



THE  
SOCIETY FOR  
TESTING  
ENGLISH  
PROFICIENCY,  
INC.

ISSN 1348-7949

# STEP BULLETIN

vol.20 2008

第20回「英検」研究助成 報告

# STEP BULLETIN

vol.20 2008

## ● 第20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
- D. 委託研究部門
  - 「英検 Can-do リスト」に関する研究

## 第20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         |
-

は じ め に

## 物を書くこと

—— 第20回「英検」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

私はこの夏から NHK の通信講座で『はじめての川柳』というのに入った。今の世の中には、くだらないことや嫌になるようなことがあまりにも多いので、それを風刺するようなものを書きたかったからである。

入ってしみじみ感じたことは、いつでも川柳のことを考え、材料を探しているようになったことである。こうなると、病院で待たされているときも電車に乗っているときも退屈しない。私は今、妻の看病でいろいろと悩まされているのだが、その憂さ晴らしにもなる。それに物事を簡潔に表現することも覚え、同じようなことも種々に言えることもよくわかった。

物を書くということは大変難しく、普段よくしゃべる人でも書くとなくなるとうまくいかない人が少なくない。しかし、今のコミュニケーションの時代には、相手の気持ちを察し、自分の考えを十分にわかってもらうことが重要である。e-mail が使われることが多くなると、話すだけでなく要領よく書くこともとても大切である。

従来、話すことができれば書くことは自然にできるようになると思われていたが、物をうまく書くこともその気で工夫した方がよいようである。

物を書く一番簡単な手段は手紙であるが、電話の発達で手紙を書くこともほとんどしない人もいる。次に気楽に取り組めるのは日記である。日記とまでいかないまでも、自分の思ったことを数行書き留めるのもよい。とにかく物を各自が工夫して書くこと、そうするとストレスも解消するし、表現術もうまくなる。

お互いにもっと物を書くことを心掛けたらどうであろうか。

# Contents

## ● はじめに

物を書くこと ― 第20回「英検」研究助成報告に寄せて ―

(財)日本英語検定協会 会長 羽鳥 博愛 …………… 3

---

## ● 報告別講評

専門選考委員 (初出順)

和田 稔 / 大友 賢二 / 小池 生夫 / 羽鳥 博愛 / 池田 央 / 委託研究部門審査会 …………… 7

---

## A . 研究部門

---

日本人中学生を対象とした英語 / 日本語のキーワードが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 …………… 15

---

英文読解指導のレベル化とテキスト理解度の関連性

― 文レベルの指導と構造レベルの指導を通じて ―

広島県 / 広島皆実高等学校 浅井 智雄 …………… 38

---

ランゲージングが第二言語学習に与える効果

カナダ / トロント大学大学院在籍 鈴木 渉 …………… 60

---

英文読解テストとしての再話課題の有効性の検証

― 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 …………… 76

---

コーパス分析とラッシュ・モデルを用いたライティング・テストでの困難度比較

茨城県 / 筑波大学大学院在籍 長橋 雅俊 …………… 95

---

## B. 実践部門

### 外国の小学校とのインターネットでの交流体験を活用した英語活動

宮城県／仙台市立人来田小学校 教諭 栄利 滋人 …………… 116

### 英文読解におけるチャンキング指導が日本人初級英語学習者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 …………… 136

### ディクトグロスを用いたリスニング能力を伸ばす指導

—技能間の統合を視野に入れて—

石川県立金沢桜丘高等学校 教諭 前田 昌寛 …………… 149

### 高校生の自由英作文指導におけるピア・フィードバックの活用

—プロセスの改善とライティング不安の軽減の視点から—

広島県立安古市高等学校 教諭 久山 慎也 …………… 166

## C. 調査部門

### 英語活動で ALT が行う授業の調整

—ALT と子供のコミュニケーションの検討に基づいて—

京都府／京都大学大学院在籍 黒田 真由美 …………… 179

### 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

—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 …………… 186

### 小学校での英語活動経験者は中学1年時にその活動をどう評価しているか

**共同研究**

代表者：福岡県／福岡教育大学 非常勤講師 淵上 啓子 …………… 197

### 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が必要か?— **共同研究**

代表者：東京都立美原高等学校 副校長 桑原 洋 …………… 213

---

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 眞一 …………… 224

---

**D. 委託研究部門**

---

英検 Can-do リストを使った Self-access 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／港区立赤坂中学校 教諭 北原 延晃 …………… 233

---

英検 Can-do リストによる Writing 技能に関する妥当性の検証  
—準2級と3級のリストを用いて— **共同研究**

代表者：北海道／函館工業高等専門学校 教授 竹村 雅史 …………… 251

---

●第1回～21回「英検」研究助成入選テーマ……………262

\* 第1回～19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20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19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20年4月下旬
- ◆ 報告書提出 …………… 平成20年4月30日

# 報告別講評

評者 (初出順)	A 研究部門	B 実践部門	C 調査部門	D 委託研究部門
和田 稔	報告 I	報告 II	報告 I	
大友 賢二	報告 II	報告 I	報告 III	
小池 生夫	報告 III	報告 IV	報告 IV	
羽鳥 博愛	報告 IV	報告 III	報告 II	
池田 央	報告 V		報告 V	
委託研究部門審査会				報告 I 報告 II

## ◀ A. 研究部門・報告 I ▶

和田 稔

### 日本人中学生を対象とした英語 / 日本語の キーワードが与える記憶術法の影響

【報告者代表：福田 昇】

本研究は4通りの語彙習得法（記憶術法）について、キーワードとして日本語と英語を与えることでどのような影響があるかを調べたものである。研究対象は日本の中学3年生である。4通りの語彙習得方法は(1)絵とキーワードの組み合わせ法、(2)絵のみの方法、(3)キーワードのみの方法、(4)機械的学習法である。結果は(3)のキーワードのみの方法で手がかり語の日本語を使用する方が英語を使用するより効果があることがわかった。他の方法については明確な結果が得られなかった。また、同時に、研究対象者にアンケートを行い、語彙の学習法の調査を行った。その結果、「復習・単語テスト使用」法がすべての学習法に共通して多いことが明らかになった。

本研究の特徴は複数の調査項目について巧みに統計的分析を行っている点と先行研究について豊富な言及がある点である。しかし、このような特徴が必ずしも成功しているとは言えないことが悔やまれる。つまり、研究的側面が勝ちすぎているというこ

とである。確かに、本研究は「研究部門」の研究であるので、研究的側面に重点が置かれるのは当然であるが、日本人の中学生を研究対象にしていること及びいくつかの中学校の英語教員が共同研究者として参加していることに配慮すべきではなかったかと思われる。

## ◀ A. 研究部門・報告 II ▶

大友 賢二

### 英文読解指導のレベル化と テキスト理解度の関連性

一文レベルの指導と構造レベルの指導を通じて—

【報告者：浅井 智雄】

英文読解の指導法は、中学校の場合よりも、高等学校の場合において、極めて重要な課題となる。音声を伴った、聞く、話す能力の養成に関しては、かなりの研究がなされている。しかし、それは特に英語学習の初期の段階での研究が主である。その初期の段階以降の読解や作文の指導に関しては、いわゆる自己流の指導法が多く、その指導法に科学性を見いだすことは、極めて困難と言われている。

こうした読解指導の状況において、本研究は貴重な試みを提示していると言える。読解指導において最も一般に行われているのは、英文和訳による内容理解を中心とする指導である。報告者はこれを、レ

ベル1の指導と呼んでいる。さらに、テキストの論  
理展開への着目を促す読解指導をレベル2としてい  
る。この2つの方法による指導の効果を、要約と自  
由筆記再生という手段を用いて検討し、それとテキ  
ストの理解度との関連性を求めているのがこの研究  
である。その研究結果の結論では、テキストの論理  
展開に着目させる指導の意味と重要性を積極的に取  
り入れることが必要であるとしている。

この論文は、先行研究、本研究で用いられている  
用語の定義、研究の目的、研究の方法、データの分析  
結果、考察、結論と今後の課題などからできていて、  
その構成は極めて適切である。結論の導き方に関し  
ても、t検定やデータのグラフ化などにより、心理  
的要因と認知的要因の両面から検討している点は優  
れているものがある。しかし、こうした研究以外にも  
注目すべき側面は多く存在している。例えば、外国  
語の読解に関する困難点は、1つには、テキストの  
要因にあり、もう1つは、学習者側の要因に起因  
することがわかっている。テキストの要因では、語  
彙の困難度、文の長さなどが考えられる。また、学  
習者側の要因には、学習者の背景的知識、テキス  
トの話題に関する学習者の興味、類推力などがある  
ようである。浅井氏の研究が、こうした側面にも着  
目して、今後ますます発展することを期待している。

## A. 研究部門・報告Ⅲ

小池 生夫

### ランゲージングが第二言語学習に 与える効果

【報告者：鈴木 渉】

本論文は、第二言語習得に関連して第二言語学習  
の効果を上げるのにカナダからもたらされたラン  
ゲージングを利用する教授法、学習法の先端研究で  
ある。第二言語学習者が書いた英文を native  
speaker が削除、追加、変形などの修正作業を行っ  
て、学習者に返却する。その修正の理由を学習者は  
自分で考えて、この理由を詳しく、または簡単に、  
あるいはわからないと説明する。その上で、再度英  
文を修正して native speaker に戻す。これを繰り返  
すと、英文は大変いい英文になり、作文能力は向上  
するようになる。この過程はランゲージング  
(languaging) という。最近の言語習得における気  
付き (noticing) の一部である。

学習者が2人1組となって相互に相談して、ライ  
ティングの修正にコメントし合う方法もあるが、本  
論文は1人で行う方法である。内省による気付きは  
優れた方法であるという研究が海外では多くある  
が、日本人大学生群を対象に実際に実験してこの効  
果を確かめるのが本論文の目的である。その方法は  
丁寧に書かれている。もっとも、その効果が実際に  
あったかどうかについては、現象的には確かめられ  
るが、実際の習得が向上するのを確認するには、長  
期の観察が必要であろう。したがって、本論文では  
これを証明されるところに至ってはいない。また、  
ランゲージングが問題点も含むことも指摘してい  
る。しかし、多くの気付きに関する研究は、日本人  
対象には、まだ始まったばかりである。

このような状況の中で、このランゲージングが第  
二言語習得、第二言語学習研究の新しい分野として  
近年注目されてきた気付きの一部として、日本人大  
学生対象に試みられた結果、表面的には、ライテ  
ィング力の向上に効果を発揮しうるものであること  
を指摘した研究として価値があるといえよう。

## A. 研究部門・報告Ⅳ

羽鳥 博愛

### 英文読解テストとしての再話課題の 有効性の検証

—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—

【報告者：甲斐 あかり】

この論文は読みやすいし、わかりやすく書かれて  
いる。再話課題ということを読者に紹介する論文と  
しては適当なものと思う。評者としては読者にさら  
に読みやすいように解説したい。

「再話」というものが、どうしてテストとして価  
値があるかについては「はじめに」の最初の10行ほ  
どに簡潔にまとめられている。

「再話」によるテストにはどんな問題点があり、  
それについて報告者はどのような結論を得たかは、  
「結論と今後の課題」のところ(1)~(3)としてまと  
められている。

この2か所を読んで、再話テストをどのように行  
えばよいかを考えたら、「研究方法」の「手順」の  
ところに(1)~(7)とあるが、ここを読むとよい。た  
だし、この(1)~(7)は今回の報告のためであるから、再

話テストの実施のためには手順の後の説明を参考にするとよい。

以上の3か所を読めば、読者は読み取るべきことをすべて読んだことになる。あとは、これだけの要点を述べるために報告者がどのようにお膳立てをし、どのように処理したかの叙述である。じっくり順番を追って読んでいけば、簡単な結論のようなことを得るためには、学問的にはどのように進めたらよいか、そしてどのような苦労があるかわかる。読者は論文を書く上での参考になることをいろいろと学ぶであろう。

再話による英文読解テストは、従来にはない面白い試みであるが、処理に時間がかかることは否定できない。比較的少人数を扱っていて、学生の力を確実に把握したい人たちには薦めたいテストである。

## A. 研究部門・報告V

池田 央

### コーパス分析とラッシュ・モデルを用いたライティング・テストでの困難度比較

【報告者：長橋 雅俊】

英語教育で、書く力の判定は客観式テストによる判定と違って極めて難しい。それは題材の選び方による推定の偏りをなくし、また採点者の主観的判定による不公平さを除くことが難しいためである。しかし、書く力は英語力の重要な基礎をなすものであり、その影響は無視できない問題である。いかにしてそれを解決に近づけるかということが多くの研究者の関心事となっている。

この研究では課題の選定に TOEFL の TWE の題材が参考にされ、最近のコーパス分析の手法を取り入れて、かなり同質の題材がそろえられている。各題材が受験者に対して不均等にならないように、またそれを評価する評定者の影響も不公平にならないように、実験計画的手法を取り入れて、注意深く配分されている。受験者の能力値推定も題材や評定者からの偏りを防ぐため Rasch モデルによる共通尺度値で評価され、題材や評価者の偏り（特性値）が比較可能な形で図示されるようになっていて貴重な研究成果が得られている。ただ、実際の作文評価場面で適用しようとする、題材も評価者ももっと多様化することが必要となり、ここで見られるようにある意味できれいな結果が得られるとは限らないで

あろう。今後の研究として、例えば一般化可能性理論などを応用して、評価者や題材の偏りが実際にどのように変化し、選択にあたって一番影響の大きい注意すべき要因が何であるかが明らかにされると、さらに役立つ知見が得られるに違いない。

## B. 実践部門・報告 I

大友 賢二

### 外国の小学校とのインターネットでの交流体験を活用した英語活動

【報告者：栄利 滋人】

外国語で話したり書いたりする発表能力の養成は、理解能力の養成と比べると、かなりの困難を伴うと理解されている。さらには、聞いたり話したりする音声言語の養成は、文字言語の養成と比べると、これまたかなりの困難を伴うと一般に理解されている。小学校における英語活動の分野における目標は、こうした単なる言語能力の養成だけではなく、幅広い言語に関する能力や国際感覚の基礎を培うということになっているようである。

こうした目標を持つ小学校における英語活動に関する実践記録の一例として、本稿では、実践の手順と方法、交流の内容、実際の会話、この活動でどのように児童は変化したか、今後の課題、などを述べている。小学校では、何をどのように実施しているのかがあまり明らかではないのが現状のようだが、アメリカのボストンの小学校教師と児童との14回にわたる実際の会話の記録などを示しているこの報告は、極めて貴重なものであると言える。

日本の児童が外国の児童とどのようなやり取りをインターネットで行っているかということが、この実践記録では明確に示されているが、それは極めて貴重な資料である。日本時間は午前8時30分、ボストン時間は午後7時30分という時間帯でのやり取りはかなりの困難を伴ったであろうが、その課題解決には、大きな努力の跡が見られる。またその活動を通して児童はどのように変化しているかということに関する調査も貴重である。残された課題として、不正確な英語表現の習得に懸念されていること、動機付けと興味を与える外国語学習への重要な効果に着目されていること、学習した内容の英語でしか通信できない状態の打破を考えていること、などさまざまな課題を提示されていることに注目しなければ

ならない。提示されているこのような視点は極めて重要である。そうした側面にも着目して、柴利氏の研究が、ますます発展することを期待している。

## B. 実践部門・報告Ⅱ

和田 稔

### 英文読解におけるチャンキング指導が日本人初級英語学習者にもたらす認知効果

【報告者：柳瀬 学】

本研究はチャンキング（スラッシュリーディング）が日本人英語初級学習者（中学3年生）の英文の内容理解と読解速度に効果があるかどうかを調べたものである。先行研究ではチャンキングは英語上級者には効果があることがわかっているが、英語初級学習者について調査した事例がないことを受けた研究である。この点で新しい研究である。

チャンキング（区切り方）については、諸説あるが本研究では日本人の中学生にとって最も有効であると柳瀬氏が判断した3通りの方法を選定し、指導し、指導の成果をPre-test - Post-test方式でデータを採り統計的に分析した。研究計画も分析方法も手堅くバランスのとれた研究であり、日本の中学校の英語指導にかかわる課題の研究としては参考になる事例である。

本研究の検討課題は選定された「区切り」にかかわることである。Pre-testとPost-testのテスト項目を見ると、選定され指導された「区切り」を反映したテスト項目が含まれている。当然、これらのテスト項目に対する学習者の反応は良好であろう。しかし、英語の長文読解ではチャンキング以外の読解スキルや読解ストラテジーが必要とされるはずである。つまり、英文読解においてチャンキングによる効果とそれ以外の読解の方法の成果を見極めることが必要ではないかと思われる。

## B. 実践部門・報告Ⅲ

羽鳥 博愛

### ディクトグロスを用いたリスニング能力を伸ばす指導 —技能間の統合を視野に入れて—

【報告者：前田 昌寛】

ディクトグロス（dicto-gloss）という用語は聞い

たことがない人が多いと思う。何のことかわからなくては読む気にならないであろうから「研究目的」のセクションの最初に書かれている(a)~(e)を読むとよい。そうするとこの論文を読む気になる。この論文は割に読みやすく書かれているので最初から読んでも抵抗なく読めるであろう。

報告者はいろいろな点で慎重であるが、予備実験を行って、その後研究の手順（これは図2に示されている）をはっきりと考え、指導の手順（表5）に従って実験を着実に進めているので、このやり方は信頼できる。分析方法にも問題がない。こういう点でこの報告書は実践報告とはいうものの本格的な研究と言っても過言でない。今後実践報告をする人たちに見習ってほしいと思う。

文法能力テストの結果は報告者が期待したようには出なかったが、生徒は自主的に自分の間違いを直しているという数的には表せない副産物があったから、やはり効果があったと考えられる。教師が説明しないで、書いているうちに覚えるのにはもっと回数が必要なのもかもしれない。また、文法の項目はもっと絞って、同じ項目（例えば3単現の問題）を3回くらい含めるというのもよかったかもしれない。ライティングで書ける分量が増えたというのは立派な成果である。

「統括的な考察と今後の課題」のセクションにも書かれていることは、英語教師たるものには大きな考察のヒントとして役立つであろう。

## B. 実践部門・報告Ⅳ

小池 生夫

### 高校生の自由英作文指導におけるピア・フィードバックの活用 —プロセスの改善とライティング不安の軽減の視点から—

【報告者：久山 慎也】

本論文は「高校生の自由英作文指導におけるピア・フィードバックの活用—プロセスの改善とライティング不安の軽減の視点から—」のテーマが示すとおり、高校2年生を対象にしてのピア・フィードバックによる英作文の指導効果を各種統計を駆使して測定した。その結果、生徒の能力、ペアの組み合わせによっては自由英作文の書き方に効果が見られたこと、ライティングを書くにあたっての不安の軽減は

指導において効果が確認されなかったことがわかったとある。いずれも、それなりの条件において価値がある。

本論文は先行研究として、国の内外の同種の論文を読み、研究方法について、かなり準備を行っている。この種の論文は研究対象は大学生が多く、高校生を対象にしての研究例は非常に少ない。それだけに、本研究は価値がある。一般に高校生は、英語力そのものが自由英作文で充実したものを書くには、実力が低い者が多く、自由英作文をある程度の内容の豊かさに仕上げるには、力不足の高校生が少なくないであろう。しかし、逆に言うと、その英語力をつける上で、自由英作文の練習は役に立つのではないか。今回は半年間の実験であり、生徒の質はかなり高いように思われるので、実施期間が1年間であれば、これら高校生の伸びが著しいと予想されることから結果が異なった可能性もある。

研究のプロセスについては、生徒の学力、性格などを勘案し、各種の統計法を使って分析を行ったことは、研究のプロセスとしては、信用がおけるものであり、貴重な研究になったと評価したい。

### C. 調査部門・報告 I

和田 稔

#### 英語活動で ALT が行う授業の調整

—ALT と子供のコミュニケーションの  
検討に基づいて—

【報告者：黒田 真由美】

この研究は ALT が教師としてどのように「成長」（あるいは「変化」するか）を観察調査したものである。一般的に ALT は教員になるための専門的訓練も経験も乏しい。したがって、実際の授業を経験する過程でどのように「成長」（変化）するかを研究することは時宜を得た研究テーマである。

具体的には、今、日本の英語教育で最も議論の盛んな小学校英語活動における ALT を1年間にわたって観察したものであり、この着眼点もよい。しかし、残念なことに、1年間に観察した回数も限られており、データの収集も必ずしも十分とはいえない。例えば、ALT と子供とのかわりを I-R-E (I = Initiation, R = Reply, E = Evaluation) 連鎖を枠組みとして使って分析するという研究計画も ALT と子供の具体的なやり取りが示されていないので実体が

あいまいである。ALT のどのような質問に子供はどのように反応 (feedback) し、それを ALT がどのように解釈し、自分の発話を変更したかという点に焦点を当てて多くのデータを集めれば興味深い発見があるかもしれないと期待できる。

いずれにしても、今回は望ましい研究環境ではない中で行われた研究であったことが悔やまれる。今後、研究計画を精査して、研究を続けることを期待したい。

### C. 調査部門・報告 II

羽鳥 博愛

#### 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

—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—

【報告者：肥沼 則明】

この題目を目にすると、たいていの英語教師だったら読んでみたいと思うであろう。この調査はそれほど現代の英語教育の世界にとって重大な関心事である。

したがって、大きな期待を持ってこの論文を読んでもみると、いささかがっかりさせられる。というのは、この種の調査にはいろいろな複雑な要素が絡み合っていて、報告者の言葉によれば「統計処理を行ってまで比較するにはデータの妥当性が保証されていない」ということがあって、はっきりと言えないことが多いからである。そういう問題点はあっても、早期英語の課題として「週1回、3年以上」という一応の提言を出してくれているのは、今後小学校での英語指導体制を作る上では参考になる。

この調査は厳密によく考えて行われていて、今後英語教育の調査をする者が参考にしたいことが少なくない。例えば、面接テストで英問に対する答えの採点には正確な答え及びもう1文付け加えられれば3点、答えは合っても単文であれば2点、間違っていれば1点、無答は0点などとしているのも参考になる。今回の調査では入学前に児童が受けた英語教育の「期間」や「場所」だけを問題にしたので、その「内容」や「指導性」のことは問題にしていない、などと本質的な点を自覚していることなどである。

それにしても、小学校の頃に海外に滞在した経験

が、国内での種々の学習よりもどのテストでも勝っているというのは印象的である。

### C. 調査部門・報告Ⅲ

大友 賢二

#### 小学校での英語活動経験者は中学1年時にその活動をどう評価しているか

【報告者代表：瀧上 啓子】

小学校における英語活動の内容は、さまざまな見方があり、その決定的な方向はとらえにくいというのが現状のようである。例えば、小学校での英語活動では、最近では文字指導に関する実践報告をよく耳にするが、小学校では文字指導は必要なのだろうか、という類の質問がよく聞かえてくる。それに対しては、「文字指導そのものを目的とするのではなく、音声によるコミュニケーションを補助するものとして取り入れるのが大切である」というのが一般的な回答である。しかし、現実にはさまざまな意見や状況が見られるようである。

この報告は、「小学校での英語活動経験者は中学1年時にその活動をどう評価しているか」を調査したものである。論文の構成としては、先行研究、研究の目的、research questions、調査時期、調査対象者、調査内容、結果と考察などで、その報告書の構成としては適切なものである。調査対象者は、1,000を超えるもので、データの信頼性を確保するのに十分な数である。結論としては、「本研究では経験者は英語活動を肯定的に評価している」というものである。そうしたことは、あえて調査をしなくとも、想定することは可能である。しかし、調査結果として、そのことを実際に言えることは極めて重要なことである。

今後の課題としては、調査時期、調査標本数、英語活動の内容などをも含めて、より綿密な調査が必要であるとしている。確かに、推論を一般化することは極めて困難である。N回同じことが生じたならば、(N+1)回以降にも同じことが起こるだろうと一般には考えがちである。難しい言葉で言えば、有限回の事象の生起から一般的結論を引き出そうということである。今後の課題としては、そうした「統計的推論」や「統計的検定」を用いて、より正確に推論を一般化する方法と手段を見いだすことを、瀧上氏に期待する。

### C. 調査部門・報告Ⅳ

小池 生夫

#### 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が必要か?—

【報告者代表：桑原 洋】

本論文は高校入門期の生徒と高校英語教員に対して、中学の英語教科書6種類に共通な既習語彙・連語、未習語彙・連語、言語材料(既習・未習)をどれだけ適切に知っているかをアンケートで高校英語教員約200名、都立高校生徒約350名にアンケート方式で回答を求めた結果を出し、それに対するコメントを述べたものである。それによると、高校英語教員の場合、上記の順番で適切な度合は上がってくるが、その適切な知識の程度は、15%から59%の正答率程度であった。それに対して、高校生は50%程度の正答率で、教員よりも安定感があった。

この論文の目的は、中高連携の実態を英語語彙を通して調査し、この改善に何が必要かを調査することであり、その一例として、語彙を取り上げた。その結論は、改善は図られていない、高校英語教員の中には、中学の学習指導要領も読まず、高校に入門してきた生徒に具体的に適切に対処していないという高校教師が多いという実態が浮かび上がってきた。このような問題で具体的な調査を行い、結果を明らかにした研究は他にほとんどないという意味で、価値ある研究である。

さて、中高連携の問題点としては、この問題の指摘をきっかけに指導要領、現行及び改定される教科書研究などで、さらに他のテーマを決めて、全容を得るように桑原先生他の共同研究チームの一層の努力をお願いしたい。アンケートの内容も検討したが、興味のあるポイントを調査しており、当を得たものであった。

### C. 調査部門・報告Ⅴ

池田 央

#### 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

【報告者：渡辺 眞一】

生まれながらにして、特に意識しないまま、聞き

ながら成長していく母語と違って、英語のような第2外国語の学習は、学習者が自ら意識し努力して、聞くように励まないと聞く力をなかなか伸ばすことができない。高校生は英語を聞くとき、実際はどのような意識と方略を用いて聞いているのか、また英語を教える教師は生徒がどのような気持ちと方略を用いて英語を聞こうとしていると認識しているのか、自分の考える推測と実際の生徒自身の考えとのずれを調査したのとしてこれは興味深い研究である。それを確かめることは教師の指導の在り方を考える上で貴重な資料となるに違いない。

質問は「計画/評価」、「自己認識」、「集中」、「翻訳」、「問題解決」といった5つのカテゴリから構成される質問紙をもとに、各質問に対する生徒の考えと教師が考える推測との違いの大小が比較された。ここで教師は一般的に生徒の努力を低めに評価している傾向が見られるのは興味深い（あるいは生徒の方が自分を過大評価しているのかもしれない）。また、実際にそれが英語の学力テストとどう関係しているか、進研模試（7, 11月分）及び英検の成績との相関の大小も比較されている。ただ調査人数は十分多いとは言えず、質問紙も尺度構成の立場から言って結論をそのまま一般化するには無理があるように思われる。今後は研究の方向として、これをもとに目標仮説をはっきり定め、それを確認するような形で調査や研究を進めていけるとよいのではないかと考えられた。

#### ◀ D. 委託研究部門・報告 I ▶

##### 委託研究部門審査会

### 英検 Can-do リストを使った Self-access 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—

【報告者：北原 延晃】

本研究は「英検 Can-do リスト」の中で、5級から準2級までの能力記述文を中学生向けにわかりやすく修正して教室での使いやすさを高めるというものである。手法は先生ご自身が「英検 Can-do リスト」の修正案を作成し、その修正版について「あてはまる」、「だいたいあてはまる」という2段階でのアンケート調査を実施している。その上で、英検の受験級の目安としての利用も含め、教育現場での活

用法を提案している。

今日、いろいろな形で「英語を使ってどのようなことができるか」という視点からの能力記述が盛んになっている。このような能力記述文を明示することの評価が高まりつつも、そのままの形では教育現場では活用しにくいという指摘もある。その大きな理由の1つに、能力記述文が抽象的になる傾向があるというものである。

本研究ではその能力記述文を中学校での英語指導に則してさらに具体的なものにしようと試み、それによって日々の授業との関係をより密接にしようとすることには意義深いものがある。

課題として残るのはその検証方法である。「英検 Can-do リスト」では自信の度合いを5段階で回答してもらい、その結果を統計的に処理した上で各級の能力記述文として掲載しているが、本研究では2段階の回答結果の%が示されているにとどまっている。能力記述文の文言を修正した場合にはあらためてその記述文を同様の手法で統計処理しなければ、その信頼性が確保されているとはいいがたい。このような点を踏まえてさらなる研究を期待したい。

#### ◀ D. 委託研究部門・報告 II ▶

##### 委託研究部門審査会

### 英検 Can-do リストによる Writing 技能 に関する妥当性の検証

—準2級と3級のリストを用いて—

【報告者代表：竹村 雅史】

本研究は「英検 Can-do リスト」の中で、3級と準2級のライティングにおける能力記述文の妥当性を検証するものである。手法はそれぞれの級の能力記述文（各級3つずつ）をタスク化し、該当級の合格者に実際にそれらのタスクに取り組み、その出来具合から能力記述文の妥当性を試みている。

3級では、取り上げた3つの能力記述文（「簡単な自己紹介の文章を書くことができる」、「物ごとの『好き』『嫌い』とその理由を書くことができる」、「短い日記を書くことができる」）のいずれにおいても高い達成度を示した。準2級では、「自分のお気に入りのもの、身近なものを紹介する簡単な文章を書くことができる」の達成度が高く、「自分の将来の夢や希望について、書くことができる」は前者に比べて達成度はやや落ちるものの比較的高い達成度で



# 日本人中学生を対象とした英語／日本語の キーワードが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

**概要** 本研究は、初期英語学習段階である中学生を被験者として考えた場合、(1) Keyword 法で用いられる絵と手がかり語との間どのような関係があるのか、また、(2) 手がかり語を英語と日本語の2通りを用いて覚えた場合の再生効果はどのように影響するのか明らかにしようとしたものである。実験には公立中学校3年生125名が参加し、(a) 絵と Keyword 法群、(b) 絵のみの学習法群、(c) Keyword 法群、(d) 機械的学習法群の4群に分け、記憶タスクを実施した。また、Keyword 法との関連を見るために語彙学習に対するアンケート調査と正字法知識に関するテストを実施した。

結果は次のとおりであった。(1) 絵＋Keyword 法群では手がかり語が English / 日本語どちらでも学習効果に差はなかった。(2) Keyword 法群では手がかり語が日本語の方が English よりも効果的であった。また、(3) 直後テストと正字法テストの比較から、Keyword 法群と機械的学習法群には正字法テストと直後テストとの相関関係があることが示された。しかし、正字法知識のうち音韻情報と綴り情報のどちらをより方略において用いているかということは判断できなかった。(4) アンケート結果から語彙学習に対して学習者は「符号化：視覚的音韻的関連」、「符号化：意味的符号化」、「復唱：単語リスト使用」、「復唱：視覚的反復」の4つの方略を用いていることが示された。特にすべての学習群で「復唱：単語リスト使用」の方略を用いる心理が働いていたことが明らかになった。これは、日本人英語学習者が意味ネットワークを構築し、認知的処理を伴う方略が少ないとする先行研究を支持するものであった。

## 1 はじめに

外国語としての英語学習で学習を妨げる大きな要因の1つとして語彙の獲得が挙げられる。語彙は英語学習の発達に最も根源的な役割を果たすからである。語彙の知識には、語を同一のものとして確認し、その語の持つ背景の知識や、意味、音韻、文脈での使われ方、そして基本的な理解力といったリテラシーが先行条件として含まれている。語彙習得の発達は初期のリーディング指導の基本的な要素であるが、リーディングによる語彙学習には現実的な制約範囲があるのも事実である。このため、英語学習ではリーディングの重要性を認識していても、効果的な語彙習得の方法を学習者に提示しないままであるのが現状である。Anderson and Freebody (1981) はそれに対して3つの仮説を挙げている。教える語彙の数を重要視する道具仮説 (instrumental hypothesis)、語彙を学習する生徒の本質的能力に関連付ける適応仮説 (aptitude hypothesis)、そして教える語彙の意味的関連性に実際に焦点を当てた知識仮説 (knowledge hypothesis) である。私は教育現場から考えた場合、知識仮説の立場をとりたい。それは Laufer (1990) が述べているように、語彙の習得は語彙の知識や言語の中の他の部分に大きく関連するからである。第1に直接的体験によって得られたことは子供たちに語彙の新しい概念を学ばせることを助けてくれるからである。例えば、教師は生徒が語彙学習でバードウォッチングのような具体的な学習活動の機会を与えることができる。こういった体験活動を通して、生徒は鳥を注視し (watch)、

観察し (observe), そして鳥にはさまざまな種類があることに気付く (notice)。彼らは異なったものの方を通して, watch, observe, notice などの「見る」という言葉の概念を学ぶことができる。つまり, それぞれの語の意味が持っているものは概念的な氷山の一角にしかすぎないということである。

第2に生徒たちは語彙学習タスクに積極的に参加することが必要である (Guthrie, 1982; Gersten & Geva, 2003)。教師たちは子供たちに刺激を与え, わくわくするようなやり方で彼らが語彙を使用するようにしてやることである。これらの学習経験は生徒たちが最初に新しい語彙の知識を獲得するのを助けてくれるし, 以前に学習した語彙, あるいは概念の意味を豊かにしたり, 広がりをもたらしたりしてくれるはずである。

本研究では語彙の関連性による効果的な学習方法の1つとして Atkinson (1975) により発展した Keyword 法に焦点を当て, 学習方法, 記憶の手がかり (絵・文字), 正字法の知識が記憶の保持に与える影響について調べるとともに, 学習者の語彙学習方略の実態を調査分析し, 効果的な学習方法を探りたいと考えた。

## 2 先行研究の概観

### 2.1 第2言語との音韻的関連付け

森・田頭 (1981) はスペイン語の単語の習得に Keyword 法の実験を行っている。大学生をイメージ Keyword 法, 文 Keyword 法, そして機械的学習法の3つに分け, スペイン語の単語を連想しやすい高連想語と連想しにくい低連想語に分けて記憶再生を行った。その結果, イメージ Keyword 法と文 Keyword 法の2グループは統制群 (機械的学習法) よりも成績が良く, Keyword 法は高連想語, 低連想語とも有効であることが確認された。Kinjo (1995) は日本人中学生に Keyword 法と機械的学習法の実験を行い, Keyword 法は機械的学習法よりも優れていることを示した。

一方, 平野・姉崎 (1999) の中学生を対象とした実験では文脈学習, Keyword 法, 機械的学習の3群を比較した。その結果, 直後テスト, 遅延テストのすべてにおいて機械的学習は文脈学習よりも成績が良かった。また, 2回の遅延テストにおいて, 機械

的学習の成績は Keyword 法の成績を有意に上回った。平野・姉崎らの実験と Kinjo による直後再生テストと遅延再生テストの結果の相違について平野・姉崎らは, 第1に中学生は機械的学習に慣れているということ, 第2に機械的学習は文脈学習よりも時間が少なく済むこと, 第3に機械的学習は文脈学習よりもコストがかからないことを指摘している。

しかしながら, 彼らが用いた Keyword 法について詳細に見ると, 目標語と音の似た母語を手がかり語とし, その手がかり語を使って, 語呂合わせ的に目標語を覚えさせるやり方であった。例えば, honesty と音が一部似ている「姉」という日本語を手がかり語とし, 「正直」という意味の日本語訳を記憶するものであった。これは目標語と Keyword との音韻的類似性が少ないため, Keyword そのものを思い出すことが難しいということが考えられる。さらに生徒にとって, 目標語と Keyword とのイメージリンクがしづらかった理由として, 記憶構成要素を符号化したり (recoding), 関連付けたり (relating) する段階で, イメージ作りの手がかりとなる明示的絵が存在しなかったことである。

Keyword 法の効果に対する調査結果を概観してみると, 1つの疑問が生じてくる。それは, 絵が Keyword 法において使用されるなら, 日本で行われた先行研究結果は異なった結果を示したかもしれないということである。広く認識されている現象から, 絵と言語は異なって処理されるということを示している。数多くの実験結果は絵と言語は処理システムが同じではないということである (e.g, Paivio, 1979; Paivio & Lambert, 1981; Seifert, 1997)。

### 2.2 第2言語との視覚的関連付け

Paivio (1979) は二重符号化仮説 (dual-coding hypothesis) を主張している。イメージと語彙の処理は抽象語, 具象語, 絵画に対して記憶符号化するのに差異があり, 言語の符号化は語彙に対して高い応答能力があるが, 絵に対しての有用性は低いとしている。彼はまた, 記憶するのが語彙であるとき, 視覚的記憶は聴覚的記憶よりも劣るとしている。

Ritchey (1980) は画像優位性を主張している。対象物の物質的特性に含まれる付加情報のため, 画像刺激は, 言葉による表現よりも意味内表現に, より広範な活動を引き起こす。しかしながら, 画像優位性は, 一般的に語彙項目が関連性のないグループ

で取り扱われるときに起こるとしている。一方、Mandler and Read (1980) の実験結果は前述のRitcheyとは異なったデータを示している。彼らは実験結果から、画像記憶に対する評価は、過剰評価されすぎているとした。特に長期記憶において明確な記憶効果を再現することはできなかった。

Wang and Thomas (1992) は中国語の表意文字とその英語訳の長期的再生を、イメージに基づいた指導効果と機械的学習とで比較している。彼らは語源的な過去の履歴から、絵に基づいた視覚的な特性で中国語の文字を選別し、被験者は視覚的なイメージを文字から引き起こすことができると考えた。例えば、囚人 (prisoner) という表意文字は4つの壁に囲まれた人 (man) を象徴した組み合わせのイメージの形成ができれば、被験者はその文字の意味にアクセスすることができると考えた。しかしながら、イメージに基づいた記憶術は再生の直後テスト以外は有意であったものは何ひとつないことが示された。これは、あらかじめ記憶しやすくように提供したイメージは一時的な直後テストでは有効であるが、遅延テストになると被験者が自ら生み出した符号化が妨害として働くためであるとしている。一方、機械的学習では、自発的な符号化を作ることは期待できないが限られた時間での被験者自身の手がかりによる符号化により、遅延テストでも語彙の回復をすることができるとしている。しかしながら、彼らの実験の被験者は英語を母語とし、漢字の読みを全く知らず、また中国語への学習動機の要因のない被験者を対象としているため、動機的要因を含めたなら異なった結果が出ていた可能性もある。

Taura (1998) は日本語と英語のバイリンガル学生を被験者とした実験で記憶再生率は絵画刺激によるものが最も効果的であることを示した。Campos, Gonzalez, and Amor (2003) は絵画を用いた記憶術法の1つであるKeyword法と機械的記憶法の効果について調査している。その結果、すべての実験において、機械的記憶学習はKeyword法よりも有意であった。

Matsunaga (2003) は日本語初歩段階の大学生を被験者とし、非ローマ字群 (彼らはそれぞれ英語と、中国語、韓国語、アラビア語のバイリンガル話者) とローマ字群 (主として英語のみの話者) に分けた実験を行った。記憶の手がかりとして (a) 絵と音声 (P+S method), (b) 絵のみ (P method), (c) 音声

のみ (S method), (d) 手がかりなし (R method) の4つに分けた。直後再生テスト結果はローマ字群及び非ローマ字群ともP+S methodに他の学習方法との差異は見られなかった。しかし、遅延テストにおいて、ローマ字群はP+S methodがR methodよりも良かった。一方、非ローマ字群はP+S methodとR methodはどちらも良い結果を示した。音声による手がかりは重要であるにもかかわらず、手がかりになるものが1つのみの場合 (PあるいはSのみ) では効果が見られなかったことから、それぞれの、提供された記憶術法による直接的影響は、遅延再生での運用面では、もはや存在しないことを示した。この調査結果は松見・森川・桑原・一森 (1997) とは異なるものであった。

上記のさまざまな異なった実験結果から、次のような問いが導かれる。それは、初期英語学習者の日本人の立場で見た場合、絵による手がかりとともに、手がかり語が第1言語 (以後L1とする) と第2言語 (以後L2とする) の間にはいかなる相違があるのだろうかということである。

### 2.3 音韻的言語 (英語) と視覚的言語 (日本語)

英語のアルファベットを用いた一連の実験で、Koda (1988) はL2リーディングをしているとき、認知処理に影響を与えるL1正字法を調査した。正字法的に4つの異なった言語グループ (アラビア語、英語、日本語、スペイン語) において、英語を短期記憶で再生処理するとき、音韻的符号化に干渉する2つのタイプ (音韻的類似性と発音しづらさ) の影響を比較した。

実験結果から、第1に音韻的符号 (phonological code) は言語の背景の知識とは無関係に、短期記憶において際立って使用されること、また形態的文字 (日本語) と音韻的文字のリーダー (アラビア語、英語、スペイン語) とでは、異なった音韻的符号化方略を用いることが示された。第2に、L1正字法体系はL2認知処理に大きな影響力を持っていること、第3に、L1処理で用いられる方略はL2処理にも転移することが示された。結論として、正字法と認知との間には強い関連性があることを彼女は指摘している。

Koda (1990) はまたL2リーダーの語の認知方略と視覚情報への依存に関して調査をしている。彼女

は、さまざまな L1 背景を持つ L2 リーダーたちに、発音の可能な語と不可能なものを含めた英文を与え、リーディング時間と読解の音韻的情報のアクセスのしづらさの影響を調べた。その結果、L1 がアルファベットではない言語を背景知識に持つ人は、語の音韻情報がアクセスしづらくてもそれによって影響されないことを明らかにした。この実験で、日本人は英語の言葉を認識するのに視覚的情報を極めて使用することが示されている。

さらに、Chikamatsu (1996) はアメリカ人と中国人の日本語学習者の認知方略を調べ、2つの言語グループは表音表記であるカナ文字の処理（ひらがな、カタカナの音節筆記文字）において、異なった方略を用いていることを示唆している。英語母語話者と中国語母語話者の日本語学習者それぞれに、カナを用いた語彙判断テストを行った。語の認知方略での音韻的あるいは視覚的符号化のかかわりを調べるため、単語テストをするにあたり、語の視覚的ななじみやすさとその語の長さを制御した。英語及び中国語母語話者の応答は、観察された反応時間をもとに比較された。その結果、(a) 中国語話者の参加者は、L2 の日本語学習において視覚的情報に多く頼っていた。一方、(b) 英語話者は、中国語話者よりも日本語のかな文字の音韻情報を利用していった。これらの結果は、英語と中国語の話者は L1 の音韻的特性に従って、異なった語の認知方略を利用していることを示している。そしてそのような L1 の正字法的特性に用いられている L1 の語の認知方略が、L2 の日本語カナ文字認知においても用いられていることを示している。これと同様の結果は、Mori (1998) によっても示されている。彼女は漢字を持つ日本語のような視覚的情報に依存する学習者はアルファベットのような音韻的情報に依存する学習者とは異なった音韻符号化による方略を用いて言語を学習すると述べている。

これらの研究結果は必ずしも一致せず、矛盾点がないわけではないが、研究の多くは母語とする言語の正字法により、語の認知方略に相違があるということを描いている。L2 学習者の母語は L2 の語の認知に強い影響を与えるという証拠は、学習者の L1 の背景知識が L2 のリーディングに影響を与えることを示している。このことは、英語の正字法的特性に鋭敏でないならば、英語の効果的認知処理は十分に機能しないことを示している。しかしなが

ら、ESL での、英語の流ちょうなリーダーに対する Akamatsu (2002) の先行研究では、さまざまな L1 の背景知識を持った流ちょうな ESL リーダーたち（中国人、日本人、ベルシャ人）の語の認知処理には相違がないという結果が示されている。

## 2.4 語彙学習方略

Gu and Johnson (1996) は中国人大学生の英語学習者に語彙学習方略と語彙サイズの関係性を調査している。重回帰分析を行った結果から、「文脈推測、辞書の巧みな使用、ノートテイキング、語の形状への注意、前後の文脈からの符号化、そして2つのテストスコアを積極的に関連させ、新しく学習した語を活性化する」ということに関連性があることを明らかにしている。一方、新しい語の視覚的反復には語彙サイズと一般的熟達度の2つに最も強い否定的予測変数があった。さらに語彙再生を目的とした方略は、英語の熟達度よりも語彙サイズに多くの関連性があった。積極的な方略使用者は、カリキュラム以外に英語学習の時間を多く使っており、また視覚的反復を除いて平均的な人よりもあらゆる方略を用いていたことが明らかになった。しかしながら、消極的な方略使用者は記憶に強い信念を持っており、彼らは新しい語を学習する努力を信じていた。記憶術法（イメージ、視覚的関連性、そして聴覚的関連性）のような方略、意味的符号化方略、そして語の一覧表を用いた学習は、語彙サイズに肯定的な関連性があることを示したが、一般的な英語熟達度との関連性は示されなかった。

Schmitt and Schmitt (1993) は600人の日本人の学習者（中学生、高校性、大学生、成人）による方略の使用を調査し、その有用性を認めている。彼らの方略は次のように報告されている。

- ・最も役に立つと考えられる方略：(1) 筆記反復、(2) 言葉の反復、(3) その他：語の学習に継続的に超過時間をかけること。学習しながら新しい語を言うこと。語の綴りを勉強すること。新しい語について授業中にノートを取る。同意語、反意語を学習すること。同時に慣用句を用いて新しい語を学習すること。語を発音する方法を学習すること。
- ・最も有用であるとは思われない方略：教師に語のリストやフラッシュカードを校正チェックしてもらうこと。語を関連するものに結び付けるこ

と。キーワードアプローチを用いること。同じトピック内にある他のものと語を関連付けること。自分の心の中で語の綴りをイメージすること。語の意味をイメージすること。語根、接頭語、接尾語を学習すること。段階別に分けられる“階級”を用いること。生徒のグループとともに語を学習すること。

この結果から、日本人学習者は単純な学習方略を用い、より進んだ方略を決して用いようとはしないこと、また、多くの日本人は他の方略の存在を知らないということ、そのため、教師は可能な語彙方略を教え、生徒に方略の選択の機会を与えるべきであることを提案している。しかしながら、機械的記憶は主にアジアの人々に好まれているものであり、データが示しているように、ある方略が好んで用いられるのはその国の学校の文化的なものに影響していることも指摘している。

これらのことから、英語学習の入門期である中学1年生では語彙習得は反復練習が一般的であることが推測されるが、小学校でも英語学習が本格化するにつれ、語彙習得の方略についてもさまざまな方略がとられている可能性がある。この語彙方略についても実態を調査する意義があると考えられる。

## 3 研究

### 3.1 研究の目的

本研究の目的は Keyword 法を用いて語の意味の再生と語彙の内的要因 (intra-lexical factors) を分析することにある。第2言語の語彙を増やすために、本研究では記憶した語彙保持のための効果的な語彙学習方略についても探る。

### 3.2 本研究の重要性

L1 と L2 を結び付けた Keyword 法は世界中で広く研究されているが、日本においてはあまり研究されていない。この理由の1つとして、日本語はアルファベット書法体系に基づいていない、漢字とかな(ひらがなあるいはカタカナ)の言語体系であることである。このため、類似音の手がかり語を探ることがかなり難しくなるということである。しかし、Keyword 法は学習者の内面において記憶のためのイメージを生み出す利点がある。Keyword 法の効

果を確かめるためには、4つの学習方法 (Keyword 法、絵のみの学習法、絵+ Keyword 法、機械的学習法) を比較する。この調査では、学習者はこれらの学習方法の1つを用いるように指導される。彼らの個々の心の中でどのように目標語とその語の意味を記憶するかをはっきりと確認することは難しいが、この調査は指示されたとおりの方法により、学習者が心の中でイメージを生み出すことを前提としている。さらに、L2 としての英語と L1 としての日本語の両方を手がかり語として用いる。先行研究での Keyword 法では、目標語とその目標語の意味を訳した語を結び付ける、音韻的リンクあるいは視覚的リンクをさせる方法として用いられているあらゆる手がかり語は、すべて L1 の語であるという事実がある。

## 3.3 研究1

### 3.3.1 研究課題1

EFL としての語彙学習の最も効果的な記憶保持方法は、(a) 絵+ Keyword 法、(b) 絵のみによる学習法、(c) Keyword 法、(d) 機械的学習法のどれであるか。

### 3.3.2 被験者及び研究方法

被験者は群馬県内の同じ町内にある公立中学校4校の3年生 (14~15歳)、計151名を対象とし、2005年に行われた。同じ町内に限定したのは使用教科書及び学習指導方針が同じであるためである。実施校の規模は1クラス11名から33名までの6クラスである。クラス単位で実験群 (絵+ Keyword 法、絵のみによる学習法、Keyword 法) と統制群 (機械的学習法) に分けた。それぞれの授業内容やテストに関して、隣のクラスから情報が漏れることのないように配慮した。当初の参加被験者予定人数は総計151名であったが、同一の被験者がアンケート調査、3回のテスト (直後テスト、2日後テスト、8日後テスト) のすべてに答えていない場合は除外したと、直後テストの際に行った未知語確認で1語でも知っていると言った生徒を除外した結果、最終的被験者数は125名となった。各群の等質性を確かめるため、2005年に4校で一斉に実施された中学2年生の学習内容の達成度を見る教研式・全国標準診断的学力検査 (図書文化社) の英語の結果をもとに分散分析を行い、各群に有意差がないことを確認した ( $F(3, 121) = .06, ns.$ ) (表1)。

■ 表 1：被験者数及び全国標準診断的学力検査の結果

学習群	人数	学力検査 平均点	学力検査 標順偏差
絵＋Keyword 群	32	47.81	12.74
絵のみの学習群	32	46.47	13.47
Keyword 群	32	46.56	13.93
機械的学習群	29	46.76	13.17

単語記憶テスト20語はいずれも中学校学習指導要領に基づいて作成された教科書 New Crown English Series のテキストにない名詞、動詞を採用した（資料2、資料3参照）。Atkinson（1975）の先行研究に基づいた結果から、手がかり語は必ずしも1語である必要はないことが示されているので、手がかり語は10語が英語の単語あるいは短いフレーズから、残りの10語を日本語から選択した。単語はカセットテープで、計20語を3回ずつ約125秒でテープを再録音して行った。2005年に行ったパイロット・スタディ（群馬県内3校と神奈川県1校の公立中学校計62名）での被験者からの意見結果によりテープの放送は2回から3回に変更した。採点法は厳密採点で行い、正答を1点、不正確なものを0点とした。15年、10年、7年以上の現職教員3名の採点者がそれぞれ別々に採点を行った。採点はケンドール一致率99.91%であった。不一致であった箇所は採点者のうち2名が正答として認めたものを正答として扱った。

### 3.3.3 実験結果

表2は各群の直後テスト、2日後の遅延テスト、そして8日後の遅延テストの平均点と標準偏差を示

したものである。分散分析の結果、4 学習方法×3 テスト×2 手がかり語の交互作用は5%水準で有意ではなかった ( $F(6, 242) = 2.09, .05 < p < .10$ )。また、4 学習方法×3 テストと4 学習方法×2 手がかり語の交互作用は有意であった（それぞれ  $F(6, 242) = 22.95, p < .01$ ;  $F(3, 121) = 5.01, p < .01$ ）。

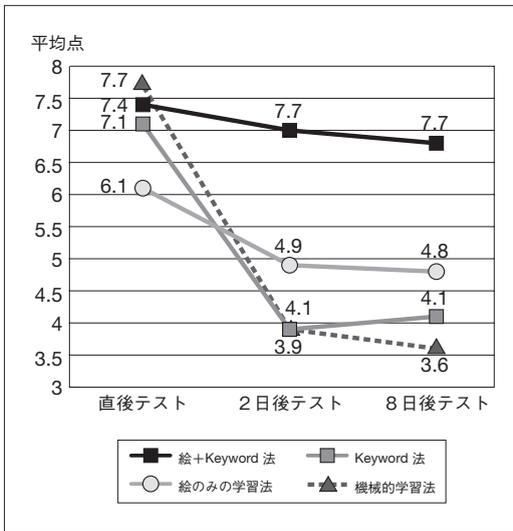
次に、学習方法×テストの交互作用の分析を行うために、学習方法ごとの水準別誤差項を用いてテストの単純主効果を検定した（図1）。その結果、テストに対して、絵＋Keyword 法は有意ではなく ( $F(2, 242) = 2.39, .05 < p < .10$ )、学習効果による成績が維持されていることが示された。しかしながら、3つの学習方法（絵のみの学習法、Keyword 法、機械的学習法）は、いずれも有意に低下し、遅延による忘却の影響が普通に見られたことがわかった（それぞれ  $F(2, 242) = 14.10, p < .01$ ;  $F(2, 242) = 82.30, p < .01$ ;  $F(2, 242) = 139.86, p < .01$ ）。LSD 法を用いた多重比較によれば、絵＋Keyword 法 ( $MSE = 2.32, p < .05$ ) は直後テスト>8日後の遅延テストであり、2日後の遅延テストとの間に有意差はなかった。絵のみの学習法、Keyword 法、機械的学習法の3つの学習方法は直後テスト>2日後の遅延テスト>8日後の遅延テストの順であった（それぞれ  $MSE = 2.32, p < .05$ ;  $MSE = 2.32, p < .05$ ;  $MSE = 2.32, p < .05$ ）。

テストごとの水準別誤差項を用いて学習方法の単純主効果を検定した結果、学習方法に対して直後テストは有意ではなかった ( $F(3, 121) = 2.11, ns$ )。しかしながら、2日後 ( $F(3, 121) = 7.60, p < .05$ ) 及び8日後 ( $F(3, 121) = 6.73, p < .05$ ) の遅延テストに対しては有意であった。LSD 法を用いた多重

■ 表 2：手がかり語と平均点と標準偏差

手がかり語	学習方法	人数	直後テスト		2日後の遅延テスト		8日後の遅延テスト	
			M	SD	M	SD	M	SD
English (No.1 - 10)	絵＋Keyword 法	32	7.22	2.65	6.84	3.15	6.63	3.26
	絵のみの学習法	32	6.47	2.35	4.97	2.64	5.00	2.84
	Keyword 法	32	6.56	2.90	3.75	3.21	3.81	3.04
	機械的学習法	29	7.59	2.72	4.31	2.64	3.90	2.70
日本語 (No.11 - 20)	絵＋Keyword 法	32	7.53	3.09	7.23	3.16	6.94	3.17
	絵のみの学習法	32	5.78	3.03	4.91	3.02	4.63	3.60
	Keyword 法	32	7.69	2.35	4.38	3.13	4.47	3.40
	機械的学習法	29	7.83	2.57	3.59	2.68	3.34	2.56
Max = 20		125	28.33	10.84	19.98	11.82	19.36	12.28

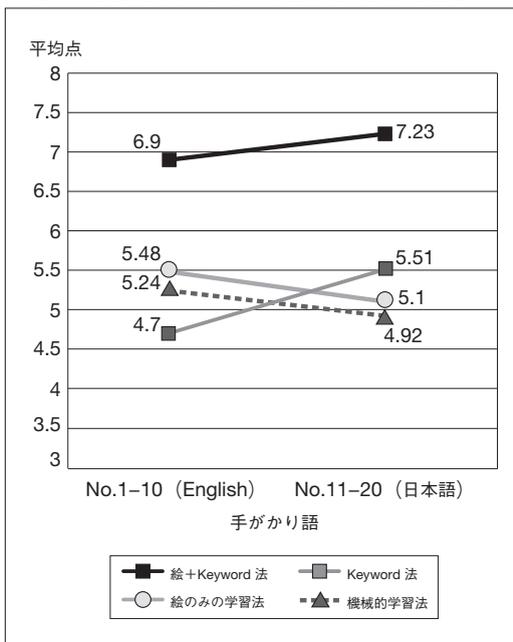
▶ 図1：学習方法別平均点の変化



比較によれば、2日後 ( $MSE = 16.73, p < .05$ ) 及び8日後 ( $MSE = 18.08, p < .05$ ) の遅延テストは絵+Keyword法>絵のみの学習法>Keyword法>機械的学習法の順であった。

続いて、学習方法×手がかり語の交互作用の分析を行うために、学習方法ごとの水準別誤差項を用いて手がかり語の単純主効果を検定した(図2)。この結果、手がかり語に対して、Keyword法は日本語>Englishで有意であることが示された ( $F(1, 121)$

▶ 図2：学習方法・手がかり語別平均点の変化



= 10.28,  $p < .01$ )。しかし、その他の3つの学習方法は絵+Keyword法>絵のみの学習法>機械的学習法の順であり、有意差はなかった(それぞれ  $F(1, 121) = 1.73, ns.$ ;  $F(1, 121) = 2.19, ns.$ ;  $F(1, 121) = 1.61, ns.$ )。

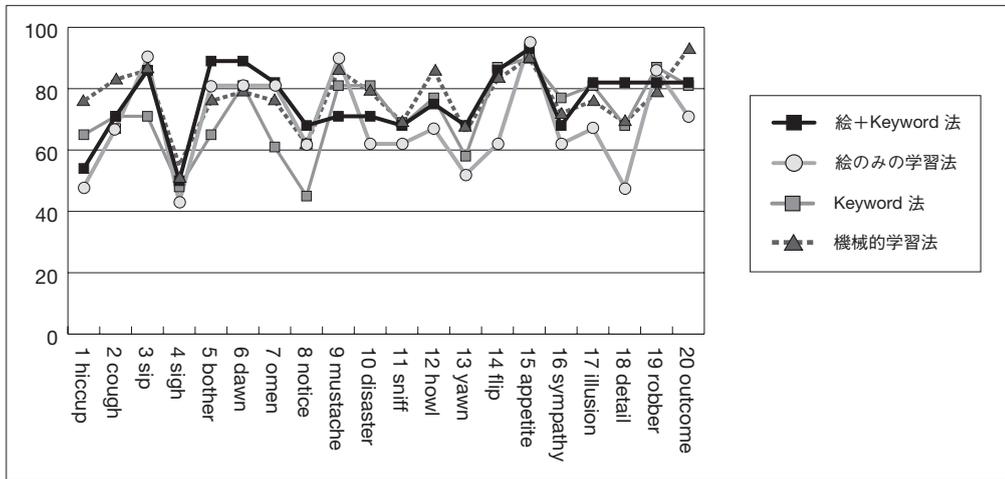
次に、手がかり語ごとの水準別誤差項を用いて学習方法の単純主効果を検定した。その結果、学習方法に対してEnglishの手がかり語は有意であった ( $F(3, 121) = 3.71, p < .05$ )。LSD法を用いた多重比較によれば、絵+Keyword法>絵のみの学習法>Keyword法>機械的学習法の順であった ( $MSE = 22.14, p < .05$ )。また、日本語の手がかり語に対して学習方法の単純主効果はさらに有意であった ( $F(3, 121) = 4.21, p < .01$ )。LSD法を用いた多重比較によると、絵+Keyword法>Keyword法>絵のみの学習法>機械的学習法の順であった ( $MSE = 24.75, p < .05$ )。

図1で示されたKeyword法と機械的学習法は図式的に同じようには下降線を描いている。図3と図4は、このKeyword法と機械的学習法の変化を直後テストと8日後の遅延テストの正答率から比較し、グラフで示したものである。8日後の遅延テストではKeyword法のみが最大値と最小値の差がなくなり平均化していているのがわかる(表3)。単語テストの項目難易度に相違があるにもかかわらず、すべての得点率が8日後の遅延テストでは50.80から42.00%の間に変化している。それに対して、機械的学習群は項目の得点率の差が75.00から10.71%へと広がり、その差が一層際立っているのがわかる。

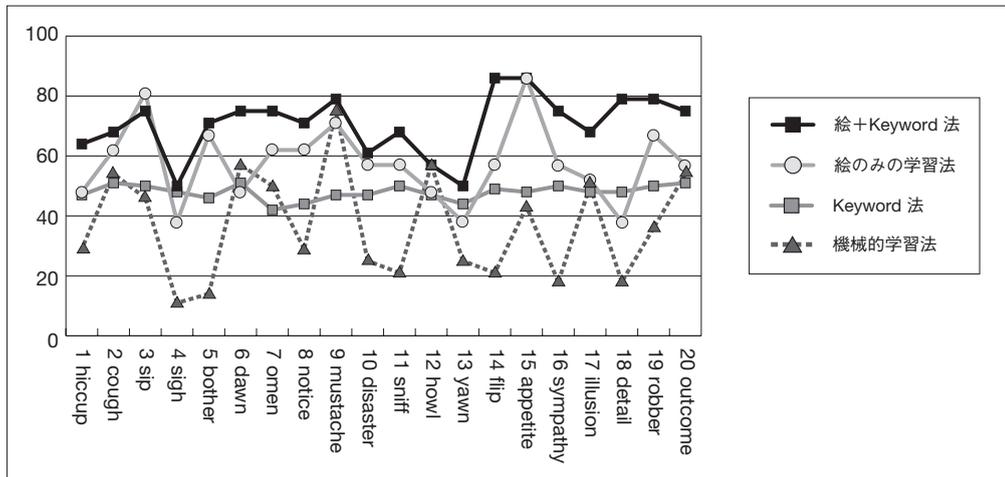
### 3.3.4 考察

今回の実験結果では、絵のみの学習法は直後テストでの平均値は4つのグループの中で最も低いものであったが、2回の遅延テスト(2日後・8日後)では成績は低下することが少なく、絵+Keyword法と同じような学習効果の維持が示されていた。それに対し、Keyword法では直後テストでは高い記憶成績が示されているが、2回の遅延テストでは成績は急速に低下していった。このことから、イメージはこの実験で長期記憶において優れた役割をしていると結論付けることは理にかなっていると思われる。この点については次の2つの証拠から推測され得る。第1に、語彙のイメージのしやすさと記憶のされやすさの間には強い関連性があること、第2

▶ 図3：直後テストでの正答率



▶ 図4：8日後の遅延テストでの正答率



■ 表3：項目平均値

学習方法	直後テスト			8日後の遅延テスト		
	平均値	最大値	最小値	平均値	最大値	最小値
絵+ Keyword 法	75.89	92.86	50.00	70.54	85.71	50.00
絵のみの学習法	68.81	95.24	42.86	57.62	85.71	38.10
Keyword 法	72.10	90.32	45.16	47.95	50.80	42.00
機械的学習法	77.07	93.10	55.17	36.61	75.00	10.71

に、イメージは記憶方略において重要な役割をしていることである (Baddeley, 1999)。視覚的要因と意味的要因の両方が同時に提示されるとき、それらは語彙項目の記憶に対して効果的に作用する (Job, Rumiati, & Lotto, 1992) ことを考えると、絵によるイメージが長期記憶において優れた役割をしていたことをこの実験結果が示している。

この実験において、絵のみの学習法の学習者は限られた短時間の中で紙にプリントされた絵のみを記憶の手立てとして20語を記憶しなけりなかつた。絵による刺激はほとんどの学習や記憶の状況下で強い影響力を持つ構成要素として知られている (e.g., Chen & Leung, 1989) が、先行研究では短期記憶において入ってくる視覚的情報は言葉に符号化

される (Baddeley, 1999) としている。特に、初期 L2 学習者は絵で与えられたものを L1 の言葉に直して符号化する傾向にある (Dorobish & Walls, 1998; Eysenck, 2001)。このことは、つまり絵のみの学習法では L2 の言葉を記憶するとき、絵の使用は記憶の負荷を増やす要因として働いていることになる。Campos et al. (2003) は外国語学習では絵 + Keyword 法を用いるとき、絵は L2 の語と L1 の語の直接的関連性を引き起こすのではなく、むしろ間接的な関連性をもたらすものであると指摘している。これは、言葉を変えて言えば、今回の実験で L2 の語と L1 の語を機械的学習で覚えた後、それをつなぐイメージリンクの補助として絵が最終的な記憶段階で機能していたということになる。つまり、絵が語と語を結び付ける間接的な使用方法として効果的に機能していたことを示している。

機械的学習では学習者は直後テストで平野・姉崎 (1999) が示した実験と同様に最も高いスコアを獲得した。しかしながら、機械的学習者の平均値は 2 回の遅延テスト (2 日後と 8 日後) において有意に低くなった。確かに機械的学習法は限られた時間内でいくつかの語を学習するとき最も効果的な学習法である。機械的学習者は他の学習法と比較した場合、語の意味を記憶するだけで済むため、語を記憶するのに時間が少なくて済む。ここで用いられた未知語は彼らが中学校生活をしている間にテキストで遭遇することは決してないものばかりであった。彼らはただ単に反復練習をしてそれらの語を記憶するように言われた。このため、初期段階から彼らの学習に対する動機付けが損なわれていた可能性がある。

一方、絵 + Keyword 法では事前に記憶の手がかりとなる絵と Keyword が用いられたため、彼らは目標語と音韻的に類似する手がかり語 (English / 日本語) を自ら作り上げる必要がなかった。彼らは未知語に関連する手がかり語を考える時間を節約できた。直後テスト結果では、絵 + Keyword 法と Keyword 法との間には有意差は見られなかった。このことは、直後テストの初期学習段階で、目標語 (English) はこれらのどちらの学習方法でも等しく音韻的に類似する日本語の意味と関連付けられていたことを示している。しかしながら、Keyword 法は遅延テスト (2 日後と 8 日後) において絵 + Keyword 法と同じレベルの記憶を維持することができなかった。これは、イメージを作り上げること

は記憶の負荷を通常より増やすことになるが、イメージが複数の項目を組織的に構成するために効果的に用いられるならば、学習者は記憶の負荷を減らし、再生のための手がかりを増やす効果となったと考えられる (Baddeley, 1999)。

次に、今回の実験で提示された 2 つの異なった言語を手がかり語 (English / 日本語) に視点を当てて考えてみたい。Keyword 法では L1 (日本語) を手がかり語とした場合の方が L2 (English) を手がかり語とした場合よりも目標語の意味を維持するのに効果的であった。しかし絵 + Keyword 学習法では両者に有意差はなかった。直後テストでは L1 (日本語) と L2 (English) の手がかり語のどちらでも学習の初期段階では音韻的には同じレベルであることが示された。しかしながら Keyword 法では目標語の意味を維持する第 2 段階では、English の手がかり語は L1 (日本語) よりも効果は少なかった。先行研究結果 (Wood, Pressley, Turnure, & Walton., 1987; Rummel, Levin, & Woodward, 2003) に基づいて考えると、入念に考えられた絵はおそらく学習者がテスト時に同じ情報を再生しやすくするために、より深い処理を作り出した。この結論に対する 1 つの特別な興味は、符号化されることと再生されることとの間の関連性である。符号化限定原理 (the principle of encoding specificity) によれば、手がかり語として使用された L1 (日本語) は、日本語話者にとって関連付けられる意味構造 (概念的意味) を活性化することを示している (Kroll & Stewart, 1994; De Groot, 1995)。反対に、初期英語学習者にとって、L2 (English) の手がかり語は L1 (日本語) に改めて訳したり、語の構成や音韻形態の意味に時間をとられていったのかもしれない (Anderson & Freebody, 1981)。絵 + Keyword 法では両者に有意差がなかったのは、語の意味にアクセスするのにいくつかの考慮が必要であったとしても、意味構造が活性化され、その語と関連付けられた目標語が以前よりもよりアクセスしやすくなる状況ができたと考えられる (Durgunoglu & Roediger, 1987; Dorobish & Walls, 1998; 宮浦, 2002)。このため、この実験において、学習者の記憶によって獲得された知識を法則化するためには、転移が彼らの能力と関連してなされたとすべきであろう (the first three experiments, Hall, Wilson, & Patterson., 1981; Experiment 1 and 2, Wang & Thomas, 1995)。

最後に、直後テストと8日後の遅延テストの語彙項目の平均値の相違点について概説してみたい。これらの2つのグラフの主な特徴を比較し、対照してみると、8日後の遅延テストにおいて他の3つの学習法が下降を示しているのに対し、Keyword法は平らなラインを維持していた。8日後の遅延テストのKeyword法の平らなラインは、8日後の遅延テストにおいて語彙項目平均の最大値と最小値の幅がお互いに接近し始めていることを意味する。このことは通常の自然記憶忘却と記憶再生に反するものであった。これに対する1つの説明として、Wang and Thomas (1999)の概説から述べる事が可能である。もともとのKeywordの符号化はもろく、長期間の再生では選択肢として使用可能な別の表現が生じてくる。この概観から次のような論理が導き出される。ある被験者はタスクで提示された手がかり語とその語の意味の両方とも記憶していたが、彼らは直後テストで手がかり語とその語の意味を混同して覚えていた。そのため、彼らは直後テストで問題用紙に誤った解答を書いたが、遅延テストでは自分たちが混同して覚えていたことに気づき、再生テストでは正しい解答を書いた可能性もあるということである。その一方で、ある被験者たちはこれとは逆のことも起こり得たということである。こういったことから、グラフは全体としては平らなラインになっていたのではないかと考えられる。

## 3.4 研究2

### 3.4.1 研究課題2

正字法の知識は直後テストとどの程度相関があるのか。

### 3.4.2 被験者及び研究方法

研究1と同じ被験者125名を調査対象とした。

Siegel, Share and Geva (1995) から借用した偽語文字を用いた語彙決定テスト10問を約2分間で実施し、その成績と直後テストの得点との相関係数を求めた。得点方法はパイロット・スタディ(群馬県内公立中学校1校35名:正答率は72.8%)をもとに、参加者はより英語らしい方を選択している場合には1を、そうでない場合には0が与えられた(資料1参照)。

### 3.4.3 結果

表4は偽語文字を用いた正字法テストの平均点と標準偏差の結果である。4つの学習群の間には統計的有意差はなかった( $F(3, 121) = 1.19, ns.$ )。このことから4つの学習方法の被験者は正字法知識についてほぼ同レベルであることが示された。

表5は4群の直後テストと正字法テストの関連性を見たものである。相関係数はKeyword法と機械的学習法において、直後テストと正字法テストの間に有意な相関が示された(それぞれ $r = .527, p < .01$ ;  $r = .749, p < .01$ )。

■ 表4：正字法テスト平均点と標準偏差・最低点・最高点

学習群	人数	平均点	標準偏差	最低点	最高点
絵+ Keyword 法群	32	7.84	1.30	5	10
絵のみの学習法群	32	7.31	1.51	3	10
Keyword 法群	32	7.75	1.71	4	10
機械的学習法群	29	8.00	1.36	5	10
合計	125	7.73	1.47	3	10

(注) 最高点=10

■ 表5：直後テストと正字法テストの相関

学習方法	人数	直後テスト		r
		平均点	標準偏差	
絵+ Keyword 法	32	14.80	5.60	.15
絵のみの学習法	32	12.30	5.10	-.13
Keyword 法	32	14.30	5.10	.53**
機械的学習法	29	15.40	5.00	.75**
合計	125	14.10	5.30	.34**

\*\* $p < .01$

### 3.4.4 考察

学習者が目標言語の音素を識別できなければ、類似音を持つL1の手がかり語を見つけることができないため、それぞれの語彙項目が提示されている間、被験者は外国語（目標言語）を手がかり語の音韻に関連付け、手がかり語に関連する内的イメージをL1訳語に関連させることが必要である。そのため、調査者は被験者が目標言語の音素知識を満たす能力を持っているかを知ることが必要である（Raugh & Atkinson, 1975）。Keyword法は一般的に、発音において微妙に異なる語と語を最小限のペアを照らし合わせて音素を教える学習方法であり、類似性を強調するあまり、L1が目標言語の正しい発音に影響を与える可能性もある（Meara, 1980; Ellis & Beaton, 1993a, 1993b）。このため、単語認知を確認するため正字法知識の確認を行った。

第1に、正字法テストで高得点結果が出たことから、中学3年生は高い正字法知識レベルを持っていることが示された。被験者である中学生については、今まで正字法知識を調査したことがないが、10点満点中平均7.73という高得点であった。このテストの高得点結果から、中学校で英語を学習し始めたにもかかわらず高得点を取ったことにより、彼らは初期段階から正字法の知識を発達させていることが示された。第2に、Keyword法群と機械的学習法群は正字法テストと直後テストとの相関関係があることが示された（それぞれ $r = .527, p < .01$ ;  $r = .749, p < .01$ ）。記憶の初期段階では、学習者は綴り字から発音の仕方を推測したり、発音の一部から手がかり語を連想したりする。この過程は、学習者にとって語彙を記憶するための発音を引き出したり、綴り字に注意力を向けさせる。直後テストにおいて綴り字に注意を向けることができた被験者は高得点を得ていることになる。正字法の知識を持った学習者は、2つの偽語文字のうち、どちらがより英語らしいかを綴り字から判断し、発音を推測し、綴り字方略を利用することができた。したがって、正字法テストで高得点を取得した者は直後テストで高い得点を得ることができた。正字法知識はKeyword法と機械的学習法を容易にすることが示された。全体としても正字法知識と直後テストとの間に相関があったことが示された（ $r = .34, p < .01$ ）ことから、Keyword法や機械的学習法のように正字法知識を利用する学習方法は生徒に語彙を効率的に学ばせるのを助けて

くれると考えるべきであろう。しかしながら、この実験での結果から生徒が方略において正字法知識のうち音韻情報（phonological information）を綴り情報（morphographic information）よりも多く用いているとは必ずしも言えない。

音韻情報のいくつかの重要な特徴についてもう少し詳細に見てみるのがここでは有用であろうと思われる。今回の実験を振り返ってみると、与えられた偽語文字テストの解釈で音声言語を背景的知識に持つ生徒が音韻文字に、よりにんじていることを示す明確な要素があったかどうか疑問が残る。例えば、日本人中学生にとって、ペアで示された偽語文字のうち、一方が音声学的にアルファベット文字として発音しうる文字のつながりで構成されており、もう一方が発音しづらい文字のつながりとして用いられていると明確に証明できるかということである。いくつかの研究結果から、語の認知ストラテジーにはさまざまなタイプがあり、異なった正字法を用いて決定していることが示されている。これらの研究結果は必ずしも一貫性のあるものではないが、多くの研究結果は、語の認知方略の相違はL1言語の正字法によることを示している（Wang, 1988; Perfetti & Zhang, 1991; Tabossi & Laghi, 1992）。

正字法はL2の獲得に影響を与えている重要な要因であり、それぞれの正字法タイプは、認知言語の処理に異なった様相を含んでいる。このため、L2の語の認知に被験者が持っているL1の正字法の影響があるならば、L1の語の認知に含まれる方略もL2の語の認知に転移している可能性がある。最近の研究調査から、表音言語を背景に持っているグループ（英語話者）は視覚的提示の中に音韻の手がかりを強く求めることが示されている。その一方で形態的言語を背景に持つ生徒（日本語話者）は音韻的にアクセスできない表象を処理するときに異なった方略を用いることが指摘されている（Koda, 1988; Chikamatsu, 1996; Wang, Koda, & Perfetti, 2003）。実験心理学の研究からわかっていることは、音により符号化された刺激は視覚的に符号化された刺激よりも短期記憶において優れていることである（Baddeley, 1990）。さらに、Mori (1998)の実験結果からの解釈によれば、表音言語のリーダーは視覚的提示の中に音韻情報の直接的な分析を求め、短期記憶の運用に極めて依存している。彼らは音韻的にアクセスできない特性のものに影響されやすい。こ

れに対し、形態的言語のリーダーは発音できない特性を持ったものを処理するときにより多くの可能な方略を使用することが可能であり、彼らの言語運用能力は音韻的にアクセスできない刺激（語彙）に対し、それほど強く影響されない。端的に言えば、異なった背景を持つ言語学習者は異なった方法でL2の中の未知の特性から音韻情報を獲得していることになる。つまり、このことはL1の語の認知がL2の語の認知に転移することを意味している。

日本語の漢字体系は、中国語の体系と比較して音韻的にかなりあいまいである。なぜなら中国語の体系に加えて、通常のレベルで同時に正字的に2つのタイプを用いているからである（i.e., ひらがなとカタカナは音韻的であるが漢字は形態的である）。日本語の音節文字は書かれたものと音節とが一対一対応関係であるため、表音言語の中で最も音韻的に転移しやすいものである。これとは対照的に、日本語の漢字は、日本的発音の訓読みと中国的発音は音読みを併せ持つため、中国語の書字体系よりも正字法的にかなりあいまいである。通常のレベルで同時に正字的に2つのタイプを用いることが可能であることから判断して、今回の調査研究で被験者はL1の方略を用いて視覚的イメージから偽語文字を判断していることも可能である。例えば、ある偽語文字の問いに対しては音韻情報から、また他の問いに対しては視覚的な綴り情報から判断している、あるいは音韻的形態的情報の両方を混在して用いていることも可能である。特に英語（L2）には日本語（L1）にない音韻情報があることも考え合わせると、Keyword法の類似音を用いた記憶術学習法の聴覚連合への日本語（L1）の影響は複雑に混在していることが考えられる（Tarone, 1978）。

## 3.5 研究3

### 3.5.1 研究課題3

中学生はどのようなEFL語彙の学習方略を使っているか。

### 3.5.2 被験者及び研究方法

研究1と同じ被験者125名を調査対象とした。語彙学習方略に関するアンケートはパイロット・スタディ（群馬県内公立中学校1校38名）結果に基づき、天井効果（ $M + SD = 5.04$ ）を示した1項目が削除され、19項目で行った。このうち14項目はGu and

Johnson (1996: 677-679)の語彙学習方略から、5項目はその改良版である平野・赤松・姉崎(2001)のものを借用した。また、項目内容は中学生がわかりやすいように方略に関しての使用実例も付加した。採点法は「全くそうしている」を5点、「全くそうしない」を1点とし、中間段階を1点刻みで得点化した（資料4、資料5参照）。

### 3.5.3 実験結果

各アンケート項目の平均と標準偏差結果から、平均値 $\pm 0.8 SD$ で天井効果とフロア効果を判定した。この結果、「不良項目」として項目No.8がフロア効果と判断されたため、因子分析に持ち込まなかった。アンケートでのそれぞれの項目に対する答えとして19項目を因子分析の対象とした。因子数は、固有値1以上の基準を設け、抽出法は重み付けのない最小二乗法が用いられた。さらにスクリープロットも考慮して4因子の解釈を適当と判断した。そして再度4因子を仮定してカイザー・ノーマライゼーションによるプロマックス回転を行った。4因子の累積説明率は54.12%であった。プロマックス回転後の最終的な因子負荷量の絶対値.30以上を示した項目の内容を参考に各因子を解釈した（表6）。

表7は被験者の語彙記憶方略で解釈された各因子の標準因子得点（平均0、標準偏差1）を算出し、4つの学習方法の間で各因子得点の平均と標準偏差をまとめたものである。

分散分析の結果、Factor2の因子得点についての学習方法の主効果は.1%レベルで有意であった（ $F(3, 121) = 5.38, p < .01$ ）（表8）。一方、その他の3つの因子Factor1、Factor3、Factor4には有意差は見られなかった（それぞれ $F(3, 121) = 0.49; F(3, 121) = 0.67; F(3, 121) = 0.62$ ）。LSD法を用いた多重比較によれば、機械的学習法の平均値は他の3つの学習法よりも.5%レベルで有意に高かった（ $MSE = 0.74, p < .05$ ）。したがって、機械的学習法群の被験者は、他のどの学習群よりもFactor2（復唱：単語リスト使用）を有意に用いていたことが明らかになった。

直後テスト得点に影響を及ぼした語彙学習方略を探るため、直後テストを目的変数に、そして、因子分析で求められた4つの因子の因子得点を説明変数としてステップワイズ法による重回帰分析を行った。表9はその結果を示したものである。さらに、各因子のウェイトを求めるため標準偏回帰係数を算

■ 表 6：各因子の項目とその内容

負荷の大きい項目とその内容	負荷量	M	SD
<b>Factor 1 (符号化: 視覚的音韻的関連)</b>			
16. 発音が似た単語をグループにして一緒に覚える。	0.69	2.82	1.23
15. 単語を視覚的にいくつかの部分に分けて、その綴りを覚える。	0.66	2.00	1.06
9. 綴りの一部が似ている新しい単語をグループとしてまとめて覚える。	0.64	2.07	1.19
14. 単語を覚えやすくするために、その単語の綴りを頭の中にイメージする。	0.51	2.24	1.16
17. より多くの単語を覚えるために、意識的に単語形成の規則を勉強する。	0.41	2.45	1.17
12. 単語の中の 1 つか 2 つの文字を単語の意味に関連付ける。	0.36	2.00	1.06
<b>Factor 2 (復唱: 単語リスト使用)</b>			
2. 単語一覧表や単語カードの単語を繰り返し学習して覚える。	0.89	2.58	1.32
1. 新しく出てきた単語を一覧表 [単語表] または単語カードにまとめて覚える。	0.55	2.13	1.21
10. 綴りや発音の一部が似ている単語を似た綴りや発音の単語と関連付ける。	0.50	2.50	1.31
4. 単語を覚えようとするとき、実際に声を出して繰り返し発音してみる。	0.37	3.33	1.32
3. 自分が覚えた単語を定期的に計画的に復習する。	0.32	2.22	1.18
<b>Factor 3 (符号化: 意味的符号化)</b>			
19. 互いに意味的に関連する単語をまとめて覚える。	0.93	2.01	1.10
18. 一般的によく使われる語幹、接頭語、接尾語を覚える。	0.70	1.81	0.91
<b>Factor 4 (復唱: 視覚的反復)</b>			
7. 単語の綴りを 1 文字ずつ確認してから覚える。	0.77	2.78	1.29
5. 単語を覚えるとき、頭の中でその単語の発音を繰り返す。	0.53	3.82	1.20
6. 単語を覚えるとき、その単語を何度も書く。	0.40	2.98	1.26
13. 新しい単語と知っている単語を、2 つを結び付けたイメージを作り出す。	0.31	3.38	1.19

■ 表 7：学習方法と各因子得点の平均と標準偏差

学習方法	人数	Factor 1		Factor 2		Factor 3		Factor 4	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
絵+ Keyword 法	32	-0.05	0.90	0.03	1.03	0.09	1.06	-0.13	1.01
絵のみの学習法	32	-0.07	0.84	-0.36	0.73	-0.07	0.94	0.02	0.88
Keyword 法	32	0.04	0.87	-0.12	0.81	-0.15	0.77	-0.04	0.62
機械的学習法	29	0.18	0.90	0.50	0.80	0.14	0.90	0.16	0.83

■ 表 8：各因子得点と学習方法の分散分析

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
F	0.49	5.38**	0.67	0.62

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

■ 表 9：重回帰分析：直後テストと各因子

説明変数	B	Beta	t	p
Factor 1	-0.79	-0.13	-1.22	0.22
Factor 2	1.41	0.24	1.93	0.06
Factor 3	-0.86	-0.15	-1.32	0.20
Factor 4	-1.78	-0.29	-2.58	0.01

