学校 教諭 **北原 延晃**

---

**英検 Can-do リストによる Writing 技能に関する信頼性の検証**  
—準2級と3級のリストを用いて—  
北海道／函館工業高等専門学校 教諭 **竹村 雅史**

---



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.19 2007

非売品

2007年11月30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。 ©2007 (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