 $R = 0.32$   $R^2 = .10$   $F(4,124) = 3.30$   $p < .01$ 

出したところ、有意な説明変数は見られなかった。Factor 4 が最も高い影響力を示す傾向が見られた。また、説明変数の寄与率は直後テスト得点の10%であった。

### 3.5.4 考察

今回の実験では、4つの学習群の語彙学習方略の相関を調査した。アンケートは直後テストに先立って実施され、その結果、4つの因子が抽出された：Factor 1 (符号化：視覚的音韻的関連)、Factor 2 (復唱：単語リスト使用)、Factor 3 (符号化：意味的符号化)、Factor 4 (復唱：視覚的反復)。4つ

の語彙学習方略と4つの学習群を比較した結果、今回の実験では、機械的学習法群は他の3つの群よりもFactor 2を最も用いていた。

Factor 2の内容は次のようなものから構成されていた。単語の一覧表や単語カードの単語を繰り返して学習する、一覧表や単語カードを作る、単語が意味するものを頭にイメージする、声に出して反復練習する、単語を定期的に計画的に復習する。このことは、4つの学習方法を行うにあたり、機械的学習法群は今回の実験に最もふさわしい学習方略を群として事前に持っていたことを示している。

中学3年生を対象にした、Anezaki (1999)が行った語彙学習方略アンケート調査では、繰り返して覚える「反復練習方略」が指摘されていた。また、語彙の発音や綴りの似ているものに視点を当てる「語彙の類似性着目」、文脈の中で一緒に覚える「文中暗記」、自分で学習する単語の順序を決めたりする「学習順序決定」も示唆されていた。

Anezaki (1999)の語彙テスト調査では、99人がアンケートに答えているが直後テスト調査対象者として実際に用いたのは最終的に約半数近く減少し、46人になっていた。このことは直後テストの被験者と4つの語彙学習方略の被験者は必ずしも同一の被験者ではないということになる。そのため、彼は4つの語彙学習ストラテジーと直後テストとの間の相関を調査することはできなかった。今回の実験結果から、被験者はFactor 4(復唱：視覚的反復)、Factor 1(符号化：視覚的音韻的関連)、Factor 3(符号化：意味的符号化)に対して肯定的な意識を持っていないことが示された。被験者はこれら3つの因子を語彙学習に対して最小限の認識しか持っていなかったことになる。3つの因子は、語の特性の部分に存在する視覚的音韻的関連性を持たせるものであった。

この調査結果は、類義語をグループ分けして意味ネットワークを構築し、認知的処理を伴うKeyword法のような方略は、日本人英語学習者によって使われる頻度は最も低いという調査結果(Schmitt & Schmitt, 1993)を支持するものであった。別の言い方をすれば、Nakamura (2002)が指摘しているように、日本人のL2学習者は漢字の視覚的特性や機械的な反復方法で学ぶことになじんでいて、語彙項目を覚えるのに内的イメージを創造するような、より手の込んだ方略を持つとしなかったことが明らか

かになった。

## 4 結び

(1) 絵+ Keyword 法群では手がかり語が英語/日本語どちらでも学習効果に差はなかった。(2) Keyword 法群では日本語の方が英語よりも効果的であった。また、(3) 直後テストと正字法テストの比較から Keyword 法群と機械的学習法群は正字法テストと直後テストとの相関関係があることを示された。しかし、正字法知識のうち音韻情報と綴り情報のどちらをより方略において用いているかということは判断できなかった。(4) アンケート結果から語彙学習に対して学習者は「符号化：視覚的音韻的関連」、「符号化：意味的符号化」、「復唱：単語リスト使用」、「復唱：視覚的反復」の4つの方略を用いていることが示された。特に「復唱：単語リスト使用」の方略を用いる心理が働いていたことが明らかになった。これは、日本人英語学習者が意味ネットワークを構築し、認知的処理を伴う方略が少ないとする先行研究を支持するものであった。

今回の調査に関して方略調査の困難さも考えられる。例えば、ある被験者が指示された Keyword 法を用いて記憶学習をするように求められたとしても、ある項目の語彙は視覚的に、あるものは音韻的に、また、あるものはただ単に機械的に覚える方法で記憶をしていることも起こりうる。もっと端的に言ってしまうと、Keyword 法及びその他の学習方法であろうとも機械的学習の方略が含まれているということである。たとえ初期学習段階で Keyword 法を用いて語彙を覚えるにしても、テストで短時間に解答しているときは機械的に解答欄に答えを記入しているわけである。また、機械的学習にしても、解答のできない部分に何とか答えを求めようとするとき、人は記憶したときの、視覚的あるいは音韻的手がかりを求めて思考の反芻を頭のどこかでしている可能性がある。たとえもし計画された学習方法のみを用いて語を記憶しようとしたにしても、人は自分自身の中にある意識をコントロールすることはできないはずである。なぜなら認知的あるいはメタ認知的構成概念の特性はこれを作動している状況下では多くの相互作用の影響が含まれているからである (Phakiti, 2003)。

## 謝 辞

この研究を発表する貴重な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心より感謝いたします。実験手順その他に対し、

上越教育大学院の平野絹枝先生らにご助言と示唆をいただいたことを心から感謝いたします。また、本実験校として協力いただいた群馬県安中市4校の先生方及び生徒の皆さんにはお礼を申し上げます。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \* Akamatsu, N. (2002). A similarity in word-recognition procedures among second language readers with different first language backgrounds. *Applied Psycholinguistics*, 23, 117-133.
- \* Anderson, R.C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary Knowledge, In J.T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching; Research reviews* (pp.77-117). Newark, DE; International Reading Association.
- \* Anezaki, T. (1999). *The effects of learning methods on foreign language vocabulary learning. Japanese junior high school students*. Unpublished MA thesis presented to Joetsu University of Education.
- \* Atkinson, R.C. (1975). Mnemotechnics in second-language learning. *American Psychology*, 30, 821-828.
- \* Baddeley, A.D. (1990). *Human memory: theory and practice*. UK: Psychology Press, Ltd.
- \* Baddeley, A.D. (1999). *Essentials of human memory*. Cornwall, UK: Psychology Press.
- \* Campos, A., Gonzalez, M.A., & Amor, A. (2003). Limitations of the mnemonic-keyword method. *Journal of General Psychology*, 130(4), 399-314.
- \* Chen, H.C., & Leung, Y-S. (1989). Patterns of lexical processing in a nonnative language. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, 316-325.
- \* Chikamatsu, N. (1996). The effects of L1 orthography on L2 word recognition: A study of American and Chinese learners of Japanese. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 403-32.
- \* De Groot, A.M.B. (1995). Translation recognition and translation production: Comparing a new and old tool in the study of bilingualism. *Language Learning*, 45, 467-509.
- \* Dorobish, S.A., & Walls, R.T. (1998). Encoding specificity in second language acquisition, *TESOL Quarterly*, 32, 773-782.
- \* Durgunoglu, A.Y. & Roediger, H.L. (1987). Test differences accessing bilingual memory. *Journal of Memory and Language*, 26, 377-391.
- \* Ellis, N.C., & Beaton, A. (1993a). Factors affecting the learning of foreign language vocabulary: Imagery keyword mediators and phonological short-term memory, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 46A: 3, 533-558.
- \* Ellis, N.C., & Beaton, A. (1993b). Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. *Language Learning*, 43(4), 559-617.
- \* Eysenck, M.W. (2001). *Principles of Cognitive Psychology* (2nd ed.), Philadelphia, PA: Psychology Press Ltd.
- \* 藤井秀男. (2004). 『必修2400語英単語記憶術の極意ダジャ単』. 東京: エコー・セザム.
- 藤田正. (2004). 「第二言語の単語認知: 音韻情報と綴り情報の関わり」. 『日本心理学会』68号, 771.
- \* Gersten, R., & Geva, E. (2003). Teaching reading to early language learners. *Educational Leadership*, 60, 44-49.
- \* Gu, Y., & Johnson, R.K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679.
- \* Guthrie, J.T. (1982). Effective teaching practices. *The Reading Teacher*, 35(7), 766-768.
- \* Hall, J., Wilson, K., & Patterson, R. (1981). Mnemotechnics: Some limitations of the mnemonic keyword method for the study of foreign language vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 345-357.
- \* 平野絹枝・赤松信彦・姉崎達夫. (2001). 「日本人中学生・高校生の英語語彙学習方略—学習経験年数と性差の影響—」. 『上越教育大学研究紀要』20号, 459-472.
- \* 平野絹枝・姉崎達夫. (1999). 「理論の検証から実践へ語彙学習方法の効果」. 高梨庸雄・卯城祐司(編)『英語リーディング辞典』, 158-178. 東京: 研究社.
- \* Job, R., Rumiati, R., & Lotto, L. (1992). The picture superiority effect in categorization: Visual or semantic? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 18, 1019-1028.
- \* Kinjo, M. (1995). The learning of English words by Japanese seventh-grade students by means of the keyword method. *Dissertation abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, 55 (12-A), 3852.
- \* Koda, K. (1988). Cognitive process in second language reading; Transfer of L1 reading skills and strategies. *Second Language Research*, 4, 133-156.
- \* Koda, K. (1990). The use of L1 reading strategies in L2 reading: Effects of L1 orthographic structures on L2 phonological strategies. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4), 393-410.
- \* Kroll, F., & Stewart, E. (1994). Category inference in translation and picture naming; Evidence for asymmetric connection between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149-174.
- \* Laufer, B. (1990). Ease and difficulty in vocabulary

- learning: Some teaching implications. *Foreign Language Annals*, 23(2), 147-155.
- \* Mandler, J.M., & Read, J.D. (1980). Repeated measurement designs in picture-memory studies. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6(4), 400-406.
- \* 政村 秀實.(1989).『An illustrated dictionary of English words (図解英語基本語義辞典)』. 東京: 桐原書店.
- \* 松見法男・森川邦美・桑原陽子・一森明美.(1997).「第2言語の単語記憶におけるキーワード法の有効性」.『日本教育心理学会総会発表論文集』39号, 457.
- \* Matsunaga, S. (2003). Effect of mnemonics on immediate and delayed recalls of hiragana by learners of Japanese as a foreign language.『世界の日本語教育』, 13, 19-40.
- \* Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching & Linguistics Abstracts*, 13(4), 221-246.
- \* 宮浦国江.(2002).「第二言語学習者の問題」津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ(編).『英文読解のプロセスと指導』, 46-49. 東京: 大修館書店.
- \* 森敏昭・田頭穂積.(1981).「キーワード法によるスペイン語単語の習得」.『教育心理学』29号, 252-255.
- \* Mori, Y. (1998). Effects of first language and phonological accessibility on kanji recognition. *The Modern Language Journal*, 82, 69-82.
- \* Nakamura, T. (2002). *Vocabulary learning strategies: The case of Japanese learners of English*. Kyoto: Koyo Shobo.
- \* Paivio, A. (1979). *Imagery and verbal processes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc Inc.
- \* Paivio, A. & Lambert, W. (1981). Dual coding and bilingual memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 532-539.
- \* Perfetti, C.A., & Zhang, S. (1991). Phonological processes in reading Chinese characters. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17, 633-643.
- \* Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing*, 20(1), 26-56.
- \* Raugh, M.R., & Atkinson, R.C. (1975). A mnemonic method for learning a second language vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 67, 1-16.
- \* リーダーズ英和辞典編集部(編).(1985).『漫画で楽しむ英語擬音語辞典』. 東京: 研究社.
- \* Ritchey, G. (1980). Picture superiority in free recall: The effects of organization and elaboration. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29(3), 460-474.
- \* Rowley, M. (1992). *Kanji pict-o-graphix; over 1,000 Japanese kanji and kana mnemonics*. Berkeley; Stone Bridge Press.
- \* Rummel, N., Levin, J.R., & Woodward, M.M. (2003). Do pictorial mnemonic text-learning aids give students something worth writing about? *Journal of Education Psychology*, 95(2), 327-334.
- \* Schmitt, N., & Schmitt, D.R. (1993). Identifying and assessing vocabulary learning strategies. *Thai TESOL Bulletin*, 5(4), 27-33.
- \* Seifert, L.S. (1997). Activating representations in permanent memory: Different benefits for pictures and words. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 23(5), 1106-1121.
- Seliger, H.W., & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- \* Siegel, L., Share, D., & Geva, E. (1995). Evidence for superior orthographic skills in dyslexics. *Psychological Science*, 6, 250-254.
- \* 杉原充.(2004).「TOEIC 100点UP! 英単語イラスト方程式」. 東京: ユーリード出版.
- \* Tabossi, P., & Laghi, L. (1992). Semantic priming in the pronunciation of words in two writing systems: Italian and English. *Memory and Cognition*, 20, 303-313.
- \* Tarone, E.E. (1978). Understanding second and foreign language learning. In Richard, J.C. (Ed.), *The phonology of interlanguage* (pp.15-33). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- \* Taura, H. (1998). Bilingual dual coding in Japanese returnee students. *Language, Culture and Curriculum*, 11(1), 47-70.
- \* Wang, A.Y., & Thomas, M.H. (1992). The effect of imagery-based mnemonics on the long-term retention of Chinese characters. *Language Learning*, 42, 359-376.
- \* Wang, A.Y., & Thomas, M.H. (1995). Effect of keywords on long-term retention: Help or hindrance? *Journal of Education Psychology*, 87, 468-475.
- \* Wang, A.Y., & Thomas, M.H. (1999). In defence of keyword experiments: a reply to Gruneberg's commentary. *Applied Cognitive Psychology*, 13, 283-287.
- \* Wang, J. (1988). Do phonological and semantic processing of kanji finish at the same time? *The Japanese Journal of Psychology*, 59, 252-255.
- \* Wang, M., Koda, K., & Perfetti, C.A. (2003). Alphabetic and nonalphabetic L1 effects in English word identification: A comparison of Korean and Chinese English L2 learners. *Cognition*, 87, 129-149.
- \* Wood, E., Pressley, M., Turnure, J.E., & Walton, R. (1987). Enriching children's recall of picture-dictionary definitions with interrogation and elaborated pictures. *Educational Communication and Technology Journal*, 35, 43-52.

資料 ..... \*

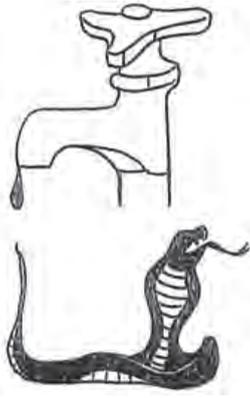
資料1：正字法テスト(単語らしさの選択問題) \*

\* Siegel, Share & Geva (1995) より借用

左右どちらか、英語の単語らしいと思うものを○で囲んでください。

- |           |      |
|-----------|------|
| (1) filv  | filk |
| (2) dlun  | lund |
| (3) fant  | tanf |
| (4) wolg  | wolt |
| (5) moke  | moje |
| (6) jofy  | fojy |
| (7) cnif  | crif |
| (8) hift  | hifl |
| (9) niti  | nilt |
| (10) clid | cdil |

資料2：効果的な記憶方法の手がかり

言語	絵 + Keyword 法	絵のみの学習法	Keyword 法	機械的学習法
表意文字 (日本語)	 tap - ポタッ - 蛇口	 tap - 蛇口	tap - ポタッ - 蛇口	tap - 蛇口
表音文字 (English)	 oath - both - 誓い	 oath - 誓い	oath - both - 誓い	oath - 誓い
	刺激語 - 手がかり語 - 意味	刺激語 - 意味	刺激語 - 手がかり語 - 意味	刺激語 - 意味

資料 3：(絵+ Keyword 法)

単語を早く覚える大切さ

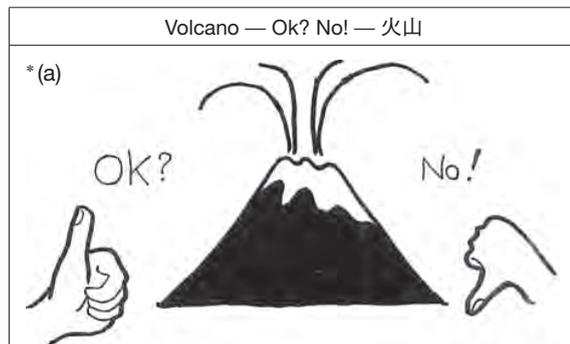
今後ますます日常生活で英語を使う時代になります。こうした時代に「最も効率的で効果的な単語力をつけること」が大切になってきています。単語を知っていれば英語の本や歌を理解するのがはるかに楽にできるのではないのでしょうか。自分の世界を広げるためにもいろいろな言葉を覚えてみましょう。

音と視覚イメージによる学習

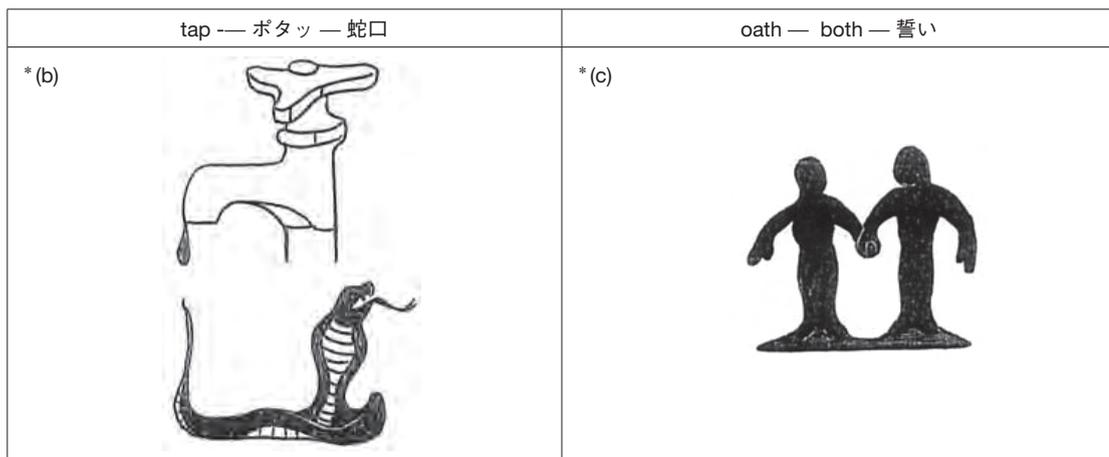
学習方法 ① 英単語と発音の似ている言葉を結び付ける。

② 次に「英語—イラストと発音の似ている語—日本語」を頭の中で 1 つにつなげてイメージする。

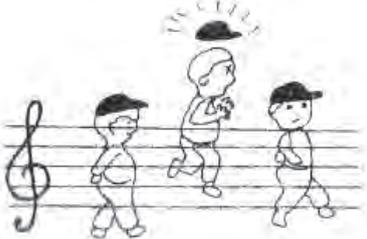
(例)

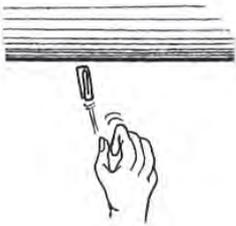


(練習) 音と視覚イメージ学習で単語を覚えてみよう！



\*絵の出典：オリジナル作成

<p>1</p>  <p>hiccup → (hip-hop) →しゃっくりをする</p>	<p>6</p>  <p>dawn → (done) →夜明け</p>
<p>2</p>  <p>cough → (coffee) →咳をする</p>	<p>7</p>  <p>omen → (Oh! Men) →前兆</p>
<p>3</p>  <p>sip → (ship) →すす</p>	<p>8</p>  <p>notice → (No, this!) →知らせ</p>
<p>4</p>  <p>sigh → (size) →ため息をつく</p>	<p>9</p>  <p>mustache → (master) →口ひげ</p>
<p>5</p>  <p>bother → (brother) →悩ます</p>	<p>10</p>  <p>disaster → (A star!) →災難</p>

<p>11</p>  <p>sniff → (すね) → 匂いをかぐ</p>	<p>16</p>  <p>sympathy → (心配) → 同情</p>
<p>12</p>  <p>howl → (ホール) → 吠える</p>	<p>17</p>  <p>illusion → (いるーじゃん) → 錯覚</p>
<p>13</p>  <p>yawn → (や〜ん) → あくびをする</p>	<p>18</p>  <p>detail → (出ている) → 詳細</p>
<p>14</p>  <p>flip → (クリップ) → はじく</p>	<p>19</p>  <p>robber → (口バ) → 強盗</p>
<p>15</p>  <p>appetite → (食べたい) → 食欲</p>	<p>20</p>  <p>outcome → (会うと噛む) → 結果</p>

出典：手がかり語のうち、No.7, 8, 9, 11, 12, 13 はリーダーズ英和辞典編集部(編) (1985), No.10 は政村 (1989), No.5, 6, 15, 16, 17, 18, 19, 20 は藤井 (2004) より借用。その他はオリジナル作成。絵のうち No.1, 2, 3, 4, 7, 11, 12, 13, 20 はリーダーズ英和辞典編集部(編) (1985) から No.10 は政村 (1989), No.16 は Rowley (1992), No.8, 17 は杉原 (2004), No.5, 6, 15, 18, 19 は藤井 (2004) からそれぞれ改良・借用。残りはオリジナル作画である。

## 資料4：アンケート調査

## ■ 単語の覚え方について

組 番 氏名 \_\_\_\_\_ 男・女

- 次の質問(①~⑩)に答えてください。それぞれの質問を読んで、自分が最もあてはまると思うものを右側の番号[12345]を○で囲んでください。付け忘れのないように必ずすべての質問に答えてください。

< 例 >    1       2       3       ④       5  
 \_\_\_\_\_

全く  
そう  
してい  
ない

あまり  
そう  
してい  
ない

ど  
ち  
ら  
だ  
も  
な  
い

や  
や  
そ  
う  
し  
て  
い  
る

全  
く  
そ  
う  
し  
て  
い  
る

- ① 新しく出てきた単語を一覧表〔単語表または単語帳〕や単語カードにまとめて覚える。    1    2    3    4    5  
 \_\_\_\_\_
- ② 単語の一覧表や単語カードの単語が全部わかるようになるくらいに数回繰り返し学習して覚える。    1    2    3    4    5  
 \_\_\_\_\_
- ③ 自分が覚えた単語を定期的に計画的に復習する。    1    2    3    4    5  
 \_\_\_\_\_
- ④ 単語を覚えようとするとき、実際に声を出して発音してみる。    1    2    3    4    5  
 \_\_\_\_\_
- ⑤ 単語を覚えるとき、頭の中でその単語の発音を繰り返す。    1    2    3    4    5  
 \_\_\_\_\_
- ⑥ 単語を覚えるとき、その単語を何度も書く。    1    2    3    4    5  
 \_\_\_\_\_
- ⑦ 単語の綴りを1文字ずつ確認してから覚える。    1    2    3    4    5  
 \_\_\_\_\_
- ⑧ 単語を覚えるために、英単語とその日本語の意味の両方を何度も書く。    1    2    3    4    5  
 \_\_\_\_\_
- ⑨ 綴りの一部が似ている新しい単語をグループとしてまとめて覚える。(例：sleep, keep, sweep)    1    2    3    4    5  
 \_\_\_\_\_
- ⑩ 綴りや発音の一部が似ている新しい単語群をすでに知っている似た綴りや発音の単語と関連付けて覚える。  
 (例：hour〔時間〕とour〔私たちの〕など)    1    2    3    4    5  
 \_\_\_\_\_

○を付け忘れたものはありませんか。もう一度確認をお願いします。

全くそうしていない  
あまりそうしていない  
どちらでもない  
ややそうしている  
全くそうしている

- ⑪ 単語を覚えやすくするために、その単語が意味するものを頭に思い浮かべる [イメージ化する]。 1 2 3 4 5
- ⑫ 単語を覚えるのを助けるために、単語の中の 1 つか 2 つの文字を単語の意味に関連付ける [例：look の真ん中に 2 つの目がある]。 1 2 3 4 5
- ⑬ 新しい単語とすでに知っている単語を関連付けるとき、2 つを結び付けたイメージを作り出す。 1 2 3 4 5
- ⑭ 単語を覚えやすくするために、その単語の綴りを頭の中にイメージする。 1 2 3 4 5
- ⑮ 単語を視覚的にいくつかの部分に分けて、その綴りを覚える。 1 2 3 4 5
- ⑯ 発音が似た単語をグループにして一緒に覚える。 1 2 3 4 5
- ⑰ より多くの単語を覚えるために、意識的に単語形成の規則を勉強する。  
 [例：動詞に -er を付けると(～する人) を意味するようになる。play → player] 1 2 3 4 5
- ⑱ 一般的によく使われる語幹、接頭語、接尾語を覚える。  
 \* 語幹＝単語の意味の中心部分 (unhappy, happiness という 2 つの語の語幹は happy)  
 \* 接頭＝単語の最初にくる部分 (unhappy の un- の部分)  
 \* 接尾語＝単語の最後にくる部分 (happiness の -ness の部分) 1 2 3 4 5
- ⑲ 互いに意味的に関連する単語をまとめて覚える。  
 (例：「机、鉛筆、消しゴム、ふで箱」を一緒にまとめて覚える) 1 2 3 4 5
- ⑳ 単語を「種類」ごとに分類して覚える。  
 (例：「動物、家庭用品、野菜」など) 1 2 3 4 5

○を付け忘れたものはありませんか。もう一度確認をお願いします。ご協力ありがとうございました。

## 資料5：語彙学習方略の分類

Gu & Johnson's (1996) の分類法をもとに一部改良して使用。

(注) G = Gu and Johnson (1996), H = 平野・赤松・姉崎 (2001) の改良版である。

記憶方略：暗唱		
1. 語彙リスト使用		
1	新しく出てきた単語を一覧表〔単語表〕または単語カードにまとめて覚える。	G&H
2	単語の一覧表や単語カードの単語が全部わかるようになるくらいに数回繰り返し学習して覚える。	G&H
3	自分が覚えた単語を定期的に計画的に復習する。	G
2. 口頭による反復		
4	単語を覚えようとするとき、実際に声を出して繰り返して発音してみる。	G
5	単語を覚えるとき、頭の中でその単語の発音を繰り返す。	G
3. 視覚的反復		
6	単語を覚えるとき、その単語を何度も書く。	G
7	単語の綴りを1文字ずつ確認してから覚える。	G
8	単語を覚えるために、英単語とその日本語の意味の両方を何度も書く。	G
記憶方略：符号化		
1. 関連付け / 同化		
9	綴りの一部が似ている新しい単語をグループとしてまとめて覚える。〔例：sleep, keep, sweep〕	G
10	綴りや発音の一部が似ている新しい単語群をすでに知っている似た綴りや発音の単語と関連付けて覚える。〔例：hour〔時間〕とour〔私たちの〕など〕	G
2. イメージ化		
11	単語を覚えやすくするために、その単語が意味するものを頭に思い浮かべる〔イメージ化する〕。	G
12	単語を覚えるのを助けるために、単語の中の1つか2つの文字を単語の意味に関連付ける。〔例：lookの真ん中に2つの目がある〕	G
13	新しい単語とすでに知っている単語を関連付けるとき、2つを結び付けたイメージを作り出す。	G
3. 視覚的符号化		
14	単語を覚えやすくするために、その単語の綴りを頭の中にイメージする。	G
15	単語を視覚的にいくつかの部分に分けて、その綴りを覚える。	G
4. 音韻的符号化		
16	発音が似た単語をグループにして一緒に覚える。	G
5. 語の構成		
17	より多くの単語を覚えるために、意識的に単語形成の規則を勉強する。〔例：動詞に-erを付けると(～する人)を意味するようになる〕	G&H
18	一般的によく使われる語幹、接頭語、接尾語を覚える。	G&H
	* 語幹＝単語の意味の中心部分 (unhappy, happiness という2つの語の語幹は happy)	
	* 接頭語＝単語の最初にくる部分 (unhappy の un- の部分) * 接尾語＝単語の最後にくる部分 (happiness の -ness の部分)	
6. 意味的符号化		
19	互いに意味的に関連する単語をまとめて覚える。〔例：「机、鉛筆、消しゴム、ふで箱」を一緒にまとめて覚える〕	G&H
20	単語を「種類」ごとに分類して覚える。〔例：「動物、家庭用品、野菜」など〕	G

# 英文読解指導のレベル化と テキスト理解度の関連性

—文レベルの指導と構造レベルの指導を通じて—

広島県／広島皆実高等学校 教諭 浅井 智雄

## 概要

本研究は、読解指導を、英文レベルの理解に重点を置いた指導と、複数の英文間の相互関係の認識に基づいたテキストの構造レベルの指導の2つにレベル化することによって、学校現場においてテキスト構造に関する継続的トレーニングがテキスト理解を深化させるために有効であることを立証しようとした。継続的指導中に学習者に課した要約と自由筆記再生を分析した結果、(1)テキスト構造が学習者にとって明確である場合に上位レベルのアイデアユニットが認識されやすかった。(2)テキスト構造に着目させる継続的指導の効果はアイデアユニットの統一において認められた。(3)テキスト構造に着目させる継続的指導はテキスト理解を元のテキストの模倣からより深いテキスト処理へと発展させた。また、教育的示唆として、推論の能力を高めるためには、テキストの論理展開を教えることに加えて、推論生成を促すようなタスクの工夫が必要であることが指摘された。

## 1 はじめに

現在、学校では生徒の言語能力向上を目指してさまざまな方策が試みられている。しかし、OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA)<sup>(注1)</sup>によると、日本の高校1年生の読解力は低下傾向を示している。このことは、今後の学校教育における読解指導の内容の再考を促していると感じることができる。深澤(2007)は、「英語の聞く・話す・読む・書く技能に加えて、考える技能を身につけさせることがこれからの英語教育の課題である」と述べている。また、

浅井(2007)は、公立高校3年生を対象に英文読解に対する意識調査を行った。それによると、概要把握の読み方よりも英文和訳という安心感を抱きやすい読み方を好む傾向があることがわかった。とりわけ、民間教育団体が実施する模擬試験成績上位群の生徒にこの傾向が見られた。一方で、吉田(2003)のように、文章内の段落の構成や展開などに注意して読ませるという点では、日本の教師も韓国の教師と同程度に重視しているという研究結果も見られる。

このように、英文テキストの構造に着目することは生徒にとっては敬遠されやすいことは事実であるが、教師の方は読解指導における重要性を認識していると言えるのではないだろうか。学校の読解指導の目的は大学入試への対応力をつけることだけではない。授業過程を工夫したり異なる種類の課題を課すことにより、英文テキストの仕組みを理解させ英語という言葉の持つさまざまな働きに興味関心を抱かせることも重要な目的である。この点から考えると、英文和訳に加えて、学習者に多少の認知的負荷をかけることにより、テキスト構造をとらえさせるような指導方法がもっと頻繁に取り入れられてもよいものと考えられる。

本研究では、従来の英文和訳も含めた言語的理解を中心とした文レベルの指導をレベル1とした上で、考えることをねらったテキストの構造レベルの指導をレベル2と位置付ける。そして、この2つの指導のレベル差の読解への影響を実証的データをもとに検証する。この研究を実施することにより、英文テキストの構造に着目させる指導の重要性を明らかにすることができれば、英文読解指導の内容や学

習者の英語学習をより充実した方向に発展させることができることが期待される。

## 2 先行研究

まず、テキストの構造に関する理論的研究を概観する。次に、テキスト構造を意図的に指導することの読解における有効性を問題にした実証的研究のいくつかを整理する。

### 2.1 テキストの構造とテキスト処理の関係

Voss & Bisanz (1985) は、テキスト処理にはテキストそのものの構造と読み手によって活用される知識の2つの要因が関与するとしている。そして、物語文の場合には、知識の役割に焦点が当てられる傾向があるのに対して、説明文の場合には、テキスト構造の役割に焦点が当てられる傾向があると述べている。さらに、物語文の方が説明文よりもテキスト処理研究の対象とされることが多いと述べている。また、DuBravac & Dalle (2002) では、L1 よりも L2 において説明文と物語文の処理の違いを扱った研究が不足していることが指摘されている。これらのことから、一般的に説明文の処理過程の研究では明らかにされなければならないことは多く残されていると言える。その中で、Meyer (1985) に見られるように、以前から注目を浴びてきたことは、テキスト構造と読解の関係を追求することである。Meyer (1985) はさらに、熟達した読み手とそうでない読み手を区別する大きな手がかりとなるものが、テキスト構造に関する知識の量とその活用方法であると指摘している。

説明的タイプのテキストの構造は、理論的に次の2つの立場からとらえられてきた。1つは Dawes (1964, 1966), Crothers (1972), Meyer (1975) らの特定の英文の集合体を論理的かつ言語的関係からとらえる立場である。特に、Meyer (1975) は、英文間の構造をそれらの修辭的構造という観点から5つの論理関係に分類した。この分類は現在、英文間の結束性及び結束性を明示するために用いられる言語的標識(談話標識)とともに、説明的テキストの構造を分析する研究やテキスト処理研究における研究上の変数として発展的に用いられている。例えば、

Sanders & Noordman (2000) は、結束性(問題解決、列挙)と言語的標識(明示的、非明示的)を説明的テキストの構造上の2つの重要な側面とした上で研究上の変数とし、両者のテキスト処理における役割を探った。その結果、Meyer & Freedle (1984) で言われているところの「より構造化された修辭構造(better organized structure)」である問題解決型の方が処理が速く、読解後に行われた筆記再生の内容も優れていた。この研究で変数として扱われた結束性という概念は、テキストの構造を考える際のもう1つの重要な概念である命題と組み合わせられて研究上の変数とされることも多い。Ben-Anath (2005) は、読み手が備えておくべき能力は、テキストを構築している命題間の適切で結束性がある関係を見分ける能力であるとし、テキスト処理においては接続詞が重要な役割を果たすと述べている。

Meyer (1985) は prose 分析のレベルという観点から、命題をマイクロレベルとマクロレベルの2つに区分している。マイクロレベルの命題は例えば、指示・代用・省略・接続・語彙的な結束性を表す(Halliday & Hasan, 1976)。それに対してマクロレベルの命題は、そこにテキストの要点が中心的に存在するととらえられる命題であり、命題の複合あるいは段落に表されているアイデア間の関係性を示すものである。そして、マクロレベルの命題よりも上位にありテキスト全体の組織化の原理に対応したものを、トップレベルストラクチャーとしている。上述のMeyer (1985) の5つの論理関係とは、テキスト構造をトップレベルストラクチャーの観点からとらえたものであり、列挙・因果・呼応・比較・説明を指す。

説明的タイプのテキストの構造をとらえる立場の2つ目は、テキスト内の複数の英文は構造上、階層性を持つと見るものである。この立場の代表者は、Kintsch (1974) である。Kintsch (1974) は、Meyer (1985) などと同様にテキストを命題的構造に分析した。しかし、マイクロレベル・マクロレベル・トップレベルストラクチャーといったような一種の命題間の序列を基礎とする論理的あるいは言語的構造という観点ではなく、「論点の繰り返し(argument repetition)」という観点からテキスト構造をレベル化した。この考え方は、テキストの結束性を特徴付ける方法を提供してきただけでなく、その後のテキスト構造研究に階層構造という概念を導入すること

にもなった。

これら2つの立場は、基礎的理論として、テキスト構造と要約や自由筆記再生の関連性を探る研究で援用されている (Stein & Kirby, 1992; Riley & Lee, 1996; Armbruster, Anderson & Ostertag, 1987; Kim, 1995)。これらの研究では、素材とされているテキスト構造の条件が異なっているため、要約や自由筆記再生が影響を受ける状況も異なっていることは事実である。しかしながら、テキスト構造とテキスト処理の関連性を追求する研究においては、「レベルによる影響 (levels effect) という観点を取り入れることが普遍的とされている」 (Voss & Bisanz, 1985; p.189)。Meyer & McConkie (1973) によれば、テキストの階層性は最も高いレベルから最も低いレベルまでおおよそ4つのレベルから構成される。そして、そのレベル間には自由筆記再生における想起量の差が見られると述べている。さらに、単にテキスト内容が果たす機能だけではなく、テキストが提示されるコンテキストによっても、想起量の差が生じると主張する研究者もいる (Meyer, 1975)。

これまで、テキスト構造を規定する際に用いられるいくつかの主要な用語とその内容を概観してきた。そして、それらの用語とその内容がどのような形でテキスト構造とテキスト処理の関連性を扱った研究で援用されてきたかということに関して述べてきた。その中で最も重要なことは、テキスト構造とテキスト処理の関係を扱う研究においては、レベルの差による影響 (levels effect) という考え方を基本とする必要があると思われることである。この考え方は要約すれば、テキストの主題に対する命題間のレベルの差がテキスト処理に影響するというものである。そして、Meyer (1975) の言葉を借りれば、単なるレベルの差ではなくその質も問題である。もし、このレベルの差とその質がテキスト処理に影響を及ぼすという考え方を学校における読解指導に適用することができるならば、読解指導の内容とテキスト処理の関係を理論的側面からだけではなく、より教育現場での実践的側面からも追求することができるように思われる。

## 2.2 テキストの構造に焦点を当てた読解指導の有効性

いくつかの実験的条件の下でテキスト構造に焦点を当てた読解指導の有効性を検証した研究は国内外

に多数見られる。これらの研究では、指導の効果を評価する主な手段は、多肢選択法や正誤法などではなく、自由筆記再生や母語による要約であることが多いように思われる。そこで以下、読解評価法として自由筆記再生及び要約を用いた研究のいくつかをそれぞれ概観する。それとともに、指導の有効性についても言及し本研究への示唆を導く。

まず、自由筆記再生により読解を評価した研究として、菊池 (1997) を挙げるができる。この研究は中級の日本語学習者と日本語の成人母語話者を対象としている。読解後の日本語による筆記再生において、読解前にテキスト構造情報を与えておいたグループと与えなかったグループを比較した。その結果、読解教育初期段階においては、はっきりした構造 (比較対照型) のテキストの方が有効であると結論付けられた。次に、上原 (1994) は、日本人中学2年生を対象として、英文読解に関する広汎なグローバルストラテジートレーニングの効果を調べた。このトレーニングは、テキストマッピングなど内容スキーマを活性化させるトレーニングと照応関係の把握やテキストの情報構造の把握などテキスト構造に焦点を当てた形式スキーマを活性化させるトレーニングから構成されていた。結果的に、トレーニングを受けたグループの方が情報量獲得という点でトレーニングを受けなかったグループより優れていた。「しかし、多種多様なトレーニング全体として有効であったのかあるいはトレーニングのある特定の部分が有効であったのかということに関しては不明確である」 (金谷, 1995, p.101)。また、アメリカの大学に通う ESL 中級の上レベルの学生を対象とした研究として、Carrell (1985) を挙げるができる。この研究では、説明文の構成について指導を行ったグループと文法や文の分析についての指導のみを行ったグループを、自由筆記再生法を用いて比較した。その結果、テキストのトップレベルの修辭構造を教えることが読解を容易にすることが判明した。しかも、その効果はトレーニング終了後3週間持続した。

次に、要約により読解を評価した研究としてまず、Armbruster et al. (1987) を挙げるができる。この研究は、日本の小学校5年生に相当するアメリカ人英語母国語話者を対象に、事前に典型的な問題解決型テキスト構造とそのテキストの要約方法を教えることが類似した構造の社会科学系読み物を学習

する能力を高めるのかどうか検証した。事前指導を行ったグループと行わなかったグループの要約を分析した結果、テキスト構造についてのトレーニングを行ったグループの方が問題解決型テキストのマクロ構造を抽象化する能力が高まったことが確認された。Hare & Borhardt (1984) は、テキストの要約スキルに焦点を当ててその直接指導の効果を検証した。要約スキルの指導は演繹的指導をするグループと帰納的指導をするグループに分けて実施された。対象者は低所得者層のアメリカ人中学生英語母語話者であった。要約の過程と実際に作成された要約文に関しては、指導内容の違いによる有意差は見られなかった。しかし、要約の効率性と要約規則の使用という点においては、両方のグループとも、要約に関する指導を全くしなかったグループと有意に異なることが判明した。一方で、指導をした両グループとも、テキスト内で述べられていないトピックセンテンスを認識する能力は向上しないこともわかった。この研究は直接、テキスト構造とテキスト処理の関連性を扱ったものではない。しかし、要約が成り立つためには、テキストの内容と主題が正確に把握されていることが必要であり、その際には、テキストの構造に着目できることが重要な役割を果たすことを示唆している点で注目すべき研究である。

### 2.3 先行研究の問題点と本研究への示唆

これまで概観してきた先行研究から一般的に、読解前にテキストの構造に関する情報を意図的に与えること、テキスト構造に関する複数のトレーニングをある程度の期間継続することはともに筆記再生や要約の内容を豊かにさせると言える。しかし、次のような3つの問題点が残されているように思われる。

1つ目は、研究の対象とされる言語と学習者の年齢に関することである。英語という言語を対象とした研究であっても、英語母語話者の読解とESL環境下にある日本人以外の学生やEFL環境下にある日本人学生の読解の間には質的な差があることは当然予測されることである。このことに関してKoda (2005) は、「L1とL2間あるいは異言語間でのテキスト構造についての知識の違いを考慮に入れた読解研究は概念的かつ教育的に非常に有意義である」(p.172)と述べている。実際に、Martinez (2002) は、読み手がテキスト構造のパターンを認識しているこ

とがテキストから得られる情報の理解と再生を向上させるという先行研究の結果を再確認するため、ESP環境下にある別のEFLの学生に対して調査を行った。また、前述の先行研究は、小学生・大学生・成人を対象としていることが多い。これらの年齢の学習者が英語を学習する動機や目的は、日本人中学生や高校生のものとは異なる。とりわけ、日本人高校生の場合は、大学入試という現実と直面している状況があるため、英文読解時に示す心理的状況はかなり複雑であることが予測される。したがって、先行研究で得られた知見を異なる学習環境下にある学習者を対象として再度検証してみることは非常に意味のあることと思われる。

2つ目は、実験的条件に関することである。読解指導の差を問題とする先行研究の多くは被験者を実験群と統制群に分けている。これは実験的研究の場合の標準的方法である。両群の等質性が確保されていれば、この方法には何ら問題はない。しかし、純粋な実験的研究ではなく、教室現場の学習者を対象とした実証的研究の場合には、授業過程という要素も考慮に入れる必要がある。研究の結果得られた知見を教室現場に応用できる可能性が広まると考えられるからである。このような観点から、被験者を実験群と統制群に分けるのではなく、授業における指導の連続性という意味で、同じ学習者を対象として指導内容をレベル化するという考え方も成り立つと思われる。

3つ目は、指導の有効性の問題である。テキスト構造を指導することが読解の質を高める上で有効であることを主張する先行研究は多い。例えば、Ikeno (1996) は、日本人大学生に英文テキストの構造を意識させることをねらった質問を意図的に与えることが、談話内のさまざまな要素間の相互関係を頭の中に構築することに役立ったという研究成果を述べている。一方で、有効性に疑問を投げかける研究者たちも存在する。例えば、Davis, Lang & Samuels (1988) は、「型にはまった構造を有するテキストの場合にのみ、テキストの構造を指導することは効果を発揮する」と述べている。また、Raymond (1993) は、「指導を受けるよりも前にテキスト構造を正しく知っている学習者の場合には、たとえ指導をしたとしてもテキストのトップレベル構造に関する情報活用能力は伸張しない」と述べている。

このように賛否両論あるテキスト構造の指導の有効性を問題とした読解研究においては、次の2つの要因が大きく研究結果を左右すると思われる。1つは、テキスト構造に関する読み手の知識である。もう1つは、指導の内容と方法である。Martinez (2002) は、テキストから得られる修辞構造に関する知識の活用とテキスト理解及びテキスト再生との関係を探った。その結果、読み手がテキストの構造を認識できていない場合には、その構造は読み手の読解に影響を及ぼさないことを見いだした。そして、読解指導の対象としてテキスト構造という問題を取り上げることが成果を生み出すかどうかの最初の基準は、読み手にテキストの修辞的構造を気付かせることであると述べている。したがって、テキスト構造の指導の有効性を問題にした研究の場合最も大切なことは、読み手にテキスト構造のどの側面についての知識をどのような方法で得させるかということを考えることであると思われる。

近年、テキスト構造の把握を目指した意図的指導の効果を検証することの必要性は多くの研究者により唱えられている。その中で、Grabe (2004) は、L2というコンテキストにおいて、読解を促進させる可能性のあるテキスト構造に関する知識や指導のタイプを明らかにすることが今後の研究の方向性であると述べている。また、Koda (2005) も、テキスト構造にかかわる指導の方法やタイミングについての研究の必要性を主張している。テキスト構造及びテキスト構造の指導に関する研究成果を学校における指導の連続性という観点と関連させることにより、効果的な英文読解のための指導方法を探る手がかりを得ることができるものと思われる。

## 3 本研究で用いられる用語の定義

### 3.1 英文読解指導のレベル化

英文テキストの理解は基本的には、言語的情報を手がかりに文構造を理解する文レベルの理解と複数の英文間あるいはパラグラフ間の論理関係を理解する構造レベルの理解から成り立つ。しかし、学校ではこの2つのレベルの指導の関連性が意識されることが少なく系統性を持った指導ができにくい傾向があるように思われる。そこで本研究では、読解指導過程を意図的に英文テキストの言語的側面の理解に

基づいた英文和訳を中心とした文レベルの指導とテキストの構造に焦点を当てた構造レベルの指導の2つにレベル化し、これら2つの指導を段階的、系統的に展開することを目指した。また、本研究実施上使用する名称として文レベルの指導を指導レベル1、構造レベルの指導を指導レベル2と名付けた。

これら2つのレベルの指導に関する基礎的理論は次の2つの研究から得た。1つは、Block (1986)の研究である。Block (1986) は、テキスト構造の使用をストラテジーと見なし、2つのレベルに分けている。1つは、テキスト構造の認知をその一部とする一般的ストラテジーである。もう1つは、特定の言語的単位の理解を扱う局所的ストラテジーである。そして、自分の読みをコントロールできる程度のストラテジーを有している読み手であっても、ストラテジー使用が散発的で非組織的である場合には、読解の手助けとはなり得ないとしている。また、Rupp, Ferne & Choi (2006) は、語彙的处理・命題コード化・テキストモデリングの3つのレベルがテキスト処理の際に作用するとしている。語彙的处理は、テキスト内の語彙や文法を理解する段階のことである。命題コード化は、テキスト内の個別の語や語句を文脈を考慮に入れて統合し1つの意味単位を構築する段階のことである。テキストモデリングとは、テキスト内の各命題を統合しテキストの首尾一貫した心的モデルを構築する段階のことである。本研究における指導レベル1は局所的ストラテジーと語彙的处理・命題コード化に、指導レベル2は一般的ストラテジーとテキストモデリングにそれぞれかわるものと考えられる。

### 3.2 説明的テキストの論理展開

本研究で説明的タイプの英文テキストを用いた理由は、説明的タイプの読解の相対的難しさの原因を追及する必要性にある。Armbruster et al. (1987) は、アメリカの小学校5年生を対象とした読解研究の中で、物語的テキストに比べて、説明的テキストの方が理解が難しい理由として、不十分な背景知識、興味の不足、動機の欠如を挙げている。さらに、Armbruster et al. (1987) は、「テキスト構造に対する感覚が欠けていることが説明的タイプのテキストの読解をより難しくさせているもう1つの要因である」(p.333)と述べ、読解の成功におけるテキスト構造の理解の重要性を示唆している。

本研究におけるテキスト構造とはテキスト中の各アイデアが組織化されている方法を指す。Meyer (1975)によれば、列挙・因果・呼応(問題解決)・比較対照・説明の5つの種類があるとされている。

### 3.3 テキスト理解度測定手段としての要約と自由筆記再生

自由筆記再生は、1980年代後半までは読解の度合いを測定する手段として高い評価を得ていた(Johnston, 1983; Hayes, 1989)。しかしながら近年、問題点が指摘されてきている。簡潔に言えば、自由筆記再生はテキスト内容を記憶する能力も要求するため、学習者が筆記再生したもの(プロトコル)<sup>(注2)</sup>の中には記憶されなかったものは含まれないことになり、学習者の読解能力を偏った形で評価してしまう可能性がある(Kobayashi, 1995; Chang, 2007)。また、和訳課題の方が自由筆記再生よりもテキスト理解を示す証拠となりやすいことを指摘した研究もある(Chang, 2007)。

一方、要約に関しては、自由筆記再生と比較した上で、その読解力測定方法としての適切性が問われている。Riley & Lee (1996)は、「要約は、その性質上、テキストの主題に焦点を当てるものであるため、自由筆記再生よりも読み手とテキスト間のより質の高い相互作用を反映するのか」(p.178)という疑問を投げかけている。これに対して、要約を読解力測定方法として限定的な形で肯定する研究もある。例えば、Cohen (1993)は、非母国語話者にテキストの主題の要約を求めるならば、要約はコミュニケーション的な言語テストになりうると述べている(p.132)。また、Kozminsky & Graetz (1986)は、学問的素材を読む大学生の場合には学問遂行上、要求される能力であると認め、学生のテキスト理解度の尺度として要約を選択した。

このように自由筆記再生と要約には利点と欠点がいくつか指摘されている。しかし、Riley & Lee (1996)は、この2つは読解力測定方法として特定の役割を持ち相互補完的な働きをすると指摘している。その内容を要約すれば以下ようになる。第1点目は、上位レベルのアイデアユニットが産出されやすいという点においてのみ、要約の方が適切であることである。第2点目は、要約や自由筆記再生の内容や質は、この2つの課題に対する読み手の意識次第で異なる可能性があることである。本研究で

は、要約がテキストの主題の産出に、自由筆記再生がテキストの詳述部分の産出にそれぞれ有効であることから、両者には読解力測定方法としての相互補完的役割があると考え、この2つをテキスト理解度測定方法として用いる。

## 4 研究の目的

第1点目は、テキスト構造に着目させる指導をある程度長期間行った場合の学習者のテキスト理解度の推移を探ることである。これまで行われてきたテキスト構造とテキスト処理に関する研究では、実験的に統制群と実験群を編成しテキスト構造に関する指導の効果を検証する研究と、指導を終了した後もその指導の効果が持続するかどうか確かめる研究の2つに大別されるように思われる。英語教育への貢献という点から、後者も含めて、長期的に授業過程の中で指導効果を検証する形がもっと多くとられてもよいものと考えられる。

第2点目は、金谷(1995)に見られるように、テキスト構造を系統的に指導した場合、その読解に対する効果がどのような点で生じたのかということ、指導方法及び学習者のパフォーマンスを細分化することによって検討することである。これまでの研究の中には、指導の効果を筆記再生における情報量の獲得やテキストのマクロ構造を抽象化する能力などの点で検証しようとするものが見られた。しかし、Koda (2005)やGrabe (2004)らが指摘するように、テキスト構造に関する指導とその効果を特定の側面からだけでなく、複数の側面から検証する必要があると思われる。

そこで本研究では、読解指導を2つのレベルから構成されるものにとらえ、これら2つの指導レベルの違いとテキスト理解度の関係を検証するために、要約と自由筆記再生を用いた。このように、指導方法とテキスト理解度の評価方法をそれぞれ複数用意することにより、複雑な要因が相互に絡み合うとされるテキスト読解における学習者のパフォーマンスをより詳細に探ることが可能となる。本研究では、次の3つのリサーチクエスチョンを設けた。

#### リサーチクエスチョン1：英文テキスト内比較

指導レベルの違いはテキスト理解度のどの部分にどのような影響を及ぼすか。

## リサーチクエスト2：英文テキスト間比較

指導の連続性という観点から見た場合、指導のレベルの違いとテキスト理解度の関係は各英文テキストごとにどのように推移するか。

## リサーチクエスト3：英文テキスト間比較

指導の初期時点のテキスト理解の質は長期間の指導の継続によりどのように変化するか。

# 5 研究の方法

## 5.1 対象者

公立高校普通科3学年生徒63名を対象とした（文系クラス34名，理系クラス29名）。民間教育団体が主催する全国的規模で実施される模擬試験の成績及び県教育委員会が主催する共通学力テストの成績から相対的に平均的英語学力を持つ学習集団であると言える。

## 5.2 対象科目

週4時間行われるリーディングの授業を対象とし、実際の指導と調査を行った。

## 5.3 期間

本研究は学校が設定するカリキュラムに沿って行われる通常の授業における指導の効果を検証することを目指したため、2007年8月下旬から11月中旬の約2か月半を研究期間とした。また、指導に要した授業時間数は両方のクラスとも合計35時間であった。

## 5.4 材料

### 5.4.1 英文テキスト

入試対策用英語長文問題集に記載されている英文テキストを用いた。英文テキストは大学入試として過去に出題された英文の中からテーマという観点から比較の出題頻度が高いと思われるものを抽出し編集されたものである。また、指導の効果を授業で使

■ 表1：本研究の概要

テキストの名称	授業時の名称	英文のテーマ	指導レベル	対象人数	読解力測定方法	総語数	FKG
英文テキスト 1	①IMPULSE Lesson 9	歴史の概念	1	60	自由筆記再生	135	8.8
			2	56			
英文テキスト 2	IMPULSE Lesson 10	奴隷と音楽	1	55	要約	151	12.5
				57	自由筆記再生		
			2	53	要約		
				59	自由筆記再生		
英文テキスト 3	IMPULSE Lesson 11	「ルネッサンス」の意義	1	34	要約	147	8.9
			2	32			
英文テキスト 4	IMPULSE Lesson 13	水中から陸上への生物の進化	1 + 2	28	要約	332	12
英文テキスト 5	②MORE READING POWER	天文学者と占星術学者	1	54	要約	107	11.5
				56	要約		
			2	53	自由筆記再生		
英文テキスト 6	IMPULSE Lesson 14	科学技術の功罪	1	55	要約	508	11.8
			2	56			
英文テキスト 7	IMPULSE Lesson 15	言語と文化	1 + 2	54	自由筆記再生	89	11.3
英文テキスト 8	③READING POWER	フランス人の買い物	/	60	自由筆記再生	105	6.3
英文テキスト 9	MORE READING POWER	体重過多の原因と影響		57	自由筆記再生	119	5.7

(注) 指導レベル 1 = 文レベル，指導レベル 2 = 構造レベル FKG = Flesch-Kincaid Grade Level

(1) IMPULSE = 入試対策用英語長文問題集の名前 (寺尾, 2007), (2) MORE READING POWER・(3) READING POWER = ELT 教材の名前 (Mikulecky & Jeffries, 2004, 2005)

用する英文テキスト以外のテキストを用いて検証する目的で、ELT教材から3つの英文テキストを選んだ。

#### 5.4.2 ワークシート

指導レベル1では、英文テキスト内の語彙や文法項目の理解と定着をねらったワークシートを作成した。指導レベル2では、英文テキストの論理展開を図式化したワークシートを作成した。その際、談話標識や談話標識に相当する語句を明示することによりパラグラフ内の各英文の論理関係を明確化した。また、複数のパラグラフから構成される英文テキストの場合は、談話標識や談話標識に相当する語句を明示するとともに、パラグラフ間の論理的関係を矢印などを用いて明示した。

### 5.5 手順

入試用英語長文問題集に記載されている英文テキストを材料として、2つのレベルの指導を断続的に行った。各レベルの指導を終了した後、日本語による要約あるいは日本語による自由筆記再生を課した。

#### 5.5.1 レベル1の指導

語彙や文法の解説を中心とする英文和訳方式の指導を指す。入試用英語長文問題集に記載されている英文テキストは過去に大学入試で出題されたものであり、内容的抽象度や語彙や文法などの言語的複雑度が高かったため丁寧な解説を試みた。一方、ELT教材から抜粋した英文テキストは、言語的複雑度や内容面での抽象度が低かったため、重要な語句や文法項目の確認にとどめた。どちらの場合にも、英文テキストの論理展開については授業展開上必要な部分についてのみ口頭による簡潔な説明をし、展開の詳細については意図的に説明しなかった。

#### 5.5.2 レベル2の指導

レベル1の指導終了後、英文テキストの論理展開を把握させることを目指した指導を行った。指導の際にはワークシートを用いて単一のパラグラフや複数のパラグラフの論理展開を詳細に解説した。最も重点を置いたことは、談話標識・談話標識に相当する語や語句・トピックセンテンスを手がかりにパラグラフの主題や論理展開を理解させようとしたこ

とである。また、複数のパラグラフから構成される英文テキストの場合には、パラグラフ間の論理関係を矢印を用いて図式化し、明確なイメージを持たせるように配慮した。

#### 5.5.3 テキスト理解度の評価

英文テキストの理解度測定方法には、多肢選択方法、Cloze法、正誤法、Q and Aなどがある。これらは、調査者が事前に評価したい部分や技能を特定した上で解答させるために用いるものである。本研究では、調査対象者のテキスト理解度を確認する回数は2回であった。しかも、同一のテキストを用いた評価である。そのため、同一の評価手段を2度繰り返すことは評価の信頼性や妥当性を大きく損ねることになる。この条件を満たすものとして、母国語による要約及び自由筆記再生を課した。要約や自由筆記再生に見られるアイデアユニットを分析することにより、英文テキストの論理展開の認識度を確認することも可能である。

指導レベル1と2それぞれが終了後、要約や自由筆記再生を課して英文テキストの理解度を確認した。要約の場合は、テキストの主題や論理展開に着目しテキストの概要をまとめるように指示した。その際、テキストを参照することは許可した。一方、自由筆記再生の場合にも、テキスト内容をできるだけ多く想起することよりもむしろ、テキストの概要をまとめることを求めた。また、テキストを参照することは認めなかった。ただし、計画どおりに授業が進まない状況もあったため、指導レベル1と2終了後に要約や自由筆記再生を課すタイミングや回数を各英文テキストごとに統一することはできなかった。

## 6 データ分析の視点と方法

### 6.1 英文テキスト内のアイデアユニットの分割と分類

まず、本研究で用いた各英文テキストをアイデアユニットに分割した。「アイデアユニットとは、統語的単位であり、その単位の再生率をもって読解力の指標とするものである」(門田・野呂, 2001, p.300)。そして、統語的単位のとらえ方により、命題を単位とする分析方法と節を単位とする分析方法

の2つがあるとされる。本研究では、分割に必要とされる言語的知識の複雑さを避けるために節単位での分割を行った。分割にあたっては、木村 (1999)、Carrell (1985)、Ikeno (1996) の3つに共通して用いられている基準に従った。その際、本研究の対象者が外国語として英語を学ぶ高校生であることを考慮し、困難度が高いと見込まれたアイデアユニットについては、意図的に分割単位を拡大縮小するなどの操作をした。また、日本人である調査者本人が分割した後、英語を母語とする外国人講師に英語母国語話者という立場から再確認を求めた。後掲の表3に本研究で用いた英文テキストを例としたアイデアユニットの分類例が示されている。

アイデアユニットのレベル分けについては、テキ

ストの主題に対する重要度という観点から4段階に分けた Stein & Kirby (1992) の例も見られる。しかしこの場合も、調査対象者である高校生の英語学力を考慮し、決定された各英文テキストのすべてのアイデアユニットをテキストの主題との関連性の深さという観点から、上位レベルと下位レベルの2つに分類するにとどめた。この場合も、英語母国語話者を加えて上記2名が分類を担当した。一致しなかったアイデアユニットについては、可能な限り外国人講師の判断を尊重しつつ日本人調査者本人がレベル分けを行った。表2に、使用した各英文テキストのアイデアユニットのレベル分けを行った2名の担当者間の一致度が示されている。

■ 表2：各英文テキストのアイデアユニット数と採点者間信頼性

英文テキスト名	すべてのアイデアユニットの数	上位レベルのアイデアユニットの数	下位レベルのアイデアユニットの数	Cronbach $\alpha$
1 (Lesson 9)	26	13	13	0.70
2 (Lesson 10)	22	11	11	0.78
3 (Lesson 11)	24	12	12	0.74
4 (Lesson 13)	50	25	25	0.68
5 (MORE READING POWER)	16	8	8	0.67
6 (Lesson 14)	70	35	35	0.63
7 (Lesson 15)	17	8	9	0.69
8 (READING POWER)	16	9	7	0.77
9 (MORE READING POWER)	18	9	9	0.71

## 6.2 要約、自由筆記再生中のアイデアユニットの分析

テキスト理解度を確認するため、要約と自由筆記再生を課した。この両方において調査対象者に、テキストの概要をまとめることを求めたため、要約の効率性、処理の深さ、テキスト構造への気付きの3つの観点から分析することとした。表3は本研究で用いたある英文テキストを例として分析例を示したものである。

### 6.2.1 要約の効率性

調査対象者がどの程度英文テキスト中の上位レベ

ルと下位レベルのアイデアユニットを認識し、要約または自由筆記再生中に産出したかを示す。Stein & Kirby (1992) に倣い、学習者が実際に産出した上位レベルと下位レベルのアイデアユニットの数をそれぞれ、英文テキスト内のすべての上位レベルおよび下位レベルのアイデアユニットの数で割った数値を指標とした。

最小数値は0、最大数値は1である。上位レベルのアイデアユニットに関しては数値が1に近いほど高い割合で認識できたことを示し、効率性が高いと見る。逆に、下位レベルのアイデアユニットの数値が1に近い場合は、効率性が悪いと見る。

■表3：アイデアユニット分類例とテキストの処理の深さから見た自由筆記再生分析例

<p>〈原文〉英文テキスト7, 言語と文化</p> <p><sup>1</sup>Though it is true / <sup>2</sup>that every normal human being is able to use language, / <sup>3</sup>it is misleading / <sup>4</sup>to compare this with his ability to eat, sleep, or walk. / <sup>5</sup>All of these abilities are passed on to us by genetic transmission / ; <sup>6</sup>we receive them by way of the genes / <sup>7</sup>that we inherit from our parents. / <sup>8</sup>In the case of language, however, / <sup>9</sup>it is only the ability to talk and understand / <sup>10</sup>that we inherit genetically / ; <sup>11</sup>the particular language or languages / <sup>12</sup>that we speak / <sup>13</sup>are passed on to us / <sup>14</sup>not by genetic transmission but by cultural transmission. / <sup>15</sup>That is to say, / <sup>16</sup>a language is something / <sup>17</sup>that we learn and are taught, / <sup>18</sup>not something that we know by instinct. (注：下線部はこのパラグラフ中の上位レベルアイデアユニットを表す)</p>			
<p>〈自由筆記再生中のプロトコルの分析例〉</p>			
<p>言語の使用と人間の本能行動を比較すると 2+4:統一, 推論</p>	<p>誤解が生じる。 3:同一表現</p>	<p>言語の使用とは 11+12+15</p>	<p>人に教えてもらったり学んだりし 16:具体的</p>
<p>て人に備わる 11+12+15:統一</p>	<p>ものであり、それは文化的伝達である。 13:脱特定化</p>	<p>一方、人間の本能行動とは親からの遺伝的伝達であ 接続詞</p>	<p>5+7:統一</p>
<p>る。 接続詞</p>	<p>だからこれらは違うのである。 個人的</p>		

### 6.2.2 処理の深さ

Richards & Schmidt (2002) によれば、読み手がテキストを理解するために活用する一連の知的作業をテキスト処理という。そして、Stein & Kirby (1992) は、「テキストの主題をよく理解したことをうかがわせる要約 (deep summary) とテキストの表層的内容の理解にとどまっていることをうかがわせる要約 (surface summary) を処理の深さという基準を用いて区別している」(p.224)。その基準は、① 逐語訳的模写の程度、② 配列の程度、③ パラグラフ間での主題の統合、④ 命題間の関係を説明するための接続詞の使用、⑤ 要約するためのテキスト情報の包括的解釈や個人的予測の5つである。一方、英語ではなく日本語を対象とした文章理解について研究した呂本 (2005) は、上記の5つのレベルを細分化して12の分類項目を作成している。

本研究では、分析基準の簡便さという観点から、呂本 (2005) の12の項目を用いた。表3に12項目の中のいくつかの実例が示されている。分析方法は以下のとおりである。調査対象者全員の要約及び自由筆記再生中に見られる12の項目ごとに、出現頻度を合計した。一方、1人1人の調査対象者ごとに12の項目の出現頻度を合計した後、調査対象者全員の12の項目すべての頻度数を合計した。そして、12の各項目ごとの合計した数字を調査者全員の合計数で割り、12の項目それぞれの出現頻度数平均値を算出した。この数字が高いことは出現頻度が高いことを意

味する。

### 6.2.3 テキスト構造への気付き

この言葉は、Ghaith & Harkouss (2003) で用いられている用語である。学習者がどの程度テキストの論理展開に気付いているかということを目指す。Ghaith & Harkouss (2003) は、学習者により筆記再生されたものの構造と原文の構造の類似度を接続詞の出現頻度を指標として比較している。この接続詞は、英文間及びパラグラフ間の論理関係を明示する談話標識に相当する。本研究でもこの指標を用いた。分析方法は以下のとおりである。まず、調査対象者全員の要約及び自由筆記再生に見られる談話標識の数を各英文テキストごとにすべて合計した。その後、その合計した数を各英文テキスト内のすべてのアイデアユニットの総数で割ることによって、アイデアユニットの総数に対する倍率を算出した。この倍率が高いことは多くの談話標識が算出されたことを意味し、テキスト構造への気付きの度合いが高いと解釈される。本研究で使用した各英文テキストの論理展開は、Meyer (1975) の用語を用いれば、主として比較対照・説明・列挙の3つである。

### 6.3 データ処理手法

3つのリサーチクエスションの検証は異なった手法で行った。リサーチクエスション1と3についてはt検定、リサーチクエスション2については要約

や自由筆記再生中の出現頻度数平均値をもとにしてグラフ化を行った。また、6.2で述べた3つの各分析方法は、本研究で設けたリサーチクエスチョン2を検証する場合にのみ適用した。なぜなら、リサーチクエスチョン2は各英文テキスト間での比較を求めるため、学習者の要約と自由筆記再生を共通の尺度で測定し評価する必要があったからである。一方、リサーチクエスチョン1はテキスト内比較、3は2つのテキスト間比較であったため、該当する項目の数字を単純に合計して平均値を算出し分析を行った。

## 7 結果

### 7.1 リサーチクエスチョン 1

各英文テキストごとに、指導レベル1と2実施後の要約及び自由筆記再生中の内容を  $t$  検定を用いて分析した。分析の視点は、要約の効率性、処理の深さ、テキスト構造への気付きの3つである。表4はその結果を示している。なお分析の際は実際に2つのレベルの指導を行った英文テキストを分析対象とした。

■表4：各英文テキストにおける指導レベル1と2の  $t$  検定結果 (各英文テキスト内比較)

	n		上位レベル のアイデア ユニット	下位レベル のアイデア ユニット	同一表現	類似表現	言い換え	脱特定化	抽象化	具体化	合成
	指1	指2									
英文テキスト1 (FR)	60	56	0.6	0.34	0.1	0.28	0.64	0.004*	0.3	0.95	0.09
英文テキスト2 (FR)	57	59	0.69	0.18	0.01*	0.27	0.02*	0.42	0.25	0.42	0.16
英文テキスト2 (SUM)	55	53	0.09	0.15	0.01*	0.71	0.44	0.35	0.29	0.38	0.01*
英文テキスト3 (SUM)	34	32	0.59	0.04*	0.32	0.27	0.36	0.3	0.26	0.32	0.69
英文テキスト5 (SUM)	54	56	0.02*	0.92	0*	0.1	0.38	0.001*	0*	0.11	0.002*
英文テキスト6 (SUM)	55	56	0.03*	0.9	0*	0.52	0.75	0.44	0.56	0.001*	0.42

	統一	推論	個性的	テキスト外	誤り	接続詞の使用
英文テキスト1 (FR)	0.66	0.22	0.15	0.03	0.03*	0.004*
英文テキスト2 (FR)	1	0.18	0.15	0.98	0.07	0.43
英文テキスト2 (SUM)	0.6	0.18	0.29	0.98	0.33	0.36
英文テキスト3 (SUM)	0.02*	0.78	0.95	-	0.35	0.01*
英文テキスト5 (SUM)	0*	0.003*	0.98	-	0.04*	0.65
英文テキスト6 (SUM)	0*	0.01*	0.18	0.99	0.002*	0.88

(注)

(1)表中15の項目について、指導レベル1及び2における調査対象者の要約及び自由筆記再生中の出現頻度を合計し、 $t$  検定を用いて有意差を検証した

(2)FR = Free recall (自由筆記再生), SUM = Summary (要約)

(3)上位レベルと下位レベルのアイデアユニット=要約の効率性、同一表現~誤り=処理の深さ、接続詞の使用=テキスト構造への気付き

\* $p < .05$

### 7.1.1 要約の効率性

表4から、英文テキスト1から6の中で、下位レベルのアイデアユニットに関して有意差が見られたのは、英文テキスト3のみであった〔 $t(114) = 2.92, p < .04$ 〕。出現頻度数平均値を比較したところ、指導レベル1は3.29、指導レベル2は4.34であり、テキストの論理展開に着目させる指導を行った後にもかかわらず、下位レベルのアイデアユニットの出現頻度数が増加するという結果になった。

一方、上位レベルのアイデアユニットの出現頻度数平均値に関しては、最初の4つの英文テキストにおいては指導レベル間での有意差は見られなかった。しかし、英文テキスト5と6においては、有意差が見られた〔英文テキスト5： $t(108) = 2.32, p < .02$ 、英文テキスト6： $t(109) = 2.25, p < .03$ 〕。出現頻度数平均値を見ると、英文テキスト5の場合は、5.35から6.09へ、英文テキスト6の場合は、13.6から15.8へとそれぞれ増加した。

### 7.1.2 処理の深さ

12の項目の中で最も多くの英文テキストにおいて有意差が見られたのは、「同一表現」に関してである〔英文テキスト2 (FR)： $t(114) = 2.52, p < .01$ 、英文テキスト2 (SUM)： $t(106) = 2.5, p < .01$ 、英文テキスト5： $t(108) = 5.82, p < .00$ 、英文テキスト6： $t(109) = 3.99, p < .00$ 〕。各英文テキストの出現頻度数平均値の差を見ると、英文テキスト2 (FR)の場合にのみ、指導レベル1から2への増加が見られた(1.32→2.12)。その他の場合はすべて減少傾向であった。2番目に有意差が多く見られたのは、「統一」と「誤り」に関してである。「統一」に関してはとりわけ、本研究の後半に使用した3つの英文テキストすべてにおいて有意差が見られた〔英文テキスト3： $t(64) = .40, p < .02$ 、英文テキスト5： $t(108) = 8.76, p < .00$ 、英文テキスト6： $t(109) = 3.75, p < .00$ 〕。各英文テキストの出現頻度数平均値はいずれの場合にも、指導レベル1から2へと増加していた(英文テキスト3：0.56→1.25、英文テキスト5：0.3→1.57、英文テキスト6：2.44→3.91)。「誤り」に関しては、有意差が見られた3つの英文テキストすべてにおいて、指導レベル1から2への出現頻度数の減少が見られた(英文テキスト1：0.35→0.14、英文テキスト5：0.48→0.14、英文テキスト6：0.62→0.16)。「脱特定化」、「合成」、「推論」

に関しては2つの英文テキストに、「言い換え」、「抽象化」、「具体化」に関しては、1つの英文テキストにそれぞれ有意差が見られた。これら有意差が見られた英文テキストはおおよそ本研究の後半に多く見られた。

### 7.1.3 テキスト構造への気付き

要約や自由筆記再生中に見られる接続詞の出現頻度数平均値を比較した。表4から、英文テキスト1と3において有意差が見られた〔英文テキスト1： $t(114) = 2.93, p < .004$ 、英文テキスト3： $t(64) = 2.54, p < .01$ 〕。出現頻度数平均値を見ると、英文テキスト1に関しては0.28から0.71へ、英文テキスト3に関しては0.85から1.41へそれぞれ増加を示した。

## 7.2 リサーチクエスチョン 2

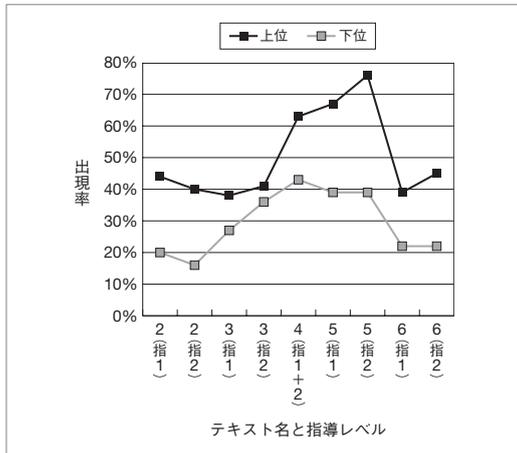
指導レベルの違いと要約及び自由筆記再生との関連性の推移を探ることを目的として、すべての英文テキストの要約及び自由筆記再生の分析結果をグラフ化しテキスト間比較を行った。その際、比較する基準を均一にするため、要約の効率性と処理の深さに関しては、数値を全体に占める割合(パーセント)で算出した。一方、テキスト構造への気付きに関しては、調査対象者全員が使用した接続詞の合計数を原文中に含まれる全アイデアユニット数で割り、原文中のアイデアユニット数の何倍の接続詞が算出されたかをもって共通の尺度とし比較した。テキスト理解度の評価方法の違いと指導レベルの違いの関連性の推移を検証するため、以下の結果を、要約と自由筆記再生の2つに分けて述べる。

### 7.2.1 要約中のプロトコルにおける要約の効率性の推移

図1から指摘できることの第1点目は、すべての英文テキストにおいて上位レベルのアイデアユニットの割合が下位レベルのアイデアユニットの割合を上回っていることである。その中で、英文テキスト3においては指導レベル1と2のどちらの場合にも他のテキストよりもその差は少ない。第2点目は、指導レベル1から2へのアイデアユニットの割合の増減について見た場合、英文テキスト2においては、2つのレベルのアイデアユニットがともにやや減少していることである。しかしながら、英文テキスト5と6において、指導レベル間のアイデアユ

ニットの割合の増減を比べた場合、下位レベルのアイデアユニットについてはほぼ変化がないのに対して、上位レベルのアイデアユニットについては約10%前後増加している。

▶ 図1：要約中のプロトコルにおける要約の効率性の推移



### 7.2.2 要約中のプロトコルにおける処理の深さの推移

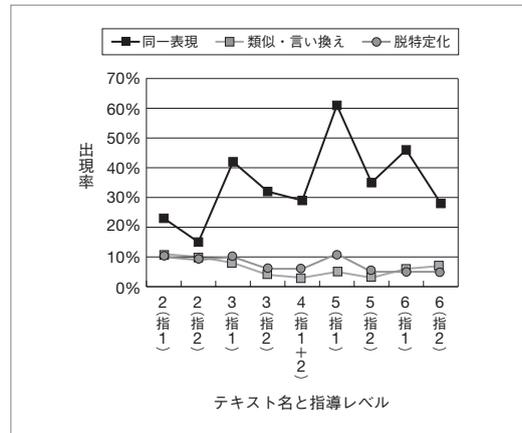
図2から図4までが処理の深さに関する推移を表している。まず図2から明白なことは、ほぼすべての英文テキストにおいて「同一表現」の割合が他の2つを大きく上回っていることである。しかも、すべての英文テキストにおいて、指導レベル1から2へとその割合が減少している。とりわけ、英文テキスト5と6においてその傾向が強い。

次に図3からも同様の傾向が読み取れる。4つの項目の中で、「統一」の割合に関しては、指導レベル1から2への増加率がかなり大きいことがわかる。しかも前半の英文テキスト2と3よりも、後半の英文テキスト5と6の方が増加率が大きいようである。「統一」とともに概要把握を成功させる読みの大きな鍵を握る処理方法の1つである「合成」については、英文テキスト2において指導レベル1から2への増加率が他の英文テキストの場合に比べて大きい。「抽象化」に関しては、英文テキスト5において指導レベル1から2への増加率が最も大きい。

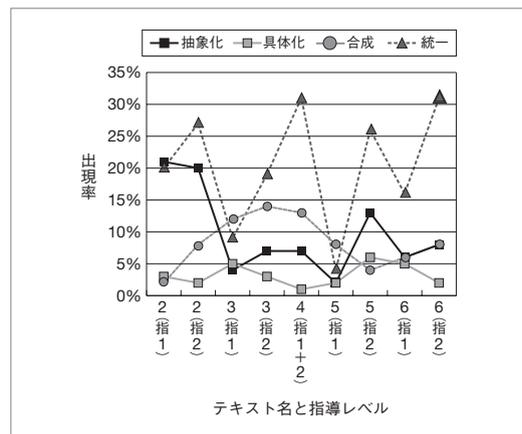
さらに、図4から「推論」に関して、英文テキスト5と6において指導レベル1と2の間の増加率が

大きい。

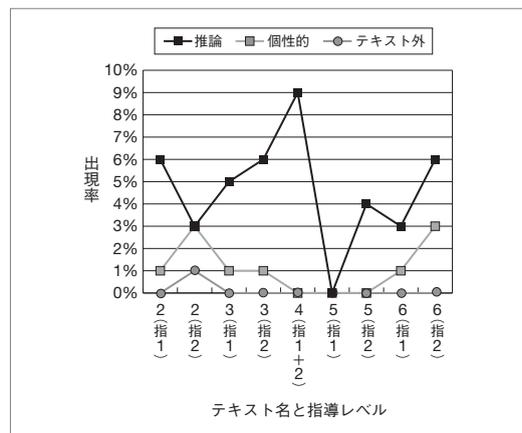
▶ 図2：要約中のプロトコルにおける処理の深さの推移 1



▶ 図3：要約中のプロトコルにおける処理の深さの推移 2



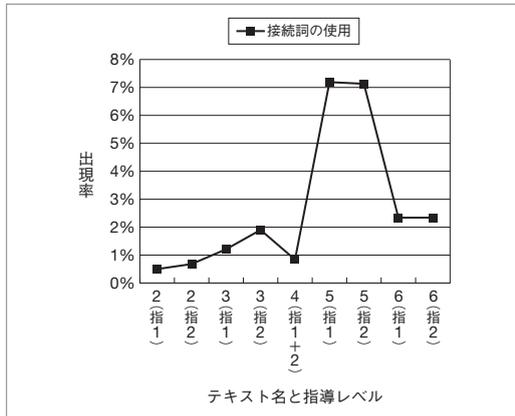
▶ 図4：要約中のプロトコルにおける処理の深さの推移 3



### 7.2.3 要約中のプロトコルにおけるテキスト構造への気付きの推移

図5から、英文テキスト3においてのみ指導レベル1から2への増加率が大きい。接続詞の使用に関しては、英文テキスト5と6には指導レベル1と2の差はほとんど見られない。

▶ 図5：要約中のプロトコルにおけるテキスト構造への気付きの推移

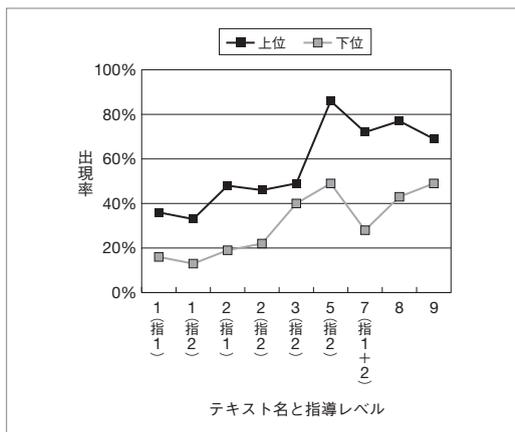


(注) 表中、出現率は原文テキストの全アイデアユニット数に対する倍率を表す

### 7.2.4 自由筆記再生中のプロトコルにおける要約の効率性の推移

図6から指摘できることの第1点目は、上位レベルと下位レベルのアイデアユニットの割合は、指導が継続されるに従って徐々に増加傾向を示していることである。その中で、英文テキスト1と8及び9

▶ 図6：自由筆記再生中のプロトコルにおける要約の効率性の推移

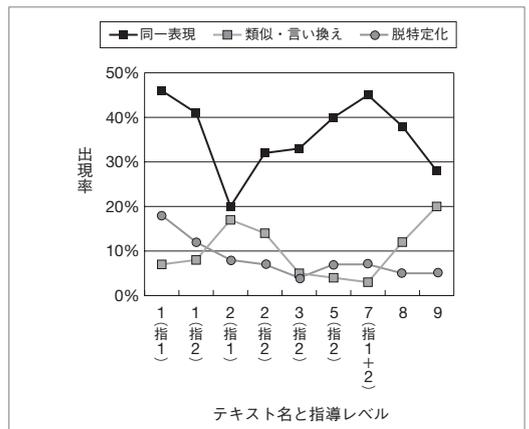


を比較した場合、明らかに、8と9の方が上位レベルのアイデアユニットの割合が多い。第2点目は、すべての英文テキストにおいて上位レベルのアイデアユニットの割合が下位レベルのアイデアユニットの割合を上回っていることである。とりわけ、英文テキスト5と7においてその差が最も大きくなっている。

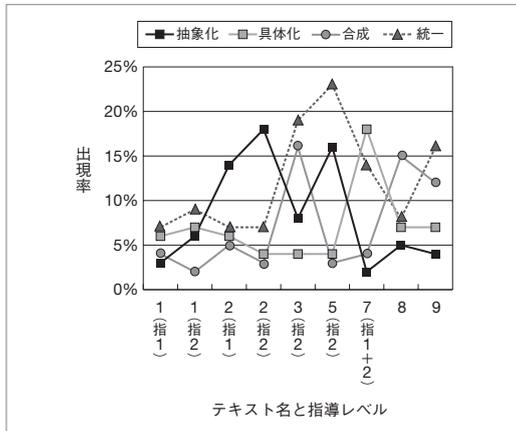
### 7.2.5 自由筆記再生中のプロトコルにおける処理の深さの推移

図7から図9までが処理の深さに関する推移を表している。まず図7から明らかなのは、「同一表現」の割合がほとんどの場合、他の2つを大きく上回っていることである。最も注目すべきことは、英文テキスト1, 3, 5, 7, 8と英文テキスト9に関して、「同一表現」と「類似+言い換え」の割合の差が逆になっていることである。また、指導の連続性という点から見た場合、英文テキスト1と2では指導レベル1と2の間でこの2つの割合の増減が逆になっていることを指摘することができる。次に図8から、複数のアイデアユニットを1つにまとめるテキスト処理方法である「統一」と「合成」の割合の差を比べると、英文テキスト1と2では指導レベル間での目立った開きは見られない。しかし、本研究の後半に使用した英文テキスト5と7では大きな開きが出ている。また、本研究で最後に用いた英文テキスト8と9では、「統一」と「合成」の割合が逆になっている。図9において最も注目すべきことは、9つのケースの中で最も難易度が低い英文テキスト9と最も難易度が高い英文テキスト2（指1）

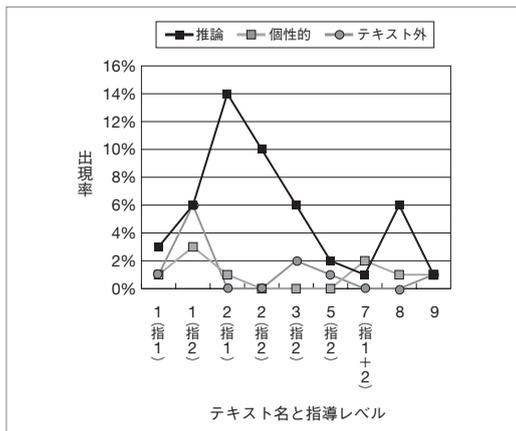
▶ 図7：自由筆記再生中のプロトコルにおける処理の深さの推移 1



▶ 図 8：自由筆記再生中のプロトコルにおける処理の深さの推移 2



▶ 図 9：自由筆記再生中のプロトコルにおける処理の深さの推移 3

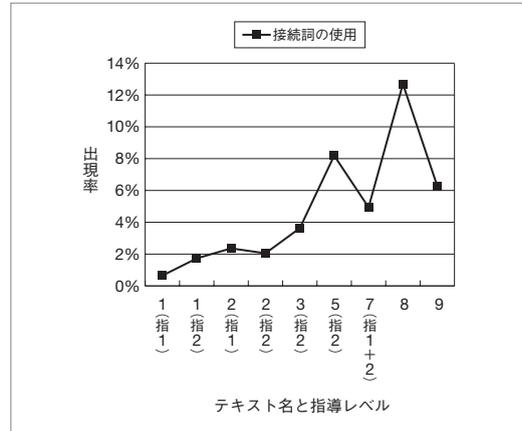


では、「推論」の割合に関して約14%の大きな開きがあることである。

### 7.2.6 自由筆記再生中のプロトコルにおけるテキスト構造への気づきの推移

図10から、レベル2の指導が継続されるに従って接続詞の出現頻度数が上昇傾向にあるように思われる。しかし、いくつかの英文テキストを比較検討すると、次のことを指摘することができる。まず、英文テキスト1と2においては、指導レベル間で接続詞の出現頻度数の差は生じなかったことがわかる。次に、英文テキスト2と5・8の間では、接続詞の出現頻度数には大きな開きがある。また、英文テキスト7と9を比較した場合、接続詞の使用頻度はほぼ同じ値を示していることがわかる。

▶ 図 10：自由筆記再生中のプロトコルにおけるテキスト構造への気づきの推移



## 7.3 リサーチクエスチョン 3

本研究におけるレベル2の指導の効果を英文テキスト間で検証した。分析に用いた英文テキストは本研究の最初に使用した英文テキスト1と本研究の終盤に使用した英文テキスト7の2つである。分析の目的は、本研究における指導の初期段階と終盤の段階を比較することにより、自由筆記再生中のプロトコルの質的变化を探ることであった。表5によると、上位レベルのアイデアユニット [ $t(107) = 3.03, p < .003$ ], 下位レベルのアイデアユニット [ $t(107) = 2.42, p < .02$ ] (要約の効率性), 言い換え [ $t(107) = 2.7, p < .001$ ], 具体化 [ $t(107) = 5.51, p < .00$ ], 統一 [ $t(107) = 3.66, p < .00$ ], 推論 [ $t(107) = 2.52, p < .01$ ], テキスト外 [ $t(107) = 2.48, p < .02$ ] (処理の深さ), 接続詞の使用 [ $t(107) = 4.35, p < .00$ ] (テキスト構造への気づき) の8つの項目において両英文テキスト間に有意差が見られた。しかし、有意差が見られたこれらの項目の出現頻度数平均値を比較した場合、必ずしもすべての項目で指導レベル1から2への増加が見られるわけではない。指導レベル間で出現頻度数平均値が増加したのは、上位レベルのアイデアユニット数 (4.33→5.76), 下位レベルのアイデアユニット数 (1.71→2.48), 具体化 (.36→1.19), 統一 (.47→.94), 接続詞の使用 (.69→1.56) の5項目である。一方、言い換え (.31→.04), 推論 (.31→.07), テキスト外 (.35→.00) の3項目に関しては指導レベル間で出現頻度数平均値が減少した。

■表5：レベル2の指導の効果を検証した結果（英文テキスト間比較）

	n	上位レベルの アイデアユニット			下位レベルの アイデアユニット		
		M	SD	p	M	SD	p
英文テキスト1	55	4.33	3.1	.003*	1.71	2.0	.02*
英文テキスト7	54	5.76	1.58		2.48	1.29	

	n	同一表現			類似表現			言い換え			脱特定化			抽象化			具体化		
		M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p
英文テキスト1	55	2.27	1.96	.053	.09	.35	.75	.31	.72	.001*	.64	.87	.23	.31	.79	.14	.36	.65	.0*
英文テキスト7	54	2.94	1.61		.11	.32		.04	.19		.44	.77		.13	.39		1.19	.89	

	n	合成			統一			推論			個性的			テキスト外			誤り			接続詞の使用		
		M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p	M	SD	p
英文テキスト1	55	.11	.37	.06	.47	.74	.0*	.31	.64	.01*	.15	.41	.62	.35	1.02	.02*	.15	.41	.22	.69	.98	.0*
英文テキスト7	54	.28	.53		.94	.6		.07	.26		.11	.32		0	0		.26	.56		1.56	1.09	

(注) (1) それぞれの英文テキストを用いた指導レベル2後の自由筆記再生における出現頻度数平均値をt検定を用いて比較した  
 (2) 英文テキスト1は本研究の最初に用いたものであり、英文テキスト7は本研究の終盤に用いたものである  
 (3) 英文テキスト難易度はFKG (Flesch-Kincaid Grade Level) によると、テキスト1は8.8、テキスト7は11.3である  
 \*p < .05

## 8 考察

### 8.1 各英文テキストにおける指導レベルの違いとテキスト理解度の関係

テキスト理解度は、要約の効率性、処理の深さ、テキスト構造への気付きの3つの側面から評価された。以下、これら3つの側面から考察を進める。

#### 8.1.1 要約の効率性

英文テキスト3において、下位レベルのアイデアユニットの出現頻度数平均値の差が有意であった。本来であれば、テキストの論理展開への着目を促す指導はより多くの上位レベルのアイデアユニットの産出につながることが期待される。しかし、この結果だけを見ればレベル2の指導の効果はなかったと言える。この英文テキストにおけるレベル2の指導内容に問題があったのかもしれない。また、調査対象者数の問題も考えられる。授業の進度上、レベル2の指導を受けたのは文系クラスに所属する者のみであった。論理的思考力という点では調査対象者の約半数が所属する理系クラスの能力も無視できないと思われる。もし理系クラスも加えていけば異なった結果が出た可能性がある。

英文テキスト5と6において、上位レベルのアイ

デアユニット出現頻度数平均値の差が有意であった。このことには、英文テキストの論理展開の認識の容易さと指導内容の深さがかかっていると推測される。英文テキスト5は非常に明解な比較対照構造である。比較対照構造に特有の接続詞が明確な形で使用されていたため、学習者はテキスト構造をより鮮明に認識することができ、レベル2の指導により上位レベルのアイデアユニットへの着目が促されたものと思われる。一方、英文テキスト6は、複数のパラグラフから構成されていたため、指導レベル2では、テキスト内の各英文の論理関係のみならずパラグラフ間の論理関係を図式化により詳述した。また、英文テキスト内には比較対照のみならず例示・追加・結論を示す接続詞が豊富に出現していた。調査対象者はこれらの接続詞に着目することにより英文間の論理関係を明確にイメージできたと思われる。その結果、より多くの上位レベルのアイデアユニットを認識することができたと思われる。

#### 8.1.2 処理の深さ

まず、「同一表現」において、多くの英文テキストで有意差が見られた。このことは、指導の結果テキストの論理展開をより明確に把握することができるようになったというよりはむしろ、2つの指導レベルごとに要約及び自由筆記再生を課したために、

テキスト内のアイデアユニットがより多く記憶されたことを示すものと思われる。しかしながら、英文テキスト3, 5, 6においては、「合成」・「統一」・「推論」という点でアイデアユニットの出現頻度数平均値の増加は有意であった。この3つは、テキスト全体の論理展開や主題及びテキスト内の各英文の論理関係が正確に把握できている場合に成し遂げられるテキスト処理方法である。別の言葉で言えば、テキストのトップダウン的処理が前提となった処理方法であると言える。

テキストの論理展開の認識の容易さという点では、英文テキスト5が最も明確な比較対照構造であるため最もテキスト処理が容易であったと思われる。そのため、アイデアユニット間の論理関係も識別しやすく最も多くの項目で有意差が見られたものと推測される。また、英文テキスト6は比較対照構造のみならず、例示・追加・結論といった英文の機能が接続詞によって明示されていたため、テキスト構造の認識はさほど困難ではなかったと思われる。英文テキスト3も比較対照構造であった。しかし、この構造であることを明示する接続詞が使用されていないため、論理展開はあまり鮮明に認識されなかったと思われる。英文テキスト3で「統一」に関して有意差が出たことは、テキスト全体の論理展開の認識ではなく、テキスト内の英文間の相互関係の認識と関係があると思われる。

### 8.1.3 テキスト構造への気付き

英文テキスト1と3で指導レベル1から指導レベル2への接続詞の増加が有意であった。この2つのテキストの総語数と難易度(FKG)はほぼ同じであった(英文テキスト1:135語, 8.8, 英文テキスト3:147語, 8.9)。テキストの論理展開に関しては、英文テキスト1の場合は、Meyer(1975)で分類されている5つのテキスト構造の中では、「説明」に該当すると思われる。しかし、他の英文テキスト5や6と比べると明らかに、調査対象者が論理展開を鮮明に認識しにくいものであると見込まれた。これらのことから、指導レベル1の段階ではイメージ化が不鮮明であったテキストの論理展開がレベル2の指導によって鮮明となり、読み手が容易に接続詞を使用できたと思われる。それに対して、英文テキスト2, 5, 6はいずれも接続詞が明示された明確な論理展開を有する。そのため、英文テキスト1や

3の場合とは異なり、接続詞を創出する必要がなく、容易にテキスト全体の論理展開をイメージ化することができたものと思われる。

## 8.2 指導レベルの違いとテキスト理解度の関係の推移(指導の連続性という観点から)

### 8.2.1 要約中のプロトコルにおける要約の効率性の推移

すべての英文テキストにおいて、上位レベルのアイデアユニットの割合が下位レベルのアイデアユニットの割合を上回った。しかし、指導レベル1の段階で既に各英文テキストにおいてこの状況は見られたため、レベル2の指導によって上位レベルのアイデアユニットの割合が上昇したということは断言できない。また、各英文テキストにおける指導レベル間のアイデアユニットの割合の増減という点で見た場合、①指導レベル2後に上位レベルのアイデアユニットの割合が減少したケース、②指導レベル2後の増加率が下位レベルのアイデアユニットの方がかなり大きかったケース、③指導レベル2後に上位レベルのアイデアユニットの割合が大幅に増えたケースがそれぞれ見られた。これらのことから、要約の効率性に関しては、上位レベルのアイデアユニットの割合の時系列的増加は見られなかったと言える。このことには、各英文テキストの難易度、内容に関する学習者の知識など実際の指導とは別の要因が大きく関与したものと思われる。

### 8.2.2 要約中のプロトコルにおける処理の深さの推移

「同一表現」の割合がほぼすべての英文テキストで時系列的に指導レベル1と2の間で大幅な減少傾向を示したとともに、「統一」の割合がほぼすべての英文テキストで時系列的に指導レベル1と2間で大幅な増加傾向を示した。これは、「同一表現」と「統一」の割合の推移が正反対の傾向であったことを示すものであり、レベル2の指導によって、テキストに対する調査対象者の視点が、テキスト内の個別の英文の理解から複数の英文間の論理関係の認識へと移行していったことを反映するものである。

テキスト内の個別の英文の理解を超えた読み手の認知度の発展を反映するテキスト処理方法である「推論」に関しては、指導レベル間での時系列的増

加傾向は見られなかった。英文テキスト2においては減少傾向が見られた一方で、英文5と6においては増加傾向が見られた。このことから、「推論」は本研究のようなテキストの論理展開に着目させることに重点を置いた意図的指導の繰り返しだけでは伸張させることができないテキスト処理方法であると言える。そしてこのことは、指導内容にテキストの論理展開以外の要素を組み込み、タスク化して学習者に取り組みさせる必要があることを示唆しているように思われる。

### 8.2.3 要約中のプロトコルにおけるテキスト構造の気付きの推移

英文テキスト3において、指導レベル1から2へ接続詞が約2倍に増加した。一方で、英文テキスト5と6の場合は、指導レベル間の接続詞の増加率は全く変化がなかった。また、最も多くの接続詞を産出したのは英文テキスト4であった。個別の英文テキストに関してみればこのような状況が読み取れる。しかし、指導の連続性という観点から見た場合、接続詞の使用に反映されるテキスト構造への気付きに関しては、本研究では一定の規則性のようなものは見当たらない。英文テキストごとに接続詞の産出の度合いに差があることから、英文テキスト自体の論理展開が調査対象者にとって明確であるかどうかということが接続詞の産出に影響したものと推測される。

### 8.2.4 自由筆記再生中のプロトコルにおける要約の効率性の推移

次の3点が結果である。第1点目は、すべての英文テキストにおいて上位レベルのアイデアユニットの割合が下位レベルのアイデアユニットの割合を上回った。第2点目は、2つのレベルのアイデアユニットの割合はともに時系列的増加傾向を示した。第3点目は、グラフ中の最初と最後の英文テキスト間で上位レベルのアイデアユニットの割合が大きく伸びた。これらのことは全体的傾向として、レベル2の指導の継続によって、調査対象者が上位レベルのアイデアユニットへの着目度を高めたことを示唆していると思われる。しかしながら、指導レベル2後に上位レベルのアイデアユニットの割合が微減した英文テキストがあったことは、総語数や難易度の違いなどの要素が異なれば指導レベル2の効果も薄

れる可能性があることを示すものである。

### 8.2.5 自由筆記再生中のプロトコルにおける処理の深さの推移

「同一表現」と「類似+言い換え」の割合の差が、高難易度のテキストの場合には大きく、低難易度のテキストの場合には小さくなる傾向が見られたことは次のように説明することができる。低難易度のテキストの方が読みやすかったため、調査対象者はテキスト中の情報を比較的容易に他の表現に転化させることができたものと思われる。反対に、高難易度のテキストの場合には、テキスト内の情報を他の表現に転化させる余裕がなかったため、同一表現の割合が多かったものと推測される。また、指導レベル2後に「同一表現」の割合が増加し、「類似+言い換え」の割合との差が大きくなった英文テキストがあった。これは、同じテキストに関する2回の指導の結果、調査対象者がテキスト内容に慣れたため、より多くのアイデアユニットを想起することができたことを示しており、指導レベル2の影響ではないと思われる。

次に、「統一」と「合成」の割合を見た場合、本研究の前半と後半に使用した英文テキストの両方で「統一」の方が大きい。そして、この2つの割合の差は前半よりも後半の英文テキストの方がより大きくなっている。「統一」は、複数のアイデアユニットを1つのアイデアユニットに抽象化するテキスト処理である。一方、「合成」は複数のアイデアユニットをそれらの具体的な意味を保持したまま1つのアイデアユニットにするテキスト処理である。アイデアユニットを抽象化しなければならない「統一」の方がテキスト内の複数の英文の相互関係を深く把握していることを要求することを考えると、本研究の後半の英文テキストにおいて「統一」と「合成」の割合の差がより大きくなったことは、レベル2の指導を継続したことの成果であると思われる。

「推論」の割合が本研究の最初の頃と最後に用いた英文テキスト間で約14%減少した。最初の頃に用いた英文テキストよりも最後に用いた英文テキストの方が難易度が低かった。このことから、高難易度のテキストを用いてテキスト構造に関する指導をした場合、推論が活性化され、「推論」的アイデアユニットが産出されやすくなると言える。一方で、テキストの難易度が低い場合は、推論は活性化されに

くいため、「推論」的アイデアユニットはあまり産出されず、調査対象者はテキスト情報を超えた解釈を試みるには至らなかったと思われる。また、自由筆記再生では調査者はテキストを振り返ることはできなかったため、難易度が低く記憶に残りやすいテキストに比べて、難易度が高いテキストの場合には、より一層調査対象者は推論を働かせる必要があったのではないだろうか。

### 8.2.6 自由筆記再生中のプロトコルにおけるテキスト構造への気付きの推移

本研究の初期に用いた英文テキストにおいて、指導レベル間で接続詞の出現頻度数に顕著な差が見られなかったことは、これらの英文テキストに限って言えばレベル2の指導の効果はなかったことを意味するものである。しかし、明示的な接続詞が使用された比較対照構造を示す3つの英文テキスト（英文テキスト2, 5, 8）の間で接続詞の出現頻度数に顕著な差があった。この中で、最も難易度が高い2つの英文テキスト（英文テキスト2と5）では全く同じ接続詞（However, On the other hand）が使用されていた。しかも、本研究の展開上、後半に使用した英文テキストで接続詞の出現頻度数が大きく増加した。このことは、レベル2の指導を連続させたことが接続詞への着目度を高め、テキスト構造の明確なイメージ化を促進させる上で有益であったことを示すものである。

このこととは逆に、本研究の展開上後半から終わりにかけて使用した2つの英文テキスト（英文テキスト7と9）に関して、次のような考察が可能である。この2つの英文テキストの論理展開はそれぞれ、比較対照構造と原因結果であった。また、前者の難易度は11.3、後者の難易度は5.7であった。本来であれば、テキストの難易度が低ければ接続詞の産出は容易であると推測される。しかし、比較対照構造を示す英文テキストについてはレベル2の指導を行ったにもかかわらず、接続詞の出現頻度は指導を行わなかったもう一方の原因結果構造を有する英文テキストと比べてほとんど差がなかった。言い換えれば、調査対象者は原因結果構造よりもむしろ、比較対照構造のテキストの読みの方に困難を感じたのではないだろうか。そして、比較対照構造を示す英文テキストにおいて接続詞の出現頻度が低かったことから、明確な構造を有するテキストを用

いてテキスト構造を指導したとしても必ずしも学習者はその構造を認識できるとは限らないということも指摘することができる。この原因としては、例えば、テキストトピックに関する知識の量が考えられる。

## 8.3 指導の継続によるテキスト理解の質の変化

テキストの論理展開の理解に基づく概要把握的読みに不可欠である「上位レベルのアイデアユニット」の認識、「統一」、「接続詞の使用」の3つの項目において、指導レベル1から2への出現頻度数平均値の増加が有意であった。このことは、自由筆記再生中のプロトコルが、レベル2の指導を繰り返すことによって、要約文としての必要条件を満たすに至ったことを示すものとして注目すべきことであると思われる。

プロトコルのこのような質的变化の要因の1つとして考えられることは、テキスト構造のわかりやすさである。本研究の最初の段階で使用した英文テキストは構造的にあまり明確ではない。それに対して、本研究の終盤で使用した英文テキストは比較対照構造であり、一般的に本研究における調査対象者にとってはわかりやすいものである。そのため、この英文テキストの難易度は、最初の段階で使用した英文テキストよりも高かったにもかかわらず、読み手は、明確なテキスト構造のイメージを描くことが可能であったと思われる。

このように、テキスト構造が読み手にとってわかりやすい場合、テキストの論理展開に焦点を当てた指導を積み重ねることによって、複数の英文を関連付けて1つにまとめる、テキストの主題と関連性が深いアイデアユニットを認識する、テキスト構造を支える役割を持つ接続詞に着目するなどのより効率的で深いテキスト処理能力を高めることが可能となるとと思われる。

しかしながら、指導レベル1から2への出現頻度数平均値が有意に増加した項目の中には、「下位レベルのアイデアユニット」が含まれている。また、「言い換え」、「推論」、「テキスト外」の3つに関しては、指導レベル1から2への出現頻度数平均値が減少した。とりわけ、「推論」や「テキスト外」は学習者にぜひ要求したいテキスト処理である。本研究におけるレベル2の指導内容が主としてテキスト

の論理展開を把握させることを目指して行われたことを振り返ると、これらのテキスト処理能力にかかわるタスクや発問も必要であったと思われる。

## 9 結論と今後の課題

本研究では、言語項目の理解をもとにした英文和訳による内容理解を中心とする読解指導をレベル1、テキストの論理展開への着目を促す読解指導をレベル2とした。そして、この2つのレベルの指導後に課した要約及び自由筆記再生中のプロトコルを分析することにより、テキストの論理展開に着目させる指導が学校の読解指導過程に積極的に取り入れられるべきであることを立証しようとした。以下、3つのリサーチクエスチョンに関して本研究で見いだされたことを述べる。

まず、指導レベルの違いとテキスト理解度の関係は、使用する英文テキストの論理展開がどの程度学習者によって明確にイメージ化されるかによって変わると言える。テキストが比較対照構造である場合あるいは、例示・追加・結論といった英文の機能が接続詞によって明示されている場合、テキスト内の英文の相互関係をもとにテキスト全体の論理展開に着目させる指導をすることによって、学習者は要約の効率性の指標である上位レベルのアイデアユニットをより多く認識することができる。それとともに、複数の英文を1つに合成したり抽象化させて1つのアイデアユニットにするといったより深いテキスト処理をするようになる。逆に、学習者がテキストの論理展開を鮮明にとらえられない場合、テキストの論理展開を教えることによって、学習者は接続詞を使ってテキストの論理展開を構築しようと試みるようになる。しかしながら、明確な比較対照構造を有するテキストを用いてテキスト構造の指導をした場合であっても、テキスト構造への気づきが促進されない場合が見られた。このことには、英文和訳の段階でテキスト内容が十分に理解されていなかったことが考えられる。あるいは、テキスト内容が十分理解されていたとしても、要約という形でテキストの概要をまとめる力が欠けていたことも考えられる。したがって、実際の指導では、テキスト内容の要約ストラテジーを身につけさせる指導も必要になるとと思われる。

次に、指導の連続性という観点から指導レベルの違いとテキスト理解度の関係を見た場合、レベル2の指導を継続したことの効果は、テキスト処理の深さの指標の1つである「統一」に関して現れた。しかし、「推論」に関しては、一部の英文テキストにおいて指導レベル間で「推論」的アイデアユニット数の増加が見られたが、本研究全体を通じた指導の連続性という面では、レベル2の指導の効果は見られなかった。「推論」の能力を高めるためには、テキストの論理展開を教えることを繰り返すだけではなく、推論生成を促すようなタスクを工夫し学習者に継続して取り組ませることが必要であると思われる。

さらに、レベル2の指導を継続したことにより、テキスト理解が元のテキスト内の情報の単なる模倣からテキストの論理展開を意識したより深いテキスト処理へと質的向上を見せた。より深いテキスト処理とは、「上位レベルのアイデアユニット」の認識、「統一」、「接続詞の使用」の3つである。ただし、この質的变化は、テキスト構造が比較的明確な場合である。テキスト構造には、本研究で用いたもの以外にもいくつかあるため、本研究結果がすべてのテキスト構造の指導に有益であるかどうかについては慎重を期すべきである。

本研究では、英文和訳を中心とした読解指導に加えて、テキストの論理展開に気付かせることをねらった読解指導を継続的に行うことにより、一定の条件の下であれば、学習者はより深いテキスト処理方法を行うことができることを示すことができた。このことは、現在の高校での読解指導にテキストの論理展開に焦点を当てた指導を導入できる可能性を示唆するものである。本来、高校生は英文和訳だけではなく、より深いテキスト処理ができる能力の基盤を潜在的に持っているものである。それを指導によって引き出すことができるとすれば、今後この分野での研究を継続することは大いに有意義であると思われる。

本研究が残した課題と今後の研究の方向性は、以下のとおりである。課題の1点目は、読解指導で用いる英文テキストの均質性を確保することである。学校の授業での指導内容の効果を検証する場合、必ずしも学校のカリキュラム内容と実験内容が一致するとは限らない。指導方法は同じであっても、素材となるテキストの質が異なっていれば、分析結果に

歪みが生じる可能性がある。したがって、カリキュラムの進行とは別に、均質性が保たれたテキストを用いて継続的に実験を遂行する時間を設けるなどの研究上の工夫が必要である。

課題の2点目は、心理面でのデータも加えた上で、実証データを多様な方法を使って分析することである。本研究では、*t*検定とデータのグラフ化によって結果を解釈した。読解は読み手の認知能力のみならず心理的要因によっても影響を受ける。心理的要因と認知的要因を組み合わせたデータ分析を行うことによって、より現実性のある結果を導くことが可能になると思われる。本研究は読解指導のレベルの差とテキスト理解度の関連性を扱った。しかし、読解には読み手の内的要因としての認知能力や心理要因も影響する。そのため、今後のこの分野の研究で

は、異なった論理展開を有するテキストを用いて、読解ストラテジーの指導とテキスト理解度の関連性を探る研究が求められる。

## 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、羽鳥博愛先生・大友賢二先生をはじめとする選考委員の先生方に厚くお礼申し上げます。また、原稿の推敲を快く引き受けていただいた摂南大学の西幸治先生、研究内容に関して助言や励ましをいただいた同僚の英語科の先生方、そしてデータ分析に協力していただいたALTのクリスティー・レイスフィールド先生、真摯に対応してくれた生徒の皆様にそれぞれ深く感謝しております。ありがとうございました。

## 注

- (1) 経済協力開発機構により2006年度に世界57か国・地域の15歳約40万人を対象として実施された。読解力に加えて、数学的応用力と科学的応用力に関しても調査された。
- (2) 心理言語学や学習者の認知プロセスの研究において分析用として記録されたサンプルのことである。研究者自身が記録する場合と学習者が記録する場合がある。本研究では読解指導後に学習者自身が要約や自由筆記再生として書き残したものを指す。(Richards & Schmidt, 2002)

## 参考文献(\*は引用文献)

- \* Armbruster, B.B., Anderson, T.H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 12, 3, 331-346.
- \* 浅井智雄 (2007). 「説明的テキストの論理構造の把握を目指した意図的読解指導の効果—高校生を対象とした読解指導への応用可能性—」. 全国英語教育学会大分大会発表予稿集Ⅱ.
- \* Ben-Anath, D. (2005). The role of connectives in text comprehension. Teachers college, Columbia university working papers in *TESOL & Applied Linguistics*, 5, 2.
- \* Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20, 163-494.
- \* Carrell, P. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19, 4, 727-752.
- \* Chang, Y. F. (2007). On the use of the immediate recall task as a measure of second language reading comprehension, *Language Testing*, 23, 4, 520-543.
- \* Cohen, A. (1993). The role of instruction in testing summarizing ability. In Douglas, D., & Chapelle, C. (Eds.). *A new decade of language testing: collaboration and cooperation*, Alexandria, VA: TESOL, 132-159.
- \* Crothers, E.J. (1972). Memory structure and the recall of discourse. In J.B. Carroll & R.O. Freedle (Eds.). *Language comprehension and the acquisition of knowledge*. Washington, DC: Winston.
- \* Davis, J.N., Lang, D.L., & Samuels, S.J. (1988). Effects of text structure instruction on foreign language readers' recall of a scientific journal article. *Journal of Reading Behavior*, 20, 203-214.
- \* Dawes, R.M. (1964). Cognitive distortion. *Psychological Reports*, 14, 443-459.
- \* Dawes, R.M. (1966). Memory and distortion of meaningful written material. *British Journal of Psychology*, 57, 77-86.
- \* DuBravac, S., & Dalle, M. (2002). Reader question formation as a tool for measuring comprehension: narrative and expository textual inference in a second language, *Journal of Research in Reading*, 25, 2, 217-231.
- \* 深澤清治 (2007). 「英語、国語、日本語教育におけるリーディング教科書の発問比較分析」. 『広島大学大学院教育学研究科言語文化プロジェクト2007報告書』. 広島大学英語文化教育学会講演資料.
- \* Ghaith, G.M., & Harkouss, S.M. (2003). Role of text structure awareness in the recall of expository discourse. *Foreign Language Annals*, 36, 1, 86-96.
- \* Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44-69.

- \* Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- \* Hare, V.C., & Borhardt, K.M. (1984). Direct instruction of summarization skills. *Reading Research Quarterly*, 20, 1, 62-78.
- \* Hayes, J.R. (1989). *The complete problem solver*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- \* Ikeno, O. (1996). The effects of text-structure-guiding questions on comprehension of texts with varying linguistic difficulties. *JACET Bulletin*, 27, 51-68.
- \* Johnston, P.H. (1983). *Reading comprehension assessment: a cognitive basis*. Newark, DE: International Reading Association.
- \* 門田修平・野呂忠司 (編著). (2001). 『英語リーディングの認知メカニズム』. 東京: くろしお出版.
- \* 金谷憲. (1995). 『英語リーディング論』. 東京: 河源社.
- \* 菊池民子. (1997). 「日本語の読解におけるテキスト構造の影響と読解前指導の効果」. 『日本語教育』95号. 日本語教育学会.
- \* Kim, S.A. (1995). Types and sources of problems in L2 reading: A qualitative analysis of the recall protocols by Korean high school EFL students. *Foreign Language Annals*, 28, 1, 49-70.
- \* 木村祐三. (1999). 筆記再生法. 『英語リーディングの認知メカニズム』 (pp.298-309). 東京: くろしお出版.
- \* Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- \* Kobayashi, M. (1995). Effects of text organization and test format on reading comprehension test performance. Unpublished doctoral dissertation, Thames Valley University.
- \* Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. Cambridge University Press.
- \* Kozminsky, E., & Graetz, N. (1986). First vs. second language comprehension: some evidence from text summarizing. *Journal of Research in Reading*, 9, 3-21.
- \* Martinez, A.C.L. (2002). Empirical examination of EFL readers' use of rhetorical information. *English for Specific Purposes*, 21, 81-98.
- \* Meyer, B.J.F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- \* Meyer, B.J.F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In B.K. Britton & J.B. Black (Eds.). *Understanding expository text*. (11-62). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- \* Meyer, B.J.F., & Freedle, R.O. (1984). The effects of different discourse types of recall. *American Educational Research Journal*, 21, 121-143.
- \* Meyer, B.J.F., & McConkie, G.W. (1973). What is recalled after hearing a passage? *Journal of Educational Psychology*, 65, 109-117.
- \* Mikulecky, B.S., & Jeffries, L. (2004). *More Reading Power*. New York: Pearson Education.
- \* Mikulecky, B.S., & Jeffries, L. (2005). *Reading Power*. New York: Pearson Education.
- \* 邑本俊亮. (2005). 『文章理解についての認知心理学的研究』. 東京: 風間書房.
- \* Raymond, P.M. (1993). The effects of structure strategies training on the recall of expository prose for university students reading French as a second language. *Modern Language Journal*, 77, 445-458.
- \* Richards, J.C., & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*. London: Pearson Education.
- \* Riley, G.L., & Lee, J.F. (1996). A comparison of recall and summary protocols as measures of second language reading comprehension. *Language Testing*, 13, 173-187.
- \* Rupp, A.A., Ferne, T., & Choi, H. (2006). How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: a cognitive processing perspective. *Language Testing*, 23, 441-474.
- \* Sanders, T.J.M., & Noordman, L.G.M. (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes*, 29, 37-60.
- \* Stein, B.L., & Kirby, J.R. (1992). The effects of text absent and text present conditions on summarization and recall of text. *Journal of Reading Behavior*, 14, 2, 217-233.
- \* 寺尾正晃. (2007). 『IMPULSE 新英語長文演習2』. 京都: 中央図書.
- \* 上原景子. (1994). 「リーディングについて, 何が言われ, 何がわかっているか」. 『英語リーディング論』 (p.56-132). 東京: 河源社.
- \* Voss, J.F., & Bisanz, G.L. (1985). Knowledge and the processing of narrative and expository texts. In B.K. Britton & J.B. Black (Eds.). *Understanding expository text*. (173-198). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- \* 吉田研作. (2003). 「学生 can-do/ 英語教員意識調査から見た英語教育の現状と今後の課題」. Benesse 教育研究開発所.

# ランゲージングが第二言語学習に与える効果

カナダ／トロント大学大学院在籍 鈴木 渉

## 概要

本研究は、日本の大学教育機関で学ぶ日本人英語学習者が、英語の語彙や文法について考えたことや理解したことを自分の言葉で自分自身に説明することが、どのような効果を与えるかについて検証したものである。実験に参加した学習者は、まず特定のトピックについて英作文を書き、次に英語の母語話者から筆記でのフィードバック（直接訂正）を受け、それに対して考えたことや理解したことを自分の言葉で書いて説明（「ランゲージング」と定義）する。その後、学習者は、フィードバックを受ける前の元の英作文を見ながら、書き直しをする。分析の観点は、ランゲージングの内容の深さのレベルによる分類（① 半信半疑、② 単純な気付き、③ 理由を伴った気付き）、及び、ランゲージングのレベルと書き直しの関係の2点である。結果、(1) 日本人英語学習者が英作文のフィードバックを理解する際のランゲージングは理由を伴った深いレベルが多いこと、(2) ランゲージングは、そのレベルにかかわらず、学習に効果を与えることが明らかになった。

## 1 はじめに

文章を読んだり書いたりする際、その内容に関して、自分自身に声を出して語りかけているようなことはないだろうか。声に出さずとも、語句や文をじっくりと見ながら、頭の中では言葉を使い、意味内容を考えていると感じたことはないだろうか。また、読んだり書いたりした文章を自分の言葉で他人に説明してみると、自分がはつきり理解していな

かったことに気付いたり、論理的におかしい点があることに気付いたり、意見や考えが明確になったりするというようなこともあるのではないだろうか。このように自分の言葉で現在行っていることを説明する（という）現象は、本を読んだり、文章を書いたりするときに限らず、日常生活のさまざまな場面において、生涯を通じて自然に観察されることが知られている（Berk, 1992）。さらに、学習内容を自分の言葉で説明することには、自分の誤った理解に気付いたり、重要なポイントを明確化させたり、学習内容を深く理解する上で効果があることも知られている（Chi, 2000）。本研究では、このような現象に注目し、日本人英語学習者が英語について自分の言葉で説明することが、英語学習に与える効果を実証的に検証する。

## 2 先行研究

本研究では、学習者が自分の言葉を用いて第二言語（文法や語彙を含む）について説明することを通して、第二言語に関する理解を洗練させていくプロセスのことを、「ランゲージング (languageing)」と定義する（Swain, 2006も参照のこと）。ランゲージングは、以下で説明する「共同対話 (collaborative dialogue)」や「自己説明 (self-explaining)」を包含した上位の概念である。

### 2.1 共同対話 (collaborative dialogue)

自分の言葉で第二言語の文法や語彙について説明することが第二言語に関する理解を深めるかどうか

については、これまで「共同対話 (collaborative dialogue)」に関する研究を中心に論じられてきている。共同対話とは、学習者同士による問題解決や知識構築を行っている際の対話と定義され、第二言語学習において重要な役割を果たすとされている (Swain, 2000)。

Swain and Lapkin (1998) では、2人の学習者が、8枚で完結した物語になる絵を4枚ずつ持ち、持ち合わせていない残りの4枚の絵の情報をお互いに語り合い補いながら、まとまりのある物語にして作文を書くという活動を行っている。そのような活動を行う中で、学習者は語彙や文法に関するさまざまな問題に直面し、それを共同で言語 (母語及び第二言語) を用いて解決することになる。つまり、共同対話とは、学習者同士のコミュニケーションの手段であると同時に第二言語を学ぶ認知的な手段でもある。Swain and Lapkin (1998) は、共同対話を通して、学習者同士が自分たちの言語知識に「穴 (a hole)」があることを認識したり、目標言語について仮説を立てたり、既存の知識を整理・再構築したり、新しい知識を作り出したりするプロセスを詳細に記述している。近年、Swainと彼女の共同研究者たちは、共同対話で語られた内容がさまざまな事後テストにおけるパフォーマンスにどのように現れるのかを検証することを通して、共同対話が第二言語学習に重要な役割を果たしていることを証明してきている (e.g., Kowal & Swain, 1994, 1997; Swain & Lapkin, 2000, 2001, 2002, 2007; Tocalli-Beller & Swain, 2005, 2007; Watanabe & Swain, 2008)。

Storchらも、共同対話が第二言語学習に与える効果に関して実証的な研究を行っている (e.g., Storch, 2001, 2002, 2008; Storch & Wigglesworth, 2007)。例えば、Storch and Wigglesworth (2007) は、学習者に、個人もしくは共同で作文を書くように指示した。その後、作文に関して英語母語話者教師からフィードバックを受け取り、個人もしくは共同で書き直しを行った。共同で作業している内容はビデオテープに録画され、共同対話の部分が分析された。分析後、個人で書き直された作文と共同で書き直された作文を言語的正確さの点で比較した結果、共同作文は個人作文より言語的正確性が高いことが明らかになった。共同で書いた方が作文の正確性を高める理由として、Storch and Wigglesworth (2007) は、学習者同士が自分たちの言葉で第二言語について語

る機会があるからではないかと結論付けている。

## 2.2 自己説明 (self-explaining)

共同対話に関する研究は、2人以上の学習者が直面する言語的問題について自然に語り合うという点の特徴である。一方、研究者側が学習者個人に自分の言葉による学習内容についての説明を要求するという「自己説明 (self-explaining)」型の研究もある (e.g., Negueruela & Lantolf, 2006; Qi & Lapkin, 2001; Sachs & Polio, 2007; Swain, Lapkin, Knouzi, Suzuki, & Brooks, in press)。Negueruela and Lantolf (2006) は、学習者に授業で学んだ文法事項に関して口頭で説明させるという課題を行わせている。その課題はそれぞれの学習者の自宅で行われ、16週間に及ぶ授業期間中に計6回実施された。自己説明は学習者個人がテープで録音し、研究者が書き起こしたそのテープを分析の際に用いた。この研究では、自己説明活動は授業の一部にすぎず、自己説明それ自体が言語学習に及ぼした影響に関しては直接議論できないが、自己説明活動を指導法に取り入れるという点では、示唆に富む研究であると言えるだろう。

Swain et al. (in press) は、学習者にフランス語の「態 (能動態, 受動態, 中間態)」に関する文法書を読ませ、その一文一文についての理解を自分の言葉で説明させる実験を行った (Lapkin, Swain, & Knouzi, 2008 も参照)。学習者を、自己説明量に応じて「説明高群」, 「説明中群」, 「説明低群」に分け、事前テスト, 事後テスト, 遅延事後テスト (グローブ・テスト) を実施した結果、学習者は自己説明を通してフランス語の態について深く理解するようになったことが示された。このことは、説明高群に顕著に見られた。

Qi and Lapkin (2001) は、学習者に、英語母語話者教師が訂正した英作文について、どのように考えるかを口頭で説明させた。自己説明の1週間後、学習者は、英語母語話者教師の訂正を見ずに、自分の書いた英作文を書き直すように求められた。その結果、説明された項目のうち約6割が、書き直しに反映されていることが確認された。

自己説明が第二言語学習に与える効果は、Qi and Lapkin (2001) の追研究である Sachs and Polio (2007) の研究においても、実証されている。この研究において、学習者は、母語話者が訂正した英作文を読んでいる際に、考えたことや思ったことを説

明するように求められた。自己説明の翌日に英作文を書き直させた結果、説明された項目のうち約8割が書き直しに反映されることが示された。

## 2.3 本研究の動機と研究課題

これまでの研究では、学習者が自分の言葉で第二言語の学習内容について説明するというランゲージング活動は、共同であれ個人であれ、第二言語学習に効果があるということが示されている。現在の第二言語習得研究の関心事は、ランゲージングの「質」と「量」に影響を与える要因の特定である (e.g., de la Colina & Garcia Mayo, 2007; Garcia Mayo, 2002a, 2002b; Leeser, 2004; Shehadeh, 2003; Sullivan & Caplan, 2004; Storch, 2001, 2002, 2008; Watanabe & Swain, 2007, 2008)。要因の例としては、第二言語の習熟度 (e.g., Leeser, 2004; Watanabe & Swain, 2007, 2008) やタスクの種類 (e.g., de la Colina & Garcia Mayo, 2007; Garcia Mayo, 2002a; Storch, 2001, 2008; Swain & Lapkin, 2001) が挙げられている。

しかし、現在までのところ、ランゲージングの質と量が学習に与える効果に関しては、十分な研究がなされていないのが実状である。例えば、Adams (2003) は、ランゲージングで語られる対象のタイプ (語彙か文法か) が第二言語学習に与える影響を検証した。この研究では、自分が書いた英作文と英語母語話者教師のフィードバックを見ながら、考えていることを学習者に説明させた。その後、学習者はフィードバックを見ずに英作文を書き直した。Adams は、学習者が説明した内容を、語彙に関するものと文法に関するものとに分類し、どちらが書き直しに取り入れられるかを分析した。その結果、ランゲージングは、いずれのタイプにおいても書き直しに効果があることが示された。

以上を踏まえ、本研究では、ランゲージングで語られる対象のタイプではなく、ランゲージングのレベルとその学習効果について検証を試みる。ランゲージングのレベルの定義は、先行研究ごとに異なるが、学習者が自分の言葉で「深く (詳しく) 説明した場合」と、「浅く (簡単に) 説明した場合」の2種類に大別される。例えば、Qi and Lapkin (2001) は「深いレベル」を「本質的な気付き (substantive kind of noticing)」、「浅いレベル」を「機械的な気付き (perfunctory kind of noticing)」としている。Storch (2008) は、深いレベル

を「深く注意すること (deeper engagement)」, 浅いレベルを「浅く注意すること (shallower engagement)」としている。本研究でも、先行研究に従って、ランゲージングのレベルの分類を試みる。また、先行研究では、深いレベルのランゲージングが、浅いレベルのランゲージングよりも、学習に効果があると報告されている (e.g., Qi & Lapkin, 2001; Sachs & Polio, 2007; Storch, 2008)。したがって、本研究は、ランゲージングのレベルの違いが第二言語学習にどのような影響を与えるのかについても検証する。具体的な研究課題は以下の2つである。

研究課題1 : 日本人英語学習者が英作文のフィードバックについて自分の言葉で説明 (ランゲージング) する際、そのレベルはどのようなものか。

研究課題2 : 日本人英語学習者が英作文のフィードバックについて自分の言葉で説明 (ランゲージング) する際のレベルの違いは第二言語学習にどのような効果を与えるのか。

# 3 実験方法

## 3.1 実験デザイン

上記の研究課題の検証は、日本の大学教育機関で開講されている英語の授業で行われた。本実験では、「3段階作文課題 (three-stage-writing task)」(①初稿を書く→②フィードバックを受け取る→③書き直す)を採用した。その理由としては、多くの第二言語習得研究で用いられているタスクであること (e.g., Qi & Lapkin, 2001; Sachs & Polio, 2007; Storch, in press; Storch & Wigglesworth, 2007; Swain & Lapkin, 2002; Watanabe & Swain, 2007, in press), 実際の作文指導にも取り入れられている手法であることが挙げられる。

1週目には、学習者は特定のトピックについて英作文を書き、その後、英語を母語とする教師が学習者の英作文を添削した。2週目には、学習者は添削された個所について説明し、さらに、英作文の書き直しを行った。実験の手続きの詳細については後述する。

## 3.2 実験参加者

本実験には日本語を母語とする教師（日本人教師）と英語を母語とする教師（英語母語話者教師）の2名が参加した。日本人教師は約20年間、日本の大学教育機関において英語関連の授業を担当している。この教師が教える「英作文Ⅰ」の授業で本実験は実施された。学習者の書いた英作文の添削については、英語母語話者教師に依頼した。この英語母語話者教師は、イギリスで応用言語学の修士号を取得し、当該機関において日本人大学生対象の英語関連の授業を約30年間担当している。さらに、本実験に参加した学習者は、実験当時、この英語母語話者教師の授業（英語コミュニケーションや一般英語など）を受講しており、お互いに信頼関係が築けていると判断した。このような信頼関係は、学習者が教師のフィードバックを受け取る際の重要な要因であると言われている（Lee & Schallert, 2008）。

本実験に参加した学習者は、2007年4月から8月まで日本の大学教育機関の必修科目として開講されている「英作文Ⅰ」を受講していた30名の大学生である。本実験は、英作文授業の一環として行われ、6月第1週目と第2週目に実施された。実験を開始する1週間前に、学習者全員に実験の趣旨などを口頭及び紙面で説明し、全員の同意を書面で得た。なお、本実験は英作文授業の一環として実施されたものの、結果は成績には反映されないことを予め学習者に伝えた。同意した30名の学習者のうち6名は欠席のためにデータの分析対象から除外した。このため、最終的に、24名のデータが分析対象となった。

学習者の性別は、9名（38%）が男性で、15名（約62%）が女性であった。年齢は、18歳から21歳までで、平均年齢は18.71歳（標準偏差は1.08）であった。学習者全員が普通高校を卒業している。多数（83%）が外国語としての英語を10歳以降継続的に学習しており、平均学習歴は7.91年である。24名中21名は英語圏に留学した経験はない。残る3名は、アメリカに3週間、オーストラリアに1週間、もしくは3週間滞在した経験がある。本研究では、このような短期の留学経験は結果に大きく影響を与える要因として考えなかった。また、留学経験者の英語習熟度が留学していない者と変わらないことから、留学経験者を本研究のデータ分析対象から除外しなかった。

## 3.3 実験手続き

本実験を実施した2週間の、週ごとの実験内容・項目は以下のとおりである。

### 3.3.1 第1週目

学習者は、特定トピックについて英作文を30分で書いた。30分後、英作文を回収した。その週のうちに、英作文をコピーし、コピーしたものを英語母語話者教師に渡した。英語母語話者教師は、赤ペンで英作文の語彙や文法に関する間違いにフィードバックを与えた（フィードバックの方法については3.4を参照）。

### 3.3.2 第2週目

学習者は、フィードバックの書き込まれた英作文のコピーを受け取り、各訂正項目について、なぜ訂正されたのかを、自分なりに考え、別の用紙に説明するように求められた。これを「ランゲージング課題」とする。ランゲージング課題に要した時間は20分である。20分後、ランゲージング課題の用紙とフィードバックの書き込まれた英作文のコピーを回収した。次に、学習者に、20分間実験の趣旨とは無関係のアンケートに答えてもらった。アンケート用紙を回収した後、フィードバックが書き込まれていない、元の状態の英作文のコピーを返却し、学習者にその英作文を正しく書き直すように指示した。書き直しは、語彙と文法の修正だけで、内容を足したりするということはほとんど見られなかった。書き直しに要した時間は20分間である。

### 3.3.3 実験手続きに関する注意事項

1点目は、ランゲージング活動を学習者の母語（日本語）で行い、目標言語である英語では行わなかったことである。日本のような外国語としての英語の授業においては、学習者が英語を最大限使用するための環境を整えることが教師の役目であるという考え方は妥当である。しかし、第二言語でランゲージングすることは習熟度の限られた学習者にとっては認知負荷が高く、ランゲージングの質と量に悪影響を与える可能性がある点を考慮した（Sachs & Polio, 2007を参照）。また、日本語でランゲージング活動を行わせたのは、母語の使用は第二言語学習を助ける手段となるものであり、第二言語のみの授業は弊害が多いということが挙げられる

(e.g., Anton & DiCamilla, 1998; Cook, 2001; Swain & Lapkin, 2000; Van Lier, 1995)。

2点目は、書き直しをランゲージング活動の直後に行ったことである。その理由は、書き直しを1週間後に行った場合、書き直しにおける正確さの向上が、ランゲージング活動によるものか、あるいは他の要因（例えば他の授業におけるインプット）によるものかを、区別できないためである。実験当時に学習者が受講していたさまざまな英語関連の授業の影響を極力除外するため、書き直しの作業はランゲージング活動直後に行った。また、実験当時、学習者はそれぞれ自分の関心に合わせて多数の授業を受講しており、1日後や2, 3日後に全員に集まってもらうことが不可能であったことも理由の1つである。

3点目は、書き直しの前に実験とは無関係なアンケートに答えさせたことである。その理由は、丸暗記の影響を回避するためである。ランゲージングの直後に書き直しを行った場合、書き直しによる正確さの向上にはフィードバックで受けた訂正の記憶が強く影響として残るはずである。さらに、丸暗記の影響を避けるために、学習者には前もって実験手続きについて詳しく説明してない。つまり、学習者は書き直しを要求されるとは予測せずにランゲージング活動を行ったと考えられる。当時の英作文の授業でも作文の書き直しは通常行われていない。書き直しを行うことを事前に知らせないことによって、学習者が直接訂正を丸暗記しようとする傾向は最小限にできたと考える。実験の手続きを教えること自体が学習者の注意を語彙や文法に向けさせるということは、本研究のような実験を行う場合考慮すべき点である (Yoshimura, 2006)。

4点目は、本研究では辞書の使用は一切認めなかったことである。なぜなら、本研究は学習者自身の第二言語能力（中間言語）で英作文課題や書き直し課題を遂行してもらうことに限定したかったからである。また、30分というライティング時間は、辞書を使用するには短すぎるとも判断した。

### 3.4 英作文へのフィードバック方法

上述のように、英作文には、英語母語話者教師が言語的誤りに対してフィードバックを与えた。その方法には直接訂正 (direct correction) が用いられた。具体的な方法については英語母語話者教師に委

ねられたが、その種類は、① 間違いの周辺に正しい項目を提示する (提示)、② 不必要な単語、語句、形態素を消去する (消去)、③ 必要な単語、語句、形態素を挿入する (挿入) という3通りであった。以下にどのように直接訂正が行われたのかについて例を示す。

例1は、提示の例である。“...what I know about history is small” という文において、“small” が “limited” に訂正された。

例1：提示

学習者：...what I know about history is ~~small~~, limited

例2は消去の例である。“On the person who is famous in the history ...” という文において、“the” が消去された。

例2：消去

学習者：On the person who is famous in ~~the~~ history ...

例3は、挿入の例である。“When I was high school student ...” という文に対し、“a” が挿入された。

例3：挿入

学習者：When I was <sup>a</sup> high school student ... (insertion)

英作文のフィードバック方法に関連して、注意すべき点が3点ある。1点目は、フィードバックを与えたのは、1名の英語母語話者教師に限られるということである。評価者間信頼性 (inter-rater reliability) を測定するためには、2人以上の英語母語話者教師がフィードバックをする必要がある。しかし、この英語母語話者教師は、上述したように、当該教育機関で約30年間英語の授業を担当した経験があり、直接訂正によるフィードバックにも慣れている。それゆえ、2名以上の母語話者教師を配置せずとも、この母語話者教師だけでフィードバックを与えることに問題はないと判断した。

2点目は、直接訂正の種類 (提示、消去、挿入) がどのようにランゲージングの効果に違いを与えるのかについては、分析・考察の対象としないことである。

最後に、学習者のエラーに関する既有知識を事前に測定していない点である。本研究では、英作文の

さまざまなエラー（文法及び語彙）を訂正するという「広範アプローチ (extensive approach)」を採用しており、学習者の英作文のエラーを事前に予測することができない。したがって、書き直しの際に修正された初稿のエラーが、第二言語知識の不足による「誤り (error)」なのか、知識を運用する際に生じる「間違い (mistake)」なのか区別できないということになる。初稿のエラーが間違いのタイプによるものであるならば、直接訂正ではなく間接訂正で十分であった可能性 (e.g., Itagaki & MacManus, 1998) や、フィードバックを与えず、ただ書き直させるだけで十分であった可能性 (Polio, Fleck, & Leder, 1998; M. Suzuki, 2008) もある。さらに、アップテイク (uptake)、つまり、フィードバックを書き直しに取り込むことが、新しい語彙や文法項目の習得によるものなのか、既知知識の整理・再構築によるものなのかの区別も困難である。しかし、英作文のようなタスクでエラーを犯すということは、エラーを犯す言語項目を産出する際に困難があること、その言語項目に関する知識に関して何らかの整理・再構築が必要であるということを示唆している (Swain, 2001)。学習者は、少なくとも7年以上、語彙や文法中心の英語学習を経験している。したがって、本実験における学習とは、新しい語彙や文法を学ぶということではなく、部分的に学習した項目についてより正しく使えるようになることや、既に学習した項目をより確実な言語知識として整理・再構築することとらえた方が適切であろう。

### 3.5 実験材料

#### 3.5.1 英作文課題

本研究で用いた2種類の英作文課題は、ETS (English Testing Services) が作成したものを、許可を得た上で使用した。課題1と2は以下のとおりである。

##### 課題1：歴史上の人物

「歴史上存在した有名な人物に会えるとしたら、どの人物に会いたいですか？ その人物に会いた理由を含めて書いてください。(If you could travel back in time to meet a famous person from history, what person would you like to meet? Use specific reasons and examples to support your choice.)」

##### 課題2：有名人

「もし芸能人、スポーツ選手、ミュージシャンなど有名な人物に会うことができるとしたら、どの人物に会いたいですか？ その人物に会いた理由を含めて書いてください。(If you could meet a famous entertainer or athlete, who would that be, and why? Use specific reasons and examples to support your choice.)」

この作文課題を用いた理由は3つある。第1に、2つの作文課題は、興味・関心、親しみやすさ、困難さの点で同等であると判断したからである。第2に、これらの作文課題は本研究の学習者と同様の学習者を対象に実験が行われ、学習者たちはこれら英作文課題に特に困難を感じていなかったからである (M. Suzuki, in press; W. Suzuki, 2008)。さらに、M. Suzuki (2008) は、これらの課題で書かれた英作文の言語的正確性や流ちょうさを調べた結果、2つの英作文課題の間には有意な差がないことを報告している。本研究では、この2つの英作文課題を学習者にランダムに振り分け、与えた。第3に、先行研究では、ディクトグロス (e.g., Adams, 2003; Swain & Lapkin, 2002)、テキスト再構築タスク (e.g., Izumi, 2002; Song & Suh, 2008)、写真記述タスク (e.g., Sachs & Polio, 2007; Sheen, 2007) など、あらかじめ書く内容が定まっている作文課題が多く、自由に考えた内容を産出する課題を用いたものは少ないからである。それゆえ、自分の意見を述べる自由英作文課題を選んだ。

本研究は、M. Suzuki (2008) と異なり、英作文課題を日本語に翻訳した (W. Suzuki, 2008)。そうすることで、学習者が自分たちの第二言語能力 (中間言語) を使って、英作文に従事できると考えたからである。第二言語の作文課題の種類が作文の「質」と「量」に影響を与えるという研究はなされている (e.g., Way, Joiner, & Seaman, 2000) が、第二言語で書かれた英作文課題と第一言語に翻訳された英作文課題の与える影響については、ほとんど検証が行われていない。

#### 3.5.2 ランゲージング課題の指示文

ランゲージング課題で用いた指示文は以下のとおりである。

先週皆さんに書いてもらった英作文に関して、XX先生に誤り・間違いを訂正してもらいました。訂正されている個所に番号をつけてあります。まずそれらを確認してください。次に、あなたの書いた単語や文法がなぜ誤りなのか、なぜXX先生がそのように訂正しているのかを、所定の欄に説明してください。

説明できない場合には、「わからない」と書いてもよいとした。この指示文は予備実験の一部として妥当であることを確認しており (W. Suzuki, 2008), 本研究のため、さらに修正した。

### 3.6 分析法

直接訂正された各エラーに対する学習者の説明を筆記ランゲージング・エピソード (written languaging episode, 以後, WLE) と定義した。WLEのレベルと、WLEのレベルと書き直しの関係について考察するため、WLEを「単純な気付き (simple noticing)」、[理由を伴った気付き (noticing with reasons)], 及び「半信半疑 (uncertainty)」の3つのレベルに分類した。この分類は、先行研究に基づいている (e.g., Leow, 1997; Qi & Lapkin, 2001; Rosa & Leow, 2004; Rosa & O'Neill, 1999; Sachs & Polio, 2007; Schmidt, 2001)。単純な気付きとは、Schmidt (2001) のいう「気付きレベルでのアウェアネス (awareness at the level of noticing)」や Qi and Lapkin (2001) のいう「機械的な気付き (perfunctory kind of noticing)」と同義である。Schmidtによれば、気付きレベルでのアウェアネスとは、言語の表層構造に関する単純な、浅いレベルの気付きである。

理由を伴った気付きとは、Schmidt (2001) の「理解レベルでのアウェアネス (awareness at the level of understanding)」や Qi and Lapkin (2001) の「本質的な気付き (substantive kind of noticing)」と同義である。Schmidtによれば、理解レベルでのアウェアネスは、抽象的なルールに気付いたり、仮説を検証したり、認知比較を行うなどの深いレベルの気付きである。

本研究では、この2つのレベルの気付き以外に、「半信半疑」を加えた。その理由は、学習者のコメントには直接訂正の意図がわからないというものが少なからず見られたからである。この3つのレベルのWLEの例を次に記す。

例1は、単純な気付きレベルのWLEの例である。When I was high school student ... という英文に関して、冠詞の用法に関する直接訂正を受けた際に、「aを入れるのを忘れた」と説明している。この学習者は初稿で犯したエラーについて気付いていたと考えられるが、WLEには、aを挿入しなければならない理由を説明していないため、単純な気付きレベルと分類した。

例1：単純な気付きレベル

WLE：aを入れるのを忘れた。

初稿（と直接訂正）：

When I was <sup>a</sup> high school student ...

例2は、理由を伴った気付きレベルのWLEの例である。If I can meet a famous person in history という英文に対する助動詞の用法に関して直接訂正を受けた際に、「ここでは仮定法過去を用いなければならなかった」と説明している。このように、文法用語を用いて説明したり、直接訂正やエラーの理由を述べたりしたWLEを、理由を伴った気付きレベルと分類した。

例2：理由を伴った気付きレベル

WLE：ここでは仮定法過去を用いなければならなかった。

初稿（と直接訂正）：

If I ~~can~~ meet a famous person in history ...  
could

例3は、半信半疑レベルのWLEの例である。I want to meet Nobunaga Oda. という英文に対する助動詞の用法に関して直接訂正を受けた際に、「どうして直されたのかわからない」と説明している。このように、エラーの理由や直接訂正の意図を理解していないWLEを、半信半疑レベルと分類した。

例3：半信半疑レベル

WLE：どうして直されたのかわからない。

初稿（と直接訂正）：

I ~~want~~ to meet Nobunaga Oda.  
would like

評価者間一致 (inter-rater agreement) を求めるため、英語教育を専門としている博士課程の日本人

学生と筆者が、全データの42%を別々に分類した。その結果、96%の分類が一致した。一致しない残りについては、2人で合意が得られるまで話し合って解決した。その後、残りの58%に関しては筆者が分類した。評価者内一致 (intra-rater agreement) を求めるため、1か月後にすべてのデータを再分類した。その結果、98%が一致した。

## 4 結果と考察

### 4.1 WLE のレベルの頻度 (研究課題1)

研究課題1は、「日本人英語学習者が英作文のフィードバックについて自分の言葉で説明 (ランゲージング) する際、そのレベルはどのようなものか」である。この課題を検証するために、理由を伴った気付き WLE、単純な気付き WLE、半信半疑 WLE の出現頻度を調べた。表1は、学習者によって産出された WLE のレベルの頻度である。WLE 総数526のうち、理由を伴った気付きの頻度は394、単純な気付きの頻度は69、半信半疑の頻度は63、である。つまり、最も多く産出される WLE は理由を伴った気付きのレベルで、全体の4分の3を占めており、他の2つのレベルの約6倍の頻度である。

■ 表1：WLE のレベルの頻度と出現率

	頻度	%
理由を伴った気付き	394	75
単純な気付き	69	13
半信半疑	63	12
総数	526	100

カイ二乗検定を行い、3つのレベルの間には差があるかを調べた。その結果は、 $\chi^2 (2, N = 526) = 409.16, p = .00$ , で有意であり、効果サイズ (effect size) は大 ( $\phi = .88$ ) であった。WLE が理由を伴った気付きレベル、単純な気付きレベル、半信半疑レベルになる比率は、75%、13%、12%である。

理由を伴った気付きレベル、単純な気付きレベル、半信半疑レベルの間のどこに差があるのかを調べるために、対比較 (pair-wise comparisons) を行った。その結果を表2に記す。対比較の結果、(a)理由を伴った気付きレベルと半信半疑レベル、(b)理由を

伴った気付きレベルと単純な気付きレベルのそれぞれの差が有意であり、効果サイズはどちらも大 (.52 及び .49) であった。WLE が理由を伴った気付きレベルになる確率は、半信半疑レベルになる確率の6.25倍 (75% / 12%) である。また、WLE が理由を伴った気付きレベルになる確率は、気付きレベルになる確率の5.77倍 (75% / 13%) である。これらの結果は、学習者の直接訂正に関するランゲージングのレベルが深い傾向にあることを示している。

■ 表2：対比較の結果

	ピアソンのカイ二乗	p 値	効果サイズ
理由を伴った気付き 対 半信半疑	239.74*	.00	.52
理由を伴った気付き 対 単純な気付き	228.13*	.00	.49
単純な気付き 対 半信半疑	.27	.60	.00

\*p 値 ≤ alpha 係数

ランゲージングのレベルの研究は近年始まったばかりである (e.g., Qi & Lapkin, 2001; Sachs & Polio, 2007)。Qi and Lapkin (2001) の研究では、第二言語の習熟度が高い学習者のランゲージングのレベルは、浅いレベル (28%) よりも、深いレベル (72%) が中心であった。一方、第二言語の習熟度が低い学習者のランゲージングは、深いレベル (23%) よりも、浅いレベル (77%) が中心であった。これらの結果は、第二言語の習熟度がランゲージングの質に影響を与える可能性を示唆している。しかし、追研究である Sachs & Polio (2007) の研究では、第二言語の習熟度の比較的高い学習者を対象に実験を行ったが、ランゲージングのレベルは、深いレベル (15%) よりも、浅いレベル (84%) が中心であった。本研究では、学習者のランゲージングのレベルは深いレベル (75%) がほとんどで、浅いレベルは少なかった (13%)。本研究と先行研究の違いは、データ収集のモダリティ (書くか話すか)、自己報告の方法 (回顧報告か発語思考か)、言語化のレベル (レベル1かレベル3か)、報告に用いた言語 (母語か第二言語か) という、研究方法の差にある。この差がランゲージングの深さに影響を与えた可能性について以下に考察する。

第1に、本研究は英作文のフィードバックについて考えたことを書いて説明しているが、Qi and Lapkin (2001)の研究や Sachs and Polio (2007)の研究では、話して説明させている。話して説明することは、第二言語学習者には認知的に負荷が高くかかると考えられ、先行研究では学習者がフィードバックに関して深い処理ができなかった可能性がある (Sachs & Polio, 2007)。つまり、本研究では、口頭ではなく学習者の負荷の少ない筆記でランゲージングに携わったことが、深いレベルでのランゲージングにつながったのであろう。

第2に、本研究では回顧報告 (retrospective report) を用いているのに対し、先行研究では発語思考 (think-aloud) を用いている。前者がフィードバックについて考えた「後に」考えたことを報告する方法であるのに対して、後者は考えている「最中に」報告するという方法である。発語思考は、フィードバックについて考えるという処理と、そのプロセスを報告するという処理の2つを同時に行わなければならない、回顧報告よりも、認知的負荷が高いと考えられる。これは、先行研究で、学習者が浅い処理にとどまった理由の1つである可能性がある。

第3に、本研究では学習者が考えていることを説明したり、理由付けしたりしているのに対し、先行研究では学習者が頭に浮かんだことをそのまま述べているだけである。Ericsson and Simon (1993)によれば、前者は「レベル3の言語化」で、後者は「レベル1の言語化」である。本研究ではレベル3の言語化を求めているため、深い処理につながり、先行研究ではレベル1の言語化を求めているため、浅い処理につながったと考えられる。Ericsson and Simonによれば、レベル3の言語化は一般的に学習に良い影響を与えるのに対して (Chi, 2000も参照)、レベル1の言語化は何ら影響を及ぼさないとされている。つまり、本研究においてレベル3の言語化を求めたことが、深いレベルのランゲージングにつながったのであろう。

第4に、本研究では母語で説明させているのに対し、Sachs and Polio (2007)の研究では第二言語で説明させている。第二言語で説明することは、母語で説明することよりも、認知的に負荷が高いと考えられる。したがって、先行研究では、学習者がフィードバックに関して深い処理ができなかった可

能性がある。

以上の4つの複合的理由によって、本研究の学習者にはフィードバックを深く処理する傾向が強く見られ、Sachs and Polio (2007)の学習者や Qi and Lapkin (2001)の英語の熟達度の低い学習者にはフィードバックを浅く処理する傾向が見られたと推察する。

## 4.2 WLE のレベルと書き直しの関係 (研究課題2)

研究課題2は、「日本人英語学習者が英作文のフィードバックについて自分の言葉で説明 (ランゲージング) する際のレベルの違いは第二言語学習にどのような効果を与えるのか」である。この研究課題を検証するため、書き直しの際に「フィードバックが取り入れられている項目」と「フィードバックが取り入れられていない項目」、及び、「それらと WLEs のレベルの関係」を調べた。その結果を表3に記す。394見られた理由を伴った気付きレベルの WLEs のうち、362項目は書き直しの際に取り入れられている一方で、32項目は取り入れられていなかった。69見られた単純な気付きレベルの WLEs のうち、65項目は書き直しの際に取り入れられ、4項目は取り入れられていなかった。63見られた半信半疑レベルの WLEs のうち、45項目は書き直しの際に取り入れられた一方で、18項目は取り入れられていなかった。つまり、WLEs が理由を伴った気付きや単純な気付きレベルの場合、半信半疑のレベルよりも、書き直しの際に WLEs でそれらの対象となった項目が取り入れられていることがわかった。

■ 表3：WLE と書き直しにおけるアップテイクの関係

	取り入れられた項目		取り入れられなかった項目	
	頻度	%	頻度	%
理由を伴った気付き	362	92	32	8
単純な気付き	65	94	4	6
半信半疑	45	71	18	29
総数	472	90	54	10

カイ二乗検定を行い、書き直しで取り入れられる言語項目が理由を伴った気付き、単純な気付き、半

信半疑のどのレベルとより一致するかを調べた。その結果は、 $\chi^2(2, N = 526) = 26.38, p = .00$ で有意であり、効果サイズは小 ( $\phi = .22$ ) であった。WLEs が理由を伴った気付きレベルの場合は92%、単純な気付きのレベルの場合は94%、半信半疑の場合は71%が、それぞれ書き直しの際に取り入れられていることがわかった。

次に、理由を伴った気付きレベルのWLEs、単純な気付きレベルのWLEs、半信半疑レベルのWLEsの間のどこに差があるのかを調べるために、対比較を行った。その結果を表4に示す。差が有意なのは、(a)理由を伴った気付きレベルと半信半疑レベル(効果サイズ小)と(b)単純な気付きレベルと半信半疑レベル(効果サイズ小)であった。理由を伴った気付きレベルのWLEの項目が書き直しに取り入れられる確率は、WLEが半信半疑のレベルの場合の1.30倍である(.92/.71)。また、単純な気付きレベルのWLEの項目が書き直しに取り入れられる確率は、半信半疑の場合の1.32倍である(.94/.71)。結果を要約すると、学習者が直接訂正のフィードバックをある程度のレベルで認識(理由を伴った気付きレベルや単純な気付きレベル)していれば、フィードバックの対象になった項目は正しく書き直されるということになる。

■表4：対比較の結果

	ピアソンの カイ二乗	p 値	効果サイズ
理由を伴った気付き 対 半信半疑	23.31*	.00	.06
単純な気付き 対 半信半疑	12.30*	.00	.11
理由を伴った気付き 対 単純な気付き	.43	.50	.00

\*p 値 ≤ alpha 係数

これらの結果は、Schmidt (2001) の気付き仮説 (Noticing Hypothesis) を支持している。Schmidt は、「気付き」を言葉で報告ができるレベルで意識していることと定義し、言語の表層構造に気付くことは第二言語学習において必要不可欠であるとしている。Schmidtによれば、メタ言語的アウェアネス(抽象的な規則に気付く、仮説を立てる、認知比較をするなど)は学習を促進するが、学習に必要な不可

欠なものではないとされている。一方、学習対象に注意を向けていなくても学習が可能であるという報告もある (e.g., de Jong, 2005; Williams, 2005)。Schmidt は、学習対象に注意を向ければ向けるほど、学習は行われやすいとしている (p.30)。本研究では、アウェアネスレベルが高いと分類されたWLE(理由を伴った気付きや単純な気付き)は、アウェアネスレベルが一番低いと分類された半信半疑のWLEより、第二言語学習に効果的であることがわかった。しかし、Schmidtの言語報告で可能な表層構造への気付きが、本研究で定義した半信半疑のレベルを含んでいるかは定かではない。

本研究では、最も高いレベルとされる理由を伴った気付きのWLEは、中間レベルとされる単純な気付きのWLEと同様に、書き直しにおける言語的正確さの向上を促進していた。この結果は、上述したSchmidtのメタ言語的アウェアネスが言語習得を促進するという見方とは、一致していないように思われる。これまでの先行研究も、Schmidtの気付きやメタ言語的アウェアネスの仮説を支持しているものが多い (e.g., Leow, 1997; Rosa & Leow, 2004; Rosa & O'Neill, 1999; Sachs & Suh, 2007)。本研究と先行研究の結果の違いは、少なくとも3つの要因から説明可能である。

第1に、本研究で、単純な気付きレベルのWLEと理由を伴った気付きレベルのWLEが、両者とも書き直しの際に取り入れられる確率が非常に高い(94%と92%)ことが挙げられる。そのことが、単純な気付きレベルWLEと理由を伴った気付きレベルのWLEが与える学習効果の違いを見えにくくしたと考えられる。もし、ランゲージング課題と書き直しの間の間隔が20分より長ければ(1日や1週間など)、ランゲージングの対象項目が書き直しに取り入れられる確率が下がることが予想され、WLEのレベルによる学習効果の違いが現れた可能性がある。

第2に、エラーの種類がWLEに影響を及ぼした可能性も考えられる。本研究は、英作文のさまざまなエラー(文法及び語彙)を訂正するという「広範アプローチ」を採用した。そのため、冠詞、複数形、語彙選択などのエラーに関する直接訂正を処理する際に、学習者が理由や文法用語を用いて説明することを不必要だと感じ、意図的に説明しなかった可能性がある。また、単に理由や文法用語を用いて説明

することが不可能だった可能性も否めない。例えば、本研究では、「aを入れ忘れた」、「スペルエラー」というような説明は、単純な気付きレベルのWLEと分類した。そのようなWLEは、学習者は実際には深く考えたが、WLEの際に単に書いて説明することをしなかった、もしくはできなかった、ということを表している可能性も否定できない。

第3に、WLEのレベルは言語報告をしている際の課題要求度の違いに関係があるのかもしれない。本研究やSachs and Polio (2007)の研究では、学習者は自分のエラーとそのフィードバックの違いについて考えたことを報告したり、その違いを説明したりしている。したがって、単にフィードバックについて考えたことを書くという活動自体が、注意を言語項目に向けさせ、深く処理したり、理由付けを促したりし、それが正確な書き直しにつながったとも考えられる。それゆえ、WLEのレベルの違いは、本研究やSachs and Polio (2007)の研究では、書き直しにはそれほど効果を及ぼさなかったのかもしれない。一方、これまでの先行研究では、学習者はパズルを解いたり、テキストを読んだり、物語を相手に書いて伝えるなどの課題に従事しているときに、言語報告を求められている。このような問題を解く際は、必ずしも研究者側が意図した言語項目に注意を払わなくとも、課題遂行が可能なこともある。このように、言語報告を求められる際の課題の種類がランゲーjingのレベルに影響を与える可能性も考慮する必要がある。

## 5 まとめ、問題点と今後の研究、教授法への示唆

### 5.1 まとめ

本研究の目的は、英作文のエラーフィードバックに関するランゲーjingはどのようなレベルのものか(研究課題1)、そしてそのランゲーjingのレベルと書き直しの関係はどのようなものか(研究課題2)という2つの研究課題を調べることであった。研究課題1に関しては、本研究の英語学習者が英作文のフィードバックを理解する際のランゲーjingは理由を伴った深いレベルが多いことが明らかになった。研究課題2に関しては、ランゲーjingは、そのレベルにかかわらず、学習に効果を与えることが明らかになった。これらの結果は、学習者に

第二言語知識について自分の言葉で書いて説明したり、話し合って考えたりする機会を与えることが、第二言語の学習を促進する上で重要な役割を果たすというSwain (2006)の主張を裏付けている。

### 5.2 問題点と今後の研究の方向性

本研究は、注意深く統制された実験研究というよりも、予備的調査の性質を帯びており、ここで本研究の問題点について改めて検証し、今後の研究の方向性を明確にする。

第1に、本研究で用いた実験デザインが特定の仮説(フィードバックについてランゲーjingすること自体の第二言語学習への効果)を実証するのに適していない可能性である。なぜなら、得られた結果がさまざまな要因の複合的理由(ランゲーjing活動、練習効果、フィードバック、エラー回避ストラテジーなど)によるものだからである。今後の研究として、フィードバックについてランゲーjingする実験群とフィードバックを処理するがランゲーjingを行わない統制群(黙ってフィードバックを読む)を比較するという実験デザインが考えられる。その際には、ランゲーjingする群としない群に同量の時間を与えるということが重要であろう。言語報告を用いた研究では、言語化を求められた群はそうでない群よりも時間が長くなるということが報告されている(e.g., Bowles & Leow, 2005; Ericsson & Simon, 1993のレビューを参照)。これまでの第二言語習得研究ではこの点にあまり注意が払われてきていない傾向がある。

第2の問題は、本研究では、フィードバックに関するランゲーjingの効果を書き直しを直後に行うことで検証しており、長期的な発達を調べていないことである。Truscott (1996, 2007)が繰り返し述べているように、書き直しを直後に行うことはフィードバックに対する気付きのサインではあるが、言語習得の指標にはなり得ないとしている。ランゲーjingが言語習得に効果があるのであれば、新しい作文の言語的正確性の向上(e.g., Bitchener, 2008; Bitchener, Young & Cameron, 2005)や、誤文訂正などを用いた事前テストから事後テストへの伸び(Sheen, 2007)、を測定することが必要であろう。また、本研究のような実験デザインを用いる研究では、初稿のエラー項目が書き直しの際にどの程度直されているかが、教育的介入(フィードバックやラ

ンゲージング)の効果の判断基準となっていた(e.g., Adams, 2003; Qi & Lapkin, 2001; Swain & Lapkin, 2002)。今後は、標準化された言語的正確さの指標(例えば、節の総数におけるエラーのない節の数の割合、t-unitの総数におけるエラーのないt-unit数の割合)も取り入れていく必要があるだろう(e.g., Storch & Wigglesworth, 2007; Sachs & Polio, 2007)。

第3の問題は、ランゲージングのレベルの操作的定義である。先行研究に従って、本研究でもWLEのレベルを分類する基準は、学習者が書いた説明に依拠している。したがって、そのような学習者の報告をもとにした分析は、主観的な解釈が入りやすいという問題がある。WLEは短い(1つの句)場合もあれば長い(いくつかの文)場合もあり、長いWLEは深いレベルのランゲージングとして分類され、短いWLEは浅いレベルのランゲージングとして分類されるという傾向があり、このような、WLEの長さにおける違いがランゲージングのレベルの分類に影響した可能性もある。また、浅いレベルのランゲージング(気付き)と分類された場合でも、深いレベル(理由を伴った気付き)のように処理されたが、言語化するのが難しかったり、言語化しなかったりした可能性も否定できない。このような問題も、発語思考などの言語データを分類したり、その結果を解釈したりする際には注意しなければならない点である。このような点に関しては、これまでの研究でもあまり考慮されておらず、今後の研究が必要である。

第4に、本研究の結果は、明示的第二言語知識(言語化でき、自身のアウトプットをモニターしたり修正したりするために使われる知識)に関してしか議論できないという問題点がある。現在の第二言語習得研究において、指導は学習者の暗示的第二言語知識(自動的な・自然な言語産出に使われる知識)の育成を最優先すべきであると考えられている(Ellis, 2005)。また、明示的第二言語知識を教授することが暗示的第二言語知識の習得を促進するとも言われ(Ellis, Loewen, & Erlam, 2006)、明示的第二言語知識と暗示的第二言語知識の関係が重要な関心事となっている。今後の研究では、ランゲージング活動で得られた明示的第二言語知識が暗示的第二言語知識の習得にどのような影響を与えるのかを検証することも重要である。そのためには、長期的なリサー

チデザインを用いた実験(e.g., Bitchener, 2008)や暗示的第二言語知識を測定するような事前事後テストを用いた実験(e.g., Sheen, 2007)が必要であろう。

第5点目の問題は、本研究で見られた天井効果である。本研究では、単純な気付きや理由を伴った気付きレベルのWLEは約9割、半信半疑レベルのWLEsであっても約7割の項目が書き直して取り入れられていた。この高い比率は、書き直しがランゲージング課題の20分後に行われているので、学習者が直接訂正を短時間で記憶した影響だと考えられる。ランゲージング課題と書き直しの間隔を広げた場合には(1日や1週間)、書き直しに取り入れられる項目は少なくなるであろう。その結果として、ランゲージングのレベルが後のパフォーマンスに与える効果がより正確に検証できる可能性がある。

### 5.3 英語教授法への示唆

教授法への示唆を述べる前に注意しなければならないのは、本研究を含めて先行研究として紹介した研究のほとんどが、学習者が第二言語の文法や語彙をどのように学んでいるかに焦点を当てており、教師がどのようにランゲージング活動を教室活動に取り入れるべきかということは研究目的とされていないという点である。また、本研究を含め先行研究は、1対1のレベル(生徒対生徒)でのインターアクションを対象にしており、日本のような外国語としての英語を学ぶ教室活動(例えば、教師1対生徒30)とは異なっている点も考慮しなければいけない。教室における英語授業は、個人的、対人的、文化的といった多層の側面を含んでいる。したがって、本研究や紹介した先行研究の知見を直接教室活動に応用しようとするのは、時期尚早であると思われる。しかし、ランゲージングに関する研究は、教師が教室で行う授業の選択においては有益であると考えられる。

本研究は、自分の言葉で第二言語の語彙や文法を書いて説明することが、第二言語学習に効果があるという可能性を示唆した。本研究で紹介した先行研究でも同様のことが言われている。このような研究の教授法への示唆として、英語教師は、生徒に日記やポートフォリオのようなものに、実際の授業で学んだことや疑問に思ったことなどを、自分の言葉で書く時間を設けることが考えられる。英作文の授業

であれば、生徒に、自分の作文のフィードバックについて考えたこと、学んだこと、疑問に思うことなどを、書いてもらうという方法があるだろう。その際の質問の形式としては、「今日の英作文のフィードバックから学んだことは何ですか」というような自由に答えられるものや、「この項目になぜフィードバックが与えられたと思いますか」というような特定したものもよいだろう。このようなタスクは授業の最後に短時間で行え (Mackey, 2006)、宿題としても利用できる (Negueruela, 2008)。また、日記やポートフォリオは単なる教授法の手段になるだけではない。学習者が書き残したものを通して、教師は学習者がどの言語項目に注意を払ったのか、学習者が教師のフィードバックをどのように解釈したのか、教師の意図と生徒の解釈が一致しているのかなど、クラス活動を内省する上で、非常に有益な情報も得ることができるであろう。

このような活動を普段の授業に取り入れる際に教師が疑問に思うであろうことは、少なくとも2つあると考えられる。まずは、ランゲージング活動は何語で行うべきかという問題である。本研究では、日本語でランゲージングを行うように求めた。このことは、日本のような外国語環境における英語授業で英語の使用を最大限にするべきという一部教師の考えと反するかもしれない。しかし、これまで多くの研究によって、母語の使用は第二言語学習にとって有益であることが確認されている (e.g., Anton & DiCamilla, 1998; Cook, 2001; Swain & Lapkin, 2000; Van Lier, 1995)。さらに、英語でランゲージングすることは、英語の習熟度がそれほど高くない学習者にとって、認知的に負担であり、それほど生産的ではなく、よって、学習にとって効果的ではない可能性がある (Sachs & Polio, 2007)。

ランゲージング活動を取り入れる際、教師が抱くであろう疑問の2点目は、それが望ましくない学習につながるのではないかということである。本研究や先行研究では、ランゲージング活動は学習者主体で、教師は介在していないのが特徴である。そのよう

な場合、学習者は、非体系的で不完全な、そして間違っただ理由を用いて、語彙や文法を学ぶということが十分にあり得る。それゆえ、教師は生徒のランゲージングの内容の正確さに関してフィードバックを与える必要もあるだろう。しかし、ランゲージングは、その内容が正しいにしろ正しくないにしろ、学習のプロセスを表していることに違いはない。母語の多用や望ましくない学習へつながる可能性という懸念はあるものの、学習者に英語の語彙や文法に関して自分の言葉で書いたり、話したりしながら説明させることを通して、学習者が第二言語の語彙や文法に関する理解を洗練させていく機会を十分に与えることは、第二言語学習にとって有益だと考える。

## 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を申し上げます。特に、担当して下さった明海大学の小池生夫先生に厚く御礼を申し上げます。また、本研究を実施するにあたり多くのアドバイスをくださいましたトロント大学の Merrill Swain 先生、Alister Cumming 先生、Nina Spada 先生、Sharon Lapkin 先生、宮城教育大学の板垣信哉先生に深く感謝しております。本実験データの分析を手伝ってくださったトロント大学の富田恭代さん、本論文の草稿に丁寧に目を通してくださったパデュー大学の高宮優実さんに感謝申し上げます。本実験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申し上げます。本研究の一部は、2008年3月28日から4月1日にかけてアメリカ合衆国ワシントンDCで開かれた北米応用言語学会 (American Association of Applied Linguistics) で口頭発表されています。発表の際有益なコメントをくださったオークランド大学の Rod Ellis 先生、ミシガン州立大学の Charlene Polio 先生、ジョージタウン大学の Rebecca Sachs さんに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) .....

- \* Adams, R. (2003). L2 output, reformulation, and noticing: implications for IL development. *Language Teaching Research*, 7, 347-376.
- \* Anton, M., & DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54, 314-342.
- \* Berk, L. (1992). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In R. Diaz, & L. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp.17-43). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- \* Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- \* Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191-205.
- \* Bowles, M.A., & Leow, R.P. (2005). Reactivity and type of verbal report in SLA research methodology: Expanding the scope of investigation. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 415-440.
- \* Chi, M. (2000). Self-explaining expository texts: the dual processes of generating inferences and repairing mental models. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp.161-238). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- \* Cook, V. (2001). Using first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57, 402-423.
- \* de Jong, N. (2005). Can second language grammar be learned through listening?: An experimental study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 205-234.
- \* de la Colina, A.A., & Garcia Mayo, M. (2007). Attention to form across collaborative tasks by low-proficiency learners in an EFL setting. In M. Garcia Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (pp.91-116). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- \* Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- \* Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- \* Ericsson, K. & Simon, H. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (Revised ed.). Cambridge, MA: The MIT Press.
- \* Garcia Mayo, M.P. (2002a). Interaction in advanced EFL pedagogy: a comparison of form-focused activities. *International journal of educational research*, 37, 323-341.
- \* Garica Mayo, M.P. (2002b). The effectiveness of two form-focused tasks in advanced EFL pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics*, 12, 156-175.
- \* Itagaki, N., & MacManus, M. (1998). A psychological analysis of errors, revision, and effects of feedback on English compositions: grammatical knowledge, metalinguistic monitoring, and proficiency levels. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 9, 127-137.
- \* Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An Experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- \* Kowal, M., & Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, 3, 73-93.
- \* Kowal, M., & Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing: how can we promote it in the immersion classroom? In K. Johnson, & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp.284-309). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- \* Lapkin, S., Swain, M., & Knouzi, I. (2008). French as a second language: university students learn the grammatical concept of voice: study design, materials development, and pilot data. In J.P. Lantolf, & M. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. 228-255. London, UK: Equinox Press.
- \* Lee, G., & Schallert, D. (2008). Meeting in the margins: effects of the teacher-student relationship on revision processes of EFL college students taking a composition course. *Journal of Second Language Writing*, 17, 165-182.
- \* Leeser, M.J. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research*, 8, 55-81.
- \* Leow, R. (1997). Attention, awareness, and foreign language behaviors. *Language Learning*, 47, 467-505.
- \* Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27, 405-430.
- \* Negueruela, E. (2008). Revolutionary pedagogies: Learning that leads to second language development. In J.P. Lantolf, & M. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. 189-227. London: Equinox Press.
- \* Negueruela, E., & Lantolf, J.P. (2006). Concept-based instruction and the acquisition of L2 Spanish. In R. Slaberry & B. Lafford (Eds.), *Second Language*

- Teaching: State of the Art* (pp.79-103). Georgetown: Georgetown University Press.
- \* Polio, C., Fleck, C., & Leder, N. (1998). "If I only had more time:" ESL learners' change in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing*, 7, 43-68.
  - \* Qi, D., & Lapkin, S. (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing*, 10, 277-303.
  - \* Rosa, E.M., & Leow, R.P. (2004). Awareness, different learning conditions, and L2 development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 269-292.
  - \* Rosa, E., & O'Neill, M. (1999). Explicitness, intake and the issue of awareness: Another piece to the puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 511-566.
  - \* Sachs, R., & Polio, C. (2007). Learners' uses of two types of written feedback on an L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 67-100.
  - \* Sachs, R., & Suh, B.-R. (2007). Textually enhanced recasts, learner awareness, and L2 outcomes in synchronous computer-mediated interaction. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp.197-227). Oxford, UK: Oxford University Press.
  - \* Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). New York, NY: Cambridge University Press.
  - \* Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255-283.
  - \* Shehadeh, A. (2003). Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge. *System* 31, 155-171.
  - \* Song, M.-J., & Suh, B.-R. (2008). The effects of output task types on noticing and learning of the English past counterfactual conditional. *System*.
  - \* Storch, N. (2001). Comparing ESL learners' attention to grammar on three different classroom tasks. *RELC Journal*, 32, 104-124.
  - \* Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52, 119-158.
  - \* Storch, N. (2008). Metatalk in a pair work activity: level of engagement and implications for language development. *Language Awareness*. 17, 95-114.
  - \* Storch, N., & Wigglesworth, G. (2007). Writing tasks: the effects of collaboration. In M.P. Garcia Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (pp.157-177). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
  - \* Sullivan, J., & Caplan, N. (2004). Beyond the dictogloss: learner-generated attention to form in a collaborative, communicative classroom activity. *Working Papers in Educational Linguistics*, 19, 65-89.
  - \* Suzuki, M. (2008). Japanese learners' self-revisions and peer revisions of their written compositions in English. *TESOL Quarterly*. 42, 209-233.
  - \* Suzuki, W. (2008). Japanese university students' second language writing accuracy: Effects of languaging. Manuscript for publication.
  - \* Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp.97-114). Oxford, UK: Oxford University Press.
  - \* Swain, M. (2001). Examining dialogue: Another approach to content specification and to validating inferences drawn from test scores. *Language Testing*, 18, 319-346.
  - \* Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky* (pp.95-108). London, UK: Continuum.
  - \* Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82, 320-337.
  - \* Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4, 251-274.
  - \* Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp.99-118). London, UK: Longman.
  - \* Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37, 285-304.
  - \* Swain, M., & Lapkin, S. (2008). "Oh, I get it now!" From production to comprehension in second language learning. In D.M. Brinton & O. Kagan (Eds.), *Heritage language acquisition: A new field emerging*. 301-320. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
  - \* Swain, M., Lapkin, S., Knouzi, I., Suzuki, W., & Brooks, L. (in press). Languaging: University students learn the grammatical concept of voice in French. *The Modern Language Journal*.
  - \* Tocalli-Beller, A., & Swain, M. (2005). Reformulation: The cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, 15, 5-28.

- \* Tocalli-Beller, A., & Swain, M. (2007). Riddles and puns in the ESL classrooms: Adults talk to learn. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp.143-167). Oxford, UK: Oxford University Press.
- \* Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- \* Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.
- \* Van Lier, L. (1995). The use of L1 in L2 classes. *Babylonia*, 2, 37-43.
- \* Watanabe, Y., & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11, 121-142.
- \* Watanabe, Y., & Swain, M. (2008). Perception of learner proficiency: Its impact on the interaction between an ESL learner and her higher and lower proficiency partners. *Language Awareness*, 17, 115-130.
- \* Way, D., Joiner, E., & Seaman, M. (2000). Writing in the secondary foreign language classroom: the effects of prompts and tasks on novice learners of French. *The Modern Language Journal*, 84, 171-184.
- \* Williams, J.N. (2005). Learning without awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 269-304.
- \* Yoshimura, F. (2006). Does manipulating fore-knowledge of output tasks lead to differences in reading behavior, text comprehension, and noticing of language form? *Language Teaching Research*, 10, 419-434.

# 英文読解テストとしての 再話課題の有効性の検証

—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

## 概要

本研究は、再話課題の実施や採点に関する複数の手続きを重要度評定とテキストの再生率を用いて比較検証することにより、日本人英語学習者に適した再話課題の手続きを明らかにすることを目的とした。主な結果は次の3点である。

- (1) テキストタイプの影響を検証した結果、物語文の方が説明文よりも再生率が高いことが示された。また、テキストタイプによって再生される情報の質や重要度が異なり、物語文では登場人物や設定に関する情報の重要度や再生率が高く、説明文では主題に沿った情報の重要度や再生率が高いことが示された。また、物語文では場面が変わる部分（登場人物の行動の変化）や時間的な経過がある部分が多く産出される傾向があることが示された。
- (2) 産出言語の影響を検証した結果、重要度の高低にかかわらず日本語での再生率が英語での再生率よりも高いことが示された。
- (3) 採点方法（重み付けあり・なし）による再生の傾向に違いがないことから、簡便性を考慮すると重み付けなしの採点で十分であることが示された。

本研究によって、再話課題に適したテキストタイプ、産出言語、採点方法が示唆された。

## 1 はじめに

再話とは、まとまりのある文章を読み、その内容を口頭で再生する課題である。従来の読解テストでは、1つの英文にさまざまな観点（和訳、語法、文

法など）を盛り込んだ総合問題や、大量の答案を短時間で処理可能な多肢選択式が多用されてきた。しかし、前者は受験者に「英文全体は読まずに設問の解答に必要な部分にだけ目を通す」などの test-wiseness をとらせやすいこと、そして後者は受験者の心の中にはもともとなかった解答を与えてしまう可能性や、当て推量によっても偶然に正解してしまう可能性が指摘されている。本研究ではこれらの欠点を克服する新たな測定方法として再話課題に焦点を当てる。再話は読み手とテキストの相互作用を直接的に測定し（Johnston, 1983）、質問文の難易度に影響されない読み手の理解を直接的に反映する（Apple & Lantolf, 1994; Gambrell, Pfeifer, & Wilson, 1985）。このため、再話は読解測定として多くの研究で用いられている（e.g., Apple & Lantolf, 1994）。Golden and Pappas（1990）は、1977年から1986年の10年間で実施された再話を読解測定法として用いた研究を集め、幼稚園児や小学生を対象に再話を扱った研究（口頭での再生であり、筆記再生を除く）を分析した。その結果、再話課題は合計81の研究で幅広く用いられており、再話に使用するテキストタイプ、採点方法などの再話課題の手続きが研究によって異なることを示した。

再話は連続した談話表象を示すことから第2言語学習者の熟達度を測定する方法としても使用されている。Allen and Allen（1985）は、再話課題を行うことによって学習者の語彙や文法の知識、発音、テキスト理解、聞き手に情報を伝える能力などを明らかにすることができることを主張している。Allenらは、スペイン語の学習期間が異なる9名の学習者を対象に再話課題を課し、再話の再生量や再話プロトコル

に含まれる言語情報（文法の型、接続詞の使用法）の比較・検証を行った結果、スペイン語の学習期間が長い学習者の方が再話課題の際に用いる語彙が豊富であり、用いる文型や接続詞が言語の学習期間によって異なることを示した。しかし、第2言語習得の現場で再話を測度として検証している研究は少なく、第2言語学習者に適する再話の実施手順や採点方法については明らかにされていない点が多い。そこで、本研究では複数の再話課題の手続きを具体的に提示し、特に、テキストタイプ、産出言語、採点方法に焦点を当てて検証することで、これらの要因が再話課題やテキスト理解に与える影響を量的・質的に検証する。

## 2 先行研究

### 2.1 テキストタイプの影響

テキストタイプによって、読みのプロセスや読解ストラテジーが異なることが指摘されている (Zwaan, 1994)。特に、物語文と説明文とを比較した研究では読み手が使用するスキーマが異なることがわかっている。物語文を読むときに使用されるスキーマには人間の行動（物語に表れる人間の行動）やストーリーテリングの慣習などが含まれる。読み手はこれらのスキーマを活性化させることで物語文のテキスト全体の解釈であるマクロ構造を把握し、物語文を再生する際に活用していると考えられている (Kintsch & Young, 1984)。一方、説明文は情報を提供することを目的として書かれているため、読み手にとって未知の概念や関係性を提示することが多い (Coté, Goldman, & Saul, 1998)。このため、物語文では読み手のスキーマが優れているためスキーマを活用して読解を促進させることができるが、説明文には新しい情報が含まれており利用可能なスキーマも少ないために、処理が困難になると考えられている (Kintsch & Young, 1984)。

再話を扱った研究では物語文または説明文のどちらかが用いられることが多い。例えば、Gambrell, Pfeiffer, and Wilson (1985) では再話課題の練習として説明文4題（各240語程度）を用いた<sup>(注1)</sup>。また、Gambrell, Kapinus, and Koskinen (1991) では物語文8編（平均語数436語）を用いて再話の検証を行った。日本語学習者20名と日本語母語話者10名を対象

として再話の検証を行った白石 (1999) では、説明文 (1,000字程度) 2編を使用して実験を行っている。

しかし、これまでに再話課題を用いて物語文と説明文を比較し再生量や質を検証した研究はなく、テキストタイプが再話課題のパフォーマンスにどのように影響を及ぼすのかについては明らかにされていない。そこで、本研究ではテキストの長さ、リーダビリティ（読み易さ）ともに同程度のテキスト4編（物語文2編、説明文2編）を用いてテキストタイプが再話に与える影響を再生量を用いて量的に検証するとともに、重要度評定の結果を用いて、テキストタイプによって再話時に産出される情報の重要度が異なるかを質的に検証する。本研究では、テキストタイプが情報の再生率や再生の質に与える影響に加えて、さらに、テキストタイプがテキスト全体の理解に与える影響を理解度テストを用いて測定する。テキストタイプの定義についてはさまざまあるが、本研究では物語文は時間的、因果的に関係性のある一連の出来事を描写するものとし (Brewer, 1980; Coté et al., 1998)、説明文は情報を提供することを目的とするとともに (Coté et al., 1998)、事実に関する情報やトピックに属する一連の出来事を描写するものとする (Wolfe, 2005)。

### 2.2 産出言語の影響

テキストを再生する際、産出言語を学習者の母語とするか第2言語とするかによって再生率に差異が生じることがいくつかの研究によって実証されている (e.g., Donin & Silva, 1993; Lee, 1986; 渡辺, 1998)。Lee (1986) は英語が母語のスペイン語学習者にテキストの読解後にスペイン語と母語の両方で筆記再生課題を課し、母語による再生の方が再生率が有意に高いことを示した。また、口頭での再生を求める再話課題を用いた研究では、渡辺 (1998) が英語が母語の日本語学習者を対象に物語文の再話課題を英語と日本語で課し、母語による産出の方が再生率が高いことを示した。さらに、産出言語は再生率だけでなく推論の生成量にも影響を及ぼすことがわかっている。Donin and Silva (1993) は、英語が母語の仏語学習者を対象に再話課題（口頭での再生）を課し、母語による再生の方が目標言語である仏語による再生よりも再生率が有意に高く、さらに推論の生成量が多いことを明らかにした。

これまで産出言語を要因として扱ってきた研究で

は、産出言語の違いによる再生率や推論の生成量の差が指摘されているが、これらはすべて産出言語の影響を量的に検証したものであり、産出言語の違いによって、再生される情報の質にどのような違いがあるかを検証したものはない。例えば、テキストの再生を目標言語で行った場合よりも母語で行った場合の方が再生率が高かったとき、それが母語の方が重要度の高い情報 (e.g., メインアイデア) を多く再生できたためなのか、それとも重要度の低い情報 (e.g., 詳細情報) を多く再生できたためなのか明らかになっていない。そこで本研究では産出言語の違いがテキスト再生に与える影響を量的に検証するとともに、重要度評定の結果を用いて情報の質の変化を分析することで、産出言語の影響を質的に検証する。さらに、産出言語の違いがテキスト全体の理解に与える影響を理解度テストを用いて測定する。

## 2.3 採点方法の影響

再話プロトコルの採点にはさまざまな手法が用いられている。例えば、再話プロトコルをカテゴリに分類した上でそれぞれの再生量を算出する方法や<sup>(注2)</sup>、テキスト全体の再生量を求める方法がある。再話研究を81例分析した Golden and Pappas (1990) は、最も利用頻度の高い再話プロトコルの採点手法として、テキスト全体の再生量を求める方法を挙げている。

テキスト全体の再生量を求める採点では、何らかの単位を用いてテキスト原文を分割し、再話で産出された情報とテキスト原文とを照合することでテキストのどの情報が再話でも産出されているかを計上することにより、テキスト全体の再生量を求める<sup>(注3)</sup>。このとき、テキスト原文と再話プロトコルを照合して、テキストに書かれていた情報が再話プロトコルに含まれていれば一律に1点を加算する方法と、再生された情報の重要度によって、配点を変える方法がある。前者を「重み付けなし」の採点、後者を「重み付けあり」の採点という。「重み付け」とは、テキスト原文を分析した上で各情報の重要度を決定し、重要度の高い情報の配点の比重を高めることにより採点を調節する方法である。例えば、小学6年生52名を対象にして要約と再話(口頭での再生)の検証を行った Stein and Kirby (1992) では採点方法に重み付けを用いている。Stein and Kirby はテキスト原文(説明文)を命題に分割し、さらにこ

れらの命題を3名の評価者の認定に基づいて(a)M0(重要度の低い詳細情報)、(b)M1(重要度の高い詳細情報、ミクロ命題)、(c)M2(メインアイデア、マクロ命題)、(d)M3(全体のメインアイデア、テーマ)の4つに分類し、採点に反映させた。具体的な点数配分として、M3が再生された場合には5点、M2が再生された場合には3点、M1が再生された場合には1点を与え、これらを加算した点数を総合得点とした。

本研究では、再話プロトコルの採点方法として、「重み付けあり」と「重み付けなし」の2種類の採点方法を比較・検証する。Stein and Kirby (1992) では、3名の評価者の判断に基づいて重み付けを行っているが、本研究ではテキストの重要度評定を読み手自身に求めることにより重要度を決定し、「重み付けあり」の採点に用いる。さらに、テキストの分割方法として、本研究では実用性に優れた Ikeno (1996) の Idea Unit (以下、IU と略記) を使用して再話プロトコルの採点を行う。

## 3 研究の目的と仮説

本研究の目的は再話課題の実施や採点に関する複数の手続きを重要度評定とテキスト再生率を用いて比較・検証することにより、日本人英語学習者に適した再話課題の手続きを明らかにすることである。本研究では特に、テキストタイプ、産出言語、採点方法の3つに焦点を当てて、これらの要因が再話課題に与える影響を量的・質的に検証することを目的とする。本研究の仮説とリサーチクエスション(以下、RQ と略記)は以下の5点である。

- 仮説1: 物語文・説明文を使用して再話課題を行った場合、物語文の方が説明文よりも再生率が高い。
- 仮説2: 産出言語が母語である日本語で再話を行った方が英語で再話を行うよりも再生率が高い。
- RQ1: 再話プロトコルの採点方法(重み付けあり・なし)によって再生率がどのように変化するか。
- RQ2: テキストタイプによって再話の質がどのように変化するか。

RQ3：産出言語によって再話の質がどのように変化するか。

## 4 研究方法

### 4.1 協力者

実験協力者は日本人大学生46名と大学院生3名の49名である。専攻は文系・理系の多岐にわたっていた。実験協力者49名のうち、再話課題を最後まで終わらせることのできなかった6名は分析から除外し、最終的には43名のデータを分析対象とした。

### 4.2 マテリアル

リーディングテスト（英検2級読解問題より4パッセージ、20問）、スピーキングテスト（英検2級二次面接問題）の2種類のテストを実施し、熟達度テストとした。

再話課題の際に使用する読解マテリアルには物語文、説明文を各2題、合計4題使用した。再話課題に使用した読解マテリアルのリーダビリティを表1に示す。テキストの長さ（総語数）、リーダビリティともに4つのテキストで同程度となるように調節し、テキストDについては若干の修正を加えた。原文のIUの分割は英語教育を専攻する大学院生2名で行い、一致率の平均は96%であった。また、再話課題に使用したテキストの理解度を測定するためにテキストごとに理解度テストを用意した。理解度テストはT/Fテストを使用し、各テキストにつき20問を用意した。T/Fテスト20問のうち、半数の10題はテキスト内に明示的に答えが含まれているものを、半数の10題についてはテキスト内に暗示的に答えが含まれているものを用意した。さらに、T/Fテスト全20問のうち、半数は答えが真（True）となるもの、半数は答えが偽（False）となるものになる

ように調節した。T/Fテストの設問については調査者を含む3名の英語教育を専攻する大学院生の判断によって決定した。最後に、実験参加者に読解マテリアルの重要度判定を行ってもらうため、重要度判定用質問紙を使用した。

### 4.3 手順

実験は個別に行われ、所要時間は1人当たり80～90分であった。制限時間は予備実験を通して決定した。実験の手順と時間配分は以下のとおりである。

- (1) 実験の説明（5分）
- (2) リーディング熟達度テスト（25分）
- (3) スピーキング熟達度テスト（5分）
- (4) 再話課題の説明と再話の練習（日本語・英語両方で練習）（10分）
- (5) 再話1セット（再話、理解度テスト、重要度判定）（15～20分）
- (6) 再話1セット（再話、理解度テスト、重要度判定）（15～20分）
- (7) テキストの難易度・課題の難易度に関するインタビュー（5分）

教示はすべて学習者の母語である日本語で行った。最初に学習者の熟達度を測定するために、リーディングテストとスピーキングテストを30分間で行った。次に再話課題の説明と再話の練習を行った。再話課題の際には、読解後再話してもらう旨（「テキストを読んだ後に、再話課題を行います。この話を知らない友人に話すつもりで原文にできるだけ忠実に口頭で再生してください」）を全員に最初に告げ、また、その都度日本語による再生か英語による再生かを指示した。再話課題のテキスト要因（説明文・物語文）は被験者間要因とし、産出言語要因（日本語・英語）は被験者内要因とした。協力者は最初のテキストについて手順(5)を終えた後、2

■表1：再話課題に使用した読解マテリアルのリーダビリティ

タイプ	テキスト	トピック	難易度	難易のレベル	単語数	文の数	IUの数
説明文	テキストA	アイスクリーム	62.3	7.8	266	20	59
	テキストB	宇宙飛行士	66.4	7.2	263	21	55
物語文	テキストC	ブラウン夫妻と犬	79.5	7.7	246	11	49
	テキストD*	ロビンソン氏の出張	71.0 (68.6)	7.8 (8.8)	252	13 (11)	46

(注) Grade Level: Microsoft Word 2003 を使用して Flesch-Kincaid Grade levels を産出。テキストDに関しては、4行にわたる長い1文を3文に分割して修正を加えた（括弧内の数値は修正前のもの）。

番目のテキストについて、手順(6)で同じ課題を反復した。例えば、手順(5)でテキストA(説明文)を読み、日本語で再生した協力者は、手順(6)ではテキストB(説明文)を読み、英語で再生した。テキストの提示順序と産出言語の使用順序についてはカウンターバランスをとり、一方を日本語で行ったら、他方は英語で行うようにした。また、再話課題の際に行ったテキストの読解時間については予備実験の結果に基づき各テキスト4分間で統一したが、再話、理解度テスト、重要度判定については制限時間を設けず協力者のペースで実施した。重要度判定については、再話終了後にIUに分割された原文を見ながら、テキスト全体を理解する上での重要度を5段階で評定し、記入するように求めた(5を最も重要とする)。

#### 4.4 採点・分析方法

リーディングテスト(多肢選択式)と理解度テストはそれぞれ20問ずつで1問正解するごとに1点を与えた。満点はそれぞれ20点であった。スピーキングテストは音声情報をICレコーダに録音した上で、音読、理解度問題、イラスト説明課題の各項目に合わせて採点し、満点を20点とした。スピーキングテストの採点は全体の30%を2名の評価者で行い、評価者間信頼性は $r = .96$ であった。2名の評価者で作成した採点基準に基づき残りの70%を調査者1名が採点した。再話プロトコルはICレコーダに録音した音声情報を文字に書き起こし、原文のIUと照らし合わせて採点を行った。再話プロトコルの採点は全体の30%を2名の評価者で行い、評価者間信頼性は $r = .94$ であった(注4)。スピーキングテストと同様に残りの70%を調査者1名が採点した。なお、評価者間で生じた不一致点はすべて話し合いにより解決した。

分析には2(テキストタイプ)×2(言語)×2(熟達度)の3元配置分散分析を用いた。再話プロ

トコルに含まれる情報の質を分析するために、重要度評定の結果を用いて階層クラスター分析にかけた。また、重み付けあり・なしの採点方法の違いを検証するために相関分析を使用した。

## 5 結果

### 5.1 熟達度テストの結果

熟達度テストの結果を表2に示す。リーディングテストの信頼性はクロンバック $\alpha = .84$ 、スピーキングテストの信頼性はクロンバック $\alpha = .60$ であった。熟達度テスト全体の結果をもとに協力者を2つの熟達度(上位群, 下位群)に分けた [ $t(41) = -11.12, p = .000$ ]。

### 5.2 再話プロトコルの結果(重み付けなし)

#### 5.2.1 各テキストにおける再生率

各テキストの再生率を算出し、記述統計の結果を表3に示した。図1は再生率をグラフ化したものである。再生率は[再話プロトコルに含まれるIU数]/[テキスト原文の合計IU数]で割って算出した。表1に示したように本研究で用いた4つのテキストのIU数がすべて異なることから、再話の結果については以降の分析でも再生率を用いた。

同じテキストタイプ内(説明文のAとB, 物語文のCとD)で2種類のテキスト間に差があるかを調べるために独立変数を再生率としてそれぞれのテキストタイプで対応のある $t$ 検定(逆正弦変換法(注5))を行った。説明文(テキストA, B)において $t$ 検定を行った結果、テキスト間の再生率に有意な差は検出されなかった [ $t(22) = -.32, p = .749$ ]。また、物語文(テキストC, D)においても同様に $t$ 検定を行ったところ、テキスト間の再生率に有意な差は見られなかった [ $t(19) = -.33, p =$

■表2: 記述統計

	n	リーディングテスト		スピーキングテスト		熟達度テスト全体	
		M	SD	M	SD	M	SD
上位群	22	17.00	1.95	18.05	1.40	35.04	2.57
下位群	21	9.29	2.15	14.86	2.48	24.14	3.77
全体	43	13.23	4.40	16.49	2.55	29.72	6.36

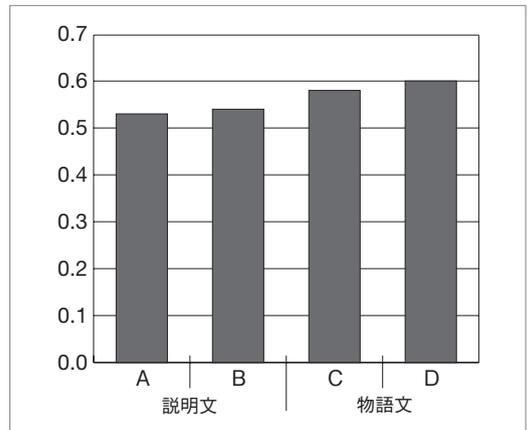
(注) リーディング、スピーキングテストともに満点は20点であった。

■ 表3：各テキストにおける再生率

タイプ	テキスト	n	M	SD
説明文	A	23	.53	.13
	B	23	.54	.16
物語文	C	20	.58	.17
	D	20	.60	.15

.749]。したがって、テキストA, B間、テキストC, D間の再生率に有意差が検出されなかったことから、以降の分析ではテキストA, Bをまとめたものを説明文、テキストC, Dをまとめたものを物語文として扱う。

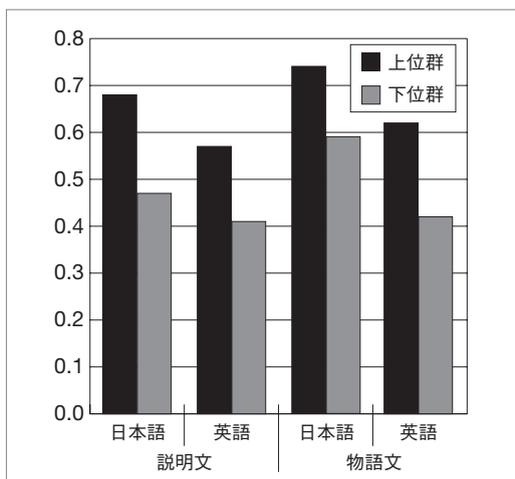
▶ 図1：各テキストにおける再生率



■ 表4：各テキストタイプ、産出言語、熟達度による再生率の記述統計(重み付けなし)

テキストタイプ	産出言語	熟達度	n	M	SD
説明文	日本語	上位群	12	.68	.10
		下位群	11	.47	.12
	英語	上位群	12	.57	.07
		下位群	11	.41	.11
物語文	日本語	上位群	10	.74	.09
		下位群	10	.59	.17
	英語	上位群	10	.62	.08
		下位群	10	.42	.12

▶ 図2：各テキストタイプ、産出言語、熟達度による再生率(重み付けなし)



### 5.2.2 テキストタイプ、産出言語、熟達度が再生率に与える影響

テキストタイプ、産出言語、熟達度別に再生率を産出した結果を表4、図2に示した。

テキストタイプ、産出言語、熟達度が再生率に与える影響を検証するために、テキストタイプ(説明文、物語文)×産出言語(日本語、英語)×熟達度(上位群、下位群)の三元配置分散分析(逆正弦変換法)を行った。分析の結果、テキストタイプの主効果が有意であり  $[F(1, 39) = 4.81, p = .034, \eta^2 = .110]$ 、物語文の再生率の方が説明文の再生率よりも有意に高いことが示された。また、産出言語の主効果が有意であり  $[F(1, 39) = 31.17, p = .000, \eta^2 = .444]$ 、日本語で再話を行った場合の再生率が英語で再話を行った場合の再生率よりも有意に高いことが示された。さらに、熟達度の主効果が有意であり  $[F(1, 39) = 42.62, p = .000, \eta^2 = .522]$ 、上位群の再生率の方が、下位群の再生率よりも有意に高いことが示された。なお、交互作用は検出されなかった。以下

では、テキストタイプと産出言語の2要因に焦点を当てて、それぞれの要因が再話の産出に与える影響を重要度評定の結果を用いて検証する。

### 5.2.2.1 テキストタイプが再話に与える影響

テキストタイプが再話の産出にどのような影響を与えるかを検証するために、重要度評定とIUごとの再生率を用いて、テキストタイプによる再生率のパターンを分析した。再生率の高低によってIUを二分し、再生率の高低によって再生される情報の特性が異なるかを重要度評定の観点から分析した。再生率の高低は  $M \pm 1SD$  を基準として区分し、再生率が  $M + 1SD$  以上を再生率が高い情報、再生率が  $M - 1SD$  以下を再生率が低い情報に分類した。再生率の高低別に独立変数に重要度評定の結果を設定して階層クラスター分析を行った。クラスターに分類することにより、再生率のパターンがテキストタイプによって異なるかを検証した。再生率の高い ( $M + 1SD$ ) IUのデンドログラムを図3から図6に、再生率の低い ( $M - 1SD$ ) IUのデンドログラムを図7から図10に示す。

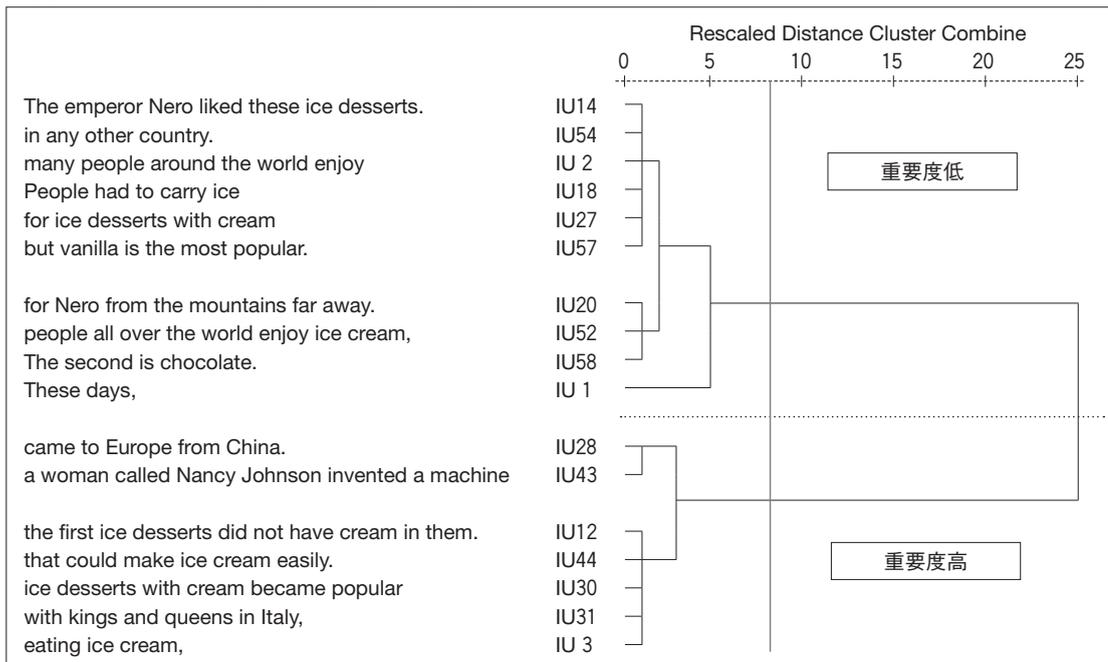
#### ・再生率が高いIUの階層クラスター分析

再生率の高いIUに焦点を当て、独立変数に重要

度評定の結果を設定して階層クラスター分析を行った。説明文において重要度が高くかつ再生率が高い情報はテキストA：アイスクリーム（図3）ではIU3, 12, 28, 30, 31, 43, 44の7か所で「アイスクリームがどこで発祥し、どのようにして世界に広まったのか」という内容であり、テキストB：宇宙飛行士（図4）ではIU1, 4, 12, 14, 15, 21, 30, 35, 52, 53の10か所で「ロケットを月に飛ばすという夢に向かって努力を惜しかなかったアメリカ人の科学者」という内容であった。これらはどちらも主題を中心とした情報であることから、説明文では主題に沿って、重要度が高い情報の再生率が高くなっていることが示された。また、重要度が低くかつ再生率が高い情報を分析したところ、テキストAでは「皇帝ネロのために人々が山から氷を運んだこと」や「アメリカで人気のアイスクリームの味」に関する情報が、テキストBでは科学者であるロバートの略歴の一部が含まれていた。

一方、物語文において重要度が高くかつ再生率が高い情報はテキストC：ブラウン夫妻と犬（図5）ではIU1, 2, 5の3か所で「ブラウン夫妻は海外旅行に行くことになったが、飼っている犬を連れていくことができない」という内容、テキストD：ロビンソン氏の出張（図6）ではIU4, 11, 17, 19, 20, 40, 41

▶ 図3：デンドログラム（テキストA,  $M + 1SD$ ）



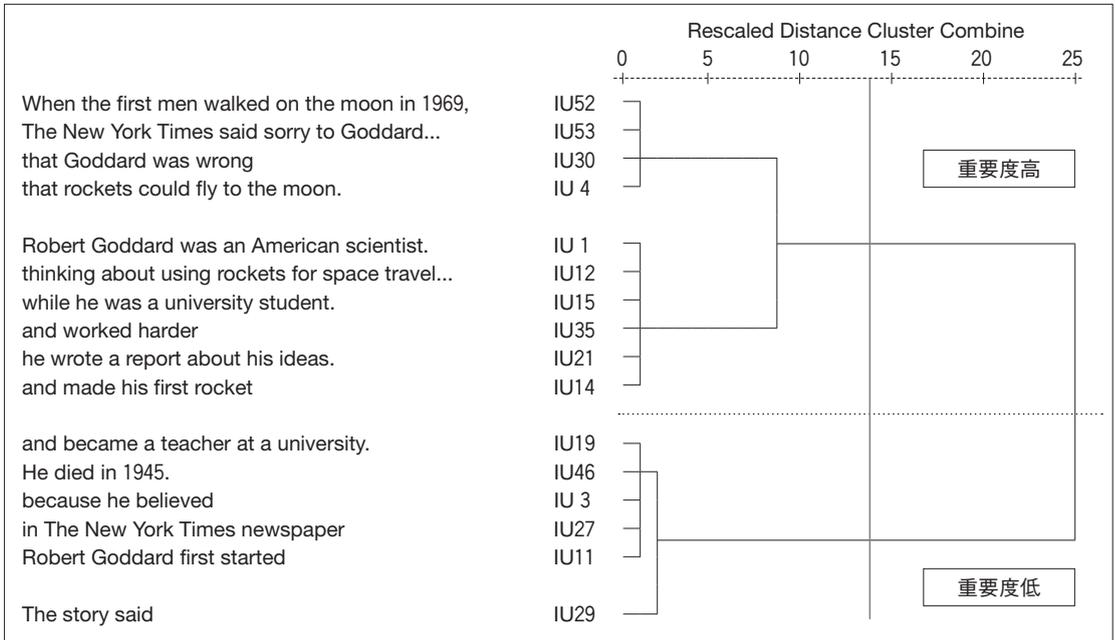
の7か所であり「彼（ロビンソン氏）は窓際の席が好きだが、そこには貼り紙がしてあって、この席は適切なバランスをとるために予約されていると書かれてあった」という内容と登場人物である兵士と美しい女性に関する情報であった。よって、物語文で重要度が高くかつ再生率も高い情報はいずれも登場人物や物語の設定に関する情報であることが示された。また、物語文において重要度が低くかつ再生率が高いIUを分析したところ、物語文では場面が変

わる部分や（登場人物の行動の変化）や時間的な経過がある部分が多く産出される傾向にあることが示された。

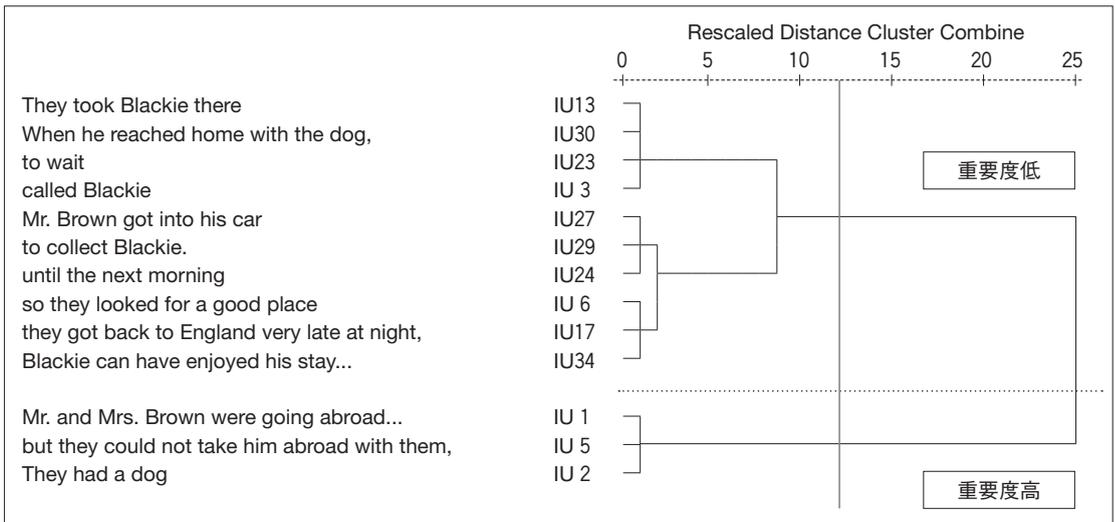
・再生率が低いIUの階層クラスター分析

再生率が低いIUについても同様に独立変数に重要度評定の結果を設定して階層クラスター分析を行った。説明文（図7、8）では、年代の他に、“In fact” や、“It said” などの付加的な情報で、かつ重要

▶ 図4：デンドログラム（テキストB, M + 1SD）



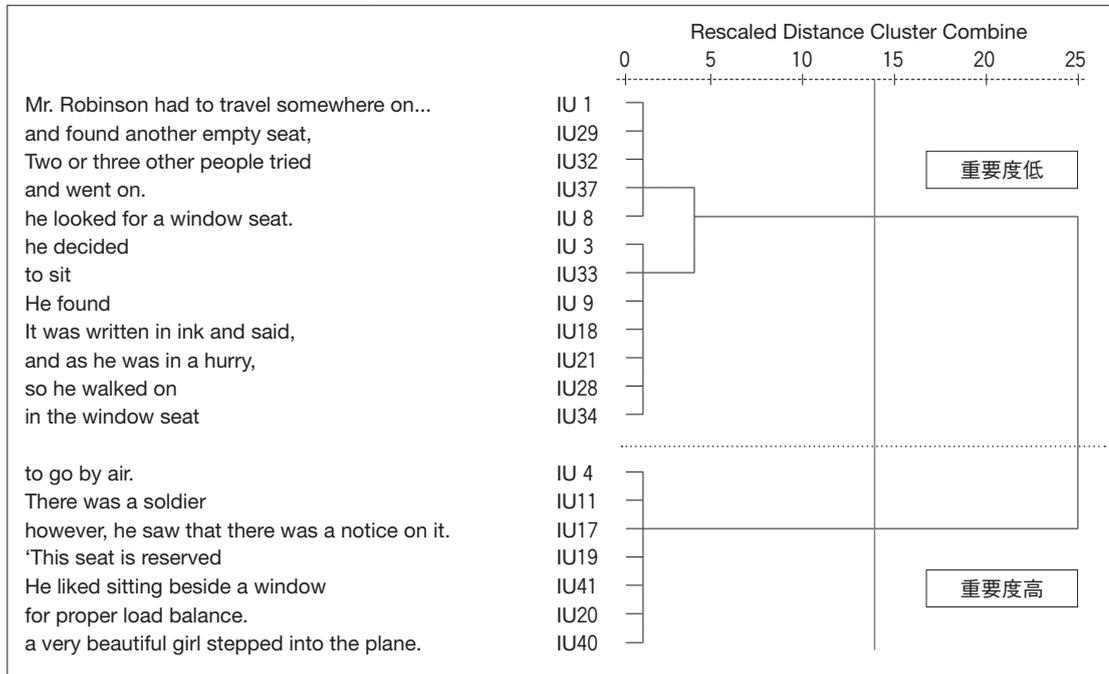
▶ 図5：デンドログラム（テキストC, M + 1SD）



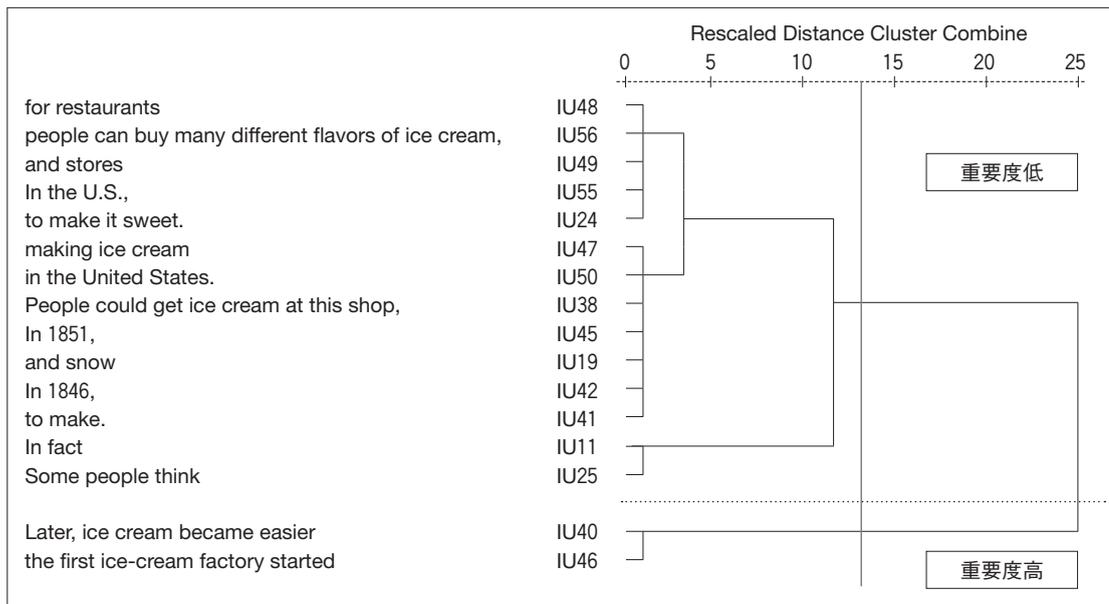
度が低い情報の産出率が低く、重要度が高い情報はいくつかのケースを除いてほとんど含まれないことが示された。一方、物語文（図9, 10）では、重要度が高い情報でも繰り返しの多い表現の場合は再生率が低いことが示された。例えばテキストC：ブラウン夫妻と犬（図9）では、IU41, 42, 43, 46, 47の「愛

犬（He）が飼い主に何かを伝えようとした」という内容がテキスト中で繰り返し表現されているため再生率が低い。また、テキストD：ロビンソン氏の出張（図10）では、IU27の「バランスをとる」やIU14, 15の「窓際の席」に関する情報はテキスト中で繰り返し表現されているため再生率が低いことが

▶ 図6：デンドログラム（テキストD, M + 1SD）



▶ 図7：デンドログラム（テキストA, M - 1SD）

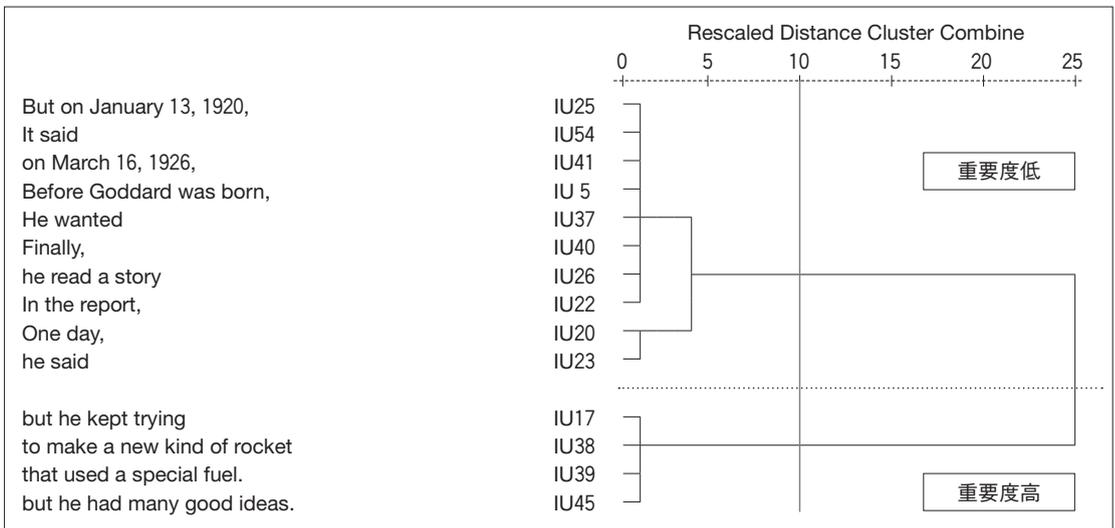


示された。

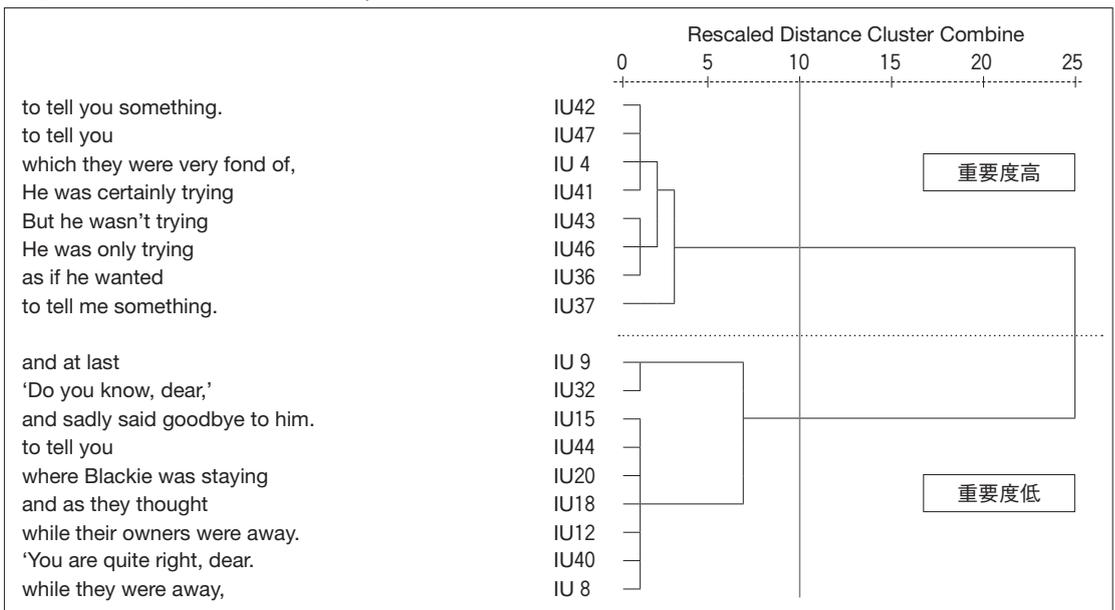
また、再生率の低いIUを原文の提示順序に基づいて検証したところ、説明文では再生率が低いIUが後半部分に固まる傾向にあることが示された（表5参照）。例えば、テキストA：アイスクリーム（図7）では、IU40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50が連続してテキストA全体の再生割合よりも低く、テキストB：宇宙飛行士（図8）では、IU37, 38, 39, 40, 41が連続して再生率が低い。これらはいずれも新出情報であった。一方、物語文では繰り返しのある表現を

省こうとするため後半部分で再生率が低い場合（テキストC）が見られたが、その他は再生率の低いIUが後半部分に固まるという現象は見られなかった。これらの結果から、説明文では情報を伝達することを目的としており、読み手にとっての新出情報が多いため記憶の負担が大きく、特に後半部分の情報が固まって再生されない場合があり、これらが説明文の再生率が物語文の再生率よりも低くなる一因となっているのではないかと考えられる。

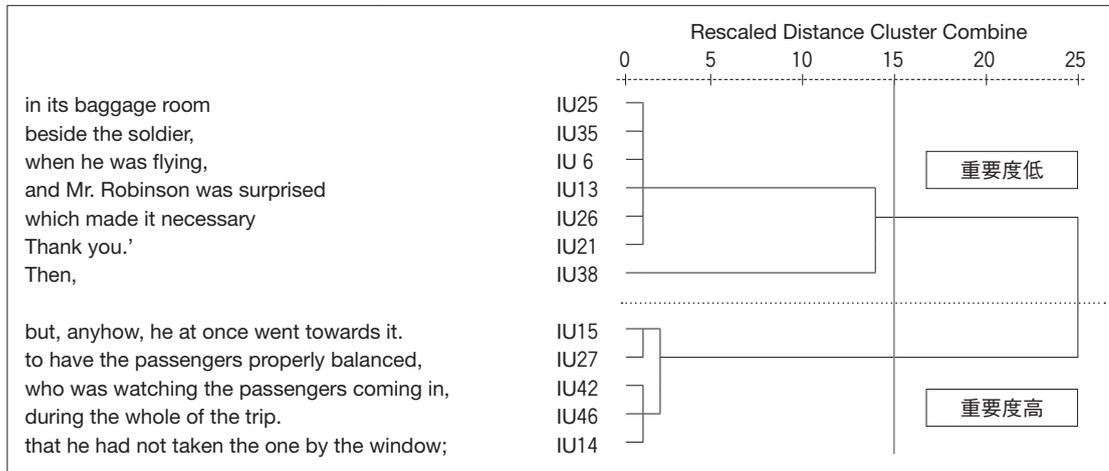
▶ 図8：デンドログラム（テキストB, M-1SD）



▶ 図9：デンドログラム（テキストC, M-1SD）



▶ 図 10 : デンドログラム (テキスト D, M - 1SD)



■ 表 5 : 原文の提示順序に基づく再生率の結果

Text	No.	IU	M	SD
A	40	Later, ice cream became easier	.00	.00
	41	to make.	.04	.21
	42	In 1846,	.30	.47
	45	In 1851,	.26	.45
	46	the first ice-cream factory started	.26	.45
	47	making ice cream	.13	.34
	48	for restaurants	.30	.47
	49	and stores	.26	.45
	50	in the United States.	.09	.29
B	37	He wanted	.09	.29
	38	to make a new kind of rocket	.13	.34
	39	that used a special fuel.	.17	.39
	40	Finally,	.09	.29
	41	on March 16, 1926,	.17	.39
C	40	'You are quite right, dear.	.20	.41
	41	He was certainly trying	.40	.50
	42	to tell you something.	.40	.50
	43	But he wasn't trying	.40	.50
	44	to tell you	.35	.49
	46	He was only trying	.35	.49
	47	to tell you	.35	.49

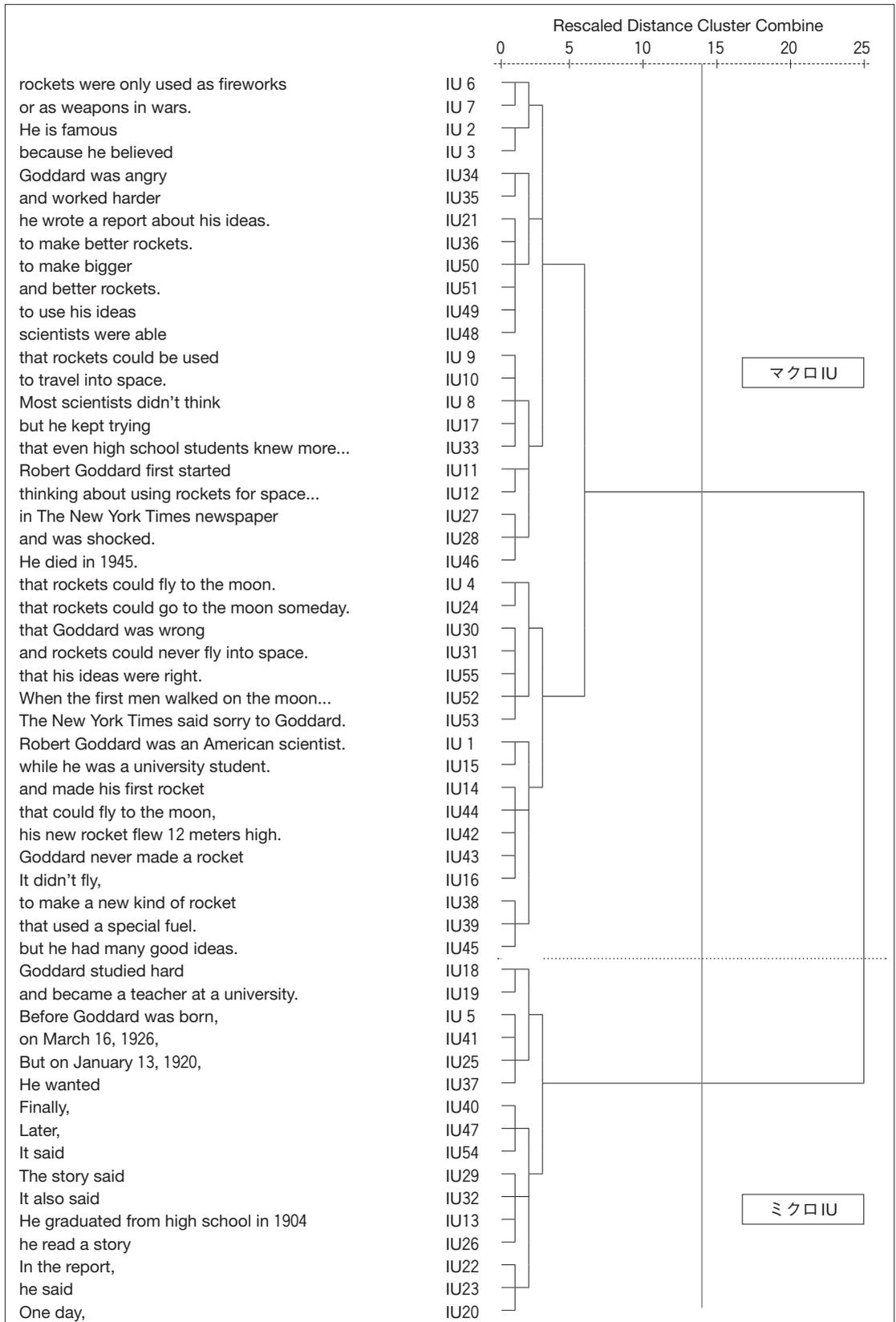
### 5.2.2.2 産出言語が再話に与える影響

産出言語が再話の産出にどのような影響を与えるかを検証するために、再生される情報の質に焦点を当てた。重要度評定の結果を用いて、重要度の高低によってテキストに含まれる情報を二分することで、IUを重要度の低いマイクロIUと重要度の高いマクロ

IUの2水準に分類した。IUの分類は階層クラスター分析を用いて行った。クラスター分析で産出したデンドログラムの例(テキストB)を図11に記す(注6)。

階層クラスター分析によって2水準(マイクロ、マクロ)に分類されたIUの再生率をそれぞれ言語別に算出したものを表6と図12に示した。

▶ 図 11 : デンドログラム (テキスト B)

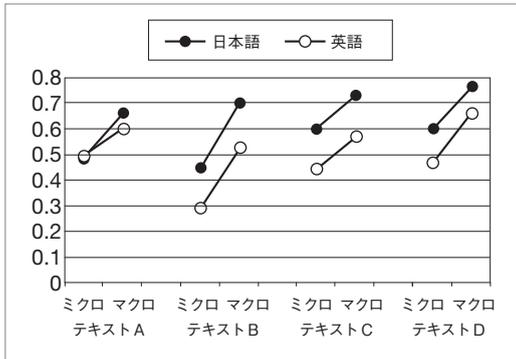


■ 表 6：テキスト別、IU 水準別の再生率

	テキストA		テキストB		テキストC		テキストD	
	ミクロ	マクロ	ミクロ	マクロ	ミクロ	マクロ	ミクロ	マクロ
日本語	.48 (.17)	.66 (.12)	.44 (.16)	.69 (.17)	.60 (.20)	.73 (.15)	.60 (.16)	.77 (.20)
英語	.49 (.14)	.60 (.15)	.28 (.11)	.52 (.14)	.44 (.15)	.57 (.19)	.47 (.11)	.66 (.17)

(注) 括弧の中の数値は SD を示す。

▶ 図 12：テキスト別、IU 水準別の再生率



テキスト別に 2 (IU 水準：ミクロ、マクロ) × 2 (言語：日本語、英語) の二元配置分散分析 (逆正弦変換法) を行ったところ、すべてのテキストにおいて交互作用は検出されなかった。IU 水準の主効果についてテキスト別に検証したところ、4 つすべてのテキストで有意であった [テキストA:  $F(1, 21) = 28.98, p = .000, \eta p^2 = .580$ ; テキストB:  $F(1, 21) = 64.87, p = .000, \eta p^2 = .755$ ; テキストC:  $F(1, 18) = 18.00, p = .000, \eta p^2 = .500$ ; テキストD:  $F(1, 18) = 29.16, p = .000, \eta p^2 = .618$ ]。このことから、学習者はすべてのテキストにおいて、重要度の低いミクロ IU よりも、重要度の高いマクロ IU を再話に多く含めていることが示された。さらに、産出言語の主効果についてテキスト別に検証したところ、テキスト A [ $F(1, 21) = .23, p = .640, \eta p^2 = .011$ ] では主効果が見られなかったものの、テキスト B とテキスト C の 2 つのテキストで有意であり [テキストB:  $F(1,$

21) = 9.38,  $p = .006, \eta p^2 = .309$ ; テキストC:  $F(1, 18) = 5.18, p = .035, \eta p^2 = .224$ ]、テキスト D では有意傾向 [ $F(1, 18) = 3.68, p = .071, \eta p^2 = .170$ ] であった。このことから、テキスト A を除いて、日本語の再生率の方が英語での再生率よりも高いことが示された。以上の結果をまとめると、テキスト A を除いて、産出言語が日本語の方が英語の場合よりも再生率が高く、この傾向は重要度が高い情報の場合も低い情報の場合も同じであることが示された。したがって、再生率が目標言語 (英語) よりも母語 (日本語) の方が高い理由は、母語での再生が重要度の高い情報または低い情報のどちらか一方を多く産出できるためではなく、重要度の高低にかかわらず常に母語の再生率が目標言語の再生率を上回るためであることが明らかになった。

また、産出言語別に再話の再生率と熟達度テスト (リーディング、スピーキング) の得点との相関を算出したところ (表 7 参照)、再話とリーディングテストの相関は、日本語での再話 ( $r = .66$ )、英語での再話 ( $r = .65$ ) でそれぞれ同程度だったのに対し、再話とスピーキングテストの相関は、英語での再話 ( $r = .53$ ) の方が日本語での再話 ( $r = .48$ ) よりも高いことが示された。このことから、英語で再話した場合は、読解力だけでなく、英語を使って口頭で再生するというスピーキング力も問われることになり、スピーキングテストの得点と英語での再生率の相関が高くなることが示された。

■ 表 7：ピアソンの相関係数

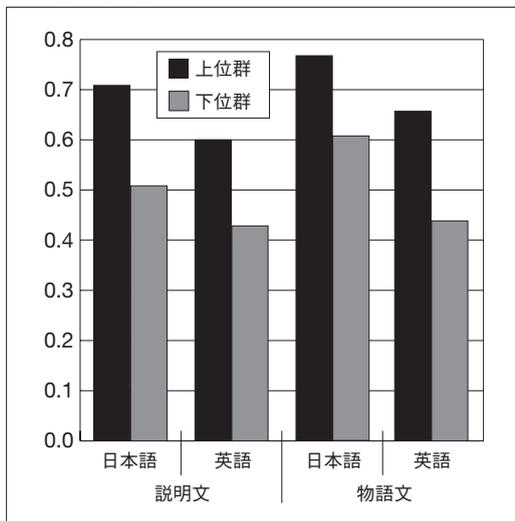
		1	2	3	4
1	リーディング熟達度	--			
2	スピーキング熟達度	.66**	--		
3	再話 (日本語)	.66**	.48**	--	
4	再話 (英語)	.65**	.53**	.57**	--

(注) \*\* $p < .01$ .

■表8：各テキストタイプ、産出言語、熟達度による再生率の記述統計（重み付けあり）

テキストタイプ	産出言語	熟達度	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
説明文	日本語	上位群	12	.71	.10
		下位群	11	.51	.12
	英語	上位群	12	.60	.06
		下位群	11	.43	.12
物語文	日本語	上位群	10	.77	.08
		下位群	10	.61	.17
	英語	上位群	10	.66	.08
		下位群	10	.44	.13

▶ 図13：各テキストタイプ、産出言語、熟達度による再生率（重み付けあり）



### 5.2.3 採点方法による再生率の変化（重み付けありの採点）

採点方法による再生率の変化を検証するために、重み付けありの採点方法を用いて算出した結果を用いて分析を行った。初めに、5.2.2.2と同様の手順で重要度判定の結果をクラスター分析（ward's method）にかけ、重要度の高低によって2つのクラスターに分けた。その後、重要度の高低によって得点の重み付けを行い、重要度の高いIUが再生されていた場合は2点、重要度の低いIUが再生されていた場合は1点を与え、最終的な再生率を算出した。テキストタイプ、産出言語、熟達度別に再生率を産出した結果を表8、図13に示す。

採点方法の違いによる再生率の変化を検証するために、5.2.2で行った重み付けなしの採点と同様にテキストタイプ（説明文、物語文）×産出言語（日本

語、英語）×熟達度（上位群、下位群）の三元配置分散分析（逆正弦変換法）を行った。その結果、テキストタイプの主効果が有意であり [F(1, 39) = 4.81,  $p = .034$ ,  $\eta p^2 = .110$ ]、物語文の再生率の方が説明文の再生率よりも有意に高いことが示された。また、産出言語の主効果が有意であり [F(1, 39) = 30.07,  $p = .000$ ,  $\eta p^2 = .435$ ]、日本語で再話を行った場合の再生率が英語で再話を行った場合の再生率よりも有意に高いことが示された。さらに、熟達度の主効果が有意であり [F(1, 39) = 45.31,  $p = .000$ ,  $\eta p^2 = .537$ ]、上位群の再生率の方が、下位群の再生率よりも有意に高いことが示された。これらの結果から、「重み付けあり」の結果は「重み付けなし」の結果と同じ傾向を示すことが明らかになった。また、重み付けありと重み付けなしの採点結果を相関分析にかけたところ、日本語・英語どちらを産出言語に用いた場合でも相関が高かったことから（日本語： $r = .99$ ；英語： $r = .90$ ）、重み付けありと重み付けなしの採点結果が類似していることが示された。

### 5.2.4 理解度テストの結果

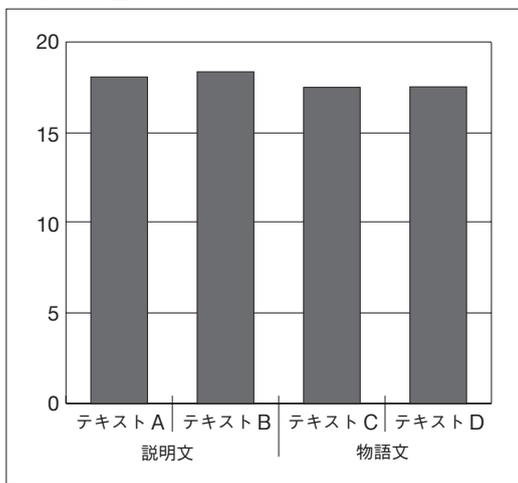
テキストタイプや産出言語の違いがテキスト全体に与える影響を検証するために、再話後に行った理解度テストの得点を用いた。各テキストにおける理解度テストの記述統計の結果を表9に、得点をグラフ化したものを図14に示す。理解度テストの信頼性はテキストA： $\alpha = .21$ 、テキストB： $\alpha = .37$ 、テキストC： $\alpha = .56$ 、テキストD： $\alpha = .55$ であった。

以降の分析ではテキストA、Bをまとめたものを説明文、テキストC、Dをまとめたものを物語文として扱う。

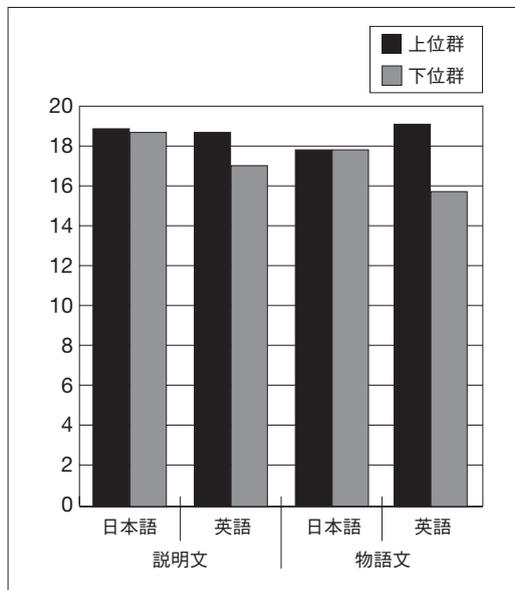
■ 表 9：理解度テストの記述統計

タイプ	テキスト	n	M	SD
説明文	A	23	18.09	1.44
	B	23	18.35	1.50
物語文	C	20	17.45	2.14
	D	20	17.55	2.04

▶ 図 14：理解度テストの得点



▶ 図 15：各テキストタイプ、産出言語、熟達度による理解度テストの得点



■ 表 10：各テキストタイプ、産出言語、熟達度による理解度テストの記述統計

テキストタイプ	産出言語	熟達度	n	M	SD
説明文	日本語	上位群	12	18.75	1.36
		下位群	11	18.55	1.04
	英語	上位群	12	18.58	1.31
		下位群	11	16.91	1.45
物語文	日本語	上位群	10	17.70	1.42
		下位群	10	17.70	1.70
	英語	上位群	10	19.00	1.25
		下位群	10	15.60	2.32

・ テキストタイプ、産出言語、熟達度がテキスト理解に与える影響

テキストタイプ、産出言語、熟達度別に算出した理解度テスト（T/Fテスト各20問）の結果を表10と図15に記す。

テキストタイプ、産出言語、熟達度がテキスト理解に与える影響を検証するために、テキストタイプ（説明文、物語文）×産出言語（日本語、英語）×熟達度（上位群、下位群）の三元配置分散分析を行った。分析の結果、テキストタイプ×産出言語×熟達度の2次の交互作用は有意でないことが示された [F(1, 39) = 2.96, p = .093, ηp² = .071]。しかし、産

出言語×熟達度に有意な1次の交互作用があることが示された [F(1, 39) = 18.83, p .000, ηp² = .326]。そこで、産出言語×熟達度の交互作用に関して単純主効果の検定を行った結果、産出言語が日本語のときには熟達度に有意差はなく (p = .769)、産出言語が英語のときに熟達度間に有意差が現れることが示された (上位群 > 下位群, p = .000)。また、上位群では産出言語が英語の場合でも日本語の場合でも理解度テストの得点に有意差は見られないが (p = .218)、下位群の場合は再話時の産出言語が英語である場合は日本語である場合のときよりも再話後の理解度テストの得点が有意に低くなる (p = .000)

ことが示された。以上の結果から、熟達度の低い下位群の場合は、日本語で再話を行った方が再話後に行う理解度テストの得点が高く、英語で再話を行うと理解度テストの得点が低くなることが明らかになった。

## 6 考察

### 6.1 テキストタイプが再話に与える影響(仮説1・RQ2の検証)

仮説1に対応して、テキストタイプによる再生率の違いを分析した結果、物語文の方が説明文よりも再生率が高くなることが示された。また、熟達度とテキストタイプに交互作用が見られなかったことから、どのレベルの学習者でも物語文の方が説明文よりも再生率が高くなることが示された。よって、仮説1「物語文・説明文を使用して再話課題を行った場合、物語文の方が説明文よりも再生率が高い」は支持された。

また、再生率の低いIUを原文の提示順序に基づいて検証したところ、説明文では再生率が低いIUが後半部分に固まる傾向にあることが示され、これらはいずれも新出情報であった。一方、物語文では繰り返しの表現を省こうとするため後半部分で再生率が低い場合が見られたが、その他は再生率の低いIUが後半部分に固まるという現象は見られなかった。これらの結果から、説明文では情報を伝達することを目的としており、読み手にとっての新出情報が多いため記憶の負担が大きく、特に後半部分の情報が固まって再生されない場合があり、これらが説明文の再生率が物語文の再生率よりも低くなる一因となっているのではないかと考えられる。

RQ2(テキストタイプによって再話の質がどのように変化するか)に対応して、重要度評定の結果を用いてテキストタイプの違いが再話の質に与える影響を検証した結果、テキストタイプによって再話の質が異なることが明らかになった。具体的には、説明文では主題に関する情報の重要度が高く、かつ再生率も高いのに対して、物語文では、物語の設定に関する情報の重要度が高く、かつ再生率が高いことが示された。また、物語文において重要度が低くかつ再生率が高いIUを分析したところ、物語文では場面が変わるところ(登場人物の行動の変化)や時

間的な経過があるところが多く産出される傾向にあることが示された。川崎(2000, p.114)では、「段落を区切る接続詞は物語の新しい区分を示すサインとして作用するほか、時間、空間、登場人物など内容の非連続性もまた重要な手がかりを提供する」と示されていることから、これらの情報はたとえ重要度評定の結果が低い場合でも、テキスト再生の際には頻繁に活用されることが本研究において示された。

以上の結果から、読み手はテキストタイプに合わせて再生する情報を選択し、それを再話に含めていることが示された。

### 6.2 産出言語が再話に与える影響(仮説2・RQ3の検証)

仮説2に対応して、産出言語による再生率の違いを分析した結果、日本語での再話の方が英語での再話よりも再生率が高くなることが示された。また、熟達度と産出言語に交互作用が見られなかったことから、どのレベルの学習者でも日本語での再話の方が英語での再話よりも再生率が高くなると考えることができる。以上の結果から、仮説2「産出言語が母語である日本語で再話を行った方が英語で再話を行うよりも再生率が高い」は支持された。

RQ3(産出言語によって再話の質がどのように変化するか)に対応して、重要度評定の結果を用いて産出言語の違いが再話の質に与える影響を検証した結果、重要度が高い情報も低い情報も日本語での再生率の方が英語での再生率よりも高いことが明らかになった。これにより、再生する情報の重要度の高低にかかわらず、日本語での再話の方が英語による再話よりも再生率が高いことが示された。これは、英語での再話を求められた場合、学習者は読解力だけでなく、英語を使って口頭で再生するというスピーキング力も問われることになり、負担が増すことから、目標言語での再生率が低くなったと考えられる。

さらに、再話時に使用した言語の影響は再話後の理解度テスト(T/Fテスト)にも見られた。熟達度の低い下位群では、日本語による再話の後に取り組んだ理解度テストの得点の方が英語による再話の後に取り組んだときよりも有意に高いことが明らかになった。今回の調査では、読解前の指示であらかじめ日本語と英語のどちらで再話してもらうかを学習

者に教示していたことから、再話時の使用言語の事前教示が読みの過程に影響を及ぼした可能性がある。実験後に行ったインタビュー結果から、英語での再生にあまり自信がない学習者は読解中に英文の表現そのものを暗記して再話に利用しようと試みていたことが明らかになっている。

第2言語学習者を対象とした再話研究の場合、産出言語を母語としてあらかじめ指定する場合や、特に指定せずに母語・目標言語のどちらでも可能として教示する場合があるが<sup>(注7)</sup>、今回の研究から再話の産出言語を目標言語に設定するか母語に設定するかで再生率が異なることが示された。スピーキングとリーディングを融合したテストとして再話課題を用いる場合を除いて、学習者の純粋な読解力を測定する手段として再話課題を課す場合には、学習者の母語で再話の産出を行った方が過小評価にならないことが本研究によって示唆された。

### 6.3 採点方法が再話の再生率に与える影響 (RQ1の検証)

RQ1 (再話プロトコルの採点方法〔重み付けあり・なし〕によって再生率がどのように変化するか) に対応して、「重み付けあり」と「重み付けなし」の2種類の採点方法を用いて再話の再生率を算出し、比較・検証を行った。「重み付けあり」と「重み付けなし」の相関係数(ピアソンの積率相関係数)を算出したところ、 $r = .90$ 以上と高い相関があることが示された。また、それぞれの採点方法において、テキストタイプ、産出言語、熟達度が再話に与える影響を三元配置分散分析を用いて検証したところ、「重み付けあり」の採点も、「重み付けなし」の採点も、極めて類似した傾向を示した。以上の結果から、本研究では採点方法が再話の再生率に与える影響は検出されないことが示された。再話の採点方法については採点の簡便さなども考慮して、重み付けなしの採点で十分であることが本研究で示された。

## 7 結論と今後の課題

本研究では再話課題の手続きのうち、特に、採点方法、産出言語、テキストタイプの3つに焦点を当て、再生率と重要度評定の観点からこれらが再話の産出に与える影響を量的・質的に検証した。結果として

明らかになったことは、次の3点にまとめられる。

- (1) テキストタイプによって、再生率が異なり、物語文の方が説明文よりも再生率が高い。また、物語文では登場人物や設定に関する情報の再生率・重要度が、説明文では主題に沿った情報の再生率・重要度が高いことが示された。また、物語文では場面が変わるところ(登場人物の行動の変化)や時間的な経過があるところが多く産出される傾向があることが示された。
- (2) 重要度の高低にかかわらず、日本語で再話を行った方が英語で再話を行うよりも再生率が高く、産出言語を事前に指定してテキストを読ませた場合、学習者の読みの過程に影響を及ぼす可能性がある。
- (3) 採点方法(重み付けあり・なし)による再生の傾向に違いは見られず、2種類の採点方法を用いて算出された再生率の相関が高いことから、採点の簡便性を考慮して「重み付けなし」の採点で十分であることが示された。

今後の課題は、テキストタイプの中でもさらに修辭構造の異なるテキストを用いて再話課題の検証を行うことである。今回は説明文と物語文の2種類のテキストタイプの検証にとどまっていたため、今後はこれらのテキストタイプをさらに下位分類したものや、ニュース記事文やエッセイなどの異なるテキストタイプに焦点を当て、再話課題に適した読解マテリアルを選定する必要がある。

また、本研究では産出言語の違いが再話に影響を与えることが示されたが、今回は産出言語の指定を読解前に行ったため、この指示が学習者の読解過程に影響を及ぼした可能性がある。今後は事前に産出言語の指定をせずに、再話の直前で産出言語の指定を行った場合に再話の再生量や質が変化するかを詳細に検証する必要がある。どのような教示を行い、どのような手順を踏んで再話課題を行うと、学習者の理解が直接再話に反映されやすいのか、今後さらなる研究が必要である。

### 謝辞

本研究の機会を与えてくださいました(財)日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方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、同博士課程の中川知佳子さん、星野

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。

注

- (1) なお、テスト用に用いた説明文 1 題の長さは 348 語である。
- (2) この分類には、物語文法 (Miramontes, 1990; Gambrell, Kapinus and Koskinen, 1991) や推論による分類 (Gambrell, Kapinus and Koskinen, 1991), 言語情報 (agent / action, modifier, where / how / when, belongs to, conjoining, proposed action) による分類 (Gambrell, Pfeiffer, & Wilson, 1985) などがある。
- (3) テキストの分割単位にはイベント単位や, Idea Unit があり, 研究によって, テキストの分割に用いる単位が異なる。例えば, Allen and Allen (1985) は, テキスト原文に含まれるイベント数をあらかじめ特定しておくことで, 学習者が再話課題時に産出した情報再生量を求めた。一方, 白石 (1999) では Carrell (1992) に従い, テキストを IU に分割し, それに基づき再話データの評価を行った。
- (4) 2 名の評価者で評価者間信頼性を算出する場合, 全

- 体の 10%~33% を各評価者が独立して採点することが多いが, 今回は全体の 30% を 2 名で独立して採点し, 採点基準を確立した上で残りの採点を行った。
- (5) テキストの再生率を比較する際に分散が一定になるように逆正弦変換を施した。なお, 変換しない場合でもすべての分析を行ったが, いずれも結果に大きな変化は見られなかった。
  - (6) テキスト A, C, D についても同様に重要度評定の結果を用いてクラスター分析にかけ, 重要度の高低別に検証した。
  - (7) 例えば, 白石 (1999) では英語を母国語とする日本語学習者 20 名を対象に再話課題を課した際に産出言語を学習者の母語である英語に統一して検証を行った。一方, Miramontes (1990) では, 小学 4~6 年生の英語とスペイン語のバイリンガル ESL 学習者 40 名を対象に再話課題を課し, 産出言語は英語・スペイン語のどちらでも可能として教示を行っている。

参考文献 (\* は引用文献)

\* Allen, V.G., & Allen, E.D. (1985). Story retelling: Developmental stages in second-language acquisition. *The Canadian Modern Language Review*, 41, 686-691.

\* Apple, G., & Lantolf, J.P. (1994). Speaking as mediation: A study of L1 and L2 text recall tasks. *The Modern Language Journal*, 78, 437-452.

\* Brewer, W.F. (1980). Literary theory, rhetoric, and stylistics: Implications for psychology. In R.J. Shapiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 221-239). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

\* Carrell, P.L. (1992). Awareness of text structure: effects on recall. *Language Learning*, 42, 1-20.

\* Coté, N., Goldman, S.R., & Saul, E.U. (1998). Students making sense of informational text: relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25, 1-53.

\* Donin, J., & Silva, M. (1993). The relationship between first-and second language reading comprehension of occupation-specific texts. *Language Learning*, 43, 373-401.

\* Gambrell, L.B., Kapinus, B.A., & Koskinen, P.S. (1991). Retelling and reading comprehension of proficient and less-proficient readers. *Journal of Educational Research*, 84, 356-362.

\* Gambrell, L.B., Pfeiffer, W.R., & Wilson, R.M. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *Journal of*

*Educational Research*, 78, 216-220.

\* Golden, J.M., & Pappas, C.C. (1990). A sociolinguistic perspective on retelling procedures in research on children's cognitive processing of written text. *Linguistics and Education*, 2, 21-41.

\* Ikeno, O. (1996). The effects of text-structure-guiding questions on comprehension of texts with varying linguistic difficulties. *JACET Bulletin*, 27, 51-68.

\* Johnston, P.H. (1983). Reading comprehension assessment: *A cognitive bases*. Newark, DE: International Reading Association.

\* 川崎恵里子. (2000). 『知識の構造と文章理解』. 東京: 風間書房.

\* Kintsch, W., & Young, S.R. (1984). Selective recall of decision-relevant information from texts. *Memory & Cognition*, 12, 112-117.

\* Lee, J.F. (1986). On the use for the recall task to measure L2 reading comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 201-212.

\* Miramontes, O.B. (1990). A comparative study of English oral reading skills in differently schooled groups of Hispanic Students. *Journal of Reading Behavior*, 22, 373-394.

\* 白石知代. (1999). 「日本語記事文の読解における再話の効果—再話プロトコルの観察を通して—」. 『日本語教育』101号, 11-20.

\* Stein, B.L., & Kirby, J.R. (1992). The effects of text absent and text present conditions on summarization and recall of text. *Journal of*

*Reading Behavior*, 24, 217-232.

Thorndyke, P.W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.

\* 渡辺由美. (1998). 「物語文の読解過程—母語による再生と読解中のメモを通して—」. 『日本語教育』97号, 25-36.

\* Wolfe. M.B.W. (2005). Memory for narrative and

expository text: Independent influences of semantic associations and text organization. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31, 359-364.

\* Zwaan, R.A. (1994). Effects of genre expectations on text comprehension. *Journal of Experimental Psychology*, 20, 920-933.



## 2 先行研究

### 2.1 ライティング・テストとサンプリング

Hamp-Lyons (1991) によると、ライティング・パフォーマンスを測るテストは、以下の5つの特徴を含んでおり、日本の大学入試や高校の定期試験で課される和文英訳とは明らかに異なる。

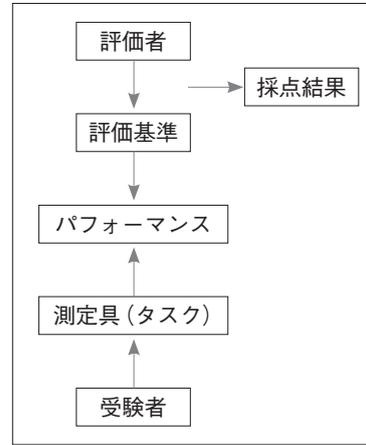
- (1) 受験者は長文（少なくとも100語）のテキストを書くことが期待される
- (2) 提示された指示の応答には十分な時間が与えられる
- (3) 書かれたテキストは1人ないし複数の評価者が読んで評価する
- (4) 評価者はサンプル・テキストや解説などで共通の基準を与えられ、評価する
- (5) 評価者の判定結果は数値で表す

Weigle (2002) はこれらの特徴について、(1)で要求されているテキストの産出量、そして(2)の「指示」が事前に受験者へ知らされないことから、自らの意見を目標言語で即興的にまとめるテストと補足している。ライティング・テストには、こうした言語能力や知識面で、高度な能力を要求するため、日本の教育現場で敬遠されがちだと考えられる。しかし、Hughes (1989) は作文能力をテストする最善の方法は、実際に書かせることであると述べており、こうした観点の教育的評価が欠けていたのも事実である。また、先述の学習指導要領を再度取り上げるまでもなく、コミュニケーション能力の必要性が意識され始めたのは近年からであり、いずれにせよ具体的な育成方法は模索していく必要がある。

技能を直接サンプリングし、パフォーマンスを評価する難しさの原因は、日本国内の教育事情に限った問題だけではない。言語テスト理論の立場から、McNamara (1996) は次のようなモデルを示し、テスト環境に取り巻く要因を指摘している（図1）。

この図でも明らかなように、実際の直接ライティング・テストでは文字どおり、じかに言語パフォーマンスの測定・評価を行っているわけではない。パフォーマンスとは受験者に与えられたタスクを

▶ 図1：パフォーマンス評価の特性  
(McNamara, 1996)



きっかけに引き出されるもので、常に受験者の典型的な能力を映し出すとは限らない。また評価者には主観が入り込むため、基準に応じた訓練が必要である (Weir, 1990)。

他にも Hamp-Lyons and Mathias (1994) は、このモデルにない要因の結び付きから評価の影響を指摘している。彼らは専門の評価者にアンケートを実施し、タスクの困難度を判定させた。そこから実際の作文採点を比べたところ、評価者に難しいと判定されたタスクの作文は平均得点が高かった。つまり、難しいと判断されるタスクは寛大に評価されがちとなり、パフォーマンス評価には、タスクの困難度と評価者判断との間にも相互作用があると考えられる。

### 2.2 タスクの特徴とトピック

ライティング・テストで提示される課題は、タスク (task) と呼ばれるのが一般的であり、そのさまざまな特徴を含んでいる。Weigle (2002) によると、タスクはプロンプト (prompt) よりとらえ方が広く、後者はタスクが受験者へ与える指示のみを言及している。TOEFL を主催する Educational Testing Service (ETS) は、TWE に関するリサーチ・レポートを公表しており、プロンプトの伝わりやすさも検証している。Golub-Smith, Reese and Steinhaus (1993) によると、当時よく使用していた TOEFL TWE のタスクを暗示型 (Implicit) と明示型 (Explicit) に分け、さらに図表タスク (Chart-graph) を加えた3つのタイプから評価得点を比べた。結果

として、明示型タスクの平均得点がわずかながら高く、以後に開発されるタスクは明示的な表現に限られるとともに、図表タスクは見られなくなった。また、Kroll and Reid (1994) の報告より、文化的に特化した言葉遣いは、多様な国籍・文化を背景とした TOEFL の受験者に誤解を招く恐れがあると指摘し、指示文の表現にも注意が払われるようになった。

指示文の他にも、受験者のパフォーマンスや評価に影響を及ぼすといわれるタスクの特徴はある。その代表的なものに談話モード (discourse mode) の違いが挙げられる。一般に、時間や空間的な順序立てで書き記す物語文 (narrative) や描写タスク (descriptive task) は比較的易しいといわれ、初級の学習者によく用いられる。一方、書き手が情報を評価・吟味したり、読み手を納得させる論理的なつながりを求める論証・説得型のタスク (argumentative / persuasive task) は難しい。Crowhurst (1980) は、物語文と論証文を比較しており、後者は統語的に複雑で、作文評価にも影響すると述べている。また、Du, Brown and Rogers (1997) は、合衆国で5年生と7年生の生徒を対象に、物語文と説得型及び情報提供型 (informative) の作文3タイプを書かせて評価得点を比較した。結果、物語タスクで最も平均得点が高く、個人の知識に左右される情報提供型タスクは最も低いという結果だった。

タスクの談話モードは、段落の展開や論理的構成のパターンを方向付ける。その一方、トピックは作文の内容に大きくかかわるため、特に外国語として英語を学んでいる学習者には、熟達度や教育目的に応じた慎重な選択が必要である (Hyland, 2003)。ETS (2005) によると、TOEFL TWE では受験者に不公平が生じないように、新たに考案したトピックは試行され、採用後も事後検証を行っている。Carlson, Bridgeman, Camp, and Waanders (1985) は、当時の TWE で同じタスク・タイプ (比較対照、及び図表タスク) に属すトピック同士であれば、平均得点がほとんど変わらないと報告している。一方、Reid (1990) は Carlson らが研究で用いた一連の作文データを併せて、ETS コーパスの構築による追調査を行っている。それによると比べたタスク・タイプの間には、総語数と語彙的な複雑さ (単語の長さ、内容語の割合) に違いがあると報告した。

しかし、以上で紹介した ETS リサーチ・レポートを見る限り、データの比較がタスク・タイプに集

約され、個々のトピックの違いまでは明らかにしていない。また当時の調査には日本人受験者の報告はなく、中国語、アラビア語、スペイン語母語の受験者と英語ネイティブスピーカーの協力者による作文を基盤としている。つまり、外国語として英語を学ぶ日本の初級学習者に適用できる確証はない。限られた語彙知識を背景とする日本人学習者への利用には検証の余地があるだろう。

## 2.3 ライティング・パフォーマンスの測定と評価

近年では情報処理技術の進歩により、コーパス分析を用いた作文特徴の測定が容易となり、ライティングのみならず第2言語習得の研究で主流になりつつある。先に述べた Reid (1990) の語彙分析では、総語数、綴りの長さといった機械的な測定方法が主で、語彙の分類方法 (内容語、代名詞) も限られていたが、Laufer and Nation (1995) は、作文中で綴りの異なる語彙を整理可能とした。また、使用頻度が低く、レベルの高い語彙をリスト化することで、語彙の豊かさ (lexical variation) や洗練度 (lexical sophistication) といった語彙知識の発達調査にもコーパスを応用している。

日本国内でも教育目的でコーパス利用が増えており、研究成果を上げている。例えば、大学英語教育学会 (JACET) 基本語改訂委員会 (2003) は、日本の英語教育向けに語彙目録 (通称 JACET 8000) を開発し、習熟段階に配慮した語彙レベルを明らかにしている。投野 (2007) は、中学・高校生の英作文およそ10,000件 (総語数は約670,000 words) から JEFLL コーパスを編纂し、初級学習者の語彙や構文の発達過程や文法誤りの参考データとしてウェブ上に公開している。また、投野 (2003) は教室のライティング指導にも有用な示唆を与えており、過去の生徒作文をミニ・コーパス化することで、トピックに必要なテーマ語彙の把握と補充資料の作成に役立つと提案している。

以上で述べたように、ライティング・パフォーマンスの解明にはコーパス分析による客観的な測定が増えつつあるが、Hamp-Lyons (1991) が示した評価者による作文採点が廃れたということでもない。むしろ、パフォーマンスの測定が研究向けの手法であるのに対し、評定尺度 (rating scale) や「A, B, C...」といった記号採点 (letter grading) は教育現

場向けである (Ellis, 2005)。

評価者を介入した作文採点の利点は、その実用性だけではない。特に、TOEFL TWE でも採用されている全体的評価は、実際に読み手の反応を見るため、妥当性が高いといわれている (Weigle, 2002)。しかし、先述のとおり評価者の主観性から批判的にもなりやすく (2.1参照)、いかに評価手続きで信頼ある採点結果を導くかが鍵となる。

## 2.4 項目応答理論 (ラッシュ・モデル)

作文に使われる評定尺度とは、得点同士の開きが必ずしも等間隔にはならないため順序尺度でもある。このため、いわゆる古典的テスト理論からは、異なるタスクや評価者間での採点結果を対等な尺度で比較することは困難だった。一方、数学者の Rasch はロジスティック・モデルを応用することで、順序尺度を線形的な測定値と同等に扱う方法を考案し、その簡便さと実用性の高さから言語テストに関する多くの研究者に利用されてきた (大友, 1996)。

現在では、ソフトウェア FACETS (Linacre, 2006) から大規模なテストのラッシュ・モデル分析が可能であり、代表的な分析結果に、統計値 logit, fit 値が報告される。前者はテスト得点への影響力の強さ (受験者、タスク、採点者など) を統一した尺度から解釈可能にし、後者は実際の採点結果から予測モデルを構築したとき、実測と予測との間にどのくらいの逸脱があるのかを示す (本調査のデータ分析・結果にて詳述)。

Weigle (1998) はこれらの測定値を用いて、作文評価者の熟練度による採点の妥当性及び訓練の効果を実証している。また、国内でも2000年以降、スピーキングやライティングなどの採点セッションの信頼性検証に用いられ、数々の診断的情報や、教育現場での有用な示唆を提供している (秋山, 2002; 占部, 2007など)。

# 3 研究の目的

本研究では、ライティング・テストの実施にあたり、以下の2点に留意したトピックの選定を目的とする。

- (1) より幅広い学習者が、ライティングを通じて自らの考え・意見を述べる機会を与えられること
- (2) 学習の進度などに応じて、異なる実施時期でも公正な評価得点の比較ができること

なお、本研究での調査資料には、TOEFL TWE を用いている。大きな理由としては、(a) 185種類ものトピックや関連教材からリソースが豊富で、(b) 受験者の規模から、ある程度タスクの標準化に期待されることの2点が挙げられる。ただし、TOEFL TWE の受験者層は、米国やカナダへの留学準備段階にある学習者が対象となる。よって本研究では、語彙知識が発達途上の学習者や、エッセイ・ライティングの初心者にも適用可能かを検討に含む。

# 4 予備調査

## 4.1 目的

後述の本調査への準備段階として、予備調査では以下のリサーチ・クエスチョン (RQ) を掲げた。

- RQ1: コーパス分析の観点から、初歩の受験者へ論証型の作文テストを実施するには、どのタスク・タイプがふさわしいか
- RQ2: トピックの違いにより、書かれたエッセイのコーパス分析には、どのような変化が見られるか

## 4.2 方法

### 4.2.1 資料

市販されている TOEFL TWE のサンプル・エッセイ集 (ToeflEssay.com, 2004) を使用した。ToeflEssay社は TOEFL 受験予定者向けの学習支援サイトを提供し、独自に模擬作文テストを行っている。今回使用した書籍には、サイト利用者による Score 6 と Score 5 の練習作文が、それぞれ450篇、805篇収録されている。

### 4.2.2 データ入力

まず、収録されたサンプル・エッセイをコーパス・ツールで分析可能な電子テキストに変換した。そして TOEFL TWE の185に及ぶトピックをタスク・タイプへ分類するにあたり、Lougheed (2004)

を参考に整理した。それによると、TWE ではタスクの指示文やエッセイのまとめ方に特徴があり、以下4つのタスク・タイプに大別される。

- (1) Making an argument (MA) :  
仮定の状況が与えられ、何らかの意思決定とその理由を論じる
- (2) Agreeing or disagreeing (AD) :  
1つの方策や命題について、賛成か反対かを理由付けて論じる
- (3) Stating a preference (PR) :  
2つの意見や立場について、長所と短所を比較しながら好ましい方を論じる
- (4) Giving an explanation (EX) :  
ある現象や人々の行いについて、どうしてそれが起きたり、重要であるのか説明する

電子テキストを同一のタスク・タイプ及びトピック別に整理した後、コーパス分析ツールv8an(清水, 2006)を用いて、作文の語彙的特徴を数値化した。この分析ツールはウェブ上から利用可能であり、専用のホームページから英文テキストを送信することで、即座に測定結果が表示される。測定結果はJACET 8000で定められた8段階の語彙レベルに基づいており、最も基本語の1,000語レベルから、最も高度とされる8,000語レベルまで、総語数(tokens)及び異なり語数(types)の計測結果が得られる。

v8anは、異なり語数と総語数との比率(type token ratio)も自動的に計算して表示する。これは客観的なライティング評価でも広く用いられ、表現可能範囲(the range of expressions)の指標とされている(Read, 2000)。しかし、長文には基本語や特定の語彙が繰り返し用いられるため、むしろ内容や展開の豊かな作文で低い値を示す。これに対し、Daller, van Hout, and Treffers-Daller (2003)が紹介したGuiraud Index ( $\text{type} / \sqrt{\text{token}}$ )は、総語数の自乗根で比率を補正的に計算し、長さの異なるテキスト同士で比較する問題に対応している。したがって、本研究ではGuiraud Indexを分析の1つに用いる。

また、タスク・タイプやトピックに応じて要求される語彙の複雑さを考慮するため、一定のレベルを超える使用語彙の割合を明らかにする必要がある。

Laufer (1994)は、最も頻繁に使われる語彙リスト2,000語に含まれない単語を洗練語とした。また、Willis (1990)によれば、最頻で使われる基本語2,500語からCollins COBUILD English Courseの全テキスト80%が表現可能であるという。そこで本研究では、JACET 8000で2,000語レベル及び3,000語レベルを超える語彙の比率を総語数と異なり語数から計算し、これら複数の語彙洗練度の値を併用して分析する。

### 4.2.3 データ分析

まず、タスク・タイプ別に、総語数、異なり語数、Guiraud Index、そして語彙洗練度を従属変数とし、一元配置の多変量分散分析を行った。

一方、トピックの中には収録されているエッセイの数が少ないものも含まれていた。したがって、すべての比較に等分散性は期待できないと判断し、ノンパラメトリック検定を用いた。

## 4.3 結果と考察

### 4.3.1 タスク・タイプ間の比較

コーパス分析によるサンプル・エッセイの測定値は、表1に示すとおりLougheed (2004)のタスク・タイプ4種類に分けてまとめた。書かれたエッセイの長さにはばらつきこそあるが、総語数の全体平均と標準偏差からおおよそ70%の書き手が260~420 wordsで作文をまとめていることが推計される(平均: 338.63, 標準偏差: 75.95)。また、論証型のタスクで求められる語彙の豊かさという点では、いずれのトピックにしても異なり語数にして150 words前後で十分に議論が展開できると考えられる。

多変量分散分析により、これらの測定値でタスク・タイプ間の違いを調べた結果、総語数に有意な差はなく [Tokens:  $F(3) = .42, p = .742$ ]、異なり語数に関しても、有意傾向だが明らかな違いとはいえなかった [Types:  $F(3) = 2.20, p = .086$ ]。一方、語彙の表現可能範囲をGuiraud Indexから比べた場合、違いが見られ [ $F(3) = 5.92, p = .001$ ]、洗練語彙率と種類にも、いずれかのタスク・タイプ間で差があることが示された [Lv2 Tk/Tk:  $F(3) = 9.80, p = .000$ ; Lv3 Tk/Tk:  $F(3) = 5.14, p = .002$ ; Lv2 Tp/Tp:  $F(3) = 5.77, p = .001$ ; Lv3 Tp/Tp:  $F(3) = 2.71, p = .044$ ]。

そこで、どのタスク・タイプ間の違いなのか特定するため、TukeyのHSD法で事後検定を行った。

■ 表1：タスク・タイプごとのコーパス分析結果

		総語数 (Tokens)		異なり語数 (Types)		Guiraud Index			
	<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>		
MA	410	338.70	72.95	155.96	29.07	8.48	.92		
AD	367	335.32	72.15	154.44	29.81	8.44	1.03		
PR	285	340.51	80.43	151.78	30.41	8.23	1.02		
EX	193	341.98	82.50	158.50	29.62	8.59	.94		
		語彙洗練度 (%)							
		Lv2 Tk/Tk		Lv3 Tk/Tk		Lv2 Tp/Tp		Lv3 Tp/Tp	
	<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>
MA	410	9.13	3.41	6.08	2.88	15.07	4.88	10.25	4.13
AD	367	7.98	2.89	5.37	2.28	14.19	4.57	9.59	3.80
PR	285	8.04	3.49	5.58	2.71	13.68	4.78	9.51	3.84
EX	193	8.47	3.45	5.55	2.64	14.96	5.08	9.99	4.05

(注) Mean = 平均値; SD = 標準偏差; n = 個数;

Lv2 = JACET 8000 で 2,000 語レベル超の語彙数; Lv3 = JACET 8000 で 3,000 語レベル超の語彙数;

Tk/Tk = 総語数に対する洗練語の使用頻度の比率; Tp/Tp = 異なり語数に対する洗練語の種類比率。

まず Guiraud Index に関しては、PR タイプが他のどのタイプよりも低いことがわかった [MA > PR:  $p = .006$ , AD > PR:  $p = .039$ , PR < EX:  $p = .001$ ]。語彙洗練度については、2,000語と3,000語レベルを境目とした比較で、互いに類似した組み合わせに差が見られたが、2,000語レベルからの比較で傾向をより強く示していた。総語数の比率から2,000語レベルを超える洗練語の使用頻度を比べた場合、MA タイプが AD・PR タイプを上回っており [(Lv2 Tk/Tk) MA > AD:  $p = .000$ , MA > PR:  $p = .000$ ]、3,000語レベルから比べても MA・AD タイプの間に差が確認された [(Lv3 Tk/Tk) MA > AD:  $p = .001$ ]。また、異なり語数の比率から洗練語種類の豊富さを調べた場合、2,000語レベルからの基準で PR タイプは MA・EX タイプを下回っていたが [(Lv2 Tp/Tp) MA > PR:  $p = .001$ , PR < EX:  $p = .023$ ]、3,000語レベルでは有意傾向を検出するのみだった [(Lv3 Tp/Tp) MA  $\geq$  AD:  $p = .094$ , MA  $\geq$  PR:  $p = .071$ ]。

以上の結果から RQ1 に関して考察すると、(a) タスク・タイプによる作文の長さにはほとんど違いはなく、(b) PR タイプは語彙知識に求められる表現の範囲が比較的小さく、また(c) AD・PR タイプは MA タイプほどに高度な語彙使用を要求しないと考えられる。特に、二者択一型のタスクは、受験者が議論の方向付けを選んで書き出しやすいためか、TOEFL 以外の言語テストや専門の研究者でもよく用いられ

ている。また、タスク・タイプによって引き出すライティング・パフォーマンスが変化することが既に明らかにされているため (Reid, 1990)、本研究では以降の調査対象を PR タイプに絞って進めることにする。

#### 4.3.2 トピック間の比較

前節の結果を踏まえ、PR タイプのトピックを調べたところ、185のうち39がこのタイプに属している。ただし構築したコーパスから、サンプル・エッセイの数が5つに満たないトピックは分析対象から除いた。表2は残りのトピック29種類で書かれたエッセイ248篇の要約である。

クラスカル・ウォリスの順序和検定で、全体からの比較を行ったところ、おおむねタスク・タイプと同じ指標に違いが見られた。つまり、総語数と異なり語数には、有意差はなく [(tokens)  $X^2 = 26.91$ ,  $p = .523$ ; (types)  $X^2 = 19.00$ ,  $p = .898$ ]、語彙洗練度には、すべての指標で有意な差が見られた [(Lv2 Tk/Tk)  $X^2 = 93.03$ ,  $p = .000$ ; (Lv3 Tk/Tk)  $X^2 = 94.66$ ,  $p = .000$ ; (Lv2 Tp/Tp)  $X^2 = 57.36$ ,  $p = .001$ ; (Lv3 Tp/Tp)  $X^2 = 63.36$ ,  $p = .000$ ]。ただし、Guiraud Index にはトピック間での統計的な差は見られなかった [(Guiraud Index)  $X^2 = 27.65$ ,  $p = .483$ ]。つまり、PR タイプ内を調べた限り、トピックで要求される語彙的な表現の範囲に違いがないことが予想される。た

■ 表 2：PR タイプ作文のコーパス分析結果の記述統計

	総語数 (Tokens)		異なり語数 (Types)		Guiraud Index			
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
Max	396.08	138.09	174.77	45.48	9.15	.74		
Min	292.00	50.99	133.14	25.16	7.43	1.20		
Total	344.39	82.48	152.63	31.03	8.23	1.04		
	語彙洗練度 (%)							
	Lv2 Tk/Tk		Lv3 Tk/Tk		Lv2 Tp/Tp		Lv3 Tp/Tp	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Max	12.85	4.48	8.74	3.23	17.87	2.55	13.06	2.93
Min	4.42	2.19	2.74	1.13	9.09	3.28	5.91	2.05
Total	8.04	3.48	5.60	2.72	13.81	4.82	9.60	3.91

(注)  $N$  (全個数) = 248;

Max = 数値が最も高かったトピックの平均; Min = 数値が最も低かったトピックの平均;

その他の略号は表 1 を参照。

だし、エッセイを書く難しさへの要因には、トピックで頻繁に使いがちな語彙のレベルが考えられる。そこでさらなる検証として、個々のトピックに引き出された語彙レベルの比較を試みた。

表 3 は PR タイプから抽出されたトピックと、それらの作文からコーパス分析した測定値の要約である。トピックはサンプル・エッセイの数が十分で、なおかつ測定値の平均順位が上位から下位まで幅広く観測できるよう、総合的に判断して選んだ。

これら 6 種類のトピックを、作文の語彙洗練度からマン・ホイットニーの  $U$  検定で総当たりの比較を行った。その結果、トピック D で書かれたエッセイは 3,000 語レベルを超える語彙の使用頻度 (Lv3 Tk/Tk) がトピック B ( $U = 17.00, p = .002$ ), C ( $U = 15.00, p = .014$ ), F ( $U = 14.00, p = .040$ ) の作文より高く、語彙の種類 (Lv3 Tp/Tp) から比べても、B ( $U = 30.00, p = .019$ ), F ( $U = 14.00, p = .040$ ) より豊富な洗練語の組み合わせで書かれていたことが推定された。一方、トピック B によるエッセイは、2,000 語レベルを超えた語彙の出現頻度がトピック A のエッセイより低かった ( $U = 49.00, p = .042$ )。

以上の結果から RQ2 について考察すると、TOEFL TWE で用いられているトピックは、内容面で多岐にわたっていながら、コーパス分析による測定結果で均整が保たれている語彙的特徴と、そうでないものがあることがわかった。まず、各トピックで引き出された作文全体の総語数や異なり語数には、統計的な違いはなかった点が挙げられる。つま

り、タスク・タイプやトピックを変更しても文章の長さや論を展開する語彙の種類は、時間制限などの条件が統制されている限り、一定の量に収束されるようである。

一方、作文に用いていた語彙は、トピックから引き出される意見や具体的な事例によって多方面へ特徴付けられる。これらテーマ語彙は、今回の JACET 8000 を基準とした学習者の習得時期から見てもさまざまであり、語彙レベルが一様とは限らないことがわかった。

しかし、予備調査の資料は作文の評価得点が極めて高く、熟達した学習者のコーパスを基盤としており、語彙知識が発達途上の学習者のパフォーマンスを予見するには未調査である。以降の本調査では、日本人学習者が、トピックによって作文結果にどの程度影響を受けるのか検証を進めていく。

## 5 本調査 1

### 5.1 目的

予備調査の結果を踏まえ、ここでは絞り込まれた 6 つのトピックからライティング・テストを実施し、独自の調査を行う。前節では、異なるトピックから引き出されたエッセイをコーパスによって分析・測定したが、本調査でも RQ2 に基づいた同様の比較を試みる (4.1 参照)。

また、トピックの違いが読み手の反応に影響を与

■ 表 3：対象トピックにおける語彙の特徴比較

		総語数 (Tokens)			異なり語数 (Types)			Guiraud Index			
トピック	<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Rank</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Rank</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Rank</i>	
A	13	396.08	138.09	1	174.77	45.48	1	8.78	1.23	2	
B	14	376.50	110.60	6	157.93	36.01	6	8.14	.98	17	
C	9	334.78	80.65	16	156.67	35.98	9	8.53	.95	5	
D	10	342.40	88.27	14	168.80	30.43	2	9.15	.74	1	
E	8	341.13	89.15	15	157.50	44.23	8	8.47	1.26	7	
F	7	312.00	57.58	27	134.14	24.76	28	7.59	1.03	28	
		語彙洗練度 (%)									
		Lv2 Tk/Tk			Lv3 Tk/Tk						
トピック	<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Rank</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Rank</i>				
A	13	9.33	3.97	8	6.44	3.61	8				
B	14	6.71	1.89	22	4.39	1.72	22				
C	9	7.21	1.87	19	4.88	1.74	19				
D	10	10.18	2.72	5	7.40	2.13	5				
E	8	7.69	2.09	15	5.70	1.97	14				
F	7	7.38	3.47	18	4.74	1.97	20				
		語彙洗練度 (%)									
		Lv2 Tp/Tp			Lv3 Tp/Tp						
トピック	<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Rank</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Rank</i>				
A	13	16.61	6.65	4	11.13	5.77	8				
B	14	13.56	2.63	16	8.92	2.32	18				
C	9	13.15	3.86	17	8.89	3.66	19				
D	10	17.39	4.98	2	12.48	3.51	2				
E	8	14.32	3.96	12	11.17	3.73	7				
F	7	12.92	4.33	18	8.64	2.69	20				

(注) Topic A～F の指示文については、資料 1 を参照；

Rank = 全 29 トピック中で数値の高い順に表示；

その他の略号は表 1 を参照。

えないか、全体的評価によって調べた。関連するリサーチ・クエスチョンを以下のとおり追加する。

RQ3：トピックの違いにより、書かれたエッセイの評価得点には、どのくらい変化が見られるか

## 5.2 方法

### 5.2.1 参加者

受験者には141名の大学1年生が参加した（内訳は文系35名、理系65名、医療系41名）。

また評価者には、調査実施者を含む大学院生8名（英語教育または英語学を専攻）が参加し、うち5名が大学、高校、または英会話学校での教員経験を

有していた（平均：3.50年、標準偏差：4.33）。

### 5.2.2 資料及び手順

まず、事前に熟達度テストを用意し、語彙・文法に基づく単文完成20問（英検準2級～準1級）、並べ替え15問（英検準2級と2級）、文法誤り15問（TOEFL 練習問題）の計50問を40分で課した（テストの信頼性については、資料2を参照）。

ライティング・テストは、熟達度テストの採点結果に基づき等質の6グループに分け、それぞれに予備調査で選定したトピックを与えた。TOEFL TWE の規程に合わせるため、トピックを印刷した課題用紙と清書用紙、下書き用紙を配布して30分間で実施した。

収集したエッセイは Microsoft Word で転記し、電子テキストとしてデータ保存した。転記の際は、学生の書いた文法や綴りの誤りもそのまま写した。これら電子テキストを予備調査と同様、v8an を用いてコーパス分析し、総語数、異なり語数、洗練語彙の頻度と率を測定した。

また書き手個々の筆致が読み手の印象に影響しないように、電子テキストを印刷した冊子を全体的評価に利用した。評価基準には Criterion Scoring Guide (ETS, n.d.) を用い、採点トレーニングの後 6 段階で採点した (資料3)。採点セッションには、図 2 に示すような部分交差モデルで担当を割り振り、1 篇のエッセイは必ず 5 名の評価者が読むことにした。

### 5.2.3 データ分析

RQ2 を明らかにする上で、作文中の測定値 (総語数、異なり語数、Guiraud Index、語彙洗練度) をグループ間で比較した。予備調査と同様、統計処理には一元配置の多変量分散分析を用いた。

RQ3 に関しては、全体的評価の採点データを FACETS (Linacre, 2006) を用いてラッシュ・モデル分析した。今回の分析では 3 相の構成要素 (受験者、トピック、評価者) それぞれに統計値 logit が報告され、受験者であれば能力の高さを、トピックと評価者であれば、難しさと厳しさを測定する。従来、相関係数 (ピアソンの積率相関係数など) では、例えば一方の評価者が別の評価者の倍近い得点を与えるような状況でも、相関図のパターンが線状を描けば高い相関係数を示していた。これでは実態を欠いた採点を見過ごす上、どちらの配点が妥当かさえ

明らかにできない。一方、ラッシュ・モデルでは logit を調べることで不均衡な配点を確認し、併せて fit 値を調べることで評価者の一貫性を診断できるところに特徴がある。

## 5.3 結果

### 5.3.1 コーパス分析による比較

表 4 はトピック別に 6 グループの受験者が書いたエッセイを、コーパス分析による測定結果でまとめたものである。予備調査の極めて熟達した ESL 学習者コーパスと比べた場合、本調査の学習者の書いた作文は総語数-異なり語数の平均で、およそ 40%~45% に縮小していた。

多変量分散分析からは、グループ間で総語数と異なり語数のいずれにも統計的に有意な差はなかった [Tokens:  $F(5) = .11, p = .989$ ; Types:  $F(5) = .56, p = .731$ ]。このことから、テストに用いるトピックを変更しても、他のテスト条件 (例: 時間制限など) が同じである限り、作文の長さにはほとんど影響のないことが改めて確認された。

ただし、語彙の洗練度に関しては、頻度と種類の多さなどで結果に不一致が見られた。高度な語彙を使った回数を反映した場合、トピック間に統計的に有意な違いが 2,000 語・3,000 語のいずれの基準からも見られた [Lv2 Tk/Tk:  $F(5) = 2.61, p = .028$ ; Lv3 Tk/Tk:  $F(5) = 2.73, p = .022$ ]。一方で、高度な語彙を異なり語数からの比率で求めた場合、有意差は認められなかった [Lv2 Tp/Tp:  $F(5) = 1.82, p = .113$ ; Lv3 Tp/Tp:  $F(5) = 2.02, p = .080$ ]。

ここまでの結果から、予備調査とは部分的に重なっており、トピックが作文の使用語彙を左右する

▶ 図 2: 採点セッション・モデル 1

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
Rater 1	x	x	x	x	x	x	x					
Rater 2			x	x	x	x	x	x	x			
Rater 3					x	x	x	x	x	x	x	
Rater 4	x						x	x	x	x	x	x
Rater 5	x	x	x						x	x	x	x
Rater 6	x	x	x	x	x						x	x
Adjuster-Rater		x		x		x		x		x		x
Master-Rater	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

(注) Rater = 評価者; P = 参加者の書いた作文; 評価者 1 ~ 6 は X 印の付いた作文採点を担当した。

Adjuster-Rater は評価者人数の調整分を担当し、Master-Rater (筆者) はすべての作文を担当した。

■ 表 4：日本人学習者によるトピックごとの語彙的特徴比較

トピック	n	総語数 (Tokens)		異なり語数 (Types)		Guiraud Index	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
A	24	136.88	53.75	66.00	20.95	5.65	.79
B	24	130.58	44.54	65.75	16.58	5.77	.71
C	24	134.79	54.92	66.13	16.70	5.78	.72
D	23	134.26	53.32	67.70	22.07	5.84	.96
E	23	141.09	43.83	72.74	17.65	6.15	.73
F	23	135.30	44.54	64.91	15.32	5.62	.72

語彙洗練度 (%)									
トピック	n	Lv2 Tk/Tk		Lv3 Tk/Tk		Lv2 Tp/Tp		Lv3 Tp/Tp	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
A	24	4.25	2.41	3.17	2.21	8.43	4.77	6.29	4.28
B	24	3.97	2.26	2.75	2.04	7.87	4.85	5.50	4.49
C	24	4.53	3.78	3.50	3.31	9.17	8.61	7.28	7.95
D	23	6.23	3.09	5.16	2.83	12.04	5.95	10.09	5.90
E	23	6.15	2.99	4.53	2.78	11.54	5.40	8.54	5.12
F	23	4.80	2.67	3.69	2.31	9.85	5.60	7.59	4.65

(注) Topic A～F の指示文については、資料 1 を参照；

略号については表 1 を参照。

ことは断定できる。ただし、洗練語の種類豊富さで差異が見られなかったのは、トピックによって高度な語彙を引き出すかどうか、書き手の使用可能な語彙知識、つまり発表語彙のサイズにもかかっているためと考えられる。

次に、どのトピック組み合わせで洗練語彙の使用頻度に違いがあるのか、Tukey HSD 法で事後検定を行った (表 5 参照)。それによると、トピック D はトピック A, B, C に比べ、2,000語と3,000語どちらの基準で比較した場合でも、作文中でより多くの高度な語彙を引き出していた。同様にトピック E

はトピック A, B に対し、2,000語レベルを超える洗練語彙の使用頻度が多く、トピック B に至っては3,000語レベルから比較しても有意な違いであった。したがって、トピック D, E を与えられた受験者は比較的高度な語彙を使いながら書いていた一方で、トピック B を与えられた受験者は平易な語彙で内容を構成していたと考えられる。

### 5.3.2 全体的評価得点の比較 (その 1)

では、高度な語彙が特定のトピックに偏って引き出されていると仮定したとき、全体的評価の結果には影響するのだろうか。以下の表 6, 7 はトピックごとの難しさ、評価者の厳しさ、そして各得点結果を、FACETS で分析した結果である。

先述のとおり logit とは、評価得点を変動させる強さを表し、例えばトピックなら難しさ、評価者なら厳しさを測定したものである。また、FACETS はテストにかかわる要因 (例：受験者、トピック、評価者) の測定結果を別個の表で提示し、実測の平均得点 (observed score) と公正化された平均得点 (fair average score) を報告する。特に後者の公正化された値は、他の要因の影響を同等と見なし決定するため、対等な比較解釈が可能である。

■ 表 5：事後検定 (Tukey HSD) 結果

比較トピック	測定法	p
A < D	Lv2 Tk/Tk	.021
	Lv3 Tk/Tk	.010
B < D	Lv2 Tk/Tk	.009
	Lv3 Tk/Tk	.002
C < D	Lv2 Tk/Tk	.048
	Lv3 Tk/Tk	.031
A < E	Lv2 Tk/Tk	.027
B < E	Lv2 Tk/Tk	.011
	Lv3 Tk/Tk	.021

まず、表6からトピックの難しさについて調べると、logitは平均が0を示している。これは正の値をとると平均より難しく、負の値をとれば易しいことを表す。これに従えば、トピックEとCが両極端に位置し、難しさの差は $\text{logit} = .57$ であった [C - E = .29 - (-.28)]。一方、実際の得点で見ると、6段階評価の平均が3.39点、公正化した値なら3.27点であった。トピックごとの実測得点と公正化された得点も、これら平均値から大きく離れることはなく、仮にトピックEとCを評価得点で比べた場合、0.17点の差が生じるのみであった。したがって、ライティング・テストの全体的評価における、トピックからの得点への影響は極めて小さいとみられる。

一方、今回の評価者による採点セッションが妥当か診断するには、表7を参照する。ラッシュ・モデル分析で評価の信頼性を確かめる場合、fit値とlogitが有効であることは先に述べたとおりである。本研究ではinfit mean square (Infit MS) から評価

者の判断の一貫性を調べ、logitと公正化された評価得点から、厳しさに個人差がなかったか検討する。

まず、評価者の一貫性を測るInfit MSは1.00が最も理想的とされ、この値を上回るほど評価得点の分布に歪みがあるとされる。McNamara (1996)は許容できる上限の値を1.30とし、それ以上の値を示す評価者は判断に揺らぎがあると説明している。この基準によれば、今回の評価者8名はすべて許容範囲内であり、おおむね採点セッションはうまく実施できたとみられる。

しかしInfit MSによる診断結果は、作文の優劣の区別が似通っていることを示すのみで、段階得点ごとの配分が評価者間で同じとは限らない。例えば、評価者個々のlogitを参照したとき、評価者4は最も厳しく、評価者2は最も寛大な配点をしていた。これらを公正化した得点に換算すると、平均で0.5点近い差が確認された ( $3.47 - 3.01 = 0.46$ )。このことから単純に推計しても、例えば評価者2が4点を

■ 表6：トピックのラッシュ・モデル分析結果 (その1)

トピック	実測			公正化された 平均得点	Logit	Infit MS
	得点	個数	平均			
A	392	115	3.41	3.26	.04	.69
B	421	120	3.51	3.34	-.24	.75
C	387	120	3.23	3.19	.29	1.03
D	387	115	3.37	3.26	.05	1.24
E	389	110	3.54	3.36	-.28	.94
F	379	115	3.30	3.23	.14	1.05
Mean	392.5	115.8	3.39	3.27	.00	.95
SD	13.3		.10	.06	.20	.19

■ 表7：評価者のラッシュ・モデル分析結果 (その1)

評価者	実測		公正化された 平均得点	Logit	Infit MS
	個数	平均			
1	79	3.20	3.15	.43	.74
2	83	3.55	3.47	-.64	1.09
3	79	3.28	3.19	.28	.84
4	80	3.08	3.01	1.00	.84
5	84	3.40	3.30	-.11	1.25
6	84	3.46	3.33	-.19	1.27
Adjuster	67	3.49	3.35	-.27	.74
Master	139	3.53	3.42	-.50	.83
Mean	86.9	3.39	3.28	.00	.95
SD		.20	.14	.50	.20

与えた作文の半数近くを、評価者4が3点と判断する状況は起こり得ていたことがうかがえる。

## 5.4 本調査1の考察

以上の結果から、コーパス分析と全体的評価による双方の結果を総合して考察すると、ライティング課題で提示される特定のトピックの中には、高度なテーマ語彙を多く引き出すものが存在するが、全体的評価の得点平均に大きな差はないことがわかった。また、語彙洗練度の平均値が高く測定されたトピックD、Eの評価得点がともに低いということではなく、トピックEは6つの中でも中程度であった。むしろ比較的平易な語彙を多く使っていたとされるトピックBの受験者グループの方が、全体的評価では2番目に平均得点が低く、作文中の語彙洗練度と評価者の意思決定には、明らかな関係性は見られなかった。考えられる理由として、2つのことが推測される。その1つは語彙洗練度の測定結果から、そしてもう1つは判断の厳しさをトピックごとに調整した可能性が挙げられる。

第1の可能性を振り返ると、本研究ではJACET 8000から一定レベル以上の語彙の割合を算定し、語彙洗練度の評価に充てていた。そして、トピック間に違いを示していたのは、洗練語彙の頻度(Lv2, Lv3 Tk/Tk)のみで、異なり語数の比率(Lv2, Lv3 Tp/Tp)には違いがなかった。つまり、特定の難しい語彙こそ繰り返し用いてはいたが、種類の豊富さという点では、評価者にとって表現が高尚と認めるほどではなかったことが考えられる。

第2の可能性としては、Hamp-Lyons and Mathias (1994)の指摘のとおり、評価者のタスクへの判断が採点に影響した場合が考えられる。本調査では評価者へ割り当てたエッセイのトピックについても、ほぼ均等に分配していた。したがって、同一のトピックで書かれた作文同士を突き合わせ、得点のバランスを調整することも可能であった。とはいえ、本調査ではこれら心的行為の証拠を得ることは目的としておらず、評価者の誰もがこうした方策を採ったか明らかではない。この点に関しては、今後採点プロセスに焦点を向けた別の研究報告が待たれるであろう。

また、もう1つ未検証の課題として、同一の学習者が複数回のテストを受験した場合の結果を確かめる必要がある。学習進度に応じてライティング技能

を評価する場合、同じ課題の繰り返し提示はトピックの練習効果が混在し、純粋なパフォーマンス評価には適さない。そこで、同等の比較が可能なライティング課題の一考察に向けて、本調査2へと検証を進めていく。

# 6 本調査2

## 6.1 目的

ここではまず、本調査1に掲げたRQ3の追検証を目的としている(5.1参照)。また学習の進展に応じて、ライティング・テストを行うとすれば、過去の採点結果とどこまで信頼のおける比較が可能だろうか。この点に関し、以下のリサーチ・クエスチョンを追加して調査を進める。

RQ4: 同一の書き手に異なるトピックを課したとき、どのくらい一貫した評価得点が得られるのか

なお、ここで「同一の書き手」とは、先と後で実施される2回のライティング・テストの間に、一切の学習やリサーチ機会を与えていないことを表す。つまり、英語熟達度と背景知識に変化がないと仮定される参加者から比較調査を行う。

## 6.2 方法

### 6.2.1 参加者

受験者には、調査1とは別クラスに属す67名の大学1年生が参加した(文系34名、理系33名)。

また、調査1で参加した評価者8名に加え、4名の現職英語科教員(高校1, 専修学校1, 大学2)にも協力をいただき、最終的には12名中11名の現場経験者で評価者団を構成した(平均: 6.73年, 標準偏差: 8.22)。

### 6.2.2 資料及び手順

本調査1と同じ熟達度テストを実施し、グループ分けを行った。ライティング・テストも、本調査1と同じ規程と配布物(課題用紙, 清書用紙, 下書き用紙)で30分間, 1回目を実施した。そして、数分間の小休止の後、異なるトピックを印刷した課題用紙を各自に配布する以外は、同じ手順で2回目のテ

ストを行った。

なお、1グループ当たりの受験者の人数を考慮し、用いるトピックを6つから4つに再検討した。本調査1で測定されたlogitから、比較的易しいとされるトピックB (-.28), E (-.24), 中程度のトピックA (.04), そして最もlogitが高く難しいとされたトピックC (.29) に絞って調査を継続した。表8は各グループに1回目と2回目のテストで与えたトピックである。順序効果を差し引くため、グループ4～6はグループ1～3で提示するトピックと順序を対称に配置した。また、全作文評価を係留して分析するため、全受験者にトピックBとEの両方、またはいずれかが必ず提示されるようにした。

■表8：トピックの組み合わせと提示順序

グループ	n	トピック	
		テスト1	テスト2
1	11	E	B
2	10	E	C
3	11	B	A
4	12	B	E
5	12	C	E
6	11	A	B

採点セッションに用いる評価基準は、本調査1と同じCriterion Scoring Guideを用いた。また、作文も前の調査に倣い、原文から忠実にMicrosoft Wordで転記・印刷したものを綴じて配布した。

評価者への作文の割り当てについては、図3に示

すとおり、前の調査から継続して協力をいただいた評価者と、新たにセッションに参加した評価者とで調整を行った。最終的に、エッセイは1篇あたり12名のうち7名に必ず読まれる。

## 6.2.3 データ分析

評価者12名による全体的評価の採点データを、本調査1と同様、FACETSを用いて分析した。これにより、トピック間でlogitの深刻な差異がないか再確認する。また前の調査と異なる点として、(a)4相(受験者×トピック×評価者×テスト回数)のラッシュ・モデルで分析していること、(b)受験者とトピックとの相互で誤差分析(bias analysis)を行っていることが挙げられる。前者は、受験者全体の傾向として、ライティング・テストの1回目と2回目とで難易度が変動していないか調べている。後者については、各受験者とトピックとの2通りの組み合わせから、測定されたlogitが統計的に有意な差をもたらしていないか検定結果が報告される。

## 6.3 結果

### 6.3.1 全体的評価得点の比較(その2)

まず、本調査1と同じ順序でトピックの難しさ、評価者の厳しさの分布を確認する。表9は本調査2で調査の対象となったトピック4つの難しさ、及び評価得点の平均である。FACETSのラッシュ・モデル分析により、得点平均は実測値と公正化された予測値が併記されている。

今回の測定結果をlogitに従うと、トピックAが

▶ 図3：採点セッション・モデル2

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
Rater 1		x	x	x	x	x						
Rater 2				x	x	x	x	x				
Rater 3						x	x	x	x	x		
Rater 4								x	x	x	x	x
Rater 5	x	x								x	x	x
Rater 6	x	x	x	x								x
Rater 7	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
Rater 8				x	x	x	x	x	x	x	x	x
Rater 9	x	x	x				x	x	x	x	x	x
Rater 10	x	x	x	x	x	x				x	x	x
Adjuster-Rater	x		x		x		x		x		x	
Master-Rater	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

最も易しく、トピック B が最も難しいと測定され、本調査 1 とは順位に多少の変動があった。しかしながら、これら 2 つのトピックで平均得点を比較した場合、実測は 0.37 点差、さらに公正化得点で採点者の厳しさを補正すると 0.20 点差に縮まった。つまり、本調査 2 例によるトピックの難しさの違いは、順位の交替が起こり得るほどに僅差であったと言える。

一方、評価者の特性が変化に富んでおり、採点の厳しさと一貫性にばらつきが見られた。表 10 を参照すると、特に評価者 4 と評価者 10 は Infit MS が基準値 (Infit MS < 1.30) を超えており、採点の一部に判断の揺らぎがあったと見られる。

採点の厳しさの面で logit に注目すると、トピックよりも影響の大きい組み合わせが見られた。例えば、最も厳しい評価者 4 と、最も緩い評価者 5 を比

べた場合、彼らの logit 差は 3.17 [logit = 1.83 - (-1.34)] で、6 段階評価に換算すると、1 段階強の配点の格差ができることがわかった (公正化された平均得点: 3.80 - 2.50 = 1.30)。増員によって、異なる評価者の特性を観測したことが原因の 1 つに考えられるが、一方でこの状況を教育現場に当てはめた場合、科目担当の独自採点にゆだねることが、いかに不安定な結果を生むか注意しなくてはならないだろう。

### 6.3.2 受験者とトピックとの誤差分析

では、以上のライティング評価の実態を踏まえて、テスト実施期間に熟達度の大きな変化がないとすれば、同一の学習者にはどこまで一貫した得点結果が導かれるだろうか。表 11 は FACETS の誤差分析 (bias analysis) をまとめたものである。この分析では、それぞれの作文に与えられた評価者 7 名の採

■ 表 9：トピックのラッシュ・モデル分析結果 (その 2)

トピック	実測			公正化された 平均得点	Logit	Infit MS
	得点	個数	平均			
A	540	154	3.51	3.30	-.35	1.14
B	989	315	3.14	3.10	.23	.99
C	507	154	3.29	3.20	.04	.82
E	984	315	3.12	3.20	.08	.92
Mean	755	234.5	3.22	3.20	.00	.97
SD	231.8		.20	.09	.21	.12

■ 表 10：評価者のラッシュ・モデル分析結果 (その 2)

評価者	実測		公正化された 平均得点	Logit	Infit MS
	個数	平均			
1	58	2.90	3.00	.61	.69
2	58	3.40	3.30	-.31	.67
3	58	3.40	3.40	-.59	1.11
4	58	2.50	2.50	1.83	1.68
5	58	3.80	3.80	-1.34	1.10
6	58	3.30	3.30	-.18	1.15
7	98	3.20	3.10	.30	.70
8	100	3.40	3.30	-.37	1.10
9	97	3.20	3.20	.12	.64
10	97	3.20	3.20	.11	1.62
Adjuster	64	3.50	3.50	-.65	.38
Master	134	3.00	3.00	.46	.87
Mean	78.2	3.20	3.21	.00	.98
SD		.30	.30	.76	.39

点結果に基づき、 $t$ 検定を行っている。表中では、5%水準で有意確率の低いものから順次に示し、2回のテストで与えたトピック、受験者のlogit、及び6段階評価に換算した得点（最確得点）を表している。

この結果によると、2回のライティング・テストで実に67名のうち20名の受験者から、有意な得点差が検出された。しかし特定のグループや、トピック組み合わせ、及び提示順序に特徴的な傾向はなかった。つまり、グループ平均で比較したlogitの結果(5.3.2, 6.3.1参照)と同様、トピックの難しさに大きな違いはなく、それが全体的評価で深刻な不平等には結び付かないと結論できる。ただし、テスト得点の一貫性を考慮した場合、およそ3割の受験者で得点差が生じることは決して望ましい状況とは言えない。では、これらの得点の不一致は、どのようにして起こったのであろうか。

図4は本調査2におけるライティング・テストの採点状況を、FACETSのVariable Mapで表したものである。Variable Mapはテストにかかわる相

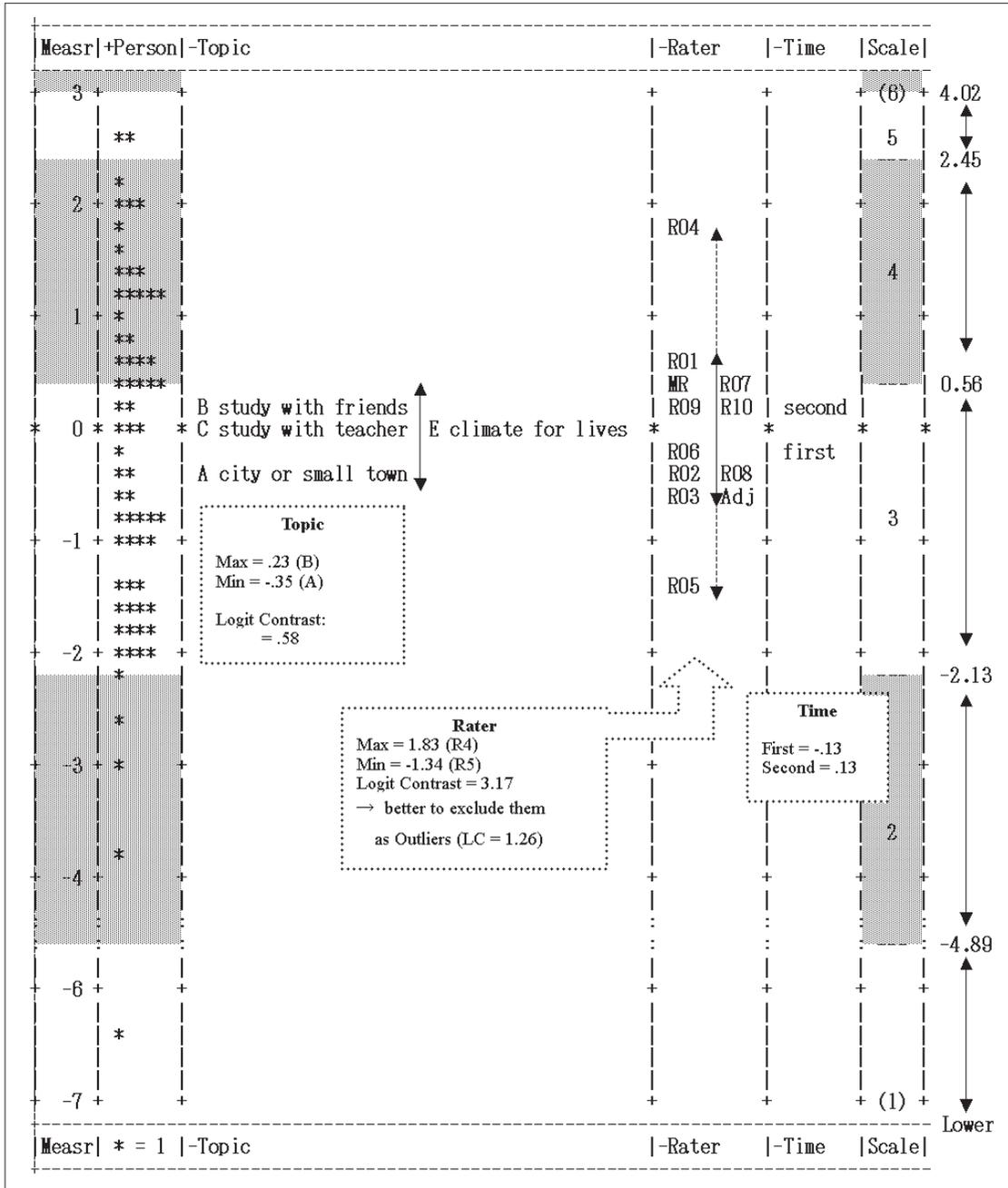
(facet: 受験者, トピック, 評価者など)のlogitを上下の位置関係で表し、それぞれの影響力の強さが視覚的に一覧できる。本調査のモデルでは受験者(Person)が左端の列を表し、記号(\*)が上に位置するほど能力の高い受験者が分布していることを示す。一方、左端から数えて2~4番目には、それぞれトピック(Topic), 評価者(Rater), テスト回数(Time)の相が表示されている。これらは負の相(negative facets)で定義されており、高い位置にあるトピックほど難しく、評価者なら厳しい評価をする傾向を示している。

また、調査で用いた評価得点で受験者の能力を解釈したい場合、右端の列にある目盛(Scale)がその役割を果たしている。例えば、今回の受験者でlogit = 0.00と測定された場合、6段階評価では3点を与えられる確率が最も高く(most probable score: 最確得点)、同様にlogit = 1.00であれば最確得点は4点となる。なお、ここで「確率」という言葉を用いて説明するのは、実測の採点結果が評価者の厳しさなどの影響で、必ずしもlogitの示すとお

■ 表11：誤差分析レポート

通し番号	Test 1				Test 2				$t$ 検定		
	トピック	実測平均	Logit	最確得点	トピック	実測平均	Logit	最確得点	Logit 対比	$t$	$p$
1	B	3.9	1.42	4	E	2.3	-2.30	2	-3.72	-4.51	.001
2	A	3.7	.63	4	B	2.0	-3.08	2	-3.71	-4.38	.001
3	E	3.1	-.18	3	C	2.0	-3.59	2	3.41	3.88	.002
4	B	3.1	-.20	3	A	2.3	-3.34	2	3.14	3.62	.004
5	B	2.3	-2.35	2	A	1.6	-5.44	1	3.09	3.32	.006
6	B	2.9	-.63	3	A	4.4	1.90	4	-2.53	-3.16	.008
7	E	3.1	-.35	3	C	4.3	1.99	4	-2.34	-2.96	.012
8	A	4.1	1.22	4	B	2.7	-1.10	3	-2.32	-2.87	.014
9	C	2.6	-2.03	3	E	3.3	.28	3	2.31	2.71	.019
10	E	2.9	-.85	3	B	3.9	1.36	4	-2.21	-2.70	.019
11	E	2.4	-2.02	3	B	3.4	.27	3	-2.29	-2.70	.020
12	A	4.3	1.60	4	B	4.9	3.55	5	1.95	2.64	.022
13	A	4.6	2.12	4	B	3.1	.08	3	-2.04	-2.58	.024
14	E	2.3	-2.62	2	C	3.1	-.42	3	-2.20	-2.54	.026
15	B	4.1	2.08	4	A	3.7	.22	3	1.87	2.46	.030
16	B	3.0	-.54	3	E	2.3	-2.69	2	-2.14	-2.45	.031
17	B	2.9	-1.06	3	E	3.6	.98	4	2.03	2.45	.031
18	A	3.4	-.26	3	B	4.0	1.63	4	1.89	2.43	.032
19	A	4.7	2.25	4	B	3.3	.37	3	-1.88	-2.40	.034
20	E	2.3	-2.53	2	C	3.1	-.57	3	-1.96	-2.27	.042

▶ 図4：本調査2のVariable Map



りに返ってくるとは限らないからである。  
 そこで、2つの作文テストにおける評価得点の不一致について、改めて原因を振り返ると、トピックと評価者の列にある両矢印に注目されたい。これらは logit の最大と最小の幅を示し、トピックや評価者を交替させた場合、実際に受験者に与えられる得点がどのくらい変動するのか、極限の可能性を示し

ている。この図示からも明らかなように、トピックによって受験者の logit が変動する幅はわずかであり、むしろ評価者の厳しさの違いで2つの最確得点を行き来する受験者の方が多い。  
 実際のエッセイを採点する際には、常に複数の評価者が完全に一致した判断を返すとは限らない。端的な例を挙げるなら、「評価者1名が5点、3名が

4点、2名が3点」と、評点のいくつか分かれる作文採点も見られた。同じ評点の最確得点に属す受験者群でも、上下に幅広く分布するのは、そのためである。今回の採点結果の不一致で問題となった20名分の作文は、その多くが2～4点の作文だったことから、しきい値 [logit = .56 (Score 3-4); logit = -2.13 (Score 2-3)] の周辺に位置した受験者の得点だったと考えられる。

## 6.4 本調査2の考察

改めて RQ3 について考察すると、ラッシュ・モデルによる全体的評価の分析からは、トピックから評価得点への影響を懸念する必要はないとみられる。しかしながら、発表語彙知識が限られた学習者にとって、ライティング・パフォーマンスを引き出すことは、繊細な行為であり、テストの実施条件や受験者のコンディションにも左右されるようである。また、全体的評価は評価者の主観や価値判断に依存する部分も多く、採点結果に信頼がおけるかどうかは評価者の技量が重要となってくる。

特に RQ4 の検討にあたり、同一の書き手で複数回のライティング・テストを実施した場合、おおむね同等の評価得点を導いていたが、厳密な成績資料として扱うには、より高い精度が求められるだろう。本調査では6段階評価基準を使用し、評価得点が一一致したのは67名のうち47名（全体で約70%）にとどまった。その一方、パフォーマンスに明らかな不均衡を示した2名を除くと、残り18名から各2篇の作文には1点ずつ評価得点の違いが見られた。これら採点で現れた差異をいかに処理するかが、教育現場でパフォーマンス評価を普及させていく重要な課題となる。

考えられる解決策の1つとして、第1に評価者の訓練が挙げられる。既に先行研究で実証されているように、訓練の有効性は認められ (Weigle, 1994)、日本人の英語科教師を評価者とした場合でも、ある程度の成果が報告されている (占部, 2007)。ただし、Weigle (1998) によると、トレーニングは評価者の判断の一貫性を修正する上で有効だが、評価者個々の厳しさを画一化させるほどではないことも指摘されている。また採点の訓練に多くの時間を割くことができないのが教育現場の実情でもあろう。これらを総合的に考慮した場合、評価者訓練にかかる時間はできる範囲で確保しつつ、妥協点を見いだす

ことが必要と考える。

そこで第2の提案として、生徒作文を複数名で評価できる教員の組織体制作りを掲げる。日本の教育現場では伝統的に、単独の科目担当が評価を担うことから責任が重く、先進的な評価方法を採用することが難しい。しかし今回の評価結果の誤差が、段階得点同士のしきい値周辺で起こっているなら、評価者判断の一貫性を追求するだけでは限界があり、評価基準で作文特徴の分類を精緻にしていく必要もあるだろう。ただし10段階、15段階と得点尺度を増やすことは、判別できる限界を超えた採点作業を強要し (Weir, 2005)、採点に使われず機能しない得点尺度も出現するため、好ましい改善策とはいえない。一方、TOEFL TWE では、実用に適った採点手続きをテスト実施の初期から採っていたことが改めて実感される。ゆえに、以下で Golub-Smith et al. (1993) のリサーチ・レポートをもとに詳述する。

彼らによると、TOEFL TWE の採点手続きは専門的に訓練された評価者2名が採点し、1点差の不一致があった採点結果は平均化、つまり厳しい評価得点の方から0.5点を加えた得点を採用している。もし2点以上の不一致があった場合には、より上級の評価者が採点に加わり、一致した2名の得点、または近い評価者間の平均を採用している。こうした手続きを採ることにより、独断で公正さに欠けた採点を防ぐだけでなく、現行の6段階評価で実質11段階のきめ細かな分類が可能となる。

## 7 まとめ

豊かな表現力と、グローバル化していく社会に対応した言語能力を獲得するためにも、生徒自らが考えや意見を伝える活動は一層必要となる。しかし、総合的な言語パフォーマンスやコミュニケーション能力を評価するには、公平さという点で教育現場での課題が先送りされたままで、実践に二の足を踏む教員も少なくなかった。本研究では、ライティング指導から評価への問題にあたり、以下3点の教育的示唆を提案する。

- (1) 学習者の言語知識に適した課題の提示
- (2) 評価者と評価基準の技術的向上
- (3) 言語パフォーマンスの指導と評価への環境改善

第1に、タスク選びは教師にとって重要な任務である。タスクの困難度を吟味し、学習者の言語発達に応じた提示順番を整備するのが望ましい。まず、学習者の年齢に相応の内容か、求められるパラグラフ構造の理解は十分か吟味すべきである。トピックの観点からは、使用が予測されるテーマ語彙を習得済みか、把握しておくべきである。テーマ語彙が未習得の学習者には、トピックの提示を見合わせ、または実施前に語彙の補充を行うべきである。可能であれば、過去の生徒作文から学習者コーパスを構築し、トピックが引き出す語彙使用範囲の見積もりを長期的に蓄積することを勧める。また、学校教員間でのコーパス構築技術の普及、及び連携による大規模な学習者コーパスの確保が、今後のライティング指導の一助となる可能性は十分あるだろう。

第2に、テスト実施時期を越えた対等なパフォーマンス評価の比較を検証した結果、タスクの含むトピックの特性より、むしろ教員間の判断によって誤差の生じる可能性が明らかとなった。こうした状況に遭遇したときこそ、教員間が訓練する機会を確保し、評価技術の維持に努めるべきである。具体的には、今回の研究で用いた6段階評価であれば、少なくとも2段階以上の誤差を解消できるくらいまで検討し、学習者の習熟度に合わせて評価基準の精緻な解釈に努めるべきである。また学期ごとの成績評価など、重要な評価には、単独ではなく複数教員で採点セッションを実施し、平均得点と判断の根拠を書き込んで与えることが望ましいだろう。

最後に、現状の日本の教育現場で言語パフォーマンス評価の普及には、教員間で一層の修練が必要である。その一方、近年の商用テストでは実社会に使

える技能の育成を前面に押し出しており、学習者の言語能力を直接評価する流れにある。こうしたテストの波及効果からも、教室で学習者のニーズに応じた指導が求められることだろう。今後、より多くの学校で、平素から生徒と教師がコミュニケーション活動を共有し、互いの言語観と意思伝達する態度とを育成できる環境が備わることを願うばかりである。

## 謝 辞

本研究の機会を与えてくださいました(財)日本英語検定協会の皆様、そして選考委員の先生方に厚く御礼申し上げます。

筑波大学大学院の磐崎弘貞先生には、調査の実施、コーパスの分析、論文執筆に至るまで貴重なご助言を賜りました。いつもお忙しい折にもかかわらず、進捗状況を定期的に報告する機会をいただき、推敲を丁寧にご校閲してくださいました。心より感謝申し上げます。

同じく筑波大学大学院の平井明代先生には、統計分析で有益なアドバイスをいただきました。とりわけ項目応答理論の基礎からデータ処理に至るまで、貴重な勉強の機会をいただき、大変お世話になりました。深く感謝申し上げます。

また、作文採点には多くの院生の皆様と現職の先生方からご協力をいただきました。改めて感謝申し上げます。そして、本調査に際しましては、科目担当の先生方のご厚意と数多くの学生のご協力なくしては実現できませんでした。この場をお借りして、お礼を申し上げます。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 — 項目応答理論を使っているの研究 —』. *STEP BULLETIN*, vol.12, 67-78.
- \* Carlson, J.G., Bridgeman, B., Camp, R., & Waanders, J. (1985). *Relationship of admission test scores to writing performance of native and nonnative speakers of English* (TOEFL Research Report 19). Princeton, NJ: ETS.
- \* Crowhurst, M. (1980). Syntactic complexity and teachers' quality ratings of narrations and arguments. *Research in the Teaching of English*, 14, 223-231.
- \* 大学英語教育学会基本語改訂委員会(編). (2003). 『大学英語教育学会基本語リスト』. 東京: 大学英語教育

- 学会.
- \* Daller, H., van Hout, R., & Treffers-Daller, J. (2003). Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals. *Applied Linguistics*, 24, 197-222.
- \* Du, Y., Brown, W.I., & Rogers, C. (1997). *Raters and single prompt-to-prompt equating using the FACETS model in a writing performance assessment*. (Eric Document Reproduction Service No. ED410 291).
- \* Educational Testing Service (ETS). (2005). *TOEFL: Test of written English guide* (5th ed.). Princeton, NJ: Author.
- \* Ellis, R. (Ed.) (2005). *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam and

- Philadelphia: John Benjamins.
- \* ETS. (n.d.). (2005). Criterion online writing evaluation [Web file]. Retrieved May 18, 2007, from <http://www.ets.org/Media/Products/Criterion/topics/topics.htm>
  - \* Golub-Smith, M.L., Reese, C.M., & Steinhaus, K.S. (1993). *Topic and topic type comparability on the Test of Written English*. (TOEFL Research Report 42). Princeton, NJ: ETS.
  - \* Hamp-Lyons, L. (Ed.). (1991). *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood, NJ: Ablex.
  - \* Hamp-Lyons, L. & Mathias, S.P. (1994). Examining expert judgments of task difficulty on essay tests. *Journal of Second Language Writing*, 3, 49-68.
  - \* Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - \* Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - \* 金谷憲. (1993). 「和文英訳からライティングへ：内容表現のための作文指導」. 『英語展望』99号, 24-29.
  - \* Kroll, B. & Reid, J. (1994). Guidelines for designing writing prompts: Clarifications, caveats, and cautions. *Journal of Second Language Writing*, 3, 231-255.
  - \* Laufer, B. (1994). The lexical profile of second language writing: Does it change over time?, *RELC Journal*, 25, 21-33.
  - \* Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16, 307-322.
  - \* Linacre, J.M. (2006). *A user's guide to FACETS*. Chicago: MESA Press.
  - \* Loughheed, L. (Ed.). (2004). *How to prepare for the TOEFL essay: test of English as a foreign language* (2nd ed.). Barron's Educational Series, Inc.
  - \* McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Essex, U.K.: Longman.
  - \* 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.
  - \* 大友賢二. (1996). 『項目応答理論入門』. 東京: 大修館書店.
  - \* Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
  - \* Reid, J. (1990). Responding to different topic types: A quantitative analysis from a contrastive rhetoric perspective. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 178-210). New York: Cambridge University Press.
  - \* 清水伸一. (2006). v8an - revised web edition [Computer program]. Retrieved May 24, 2007, from <http://www01.tcp-ip.or.jp/~shin/j8web/j8web.cgi>
  - \* 鈴木秀幸. (2002, June). 「新指導要領下で評価はどう変わるか」. 『英語教育』51号, 8-11.
  - \* ToeflEssays.com. (2004). Sample Essays for the TOEFL Writing Test (TWE) - E-Book Edition [Computer software]. Retrieved December 23, 2006, from <http://www.lulu.com/content/56371>
  - \* 投野由紀夫 (2003). 「第5章 語彙指導にコーパスを利用する」. (引用元) 望月正道・投野由紀夫・相沢一美. 『英語語彙の指導マニュアル』(pp. 145-79). 東京: 大修館書店.
  - \* 投野由紀夫 (編). (2007). 『日本人中高生一万人の英語コーパス』. 東京: 小学館.
  - \* 占部昌蔵. (2007). 「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」. *STEP BULLETIN*, vol.19, 14-22.
  - \* Weigle, S.C. (1994). Effects of training on raters of ESL compositions. *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: Cambridge University Press.
  - \* Weir, C.J. (1990). *Communicative language testing*. UK: Prentice Hall International Ltd.
  - \* Weir, C.J. (2005). *Language testing and validation: An evidenced-based approach*. New York: Palgrave Macmillan.
  - \* Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching*. London: Collins ELT.

資料 .....

資料1：ライティング・テスト使用トピック（日本語訳）

A.	小さな町に住みたがる人もいれば、大きな都市に住みたがる人もいます。あなたはどちらに住みたいと思いますか。その答えの根拠となる、具体的で詳しい理由を入れてください。
B.	ひとりで勉強したいと思う生徒もいれば、みんなで勉強したいと思う生徒もいます。あなたはどちらを好みますか。その答えの根拠となる、具体的な理由や事例を入れてください。
C.	先生と一緒に学ぶより独力で学んだ方がよいと考える人もいれば、先生と一緒に学ぶ方が常によいと考える人もいます。あなたはどちらを好みますか。その答えの根拠となる、具体的な理由や事例を入れてください。
D.	映画には、まじめで観客に深く考えさせる作品もあれば、愉快で楽しませる作品もあります。あなたならどちらのタイプの映画を好みますか。その答えの根拠となる、具体的な理由や事例を入れてください。
E.	年中同じ天候の続く場所に住みたがる人もいれば、年間で何度も天気の変わる地域に住みたがる人もいます。あなたはどちらを好みますか。その答えの根拠となる、具体的な理由や事例を入れてください。
F.	じっくりと自由時間の活動計画を立てたがる人もいれば、一切計画を立てない人もいます。あなたならどちらを好みますか。その答えの説明となる、具体的な理由や事例を入れてください。

資料2：熟達度テスト結果

	トピック (n)	観測		公正化された 平均得点	Logit	Infit MS
		得点	平均			
本調査 1	A (24)	881	.73	.78	-.02	.98
	B (24)	875	.73	.79	.02	1.01
	C (24)	867	.72	.79	.01	.97
	D (23)	843	.73	.79	.03	1.02
	E (23)	838	.73	.79	.02	1.03
	F (23)	843	.73	.79	.00	1.02
本調査 2	E&B (11)	411	.75	.79	.03	.96
	E&C (10)	373	.75	.79	.03	1.02
	B&A (11)	382	.69	.78	-.04	.98
	B&E (12)	407	.68	.78	-.03	.99
	C&E (12)	406	.68	.78	-.04	1.06
	A&B (11)	382	.69	.79	.01	1.00
	Mean	625.7	.72	.79	.00	1.01
	SD	243.1	.03	.00	.03	.03

(注) 信頼性係数は FACETS より separation reliability に基づく。

項目 :  $r = .97$ ; 受験者 :  $r = .73$ 。

## 資料3：Criterion Scoring Guide (日本語訳)

6 Excellent
<ul style="list-style-type: none"> <li>・立場をわかりやすく明言しており、読み手に議論が妥当であることを効果的に説得できている。</li> <li>・エッセイ全体を通して多くの具体例、及び関連のある詳細な記述によってアイデアが展開している。</li> <li>・論理展開が明瞭で効果的に構成されており、焦点が定まっている。</li> <li>・多様な構文を使っている。</li> <li>・具体的な語彙の選択が多く見られる。</li> <li>・文法や綴り・句読法の誤りはほとんど、もしくは全く見られず、誤りがあっても理解に支障がない。</li> </ul>
5 Skillful
<ul style="list-style-type: none"> <li>・立場を明らかにしており、読み手を十分に説得している。</li> <li>・いくつかの具体例、及び関連のある詳細な記述によってアイデアが展開している。</li> <li>・わかりやすく構成し、情報提示に整然さが見られる。ただし論理展開が不十分である。</li> <li>・いくらか多様な構文を使っている。</li> <li>・具体的な語彙の選択が見られる。</li> <li>・文法や綴り・句読法の誤りが見られるが、理解には支障がない。</li> </ul>
4 Sufficient
<ul style="list-style-type: none"> <li>・立場を明らかにしており、読み手を説得する試みが十分見られる。</li> <li>・明確なアイデアを提示しているが、展開が不十分で、具体例に欠ける。</li> <li>・わかりやすく一連の情報を提示しており、おおむね、そのつながりも示されている。</li> <li>・少し構文の正確さにムラがある。</li> <li>・主に基本語彙を使っているが、具体的な語彙の選択も時折見られる。</li> <li>・文法や綴り・句読法の誤りが多少見られるが、ほとんど理解には支障がない。</li> </ul>
3 Uneven
<ul style="list-style-type: none"> <li>・いずれの立場も明らかにしているが、不明瞭もしくは展開が不十分である。</li> <li>・提示される情報が限られているか不完全であり、情報の列挙あるいは概要程度でしかない。</li> <li>・載せている情報のまとまりが悪い。またはつながりのない情報を提示したり、関係の見えないものを扱っている。</li> <li>・構文の正確さにムラがある。</li> <li>・いくつか不適切な語彙選択が見られる。</li> <li>・理解に支障となる文法や綴り・句読法の誤りが、時折含まれる。</li> </ul>
2 Insufficient
<ul style="list-style-type: none"> <li>・明確な立場を示していない、または説得しようとする試みがほとんど見られない。</li> <li>・情報が少なく、内容を展開させる努力がほとんど見られない。</li> <li>・非常に構成のまとまりが悪い、または短すぎて構成がわからない。</li> <li>・構文の正確さがほとんど見られない。</li> <li>・多くの個所で不適切な語彙が選択されている。</li> <li>・綴りの誤り、単語の脱落、語順の誤りや、文法や句読法の誤りが深刻なために、大部分で非常に理解が難しい。</li> </ul>
1 Unsatisfactory
<ul style="list-style-type: none"> <li>・どちらの立場もとっていないか、理由が示されていないため、擁護・説得しようとする試みがほとんど見られない。</li> <li>・解答しようとしているが、課題文を単に言い換えただけだったり、極端に短い。</li> <li>・構成面でのまとまりが見られない。</li> <li>・構文が全く成立していない。</li> <li>・大部分で不適切な語彙が選択されている。</li> <li>・綴りの誤り、単語の脱落、語順の誤りや、文法や句読法の誤りが深刻であるために、全体を通して理解することができない。</li> </ul>

# 外国の小学校とのインターネットでの 交流体験を活用した英語活動

宮城県／仙台市立人來田小学校 教諭 栄利 滋人

## 概要

本研究は、アメリカの小学校の教師及び小学生とインターネットを使って会話し、交流することにより、児童の実践的コミュニケーション能力を育成するものである。当初は、作品交流や録画交流の計画であったが、小学生同士が直接ライブで話す交流が実現した。初めは教師が補助しながらの会話であったが、交流を続けるうちにヒアリング力が向上し会話が続くようになった。

本研究では、ライブで話すことができる環境で、小学生同士が英語でコミュニケーションをどのように進め、どのような英語表現を身につけていくのかを検証していく。また、このようなインターネットで会話ができる新しい環境での取り組みで、本研究が高学年の子供たちにどんな変化をもたらすのか、また、どんな英語表現が実践的コミュニケーションとして有効なのかを明らかにしていく。

## 1 はじめに

この研究は、筆者がアメリカの小学校教師とインターネットで交流したことがきっかけとなっている。交流を続ける中でインターネットによるバーチャルな交流システムを紹介され、筆者自身がこのシステムを活用してアメリカの小学生と話したり、日本のあいさつを教えたりする体験をした。このシステムでは、電話のように話し、絵を描き、文字を打ち、写真を見せ、Web ページを紹介できるため、英語に自信がない筆者でもコミュニケーションがとれることを実感できた。このシステムを使えば小学生でも、絵を描いたり、写真を見せたり、線を書き

込んだりしながら英語でのコミュニケーションが成り立ち、このようなインターネット環境は小学生の英語活動に非常に効果的に作用するだろうと考えた。また、インターネットを活用することで外国の子供たちと日本の子供たちの交流が可能となり、ALT などの大人の外国人とは違う子供同士のコミュニケーションの興味関心が高まることも期待できた。さらに、日本の小学校とアメリカの小学生がインターネットで話すことを軸とした交流活動を進めていくことで、実践的に英語を使う英語力の向上が期待できるとも考えた。

対象児童は、筆者が担任する小学6年生である。彼らは1年生のときから年間3、4回程度ALT との英語活動を行ってきている。それ以外に3年生から総合的な学習の時間で英語のゲームや歌などを年間5、6時間行っている程度で、これまでの英語活動の回数は多くはない。5年生からは筆者が担任し、15時間の英語活動を行った。これまでに扱った表現は、自分の名前の言い方、年齢の言い方、好きな色・くだもの・動物・スポーツ・食べ物の言い方。大好きなものの言い方、数の言い方、曜日・月の言い方、天気の良い方、時刻の言い方、買い物での言い方、道案内の言い方などである。その内容は、英語の歌を歌ったり、英語のビデオを見たり、英語のゲームをしたりしながら英語表現に触れていく活動がほとんどであった。これらの英語表現を扱ってはきたが、児童が英語の質問を聞き取ったり、英語で答えたりする力はそれほど身につけているとは言えない。それは、ALT と1対1で話す場面で、抵抗感があったり、質問の意味がわからなかったり、英語で答えられなかったりする児童が多いことからわ

かる。また、高学年になって、英語の歌やゲームへの興味・関心は低・中学年のときよりも下がってきている児童も多くなっている。

小学校英語活動では、このような高学年の発達段階に効果的な実践が課題として研究されている中、本研究は、アメリカの小学生とインターネットで話して交流することで高学年の子供たちにどんな変化をもたらされるのか、また、どんな英語表現が実践的コミュニケーションとして有効なのかを明らかにするものである。

## 2 実践の手順と方法

まず第1に、アメリカの小学校と絵や版画などを送る交流をし、その後インターネットを活用した交流に発展させ、交流に対する興味関心を高める。第2に、インターネットで電話のように会話する活動をし、遠く離れたアメリカ人の教師と英語で話す体験をさせる。同時に、学校間の交流のつながりを実感させ、英語で話す交流に興味を持たせる。第3に、英語で自己紹介や日本の学校の紹介をした様子をコンピュータで録画し、インターネットでアメリカの小学校に送り、相手校も音声付きの録画ファイルを送り、音声による児童間の交流を行う。第4に、時差の問題があるが、日本の小学生とアメリカの小学生がインターネットを活用してライブで会話をする活動を行う。このように、アメリカの小学校との交流に興味を持たせながら、英語を話す環境を作り、実際に会話をしながら英語表現に親しませていく。交流の内容には、児童に身近な話題を取り入れて興味関心を高めていく。さらに、英語に対する意識調査と児童英検のテストを行い、児童の変容を調べる。

## 3 交流の内容

### 3.1 インターネットでイラストを送っての交流

これまで My favorite ~ の表現に慣れ親しんできたので、児童たちは自分の大好きな食べ物の絵をコンピュータの描画作成ソフトで作成し、それをボストンの交流校にEメールで送った。ボストンの子供たちは、その絵に英語で声を吹き込んで送り返してく

れた。児童たちは自分たちの絵にボストンの小学生が英語で吹き込んでくれたことにとっても興味を示していた。そして、ボストンの小学生が話す英語を聞いて、聞き取ったり、発音をまねしたりして、今まで自分たちが話していた My favorite ~ の言い方との相違点をとらえることができた。この交流活動は、外国の小学生が自分たちの絵に対して反応を示してくれるので、外国の小学校とのつながりを強く意識させるものとなった。また、自分たちがこれまで覚えた My favorite ~ の英語をネイティブスピーカーの英語で聞く体験は、ネイティブスピーカーのスピードの速さを感じたり、聞き取れない難しさを感じたり、一部を聞き取れたうれしさを感じたりする体験となった。

### 3.2 アメリカの教師と日本の児童によるバーチャル会話

アメリカ・ボストンの小学校教師と児童がインターネットで電話のように直接話す活動を行った。ボストンと日本では、時差が11時間程度あるため、日本は朝、ボストンは夜の時間帯でインターネットによる交流を行った。日本時間は午前9時、ボストン時間は午後8時の時間帯で会話をした。バーチャルクラスルームというシステムを使い、ボストンの教師が英語で名前、年齢、学年、好きなスポーツ、好きなフルーツなどの質問をし、児童が英語で答えた。

#### 実際に会話で扱った表現

実際の会話では以下のような表現を扱った。

Hello! What is your name please?

How old are you?

What grade are you in?

What sports do you like?

What is your favorite fruit?

Do you like apples?

実際の活動では、筆者が英語の質問の意味を日本語で教え、英語の答え方もオウム返しで教えてから答えることがほとんどであった。教室で筆者が話す英語の同じ質問には答えることはできるが、今回の活動では、児童がネイティブスピーカーの質問をすぐには理解できなかったことから、児童はネイティブスピーカーの英語に慣れていないことがわかる。また、コンピュータを使つてのインターネットの会

話に慣れていないことなども影響していると考えられる。しかし、「外国の先生とインターネットで話をした」という体験そのものへの興味関心は高く、英語で会話する活動に対して「またやってみたい」と意欲的になった。

### 3.3 紹介したいことを録音して交流

ボストンの小学生が大好きな食べ物のイラストを英語で紹介した様子をバーチャルシステムで録画し、それを日本の児童に見せてくれた。また、ボストンの6年生のクラス写真にポインターを合わせ、名前を英語で紹介した様子を録画したものも見せてくれた。これをまねして、日本の6年生児童も写真にポインターを合わせ、名前や好きなものを英語で紹介したものを録画して見せる活動をした。次に、児童は、ボストンの小学生に紹介したい日本の食べ物や将来の職業などをイラストを描いたりパワーポイントで制作しボストンに送る活動を行った。

これらの活動は、誰に対して紹介するのかという相手意識を強く持つことにつながった。普段の授業で行う英語の自己紹介は、すでにクラスの間が互いに名前も好きなことも知っているの、6年生にとっては英語で自己紹介する目的が薄れてしまうことがある。そのため、6年生の発達段階では、わかりきっていることを話すことに面倒くささを感じたり、みんなの前で話すことに恥ずかしさを感じたりする児童が多くなる。しかし、今回の自己紹介を録画する活動では、児童は意欲的に取り組むことができた。コンピュータのマイクに向かって話すのであるが、ボストンの6年生へという相手意識があるため、楽しんで録画することができた。

### 3.4 アメリカの小学生とライブで会話

ボストンの小学生と日本の小学生が授業時間にライブで話すことは時差の関係で無理であった。しかし、交流を進めていくうちに、あるプロジェクトによりライブで話すことが実現した。ボストンの小学生が自宅からインターネットでバーチャルクラスルームにログインして参加し、日本の小学生はコンピュータ教室で参加するというプロジェクトである。これはボストンの教師が児童に、ライブで日本の小学生と話してみないかと声をかけ、参加したいというボストンの6年女子児童がいたことにより実

現した。彼女の祖母が日本人で日本に興味を持っていたこと、保護者もこの活動に興味を示したことがこのプロジェクトのスタートにつながったのである。

#### 3.4.1 初めての会話(1回目)(10月26日)

事前に、会話の内容を、名前、年齢、学年、好きなことなどの話題で行うことを、打ち合わせした。

日本は午前8:30、ボストンは午後7:30。日本からは「アメリカの小学生と英語で話してみたい」という意欲的な児童が参加した。バーチャルクラスルームというシステムのWeb上にボストンの教師と小学生、日本の小学生と筆者がログインした。ボストンの6年生女子児童には4年生(9歳)の妹がいて、自宅から姉妹で参加していた。ボストンの教師はチャットで会話が進むように文字を打ち支援した。内容は、名前、年齢、学年、好きなスポーツ、ペット、兄弟、時刻などの話題となった。実際は、英語の質問の一部しか理解できなかったため、筆者が質問の意味を教えたり、英語の答え方を教えたりしながらの会話がほとんどであった。自分から会話をつなげていくということは実際には難しく、英語の質問に答えるのが精一杯であった。しかし、こちらからも質問しようと児童に促し、英語の質問の例を与えると、積極的に質問することができた。また、聞き取れないとき、意味がわからないときの聞き返しのrepeat please / pardonなどは、まだ教えていなかったが、実際に何度も使う中で聞き返すときの言葉として覚えることができた。

#### 3.4.2 小グループでの会話(2回目)(10月30日)

前回の交流後、ボストンの小学生は「また日本の小学生と話したい」と意欲的であったので、2回目の交流を行った。2回目の会話の内容は、自己紹介、年齢、学年、好きなこと他に、「何時に起きるか」などの時刻を答える質問も加えた話題にするように打ち合わせをした。今回は、前回参加した姉妹の妹だけが1人で参加した。日本では5人がコンピュータの前に待機し、1人ずつ会話をした。交流の前に自分の名前の紹介や年齢の答え方を練習していたので、これらの質問にはすぐに答えることができた。さらに、絵を描くと児童は理解しやすいことがわかった。また、児童は favorite sports の言葉を

よく聞き取って答えることができた。これまでに覚えてきた favorite の英語表現が身につけていて、よく理解できていたと思われる。しかし、You draw very well. / What time do you get up for school? など聞き慣れない質問は理解できず、Pardon? と聞き返すことが多かった。それでも、時計の絵を描いたりすることで、質問の意味を推測し、何を聞いているのかは理解することができた。また、同じような質問が繰り返されるので、初めはわからなかった質問もグループのメンバーが教えたり、相談したりしながら、次第に質問の意味を推測して答えるようになっていった。

### 3.4.3 時刻の話題での会話(3回目)(11月1日)

姉妹の交流の様子はボストンの友達にも紹介され、新たに友達の女子児童が加わり、3回目の交流は3人のボストンの小学生と会話することができた。クラス全員に英語で話す体験をさせるために、5人1グループで5分間の交流活動を行った。交流内容は、名前、年齢、学年、好きなもの、スポーツ、動物、色、ペット、兄弟、食べ物などのこれまでと同じ話題に時刻を尋ねる表現を取り入れることにし、朝起きる時刻や寝る時刻などの質問と答え方に慣れることをねらいとした。事前に時刻を尋ねる英語表現について担任が教えてから交流活動に臨んだ。時刻を尋ねるネイティブスピーカーの英語は速くて聞き取りにくいのが What time の英語を聞き取り、morning / go to bed などの言葉や時計のイラストなどをヒントにして、児童は時刻の質問に慣れていった。児童は時刻の質問をされていることは理解したが、時刻の数字の答え方がすぐに言えなかったため、教師が数字の読み方のヒントを教えたりしながら英語で答えることがほとんどであった。事前の学習で質問の意味も理解できるようになったが、すぐに英語で答えるという反応には、まだ慣れていないようであった。しかし、この活動は、英語の質問を理解して答えるというよりも、英語で会話を交わす楽しさを味わうことが一番の収穫となった。クラス全員が、ボストンの小学生と英語で話すことができた。外国の子供と会話できたという体験は児童にとって非常に印象が強く、この活動に面白さを感じて、次回の活動に向けて大変意欲的となった。

### 3.4.4 話題を増やしての会話(4回目)(11月13日)

この日の交流には、ボストンから5人の女子児童が自宅から参加した。これまでの話題に加えて、今の時刻、日付、曜日、天気、将来なりたい職業の表現を新しく取り入れることにした。イラストを描いてこれらの話題を中心に会話を進めていった。また、質問と答えだけの会話ではなく、英語の言い方を相手から教えてもらうようにする場面も多くした。天気の絵を描き、それをネイティブスピーカーの発音で言ってもらい、すぐにまねて英語で話す活動をした。将来なりたい職業の英語表現は覚えにくいので、絵を書いたり、何度も繰り返して発音してもらいながら英語の言い方をまねて覚えた。英語の発音を教わる活動では、日本の小学生がまねをして英語を言った後、Good! / Good job! とボストンの小学生が言ってくれることを楽しんでいった。将来なりたい職業を伝え合う活動には、子供同士の考えを知ることができ、交流の面白さを感じていった。また、日本のあいさつも教えてほしいという要望もあり、「おはよう」、「ありがとう」、「さよなら」を児童の声で教えた。

絵を描くことで会話の内容が伝わりやすくなるため、英語の語彙が乏しい小学生にとって、絵はとても大切なコミュニケーションの手段となっていた。

### 3.4.5 イラストボードでの会話(5回目)(11月16日)

絵を描いて会話をすることは効果的だが、絵を描くための時間がかかり、会話が途切れることが多かった。そこで、ボランティアで参加している児童との貴重な時間を効率よく使うために、イラストを事前に準備して会話をした。ボストンからは2人の女子児童が参加した。イラストボードは、天気と楽器を準備した。天気は、晴れ、雨、くもり、雪、嵐、霧、雷のイラストを、楽器は、児童が数日前、学習発表会の合奏で使った楽器のイラストをそれぞれ1つのイラストボードにまとめて提示した。名前の紹介や年齢、兄弟やペット、時刻、好きなものの会話をした後、天気や楽器を尋ねる質問をした。天気のイラストは、線で囲んだり、ポインターで示したりしながら It's sunny. などを英語で答えた。楽器のイラストも線で囲んだり、ポインターで示しながら I play KENBANHAHMONIKA. などを英語で答え

た。実際は What instrument did you play in the concert? という英語の質問を児童は聞き取れなかった。しかし、楽器のイラストが目の前にあることで質問を推測し、学習発表会で演奏を担当した楽器を線で囲んで示すことで、相手にどの楽器かを伝えることができた。

### 3.4.6 イラストボードでの会話(6回目)(11月27日)

前回の活動で、イラストボードがあると会話をスムーズに進めることができたので、今回の活動では、話題ごとにイラストボードを作成して提示した。イラストボードは、カレンダー、季節、クリスマスプレゼント(去年と今年)、職業を準備した。クリスマスプレゼントのイラストボードは、2006年と2007年のスペースを作り、去年のプレゼントは何をもらったか、今年は何が欲しいか、という話題で This year / Last year の英語表現に慣れるようにした。実際は What did you get for Christmas last year? の質問を児童は聞き取れないのだが、目の前のイラストをヒントにクリスマスプレゼントの質問だということを理解していた。カレンダーボードは、上半分に1月から12月までの表示、下半分は1から31までの数字を並べたイラストで、誕生日にポインターを合わせたり、線で囲んだりして使った。季節ボードは、春、夏、秋、冬の4つのスペースに区切ったイラストで、誕生日の季節や冬休みの日付を書き込んだりして使った。カレンダーボードでは、When を使った英語の質問に多く触れさせることができた。卒業式の graduation ceremony や冬休み期間を尋ねる How long / winter vacation の英語は理解できなかったので意味や答え方を教えての会話となった。しかし、イラストを見ながらグループの友達が何度も同じような英語の質問で会話する様子を見ているうちに、英語の質問を理解する児童も多くなった。英語のイラストを複数用意したことで、会話のテンポもよくなり、より多くの話題で会話を続けることができた。

### 3.4.7 他の学級が参加しての会話(7回目)(11月29日)

これまで6年1組の児童との交流がほとんどであったが、6年2組でも交流活動を実施した。会話には、これまで使ってきたイラストボードを活用し

た。一部の2組の児童は、交流活動に参加していたが、ほとんどの児童が初めてボストンの児童と話す体験をした。ボストンから女子児童1名が参加して交流した。2組の児童は、英語の質問を理解できないことが多く、筆者が質問の意味を教えたり、英語の答え方を教えたりしながらの活動となった。しかし、イラストボードを提示しての会話は、ポインターを合わせたり、線で囲んだりできるので英語に慣れていない児童でも会話をスムーズに進めることができた。カレンダーボードでは、英語と日本語を混ぜて話すこともあった。それは「My birthday is 12月1日」と日本語で誕生日を言いながら、カレンダーボードの日付を線で囲んだり、ポインターで合わせたりする会話である。イラストで指示ができるので、ボストンの児童も理解することができた。さらに、ポインターを合わせた日付を英語で何と言うのか What's this in English? と尋ね、ネイティブスピーカーの英語の言い方も教わりながら会話することができた。

交流を続けてきた1組の児童と初めて交流活動に参加した2組の児童を比べると、ヒアリング力で大きな差が出ていた。これまで同じような英語の質問に繰り返し答えてきた1組児童は、テンポよく英語で答えていたが、2組児童は英語を聞き取れないことが多く、聞き取れたとしても英語の答え方がすぐに出てこなかった。

### 3.4.8 教室写真を準備しての会話(8回目)(12月7日)

2組の児童はこの交流活動が2回目となる。前の交流で扱った英語表現を事前に練習してから活動に参加した。ボストンからは女子児童1名が参加して交流した。年齢や兄弟などの質問にはすぐに答えることができた。この他に、寝る時刻、天気、冬休みの日付、好きなものなどの話題で自由に会話をした。話題ごとにイラストボードを提示したことで、わかりやすくテンポよく会話ができる。さらに、日本の学校の教室を写した写真を提示し、Where is this room? の表現を新しく加えた。これは、次の2点から考えた活動である。1つは、新しい英語表現として Where を扱うため、もう1つは、ボストンからボランティアで参加している児童にとって、交流活動の中に日本を知る楽しみがあるようにするためである。いろいろな教室の写真を提示した交流活動

後、ボストン児童の感想を聞いた。児童にとって初めて日本の学校の教室を見ることができてとても面白かったという感想であった。その後、ボストンの学校の教室の写真をメールで送ってくれた。机や椅子の違い、黒板のカラフルな掲示物などに日本の児童も興味を持っていた。

### 3.4.9 教室写真を準備しての会話(9回目) (12月8日)

教室写真の交流活動を生かして、教室写真の種類を増やして1組児童が会話をした。Where is の表現を扱おうと考えていたが、教室の写真を提示するとボストンの児童の質問は What is this room? になっていた。写真を提示しながら、いろいろな教室の英語の言い方を覚えることができた。ボストンの児童も靴箱やプールに興味を持っていた。交流しているボストンの学校には、靴箱もプールもない。これらの活動は、英語の語彙を増やす活動として効果的であった。同時にボストンの児童にとっても、靴箱やプールなど異なる文化を知る活動となっていた。

### 3.4.10 朝食・夕食の話題での会話(10回目) (12月13日)

曜日の言い方に慣れていない児童が多かったので、曜日の英語に触れさせながら、食事についての話題で交流活動をした。この活動に参加して、日本の児童とボストンの児童の両方に学ぶことができるようにイラストボードを考えた。上のスペースには1週間の曜日のイラストと、朝と夜のイラスト、下のスペースには日本の食事の写真を並べたイラストボードを準備した。日本の児童は、「曜日の英語」の他に中学1年の教科書で扱う What do you have for breakfast [dinner]? の表現に慣れ親しむことができる。ボストンの児童は、日本で一般的に食べられている朝食や夕食のメニューを写真で知ることができる。この活動では、朝、何を食べたかを自分で考え答えるところで、相手の質問をよく聞くようになり、答え方も繰り返すのでよく覚えることができた。この食べ物のイラストボードは、会話がとてもよく進むコミュニケーションに効果的なボードとなった。活動後、ボストンの児童は、日本の知らない食べ物があってとても面白かったと話していた。

### 3.4.11 フリートークでの会話(11回目) (12月17日)

活動を重ねるごとに、教師が補助する場面が少なくなってきたので、自分たちだけで英語を聞いて、英語で答える活動に挑戦させた。ただしイラストボードを活用して行った。これには6年2組の児童が参加した。交流のスタートは1組よりも遅かったが、英語の質問を聞き取れるようになってきた。年齢、学年、天気、兄弟姉妹、ペット、朝起きた時刻、寝る時刻、好きなもの、朝食・夕食で食べたもの、誕生日などは、今までよりも補助をしなくても答えられる部分が多くなった。イラストボードを提示しながらの会話なので、目の前のイラストから推測し、英語の質問の意味を理解しやすかったようだ。活動後の感想では、教師の補助なしでできたことを喜び、自信につながっていることがわかった。

### 3.4.12 フリートークでの会話(12回目) (12月18日)

これまでに使ってきたイラストボードを提示してのフリートークを、交流回数が多い1組で行った。教師が通訳せずに自分たちだけで質問を聞き取って、英語で答えることに挑戦させた。会話の主な内容は、年齢、学年、天気、兄弟姉妹、ペット、朝起きた時刻、寝る時刻、好きなもの、朝食・夕食で食べたもの、誕生日などであったが、ほとんど教師の補助なしで答えていた。また、自分たちからも積極的に質問をしていた。活動後の感想では、英語の質問がだいたいわかったことや自分たちだけで答えられたことをとても喜んでいて、しかし、同じ質問も多いため、少し飽きてきたという感想を述べている児童も数名いた。

### 3.4.13 名前を呼んでの会話(13回目)(1月18日)

前回の交流活動で、ボストンの児童が日本の児童の名前を呼んでから質問をする場面があった。名前を呼ばれて質問されると、本人が驚き、それに答えようとみんなで教え合いながら英語で答えていた。この交流は児童を積極的にさせた。そこで今回の交流では、名前のイラストボードを作成することにした。名前ボックスに名前を書いて提示し、名前を呼んでから質問をする形式で会話を進めていった。このスタイルは、交流活動に少し飽きてきた児童も、

名前を呼び合うことで1対1の会話になり、積極的になった。これまで自己紹介で自分の名前を紹介する活動をしてきたが、相手に名前を伝える大切さ、相手の名前を覚える大切さにこの活動を通して気付くことができた。

### 3.4.14 名前を呼んで自分たちから質問をするの会話(14回目)(1月30日)

前回の名前を呼んでの会話は、誰が呼ばれるかの期待感があり、どんな質問をされるのかの緊張感もあるので面白く、児童にとっても好印象だった。そこで、今回の交流では、自分たちから相手の名前を呼んで質問をすることにも挑戦させた。これまでの天気や時刻、年齢などの質問は何度も繰り返してきたので少し飽きてきた児童もいた。しかし、互いに名前を呼び合って質問する活動になると、天気や時刻などの日常的な質問が、1対1の会話となり、緊張した中で答えていて、とても新鮮な会話となっていた。そして、答えた内容に対して、さらに関連するような質問が次に来るだろうと予想しながら会話をしたり、自分から質問をしたりと会話を楽しむこともできるようになってきた。

## 4 実際の会話

### 4.1 実際の会話: 1回目(10月26日)

※ほとんどは教師の補助での会話

(Japan) Hi Jackson School.

(Japan) My name is (児童の名前).

(Japan) What is your name please?

(Boston) My name is Claire. My name is Ariane.

(Japan) Your name is Claire.

(Boston) HI! (はい)

(Japan) Your name is Claire.

(Boston) Yes, my name is Claire.

(Boston) How old are you?

(Japan) I'm 11 years old.

(Boston) I am 11 years old too.

(Boston) I am JUICHI. (11)

(Japan) What grade are you in?

(Boston) I am in the 6th grade.

(Boston) What grade are you in?

(Japan) I'm a 6th grader.

ホワイトボードに動物を書き名前を言う活動に入る。

(Japan) What's this?

(Boston) A snake.

(Japan) ピンポーン。

(Japan) I guess a cat.

(Japan) Is this a cat?

(Boston) Yes, this is a cat.

(Japan) It's great!

(Boston) Thank you.

(Japan) I guess a dog.

(Boston) Your guess is right. It is a dog.

(Boston) I guess a snail.

(Japan) Repeat please.

(Boston) It is a snail.

(Japan) Snail?

(Boston) Yes, snail.

Bye!

(互いに名前や年齢の紹介)

(Boston) Do you like baseball? ... Daisuke Matsuzaka?

(Japan) I like badminton. I like baseball too.

(Boston) Do you know Daisuke Matsuzaka?

(Japan) Yes.

(Boston) He is my favorite baseball player.

(Boston) What sports do you like?

(Japan) Do you know Matsui?

(Boston) Can you repeat please?

(Japan) Do you know Matsui? NY Yankees.

(Boston) I don't like Yankees. I like Red Sox.

(Boston) Do you play sports?

(Japan) I play badminton.

(Boston) That's great! I play baseball.

Bye!

(互いに名前や年齢の紹介)

(Japan) I have a brother.

(Boston) How old is your brother?

(Japan) He is 9.

(Boston) Like me.

(Boston) Do you like your school?

(Japan) Repeat please.

(Boston) Do you like your school?

(Japan) So so.

(Boston) I love my school.

(Boston) What is your favorite food?  
 (Japan) I like strawberry.  
 (Boston) I like cherry.  
 (Japan) Me too.  
 (Boston) Do you like animals?  
 (Japan) I like apples too.  
 (Japan) What time is it now?  
 (Boston) It is 8 o'clock.  
 (Japan) 8 o'clock?  
 (Boston) Yes! What time is it there?  
 (Japan) Pardon?  
 (Boston) What time is for you?  
 (Japan) It's 9 o'clock. Your picture is great!  
 (以下省略)  
 Time up  
 (Japan) Thank you good bye!  
 (Boston) SAYONARA!

#### 4.2 実際の会話：2回目（10月30日）

※ほとんどは教師の補助で会話

(互いに名前や年齢の紹介)

主な質問

- What is your favorite food? ... rice.
- Do you have any brothers or sisters?
- Do you have a pet?
- What kind of pet? I have a dog.
- What is your favorite sport?

(Boston) I like baseball and soccer.  
 (Japan) I like to draw pictures.  
 (Boston) You draw very well.  
 (Japan) Pardon?  
 (Boston) You draw very well.  
 (Japan) Pardon?  
 (Boston) I like your picture. Your cat is very good!  
 (Japan) Thank you!  
 (Boston) You are welcome.  
 Good bye!  
 (Japan) Hello! Jackson School.  
 (Boston) My name is Ariane. What is your name?  
 (Japan) My name is (児童の名前).  
 (Boston) What time do you get up for school?  
 (Japan) Pardon?  
 (Boston) What time do you get up for school?  
 (Japan) Pardon?

(Boston) What time do you get up for school?  
 (Japan) 6:30  
 (Boston) I wake up at 7 o'clock.  
 (Boston) What time do you go to bed?  
 (Japan) 10 o'clock. How about you?  
 (Boston) I go to bed at 9 o'clock.  
 (Boston) Is it brother or sister?  
 (Japan) Sister. I have an old sister.  
 Bye!  
 (互いに名前や年齢の紹介)  
 (Boston) What time does school start?  
 (Japan) 8:30  
 (Boston) Our school starts at 8:30 too.  
 (Boston) What time do you go to bed at night?  
 (Japan) 11 o'clock.  
 (Boston) That's great!  
 Good bye!

#### 4.3 実際の会話：3回目（11月1日）

(互いに名前や年齢の紹介)

主な質問

- What is your favorite food? ... rice.
- Do you have any brothers or sisters?
- Do you have any pets?
- What kind of pet? I have a dog.
- What is your favorite sport?
- What time do you get up in the morning?
- What time do you go to bed?
- What time do you wake up in the morning?

野球好きの男子との会話

(Boston) Hi! My name is Claire.  
 (Japan) Hi! Jackson School.  
 (Boston) What is your name?  
 (Japan) My name is ... My name is ...  
 (Japan) I like baseball.  
 (Boston) I love baseball too. Daisuke is my favorite player.  
 (Japan) I like Daisuke Matsuzaka.  
 (Boston) Do you play baseball after school? I do.  
 (Japan) Yes.  
 (Boston) Which is the best baseball team in Japan?  
 (Japan) Pardon?  
 (Boston) Which is the best baseball team in Japan?  
 (Japan) Slowly please.

(Boston) What team do you like?  
(Japan) I like Red Sox.  
(Boston) What is your favorite food? I like pizza.  
(Japan) I like Sushi. I like meat. I like vegetables.  
(Boston) What time do you wake up in the morning? I wake up at 8:30.  
(Japan) 7:00. 6:30. 7:00.  
(Boston) What time do you go to bed? I go to bed at 9 o'clock.  
(Japan) 10:00, 9:00, 9:30.  
(Japan) What grade are you in?  
(Boston) I am in the 6th grade.  
(Japan) I'm in the 6th grade too.  
(Japan) What sports do you like?  
(Boston) I like baseball and soccer.  
(Boston) What sports do you like?  
(Japan) Pardon?  
(Boston) What sports do you like? I like baseball and soccer.  
(Japan) Only baseball.  
(省略)  
(Boston) What is your favorite subject at school? I like math.  
(Japan) I like PE. I like PE. I like PE.  
(Japan) What Red Sox player do you like best?  
(Boston) I like Jacoby Ellsbury. What player do you like in the Red Sox?  
(Japan) Daisuke Matsuzaka, Daisuke Matsuzaka and Okajima. Ramirez.  
(Boston) What team do you like? I like Red Sox.  
(Japan) I like the Red Sox.  
(Boston) What do you do after school? I dance.  
(Japan) Pardon?  
(Boston) What do you do after school? I dance.  
(Japan) I play baseball. I play Karate.  
(Boston) Do you play music? I play the piano.  
(Japan) No. I play Taiko. I play Wadaiko.  
(Japan) Wadaiko is drum.  
(Boston) Taiko drum? Taiko drum is popular in Hawaii.  
(Japan) What's?  
(Boston) Taiko drum? Taiko drum is popular in Hawaii.  
(以下省略)

#### 4.4 実際の会話: 4 回目 (11月13日)

(互いに名前や年齢の紹介, 時刻の確認)  
(Boston) What instrument did you play in the concert?  
(Japan) Pardon?  
(Boston) What did you play in the concert?  
(Japan) I play ...  
(Boston) I had play recorder too.  
(Japan) What's this? (リコーダーの絵にポインターを合わせて)  
(Boston) What do we call this?  
(Japan) This is recorder.  
(木琴の絵にポインターを合わせる)  
(Boston) This is xylophone.  
(Japan) What's this? (木琴にポインターを合わせて)  
(Boston) This is xylophone.  
(Japan) Xylophone.  
(Boston) This is xylophone.  
(Japan) What is the date?  
(Boston) It is November 13th.  
(Boston) What date is it there?  
(Japan) November 14th.  
(Boston) What day of the week is it there? Here it is Tuesday.  
(Japan) It's Wednesday. Wednesday. Wednesday (5人が順に言う)  
(ボストンの児童はチャットで Wednesday???? と書いて, 不思議に思っている)  
(Japan) How is the weather?  
(Boston) It is rainy.  
(雪だるまの絵を描いてポインターを合わせる)  
(Boston) It is snowy.  
(Japan) Picture!  
(Boston) It is snowy.  
(Japan) Snowy! Snowy! Snowy! Snowy! Snowy! (まねをして5人が順に言う)  
(Boston) Good!  
(雲の絵を描いてポインターを合わせる)  
(Japan) How is the weather?  
(Boston) It is cloudy.  
(Japan) Cloudy! Cloudy! Cloudy! Cloudy! Cloudy! (まねをして5人が順に言う)  
(Boston) Good Job!

(サッカーボールの絵を描く)

(Japan) What do you want to be ...

(Boston) A soccer player.

(Japan) I want to be a soccer player.

(Japan) How about you?

(Boston) I want to be a veterinarian.

(Japan) Pardon? Repeat please?

(Boston) I want to be a veterinarian.

(Japan) What do you want to be ...

(Boston) Veterinarian is an animal doctor.

(それぞれ四角い囲みを書いて名前と将来の職業の絵を描く)

(絵にポインターを合わせる)

(Japan) My name is ... I want to be a cameraman.

(Boston) 先生: What do you want to be when you grow up? Do you want to be a photographer?

(Japan) Photographer.

(Boston) 先生: Nora, what do you want to be when you grow up?

(Boston) I want to be a photographer.

(Japan) I want to be a photographer.

(Boston) 先生: Claire, what do you want to be when you grow up?

(Boston) I want to be an artist when I grow up.

(Boston) 先生: Sarah, what do you want to be when you grow up?

(Boston) I want to be a doctor.

(Boston) 先生: Ariane, what do you want to be when you grow up?

(Boston) I want to be a scuba diver.

(Boston) 先生: (日本児童の名前), what do you want to be when you grow up?

(Japan) Fashion designer.

(薬剤師の言い方を絵をヒントに尋ねる)

(Boston) Doctor?

(Japan) Not a doctor.

(Boston) Nurse?

(Japan) Not a nurse.

(Boston) Scientist?

(Japan) No a scientist.

(薬の絵を描く)

(Boston) Pharmacist!

(Boston) (日本児童の名前), want to be a pharmacist.

(Boston) (日本児童の名前), want to be a pharmacist.

(Japan) Pharmacist.

(薬剤師について児童本人が写真やイラストで前にまとめた画像をアップする)

(Boston) Good job!

(Boston) I like a picture (日本児童の名前).

(Boston) I want to be a pharmacist in the future.

(Japan) I want to be a pharmacist in the future.

(Boston) Good job!

(Japan) Thank you!

(Boston) You are welcome.

(最後に、日本語のあいさつを教える)

(Japan) Good morning! = OHAYO! OHAYO! OHAYO! ... (順に言う)

(Boston) OHAYO! OHAYO! OHAYO! ... (順にまねをして言う)

(Japan) Thank you! = ARIGATO! ARIGATO! ARIGATO! ... (順に言う)

(Boston) ARIGATO! ARIGATO! ARIGATO! ... (順にまねをして言う)

(Boston) SAYONARA! SAYONARA! SAYONARA! ... (ボストンの児童たちから言う)

(Japan) さよなら! さよなら! さよなら! (日本の発音で言う)

#### 4.5 実際の会話: 5回目(11月16日)

(名前や年齢の紹介, 天気, 時刻, ベットなどの質問)

(Boston) What subject do you like?

(Japan) I like science. I like PE ...

(Boston) I like music.

(Boston) What day is it?

(Japan) Repeat please!

(Boston) What day of the week is it?

(Japan) It's Friday. (5人全員で)

(Boston) It is Thursday here.

(Boston) What instrument did you play in the concert?

(楽器のイラストボードにポインターを合わせて)

(Japan) I play recorder. I play MOKKIN. I play KENBANHAHMONIKA.

(Boston) What time do you get up in the morning to go to school?

(Japan) Question! What's this in English? (木琴に

ポインターを合わせて)

(Boston) I'm not very sure about that ... I'm not.  
Xylophone?

(Boston) Maybe bells.

(Japan) What's this in English? (鍵盤ハーモニカに  
ポインターを合わせて)

(Boston) I'm not very sure.

(Boston) I think it is harmonica.

(Boston) Is it mouth harmonica?

(Boston) Yes! Mouth harmonica.

(Japan) Mouth harmonica. Okay! Thank you!

(以下省略)

#### 4.6 実際の会話: 6 回目 (11月27日)

(互いに名前や年齢の紹介, 時刻の確認)

(クリスマスプレゼントのイラストボード)

(Boston) What did you get for Christmas last year?

(Japan) Pardon?

(Boston) What did you get for Christmas last year?

(Japan) A game.

(Boston) What did you get for Christmas last year?

(Japan) A computer game.

(Boston) What do you want for Christmas this  
year?

(Japan) I want PC Game.

(Japan) Hello! Jackson School! My name is (児  
童の名前).

(Boston) My name is Sarah.

(Japan) My Christmas present is soccer ball.

(Boston) My Christmas present is game.

(Boston) What do you want for Christmas this  
year?

(Japan) Wii Fit.

(Boston) What do you eat for Christmas?

(Japan) I eat Christmas cake.

(Boston) I eat Christmas cake too.

(カレンダーボード)

(Boston) When is your birthday?

(Japan) Pardon?

(Boston) When is your birthday?

(Japan) My birthday is July thirty one.

(カレンダーボードにポインターを合わせる)

(Boston) My birthday is January third.

(Japan) 先生: How do you say this day? (31日に

ポインターを合わせる)

(Japan) Thirty one?

(Boston) That's right!

(Boston) 先生: Sometimes, we say July thirty-first.

(Japan) Thirty-first.

(Boston) Good job!

(Boston) What season is it in your birthday?

(Japan) My birthday is in the summer.

(Boston) My birthday is in the winter.

(Boston) When is your graduation ceremony?

(Japan) Spring.

(Boston) My graduation ceremony is in spring too.

(Boston) When is your winter vacation?

(Japan) December twenty-second.

(Boston) How long is your winter vacation?

(Japan) 2 weeks.

(Boston) My winter vacation is also 2 weeks.

#### 4.7 実際の会話: 7 回目 (11月29日)

※英語交流に慣れていないクラスの会話 1 回目

(互いに名前や年齢の紹介, 兄弟姉妹の質問)

(Boston) When is your birthday?

(Japan) My birthday is July second.

(Boston) My birthday is May 18th.

(誕生日の言い方がわからない児童のために, 英語  
の言い方を教わる)

(Japan) My birthday is 12月22日. (日本語で)

(Boston) My birthday is December twenty-second.

(Japan) My birthday is December twenty-second.

(以下省略)

#### 4.8 実際の会話: 8 回目 (12月7日)

※英語交流に慣れていないクラスの会話 2 回目

(名前, 年齢, 兄弟, 好きな物の話題で会話)

(教室の写真を提示して)

(Boston) Where is this room?

(Japan) It's 保健室. (日本語で)

(Boston) Repeat please!

(Japan) 先生: HOKENSHITU is maybe nurse's  
room?

(Japan) It's nurse room.

(Boston) Nurse's room?

(Japan) Nurse's room.

(Boston) Good! Nurse's room.

(他の写真)

(Boston) Where is this room?

(Japan) It's トイレ. (日本語で)

(Boston) Bathroom?

(Japan) Yes, bathroom.

(他の教室を提示していく)

(以下省略)

#### 4.9 実際の会話：9回目(12月8日)

(名前, 年齢, 兄弟, 好きな物の話題で会話)

(教室の写真を提示して)

(Boston) Is this office room? What is this room?

(Japan) 先生: How do you say this room in English?

(Boston) Teacher's room?

(Japan) Teacher's room.

(Boston) Good!

(次の教室写真)

(Boston) What is this room?

(Boston) Science room.

(Japan) Science room.

(Boston) Good!

(Boston) What is this room?

(Japan) It's 下駄箱.

(Boston) Entrance.

(Japan) It is a shoebox.

(Boston) Shoebox.

(Boston) Good!

(家庭科室, 図工室, 保健室, 体育館, 理科室, 校長室, プールなどの写真で会話)

#### 4.10 実際の会話：10回目(12月13日)

(ボードの朝のイラストを線で囲む)

(Boston) What did you have for breakfast?

(パンの写真にポインターを合わせる)

(Boston) You have bread for breakfast.

(Japan) I have パン.

(Boston) Bread.

(Japan) I have bread.

(Boston) Bread. Good!

(お好み焼きの写真にポインターを合わせて)

(Boston) What is this?

(Japan) This is OKONOMIYAKI.

(Boston) OKONOMIYAKI.

(Japan) Good!

(焼き魚の写真にポインターを合わせて)

(Japan) I have rice and fish.

(Boston) Rice and grilled fish.

(Boston) Rice and grilled fish.

(Japan) I have rice and grilled fish.

(Boston) Good!

(他にラーメンや目玉焼き, カレーライスについての会話を楽しんだ)

(以下省略)

#### 4.11 実際の会話：11回目(12月17日)

※教師の補助は少いで, 児童だけでの会話が多い  
ボストンから4人の児童が参加。

(互いに名前の紹介)

(天気のイラストボードを提示)

(Japan) How is the weather? It's sunny in Japan.

(Boston) It is snowy in Boston.

(Boston) What are your favorite sports?

(Japan) I like soccer. I like baseball. I like soccer.

(Boston) My favorite sports is soccer.

(Japan) My favorite is soccer too.

(スポーツの絵を描く)

(Boston) My favorite sport is baseball.

(Boston) My favorite sport is skiing.

(Japan) My favorite is baseball too.

(自分の名前にポインターを合わせて)

(Japan) I like PE. I like PE. I like math.

(Boston) I like math. I like math too. I like science.

(Japan) I like science too.

(教科の文字や絵を描く)

(Boston) I like math.

(Boston) What do you want to be in the future?

(Japan) I want to be a major leaguer.

(Boston) When I grow up I want to be a doctor.

(Boston) I want to be a newscaster.

(Japan) I want to be a soccer player.

(Boston) I want to be a soccer player too.

(Japan) I want to be a designer.

(Japan) I want to be an illustrator.

(Japan) I want to be a piano teacher.

(Boston) What did you eat for breakfast today?

(Japan) Repeat please!  
(Boston) What did you eat for breakfast today? I had toast.  
(Japan) I had 目玉焼き.  
(Boston) I had oatmeal.  
(Japan) I had toast.  
(Boston) What did you have for dinner today?  
(Japan) I had もち.  
(Boston) I had Saimin. (ラーメンの写真にポインターを合わせて)  
(Boston) I had chicken and rice for dinner.  
(Boston) I had hamburger for dinner.  
(Boston) I had pasta for dinner.  
(Japan) I had BBQ meat.  
(Japan) I had Sushi.  
(Boston) What do you want for Christmas this year?  
(Japan) I want some baseball goods.  
(Japan) I want some soccer goods.  
(Japan) I want some piano textbook.  
(Japan) I want some book.  
(Boston) I want some camera for Christmas this year.  
(Japan) Thank you! Good bye!  
(Boston) Good bye! SAYONARA! Thank you!  
(次のグループへ 以下省略)

#### 4.12 実際の会話：12回目(12月18日)

※教師の補助なしで、フリートークに挑戦  
ボストンから1人の児童が参加。

(互いに名前の紹介)  
(Boston) How old are you?  
(Japan) I'm 12 years old. I'm 11 years old. (順に答える)  
(Boston) Do you have any brothers? I have 2.  
(Japan) I have 1 brothers.  
(Boston) Do you have any sisters?  
(Japan) I have 1 sister.  
(虹のイラストボードを提示)  
(Boston) How many colors are there in this rainbow?  
(Japan) Seven.  
(Japan) How about you?

(Boston) There are 6 colors in U.S.A. rainbow.  
(Boston) When is your birthday?  
(Japan) Repeat please!  
(カレンダーイラストボードを提示)  
(Boston) When is your birthday?  
(Japan) My birthday is August 26.  
(Boston) August 26th.  
(Japan) My birthday is April 11.  
(Boston) April 11th.  
(Japan) My birthday is April 21.  
(Boston) April 21st.  
(Boston) (児童の名前)'s birthday is April 11th.  
(Boston) (児童の名前)'s birthday is August 26th.  
(Boston) (児童の名前)'s birthday is April 21st.  
(Japan) My birthday is 12月5日. (日本語で)  
(Boston) December fifth.  
(Japan) December fifth.  
(Boston) Very good!  
(Boston) What is your favorite sports?  
(Japan) I like badminton. I like tennis. I like volleyball.  
(Boston) What did you have for breakfast?  
(Japan) Repeat please!  
(夕食・朝食のイラストボードを提示)  
(Boston) What did you have for breakfast?  
(写真にポインターを合わせて)  
(Japan) I had rice and Miso soup and 焼き魚. (日本語で)  
(Boston) Rice, Miso soup and grilled fish.  
(Japan) I had cornflakes.  
(Japan) Cornflake is ... maybe cereal?  
(Boston) Cereal.  
(Japan) I had cereal.  
(Boston) Good!  
(次のグループへ 以下省略)

#### 4.13 実際の会話：13回目(1月18日)

※相手の名前を呼び、対象を決めての会話

(Boston) (児童の名前), do you have any brothers?  
(Japan) I have 1 brother.  
(Boston) (児童の名前), do you have any sisters?  
(Japan) No.  
(Boston) (児童の名前), do you have any brothers?

(Japan) Yes, 1 brother.  
 (Boston) I have 1 brother too.  
 (Boston) (児童の名前), do you have any sisters?  
 (Japan) Yes, I have 1 sister.  
 (Boston) (児童の名前), what is your favorite subject?  
 (Japan) I like PE.  
 (Boston) (児童の名前), what is your favorite subject?  
 (Japan) I like music.  
 (Boston) (児童の名前), what is your favorite animal?  
 (Japan) I like owls.  
 (Boston) I like owls too.  
 (以下省略)

#### 4.14 実際の会話：14回目（1月30日）

※相手の名前を呼び、対象を決めての会話  
 ボストンから3人の児童が参加。

(天気, 時刻を互いに尋ねる)  
 (Boston) (児童の名前), what do you do after school?  
 (Japan) Repeat please!  
 (Boston) (児童の名前), what do you do after school?  
 (Boston) I like to take dance class.  
 (Japan) I like 空手.  
 (Boston) (児童の名前), what do you do after lunch?  
 (Japan) I play なわとび.  
 (Boston) I go to recess after lunch.  
 (Boston) (児童の名前), what is your favorite subject in school?  
 (Japan) Repeat please!  
 (Boston) (児童の名前), what is your favorite subject in school?  
 (Japan) My favorite subject PE.  
 (Boston) (児童の名前), what is your favorite sports?  
 (Japan) I don't like sports. I like MANGA.  
 (Boston) (児童の名前), how old are you? I'm 12 years old.  
 (Japan) I'm 12 years old.

(Boston) (児童の名前), do you have any brothers?  
 I have 1 brother.  
 (Japan) I have 1 brother.  
 (Japan) (児童の名前), how old are you?  
 (Boston) I'm 11 years old also.  
 (Boston) (児童の名前), do you have any sisters? I do not have sisters.  
 (Japan) I have no sister.  
 (Boston) (児童の名前), what time do you wake up in the morning?  
 (Boston) I wake up at 6:45 am.  
 (Japan) I wake up 7:30.  
 (以下省略)

## 5 この活動でどのように児童は変化したか

### 5.1 英語活動の意識調査

外国の小学生と英語を話して交流することで、子供たちにどのような変化があったのかを調査した。

対象：人来田小学校6年1組（29名）と6年2組（28名）

英語活動に対する意識調査を交流活動の前の7月と交流後の2月に行った。

■ 表1：Q1「あなたは英語活動が好きですか」

6年1組(本学級)	7月	2月
とてもそう思う	4人	5人
少しそう思う	9人	12人
あまりそう思わない	12人	9人
全く思わない	4人	3人

6年2組	7月	2月
とてもそう思う	8人	11人
少しそう思う	10人	12人
あまりそう思わない	10人	5人
全く思わない	0人	0人

■ 表2：Q2「あなたは英語を聞いたり話したりすることが楽しいですか」

6年1組(本学級)	7月	2月
とてもそう思う	3人	4人
少しそう思う	10人	14人
あまりそう思わない	11人	8人
全く思わない	5人	3人

6年2組	7月	2月
とてもそう思う	6人	7人
少しそう思う	11人	14人
あまりそう思わない	10人	7人
全く思わない	1人	0人

両学級とも英語活動が好き、英語を話したり聞いたりすることが楽しいという意識が高まってきている。このことで、交流活動が好まれていることがわかる。

■表3：Q3「あなたは将来、英語が役に立つと思いますか」

6年1組(本学級)	7月	2月
とてもそう思う	13人	12人
少しそう思う	12人	12人
あまりそう思わない	4人	3人
全く思わない	0人	2人

6年2組	7月	2月
とてもそう思う	15人	16人
少しそう思う	13人	8人
あまりそう思わない	0人	2人
全く思わない	0人	2人

■表4：Q4「あなたはALT(外国人)から話しかけられても平気ですか」

6年1組(本学級)	7月	2月
とてもそう思う	1人	1人
少しそう思う	4人	3人
あまりそう思わない	12人	17人
全く思わない	12人	8人

6年2組	7月	2月
とてもそう思う	2人	2人
少しそう思う	7人	6人
あまりそう思わない	10人	8人
全く思わない	9人	12人

「英語が役に立つと思う」、「話しかけられても平気」の数値は2月の方が少し下がっている。これは実際に交流してみて、知っている英語には答えることもできるが、わからない英語がまだまだ多いことを感じているため抵抗を感じていると思われる。そ

して、英語が自分にとって役に立つのかどうかを現実的に考えるようになったのではないかと考えられる。

■表5：Q5「あなたはALT(外国人)と話すのが平気ですか」

6年1組(本学級)	7月	2月
とてもそう思う	1人	1人
少しそう思う	3人	10人
あまりそう思わない	14人	9人
全く思わない	11人	9人

6年2組	7月	2月
とてもそう思う	2人	2人
少しそう思う	4人	7人
あまりそう思わない	16人	10人
全く思わない	6人	9人

「話すのが平気」と答えている数値は、2月の方が多し。Q4の、話しかけられることには抵抗があるが、話すのは平気という結果である。これは、ボストンの小学生と会話する活動を続けてきて、英語の会話に慣れてきたことや、同じ会話を続けてきて答え方がわかってきたためと考えられる。

■表6：Q6「あなたはALT(外国人)が言っている英語がだいたいわかりますか」

6年1組(本学級)	7月	2月
とてもそう思う	1人	2人
少しそう思う	10人	16人
あまりそう思わない	12人	10人
全く思わない	6人	1人

6年2組	7月	2月
とてもそう思う	4人	3人
少しそう思う	7人	8人
あまりそう思わない	11人	11人
全く思わない	6人	6人

1組は、だいたいわかるという数値が高いが、2組ではあまり変わっていない。これは、交流回数が多い1組のヒアリング力が向上し、2組と差が出ていると考えられる。

■表7：Q7「あなたはもっと英語の言い方を覚えたいと思いますか」

6年1組(本学級)	7月	2月
とてもそう思う	8人	8人
少しそう思う	10人	9人
あまりそう思わない	9人	9人
全く思わない	2人	3人

6年2組	7月	2月
とてもそう思う	15人	18人
少しそう思う	7人	8人
あまりそう思わない	5人	2人
全く思わない	1人	0人

交流回数が多かった1組の数値は、2月になってもあまり変わっていないが、2組の数値は多くなっている。1組は扱った表現が多すぎたため意欲が下がっていると考えられる。交流回数が少ない2組は、扱った英語表現がまだ少なく、さらに覚えたいという意欲が高まっていると考えることができる。

■表8：Q8「あなたはもっといろいろな外国の人と話してみたいですか」

6年1組(本学級)	7月	2月
とてもそう思う	6人	6人
少しそう思う	7人	6人
あまりそう思わない	8人	10人
全く思わない	8人	7人

6年2組	7月	2月
とてもそう思う	8人	9人
少しそう思う	9人	8人
あまりそう思わない	7人	9人
全く思わない	4人	2人

両学級とも2月になっても数値の変化はあまりない。今回の交流活動で楽しく会話ができても、他の外国の人とさらに積極的に話したいという意欲はつながっていないことがわかる。

■表9：Q9「あなたは大人の外国人よりも外国の子供と話した方が楽しいと思いますか」

6年1組(本学級)	7月	2月
とてもそう思う	10人	11人
少しそう思う	10人	10人
あまりそう思わない	6人	4人
全く思わない	3人	4人

6年2組	7月	2月
とてもそう思う	11人	15人
少しそう思う	13人	12人
あまりそう思わない	4人	1人
全く思わない	0人	0人

6年1組と6年2組では差が出ている。1組は、交流を続けるうちに、何度も同じ質問に答えているので、英語に慣れることができた反面、飽きてくるという反応も出てきたと考えられる。2組は、交流活動の回数が少なく、興味関心がまだ続いていると考えられる。

■表10：Q10「あなたは外国のことをもっと知りたいと思いますか」

6年1組(本学級)	7月	2月
とてもそう思う	6人	10人
少しそう思う	13人	9人
あまりそう思わない	7人	6人
全く思わない	3人	4人

6年2組	7月	2月
とてもそう思う	14人	11人
少しそう思う	9人	12人
あまりそう思わない	4人	4人
全く思わない	1人	1人

6年1組の数値は、交流活動を通して外国への関心が高まっていることがわかる。6年2組は、外国への関心は少し低くなったが、興味を持っている児童の数は変わらない。

■表 11：Q11「あなたは日本の文化や日本のよさをもっと知りたいですか」

6年1組(本学級)	7月	2月
とてもそう思う	10人	6人
少しそう思う	9人	13人
あまりそう思わない	8人	7人
全く思わない	2人	3人

6年2組	7月	2月
とてもそう思う	10人	12人
少しそう思う	15人	12人
あまりそう思わない	1人	3人
全く思わない	2人	1人

「とてもそう思う」、「少しそう思う」の数値は1組と2組では異なる。全体的にこの交流活動で非常に効果があったとは言にくいですが、日本の文化に興味を持っている数値は高いと言える。

■表 12：Q12「あなたは自分のことをたくさん紹介することができますか」

6年1組(本学級)	7月	2月
とてもそう思う	0人	2人
少しそう思う	9人	10人
あまりそう思わない	15人	13人
全く思わない	5人	4人

6年2組	7月	2月
とてもそう思う	1人	7人
少しそう思う	15人	10人
あまりそう思わない	10人	9人
全く思わない	2人	2人

2月の数値が多くなっている。これは、交流活動で自己紹介の会話を繰り返し行ってきたことで、自己紹介に慣れてきたためと考えられる。また、交流活動を通して、自分を紹介するための観点が増えたことも自信につながっていると考えられる。

## 5.2 児童英検のテスト

目的：ボストンの児童との会話を通して、児童のヒアリング力がどの程度身についているかを調査するために児童英検を行った。

方法：「はじめての児童英検」(アルク, 2007) の問

題を参考に問題を作成し、CDから流れる音声を聞き、問題の答えになる絵を選択するテストを行った。

### テストの結果

90%以上の正答率は以下の英語表現であった。

I have two pineapples. (100%)

I play the violin. (96%)

It's sunny. (100%)

It's a rocket. (93%)

There are many computers. (93%)

Do you like snakes? Yes, I do. (100%)

Are you in the living room? No, I'm in the kitchen. (100%)

Are you making a train? No, I'm making a car. (93%)

Are you watching TV? No, I'm reading a book. (93%)

We can see a beautiful rainbow in the sky. (100%)

Mariko is riding a bike. (93%)

天気や好きなもの、数、部屋の場所などの英語表現は、100%の正答率となっている。これは交流活動で扱っていた英語表現である。交流活動で扱わなかった英語表現の正答率は低かった。また、絵を見ればすぐに答えがわかる問題やカラーでないために絵がわかりづらく間違う問題もあったため、テスト問題の作成では課題が残った。

## 5.3 児童の感想や日記からとらえる意識の変化

ボストンとの英語活動について、児童は日記に書いたり、活動後に感想を書いたりしてきた。文面から、この活動がどのような意識の変化があったのかをとらえることができる。児童の感想で多いものは、「最初相手の英語がわからなかったがわかるようになった」、「相手の英語が聞き取れるようになってきた」、「交流活動で何度も話しているうちに英語がわかるようになった」である。ボストンの児童との会話を継続して行ってきたことで、児童が自分のヒアリング力の向上を実感していることがわかる。また、「自分の英語が通じた」、「話せるようになった」、「質問の返事もできるようになった」、「言うのと聞くことができた」という感想は、英語を話すことができるようになったというスピーキングに対す

る肯定的な自己評価である。さらに、「英語が好きになった」、「楽しかった」という感想が多く、今回の英語活動へ好印象を持っていることがわかる。

### 児童の感想より

今日の英語楽しかったあ。外国の人と話すの面白いです。外国の人って意外と優しいですね。なんか言葉が違うと難しそうでした。なんか、質問されると文、言葉の中に知っている単語が入ってるのでなんとなくわかりますね。なんだか英語好きになりました。

今日は1時間目に総合で外国の人と話しました。今日話した人は前に話した人と同じ人でした。前回話したときよりだいぶ英語がわかってきたので会話らしくなってきました。

今日は本当に楽しかったです。ボストンの人と久しぶりに話せて最高です。ずっと交流をしてきて、私は初めて「将来の夢」について聞かれて少しとまどいながらも答え、通じて安心しました。インタビューもめっちゃ緊張したけど、ちゃんと答えられてよかったです。「英語は好きですか？」と聞かれ、私は息を吸って「大好きです」と答えました。英語を好きになれたのはボストンなどの皆さんのおかげです。

英語についての感想。私は英語の時間がめんどくさくてあんまり好きじゃなかったけど、外国の人とパソコンで話すことが自然と楽しくなっていて、気付いたら、好きになっていました。国を越えてつながっていることが不思議で、どんな国の人とも人間同士なら通じることができるとなあと感じました。これからも英語活動を生かして、いろいろな国の人と交流していきたいです。そして、このような貴重な体験ができて、楽しかったし、感謝の思いでいっぱいです。英語で伝えたいなあと思いました。

今日、英語でジャクソンスクールの人と話して学んだことは、努力です。最初、英語なんて役に立たないと思っていたけど、だんだん話しているうちに、外国という大きいところと話しているのがうれしくなりました。

最初の方は何を言っているかよくわかりませんでした。ジャクソンスクールの子供と話していて少しずつわかってきました。会話をしていなかったら英語もわからずにいたと思います。会話をしていたよかったです。

前までは、先生の通訳がないと全くわからなかったけれど、交流するにつれて、だんだん英語がわかるようになりました。わざわざ夜中にやってくれているとは知らなかったけど、本当に感謝の気持ちでいっぱいです。ボストンの人たちには教えてもらってばかりだったので、日本のことも教えたいです。

外国の学校と話してみても、単語をたくさん覚えたわけではないけど、外国のいろいろな文化などを学ぶことができた。外国の人と話するのは何回もやったことがあるけど、今までの中で一番楽しかったです。もっと新しい単語や文化を学びたいです。

最初と比べて結構英語が話せるようになりました。最初はノラちゃんたちがしゃべっているのが全然わからなくてほとんど先生に聞いていたけど、この活動をしていて聞いてもわかるようになってきました。話していてボストンのことがよくわかりました。へたな英語を話していてgood!と言ってくれたことがうれしかったです。

私は最初、ジャクソンスクールと話するとき、英語がわからなくて逃げていました。でも、話すうちにだんだん英語に慣れてきました。あっちの子は優しくて話しやすい子ばかりでとてもよかったです。質問したりして本当の友達になれたようです。

最初は、はっきりしゃべることもできず英語なんて全然わかんなかったけど、外国の人とずっと話すことによって、英語がよくわかりました。

最初は全然話せなかったけど、今はだいぶ英語がわかるようになって話せるようになったのでよかったです。

最初は話すのがめんどくさいし、何を言っているのかさっぱりわからなかったけど、何回も話すうち

にどんどん覚えていって、もうだいたい言っていることはわかります。ジャクソンスクールと会話できたことをとてもラッキーだと思いました。

最初に英語をしゃべるように言われて発音のめちゃくちゃな英語をしゃべっていました。でも、今は聞き取れないけど、発音は最初と比べたら少しはよくなったんじゃないかと思います。

最初は何を言っているのかさっぱりわからなくて、自分もあまり話せなかったけれど、やっていくうちに相手が何を言っているのかがだいたいはわかるようになりました。

私は英語で外国の小学校と会話をして、外国のことがよくわかったし、英語もCDなどで聞くよりも覚えやすく楽しかったです。

私は最初は全然できなかったけど今は少しだけできるようになりました。好きな食べ物や何歳？ とかは聞き取れるようになったのでうれしかったです。

最初の方は、何もわからなくて全然しゃべれなかったけど、だんだんわかってきて、聞き取れるようになったし、質問の返事もできるようになった。

私は英語があまり好きではなかったし、緊張してうまくしゃべれなかったりして苦手でした。ジャクソンスクールと会話をして英語の時間が楽しくなって好きになりました。言葉が通じなくても、伝えたい気持ちがあると自然に伝えることができました。楽しいし、英語も覚えられるし、私にとってこの英語の活動は勉強にもなるし楽しい時間と貴重な体験と全部が初めてで楽しかったです。

最初は、全然できなくて、言うのだけで大変で、だんだん慣れると言うのと聞くことができ、同じ年齢の人と話せるのがよかったし、楽しかった。

## 5.4 考察

本研究の仮説である実践的コミュニケーションの能力が高まったかどうかについては、楽しみながら英語の会話が続くようになったことを評価したい。

外国の小学生と英語の会話でのやり取りが3往復4往復と続けることができるようになった。会話が続くようになった理由は、相手の英語の質問の意味がわかるようになったこと、英語での答え方がわかるようになったことが挙げられる。このヒアリング力の向上は、すぐに効果が上がったわけではない。交流活動の前半は、ネイティブスピーカーの英語を聞き取れないことがほとんどであり、いつも教師が援助しながらの会話であった。それが聞き取れるようになった。児童の意識調査や感想、児童英検の結果からヒアリング力が向上していることがわかる。ヒアリング力の向上の要因を考察すると、同じような質問に答える会話を繰り返したことで、5人程度の小グループで会話をしたこと、絵を描いたり、イラストを提示したりして会話をしたことなどが効果的に作用している。同じ質問を繰り返していると飽きてくることが多いが、インターネットで外国の小学生と話す環境では、何度も同じ会話を続けることができた。それは、相手の名前や天気、時間など毎回確認することが自然な会話であり、日本とアメリカのように離れている環境では、必然性がある内容になっているからである。

さらに、5人程度の少人数グループで活動を行ったので、英語の同じ質問について相談したり、誰かのまねをしたりして答えることができ、会話をしながら、自然に何度も英語の質問を聞く、英語の答え方を聞くことが、話す練習になっていたこともヒアリング力の向上に作用していると思われる。

また、会話をスムーズに進めるために効果的に作用していたのがイラストである。イラストがあることで会話の内容が視覚的にイメージしやすく、会話をテンポよくスムーズに進めることができた。そして、イラストで会話した体験が印象深く残り、イラストで会話する活動を繰り返すことで、イラスト、英語の質問、答えのイメージがインプットされ、ヒアリング力も高まり覚えやすくなったようである。

インターネットで会話する交流活動は、会話の中で、繰り返し同じ英語表現に触れさせる機会を増やすことにつながり、イラストを提示することで視覚的な印象と結び付き、自然にヒアリング力を向上させることができたと考えられる。その結果、ネイティブの英語の質問にもテンポよく答え、会話が3往復も4往復も続けることができ、児童の自信につながっていったと考えることができる。

初めは、英語に対して苦手意識があったり、英語は難しいという抵抗感があったりした児童も、ボストンの小学生と会話する活動の後半には、楽しいと感じて取り組んでいた。英語で会話することが楽しい、好きととらえている児童が増えたこの取り組みは、高学年での英語活動に実践的なコミュニケーションとして具体的な資料を提供することができたと思う。

## 6 今後の課題

今回の交流活動で、アメリカと日本の小学生同士がライブで話すことができたが、これは時差の関係があるのであくまでもボランティアに頼る活動である。アメリカの小学生は意欲のある児童が参加していたので、大変有意義な交流を続けることができた。外国の小学生と直接話す活動を取り入れる上で、時差の少ないオーストラリアやニュージーランドなどの小学校であれば授業の中での交流が可能と思われる。実際に交流する前に、担当教師と十分な打ち合わせとイラストボードなどを準備し、実際に会話の流れを模擬的に行い、連絡を密にすることが大切である。

外国の小学生とインターネットで話すという体験は、児童にとって非常にインパクトがある活動である。この興味関心の高い活動に、英語がわかるようになったという理解の部分が加わることで、英語の会話を楽しみ、英語が好きになっていったのである。外国とのバーチャルな交流はこれまで学んだ英語表現を生かす場となった。さらに、新しい英語表現を覚える場にもなっていった。歌やゲームだけでは、高学年の英語活動への興味関心は低下してくることが多いが、実際に外国人と話すという活動は効果的

である。しかし、実際に話す場面では、覚えた英語で自己紹介をして、好きなことなどの質問をするのが、次が続かない。実際にどんな話題で会話を進めるのか、今まで覚えた英語で何を会話できるのか、小学生の視点で考えられていないのかもしれない。実際に会話を進めていくことを想定して、必要な英語表現を精選して取り入れていくことが高学年の英語活動成功の重要な要素となるであろう。

実践の課題として残ることは、不正確な英語表現での会話となっていることである。児童は Yes, No だけで答えていて、Yes, I do. で答えていなかったり、過去形になっていなかったり、複数形になっていなかったりしている。しかし、会話は成り立っているもので、児童は流れの中で不正確な英語表現のまま覚えてしまう。小学生で会話が続いて楽しめる程度ならそこまで正確に教えなくてもいいのではないかという声もあるが、覚えてしまうからこそこの時期に正確な英語に触れさせたいと思う。正確な英語表現、丁寧な英語表現をインプットしていく重要性を感じた。今後、どんな英語表現をバーチャルに会話する環境の中で取り入れていくか、話題に合わせて小学生に必要な英語表現を精選し、イラストボードや写真提示を工夫しながら、これからも研究を続けていきたい。

## 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、特にまとめの段階でご助言いただきました大友賢二先生に心より感謝申し上げます。また、ボストンの交流校 Jackson School の Lorraine Leo 先生、時差の関係で自宅から参加してくれた Jackson School の子供たちに心からありがとうを伝えたいと思います。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \*アルクキッズ英語編集部.(2007).「はじめての児童英検 ブロンズ対応版」.

# 英文読解におけるチャンキング指導が日本人初級英語学習者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

## 概要

英文読解におけるチャンキング（スラッシュリーディング）の効果は、これまでの研究で処理速度や内容理解の向上が認められている。ただ、内容理解に関しては学習発達段階によって微妙な差が見られる。すなわち上級学習者には効果があるが、初級・中級者においては効果が認められないとする報告がある。その原因として初級学習者はチャンキング行為それ自体に多大の労力を注いでしまい、肝心の読解度や読解速度を下げているという点が指摘されている。

そこで本研究では、英語初級学習者にチャンキングのパターンを事前に明確に教授することにより、英検3・4級レベルの英語単文問題、及び長文問題における内容理解と、読解速度（付随する問題を解く時間を含めたもの）にどのような変化が見られるかを検証した。分析の結果、内容理解の点で有意な伸びが確認されたのに対し、読解速度の点では有意差は認められなかった。

## 1 はじめに

ここ数年、日本人初級英語学習者の英文速読に対するニーズは年々高まっている。その背景には、各英語試験（高校や大学の入学試験や英検などの資格試験）における長文問題の語彙数の増加や、長文問題の占める配点の高さが関係しており、受験生には制限時間内にながりの単語数の長文を読み、内容を理解した上で設問に適切に答える力、つまり「英文理解力」と「速読力」の2つが要求される。

一般的に英文速読のストラテジーとしては、パラ

グラフィリーディングや Scanning, Skimming (Grellet, 1981) などが知られている。しかし、ある程度の読解能力を有することを前提としたこれらのリーディング方略は、読解を苦手とする英語初級学習者が抱える「1つ1つの英文の読み方（訳し方）自体がわからない」という根本的な問題を解決するものではない。また、英語初級学習者が飛ばし読みをすることに対する警告として、竹内（2003）では「難解な文に出会ったらぶつ切りにしてその構文をしっかりと把握しましょう。（中略）飛ばし読みをしているといつまでも理解力は伸びません」（p.149）という外国語学習成功者からのアドバイスを紹介している。

このように現在のところ、英語初級学習者のためのリーディング方略は、中級・上級英語学習者用のものに比べると十分に開発されているとは言い難い状況である。

そこで本研究では、日本人英語初級学習者に焦点を当て、チャンキングを使った英文読解法を教授することが、英検3級・4級レベルの学習者の英文理解力と読解速度をどのように変化させるのかを検証する。

## 2 背景

### 2.1 スラッシュリーディングとチャンキング

英文をスラッシュ（/）で区切って読み進める読解法をスラッシュリーディングという。ただし本研究では英文を区切るマークとして、スラッシュ（/）

だけでなく、括弧（ ）も使用していくため、本研究で用いるリーディング方略を「“チャンキング”を使ったリーディング方略」とし、チャンキングの定義を「英文を適当な意味のかたまりに分けたことによって生じる、1つのまとまった意味単位」(小池, 2003; Miller, 1967) とする。

## 2.2 チャンキングによるリーディング効果

チャンキングによるリーディング効果としては、文章内容を記憶する認知的負荷の軽減 (Ellis, 2001) や、読解速度の向上 (Newell, 1990; Ohtagaki & Ohmori, 1991; Tan & Nicholson, 1997) が認められている。ただ、内容理解の向上に関しては、指導による効果の有無が一致していない。効果があった例には Tan & Nicholson (1997), Ohtagaki & Ohmori (1991), 駒場他 (1992) の上級学習者があり、一方で効果がなかった例は Fleisher et al. (1978), 駒場他 (1992) の中級・初級学習者がある (土方, 2003)。

このように発達段階によって効果の差が生じる原因として、土方 (2005) は処理と短時間の保持を並列して行うワーキングメモリーを取り上げ、処理に時間がかかれば保持に認知資源を割くことができず、全体的なテキスト理解に至らないためだとしている。

また、田中・木村・北尾 (2006) では、「スラッシュリーディングは、学習者がある一定量の教材を使いこなすことが重要で、その実践にはスラッシュ付けに関して一貫性のある教材を、ある程度蓄積することが必要となる」として、学習効果が現れるまでの条件を挙げている。

## 2.3 効果的なチャンク単位

チャンクとは元来「1つのまとまった意味単位として一時的に記憶し処理される項目」のことで、人間の短期記憶における情報処理容量を調査した結果考えられたもの (Miller, 1967) である。英語学習では、チャンキングは通訳トレーニングのリスニング力養成プログラムで使用されており、英文読解においても、意味のまとまりごとに情報を整理していくことができるという点で学習効果が期待される。門田 (2003) は、チャンキングによる効果について「Nation (2001) や Ellis (2001) などが指摘するよ

うに、チャンキングの大きな利点は、処理の効率性 (processing efficiency) にある。言語処理過程において、一つ一つの語に注意を向けるのではなく一つの単位 (unit) として処理されることによって、それを認識したり産出したりするのに要する時間を節約することができるのである」(p. 251) としている。

ただ、ここで留意すべきはチャンクの大きさである。田中他 (2006) では、「チャンクは大きすぎると意味の素早い理解が難しくなる一方で、小さすぎると単語・句間のつながりなどの周辺情報が失われ、戻り読みや先読みを誘引することとなる」とし、高梨・卯城 (2000) では「読みの単位が小さいと前後の流れの中で理解することができなくなってしまうため、より大きな意味単位のまとまり (meaning chunk) で理解していく必要がある」と述べている。このように英文をあまりに細かく区切ることは、英語初級学習者にとっては理解を促進しないばかりか、かえって理解の妨げになることもあると指摘されている。

では、これまでの研究で具体的なフレーズの区切り方はどのように提案されているだろうか。表1は英文を区切る個所を示した諸説をまとめたものである。

■ 表1：フレーズに区切る個所

駒場他 (1992)

1. 「前置詞＋名詞」はひとまとまりにする
2. 「to＋動詞＋目的語 (など)」はひとまとめにする
3. 接続詞、疑問詞、関係代名詞などの前で切る
4. 長い主語はひとまとめにする
5. 場所や時間などを表す副詞句はひとまとめにする
6. 句読点のあるところでは区切る

(注)『英語教授法辞典』(三省堂)の‘Breath Group’の項目 (pp.66-67) を参考にして、上記の6つのルールを定めた。

田中他 (2006)

1. 補文境界にはスラッシュを入れる
2. 文頭副詞句の直後はスラッシュを入れる
3. ある程度長い前置詞句の前にはスラッシュを入れる
4. 長い主語に対する関係節の前ではスラッシュを入れる

高梨・卯城 (2000)

1. 挿入個所の前後
2. 「前置詞＋名詞」の前後
3. 「to＋動詞＋目的語」の前後
4. 接続詞の前
5. 疑問詞の前
6. 関係代名詞の前
7. 長い主語の後
8. 長い目的語の後
9. 場所や時間などを表す副詞句の前後
10. 句読点の前

高山 (2005)

1. 前置詞句 (=副詞や形容詞) の前と後
2. カンマ (,), セミコロン (;), コロン (:), ダッシュ (—) の前
3. that 節, 疑問詞節, whether 節の前
4. 関係代名詞 [関係副詞] の前
5. to 不定詞の前
6. 接続詞 (because, if など) の前
7. 目的語や補語が長い場合にはそれらの前
8. 主語が動名詞句や疑問詞句のように長い場合はその後

このように、学習者レベルや読解の目的に合わせて区切り方は微妙に変わってくる。高梨・卯城 (2000) も「必ずしも機械的に区切ることができるものばかりではないので、文脈に応じて柔軟に対処する必要がある」としている。また土方 (2003) では「チャンキングを用いた指導が効果的になるためには、前もって読み手自身がどのようなチャンキング単位で処理しているのかを知ることが重要である。しかし、目に直接見えない心的過程を測定することは難しく、確立された測定方法もない」とある。

本研究では、柳瀬 (2005) によるチャンキング法を採用した。これは日本人英語初級英語学習者にとって最も効果的なチャンキング単位<sup>(註1)</sup>は何かという問いに対し、中学現場での15年以上にわたる教育実践と、2年間にわたる実験調査に基づいて作成されたものである。

この実験調査の内容は、2000～2001年度にかけて中学3年生の生徒192名を対象に「生徒たちがスラッシュを入れるべき個所を間違えるのは、どういったパターンの英文 (構文) のときか」を統計処

理したものである。調査方法としては、当時学校の授業で使用していなかった他社の教科書 (NEW CROWN) の中から48の構文を選び、英文読解をする上で有効だと思われるスラッシュ ( / ) を英文中に記入させて、その整合性から考えて (SIM 方式・RIC 方式などを参考)、明らかに誤りだと思われる区切り方をした英文を10種類にパターン分けした。

この10種類の中から、今回の研究では3種類のチャンキング法に絞って、それぞれがどの程度のリーディング効果をもたらすのかを検証した。

具体的には次の3つのチャンキング法を指している：

- ① 時を表す副詞句の後にスラッシュ ( / ) を入れる
- ② 場所を表す副詞句の後にスラッシュ ( / ) を入れる
- ③ and の前後を括弧でくくり、 ( ) and ( ) の形にする

なお、この3種類を選んだ理由は、これまでの研究 (柳瀬, 2001, 2005) から、これらが初級学習者にとって最も理解しやすく、かつリーディングストラテジーとして浸透しやすい区切り方だと判断したためである。

## 2.4 読解速度

英文の読みの速さを示すには wpm という単位が用いられる。これは1分間に何語の単語を読むことができるのか (words per minutes) を表すもので、岩城 (1980) は70%程度の理解度を読みの目安として考えると、中学生で100wpm、高校生で150wpm、大学生で200wpmあたりが目標だとしている。

速読にかかわる変数として、松村 (1984) は英文速読を阻害する要因を9個挙げている。すなわち、① 英文読解力の欠如、② 音読、③ 逐語読み、④ 訳読、⑤ 返り読み (regressive eye movements)、⑥ 語彙力の不足、⑦ 綴り字の音声化が十分にできていないこと、⑧ 読みの大きさの単位、⑨ 固視時間の長さや回数である。このうち本研究では、⑧の「読みの大きさの単位」に注目する。

## 2.5 英文理解と速度の関係

英文読解力と読解速度の関係については、Smith (1982) が「少なくとも200wpm程度の速度が読解理解や集中力を保つために必要である」としてい

る。適度な読解速度を保つことにより、英文の流れがわかって理解が増すとする考えは、高梨・卯城(2000)が「遅い読解速度と英文読解力の低さという両者の関係には相関が見られるものの、どちらが原因でどちらが結果かははっきりしないので(Nuttall 1996)、速読トレーニングのみならず、総合的な文法読解指導が併せて行われることが望ましい」としている。

## 3 研究課題

### 3.1 本研究の目的

本研究のリサーチクエストは以下の3点である。

- ① 3種類のチャンキング法(柳瀬, 2005)を被験者に教授することで、英語初級学習者の英文(英検3級・4級レベル)理解度(注2)にどのような変化が見られるか。
- ② 3種類のチャンキング法を教授することで、英語初級学習者の読解速度にどのような変化が見られるのか。
- ③ チャンキング法による読解速度と理解度の相関関係はあるか(wpmを使って測定する)。

### 3.2 仮説

本研究における仮説は以下のとおりである。

- (1) 実験群のクラス(チャンキング法を指導しマスターさせたクラス)の方が、統制群のクラス(Pre-testの後、特別なチャンキング指導を行わずにPost-testを行ったクラス)よりも有意に英文理解度を伸ばす。
- (2) 実験群のクラスの方が、統制群のクラスよりも有意に英文読解速度を伸ばす。
- (3) 英文読解理解度と英文読解速度の間には相関関係が見られ、wpmの値が伸びる。

## 4 研究方法

### 4.1 被験者

本研究の参加者は中学3年生86名で、内訳は実験群42名、統制群44名である。全員が日本語を母語と

しており、この中からPre-test、Post-testのいずれか一方しか受験しなかった生徒、及び英語圏の国からの帰国子女は学習経験が異なるため、今回の分析からは除いた。その結果、最終的に分析対象となったデータは実験群39名、統制群40名、計79名であった。

### 4.2 実験手順

実験群・統制群のクラスのいずれもPre-test(資料1参照)を実施し、英文和訳(1 sentence)及び長文読解問題を解いてもらった。テストの手順としては、まず英文速読の重要性を説明した後、Pre-testを配り、10分以内にできるだけ速く10問の問題に答えるよう指示する。さらに読解速度に関するデータを集めるために、すべての英文を読み終わった時間(見直し時間は省く)も記入させた。

その後、実験群のクラスにはチャンキングに関する授業(資料2参照)を行い、統制群のクラスには読解法とは関係しない授業を行った後、両クラス共にPost-test(資料3参照)を行った。なお実験群のクラスでチャンキング法をマスターさせるためのトレーニングを実践問題で行った理由は、被験者が中学3年生ということで、高校入試形式の長文問題を解く際に役立つ、実践的な練習を学習者に行わせたいという現場の実情に即したためである。

また、実験群クラスで行った授業では、英文中にスラッシュ(/)や、括弧( )を入れて読むことを奨励し、Post-testを解く際にも問題用紙の英文にスラッシュと括弧を記入させた。

### 4.3 使用テスト

読解熟達度を測る指標として、単文和訳問題(6問)と長文読解問題(4問)の2種類の問題を出題した。その内訳はスラッシュリーディング(5問)と括弧によるチャンク(5問)をリーディング方略として用いて読む英文にした。英文レベルは英検3級・4級程度とし、実際の英検4級一次試験問題から抜き出した英文も使用した。10問のうちの7問は4者択一の多肢選択式項目で、1つの問題の中には必ず3つの誤った選択肢が与えられたが、その選択肢には未習の語、及び明らかに正解と思えないものは省いた。

なお、Pre-testとPost-testの関連性を持たせるため、2つのテストの問題の種類、形式、及び英文レベルは統一した。

## 4.4 分析方法

仮説1～3の検証には、クラスと理解度、及びクラスと読解速度を要因とする二要因混合分散分析を行った。

# 5 結果

## 5.1 英文理解度に関する結果

表2は、Pre-test, Post-testの2つのテストの理解度を一元配置分散分析にかけた結果である。

なお、実験群・統制群のPre-testのみを比較した分散分析の結果、Pre-testは等質だということが示された ( $F(1, 78) = .10, p \geq .10$ )。

■ 表2：理解度の一元配置分散分析の結果

理解テスト 10点満点	実験群 (n = 39)		統制群 (n = 40)	
	Mean	SD	Mean	SD
Pre-test	6.38	2.36	6.55	2.13
Post-test	7.69	1.77	7.03	1.70

なお、Pre-test, Post-testの2つのテストの理解度を二要因混合分散分析にかけた結果、クラスとテストの関係に有意な交互作用が認められた ( $F(2, 78) = 4.28, p < .05$ ) ため、交互作用分析が行われた。するとPre-testでは見られなかったクラス間での有意差がPost-testでは現れ ( $F(1, 77) = 2.85, p < .10$ )、また、統制群におけるPre-testからPost-testへの伸び ( $F(1, 39) = 2.79, p = ns$ ) に対して、実験群では大きな伸び ( $F(1, 38) = 21.12, p < .01$ ) が確認された。

### 5.1.1 スラッシュを使った読解法による結果

表3は、Pre-test, Post-testの中で、場所や時間などを表す文頭副詞句の後にスラッシュ(/)を使って英文を読むことで、理解度にどのような変化が現れたのかを一元配置分散分析にかけた結果である。

■ 表3：スラッシュを使った読解法による理解度の変化 一元配置分散分析

理解テスト 5点満点	実験群 (n = 39)		統制群 (n = 40)	
	Mean	SD	Mean	SD
Pre-test	3.62	1.00	3.60	1.09
Post-test	4.38	0.77	3.73	1.00

Pre-test, Post-testのいずれのテストでも、スラッシュを使って英文を読む問題は5問出題された。また実験群のPost-testでは、問題に書かれてある英文に実際にスラッシュを記入するよう指導した。

なお、実験群・統制群のPre-testのみを比較した分散分析の結果、Pre-testは等質だということが示された ( $F(1, 78) = .00, p = ns$ )。

また、Pre-test, Post-testにおけるスラッシュを使った読解法による理解度を二要因混合分散分析にかけた結果、クラスとテストの関係に有意な交互作用が認められた ( $F(2, 78) = 4.17, p < .05$ ) ため、交互作用分析が行われた。するとPre-testでは見られなかったクラス間での有意差がPost-testでは見られ ( $F(2, 78) = 7.63, p < .01$ )、統制群におけるPre-testからPost-testへの伸びに有意な差がなかった ( $F(2, 39) = .44, p = ns$ ) のに対し、実験群では大きな伸び ( $F(2, 38) = 12.63, p < .01$ ) が確認された。

### 5.1.2 括弧を使った読解法による結果

表4は、Pre-test, Post-testの2つのテストの中でも、接続詞andの前後を括弧( )でくくって英文を読むことによって理解度にどのような変化が現れたのかを一元配置分散分析にかけた結果である。Pre-test, Post-testのいずれのテストでも、括弧を使って英文を読む問題は5問出題された。

■ 表4：接続詞andの前後を括弧でくくったことによる理解度の変化 一元配置分散分析

理解テスト 5点満点	実験群 (n = 39)		統制群 (n = 40)	
	Mean	SD	Mean	SD
Pre-test	2.95	1.36	3.10	1.26
Post-test	3.74	1.26	3.80	1.07

なお、実験群・統制群のPre-testのみを比較した分散分析の結果、Pre-testは等質だということが示された ( $F(1, 78) = .25, p = ns$ )。

またPre-test, Post-testにおける括弧を使った読解法による理解度を二要因混合分散分析にかけた結果、クラスとテストの関係に有意な交互作用が認められなかった ( $F(2, 78) = .03, p = ns$ ) ため、交互作用分析は行われなかった。

## 5.2 読解速度に関する結果

表5は、Pre-test, Post-testの2つのテストにおける読解速度（読解に要した時間）を点数化して、その得点の変化を二要因混合分散分析にかけた結果である。点数換算法は以下のとおりである。

1. Pre test, Post-test 共に、すべての問題を解くのに要した時間を解答用紙に記入させる（制限時間は10分間とした）。
2. 10分間から要した時間を引いて（引き算をして）、秒数は10進法に直して点数化する。なお、0～14秒は0点、15～44秒は0.5点、45～59秒は1点で計算する。例えば、所要時間が4分14秒ならば、10分－4分14秒＝5分46秒→5点＋1点＝6点となり、所要時間が6分40秒ならば、10分－6分40秒＝3分20秒→3点＋0.5点＝3.5点となる。

■表5：読解速度の変化 一元配置分散分析

読解時間 10点満点	実験群 (n = 39)		統制群 (n = 40)	
	Mean	SD	Mean	SD
Pre-test	5.50	2.22	5.58	1.02
Post-test	5.92	1.84	5.78	0.97

なお、実験群・統制群のPre-testのみを比較した分散分析の結果、Pre-testは等質だということが示された ( $F(1, 78) = .03, p = ns$ )。

分散分析の結果、クラスとテストの関係に有意な交互作用が認められなかった ( $F(2, 78) = .49, p = ns$ ) ため、交互作用分析は行われなかった。

## 5.3 理解度と読解速度の相関に関する結果

学習者の理解度と読解速度の相関を測る指標としてwpmがある。本研究では、山内(1985)、酒井(2001)の理論を採用し、算出方法を以下のとおりとした。

$$\text{wpm} = (\text{本文の総語数} \times 60 (\text{秒}) \times \text{正解数}) \div (\text{読解に要した時間} (\text{秒}) \times \text{設問数})$$

今回の実験群、統制群、それぞれのPre-test, Post-testにおけるwpmの値を記したのが表6である。

ただし、ここで注意が必要なのは、上記の算出方法を使ったこれまでの研究がすべて英語長文問題のみをデータの対象としているのに対して、本研究では、より実際の定期試験での形式に近づけるため、

4.3で表したように、英文和訳の記述式問題も織り交ぜている点である。そのため、どうしてもwpmの値は他の研究結果（山内, 1985; 佐藤, 2006）と比べると低くなっているが、ここでは学習者の理解度と読解速度の相関を測る指標として、数値の変化を検証する。

■表6：wpm伸張度と伸び率 一元配置分散分析

wpm	実験群 (n = 39)	統制群 (n = 40)
Pre-test	27.50	28.24
Post-test	42.39	36.00
伸び率	154%	127%

表が示すとおり、統制群に比べ実験群のwpmの値の伸びが確認された。

# 6 考察

## 6.1 英文理解度に関する考察

前節の資料と結果に基づいて、3つの研究課題への解答としたい。

リサーチクエスチョン①については、統制群のクラスに対して実験群のクラスが有意に理解度を増したという結果になっている。このことは、このトレーニングが日本人英語初級学習者の読解能力を向上させることに効果がある可能性を示している。ただし、表4が示すとおり、接続詞andの前後を括弧でくくることによるチャンキング効果は、有意な差が現れなかった。このことは場所や時間などを表す文頭副詞句の後にスラッシュを使って英文を読むトレーニングは効果的ではあるが、andの前後を括弧でくくることによる理解度促進の効果は薄いと考えるのが妥当ではないかと思われる。

## 6.2 英文読解速度に関する考察

リサーチクエスチョン②については、実験群と統制群の読解速度の比較による有意差は認められなかった。これはいくつかの先行研究の結果と異なっているが、この結果の理由は少なくとも2つの可能性が原因として考えられる。1つ目は英語初級学習者にとって、チャンキングと読解速度には直接的な関係はないということであり、2つ目はテストを受けた状況がこれまでの研究とは異なっていたと

いうことである。すなわち今回の研究では、被験者全員が中学3年生の高校入試を控えた時期ということもあり、設問に正しく答えるために慎重になり、付属問題に解答するのに時間を要したということも理由として考えられる。

### 6.3 理解度と読解速度の相関に関する考察

リサーチクエスチョン③の理解度と読解速度の相関については、統制群に比べ実験群のwpmの値の伸びが認められている。その要因としては実験群の理解度の上昇が考えられるが、両クラスがともに伸びているのは「テスト形式への慣れ」という要素も関係しているのではないかと思われる。

## 7 結論

本研究の目的は、英語初級学習者にチャンキング指導を行うことの有効性を、理解度と読解速度の観点から検証することにあった。前章で報告した実験結果より、今後の教育的示唆として次の点が挙げられる。すなわち、統制群のクラスに対して実験群のクラスが有意に理解度を増したという結果から、チャンキングによる英文読解トレーニングが日本人英語初級学習者の読解能力を向上させることに効果がある可能性を示している。したがって、今後中学校、高等学校の英語教育の現場においてリーディング指導を行うときは、チャンキング教授を行うことによって、生徒の英文理解度を増すことが十分可能だと言える。

また本研究の意義として次の点が挙げられる。それは第2言語学習者の英文読解に関して、教室で応用できるチャンキング法を採用した点である。すなわち、今回実験で採用したチャンキング法は、あらゆる習熟度レベルの学習者でも実施できるという点で応用性・普遍性が高いと言える。

## 8 今後の課題

今後の課題として以下の点が挙げられる。1つ目は、今回のようにあらかじめ英語初級学習者に対して統一したチャンキング法を指導してからリーディングに関するデータをとった研究は少なく、結論を一般化するにはさらなる研究が必要である。

また、実験群39名の全員が、Post-testにおいてチャンキングを用いて英文を読んだかどうかは未知数である。実際、「文中にスラッシュか括弧を入れながら英文を読むように」という指導の下、全員の被験者が何らかの形でスラッシュか括弧をテスト問題に書き残してはいるが、実験群の理解度、及び読解速度の伸びがチャンキングだけの要因によるのかということはさらなる検討が必要とされる。

3つ目は、データ収集やそれに伴う実践授業の期間に関して、非常に短い時間だったという点である。今後半年、あるいは1年にわたる長期的なデータ収集を行う必要があり、またデータを収集する時期も、実践授業の直後、1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。

最後に、方略訓練の短さが挙げられる。本来、チャンキングをマスターするのに必要な授業時間は数十時間であるのに対し、本研究では時期的な問題もあって、2、3時間しか取れなかった。チャンキングをマスターさせるための訓練として英文和訳の練習（資料2参照）を限られた授業時間で行ったが、まだその練習数は少なかったと言える。今後、さらに徹底した訓練の後にデータをとる機会があれば、より正確な数値が検出できるものと思われる。

### 謝辞

本研究をこのような形で発表する機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会と選考委員の皆様にご心より感謝いたします。特に助言者の和田稔先生、さらに、研究過程において的確なアドバイスを下さった関西大学の竹内理先生、兵庫教育大学の山岡俊比古先生に厚く御礼申し上げます。

## 注

- (1) 中学生の生徒が英文を誤って訳してしまうのは、英文を適切な個所で区切れていないためであり、正しいチャンキング単位で処理できれば、英文理解度、及び読解速度が伸びるはずだという仮説に基づいている。
- (2) 本研究における「英文理解」の定義としては、「英文

(単文、長文)を読んで、その内容を問う質問(英文和訳、長文の内容に関する問題など)に正しく答える力」とする。その背景には「入学試験や定期考査といった英語試験において実際に点の取れる力をつけさせたい(つけたい)」という保護者・学習者・現場教師の意見がある。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \* Ellis, N.C. (2001). Memory for Language. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. 33-68. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Fleisher, L.S. et al. (1978). Effects on poor readers' comprehension of training in rapid decoding. Technical report No. 103. ERIC Document Reproduction Service. No. ED 159664.
- \* Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* 土方裕子. (2003). 「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—」. *STEP BULLETIN*, vol.16, 73-86.
- \* 土方裕子. (2005). 「代名詞が読解中のチャンキングに与える影響」. 全国英語教育学会. 学会発表. 札幌.
- \* 岩城禮三. (1980). 「精読と速読」. 『英語教育』. 9. 21-23.
- \* 門田修平. (2003). 『英語のメンタルレキシコン語彙の獲得・処理・学習』. (250-252). 東京: 松柏社.
- \* 小池生夫他 (編). (2003). 『応用言語学事典』. 東京: 研究社.
- \* 駒場利男他. (1992). 「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—フレーズ読みと速度のスキルを中心として」. *STEP BULLETIN*, vol.4, 88-105.
- \* 松村幹男 (編). (1984). 『英語のリーディング』. 東京: 大修館書店.
- Matsuo, H. (2000). An Analysis of Japanese High School English Textbooks and University Entrance Examinations: A Comparison of Vocabulary. *ARELE*, 11, 141-150.
- \* Miller, G. (1967). *The psychology of communication: seven essays*. Penguin Books.
- \* Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Newell, A. (1990). *United Theories of Cognition*. MA: Harvard University Press.
- \* Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. New ed. Heinemann.
- \* Ohtagaki, M. & Ohmori, T. (1991). The advantage of 'progressive' reading activities using sense group for Japanese English learners. *ARELE*, 2, 83-92.
- Oxford, L.O., 池田真生子, 竹内理, 西川邦子. (2002). 『タペストリー・リーディング—方略で学ぶ新型リーディングへのアプローチ』. 東京: 松柏社.
- \* 酒井得郎. (2001). 「WPMを活用した読解指導とその分析」. *STEP BULLETIN*, vol.14, 175-182.
- \* 佐藤知代. (2006). 「速読練習を取り入れた『多読』授業の効果」. *STEP BULLETIN*, vol.18, 92-109.
- \* Smith, F. (1982). *Understanding Reading*. 3rd ed. Austin. Holt, Rinehart and Winston.
- \* 高梨庸雄・卯城祐司 (編). (2000). 『英語リーディング事典』. 東京: 研究社.
- \* 高山英士. (2005). 『ALL IN ONE—The Ultimate English Guide』. 所沢: Linkage Club.
- \* 竹内理. (2003). 『より良い外国語学習法を求めて』. 東京: 松柏社.
- \* Tan, A. & Nicholson, T. (1997). Flashcards revisited: Training poor readers to read words faster improves their comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 89, 276-288.
- \* 田中省作・木村恵・北尾謙治. (2006). 「言語処理技術を活用した柔軟性の高いスラッシュ・リーディング用教材作成支援システム」. 外国語教育メディア学会全国研究大会. 発表要項集.
- 天満美智子. (1989). 『英文読解のストラテジー』. 東京: 大修館書店.
- Ushiro, Y. (2002). Working Memory as a Crucial Component of Japanese EFL Reading. *IRICE PLAZA*, 12, 68-79.
- \* 山内豊. (1985). 「中学校における速読指導の試み」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』, 1, 11-25.
- \* 柳瀬学. (2001). 「中学生は英文読解のどこでつまづいているのか: スラッシュリーディングの正しい指導法」. 『これからの英語教育に向けて』. (pp. 69-73). 宝塚: 非売品.
- \* 柳瀬学. (2005). 『英文を読むスピードを3倍にする10の法則』. 東京: 明日香出版.

英文読解練習問題 第一回目

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

1. 次の英文の内容として最も適当な日本語訳を 1 つ選んで○をつけなさい。

- ① In this winter the girl was born. ※ be born 生まれる  
 ア. この中にいるのは、冬に生まれた女の子です。 イ. この冬に、その女の子は生まれた。  
 ウ. この冬の女の子は、無事に生まれた。 エ. この中には、冬に生まれた女の子がいる。
- ② At that park I read a book.  
 ア. あの公園で、私は本を読んだ。 イ. あれは、私が公園で読んだ本だ。  
 ウ. あれは、私が本を読んだ公園だ。 エ. あの公園は、私が本を読んだところだ。
- ③ The fruit is grown in his farms and eaten by many people.  
 ※ be grown 栽培される farms 農場  
 ア. そのフルーツは、彼の農場で多くの人々によって栽培され、食べられる。  
 イ. そのフルーツは、彼の農場や、多くの人々によって食べられる場所で栽培される。  
 ウ. そのフルーツは、彼の農場で栽培され、多くの人々によって食べられる。  
 エ. そのフルーツは、彼の農場と、多くの人々が食べている地域で栽培される。

2. 次の英文を日本語に訳しなさい。

- ① A few days later I was very surprised. (2006年度 兵庫県公立高校入試問題より 抜粋)  
 ヒント：was surprised 驚いた  
 日本語訳 ( )
- ② Many people fought for human rights and got civil rights.  
 ヒント：fought for ーのために戦った human rights 人権 got ーを獲得した civil rights 市民権  
 日本語訳 ( )
- ③ Every Friday night she takes English lessons and studies at home, too. (2006年度 英検 4 級一次試験問題より 一部改題)  
 ヒント：every 毎週 take ーを受ける English lesson 英語のレッスン at home 家で  
 日本語訳 ( )

3. 次の英文を読んで、以下の問いに記号で答えなさい。

Takuya: These days a lot of Japanese go to skating rinks and cheer their favorite figure skaters.  
 Megumi: Yeah. Several years ago figure-skate was not so popular in Japan. But, in 2006, the Winter Olympics were held and Arakawa Shizuka got a gold medal. Did you watch her skating performance?  
 Takuya: Of course! My sister and I watched it on TV and cheered for ① her.  
 ※ these days 最近 skating rinks スケートリンク cheer ーを応援する favorite 好きな figure skater フィギュアスケートの選手 several years ago 数年前 were held 開催された got a gold medal 金メダルを獲得した skating performance スケート演技 cheer for ーを応援する

- (1) Where do many Japanese go to cheer their favorite figure skaters?  
 ア. They go to skating rinks. イ. They go to the Winter Olympics.  
 ウ. They go to a TV station. エ. They go to Arakawa Shizuka's house.
- (2) Is figure-skate popular in Japan these days?  
 ア. Yes, it is popular. イ. No, it is not so popular.  
 ウ. Yes, it was popular several years ago. エ. No, it was not so popular now.



練習問題

次の英文を「時を表す語句」と「主語＋動詞＋α」の間に / を入れながら訳しましょう。

1. In 2001 the terrorist attacks happened.

ヒント：the terrorist attacks 同時多発テロ happen 起こる

日本語訳 \_\_\_\_\_

2. At that time I met one of my classmates.

(2006年度 兵庫県公立高校入試問題より 抜粋)

ヒント：At that time その時 met ーに出会った one of ーの一人 classmates クラスメート

日本語訳 \_\_\_\_\_

英文を速く・正確に訳するための3つの秘密③

その3. and の前後を ( ) でくくる

次の英文の and の前後を ( ) でくくってみましょう。

中学一年生レベル： I like apples and oranges.

→ I like (apples) and (oranges).

中学二年生レベル： My hobby is listening to music and playing tennis.

→ My hobby is (listening to music) and (playing tennis).

私の趣味は音楽を聴くこととテニスをすることです。

中学三年生レベル： I listened to his music and bought the CD instantly.

※ bought = buy の過去形 instantly 即座に

→ \_\_\_\_\_

日本語訳 ( )

英文を訳す時、「and の前後は ( ) を書き入れて読むとわかりやすくなる」という秘訣は昔から言われてきたことです。

しかし、どうやって and の前後を ( ) すればよいのか、どの具体的な方法はあまり教えられていません。

「and の前後を正しく ( ) する手順」は以下のようになります。

手順 1. and の直後から最後までを ( ) する。

手順 2. and の直後の単語の品詞に注目する。その単語は、動詞・名詞・形容詞・前置詞…のうちのどれなのか、また、もし動詞であれば、それは原型・過去形・-ing形・be動詞…のうちのいずれなのかをチェックする。

手順 3. 手順 2 で確認した品詞と同じ品詞の単語を and の前にさがす。(同じ品詞が 2 つ以上ある場合は and に近い語を優先する。)

手順 4. その単語を見つけたら、その語から and の前までを ( ) する。

<これで ( ) and ( ) の出来上がり！>

練習問題 1

手順 1 ~ 4 を使って、上記英文(中学三年生レベル)に ( ) を書き入れて、「( ) and ( )」の形にし、日本語訳も書きましょう。

練習問題 2

次の英文の and の前後を ( ) でくくって、「( ) and ( )」の形にして訳しましょう。

1. Electronic Dictionary is not so expensive and is used by many students.

※ electronic dictionary 電子辞書 not so expensive それ程(値段が)高くない is used 使われている

日本語訳 \_\_\_\_\_

2. She tells me a lot of stories and teaches me a lot of things. (2006年度 兵庫県公立高校入試問題より 抜粋)  
 ※ tell A B A(人)にB(出来事)を話す teach A B A(人)にB(出来事)を教える  
 日本語訳 \_\_\_\_\_
3. We are looking forward to seeing you next week and singing together.  
 ※ looking forward to ーするのを楽しみにしている see 会う together 一緒に  
 日本語訳 \_\_\_\_\_

## 資料3 : Post-test .....

## 英文読解練習問題 第二回目

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

1. 次の英文の内容として最も適する日本語訳を1つ選んで○をつけなさい。
- ① After dinner your family enjoyed the evening. (2006年度 兵庫県公立高校入試問題より 抜粋)  
 ア. 夕食後は、あなたの家族が夜を楽しんだ時間だった。  
 イ. その後の夕食は、あなたの家族が夜を楽しんだ時間だった。  
 ウ. あなたの家族の夕食の後は、夜を楽しんだ。  
 エ. 夕食後、あなたの家族は夜を楽しんでいた。
- ② In Japan the movie is watched by many people.  
 ア. 日本の中には、その映画を見た人もいる。  
 イ. 日本の中には、国によってその映画を見るよう指導している人々がいる。  
 ウ. 日本では、その映画は多くの人々によって見られている。  
 エ. 日本の映画は、多くの人々によって見られている。
- ③ Many girls stopped playing tennis and went back home.  
 ア. 多くの女の子は、テニスを終えて家に帰った。  
 イ. 多くの女の子は、立ち止まってテニスをした後、家に帰った。  
 ウ. 多くの女の子は、テニスをすることと家に帰ることを止めた。  
 エ. 多くの女の子は、テニスをすることと戻ることを止めて家にいる。
2. 次の英文を日本語に訳しなさい。
- ① Last Thursday a big party was held in New York.  
 ヒント：last Thursday 先週の木曜日 party パーティ was held 開催された  
 日本語訳 ( \_\_\_\_\_ )
- ② Many Koreans put their bowl on the table and eat with a spoon.  
 ヒント：Korean 韓国人 put 置く bowl 皿 with ーを使って spoon スプーン  
 日本語訳 ( \_\_\_\_\_ )
- ③ Today she showed us many nice shops and restaurants in this town. (2007年度 英検4級一次試験問題より 一部改題)  
 ヒント：show ーを見せてくれる nice shop 素敵な店 restaurant レストラン  
 日本語訳 ( \_\_\_\_\_ )

3. 次の英文を読んで、以下の問いに記号で答えなさい。

Mike: Last week I read a book about Chinese food and Chinese people.

Tom: Was it interesting?

Mike: Yes. In the book there were a lot of interesting topics for me. The history of the Chinese food was especially interesting.

Tom: Actually, this morning I met an Asian woman in Kobe. She had lost her way and ① wanted to ask the way. So I approached her and ② tried to show her the way.

※ last week 先週 Chinese food 中華料理 Chinese people 中国の人々 interesting 面白い topic トピック, 話題 history 歴史 especially 特に actually 実は met ーに会った Asian woman アジア人の女性 way 道 lost one's way 道に迷った approach ーに近づく show ーに～を教える

(1) What was a especially interesting topic for Mike?

ア. The history of the Chinese food.

イ. The history of the Chinese people.

ウ. The history of the Asian woman.

エ. The history of Kobe.

(2) 下線部①の行動をとったのは誰ですか。適する人物を一人記号で選びなさい。

ア. Mike

イ. Tom

ウ. Chinese people

エ. An Asian woman

(3) 下線部②のような行動をとった理由として最も適当なものを一つ記号で選びなさい。

ア. Because Tom was interested in the history of the Chinese food.

イ. Because an Asian woman had lost her way and wanted to ask the way.

ウ. Because Tom met an Asian woman in Kobe yesterday.

エ. Because Tom read a book about Chinese people this morning.

(4) 上の本文の内容に合致していない日本語を次の中から1つ記号で選びなさい。

ア. Mike が先週読んだ中国の食べ物と人々に関する本は面白かった。

イ. Tom は先週、神戸でアジア人の女性に出会った。

ウ. アジア人の女性は、神戸で道に迷ってしまった。

エ. アジア人の女性を見かけたTomは、彼女を助けようとした。



適切にメモを取り、そのメモから元の情報や相手の意向を再現したり、その次の自分の考えなどを形成したりすることへとつなげていく。この再現するプロセスでは、メモなどの断片的な情報から言語知識や文脈などを論理的に再構築している。となれば、第1段階として、刻一刻と流れてくる情報や相手の意向について効果的かつ適切にメモを取り、そして第2段階として、相手の伝えようとしている内容を再現するという行動が必要不可欠となってくる。このプロセスこそがここで取り上げられているディクトグロスのプロセスに他ならないのである。

## 1.2 メモを取ることの重要性

学習者にリスニングをさせる場合、1回聞かせるのか、2回聞かせるのか(谷口, 1999)ということも重要な問題になってくるが、聞きながらメモを取ってはいけぬのか、メモを取っても構わない、とあらかじめ受験者に指示するのも重要な点である。特に長文のリスニングで設問数が複数にわたり、しかもメモを取ってはいけぬ場合、ともすれば記憶力を試すことになってしまう。木村(1998)は「何かの話聞き、その内容に関するT/FQsに答える練習問題も実は理解よりも記憶に焦点を絞ったものであることを認識する必要がある」と指摘している。また、卯城・久保田他(2001)は、「人間が行う高度で認知的な活動は、すべて記憶の影響を受ける。トレードオフ(trade-off)と呼ばれる英語の主節と従属節の間における処理・記憶に関する容量のアンバランスな現象がたびたび起きる。第2言語の学習者は英文の処理に苦勞するため、その分だけ、すでに目を通して英文の内容を記憶することが困難である」と述べている。日本国内で主に受験できる英語検定(試験)で、英検(日本英語検定協会)はリスニング中にメモを取っても構わないと受験者に指示しているが、TOEFLやTOEICなどはメモを取ることも含めて問題用紙に書き込みすらできないのである。日常生活において、電話をしているときやテレビを見ているとき、授業や会議などで、私たちはメモを取るといふ行動を欠かさずに行っていることを考えれば、実践的コミュニケーション能力の育成が期待される中で、実用英語力を測定する英検がメモを取ってもよいことを受験者に指示しているのはうなずけるが、上記のメモを取ることを許されない試験においても、記憶力の試験になら

ないよう改善が待たれる。

また、リスニングにおけるメモを取ることの重要性について、瀧沢(1997)は次のように指摘している。「『メモ』を取ることによって、生徒自らが『聞き取りのポイント』を追い求めるわけである。つまり、大事なところを『メモ』するようになる。この『活動』を続けていくうちに、必ず生徒は変わる。」しかし、日常の授業の中で、指導の主体である英語教師は「指導」をすることなく「指示」だけをしてしまっていることがある。つまり、リスニングの指導と言いながら、実際は「英語を聞いて問題に答えなさい」と指示を出すにとどまり、ラジカセのボタンを押すだけになってしまっているのではないだろうか。瀧沢はそのことを「指示」と「指導」は明確に分けなければならないと言っている。このような現状の中で、ディクテーションを核とし、その活動がメモを取る能力につながり、そのメモに基づいて文を復元するディクトグロスがリスニング能力や文法能力の向上につながると仮定し、継続的かつ縦断的に行われた研究は希有である。

以上述べてきたように、本稿ではリスニングには効果的にメモを取ることが必要不可欠であるという立場に立って、学習者がリスニング中に取ったメモをもとに元の文を復元する(ディクトグロス)という作業が、上述の「相手の伝えようとしている内容を再現する」ことに対してどのような効果があるかを明らかにしたい。また、ディクトグロスがリスニング力の向上のみならず、他技能の統合に寄与していることも立証したい。特にライティングにおいて、今までは日本語がベースにあり、それを英語に直すという作業が中心であったが、元の英文モデルを復元するというプロセスがインプットとなり、ゴールとなる英文をイメージしながらライティングすることで、書く能力の向上も期待できるのではないであろうか。

## 2 理論的背景

### 2.1 現状分析

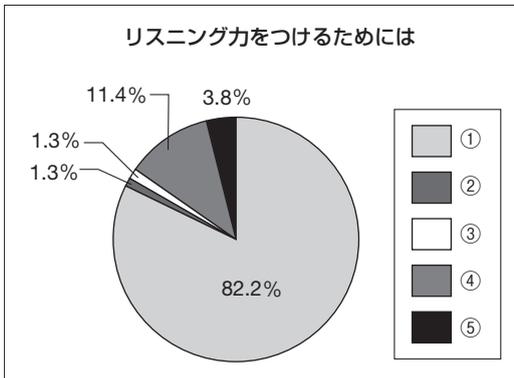
学習者は、リスニング能力を向上させるには何をすることが大切だと考えているのだろうか。前田(2008)は本研究開始時に実験対象となった被験者79名にアンケートを行った(資料1)。

■表1：リスニングに関するアンケート

Q：英語を聞く力（リスニング力）を伸ばすには何が  
 必要だと思いますか？

- ① たくさん聞くこと（慣れること）
- ② メモを取ること
- ③ 発音のポイントを習うこと
- ④ 他の技能（話す・読む・書く）も総合的に学習すること
- ⑤ その他（洋楽を聴くなど）

▶ 図1：アンケート結果（n = 79）



（注）丸数字は表1の項目に対応している。

図1の結果から考察すると、79人中65人（82.2%）が英語を聞く力（リスニング力）を伸ばすにはたくさん聞くこと（慣れること）が必要であると考えている。メモを取ることや発音のポイントを習得することという回答はほとんどなかった。指導者の指導も聞かすことのみ重点を置いている場合が多いが、学習者側の意識にもそれが影響していると言える。しかし、卯城・久保田他（2001）は、いわゆる「聞かせ放し」の聞き取りテストにならないように聞き取りのプロセスについて、生徒の意識を高めることが基本であると指摘している。教師が学習者に英語を単にたくさん聞かせること（慣れさせること）で、リスニング力はどのくらい伸びるのであるのか。

## 2.2 ディクトグロスの効用と問題点

ディクトグロスをするにはリスニング中に適切にメモを取ることが大切となってくる。しかし、note-taking 能力は、特に外国語である英語においては自然に習得されるような技術や能力ではなく、訓練が必要である。英検 Can-do リスト（日本英語

検定協会, 2006) を見ても、「講義や会議の要点のメモを取ることができる」という項目がやっと英検1級の段階で登場するのである。つまり、学習者である中学生や高校生にとってディクテーションはかなり難しい活動であるということ、そしてどのくらいのスピードで何回くらい読み上げたらよいのかははっきりせず（岡・赤池・酒井, 2004）、また一番の問題はディクテーションをすることで英語力がつくことは経験上わかるが、直接どの力に結び付くのが不明確であったのである。学習者に難しい活動をさせて、かつ英語力が向上したことがはっきりと目に見えにくいのであれば敬遠されるはずである。しかし、ディクテーションによってリスニングにおける note-taking の技術が向上し、ディクトグロスの活動によって情報の再現が促され、リスニング試験において正答へと結び付くことが証明され、さらに技能の統合が図れるとしたら、ディクテーションやディクトグロスが日常の活動としてもっと授業に取り入れられるのではなかろうか。

## 2.3 ディクトグロスの形式

ディクトグロスは前述のとおり、ディクテーションの発展型であるので、英語を書き取る練習から始めてもよいだろう。表2に示す形式は、ディクトグロスを指導する準備段階として行った練習形式である。生徒の発達段階や理解度に合わせて多様な形式を用いることができよう。表2に、入門編の(1)から、本研究で用いた(5)まで、ディクトグロスへと導く練習形式を示す。

■表2：ディクトグロスへと導く練習形式

- (1) 入門期Ⅰ…単語の初めの文字を示したディクテーション  
 Ladies and gentlemen, welcome to our ( e )  
 “Looking Back at the ( T ) Century.” We have collected about three hundred photographs here. They will show you something of the ( h ) of the ( p ) century.
- (2) 入門期Ⅱ…語と語の連結による音変化を意識したディクテーション  
 I would like to ( l ) ( y ) with the ( t )  
 that all this happened ( n ) ( s ) ( l )  
 ( a ).  
 ※ ( ) に入るのは leave you / not so long ago
- (3) 入門期Ⅲ…ヒントを与えないディクテーション  
 Kenji: ( ) ( ) ( ), I would like to ask

you ( ) you decided to go to Africa to study ( ).

- (4) 応用期Ⅰ… 1文だけ聞いて知っている単語をメモさせる (いわゆる通常のディクテーション)
- (5) 応用期Ⅱ… 複数の文を聞いて知っている単語をメモさせる (ディクトグロス)

以上のように、単語レベルを書き取る練習から始めて、長文を聞いてメモを取る段階までステップを踏んで指導することができる。いずれの段階にしても、1人で完全に正答を得られることが目標ではなく、あくまでも仲間と話し合い、答えを見つけ、最終的には元の話をも復元することへとつなげていく態度を養わせることが大切なのである。

また、ディクトグロスに似た活動として、リテンション (retention) やリプロダクション (reproduction) がある。これは、鳥飼・玉井他 (2003) によれば、1文あるいはある程度まとまりのある英語を聞いた後に口頭で意味や内容を復元する活動と定義される。復元される内容は必ずしも原文と同じである必要はなく、これは同時通訳者の養成訓練としても用いられる方法だという。ストーリーテリングとも呼ばれるこのリプロダクションについて、池邊 (2004) は、学習者の表出する英語の fluency が増し、語彙や言語形式に対する注意力が高まり、その習得が促進される可能性を示唆する結果があったと述べている。これらの活動の形式として、シャドーイングやリテンション、リプロダクションは個人練習で行われるのに対して、ディクトグロスはペアやグループでの活動を基本としている。もちろん、まとまりのある英文を聞いて、書き取ったメモから話を復元し、グループで話し合う過程を省略してスクリプトと照合し訂正できるところは直すという内容のみで行えば、ディクトグロスも個人での練習が可能である。しかし、ペアやグループでの活動が可能な環境ではディクトグロスを用い、個人練習のみ可能な環境においてはリテンションやリプロダクションを用いるといった使い分けもできる。このような意味で、ディクトグロスはディクテーションの発展型であると同時に、個人あるいはグループ活動の違いはあれ、シャドーイングの派生とも言える。

## 2.4 先行研究

リスニング能力養成のためのディクテーションの

効果について、杉浦他 (2002) は以下のように結論付けている。実験対象となった161名の大学生に4月から7月にわたりディクテーション形式のリスニング能力養成のための授業を行った結果、事前テストと事後テストでは平均点に13.1点 (増加率33%) の伸びが認められた。つまり、ディクテーション形式のリスニングトレーニングには学習効果があったのである。また、特筆すべき点は、この研究がリスニング能力育成のための自律学習をねらったものということである。この研究では、ディクテーションを家庭学習の手段としても課している。これは言語四技能のうち、ただたくさん量を聞くことが唯一の学習方法だと考えられがちなりスニング練習に一石を投じた貴重な研究であると考えられる。しかし問題点として、聞き取る音声のスピードが速くなると書き取りが難しくなることも結論付けている。つまり、上のディクトグロスの問題点でも述べたように、練習の教材選定が鍵となってくる。

## 3 予備実験

### 3.1 リサーチクエスション

リスニング指導で大切なことはメモを取らせることであるということから、2006年に次の目的で予備実験を行った。

- (1) リスニング中にメモを取れるか否かで得点に差が出るのではないだろうか。
- (2) ディクテーションのような書き取りの訓練を行っているクラスの方がメモを取る能力に優れているのではないだろうか。

### 3.2 研究方法

被験者は、石川県立高等学校の1年生4クラス160人である。授業でディクテーションを定期的に行っているクラスを Class A, Class B とし、ディクテーションを全く行っていないクラスを Class C, Class D とする。ディクテーション指導を始めてから半年が経過したところで、リスニングテストを行った。Class A はメモを取らせながらテストを行い、Class B にはメモを取ることを禁止した。また、ディクテーション指導を行っていない Class C, Class D についても Class C はメモを取ることを許可し、Class D は禁止した。リスニングテストには、

英検（日本英語検定協会）準2級の過去問題より Part 3 の会話問題10題を採用した。Part 3 はある程度長い英語を聞いて後の問いに答える必要から、メモを取ることの重要性があると判断した。

■表3：予備研究のクラス分け

	サンプル数	ディクテーション指導	メモの可否
Class A	40	有	可
Class B	40	有	不可
Class C	40	無	可
Class D	40	無	不可

### 3.3 予備実験の結果

表4が予備実験の結果である。平均点の比較では、Class C > Class B > Class A > Class D の順位であり、ディクテーションの効果は点数で見ると測ることができなかった。しかし、Class A と Class B についてメモを取った生徒のみに注目すると、Class C > Class A、Class B > Class D となり、メモを取ればいるほど、得点が高いことがわかる。各クラス間で統計的な有意差は出なかったものの、メモを取ることに関して見ると点数では差があることがわかる。

■表4：予備実験の結果 (n = 160)

	得点	メモの数		正解に結び付いたメモの数		
		Eng	Jap	Eng	Jap	
Class A		4.3	15.2	10.4	2.8	2.6
	内メモを取った生徒	4.6				
Class B	4.4					
Class C		4.8	7.7	13.5	1.8	2.6
	内メモを取った生徒	4.9				
Class D	4.2					

(注) Eng: English, Jap: Japanese 取ったメモが英語/日本語どちらだったかを表す；得点は Maximum = 10

### 3.4 考察

ディクテーション指導の効果としては、指導を継続的に行ったクラスは、テスト中にメモをたくさん

取ることができ、しかも日本語でのメモではなく英語でメモが取れることがわかった。つまり、Class A は Class C よりも、英語でメモを取る割合が高かった (A - 15.2語, C - 7.7語)。そして、そのメモが正答に結び付いた数は、1ポイント高かった (A - 2.8, C - 1.8)。逆に、Class C は日本語によるメモの割合が高い (A - 10.4語, C - 13.5語) が、その正答に結び付いた割合は Class A と変わらなかった。このことより、ディクテーションが note-taking 能力の向上に寄与したと言える。ディクテーションを継続的に行うと、英語でたくさんメモを取ることができたのである。

また、リスニング中のメモの許可に関する側面では、Class A、Class C のメモを取った (取れた) 生徒は、メモを取ることを許可されなかった Class B、Class D の平均点を上回った。さらに、テスト後に行ったアンケート結果によると、メモを取ることを許されなかった Class B、D のうち、26名 (32.5%) がメモを取りたかった、あるいはメモを取ってよければもっと得点が上がった、と考えている。これは、無視することのできない大きな数字であり、学習者側から見ると、メモが取れないことは精神的にも英語力的にもマイナスに作用している。

予備実験において、被験者によっては全くメモを取らなかった生徒がいたが、それが能力的なものなのか、それとも単に取る気がなかったのかがはっきりしなかった。本実験では、メモをしっかり取らせる指導をし、メモが取れるから得点が高いのか、それとも得点が高いからメモが取れるのかを明らかにしなければならないと感じた。

## 4 本実験

### 4.1 研究方法とその目的

今回は学習者の英語力が均衡している40人の2クラスを Class A、Class B とする。図2に示す研究手順に従い、各学習者の現時点でのリスニング能力を測るため、Step-up Listening (日本英語教育協会) の能力伸長度測定テスト (事前テスト) を行う。その後、Class A は前出の Step-up Listening のリスニング練習問題 (各10問×20回) をディクトグロスを用いて行い、半年が経過したところでメモを取らせながら能力伸長度測定テスト (事後テスト) を行う。

Class B はディクトグロスを行わず、同様の練習問題と能力伸長度測定テスト（事後テスト）を行い、その伸長度を測定する。上述の Step-up Listening を本研究に採用したのは、テストとして信頼性と妥当性があり、学習者の実験開始時点と終了時点のリスニング能力を的確かつ精密に測定できるからである。また、今回のディクトグロス指導を行った練習問題は、1回分が10問で授業のルーティンワークとして最適であり、20回分という分量は学習者の伸長度を測るのに十分な量であった。

▶ 図2：研究の手順



本実験研究では次の2点が目的となる。

- (1) 積極的にメモを取りディクトグロスを行うことが、理解度にどのような効果をもたらすかを調べる。そのために、上述の Class A, Class B の能力伸長度測定テスト（事前テストと事後テスト）の平均点について有意差があるかを検証する。
- (2) ディクトグロスがもたらす波及効果を調べるために、文法能力テスト、ライティングテストの結果についても相関関係を測る。

## 4.2 仮説

- (1) Class A では、事前テストと事後テストの間に統計上有意な差が生じる。つまり得点の伸長度が高く、平均点に有意差がある。
- (2) リスニング能力の伸長のみならず、文法能力やライティング能力の向上にも効果がある。

## 4.3 被験者

今回の被験者は、石川県立高等学校1年生2クラス、80名（男子43名、女子37名）の生徒である。ただし、事前テストと事後テストの両方を受験したものを対象としたので、能力伸長度測定テストからの結果分析は79名を対象としている。生徒によって、英語に対する得手、不得手はあるものの、学習状況は良く、大学・短大への進学希望はほぼ100%のいわゆる進学校である。今回のリスニング練習におい

ても積極的に行ってくれた。

## 4.4 実験方法

表5に示す手順で実験を行う。被験者となる生徒には実験開始にあたって、資料2に示す「リスニング練習の仕方について」を配布しオリエンテーションを行った。教材となる Step-up Listening の練習問題は、全部で3つのPart、計10問から成る。Part 1がNo.1からNo.4までの4問、Part 2がNo.5からNo.7までの3問、Part 3がNo.8からNo.10までの構成である。Part 1は簡単な会話の最後にくる発言を選ぶもので、Part 2は会話を聞いてそれに関する質問に答えるものである。また、Part 3はまとまりのある文を聞いて、最後に流れる質問に答える形式である。

ディクトグロスの対象としたNo.10を含めてNo.5からNo.10は音声で2度流れる。ある生徒から、「メモを取っていると問題が解きにくい」という指摘があった。メモを取ることに慣れていない生徒にとってはそのように感じるのは当然である。2回流れる英語のうち、1回目は聞くことに集中して、2回目でメモを取るよう指導の徹底を図った。

20回にわたる実験を、7・8月の夏季補習中から9月（Ⅰ期）、そして10月から12月（Ⅱ期）に分けて行った。毎回、生徒にはリスニング解答用紙（資料3）の他、ディクトグロスのためのメモ用紙（資料4）とグループ活動用紙（資料5）を配布した。

Class Aについては、ディクテーションとディクトグロスを核としてグループで活動する時間を設定してある。Doughty (1998) は、学習者が言語形式に注意を払うためにはコミュニケーションが必要であると述べている。コミュニケーションとは何も英語を通じた意味の伝達ばかりではなく、ディクトグロスによりペアで通じ合う文章を復元するというコミュニケーションによっても、学習者に言語形式に対する認識を深めさせることができるのではないか。また、ディクトグロスで文を復元した後、スクリプトと照らし合わせることが重要である。これによって学習者は獲得すべき文法に気が付くはずである。そのために被験者にはNo.10についてスクリプトを活動の最後に書写させた。また、リスニング力を伸ばすためには、リスニングにおいて英語を聞く必然性を生徒に持たせることが求められる。したがって、グループでディクトグロスを行った後もう

■表5：指導の手順

[Class A]

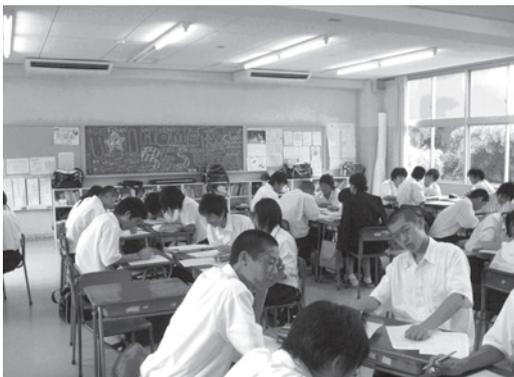
I 期	II 期
① No.1 はディクテーションを行う (3分)	① No.1 から No.10 までメモを取りながらリスニングを行う
② No.2 から No.10 まではメモを取りながらリスニングを行う	② No.10 についてはペアまたはグループでディクトグロスを行う (3分)
③ No.10 についてはペアまたはグループでディクトグロスを行う (5分)	③ No.10 をもう一度聞く
④ No.10 をもう一度聞く	④ スクリプトを配布し復元した英文と比較する (3分)
⑤ スクリプトを配布し復元した英文と比較する	
⑥ No.10 のスクリプトを書写する (3分)	

[Class B]

指導期間中を通して
① No.1 から No.10 まで何の指導もしないで問題を解かせる
② スクリプト配り、答え合わせをさせる

一度 No.10 の音声 を聞かせた。元の英文がどのような内容だったのかをグループで議論した後もう一度英語を聞かせることで、前に体を傾けて聞くほどの集中力を持って英語を聞くようになった。Class A において、II 期では No.1 で行っていたディクテーションと最後の No.10 の書写を行わなかった。両者ともルーティンワークとしての時間の短縮をねらったためである。それに、簡単な単文であればほぼディクテーションはできており、また、書写を強

▶ 写真：ディクトグロスの様子



制しなくても、自分の復元した文を直しながら書き写している生徒が多かったためである。

## 4.5 分析方法

- (1) Class A と Class B について、事前テストのスコアに対し  $F$  検定を行い母集団が同じと判断できるかを分析する。
- (2) Step-up Listening の練習問題を表5の手順に従って行い、各回の平均点をクラス間で比較する。
- (3) 事前テストと事後テストの結果を比較する。

## 4.6 同質の集団と言えるか

Class A と Class B について、事前テストのスコアに対し  $F$  検定を行った結果 ( $F(39, 38) = 1.72, p < .05$ ) は、有意ではなく母分散は等しいことがわかった。ゆえに、Class A と Class B は同じ母集団であると判断できる。

■表6：事前テストの結果

	サンプル数	平均	標準偏差
Class A	40	441.1	57.9
Class B	39	445.2	46.8

(注) Maximum = 640

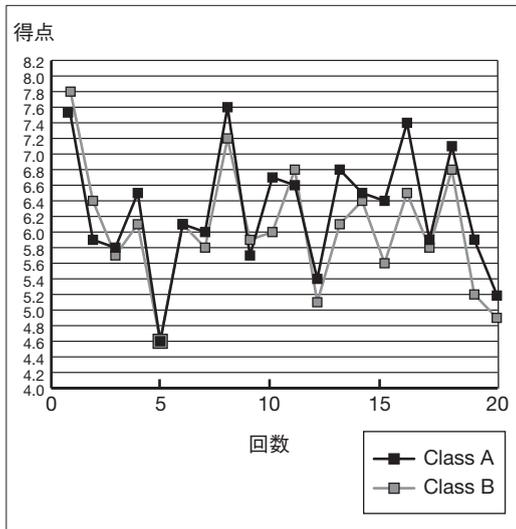
## 4.7 結果

### 4.7.1 20回にわたるディクトグロス実験からの結果

図3に20回にわたって行ったディクトグロス実験の経過結果を示した。スタート時点では Class A よりも平均得点が上回っていた Class B を、回数が増すにつれて Class A が平均得点で上回っていることがわかる。特に、13回目以降を見ると、両クラスの平均点に大きな差がたびたび見られることがわかる。

3回目の指導で、メモの取り方を詳しく指導した。また、「これがリスニング力を上げる方法なのだ」と力説してたくさんメモを取らせた。そのことにより、前回よりも復元した文の量が飛躍的に増えた。比較対象のクラスとの平均点の開きがなくなり、度数分布を見ると Class A の方が得点差のばらつきが小さくなった。自己で訂正できる能力も向上した。ディクトグロスの指導が波に乗り、能力の向上が実感できたのはこの3回目からである。

▶ 図3：ディクトグロス実験の結果



(注) Maximum = 10

4回目以降、Class Aの平均点が対象クラスを上回ることが多く、あるグループの中には、「Are youまで聞き取れたからその後にくる動詞はingですよね？」という既知の文法知識を生かした質問をしたり、「主語＋動詞」の句型を意識した文の復元などができたりしてきた。このように学習者が自ら言語形式に意識を払い気付き始めた。

#### 4.7.2 事後テストからの結果

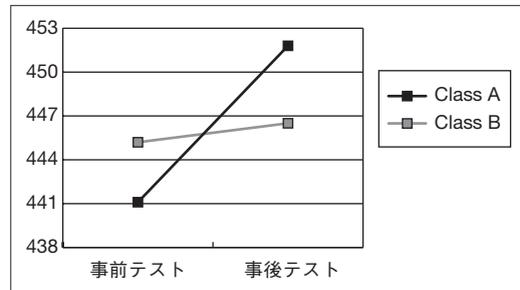
事前テストと事後テストの平均得点を比較したところ、明らかにディクトグロスによるリスニング能力向上の効果があることがわかった。図4が示すように、Class Aでは平均点で10.7点の伸び（増加率9.8%）が確認された。この結果について有意水準5%で繰り返しのあるt検定を行い検討した。その結果、 $t(39) = -1.64, p < .05$ であり、Class Aにおける事前テストと事後テストの平均点の伸び（平均の差）は有意であった。一方、Class Bでは1.3点の伸びにとどまった。

■表7：事後テストの結果

	サンプル数	平均	標準偏差
Class A	40	451.8	58.8
Class B	39	446.5	58.8

(注) Maximum = 640

▶ 図4：事前テストと事後テストの平均点の差



■表8：事前テストと事後テストの平均点比較

	Class A		Class B	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
事前テスト	441.1	57.9	445.2	46.8
事後テスト	451.8	58.8	446.5	58.8
t (79)	t = -1.64 p < .05*		t = -0.17 p = .43 (ns)	

(注) \*は有意差ありを示す

## 4.8 考察

以上の結果から、ディクトグロスを用いたリスニング練習では、リスニング能力の向上に効果があった。特に、ディクトグロス始めて10回目以降（3か月目以降）の得点を見ると、Class Bの平均を上回ることが多く、6か月後の事後テストではClass Bの平均点を大きく上回った。指導を始めて10回目と言えば、ディクトグロスの手順にも慣れ、複雑な文でも書けるようになってきた頃であった。

## 5 文法能力テストの分析

### 5.1 文法能力テストの目的と方法

ディクトグロスが別名 Grammar dictation と言われるように、指導の一効果として文法能力の向上が期待される。ここでは、練習問題（20回分）で被験者が誤りを起こし、ディクトグロスによって訂正された部分を分析し、35問の文法能力テストを独自に開発してClass AとClass Bに対して実施した（資料6）。

### 5.2 仮説

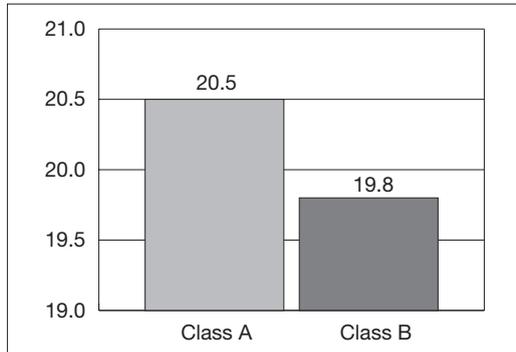
- (1) Class Aの方が、ディクトグロスをやりながら指導された文法に関して、その定着率が高い。

(2) したがって、文法能力テストにおいてクラスの平均点に有意差がある。

### 5.3 結果

図5に文法能力テストの結果を示した。Class Aは平均得点20.5（得点率58.6%）で、一方Class Bは平均得点19.8（得点率56.6%）であった。

▶ 図5：文法能力テストの結果（n = 80）



(注) Maximum = 35

■表9：文法能力テストの結果

Class A		Class B		t = (78)	
平均	標準偏差	平均	標準偏差	t	p
20.5	4.66	19.8	3.80	0.68	.24 (ns)

### 5.4 考察

文法能力テストの結果を考察すると、平均点に0.7点の差が出た。しかし、これは統計上の有意差があるとは言えず、期待していた結果とはならなかった。ディクトグロスの指導中、確かに生徒は獲得すべき文法に気付いたり、スクリプトを見ながら自己の誤りを直したりしていた。しかし、文法の定着となると、20回の練習の中で数回出てきただけでは定着が図られなかったことがこの結果の原因であろう。2.4で述べたとおり、練習の教材選定が鍵となるが、獲得かつ定着させたい文法が繰り返し出題されるなどの必要がある。また、ディクトグロスによって気付き獲得した文法を定着させる別の指導の必要もあるだろう。

## 6 ライティングテストの分析

### 6.1 ライティングテストの目的と方法

ディクトグロスがライティング能力の向上に影響を及ぼすか否かを検証するため、ライティングテストを以下の観点より実施した（資料7）。

- (1) 制限時間内（20分間）で書いた語数の差
- (2) 全体的誤り（global error）と局所的誤り（local error）の差

ディクトグロスは原文をもとにしてキーワードから話を復元する活動なので、英文を作り上げる訓練となるはずである。また、グループで協力し合いながら誤りを指摘し合うことも活動の一環なので、自分や仲間の誤りを発見し修正する能力の育成にも寄与していると考えられる。したがって、全体的誤りもそうだが、特に局所的誤りの数が少なくなることが期待される。よって以下の2点が仮説である。Long and Richards（1987）らによれば、全体的誤りとは語彙の誤用など意味の形成に影響を及ぼすもので、局所的誤りとは意味の理解には影響を及ぼさないものを指す。

### 6.2 仮説

- (1) Class A は Class B よりも制限時間内での英文産出量が多い。
- (2) Class A は Class B よりも誤りの数、特に局所的誤りの数が少ない。

### 6.3 結果

ライティングの評価分析に関しては、内容面と構造（文法運用）面の両方から分析をすべきだが、ディクトグロスが英文産出量と誤りの修正という観点でどのように効果を生み出しているかをここでは考察する。あるテーマに従って、20分間の制限時間内ですできるだけたくさん英文を書くという実験を1回目（実験開始4か月後）、2回目（同5か月後）、3回目（同6か月後）と経過分析した。なお、表10では、この定義に基づいて誤りの分類をし、これに従って誤り分析を行った。同一の誤り（冠詞の誤りが複数に及ぶなど）の場合は1回と数える。

仮説(1)で述べた英文産出量に関して経過観察した図6を考察すると、Class A は1回目の平均産出量が61.4語だったのが3回目では107.5語に増えている

■表10：誤りの分類

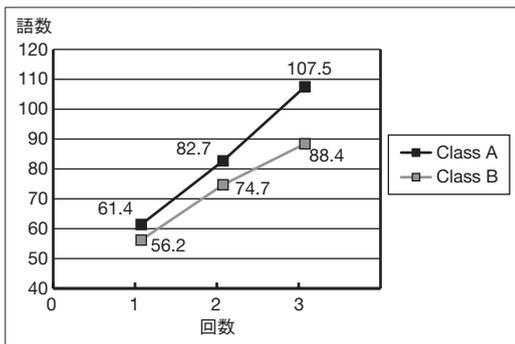
全体的誤り	局所的誤り
<ul style="list-style-type: none"> <li>・文型の誤り</li> <li>・語彙の誤用</li> <li>・受動態における主語の誤用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スペリングミス</li> <li>・三単現のsの付け忘れ</li> <li>・時制の一致</li> <li>・単数、複数の不一致</li> <li>・代名詞の格の誤用</li> </ul>

■表11：ライティング能力テストの結果

	1回目			2回目			3回目		
	W	G	L	W	G	L	W	G	L
A	61.4	0.76	3.41	82.7	1.87	2.05	107.5	1.22	2.73
B	56.2	0.76	3.64	74.7	1.58	3.30	88.4	1.83	3.05

(注) W = 制限時間内で書いた語数の平均, G = 全体的誤りの平均, L = 局所的誤りの平均

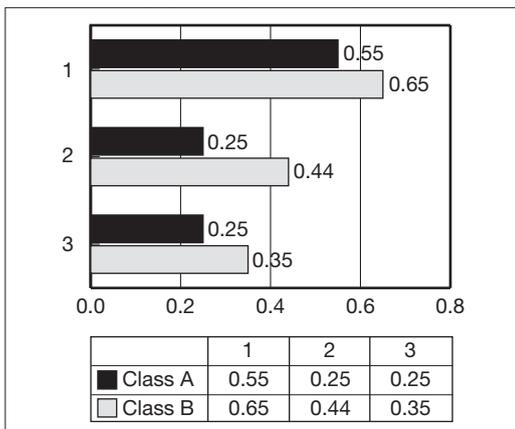
▶ 図6：制限時間内で書いた語数の平均



(増加率75%)。かつ両クラス平均の差は、1回目は5.2語だったのが3回目では19.1語に拡大している。

また、仮説(2)で述べた局所的誤りの数の比較であるが、図7が示すように、10語あたりで局所的誤り

▶ 図7：10語あたりの局所的誤りの数(被験者数 = 80)



の数をみると、Class Aの値がClass Bに比べて大変少ないことがわかる。

## 6.4 考察

文法能力テストの結果が期待していたものとはなかったが、ライティング能力テストではディクトグロスの指導の結果が明確に現れている。文法に気を付けながら仲間同士で英文を復元することで、誤りが少なくなり、メモをもとに英文を産出していくことで、自由英作文の課題で英文を自分で産出する能力がついたものと考えられる。

## 7 総括的な考察と今後の課題

以上、多角度から行った実験の結果より次のことが考察される。

- (1) ディクトグロスを用いたリスニング練習では、リスニング能力の向上に効果がある。
- (2) ディクトグロスによる指導だけでは、文法ルールが学習者に内在化しない恐れがある。文法の獲得には、ディクトグロスを通じて気付いた文法事項を定着させ伸ばす指導があれば、その土台としてディクトグロスの効果が発揮されよう。
- (3) ディクトグロスがライティング能力の向上、特に誤りを少なくし、英文産出量を増やすことに効果がある。

### 7.1 学習者に集中させること

リスニングで最も重要なことのうちの1つは集中することである。Robinson (2003) は、「注意力は言語をインプットに変え、それが作用や短期記憶を活発化させる」と述べている。リスニング以外の言語技能は自己の意志によって運用スピードに変化をもたらすことができる。スピーキングであれば、Well や let me see などの hesitation device を使い、考える間を持たすことができる。リーディングやライティングも同様に読み書きのスピードはコントロール可能である。しかし次々と自分の意識レベルに関係なく流れてくるリスニングについては、そのスピードについて行けるだけの集中力が必要不可欠である。ではその集中力は指導の中で学習者にどのように身につけさせることができるであろうか。この実験の中で、まずはメモを取るという行為に集中

力を高める効果があったと実感している。さらに、ディクトグロスを行い、ある程度の文が復元できた後に、もう一度英語を流すと、学習者は身を乗り出すほどに集中して聞いていた。つまり、テストの問題を解くという目的以外に学習者に英語を聞く必要性をどの程度指導者が作り出せるかにかかっている。

## 7.2 自己教育力の育成

また、5.1で述べたが、ディクトグロスが Grammar dictation と呼ばれるように、文法能力の獲得に焦点を当てているのも特徴である。そのためには、学習者自身が獲得すべき文法存在に気が付き、誤りがあれば訂正するプロセスが大切になってくる。つまり、メタ言語能力の育成や、自分で発見し自分で課題解決を図る自己教育力の育成につながる。その方法として、ディクトグロスの最中に机間指導をして学習者の疑問に答える体制を整え、またディクトグロスの後に、元の文のスク립トを配布し、分析・比較できるようにした。しかし、それでも指導として不十分であると感じたため、ワークシートにコメントを書き込み学習者へフィードバックを毎回行った(資料8)。必ずしも、学習者が自分で訂正しきれなかった文法などの誤りを赤で修正したものばかりではない。「以前と比べて復元できている文の量が増えているからこの調子で頑張り！」など励ましのコメントが大半であった。しかし、ディクトグロスがコミュニケーションの上に成り立っていることから、この添削指導のようなフィードバックは効果があった。また、スク립トを書写させることで、内容がわかった上で自分の書いた英文と比較し、考えながら書く(書き写す)ことは効果があった。時には、筆者自身がディクトグロスに取り組み、生徒と一緒にやろうと呼びかけたこともあった(資料9)。やはり何も書き出せないグループも最初の頃は多く、「今日は2文だけ文を復元させよう」など目標を持たせ、手厚く指導した。その結果、生徒から「今日は3文頑張る」など自発的に発展した目標を掲げ取り組んでくれたグループもあった。

## 7.3 技能間の統合

この論文の副題ともなっている技能間の統合であるが、言語の獲得プロセスにおいて、リスニングをはじめとした各技能を独立した存在にとらえ、1つ

の技能だけの習得をねらった指導よりも、たとえば表面上は単独の技能を伸ばす指導に見えても技能間の統合を目指した指導でなければならない。川(1994)は、語彙の習得においても意味の理解や使用能力の面では、練習問題を繰り返すよりも技能の統合をねらった学習の方に効果があると述べている。しかしながら、Oxford(1990)は「1つの技能の練習が多技能の習得を可能にすることは考えられず、個別の練習のみがそれを可能にする」と言っている。彼の説を前提とするならば、指導者は個々の各技能を有機的に結び付ける手段を考え実践しなければならない。ディクトグロスの指導では、音声としてとらえたものを学習者が自己の手で文字に表し、でき上がっていく英文をグループ内で読み合うことが実践されている。これは、リスニング、ライティング、リーディングの技能習得を有機的かつ総合的に結び付けた活動そのものであった。実際の指導では資料5にあるように、I think I heard や What do you think? など英語を使ってグループでディクトグロスを行うことを当初考えていた。しかし、これは生徒にはかなり難しくあきらめざるを得なかった。しかし、さらに時間を費やすことができ、生徒が英語を介して行うことの意味と意義を理解できればこれは可能である。耳と手と目と口を1つの活動中にたくさん使うことが技能間の統合の鍵である。となれば、このディクトグロスがまさしく言語四技能の統合を図る理想的な指導法だと言える。

## 7.4 BICS から CALP へ

技能間の統合としてBICS(Basic Interpersonal Communicative Skills)からCALP(Cognitive Academic Language Proficiency)への比重移動が課題となってくる。Cummins(2005)によれば、リスニングやスピーキングが中心となる日常的な対人コミュニケーション会話能力(BICS)からリーディングやライティングが中心となるアカデミックな内容を読み書きする能力(CALP)へと長い年月をかけて移行していくという考え方である。となれば、学習集団または個人の発達段階や学習理解状況を踏まえて、指導者がその比重移動を念頭に置いてカリキュラム設定をしなければならない。Cumminsは、語彙やアカデミックな言語能力を伸ばすために、そしてリーディング能力育成のためには多読が必須であると指摘している。しかし、言語スキルという面で、

CALP への比重移動にはリーディングとともにライティングも必要不可欠である。7.3でも述べたように、このディクトグロスはリスニングを入口としながら、仲間との論議を英語で行い（スピーキング）、書いたものを読み合うピアワーク（リーディング）、そして出口としてのライティングと技能の比重移動と統合の観点でバランスの取れた活動と言えよう。

## 7.5 活動の問題点

しかしながら、この活動を行ってみて問題点もあった。まずグループ活動を核としているので、そのグループの組ませ方が大変重要となってくる。各グループにまとめ役的な学習者がいれば議論は活発化するだろう。そのためには、1グループの適正人数という問題も生じてくる。資料にあるハンドアウトには自分の名前の他、班員の名前を書く欄を設けた。文をよく書いているグループとそうではないグループを分析すると、2人あるいは5～6人のグループ、また、同一の性別から構成されるグループの生産性が低いことがわかった。

被験者に聞き取り調査を行ったところ、「相手（仲間）に頼ってしまう」環境に陥りやすいことがわかった。逆に、3～4人で男女比にバランスが取れているグループの生産性が高かった。適正な人数は発言をしやすい環境を整え、男女のバランスはさまざまな角度からの発言や指摘を生み出すのではないかと分析している。

I期とII期ではそれぞれのグループのメンバーを変えてみた。その結果、生産性が向上した生徒もいたため、班員を固定した場合のメリットとデメリット、班員を変更した場合のそれを念頭に置いてグループを組ませる必要がある。

また、活動時間に関して、学校現場とすれば、リスニング指導は英語の授業の冒頭に行く持続可能なルーティンワークでありたい。

また、自学用の課題として学習者に与え家庭学習としたい思いがある。つまり、なるべく授業中に時間をかけたくないのである。今回のこの実験研究においても、夏季補習や普段の貴重な授業時間の一部を使ったが、常に定期試験に向けて、授業の進捗が気にかかった。実際のところ、Class Aで行ったリスニング指導は、ディクトグロス部分以外のリスニング練習（メモを取る練習）を含めると、開始当初は全体で約20分間かかっている。これでは授業中に

行う毎回の指導としては時間がかかりすぎて不可能である。1年間を、もしくは3年間を見通した指導として、2.3で述べたように、初めは単語レベルで書き取る訓練を指導し、次に文単位のディクテーションを行う。そして文単位でできるようになったらディクトグロスに進むといった過程を経てもよいだろう。

今回行った実験の中で、ディクトグロスの部分だけを取り上げれば、かかった時間は13分程度であり、実験II期に入り、手順が慣れてくれば10分程度のルーティンワークとして成り立った。学習者の習熟度やディクトグロスに対する慣れ、扱う教材によって指導者側が臨機応変に制限時間を設けることも考えられる。なぜかと言えば、生徒が食い入るように英語を聞き、グループで活発に話し合い、英文の完成を喜んでいるのを、制限時間という枠組みだけで活動を打ち切ってしまうにはあまりにももったいないからである。この10分程度のルーティンワークがリスニング能力、ライティング能力、文法能力の向上、グループで協力する態度の育成、そして何よりも学習者自身の自分で話の全体像を考え、誤りを訂正していくという自己教育力の育成に寄与するとすれば時間対効果は絶大である。

## 8 おわりに

今回の実験研究を通じて、コミュニケーションの大切さを改めて実感した。それは、英語で行うコミュニケーション活動もそうだが、気持ちや考えを伝え合うという行為そのものが重要さを持ってくる。今回の実験で、約半年間、ペアやグループ活動を通じて、生徒たちは仲間と協力することの大切さ、仲間から学ぶという協働の素晴らしさを学んだ。また、指導者と生徒の関係においても、毎回コメントを返すなど、一斉指導では伝えられない個々に伝える指導の大切さを実感した。英語学習は1人でも可能かもしれない。リスニングは1人でひたすらたくさん聞くというイメージがあることも確かだ。しかし、学校教育の中で「仲間」とリスニング活動を行うことに意義がある、それがこのディクトグロスの本質であろう。そしてそこに「教育」としての英語が存在するのである。

## 謝 辞

最後に、本研究を遂行するにあたって協力していただいた方々に謝辞を表したい。まず、リスニングテストのデータ収集に協力してくれた石川県立金沢桜丘高等学校1年生2クラスの生徒諸君に感謝したい。通常の授業はもちろん大切にしながら、今回のディクトグロス活動において積極的に取り組んでくれた。ペアやグループで熱心に話し合い、練習問題

の得点が次第に上がってくるのを目の当たりにしたとき、諸君の授業担当としてこの上なく喜びを実感した。

そして末筆だが、本研究の完遂にあたっては（財）日本英語検定協会関係者の皆様、および選考委員の先生方、特に有益なアドバイスや示唆を与えてくださった専門選考委員の羽鳥博愛先生には心より感謝申し上げたい。

## 参考文献（\*は引用文献）

- \* Cummins, J. (2005). 『カナダの継承語教育—多文化・多言語主義をめざして』. 東京: 明石書店.
- \* Doughty, C. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 羽鳥博愛. (1979). 『英語指導法ハンドブック4 評価編』. 東京: 大修館書店.
- \* 池邊裕司. (2004). 「Reproduction を用いた英語表現能力の育成」. *STEP BULLETIN*, vol.16, 146-152.
- \* 川貞夫. (1994). 「四技能を使っで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」. *STEP BULLETIN*, vol.6, 77-94.
- \* 木村松雄. (1998). 「リスニング力をつける指導—理論から実践へ—」. 『STEP '98 英語情報』. 10-13. 日本英語検定協会.
- \* Long, M.H. & Richards, J.C. (1987). *Methodology in TESOL*. 172. Wadsworth Pub Co.
- \* 前田昌寛. (2008). 『英語教育フォーラム Vol.2』. A Study of Dictation. 金沢大学外国語教育研究センター.
- 望月昭彦他. (2001). 『新学習要領にもとづく英語科教育法』. 214. 東京: 大修館書店.
- 望月正道他. (2003). 『英語語彙の指導マニュアル』. 39. 東京: 大修館書店.
- \* 文部科学省. (1999). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編英語編』. 10. 東京: 開隆堂出版.
- 文部科学省. (2003). 『「英語が使える日本人」の育成のための英語教員研修ブック』. 東京: 開隆堂出版.
- \* 日本英語検定協会. (2006). 『英検 Can-do リスト』.
- \* 岡秀夫・赤池秀代・酒井志延. (2004). 『「英語授業力」強化マニュアル』. 74-75. 東京: 大修館書店.
- \* Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies*. 244. Newbury House Publishers.
- Robinson, P. (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning (Language Learning and Language Teaching)*. 176-177. John Benjamins Publishing Co.
- \* Robinson, P. (2003). *Attention and Memory during SLA*. 631. Blackwell Publishing.
- 佐野正之. (2005). 『はじめてのアクションリサーチ』. 58-59. 東京: 大修館書店.
- \* 霜崎實他. (2006). 文部科学省検定済教科書. *CROWN English Series I*. 東京: 三省堂.
- \* 杉浦正利他. (2002). 『言語文化論集』. 第23巻第2号. 名古屋大学言語文化部.
- \* 瀧沢広人. (1997). 『授業改革双書21 英語ライティング集』(まえがきより). 東京: 明治図書.
- \* 谷口幸夫. (1999). 「リスニング回数がリスニング理解に及ぼす効果」. *STEP BULLETIN*, vol.12, 26-35.
- \* 鳥飼玖美子・玉井健也. (2003). 『はじめてのシャドーイング』. 37. 東京: 学習研究社.
- \* 卯城祐司・久保田章他. (2001). 『新学習要領にもとづく英語科教育法』. 35, 116. 東京: 大修館書店.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. 40-72, 105-119. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Wajnryb, R. (1989). *Grammar Dictation*. 5. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (2003). 『タスクが開く新しい英語教育』(青木昭六 監訳). 116. 東京: 開隆堂出版.



資料4：Worksheet (個人メモ用紙-I期)

Worksheet No.8 2007.8.23

No. 

--	--

#No.5からNo.10は2回英語が聞かれるので、1回目は聞くことに集中し、2回目でメモを取ろう!

1	1	
2	2	
3	3	
4	4	
5	5	
6	6	
7	7	
8	8	
9	9	
10	10	

10分間の授業の中心となる英語をメモしよう  
 2回目に聞ける英語をメモしよう  
 2回目に聞ける英語をメモしよう  
 ディクトグロス(メモが朗読)

資料5：Worksheet (左：グループ活動用紙-I期, 右：ワークシート-II期)

Worksheet No. 11 2007.8.27

自分の名前 No. 

--	--

相手の名前 No. 

--	--

① Make pairs and talk about what you listened (only about No.10).  
 ② Recreate a story from your notes with your partner.  
 [useful expressions]  
 I think I heard... / What do you think? / Am I right?  
 Do we need to correct...? / Let's go on to the next sentence.

10

(※ここに英語で復元！元の文と全く同じになる必要はなく、メモから自分たちの英語力を駆使して英文をつくるつもりで復元しよう)

(※解答をみながら英文を写そう！)

Worksheet No. 19 2007.11.27

10

(※ここにメモを取ろう！)

↓

10

(※ここに英語で復元！元の文と全く同じになる必要はなく、メモから自分たちの英語力を駆使して英文をつくるつもりで復元しよう)

★S (誰が) + V (～する) + (～を) + いつ・どこで

資料 6 : 文法能力テスト

文法能力テスト

- (1) They ( ) Spanish for three years and speak it well.  
 ① studies ② have studied  
 ③ are studying ④ study
- (2) ( ) weekend they go out to their favorite Mexican restaurant.  
 ① At ② Almost  
 ③ Almost every ④ Very
- (3) Now, Mrs. Jones ( ) a Mexican cooking class.  
 ① is taking ② took  
 ③ takes ④ had taken
- (4) Mami and Jane made a plan to ( ).  
 ① go to hiking ② go for hiking  
 ③ hiking ④ go hiking
- (5) Mami got up ( ) on Saturday.  
 ① very early ② very  
 ③ early very ④ almost very
- (6) He often takes ( ).  
 ① her the park ② the park her  
 ③ the park to her ④ her to the park
- (7) He plays with her for an hour before ( ).  
 ① going home ② go home  
 ③ goes home ④ to go home
- (8) The Cooper gave ( ).  
 ① their old table to friends  
 ② friends for their old friends  
 ③ their old table for friends  
 ④ friends to their old friends
- (9) The table is long, ( ) twelve people can sit together.  
 ① but ② or ③ so ④ however
- (10) Paul usually arrives for his appointment early, but yesterday he ( ).  
 ① doesn't ② can't ③ didn't ④ haven't
- (11) He wanted to be ( ) his friend's house by eleven o'clock.  
 ① at ② of ③ on ④ for
- (12) The map his friend had drawn for him was ( ) that Paul couldn't understand it.  
 ① such unclear ② much unclear  
 ③ too unclear ④ so unclear
- (13) He asked a police officer ( ) help.  
 ① for ② from ③ of ④ with
- (14) Linda is a young ( ) woman.  
 ① Canada ② Canada's  
 ③ in Canada ④ Canadian
- (15) She visited many companies, ( ) a trading company and English conversation school.  
 ① including ② included  
 ③ includes ④ to include
- (16) She got a job in a hotel ( ) a secretary.  
 ① as ② on ③ of ④ to
- (17) The new apartment is a lot more convenient than

- his old ( ).  
 ① that ② it ③ one ④ the one
- (18) He can walk to the station ( ) five minutes.  
 ① in ② on ③ after ④ for
- (19) It's ( ) around his apartment.  
 ① noisy ② noise ③ noises ④ noisily
- (20) Bill likes traveling and ( ) about 20 countries.  
 ① has visited ② visited  
 ③ visits ④ is visiting
- (21) He took lots of pictures, but he left his camera ( ) the airplane.  
 ① to ② at ③ for ④ on
- (22) Nancy didn't speak English ( ).  
 ① with all ② of all ③ for all ④ at all
- (23) Nancy thought that her French was ( ) better.  
 ① much ② very ③ too ④ more
- (24) William always ( ) the spring-cleaning together with his wife.  
 ① do ② does ③ have ④ has
- (25) He cleans the oven ( ) his wife vacuums the carpets.  
 ① as soon as ② during  
 ③ until ④ while
- (26) She dusts ( ) and vacuums the carpets.  
 ① a furniture ② a furnitures  
 ③ the furnitures ④ the furniture
- (27) Last winter Anne visited ( ) Tricia in Switzerland.  
 ① at her friend ② with her friend  
 ③ in her friend ④ her friend
- (28) Tricia and her family ( ) Anne to the river.  
 ① gave ② went ③ took ④ came
- (29) She enjoyed the natural ( ) of the area.  
 ① beauty ② beautiful  
 ③ beautifully ④ beautify
- (30) Visitors to Yellowstone Park often see bears, moose, and deer along the road. Some of ( ) are very cute.  
 ① it ② they ③ them ④ their
- (31) It is dangerous to try to ( ) wild animals.  
 ① food ② feed ③ foods ④ feeds
- (32) Gloria's boyfriend sent ( ).  
 ① flowers her ② flowers for her  
 ③ her flowers ④ her to flowers
- (33) What happened to Gloria ( ) her birthday?  
 ① in ② on ③ at ④ to
- (34) Leslie was planning ( ) a graduation party at the beach.  
 ① having ② had  
 ③ to have ④ have had
- (35) Ed forgot ( ) matches so they couldn't cook anything.  
 ① bring ② bringing  
 ③ brought ④ to bring

資料7：筆記能力テスト

筆記能力テスト

- ・ライティングの解答時間は20分間です。
- ・解答は全て英語で、時間内でできるだけたくさん書きなさい。

あなたは毎日駅を利用しています。イラストを参考にして、駅や公共交通がどのようなであつたらいいなと思いますか。またなぜそのように考えたかを、身近な事例や経験を取り上げて、あなた自身の考えを書きなさい。

A

B

資料8：ワークシートフィードバック

Worksheet No. 3 2007.7.21

自分の名前→ No. [redacted]

相手の名前→ No. [redacted]

① Make pairs and talk about what you listened to about NO.10.  
 ② Recreate a story from your notes with your partner.  
 [useful expressions]  
 I think I heard..... / What do you think? / Am I right?  
 Do we need to correct...? / Let's go on to the next sentence. 訂正する、修正する、訂正する、訂正する、訂正する、訂正する!

Bill is a junior high school student but his sister is Nancy only six years old. Their mother works in the afternoon. So Bill usually picks Nancy up after school. He often takes her to the park and plays with her for an hour before going home. Bill seldom begins his home work before dinner.

Bill is a junior high school student, but his sister Nancy is only six years old. Their mother works in the afternoon, so Bill usually picks Nancy up after school. He often takes her to the park and plays with her for an hour before going home. He seldom begins his home work before dinner.

資料9：リスニング向上プロジェクト (指導者による見本)

**リスニングカ向上プロジェクト**

夏休みの前期補習もあと2日になりましたが、リスニングカアップ目指して頑張ろう!

(メモの例)

Fri Mas Jim go hiking weekend  
 early on Sat x station  
 station for hour him  
 go hiking on Sunday

(復元文の例)

On Friday, Mami and Jim made a plan to go hiking on the weekend. Mami wanted to go hiking on early on Saturday and went to the station. She waited there for one and a half hour, but Jim didn't show up. So, she decided to go hiking on Sunday.

- ・全部メモを取ろうとしないで、誰が(主語)・何を(動詞)・自分のなじみのある語などを中心に、あとで話が復元できるようメモする。
- ・メモから何とか話を復元しよう。

# 高校生の自由英作文指導における ピア・フィードバックの活用

ープロセスの改善とライティング不安の軽減の視点からー

広島県立安古市高等学校 教諭 久山 慎也

申請時：広島県／広島大学附属中学校・高等学校 教諭

## 概要

本研究では、高校段階におけるポスト・ライティング指導の一形態として、生徒にお互いが書いた作文を交換させ、コメントを返させるというピア・フィードバック活動を導入し、その効果を検証している。指導期間は半年間で、作文を交換してフィードバックを返す活動を3回、フィードバックを返す力をつけるための指導を計8回実施した。指導効果の分析に際しては、対象クラスの生徒を、文法能力、作文ストラテジーの使用頻度、英作文力の3変数によって4つのグループに分けたが、作文ストラテジーの使用頻度が最も低かったグループにおいて、計画段階と推敲段階でのストラテジー使用が増えた。また、このグループの生徒はピア・フィードバック活動の実施後に書いた英作文の得点においても上昇が見られた。ライティング不安の軽減については、今回の実践においては、どのグループにおいても指導の効果は確認されなかった。

行錯誤されているのが現状である。

本研究では、ある事柄について賛成あるいは反対の立場から自分の意見を書くという論述型の自由英作文指導において、高校生のライティング・プロセスを改善する目的でピア・フィードバック (Peer Feedback, 以下 PF) 活動を実施し、その効果を検証する。また、英作文指導の目標として指導要領が掲げる、「英語を書いて表現しようとする積極的な態度」の育成に向けて、ライティング不安の軽減に PF 活動がどの程度の効果を持つのかについてもあわせて調査する。

なお、本研究で言う PF 活動とは、先行研究より、「学習者同士がお互いの書いた英作文を改善するため、内容・文法・構成に関して口頭あるいは筆記によるフィードバックを返す活動」であると定義する。

## 2 理論的背景

### 2.1 ライティング・プロセス

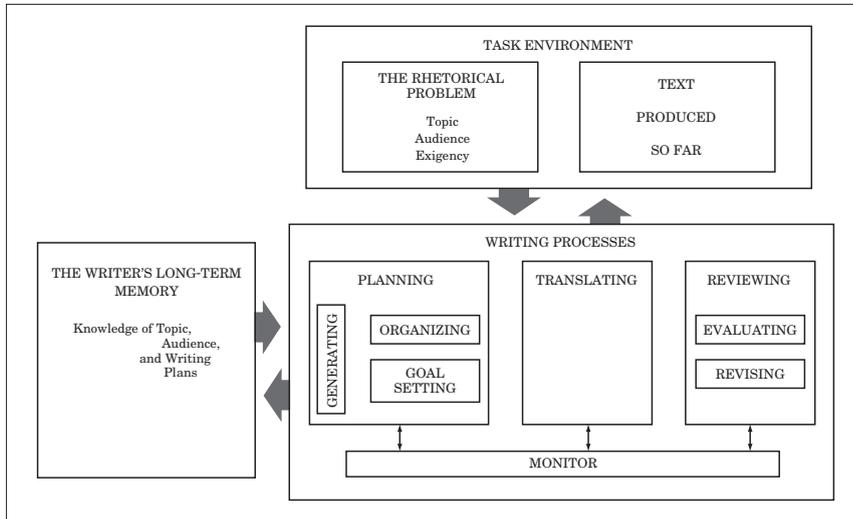
小室 (2001) の指摘にもあるように、日本人英語学習者のライティング・プロセスのモデル構築は、Sasaki & Hirose (1996) や Sasaki (2002) の研究はあるものの、現時点であまり進んではない。本研究では L1 での作文研究において提唱されたモデルではあるが、これまでの作文研究や作文指導の理論的基盤として最も頻繁に利用されてきた Flower & Hayes (1981) のモデルに基づき、生徒のライティング・プロセスの構成要素について考察する。

Flower & Hayes (1981) によれば、学習者は作文を書く際、図1で示したように「課題環境 (TASK

## 1 はじめに

1980年代より提唱され始めたプロセス・アプローチの影響を受け、国内の英作文指導においても、生徒のライティング・プロセスの改善を図る指導が重要視されつつある。しかしながら、語彙や文法項目の定着といったように指導内容が比較的絞りやすい和文英訳に比べ、生徒のライティング・プロセスが指導対象となる場合には、例えば日本人英語学習者がどのようなプロセスをたどるのかなど、明らかにされていない点多々あり、さまざまな指導法が試

▶ 図1：ライティングのプロセス・モデル (Flower &amp; Hayes, 1981, p.370)



ENVIRONMENT)」と「書き手の長期記憶 (THE WRITER'S LONG-TERM MEMORY)」の影響を受けながら、「計画 (PLANNING)」、「文章化 (TRANSLATING)」、「推敲 (REVIEWING)」、「モニター (MONITOR)」といった下位要素を複合的・再帰的に働かせるとされている。

また、日本人大学生のライティング・プロセスを研究した Hirose & Sasaki (1994), Sasaki & Hirose (1996) においては、良い書き手は未熟な書き手に比べて、1. 計画段階において作文全体の構成や内容をより意識する、2. 作文途中において文法・綴り・内容・構成・語彙すべての側面により注意を払う、3. 読み直し・書き直しをより多く行う、ことが指摘されている。本研究においては、これらの特性が、Flower & Hayes (1981) のモデルで言うところの「計画」、「文章化」、「推敲」のそれぞれの過程において、良い書き手が使用するストラテジーを具現化したものであるととらえ、作文指導によりこれらのストラテジーの使用頻度を増やすことが、生徒のライティング・プロセスを改善したことにつながると思われる。

## 2.2 ライティング不安

L1 において先駆的な研究を行った Daly & Miller (1975) は、ライティング不安を「個人が作文の過程において感じる恐れや不安」(p.3) であると定義し、これが高い学習者は書く作業を極力避けようとするため、作文能力がなかなか伸びないことを指摘して

いる。さらに、こうした傾向は、同様の手法を用いて調査を行った Gungle & Taylor (1989) によって、ESL 環境下における学習者にも見られることが確認されている。

これらの研究に基づき、日本人大学生のライティング不安を調査した Sugita (2003) は、ライティング不安に、「書くことに対する楽しみの少なさ」、「作文能力に対する自信のなさ」、「評価されることへの不安」、「自分の意見を表現することへの不安」といった4つの要素が含まれることを明らかにし、プロセス重視の作文指導が、こうしたライティング不安を軽減したことを報告している。

本研究ではこのライティング不安が、生徒の積極的に書こうとする態度を阻害する要因の1つであるという考えの下、PF 活動の利用によりその軽減を図る。

## 2.3 ライティング・プロセス及びライティング不安と PF 活動との関連

Ferris & Hedgcock (1998) は、PF 活動を支える理論的基盤として、プロセス・ライティングとの相性の良さ、協同的な学習の重要性、第2言語習得における相互交流の重要性を挙げ、この活動の利点を、先行研究をもとに以下の8点に集約している。

- 1) 生徒が自らの学習に主体的にかかわること。
- 2) 生徒がペアからの反応に触発され自らの考えを再構築すること。
- 3) 生徒が、クラスの前や教師と会話するときより

も、緊張感が少なく、臨機応変に、探求的な会話ができること。

- 4) 生徒が現実の読み手から質問や反応を受けられること。
- 5) 生徒がさまざまな相手から反応を得られること。
- 6) 生徒が何をうまく書いて何をうまく書けなかったかについてフィードバックを得ることにより、読み手が何を求めるのかが認識できること。
- 7) 生徒がペアの作文を読むことにより、自らの作文を推敲する際にも必要な批判的な目を養えること。
- 8) 生徒がペアの作文の長所・短所を見ることで、不安を軽減し自信をつけられること。

(Ferris & Hedgcock, 1998, pp.170-171)

本研究ではこれらのうち、2), 4), 5), 6) より生徒のライティング・プロセスにおける内容・構成・表現への意識が高められ、また、7) より生徒の作文を推敲しようとする意識が高められると考える。こうした意識の変化は、生徒に望ましい作文ストラテジーの使用を促し、ひいては、ライティング・プロセスの改善につながるというのが本研究の仮説である。また、1), 3), 8) から、PF 活動により生徒の書く作業に対する不安が軽減されるとの仮説を立て、その検証も行う。

## 2.4 PF 活動に関するこれまでの実証的研究

当初、PF 活動は英語母語話者に対する L1 での作文指導においてその有効性が調査されていたが、1990年代に入り、ESL 環境下における留学生への作文指導の手法としてもその効果が検証されるようになった。これらの研究はその調査課題や手法から、1. 教師からのフィードバックと学習者からのフィードバックを比較した研究 (Chaudron, 1984; Hedgcock & Lefkowitz, 1992; Connor & Asenavage, 1994; Zhang, 1995; Jacobs, Curtis, Braine, & Huang, 1998; Tsui & Ng, 2000), 2. PF 活動における発話を記述し、その特徴を分析した、あるいは書き直しに反映された度合いを調べた研究 (Nelson & Murphy, 1992; Carson & Nelson, 1996), 3. 学習者に効果的な PF 活動を行うための指導を行い、その効果を検証した研究 (Stanley, 1992; Berg 1999; Kondo, 2004), 4. 書き直しにおいて、学習者がどの程度 PF を作文に反映させたかを調査した研究 (Nelson & Murphy 1993; Villamil & Guerrero 1998), の 4 つに分類される (表 1 参照)。

しかしながら、これらの研究においては、書き直した作文の評価が上がったか、書き直しに際して PF がどの程度反映されたか、あるいは指導によって PF の質や量がどの程度向上したか、といった観点

■表 1：PF 活動に関する実証的研究のまとめ

研究者・調査課題	被験者	調査結果
<b>教師からのフィードバックと生徒からのフィードバックとを比較した研究</b>		
Chaudron (1984) 1. PF を受けたときの方が、TF を受けたときよりも書き直しがよくなるか。 2. PF と TF に対する学習者の態度はどうか。	ESL 環境下の大学生 23 名	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ TF, PF を受ける前後での作文では、ともに有意差は見られなかった。</li> <li>・ PF について被験者はその有効性を疑う反面、PF を評価する意見も見られた。</li> </ul>
Hedgcock & Lefkowitz (1992) PF と TF では、学習者の書き直しに与える影響においてどのような違いがあるか。	FSL (French as a Second Language) 環境下の大学生 30 名	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ PF を受けた書き直しにおいて、内容、構成、語彙の面において有意な改善が見られた一方、TF を受けた書き直しにおいては文法面で有意な改善が見られた。</li> </ul>
Connor & Asenavage (1994) 1. PF に基づいてどのような書き直しが行われるのか。 2. PF は TF や他からのフィードバックに比べ、どの程度の影響力を持つのか。	ESL 環境下の大学生 8 名	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 書き直しのうち、PF によるものは約 5%、TF によるものは約 35%、SF や他からのフィードバックによるものは約 60%であった。</li> <li>・ 書き直しの少なかった被験者は、表面的な書き直しを多く行っており、TF に誘発されたものが多かった。</li> <li>・ 書き直しの多かった被験者は談話レベルの書き直しを多く行っており、SF や他からのフィードバックに誘発されたものが多かった。</li> </ul>

研究者・調査課題	被験者	調査結果
Zhang (1995) 1. PF が TF に比べ、社会的支援 (social support) をより多く与える方法ならば、両者を経験した学習者は PF の方を好むのではないか。 2. PF はより多くの読み手を保障し、より多くの社会的支援を与える点で、SF より好まれるのではないか。 3. SF は学習者の主体性を保障する点において、TF よりも好まれるのではないか。	ESL 環境下の 大学生 81 名	<ul style="list-style-type: none"> <li>PF 並びに SF よりも TF を好んだものの割合は全体の 93.8%であった。</li> <li>PF と SF では、PF を好んだものが全体の 60.5%、SF を好んだものが 34.6%であった。</li> </ul>
Jacobs et al. (1998) PF と TF を経験した学習者は PF を不要なものとして認識しているか。	ESL 環境下の 大学生 121 名	<ul style="list-style-type: none"> <li>全体の 93%の学習者がフィードバックの一手段としての PF の有効性を認めた。</li> </ul>
Tsui & Ng (2000) 1. PF 及び TF は書き直しを促進するか。 2. TF は PF よりも、より多くの書き直しをもたらすか。 3. 書き直しにおいて、PF と TF では果たす役割に違いはあるか。	ESL 環境下の 高校生 27 名	<ul style="list-style-type: none"> <li>PF よりも TF を好む被験者が多く、書き直しに際しても TF の方がより多く取り入れられた。</li> <li>TF の方が好まれた理由としては、教師の経験、フィードバックの具体性が被験者によって挙げられた。</li> <li>PF を受けるよりも、他の作文を読んで PF を与える経験の方が有益であると認識している被験者が多かった。</li> </ul>
<b>PF 活動における発話を記述しその特徴を分析した研究</b>		
Nelson & Murphy (1992) グループでフィードバックを行う際に、学習者の発話にはどのような特徴が見られるか。	ESL 環境下の 大学生 4 名	<ul style="list-style-type: none"> <li>被験者の全発話のうち、「言語の学習 (study of language)」に関連したものが 70~80%を占め、被験者たちはフィードバックを与える活動に専念していたと言える。</li> <li>被験者の 1 人が批判的なフィードバックを与えることに終始したため、グループの雰囲気为建设的なものにならなかった。</li> </ul>
Carson & Nelson (1996) 中国人英語学習者は PF を行う際にどのような発話を行うか。	ESL 環境下の 大学生 5 名	<ul style="list-style-type: none"> <li>スペイン人大学生が PF において相手の作文をより良いものにするためのアドバイスを与えることに専念した一方、中国人大学生は相手との人間関係を維持することの方を優先し、作文に対し批判的なフィードバックを返すことを避けた。</li> </ul>
<b>PF 活動における指導の効果を検証した研究</b>		
Stanley (1992) 指導を行うことにより、学習者は、より有益な PF を行うようになるか。	ESL 環境下の 大学生 31 名	<ul style="list-style-type: none"> <li>丁寧な指導を受けた被験者の方が、簡単にしか受けていない被験者よりも圧倒的に多くの PF を行った。</li> <li>丁寧な指導を受けた被験者の方が、読み手に対する書き手からの質問が多く見られ、turn taking が活発に行われた。</li> </ul>
Berg (1999) 1. 指導を受けた PF は、そうでない PF よりも意味レベルの書き直しをより多くもたらすか。 2. 指導を受けた PF は、そうでない PF よりも書き直した作文の質をより向上させるか。 3. PF の指導の効果は、学習者の英語力によって影響を受けるか。	ESL 環境下の 大学生及び大学院生 46 名	<ul style="list-style-type: none"> <li>指導を受けた PF は、指導を受けない PF よりも意味レベルの書き直しを多くもたらし、その差は有意であった。</li> <li>指導を受けた PF による書き直しは、指導を受けない PF による書き直しよりも有意に質が向上した。</li> <li>指導を受けた PF による書き直しにおいて、英語力の違いによる差は見られなかった。</li> </ul>

研究者・調査課題	被験者	調査結果
Kondo (2004) 1. 指導によって学習者の PF に変化はあるか。 2. PF は書き直しに際してどの程度取り入れられるか。 3. PF の指導は英作文の質にどのような影響を与えるか。	EFL 環境下の 大学生 52 名	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導により読み手としての役割を理解するにつれ、学習者は PF 活動の有効性を認識し、積極的に活動にかかわるようになった。</li> <li>・PF が作文全体の内容にかかわる具体的な指示であるとき、書き手の意識は作品に向けられ、「書き加え」の量が増えた。助言型の PF はより多様な書き直しをもたらし、共同作業型の PF は書き手からより多くの情報を引き出した。</li> <li>・英作文の分量が限られていたにもかかわらず、PF によって作文に盛り込まれる情報がより細くなる、あるいは文章の流れが改善された事例が観察された。</li> </ul>
<b>書き直しにおいて PF が取り込まれた度合いを調査した研究</b>		
Nelson & Murphy (1993) 書き直しを行う際に PF はどの程度考慮されるのか。	ESL 環境下の 大学生 4 名	<ul style="list-style-type: none"> <li>・PF が書き直しに際して取り入れられた程度 (1-5) の平均値は 3.2 であり、書き直しに際して PF がある程度考慮されていたと言える。</li> <li>・PF に際して読み手と書き手との間で意見のやり取りがあり、その雰囲気为建设的であった場合には、書き直しの際に PF が取り入れられる傾向が見られた。</li> </ul>
Villamil & Guerrero (1998) 1. 書き直しに際して、PF はどの程度取り入れられているか。 2. 内容、構成、文法、語彙、綴りといった点についてどのように書き直しが行われているか。	ESL 環境下の 大学生 14 名	<ul style="list-style-type: none"> <li>・書き直しのうち、PF によるものが 55%、SF によるものは 39%、PF を発展させた書き直しを行っているケースが 6% あった。</li> <li>・物語文の書き直しに際しては、文法面・内容面での書き直しが同程度の割合を占めているのに対し、説得文での書き直しでは、文法面での書き直しが占める割合が高かった。</li> <li>・間違った書き直しが起こった割合は、全体の 7% にすぎなかった。</li> </ul>

(注) TF (Teacher's Feedback) : 教師からのフィードバック, SF (Self Feedback) : 生徒自身によるフィードバック

からの分析はなされているものの、PF 活動を行うことで学習者のライティング・プロセス自体がどのように改善するかという点は検証されていない。また、PF 活動の有効性に対する学習者の認識を質問紙によって調査した研究は見られるものの、この活動が学習者のライティング不安をどの程度軽減するか調査したものは皆無である。

さらに、これらの研究では調査対象者は大学生がほとんどであり、高校段階における PF 活動の有効性を実証した研究は Tui & Ng (2000) を除いてこれまでほとんど見られない。また、日本人英語学習者を対象とした研究は、松畑・近藤・ガードナー (2003) や Kondo (2004) があるが、その数は少なく、日本の高校教室における PF 活動の有効性を検証するには圧倒的に実践研究が不足している。

以上のような現状を踏まえ、本研究では以下の 2 点について明らかにすべく、PF 活動を実践し、その結果を分析する。

#### 【調査課題】

1. PF 活動により、生徒のライティング・プロセス

は改善するか。

2. PF 活動により、生徒のライティング不安は軽減するか。

## 3 調査

### 3.1 対象クラス

勤務校の 2 年生 1 クラスの生徒。男子 23 名、女子 13 名の計 36 名。ただし、男子 1 名の生徒については事前データが得られなかったため分析対象からはずしている。

### 3.2 調査手順

#### 3.2.1 事前データの収集

PF 活動の導入に際して、対象クラスの生徒が持つ特性を明らかにする目的で、以下の学習者要因についてデータを収集した。

#### 文法能力

生徒の授業における英語力を示すデータとして、

本校で1学期に実施されたライティングの定期考査2回分の合計得点を利用した。両テストとも試験時間50分、100点満点である。テストにはまとまった文章を書かせる設問はなく、語彙・文法に関する問題が中心となっていたため、合計得点は生徒の文法能力を示す指標として用いた。なお、合計得点の基礎統計量は  $M = 108.7$ ,  $SD = 46.5$  で、両テストの相関係数は、 $r = .88$  であった。

また、別途実施した日本英語検定協会の英語能力判定テスト (Test A) とテスト得点との相関係数が  $r = .71$  であったことから、校内テストではあるが、生徒の英語力を示す指標として本データは信頼できると判断した。

#### 作文ストラテジー

生徒のライティング・プロセスを調べる手法としては、作文途中あるいは作文直後に収集したプロトコルを分析する手法がよく用いられるが、今回は調査対象者が36名と多いため、より実施が容易である質問紙法を用いた。質問項目については Sasaki & Hirose (1996)、安西・内田 (1981) を参考とし、計画・文章化・推敲段階において生徒が行った望ましいストラテジー使用について尋ねた (具体的な項目については資料1参照)。項目数は27で、それぞれの項目において4件法による回答を求め、全項目の合計点を、望ましい作文ストラテジーの使用値とした。なお、合計得点の基礎統計量は  $M = 69.2$ ,  $SD = 16.8$  であった。

#### ライティング不安

生徒のライティング不安の測定については、Sugita (2003) をもとに作成した18項目よりなる質問紙を使用し、生徒に4件法による回答を求めた (資料2参照)。質問項目のうち1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15については逆転項目とし、各回答の合計点をライティング不安値 (WA 値) とした。なお、WA 値の基礎統計量は  $M = 46.4$ ,  $SD = 7.8$  となった。

#### 英作文力

「自分たちの学校に制服は必要か」の題目で生徒に自由英作文を書くことを求めた。作文のための時間は30分とし、必要により10分までの延長を認めた。書かれた作文は回収された後、本校に勤務するALTによりESL Composition Profile (Jacobs et al., 1981) に基づいて100点満点で採点された。評価に携わったALTは、日本も含めさまざまな国のESLクラスにおいて作文を教えた経験を持ち、本校においても

自由英作文クラスを担当したことのある教授経験豊富なイギリス人女性である。作文得点の基礎統計量は  $M = 76.4$ ,  $SD = 8.1$  であった。

### 3.2.2 ペアの編成

PF活動において人間関係から生じる生徒の心理的抵抗を軽減するため、ソシオメトリーにより集団内の人間関係を調査し、その結果に基づいて男子11ペア、女子6ペアを編成した。ただし人数の都合上、男女とも3名からなるグループが1つ入っている。

### 3.2.3 PF活動

2007年の9月から2月までの半年間をかけて、不定期ではあるが以下に示す2つの実践を行った。

#### PF活動 (3回)

まず生徒は与えられた題目について、30分から40分をかけて自由英作文を書くよう指示された。次の授業において、その作文をペアで交換してフィードバックを記入した後、口頭にて意見交換を行った。設定した題目は、1回目については事前テストで書いた作文を使用したので「自分たちの学校に制服は必要か」、2回目は「小学校の英語教育に賛成か反対か」、3回目は「中学生に携帯電話は必要か」である。フィードバックの記入は、指導者の準備したワークシートに沿って進められたが、その内容は、Mittan (1989)、Stanley (1992)、Berg (1999)、Kondo (2004) に基づき、作文の長所を挙げる、作文の主張をまとめる、文法面での改善点を行間に書き入れる、内容面での改善点を行間に書き入れる、といった4つの課題で構成されている。フィードバックの記入に際しては辞書の使用も認められ、記入のための時間がおおむね30分、意見交換のための時間が10分程度与えられた。1回目のPF活動においてはPFをもとに生徒が作文を書き直す作業まで行ったが、2回目、3回目については時間的な制約からフィードバックを返した段階で活動を終了している。

#### PF指導 (8回)

先行研究の中には、読み手としての経験不足や言語熟達度の不十分さから、学習者がフィードバックを返すことに懐疑的な意見もある (Chaudron 1984; Zhang, 1995; Tui & Ng, 2000)。しかし、適切な指導を行うことにより学習者のフィードバックの質が高められることはStanley (1992) やBerg (1999) らの研究により実証されており、本調査においても、

PF 活動とあわせてフィードバックのための指導を実施した。時間上の制約から1回の指導時間は10分程度とし、計8回行った。内容は語法的な誤りを含む英文や、内容的におかしな文を挿入した文章を提示し、ペアに分かれて5分程度で英文の改善点を議論させた後、指導者が正解を提示した（使用したハンドアウトの具体例は資料3参照）。教材の作成にあたっては、高校用のライティングの教科書や受験用指導書において取り扱われている生徒が犯しがちな誤りの具体例と、対象クラスの生徒の作文を分析することで得られたデータを参考とした。対象生徒の作文の分析からは、前置詞の誤用並びに接続詞（特に‘because’）の誤用が顕著であることが明らかとなっている。

### 3.2.4 事後データの収集

生徒のライティング・プロセス並びにライティング不安の変化を分析するため、事前データ収集と同様の質問紙を用いて作文ストラテジー使用値とWA値について測定した。また、作文能力の変化を測定するため、「高校生にとって修学旅行は必要か」の題目で生徒に自由作文を書くことを求めた。得られた作文はこれまでと同様の手順で採点された。

あわせて、PF 活動の有効性に生徒の認識を調べるため、5項目よりなる質問紙調査を実施した。この点について、Grabe & Kaplan (1996) ではPF 活動の成否を握る鍵として、学習者による活動の有効性の認識が指摘されている。また、Kondo (2004) が行った調査においても、PF 活動の有効性を学習者が認識するにつれ、活動に対する積極的なかかわりが生じたことも報告されている。本研究においては、生徒が自分の英作文に対してPF をもらう「受け手」の立場から見た有効性と、他の生徒の英作文を批判的に読みPF を返す「送り手」の立場から見た有効性について調査を行った。

## 4 分析結果

### 4.1 英作文力と他の学習者要因との関係

文法能力テスト得点・作文ストラテジー使用値・WA 値が自由英作文得点に与える影響を調査するため、SPSS 15.0を使用して重回帰分析を行った。これらの変数の記述統計量及び相関係数は表2、重

回帰分析の結果は表3に示したとおりである。また、決定係数は $R^2 = .49$ であった。

■ 表2：記述統計量及び相関係数

変数	M	SD	1	2
従属変数：英作文能力	76.4	8.1	.57	.54
独立変数：1. 文法能力	108.3	47.1		.27
2. 作文ストラテジー	69.1	16.8		
3. ライティング不安	46.6	7.8		

■ 表3：英作文力を従属変数とした重回帰分析の結果

変数	B	SEB	$\beta$	p
文法能力	.07	.02	.43	.007
作文ストラテジー	.19	.06	.39	.008
ライティング不安	-.06	.16	-.06	.682
切片	58.22	11.31	7.8	

これらの結果より、文法能力と作文ストラテジー使用については英作文力を予測する変数となり得ることが示された。また、両変数間の相関係数が $r = .27$ であることから、両変数がある程度独立して英作文力に寄与している可能性も示唆された。

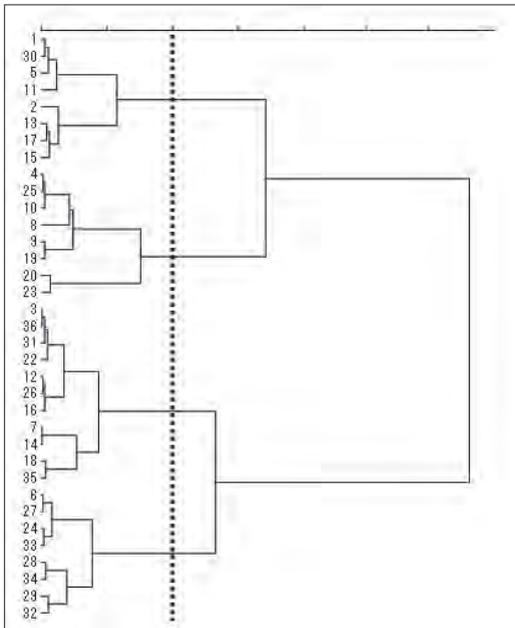
### 4.2 対象クラス生徒の特性

調査対象クラスの生徒が持つ個々の特性を明らかにするため、英作文力とその予測変数である文法能力・作文ストラテジー使用の3変数に関してExcel Macro Clustan を用いてクラスター分析を行った。分析に際しては、文法能力・作文ストラテジー使用・英作文力それぞれの値を標準化し、平方ユークリッド距離を用いたウォード法を使用した。

クラスター分けに際しては、図2のデンドログラムから、グループの特徴が最も明らかになる点を探索した上で、カッティングポイントとした。その結果4つのクラスターが得られた。各クラスターの所属人数は、第1クラスターが8人、第2クラスターが8人、第3クラスターが11人、第4クラスターが8人であった。これらの結果の基礎統計量を表4に、クラスターごとのプロフィールにしたものを図3に示す。

また、これらのクラスター間における平均値の差を、クラスカル・ウォリスの順位和検定によって検討した結果、文法能力は $H = 22.2$ ,  $p < 0.01$ , 作文ストラテジーは $H = 18.6$ ,  $p < 0.01$ , 英作文力は $H =$

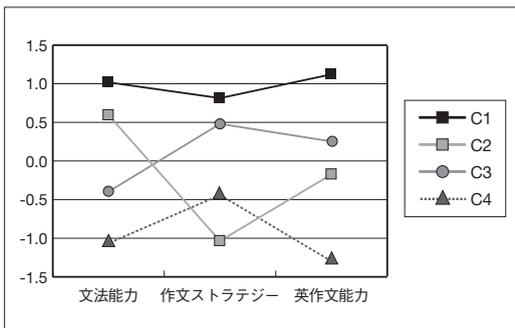
▶ 図2：デンドログラム



■ 表4：各クラスターの基礎統計量

クラスター	N (%)	文法能力		作文ストラ テジー		英作文能力	
		M	SD	M	SD	M	SD
1	8 (22.8%)	156.4	17.9	82.9	9.6	85.5	5.6
2	8 (22.8%)	136.4	31.2	51.8	13.9	75.0	4.1
3	11 (31.4%)	89.6	31.0	77.3	8.0	78.5	3.9
4	8 (22.8%)	58.1	34.3	61.8	16.5	65.9	4.4

▶ 図3：クラスターごとの標準化された平均値のプロット



24.4,  $p < 0.01$ であり、いずれの変数においてもクラスター間での平均値の差は1%水準で有意であった。以上の結果から、各クラスターの特徴をまとめると、表5のとおりとなった。

■ 表5：各クラスターの特徴

クラスター	特徴
第1クラスター (n=8)	文法能力が高く、ストラテジーの使用頻度も高く、英作文力も高い。
第2クラスター (n=8)	文法能力が高く、ストラテジーの使用頻度は低く、英作文力は中程度。
第3クラスター (n=11)	文法能力が低く、ストラテジーの使用頻度は高く、英作文力は中程度。
第4クラスター (n=8)	文法能力が低く、ストラテジーの使用頻度も低く、英作文力も低い。

### 4.3 ライティング・プロセスとライティング不安の変化

PF活動の導入後に生徒の作文ストラテジー使用値とWA値がどのように変化したかについて、クラスターごとにまとめたのが以下の表6である。

■ 表6：作文ストラテジーとライティング不安の変化

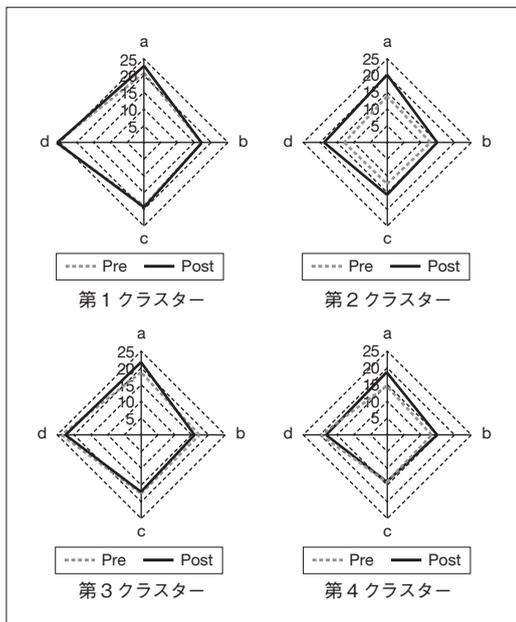
クラスター	作文ストラテジー				ライティング不安			
	Pre		Post		Pre		Post	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1	82.9	9.6	85.3	11.5	39.9	7.0	40.0	6.0
2	51.8	13.9	69.5	6.9	47.8	7.4	48.0	8.7
3	77.3	8.0	77.1	12.0	48.1	6.4	47.3	6.2
4	61.8	16.5	65.8	17.9	50.4	8.2	53.5	8.9

ライティング不安については、クラスターごとにマン・ホイットニーのU検定にて検討した結果、PF活動の前後で有意差は見られなかった。

作文ストラテジーについては、同じくマン・ホイットニーのU検定にて事前・事後の差を検討した結果、事前データにおいて最もストラテジー使用の少なかった第2クラスターにおいて  $U = -2.52, p = 0.01$  となり、1%水準で有意差が見られた。次に、作文ストラテジーに関する27の質問項目を、計画段階に関するもの(8項目)、文章化途中での内容・文法・構成への意識に関するもの(5項目)、文章化途中での読み直し・書き直しに関するもの(6項目)

目), 推敲段階での読み直し・書き直しに関するもの(8項目), の4過程に細分化し, それぞれの過程ごとの変化をさらに分析した。以下の図4はクラスターごとの変化をグラフ化したものである。なお, グラフ中の a, b, c, d はそれぞれ, 「計画段階」, 「文章化途中での内容・文法・構成への意識」, 「文章化途中での読み直し・書き直しに関するもの」, 「推敲段階での読み直し・書き直し」の4過程を表している。

▶ 図4: 各クラスターの過程別の戦略使用の変化

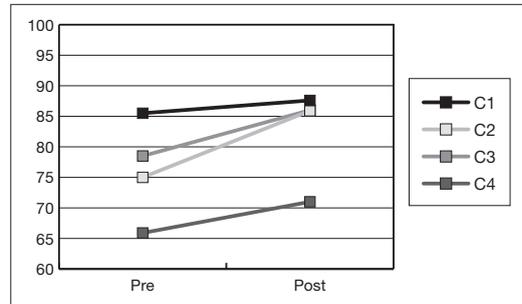


これらの戦略使用の変化をマン・ホイットニーのU検定にて検討した結果, 第2クラスターでの計画段階 ( $U = -2.20, p = 0.02$ ), 文章化途中での読み直し・書き直し ( $U = -1.98, p = 0.04$ ), 推敲段階での読み直し・書き直し ( $U = -2.52, p = 0.01$ ) において5%水準で有意差が見られた。また, 第3クラスターの計画段階においても1%水準で有意差が観察された ( $U = -2.83, p < 0.01$ )。

#### 4.4 英作文得点の変化

事前データ並びに事後データで収集した自由英作文の得点を, クラスターごとにグラフ化したものを図5に, また, ESL Composition Profileにある, 内容, 構成, 語彙, 言語使用, 機械的技術の項目ごとにまとめたものを表7において示す。

▶ 図5: 自由英作文におけるクラスターごとの得点変化



■ 表7: 自由英作文における項目ごとの得点変化

		内容	構成	語彙	言語使用	機械的技術	合計
C1	Pre	25.5 (1.9)	18.1 (0.8)	17.1 (1.7)	20.5 (1.5)	4.3 (0.7)	85.5 (5.6)
	Post	26.6 (0.5)	18.3 (0.7)	18.0 (0.8)	20.8 (1.5)	4.0 (0.0)	87.6 (2.9)
C2	Pre	23.0 (1.6)	15.8 (1.6)	14.5 (1.2)	17.9 (0.6)	3.9 (0.4)	75.0 (4.1)
	Post	26.4 (0.5)	17.9 (1.0)	17.5 (0.8)	20.1 (1.8)	4.0 (0.5)	85.9 (4.1)
C3	Pre	23.2 (1.5)	16.8 (1.5)	16.1 (1.6)	18.5 (1.3)	3.9 (0.3)	78.5 (3.9)
	Post	26.5 (0.7)	18.0 (0.6)	17.4 (0.5)	20.2 (1.5)	4.0 (0.0)	86.0 (2.8)
C4	Pre	19.6 (2.6)	13.4 (1.5)	14.0 (1.3)	15.9 (2.4)	3.0 (0.8)	65.9 (4.4)
	Post	22.8 (5.5)	14.8 (4.3)	14.8 (4.2)	15.5 (5.4)	3.3 (0.9)	71.0 (20.1)

(注) ( ) 内の数値はSDを示す。

自由英作文の合計得点においては, すべてのクラスターで伸びが見られたが, マン・ホイットニーのU検定にてその差を検討した結果, 第2クラスターについては5%水準で, 第3クラスターについては1%水準でそれぞれ有意差が確認された ( $U = -2.57, p = 0.01$ ,  $U = -2.80, p < 0.01$ )。また, これらのクラスターでは, 「内容」, 「構成」, 「語彙」, 「言語使用」の項目において事前・事後の差が5%水準で有意であった。

#### 4.5 PF 活動に対する生徒の反応

5つの質問項目について4件法(1:全然そう思

わない—4：非常にそう思う)による回答を求めたが、以下、項目ごとに回答結果を提示する。

■表8：項目1 回答結果

項目1：ペアに自分の作文を読んでもらい、また、ペアの作文を読んだ経験は楽しかった。

クラスター	回答(百分率)				M	SD
	1	2	3	4		
C1	0.0%	12.5%	50.0%	37.5%	3.3	0.7
C2	25.0%	12.5%	50.0%	12.5%	2.5	1.1
C3	0.0%	18.2%	45.5%	36.4%	3.2	0.8
C4	0.0%	37.5%	25.0%	37.5%	3.0	0.9

PF活動に対する生徒の情動的反応を見るために設定した項目であったが、回答の平均値より、生徒の中でPF活動はおおむね好意的に受け止められたと考えられる。その一方で、第2クラスターの中で1の回答(全然そう思わない)を選択した生徒が2名あったが、これはペアの相手からほとんどフィードバックが得られなかったため、活動に不満を持ったことが原因として挙げられる。

■表9：項目2 回答結果

項目2：ペアからもらった文法に関するコメントは、自分が英文を書き直す際に参考になった。

クラスター	回答(百分率)				M	SD
	1	2	3	4		
C1	0.0%	25.0%	12.5%	62.5%	3.4	0.9
C2	12.5%	0.0%	62.5%	25.0%	3.0	0.9
C3	0.0%	18.2%	45.4%	36.4%	3.2	0.8
C4	0.0%	0.0%	75.0%	25.0%	3.3	0.5

■表10：項目3 回答結果

項目3：ペアからもらった内容に関するコメントは、自分が英文を書き直す際に参考になった。

クラスター	回答(百分率)				M	SD
	1	2	3	4		
C1	0.0%	0.0%	75.0%	25.0%	3.3	0.5
C2	25.0%	25.0%	50.0%	0.0%	2.3	0.9
C3	0.0%	27.3%	54.5%	18.2%	2.9	0.7
C4	0.0%	25.0%	62.5%	12.5%	2.9	0.6

フィードバックを受け取る側から見た、活動の有効性に関する質問項目である。Jacobs et al. (1998)

においてはPFの有効性を認識した学習者の割合は93%であったが、今回の調査においてその割合は50%から100%までの開きがあり、クラスター間及びクラスター内でのばらつきが大きかった。この理由としては、ペアの相手によって返ってくるフィードバックに差が生じるため、生徒の評価が分かれてしまったことが考えられる。

■表11：項目4 回答結果

項目4：ペアの作文を読むことで、自分も他の人と同じくらいの英文が書けるという安心感が持てた。

クラスター	回答(百分率)				M	SD
	1	2	3	4		
C1	12.5%	37.5%	37.5%	12.5%	2.5	0.9
C2	25.0%	25.0%	50.0%	0.0%	2.3	0.9
C3	0.0%	27.3%	63.6%	9.1%	2.8	0.6
C4	75.0%	12.5%	0.0%	12.5%	1.5	1.1

今回の調査ではPF活動の前後でWA値の変化は見られなかったが、項目4に対する回答もこれを裏付ける結果となった。特に、第4クラスターの生徒は87.5%の生徒が否定的な回答をしており、もともとライティング不安の高い生徒にとって、PF活動でその軽減を図ることは容易ではないことが明らかとなった。

■表12：項目5 回答結果

項目5：ペアの作文にコメントを書く活動は、自分にとって勉強になった。

クラスター	回答(百分率)				M	SD
	1	2	3	4		
C1	0.0%	0.0%	62.5%	37.5%	3.4	0.5
C2	25.0%	0.0%	37.5%	37.5%	2.9	1.2
C3	0.0%	9.1%	54.5%	36.4%	3.3	0.6
C4	0.0%	12.5%	62.5%	25.0%	3.1	0.6

フィードバックを返す側から見た、活動の有効性に関する質問項目である。Tui & Ng (2000) が香港の高校生を対象に行った調査では、学習者にとっては、フィードバックを受け取るよりも返す方が有益であると認識されたと報告されている。本調査においても、全体の88%の生徒がフィードバックを返すことの有効性を認識していた。

## 5 考察

まずライティング不安について、本調査では PF 活動の影響は見られなかった。Ferris & Hedgcock (1998) は PF 活動の利点として、学習者がペアの書いた英作文の長所や短所を見ることで自信を持つことを挙げているが、文法力・英作文力の低い生徒たちにとってはペアの作文の長所や短所を分析することが困難な場合が見られた。第 4 クラスターの生徒のうち、87.5%の生徒がライティング不安の軽減に対して PF 活動が持つ効果に対して否定的な反応を示したのは、こうした実態を反映した結果であろう。また、文法力・作文力が高い生徒はより高い確率でペアの作文の長所や短所を適切に分析したが、そのことがライティング不安の軽減に直接はつながらなかった。今回の実践では PF 活動を 3 回と PF 指導を 8 回行ったが、生徒の情意面での変化をもたらすには不十分であった可能性がある。

続いて、本調査では対象クラスの生徒を文法能力、作文ストラテジー使用、英作文力の観点から 4 つのクラスターに分類したが、以下、クラスターごとに作文ストラテジーと英作文力の変化について考察する。

まず、文法能力、作文ストラテジーの使用頻度、英作文力のすべてが高い第 1 クラスターの生徒たちにとって、今回の PF 活動は、ストラテジー使用や英作文得点にわずかな伸びはもたらしたものの、統計的に有意な変化ではなかった。この原因としては、もともと値が高かったため、天井効果が働いたことが考えられる。

次に、作文ストラテジー使用が最も少なかった第 2 クラスターの生徒については、PF 活動の前後でストラテジー使用の頻度が上昇した。より細かく見ると、計画と推敲に関するストラテジー使用が増加していたことから、これらの生徒は PF 活動を通して、より慎重に作文を書くようになった可能性が考えられる。また、英作文の得点も上昇していたことから、そうしたストラテジー使用の増加が作文の質の向上につながる可能性も示唆された。

次は、文法能力は低いが、ストラテジーの使用頻度は高く、英作文力も中程度である第 3 クラスターの生徒についてである。この生徒たちは計画段階でのストラテジー使用に増加が見られたが、英作文得

点においても統計的に有意な上昇を見せた。

最後に、文法能力、作文ストラテジーの使用頻度、英作文力のすべてが低い第 4 クラスターの生徒についてであるが、ストラテジーの使用頻度と英作文得点において増加は見られたものの統計的に有意な伸びではなかった。母語において身につけた作文ストラテジーが、第 2 言語使用において転移するためには、その言語におけるある程度の言語熟達度を必要とするという、いわゆる閾(しきい)レベル (threshold level) の問題があるが、PF 活動が効果を上げるためにもそのような前提となる閾レベルが存在する可能性がある。

## 6 まとめと今後の課題

本研究は ESL 環境下での作文指導で使用されている PF 活動が、日本人高校生を対象として実践された場合の効果について、ライティング不安の軽減とライティング・プロセスの改善の視点から調査した。調査結果としては、PF 活動がライティング不安を軽減する可能性は低いこと、PF 活動は作文ストラテジーの使用を増加させ、英作文の質の向上につながる可能性のあること、PF 活動が効果を上げるためにはその前提となる閾レベルが存在する可能性があること、の 3 点が明らかとなった。

最後に、今回の調査の課題として以下の 3 点を指摘しておきたい。

まず第 1 点目としては、ペア編成のあり方である。今回は生徒の人間関係を優先し、英語力の面での配慮は一切行わなかった。第 2 クラスターの生徒の中に PF 活動に対して非常に否定的な反応を示した生徒があったが、この生徒は第 4 クラスターの生徒と組むことによりほとんど PF が得られなかったことで不満を抱いていた。学力差のあるクラスでのペア編成のあり方は今後の課題である。

第 2 点目としては、生徒のライティング・プロセスについての調査手法が挙げられる。36名という人数を考慮し、今回は質問紙法を用いたが、その回答が本当に生徒のライティング・プロセスにおけるストラテジー使用を反映しているのかについては、プロトコルデータとの突き合わせにより確認が必要であろう。

第 3 点目は英作文の題目についてである。今回

は、題目をある事柄について賛成・反対の意見を述べる論述型に限定したが、そのことにより生徒が作文を書き慣れてしまった可能性も考えられる。PF活動により英作文得点が上昇したのか、単に書き慣れたことにより作文得点が上昇したのか、統制群を設定し比較を行うことで、この点について今後明らかにしていかななくてはならない。

## 謝 辞

まず、本研究に貴重な発表の場を与えてくださいました、(財)日本英語検定協会の皆様と、選考委員の先生方に厚くお礼申し上げます。また、研究に際してさまざまなご支援をいただいた勤務校の英語科の先生方と、積極的に調査に協力してくれた生徒諸君にも心より感謝します。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \* 安西祐一郎・内田伸子.(1981).「子供はいかに作文を書くか?」.『教育心理学研究』, 29, 323-332.
- \* Berg, E.C.(1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-19.
- \* Carson, J.G., & Nelson, G.L.(1996). Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction. *Journal of Second Language Writing*, 5, 1-19.
- \* Chaudron, C.(1984). The effects of feedback on students' composition revisions. *RELC Journal*, 15, 1-14.
- \* Connor, U., & Asenavage, K.(1994). Peer response groups in ESL writing classes: how much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, 3, 257-276.
- \* Daly, J.A., & Miller, M.D.(1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9.
- \* Ferris, D., & Hedgcock, J.S.(1998). *Teaching ESL Composition: Purpose, Process, and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- \* Flower, S. & Hayes, R.(1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- \* Grabe, W., & Kaplan, R.B.(1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- \* Gungle, B.W., & Taylor, V.(1989). Writing apprehension and second language writers. In D.M. Johnson., & D.H. Roen.(Eds.), *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. pp.235-248. New York: Longman.
- \* Hedgcock, J., & Lefkowitz, N.(1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 1, 255-276.
- \* Hirose, K. & Sasaki, M.(1994). Explanatory variables for Japanese students' expository writing in English: An explanatory study. *Journal of Second Language Writing*, 3, 203-229.
- \* Jacobs, G.M., Curtis, A., Braine, G., & Huang, S.Y.(1998). Feedback on student writing: taking the middle path. *Journal of Second Language Writing*, 7, 307-317.
- \* Jacobs, H., Zingraf, S., Wormuth, D., Hartfiel, V., & Hughey, J.(1981). *Testing ESL composition: a practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- \* 小室敏明(編).(2001).『英語ライティング論—書く能力と指導を科学する』.東京:河源社.
- \* Kondo, Y.(2004). Enhancing students writing through peer review coaching. *ARELE*, 15, 189-198.
- \* 松畑照一・近藤淑子・スコットガードナー.(2003).「英語ライティングのピアレビューによる協同学習」.『岡山大学教育学部研究集録』, 124, 29-40.
- \* Mittan, R.(1989). The peer review process: Harnessing students' communicative power. In D. M. Johnson., & D.H. Roen.(Eds.), *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. pp.207-219. New York: Longman.
- \* Nelson, G.L., & Murphy, J.M.(1992). An L2 writing group: task and social dimensions. *Journal of Second Language Writing*, 1, 171-193.
- \* Nelson, G.L., & Murphy, J.M.(1993). Peer response groups: do L2 writers use peer comments in revising their drafts? *TESOL Quarterly*, 27, 135-141.
- \* Sasaki, M.(2002). Building an empirically-based model of EFL learners' writing processes. In S. Ransdell, & M.L. Barbier.(Eds.). *New Directions for Research in L2 Writing*. pp.49-80. London: Kluwer Academic Publishers.
- \* Sasaki, M. & Hirose, K.(1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning*, 46, 457-478.
- \* Stanley, J.(1992). Coaching students writers to be effective peer evaluators. *Journal of Second Language Writing*, 1, 217-233.
- \* Sugita, Y.(2003). The effect of the process writing approach on the writing apprehension. *ARELE*, 14, 141-150.
- \* Tsui, A.B.M., & Ng, M.(2000). Do secondary writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9, 147-170.
- \* Villamil, O.S., & Guerrero, M.C.M.(1998). Assessing





# 英語活動で ALT が行う授業の調整

## —ALT と子供のコミュニケーションの検討に基づいて—

京都府／京都大学大学院在籍 黒田 真由美



### 概要

経験の浅いALT (Assistant Language Teacher) は子供とのかかわり方を工夫するが、授業計画の変更には困難を抱えることが知られている。本研究では、経験を積むことによって、ALT の授業調整がどのように変化するかを明らかにすることを試みた。公立小学校で行われている5, 6年生 (全4クラス) の観察に基づき、ALT が主導する英語の授業内容の変化について検討した結果、授業計画を踏まえながら授業内容を取捨選択したり、時間配分を調整する様子がとらえられた。また、子供の反応をもとに臨機応変にかかわり方を変えるだけでなく、長期的な視野に基づいて授業計画を調整することが明らかになった。さらに、初期の授業で持っていた方針の変更を明示することはなかったが、子供に合わせて実質的に方針を変化させ、子供の力に応じた授業となるように子供とのかかわり方を工夫することが明らかになった。

## 1 問題

### 1.1 教師と子供の相互作用

授業は教師と子供の相互作用で成り立っている。教師が一方的に話すだけでなく、子供が応答することによって授業は展開される。「教師」や「生徒」としてふさわしい振舞いをすることによって成立する社会的空間なのである (上田, 1997)。そして、授業場面における教師と子供のやり取りの詳細な分析から、授業場面で使われる言葉の特徴やコミュニケーションの特徴が明らかにされてきた (例えば、茂呂, 1991; Cazden, 2001)。状況に応じて、教師は

子供とのかかわり方を工夫し、応答の仕方を変え、子供の発話を導いている (茂呂, 1997)。子供の視点は今ここにあり、子供は自分の文脈で理解しようとしているのに対して、教師の視点は常に授業の終わりにあり (石井, 1997)、教師は子供とは異なる視点を持ちながら授業展開を意識している。教師は授業を展開する際に、授業のねらいと子供の理解を結び付けているのである。

これまでの研究から、ALT は子供の応答を促し、子供とのコミュニケーションが活発化するように、かかわり方を工夫する様子が報告されている (黒田, 2006)。ALT は最初からうまく授業を行えるわけではなく、子供とのかかわり方に関して困難に直面することが多い。そして、実際の授業経験や他の教師との交流を通して、子供との相互作用を基盤とした授業展開をするようになる。例えば、個々人とのやり取りに終始するのではなく、クラス全体を巻き込んだ授業へと移行する様子が報告されている (黒田, 2007a)。教師は経験を重ねるにつれて、さまざまなスキルを身につけていく。教え方も子供とのかかわり方も、自分なりの工夫をすることによって変化していく。教師は、設けられているさまざまな学ぶ機会や授業実践を活かしながら、成長していくのである。ALT も経験を積むにつれ自分なりの授業方法を身につけており、本研究では、教師として経験を積んだALT が身につけたスキルを、子供の反応に適応させる様子を明らかにする。

### 1.2 ALT の授業の特徴

小学校の英語の授業は、ALT が関与したり、従来日本語のみでコミュニケーションが行われている教

室に新たな言語が導入されることにより、通常の授業とは異質な場となる。子供はALTとのかかわり方を模索したり、英語でコミュニケーションすることが求められる。日々の授業を通して、子供は子供間での関係調整を行い、自分なりの他者とのかかわり方を模索しており（藤江, 1999）、英語の授業ではさらに、どのようなタイミングで英語を話すのか、誰に対して英語で話すのか、他の子供の様子をうかがいながら自分なりのタイミングを調整しているであろう。発話生成には個性が伴い集団の場で発話することには心理的負担が伴う（中田, 1997）ことが指摘されており、さらに、英語の授業ではなじみのない発話が求められるため、子供の負担感が高まる中、子供は自分なりに授業に取り組むであろう。そのような中で、経験を積んだALTはどのように子供の発話を導き、授業参加を促すのかについて検討する。

### 1.3 目的

授業計画案はこれまでに多数提示されており（例えば、松川, 1997）、立案された年間計画に基づき、授業を行う小学校が増加している。ALTの問題点の1つとして、経験の浅いALTは授業計画の変更が困難なことが指摘されている（黒田, 2006）が、経験を積むことによって子供の反応を生かした働きかけを心がけるようになる。経験を積んだ教師の場合、子供への働きかけだけでなく、授業内容の変更に至ることも考えられる。具体的には、授業プログラムの難易度を徐々に変えるという長期的な変化と授業ごとに子供の反応によって授業展開を変えるという臨機応変な変化が考えられる。そこで、ALTが実施する授業の観察を行い、授業計画の変更について検討する。また、ALTが授業を実施する上でみられる変化の基準を明らかにするため、子供のリアクションについて検討する。子供が理解できていないときの反応としては、わからないことを明示するかわかった振りをするという反応がみられよう。このような子供の態度が連続していると、ALTが授業の展開を調整するという変化が考えられる。そこで、子供はどのように授業に取り組んでいるのか、子供の反応を視野に入れながら、ALTの授業展開の工夫について明らかにする。そして、ALTの英語の授業に対して抱いている意識について検討する。

## 2 方法

### 2.1 観察

公立小学校で行われている小学5年生の全4クラスの英語活動を観察した。この小学校は、英語に関しては研究開発校などの指定を受けていない学校であった。ビデオは教室の前方に固定し、記録した。1つにはALTの働きかけへの子供の応答に注目するため、もう1つはALTが正面からカメラで撮られることを好まず、ビデオ撮影の条件として教室前方に設置するよう指定したためこのようにビデオを設置した。フィールドノートには、授業内容、ALTや子供の様子などを記録した。また、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、授業の感想などについて話を聞いた。

### 2.2 対象

#### 2.2.1 ALT

ALTは英語を母語とする20代の男性であり、2007年4月から対象校において教えていた（全10回実施）。教職に関する教育は受けていないが、対象校で教える前に小学校と中学校で5年間ALTとして働いた経験があった。授業開始当初から、学級担任から「(活動や教え方の)引き出しが豊富」、「慣れている」などのコメントがあり、経験を生かして臨機応変に子供とかかわりながら授業をする様子が見られた。ALTは市の授業計画に従いながら、授業を子供にとってより魅力的なものにするため、自分なりの授業計画にアレンジし、授業を行った。授業内容を事前に担任に伝えることはなく、ALTの主導で授業は進められた。ALTは、日本語はある程度理解できるが、子供や教師が英語で話しかける機会を増やすため、日本語が話せないと主張していた。ALTは子供に基本的に英語で指示した後、日本語で必要最小限の情報を補いながら授業を進めた。ALTは日本の小学校の英語教育の在り方を他国の実態と比較しながら話すなど、英語教育に強い関心を持っていた。

#### 2.2.2 クラス

5年生2クラス、6年生2クラスの計4クラスを対象とした。実施された内容は5,6年生共通であった。授業参加者は、ALT、学級担任、子供、筆者であつた。

た。授業は、2007年4月から2008年3月にかけて、月1回のペースで、全10回実施された。授業時間は必ずしも45分あるわけではなく、短縮されることもあり、授業時間に応じてALTが授業内容を減らすこともあった。そのため、4クラスにおいて比較的同時間授業がなされた回を対象とした。そのうちの3回について比較検討する。なお、筆者はALTの助手として子供に見なされていた。

## 2.3 分析方法

ALTは同じ授業計画であっても、授業を繰り返すうちに子供の反応によって授業内容を変えることが考えられる。そこで、計画自体を見直し、授業内容を改善するのか、あるいは、計画を遂行する上での子供とのかかわり方が変化するかについて、検討することを試みた。そのため、ALTが展開する授業内容と、I-R-E連鎖(Mehan, 1979)を分析の枠組みとした。また、授業内容に対する意識を明確にとらえるため、ALTに行ったインタビューについても検討した。

計画時には授業内容は同一であるが、繰り返すことによって、結果的に授業内容が変化することが考えられる。あるクラスで計画がうまく遂行できなければ、授業のねらいに則して、授業計画を変更することが考えられる。そこで、第1の観点として、ALTに対して行ったインタビューも踏まえながら、授業内容をどのように換えるのかについて検討した。

I-R-E連鎖とは、授業場面で見られる「開始(Initiation)」、「応答(Reply)」、「評価(Evaluation)」という流れを指す。授業は、教師による働きかけや子供の問いによって展開され、それに子供や教師が応じ、その応答が適切かどうかという判断がなされるという構造があると指摘されている。第2の観点としては、教師の働きかけ(Initiation)に対する子供の応答(Reply)をALTがどのように評価しているのかをとらえ、それが授業計画の変更といかにつながっているのかについて検討した。

# 3 結果

## 3.1 第1回目(4月実施)

ALTが対象校で授業を行うのは初めてであり、ま

た、前年度に教えていた研究開発校と対象校の英語教育の取り組み方の違いから、子供の学習の様子がわからないという理由で、子供の反応を見ることをこの授業の第一の目的としていた。ALTは、子供の集中力は7分間が適当と考えており、1つのユニットが7分の活動を組み合わせた授業計画を立てていた(例、表1)。そして、そのユニットを最初に黒板に書き、それを読み上げた後で、授業内容に取り組んだ。これは、「1つのユニットに子供が集中しすぎて授業の展開についていけないという事態を避けるためにしている」ということであった。

■表1：第1回目の授業内容

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. How are you today?</li> <li>2. My name is ~</li> <li>3. How do you say ~ in English?</li> <li>4. Number 1-25</li> <li>5. Every day things.</li> <li>6. ABC writing.</li> <li>7. Bye! Bye!</li> </ol> |
|--|

第1回目の授業を最初に実施したのは、6年2組においてであった。授業内容に関しては、まず最初に、この日の授業内容を紹介し、その後でそれぞれのユニットに取り組んだ。このクラスでは、18分3秒費やしてこの日の内容を紹介し、その後で授業内容に入っていった。そのため、時間配分は1ユニット当たり4分前後であった。この後、時間配分は変更されたが、他のクラスでも同様の展開で授業が行われ、授業内容や授業方針に関して変更は見られなかった。

子供とのかかわり方に関しては、ALTは基本的に英語で授業をする方針であり、日本語を用いず授業を行った。授業の進め方としては、子供に問いを発した後、子供を指名して答えさせるというのではなく、子供に口々に答えさせるという形式をとっていた。これは、子供が挙手をするのを待ち、子供を指名し、子供が立って、答えて、座るということに時間を費やすのは無駄であり、子供に発話の機会をより多く与えるために時間を節約するほうが良いというALTの考えがあったためである。一部の子供の反応をもとに授業を展開することによって授業の流れはうまく形成されたが、そこから取り残される子供も多く生じたのであろう。授業開始から10分経過した頃に、子供たちは、「意味がわからん」、「よう

わからん」などつぶやくこともあり、子供が困惑している様子がみられた。数名の子供の体は横向きになり、隣や後ろの子供と話すことも多かった。ALTが話しているときには、ALTを見ており、授業には関心があり、参加したいと思っているが、うまく入れない様子がうかがわれた。観察したすべてのクラスにおいて、同じ授業展開で、同じ時間配分で授業が行われたが、同様の反応が見られ、子供が困惑している様子がうかがわれた。

子供の発話は、必ずしも授業の内容に適合しているものだけではなく、そこから逸脱している発話もある。そして、教師はそれも踏まえながら授業することによって、子供の授業への意欲を高めたり（岸野, 2005）、授業に関する理解を深めたりしている（茂呂, 1997）が、教師の意図に沿った発話のみを取り上げることによって、授業の流れからそれている子供、授業についていけない子供の理解を促すことが困難になったと考えられる。今回の授業では、子供にとって既習の内容もあったが、ALTによって表現の仕方や教え方が異なり、理解が困難であったために、子供の逸脱発話につながったのであろう。例えば、前年度の授業では、“How are you?” に対する答え方として、“I’m happy.” という指導がなされ、今年度の授業では “How are you today?” に対する答え方として “I’m great.” という指導がなされた。意味は同じやり取りであり、表現が違うだけであるが、同じやり取りとして認識するには、やり取りの意味を十分に理解できている必要がある。子供の戸惑いの要因の1つとして、やり取りの訓練に終始し、意味を理解するのではなく、応答の仕方を覚えていたために、その意味を理解できていない可能性が指摘できよう。そして、似ている表現を同一のものとして見なし、これまでの理解を生かすのではなく、新たなやり取りとして受け取ったことが考えられる。

このように、1回目の授業では、子供にとって混乱する要因が多々あった。新しいALTとのかかわり、英語のみの授業、豊富な授業内容、意味は同じでも表現の異なるやり取りなど、さまざまな要因によって子供の英語の授業に対する不安感やわからなさが助長されたことが考えられる。ALTが英語の特徴と日本語の違いを活かして子供に違和感を持たせ、子供の学びを導くこともある（黒田, 2007b）が、このような違和感はALTと子供の間に授業をする

上で共有しうる基盤がある際に有効なのであり、英語に触れる体験だけでは子供の英語の学習を促すには不十分である。この回の授業はALTが子供の力を知りたいという理由のために、子供に合わせてプランを変更しなかったことが考えられるが、ALTの計画は子供にとって難易度の高いものであったのであろう。

### 3.2 第3回目（6月実施）

この授業は、6年2組で最初に授業が行われた。授業展開は、第1回目と同様にこの日の授業で行うユニットを黒板に明示し、10分前後の時間をかけてその説明をした後で、授業内容へ移行していった。授業展開は、観察したどのクラスでも同様であった。この回の特徴としては、日本語発話が用いられるようになったことが挙げられる（表2）。基本的な指示は英語で出し、同じ発話を繰り返したり、ジェスチャーを伴うことによって、英語の指示への理解を促していた。活動に関する説明には、日本語を用い、具体的にどのような活動をしようとしているのかについて、子供の理解を促していた。日本語の用い方としては、英語で説明した後、「意味がわかった?」と確認したり、「合ってるよ」と認めるときに使うなど、補助的に用いていた。日本語ですべてを説明するのではなく、英語での説明への理解を促すために用いていた。第1回目の授業では、英語を話すことを重視していたが、子供の英語の理解力にはばらつきがあるため、すべてを英語で進めると、わかる子供とわからない子供に分かれてしまう。英語の説明に日本語を導入し、「わかった人? 説明よろしく」と言うなど、ALTが英語でした説明の意味を子供に日本語で言わせ、子供間で理解を共有する場を設けていた。

■表2：ALTの日本語の発話数の平均

1回目	3回目	6回目
0	10	15.7

また、1回目の授業では、ALTが発している1つの問いに対して、子供に口々に答えさせ、その中から適切な答えを適用していたのに対して、ALTが問いを発した後 “Raise your hand.” と言い、挙手を求める様子も見られた。ALTの問いに対して最初に答える子供は限られていたとしても、同じパターン

問いに対する応答の仕方を他の子供から学び、ALT の同じパターンの問いに対して答える子供が増える様子が見られた。ALT の当初のねらいとは異なり、子供が英語を話す時間は減少するが、ALT が意図しているやり取りの見本を示すことによって、コミュニケーションに参加する子供が増加するという変化が見られた。

### 3.3 第6回目(10月実施)

第6回目は、6年2組で最初に授業が行われた。6年2組の授業では、この日の授業内容についての説明なしに授業が始まった。そして、黒板に5つのユニットが書かれたが、実施されたのは4つのユニットであった(実施されたユニットの順序は1, 4, 2, 3)。そして、その後実施された他のクラスでは、4. How many? も省略され、実施されたユニットは3つになった。ユニット3では、プリントを用いて活動しており、6年2組の授業では、名前を書くよう指示したのみで、プリントの内容へと授業が移行していった。この後の授業では、ここに挙げられていないユニット“name writing”が導入されたため、ユニット4が省略されたと考えられる。6年2組の次に授業が実施されたクラスで学級担任が子供に英語で名前を書くよう促し、名前の書き方をチェックしているのを受けて、その後のクラスでは英語で名前を書く時間を設けるようになった。4. How many? は第1回目の授業から取り組んでいるユニット“numbers”の発展であり、ユニットとして設けなくても、数を尋ねるときに使う場面が多いのに対して、“name writing”は前回の授業から導入

されたユニットであり、子供にとっては練習の機会の少ないユニットであった。そこで、ALT は子供の状態を踏まえ、ユニットに優先順位をつけ、一番重視しているユニットを重点的に行ったのであろう。そのため、事前の計画には入っていなかった“name writing”が行われるようになったのである。

1つのユニットに対する時間は7分という姿勢を変えることはなかったが、実際には活動状況に応じて時間の分配を変え、授業を行った。そして、授業内容を状況に応じて減らしたり、あるいは、ユニットを実施する順番を入れ替え、優先度の高いものから実施し、何度も繰り返しているユニットは時間がある場合に取り組みむなど、臨機応変な授業計画の変更が見られた。経験の浅いALT は、子供とのかかわり方を工夫しながら授業を展開していくが、授業計画までは変更することができない(黒田, 2007a)のに対して、経験を積んだALT は子供とのかかわり方だけでなく、授業計画も換えながら授業することが可能であると言えよう。1回の授業内容だけではなく、年間の授業計画を念頭に置いて授業を行うことによって、このような授業計画の変更が可能になるのであろう。この回の授業では、復習に終始しているが、扱う内容は同じでも活動のレベルは多様であり、前回の授業内容からの発展形への意識や、日々の授業の中で用いられる表現、今後行われる授業内容への意識から授業内容を変更していったと考えられる。教師は、授業終了時に意識を向けることは知られている(上田, 1997)が、経験を積むことによって、1回の授業終了時だけではなく長期的な視野の獲得へとつながることが考えられる。

■ 表3：第6回目の授業内容

黒板への表記	授業開始から各ユニットに取り組むまでの経過時間			
	5年1組 (H19.10.18)	5年2組 (H19.10.18)	6年1組 (H19.10.18)	6年2組 (H19.10.17)
1. How are you today?	00'00	00'10	00'20	00'09
2. On in under	06'46	09'38	06'48	14'55
3. Adjectives.	15'12	22'36	17'11	27'00
4. How many?				06'05
5. What time is it?				

### 3.4 第7回目(12月実施)終了時のALTとのやり取り

第7回目の授業終了時には、ALTから授業のねらいに関する話がなされた。1年間の授業回数が少ないことで、これで何ができるのか、日本の英語教育の在り方は本当にこれでいいのかという見解は常に示していたが、12月にはさらに、それを自分自身の問題と引きつけた形で表明された。具体的には、今行っている英語活動の目標は7分間で子供の集中力を切らさないということ、子供が英語を話す時間を多く持たせること、ALTと直接触れ合う活動を多く持つことを想定しているが、英語の授業を実施する目標として本当にこれで十分かどうかというものであった。

教育への関心が高く、日本の英語教育へのコミットメントが強い場合、職務上の制限があるために、一時的に子供の英語の授業への積極的な参加姿勢を導くことができても、英語の授業に取り組むための動機付けが十分にできず自己効力感が得られないという報告がなされている(浅井, 2006)。今回の事例においても、同様の意見がALTから発せられた。子供の関心を英語に向けるような授業を心がけているが、年間を通して授業への意識をどのように持つべきかということが問題として提起された。ALTには、英語活動の授業計画が提示されているが、英語の授業を実施する上での具体的なねらいや、小学校における英語教育への位置付けを明確化する必要性が指摘できよう。浅井(2006)の指摘では、JTEの意識もALTの自己効力感に与える影響が大きいことも知られており、授業を行う学校の英語活動体制、担任教師の英語活動への意識をALTに明示し、英語教育への意識を共有することが重要であろう。

授業をする上での目的にはさまざまなレベルがあり、年間目標、各授業を実施する目標、子供の生活態度に関する目標があり、教師は授業の中でさまざまな点を意識しながら指導している(中田, 1996)。ALTの意識を高めるためには、これらの授業目標のかかわりを整理すること、子供の状態やALTに求められていることを明確にすること、ともに授業をする教師から共感を得ることが授業をする上で有意義であると言える。

## 4 考察

本研究から、ALTが工夫しながら授業を展開する様子が明らかになった。ALTは子供とかかわりながら働きかけを工夫するだけでなく、経験を積むことによって、授業展開を工夫するようになる可能性が示唆された。そして、今展開されている授業内容に関しても、常に見直しを行い、変更することが可能であった。授業を行いながら、活動の優先度を判断しており、長期的な視点からも実施されている授業について検討することが可能であると言える。授業の難易度は、計画されている活動内容の変更という形では見られなかったが、活動を実施する際の子供とのかかわり方の工夫や、活動の優先度に応じた時間配分の変化によって調整されていた。授業経験を積むことによって子供に応じた長期的な変更が可能であり、今回の事例では年間の計画を念頭に置いた授業内容の取捨選択と時間配分の調整という形でなされていると言える。長期的な変化とは、授業計画を根本的に見直すということではなく、これまでに行った活動や今後の活動予定を念頭に置きながら授業ごとに活動の実施の仕方を調整するという形で行っているのである。

また、子供の反応に応じて授業方針を変更する様子がとらえられた(図1)。初期の授業では、英語でコミュニケーションを行い、7分ごとに区切って授業をするなどの明確な方針を持ち、それに則って授業を行っていたが、授業回数を重ねるにつれ、時

▶ 図1: ALTの抱く授業の目標の変化

ユニットを黒板に明示  
授業の始めにユニットの説明  
1ユニット7分  
日本語は用いず、英語で話す  
子供に口々に答えさせる(指名しない)



ユニットを黒板に明示  
優先度の高いユニットに取り組む  
子供の状態によって、1つのユニットの時間を延長  
日本語を補助的に用いる  
理解している子供に日本語で説明を求める

間配分を気にする様子は見られたものの、優先度の高いユニットに時間を割き、子供の発話を促すような働きかけの工夫をする様子がとらえられた。1回の授業の中で目標を設定し、それに基づきユニットの優先度を判断し、順番を入れ換えるだけでなく、子供の応答によって1つのユニットの時間配分を変えながら授業を行っていた。授業を行う上で、長期的な視点だけでなく多角的な視点を獲得し状況判断しながら授業をしている可能性が示唆できよう。

ALT は経験を積むことにより、自分なりの授業計画に基づき授業を行うことが可能になる一方で、目標を明確化することの重要性も示唆された。ALT は、実施する英語活動の大きな目的は理解しているものの、個々の授業におけるねらいの具体的な設定や子供とのかかわり方で問題に直面する可能性が示唆された。自分なりの授業計画を持っていても、その計画について検討する場を求めていることが明らかになった。ALT には、他の ALT と英語活動の実

施の仕方について話し合う機会が設けられているが、それだけではなく、活動の具体的な目標や授業計画や年間の授業目標などについても話し合い、ALT の意識を明確化する機会が必要であると言える。

## 謝 辞

授業を見せてくださった 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。皆様のおかげでさまざまな有益な情報が得られ、現場に密着しながら小学校における英語活動について考えることができたことは非常に有意義でした。

また、本研究は(財)日本英語検定協会の支援を受けて行われました。最後になりましたが、このような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心よりお礼申し上げます。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \* 浅井亜紀子. (2006). 『異文化接触における文化的アイデンティティの揺らぎ』. 京都: ミネルヴァ書房.
- \* Cazden, C.B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Heinemann.
- \* 藤江康彦. (1999). 「一斉授業における子供の発話スタイル: 小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析」. 『発達心理学研究』第10巻, 125-135.
- \* 石井恵理子. (1997). 「教室談話の複数の文脈」. 『日本語学』Vol.16, No.3, 21-29.
- \* 岸野麻衣. (2005). 「授業進行から外れた子供の発話への教師の対応: 小学校2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. (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.
- \* 黒田真由美. (2007a). 「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—」. *STEP BULLETIN*, vol.19, 191-199.
- \* 黒田真由美. (2007b). 「小学校英語における学び: 『ズレ』とその解消に注目して」. 『京都大学大学院教育学研究科紀要』第54巻. (印刷中)
- \* 松川禮子. (1997). 『小学校に英語がやってきた』. 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.16, No.3, 63-72.
- \* 茂呂雄二. (1997). 「教室の声のエスノグラフィー」. 『日本語学』Vol.16, No.3, 4-12.
- \* 中田基昭. (1996). 「教育の現象学—授業をはぐくむ子供達」. 東京: 川島書店.
- \* 中田基昭. (1997). 「現象学から授業の世界へ: 対話における教師と子供の生の解明」. 東京: 東京大学出版.
- \* 上田智子. (1997). 「『授業』の相互行為的算出—授業分析の一視点として—」. 『日本語学』Vol.16, No.3, 52-62.

# 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

—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

## 概要

本研究は、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を実証的に明らかにしようとしたものである。入学時ですでに存在する影響を明らかにするとともに、それが中学校3年間の間にどのように変化するかを調査した。

具体的な方法は、保護者に対する生徒の英語学習歴をアンケート調査し、その結果をもとに生徒を7つのグループに分類し、グループごとの差を①音素聞き取りテスト、②面接テスト、③定期考査の各得点で分析した。そして、次のような結果を得た。

- ・①では、入門期に帰国子女の得点が小学校英会話授業経験者の得点に対して有意に高かったが、その他のグループ間には差がなく、卒業時には全グループ間に差がなかった。
- ・②では、統計処理は行わなかったが、平均点は帰国子女が最も高く、次いで高頻度・長期間の英会話学校経験者、同その他の学習経験者であり、小学校英会話授業経験者と未経験者はほぼ同点で最下位であった。
- ・③では、統計処理は行わなかったが、放送による「表現理解」の平均点は、3年間帰国子女が第1位を保った一方、初期の頃に高かった高頻度・長期間の英会話学校経験者と同その他の学習経験者との他のグループの差は3年後にはほとんどなくなった。

以上の結果により、小学校における英語活動で言語教育として効果を上げるには、「週1回・3年以上」の授業が必要であるという示唆を得た。

## 1 はじめに

平成10年12月に文部省より告示された小学校学習指導要領に総合的な学習の時間が新設され、その学習内容の1つの柱として「国際理解」が示されたことから、実験校を中心にして全国的に英語（英会話）の授業が行われるようになり、現在ではほとんどの小学校で何らかの形で英語の授業が行われている。この傾向は、平成20年3月に文部科学省より告示された新小学校学習指導要領において、第5学年及び第6学年に「外国語活動」という領域が教科と同列に新設されたことによって、ますます加速されるものと思われる。

一方、中学校現場からは、上記のように小学校時代に何らかの英語教育を受けてきた生徒を受け入れるようになって、授業の進め方や学習指導全般においてさまざまな変化が出てきていると報告されている。中学校の英語教師から一般的に聞こえる声としては、「英語を話すことに抵抗感を持つ生徒が少なくなった」、「簡単な言語活動ならスムーズに行える」などのプラス面の評価がある一方で、「すでに英語嫌いになっている生徒がいる」、「英語学習をなめている生徒がいる」などのマイナス面を指摘するものもある。しかし、これらはいずれも中学校教師の印象でしかなく、実証的な研究によってその影響を証明したデータは極めて少ない。

そこで、本研究では、中学校入学以前の英語学習経験が中学校における英語学習の成果にどのような影響を及ぼすのかを実証的に明らかにすることにした。本研究により、新学習指導要領の実施によって

全国のほぼ全員の児童が英語を学ぶことになることを目前に控える中で、小学校及び中学校の英語教師がどのような点に留意して指導をしていけばいいのかという点や、ひいては小学校を含めた早期英語教育の是非という点に対する議論の材料を与えられれば幸いである。

## 2 研究の構想

### 2.1 調査研究の内容

#### 2.1.1 保護者に対する生徒の中学校入学以前の英語学習体験の調査

「中学校入学以前の英語学習経験」と聞くと、自分を含む中学校の英語教師の大半は「小学校の総合的な学習の時間における英語活動で習ったこと」を想像しがちである。これはそもそもこの問題への関心の契機が小学校で英会話の授業が行われるようになったことにあったことを考えれば至極当然のことである。しかし、今日の生徒が情報化社会における日々の生活の中で英語に関する多種多様な情報にさらされていることや、学校外での習い事を幼少時からごく当たり前のように受けてきている者が多くなっていることを考えると、中学校入学以前の英語学習経験を小学校の総合的な学習の時間における英語活動に限定して議論するのは、あまりにも現実からかけ離れた結論を導き出してしまう可能性が大きい。そこで、本調査研究の第一歩として、生徒の中学校入学以前の英語学習経験を生まれてから中学校に入学するまでのすべての期間に広げて調査することにした。

次に、新入生に対して事前調査というアンケート方式の英語学習経験を尋ねる方法がよく採られるが(本校でも20年以上前から行われている)、生まれてからすべての期間となると生徒の記憶はあいまいであり、たとえ回答を得ても信頼度の低いデータになりがちである。したがって、このような調査は保護者の協力を得ることが必須となってくる。

そこで、本校では平成17年度入学生生の保護者全員を対象に、生徒の中学校入学以前の英語学習経験調査を行うことにした。具体的な方法は、入学直後の保護者会でアンケート用紙の配布及び調査への協力依頼をするというものであった。同様の調査を前年度に初めて行い、その調査結果との比較をする計画

もあったので、質問項目は基本的にすべて前年度のものも踏襲した。そして、新入生205人の保護者のうち、185人から回答を得た(回収率90.2%)。なお、アンケートの質問項目の実際は資料1を参照されたい。

#### 2.1.2 比較検査項目の設定

2.1.1で得た情報をもとに生徒をある基準でグループ分けした後は、そのグループ間の平均データをどのような検査項目を使って比較するかということが大切になってくる。実証研究では目的とする研究のためにデータをとることが普通であるが、実際の教育現場では時間的にも道義的にもなかなかそれを行うのは難しい。そこで、通常の教育活動の中から得られるデータを利用して分析することにした。幸い、平素の教育活動の中でできるだけ評価データを残すようにしていたので、以下のデータを検査項目の候補とした。

- ① Aural Perception Test (全2回)
- ② 音読テスト (全9回)
- ③ 面接テスト (全4回)
- ④ スピーチ (全7回)
- ⑤ 定期考査 (全12回)

ところが、各データを精査していくうちに、②と④の全部及び③の一部の記録データは複数の評価観点(例えば、②では「方法」,「作音」,「演出」の3観点)の合計点しか残っておらず、調査したい事柄の影響がどの点に及んでいるのかを考察できないということがわかった。そこで、①と⑤の全回及び③の一部の記録データのみを利用することにした。

### 2.2 先行研究の示唆

#### 2.2.1 他校の研究

本研究を進めるにあたっては、東京学芸大学教育学部附属世田谷中学校の生徒を対象に行われた先行研究を参考にした。太田・神白・林(2004)によると、同校の生徒を対象として行ったCASECの結果では、経験群と未経験群を比較すると、3回計12のセクションのうち3つのセクションの得点において経験群が有意に高かったが他の9セクションでは有意な差がなかったと報告されている。また、経験群・未経験群の中学校入学以前の英語学習経験の影響に対する意見とCASEC得点の関係を調査したところ、「効果あり」と考えている生徒の群が有意に

高い点を取っていることが判明したとしている。さらに、太田・神白（2004）では、CASEC 得点の上位者と下位者が中学校入学以前にどのような学習を経験してきたかを調査し、上位者には「英語塾」で「週1回、3年以上」学習した経験者が多く、下位者は「英会話」または「自宅」で「週2回、2年以上」学習した経験者が多いことがわかったと報告されている。

上記2件の研究によると、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有意な影響を及ぼす臨界点は、学校以外の「英語塾」のような文法を含めた学習を行う場所で週1回以上かつ3年以上学習した経験があるかどうかというところにあるのではないかということが示唆された。

### 2.2.2 勤務校の研究

筆者が勤務する筑波大学附属中学校では、平成16年度の研究協議会において「英語入門期指導を改めて考察する—中学校入学以前の英語学習体験を探りながら—」というテーマで研究発表を行い、その中で中学校入学以前の英語学習体験と入門期（ここでは1年次の4～7月）の英語力の関係を調査した。この研究では、2.2.1の先行研究を参考にして、生徒を未経験者、小学校のみ、学校外で週1回・3年以上、その他、の4つのグループに分け、そのグループ間の差を① Aural Perception Test, ② 中間考査, ③ 面接テストの3つの得点で比較した。

その結果、①と③では経験群と未経験群に有意な差はなかったが、②では有意な差が出た。検定結果からはどのグループ間に差があるのかということがわからなかったが、平均点からは「学校外で週1回・3年以上」というグループが高いことがわかった。これは2.2.1の先行研究における結果と同様の結果であった。

本研究でも、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影響を与える臨界点は、「学校外で週1回・3年以上」学習した経験があるかどうかであろうということが追認された。

## 2.3 本研究の方針

先行研究2件を受け、本研究も基本的には同様の手法を採用することにした。それは先行研究の結果を追試験するためであると同時に、先行研究の優れた手法を利用するためでもあった。ただし、生徒の中学

校入学以前の英語学習経験が年ごとに大きく変化しているという実態を踏まえ、データの分析方法には若干の変更を加えることにした。

本研究では、平成17（2005）年度新入生205名のうち、アンケート未回収の20名を除く185名の生徒を中学校入学以前の英語学習歴をもとに表1のようにA～Gの7グループ（班）に分けた。

■表1：調査対象生徒のグループ化

班	分類条件	人数
A	未経験者	9
B	小学校の英会話授業のみ	68
C	英会話学校経験者（週1回・3年以上）	20
D	英会話学校経験者（同上条件未満）	6
E	その他の学習経験者（週1回・3年以上）	30
F	その他の学習経験者（同上条件未満）	43
G	英語圏帰国子女	9

（注）CとDには小学校英会話経験者も含み、EとFには小学校英会話及び英会話学校経験者も含む。

勤務校における前年度の調査研究（2.2.2）では、CとE及びDとFを同一グループとしていたが（校外で学習した「場所」の違いは問題にできなかった）、他校の研究（2.2.1）と勤務校の詳細調査によると、「英会話学校に通っても中学校の英語の成績に影響しない」という結果が出ていたので、本研究では最初から英会話学校経験者を独立させて追試験することにした。また、E及びFの「その他の英語学習」とは、ここでは自宅、学習塾、英語塾などをすべて含むものである。なお、今回はあえて英語圏帰国子女（1年以上英語を話す環境下にいた者。0～2歳の滞在者は除く）も独立したグループとして比較対象に入れてみた。ところで、未経験者（すべて公立小学校出身者）は前年度の28名から9名へとたった1年で激減した。

## 3 調査研究の結果

### 3.1 Aural Perception Test (APT)

#### 3.1.1 テストの内容

本校では、20年以上前から新入生の音素聞き取り能力の測定と訓練のために、いわゆる minimal pair（一部の音が異なった単語の組み合わせ）を聞かせ

るテストと練習問題を行っている。このテストは生徒が入学して間もなくの音素聞き取り能力を診断するために行っているものである。したがって、中学校入学以前の英語学習経験が音素聞き取り能力にどのような影響を与えているのかということ进行调查するのに適していると判断し、同テストの結果を比較検査項目の1つとして採用することにした。なお、本検査には「TDK 英語ヒアリングトレーニング CD 入門編」(土屋澄男監修)の Aural Perception Test を使用した。

本テストは毎年新入生の授業が始まってから約1か月後に行われることが多いが、調査対象となった平成17年度新入生は第23時(5月下旬)の授業でこれを受けた。また、3年間の学習成果を見るために、卒業間際の2月にも同じテストを行った。したがって、本検査項目においては、入学時におけるそれ以前の英語学習経験の影響を比較検査できるとともに、卒業時までその力がどのように伸長したかを見ることもできた。

本テストは50問の聞き取り問題で構成されており、1つの問いでは3つの単語が連続で発音されるようになっている。答え方は3つの音のどれとどれが同じであったかを答えるものである。なお、全問題を示すことは紙幅の関係で不可能なので、ここでは生徒が試験に先立って行った例題を表2に示すことにする。

■表2：Aural Perception Test (APT) の例題

No.	放送される問題	正解
1	book - book - box	1, 2
2	pen - pin - pin	2, 3
3	hat - hot - hut	0
4	cat - cat - cat	1, 2, 3

### 3.1.2 調査結果①：グループ間比較

ここでは、第1回と第2回の Aural Perception Test の得点(合計点=50)についてグループ間に差があるかどうかを検定した。

#### 3.1.2.1 第1回 Aural Perception Test (1年生5月)

Levene の等質性検定の結果、グループ(班)間の等質性が保たれた( $F(6, 178) = .38, p. > .05$ )。よっ

■表3：記述統計量

班	人数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
A	9	39.0	5.5	26	45
B	68	38.5	4.4	25	47
C	20	38.8	3.2	32	43
D	6	40.0	2.8	35	43
E	30	40.8	4.2	32	48
F	43	39.6	3.4	29	45
G	9	43.2	3.1	40	48
計	185	39.5	4.1	25	48

て、一元配置の分散分析を行った。その結果、グループ間に有意な差が見られた( $F(6, 178) = 2.6, p. < .05$ )。次に、多重比較として Tukey HSD を行った。その結果、グループG(英語圏帰国子女)の得点がグループB(小学校の英会話授業のみ)のそれに対して有意に高いことがわかった。なお、全グループのグループ間比較データの表示は紙幅の関係で省略する。

#### 3.1.2.2 第2回 Aural Perception Test (3年生2月)

■表4：記述統計量

班	人数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
A	9	40.7	2.7	38	44
B	61	41.1	3.7	30	49
C	17	41.4	3.1	35	47
D	6	41.0	1.4	39	43
E	29	42.5	3.4	36	50
F	40	40.6	3.2	31	47
G	9	43.4	3.5	38	48
計	171	41.3	3.4	30	50

Levene の等質性検定の結果、グループ(班)間の等質性が保たれた( $F(6, 164) = .60, p. > .05$ )。よって、一元配置の分散分析を行った。その結果、グループ間に有意な差は見られなかった( $F(6, 164) = 1.6, p. > 0.5$ )。

なお、第1回と人数合計が異なっているのは、第2回テストが高校入試受験期と重なり、受験者の数が少なかったからである。

### 3.1.3 調査結果②：上位者と下位者の質的比較

3.1.2の検定では、グループ間の有意差は第1回テストにおける帰国子女のグループと小学校の英会話授業のみのグループの間のみ存在した。しかし、これでは日本において行われている中学校入学以前の英語学習経験の影響はわからなかったことになる。そこで、本テストにおける成績上位者と下位者の英語学習経験歴を調べて（表5参照）、質的な考察を加えることにした。ただし、今回は帰国子女を除外した。

なお、上位者及び下位者をおおむね50名ずつとしたかったが、同一得点者が多かったことから、第1回と第2回の合計人数及び上位者と下位者の合計人数はそれぞれ若干異なっている。

■ 表5：成績上位者と下位者の英語学習経験歴

【第1回】			【第2回】		
	上位者	下位者		上位者	下位者
A	3	1	A	2	4
B	20	27	B	17	18
C	4	6	C	3	5
D	2	1	D	0	0
E	14	6	E	12	5
F	14	12	F	5	12
計	57	53	計	39	44

(注) 数字は人数  
上位者は42点以上  
下位者は37点以下

数字は人数  
上位者は44点以上  
下位者は39点以下

## 3.2 面接テスト

### 3.2.1 テストの内容

「聞くこと」のテストは小テストや定期テストで一斉に行うことができるが、「話すこと」のテストはこれらの方法ではできない。全国レベルで実施されている教研式学力検査にも「話すこと」の評価分野があるが、あくまでも「聞くこと」を利用した代替評価であることは否めない。そこで、生徒と実際に面接をして「話すこと」の力を測定することが必要となってくる。

本校では、6年前から「話すこと」の評価方法として面接試験をカリキュラムに位置付け、可能な限り全学年で実施してきている。試験内容は、①単純な表現の理解度を測定するもの、②いわゆる英

検面接方式と同様の音読や内容理解確認のもの、③スピーチをさせた後にQ&Aを行うもの、がある。実施方法は、授業時間を使って生徒を個別に別室に連れていき、そこで面接を行うという方法をとっている。

こうして集めたデータは「話すこと」の評価材料として利用しているが、今回の研究においてもそのデータは比較検査項目として利用できると考えた。対象学年に対して実施した面接テストの実施時期、内容、方法、評価は表6に示す。テストが1年次に多く、2年次に少なく、3年次に皆無なのは、2、3年次の「話すこと」の評価活動を主にスピーチ活動(2.1.2)で行ったからである。

ただし、表6の「タイプ」を見るとわかるとおり、②～④は複数の活動が含まれており、記録データはその合計点しか残っていない。したがって、本研究では①の記録データのみを採用することにした。また、そのために、本比較検査項目においては入学直後の英語力にそれ以前の英語学習経験がどのような影響を与えるのかということは考察できたが、3年後までの影響は追跡できなかった。

■ 表6：面接テストの実施内容

No.	学年	月	内容	タイプ	評価
①	1	7	重要表現理解の確認	Q&A	J20
②	1	12	音読と内容理解の確認	R, Q&A	A20
③	1	3	スピーチとQ&A	S, Q&A	A25
④	2	3	スピーチとQ&A	S, Q&A	A25

Q&A：教師の質問に生徒が答える R：音読 S：スピーチ  
J：JTE A：ALT 数字：満点

次に、調査対象となった面接テストの内容を記す。本テストでは公平性を保つために8種類の問題を自作したが、計7問のうち問1と問7だけを共通にして、残りの5問は同レベルの異なった問いとした。ちなみに、問題Aの全7問は以下のものであった。

- 問1 What is your name?
  - 問2 Are you a teacher?
  - 問3 Do you like math?
  - 問4 What color do you like?
  - 問5 Who is this? (学年主任の写真)
  - 問6 Is this your pen or my pen?
  - 問7 My birthday is ... How about your birthday?
- 評価の基準は、質問に対して授業で行っていた方

法と同じように正確な答え及びもう1文付け加えられれば3点、答えが合っても単文であれば2点、答えが間違っていれば1点、無答は0点とした。

### 3.2.2 調査結果

3.2.1に記したように、今回の比較検査では第1回面接テストのデータのみを扱うことにした。ところが、テスト内容を詳細に検討した結果、統計処理を行ってまで比較するにはデータの妥当性が保証されていないということがわかった。その理由は、面接テストの内容が事前に分かっていたことや、直前まで徹底して訓練していた内容から出題されたので、事前の練習効果が現れてしまう可能性が大きいためであった。つまり、得点は真の実力ではなく、復習をきちんとしたかどうかの成果の現れではないかという危惧があるというわけである。

そこで、ここでは面接テストの記述統計量のみを表7に示すことにする。

■ 表7：記述統計量

班	人数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
A	9	17.7	1.8	15	21
B	61	17.7	2.0	12	21
C	17	18.4	1.7	15	21
D	6	17.2	1.5	15	19
E	29	18.3	1.9	14	21
F	40	17.6	2.3	10	21
G	9	19.9	1.5	17	21
計	171	17.9	2.0	10	21

## 3.3 定期考査

### 3.3.1 考査の内容

定期テストは評定をつける大きな材料の1つとしてほとんどの学校で行われている。その定期考査を、本校では10年以上前から評価観点別問題で構成して実施している。すなわち、すべての問いをその問いが測定しようとしている評価観点ごとに集約して大問を構成し、いわゆる総合問題を一切入れないというやり方である。実際には、評価観点とそれに割り振る配点を最初に決定し、それに合わせて個々の問いを作成していくという方法を採用している。実施方法の詳細は肥沼(1998a)に詳しい説明があるのでここでは割愛するが、対象学年に対して3年間

で計12回行った定期考査の評価観点の構成及び得点配分は資料2を参照されたい。

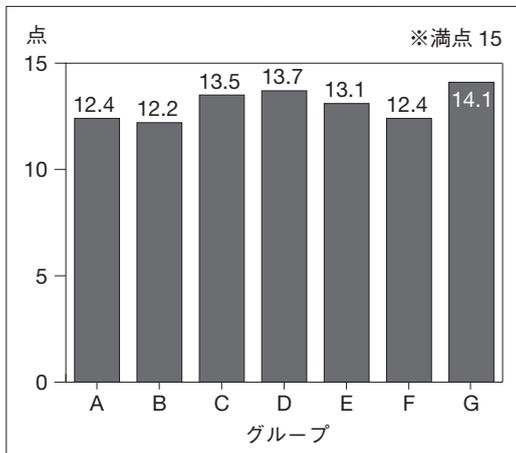
さて、総合的な学力がどの程度身につけているかということ一度に測定できる方法としては定期考査が最も有力な手段と思われる。したがって、本研究においても比較検査項目の重要な要素として期待できる。しかし、通常記録されることが多い合計得点を比較検査の材料としても、どの部分に影響が現れているのかは見つけにくい。その意味では、対象学年に実施した全定期考査に関して評価観点別得点のデータが残っていたのは幸いであった。

そこで、入学時におけるそれ以前の英語学習経験の影響とその後3年間の学習成果への影響を比較検査する材料として定期考査の評価観点別得点のデータを利用することにした。ただし、考査前に復習したかどうかの影響が強く出る問題についてはその時点での本当の実力を測定しているとは言えないと判断し、考査範囲内の事柄であっても初出の内容だけで構成されている「内容理解」と「表現理解」の2つ(いずれも「放送を聞いて答える問題」)の評価観点別得点を候補とし、より実力差が出やすいと思われる「表現理解」の得点データを利用することにした。

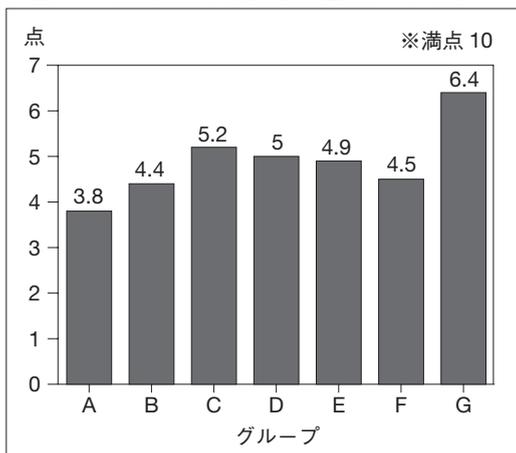
### 3.3.2 調査結果

定期考査の「表現理解」の問題は、主に考査範囲中に学習した新出文型の使い方の是非を答える問いや、初めて聞く英語(歌や映画の台詞など)の一部(既習語のみ)を前後関係を考えながら答えるという問いで構成されている。ただし、統計処理を行っても、結果として得られたデータが生徒のどのような力を測定しているのかを議論できるほど問題の妥当性が保証されているわけではないこと、考査ごとに問題内容が異なっていることから経年変化を統計的に比較する意味がないことなどの理由で、ここでは記述統計量のみを示すことにする。なお、全12回の結果を示すには紙幅が足りないため、生徒の学習発達段階の節目と言える1年前中間考査、2年前中間考査、3年前中間考査及び後中間考査の4回分を取り上げる。また、生徒の成長に伴うグループの成績の変化を比較しやすくするために、平均点のみをグラフで示すことにする。

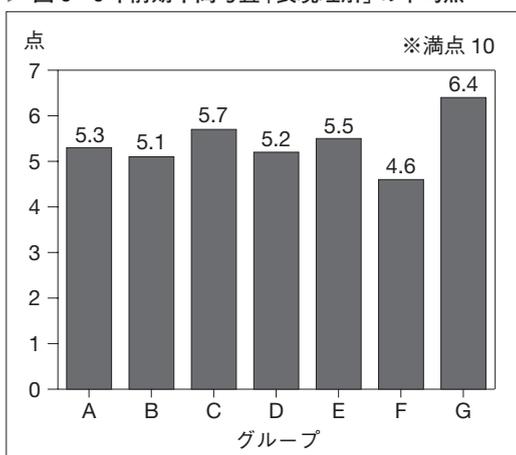
▶ 図1：1年前期中間考査「表現理解」の平均点



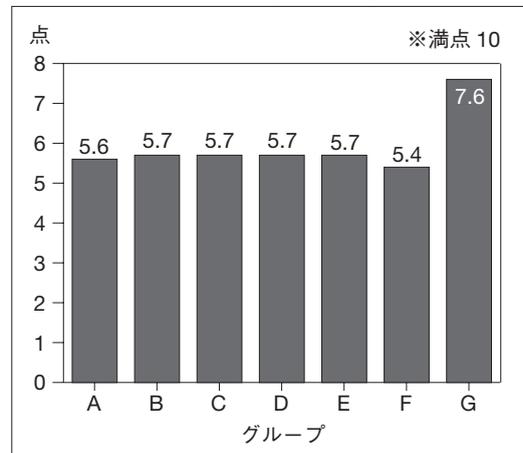
▶ 図2：2年前期中間考査「表現理解」の平均点



▶ 図3：3年前期中間考査「表現理解」の平均点



▶ 図4：3年後期中間考査「表現理解」の平均点



## 4 結果の考察

### 4.1 APTの結果に関して

APTの結果を見ると、英語を教科として学び始める入門期において英語の音を聞き分けるといふ力に関しては、英語圏での長期生活経験を除くとどのような英語学習経験にも影響されないということがわかった。これは勤務校における前年度の結果とも一致するものであった。また、勤務校では入門期に集中して徹底した音声指導を行い、3年間を通して英語を使って授業を行い、生徒にも英語らしい発音とリズムを身につけさせるように力を注いでいるため、3年後には帰国子女との差も埋まってしまうようである。ただし、統計処理を行った神白氏によると、「もともと全体的に高得点の生徒が多いので、“天井効果”のために統計的に有意な差が出なかった可能性がある」（2008.4.24面接時）とのことであった。

次に、APT得点の上位者と下位者の学習経験を比較すると、入門期も3年後もEグループ、すなわちその他の英語学習を高頻度かつ長期にわたって経験してきた者が上位者に多いことがわかった。さらに、その経歴を詳細に見てみると、英語塾に通っていた者と幼少より親の指導を受けてきた者が多く、これも前年度の調査と同傾向を示した。

一方、グループ間の比較調査と直接関係がなかったので「3 調査研究の結果」には記さなかったが、データをAPT得点でソートした際に、上位者に英語学習全般において得意な生徒、下位者に同不得意

な生徒が多いように感じた。そこで、表5の第1回 APT における上位者と下位者の3年間計12回の定期考査合計得点を比較してみたところ、上位者は78.5、下位者は66.7であり、同様に第2回 APT では上位者が80.6、下位者が68.8であった。入門期だけでなく3年後に行われた APT でも同様の結果が出ているという事実から示唆されることは、「英語の音を聞き分ける力と英語学習全般の成果には相関がある」ということである。ただし、この事実をさらに深く掘り下げて考えたときに、例えば APT の得点が低い生徒は音を聞き分ける力が低いのか、聞き分けることはできてもそれを異なった単語であると認識する力が低いのかということまではわからない。

## 4.2 面接テストの結果に関して

面接テストに関しては、統計処理上の理由からグループ間の成績の有意差検定を行わなかった。しかし、表7の記述統計量を見ると、ある傾向があることがわかる。例えば、平均点が高い順に並べみると、上位3グループは英語圏帰国子女、英会話学校経験者（週1回・3年以上）、その他の英語学習経験者（週1回・3年以上）となっている。3.2.1に例示した問の英文からもわかるとおり、今回の面接試験の内容は入門期に学習したごく簡単な表現をきちんと理解し、どの程度正確に使いこなせるかというものであった。その内容とテストまでに40時間近く徹底した音声のみによる口頭練習を行ってきた授業内容からすると、中学校入学以前の英語学習経験はそれほど影響を及ぼさないと見られていた。しかし、上記のような結果が出ており、これは前年度の調査研究でも同様の結果が現れていた。この点については、前年度の研究（2.2.2）では「面と向かって教師の質問に应答する面接場面では、大きな心理的負担を感じるであろうことは容易に想像できる」とし、1対1で英語を話すことの緊張感が成績に影響しているのではないかと分析した。つまり、中学校に入学する以前に英語学習を多く行ってきた生徒は、1対1で英語を話すことに慣れていたので高得点が上げられたのではないかということである。この視点から考えると、未経験者と小学校の英会話授業経験者の得点が同じなのは、小学校の英語活動においても集団での学習や生徒同士の活動だけでなく、教師（JTE や ALT）と1対1で話す機会を増や

した方がよいということを示唆しているように思われる。

なお、第2回（1年12月）と第3回（1年3月）は第1回とはテスト内容が異なっているが、それぞれの平均点を見ると（記述統計量の表は省略する）、上位3位までの順位は全く同じであり、下位に位置する未経験者と小学校英会話授業経験者の点もほぼ同じである。すなわち、少なくとも入学後1年間は面接テストの得点に中学校入学以前の英語学習経験が影響しているということが示唆される。

## 4.3 定期考査の結果に関して

定期考査の得点を使った調査も統計処理上の理由からグループ間の有意差検定を見送ったが、図1～図4の「表現理解」問題のグループ別得点平均を見るといくつかの興味深い事実が見えてくる。

まず、英語圏帰国子女は3年間を通して他のどのグループよりも目立って高く、中学校入学以前に英語圏で実際に英語を使って生活した経験は中学校3年間の学習を経ても総合的な英語力で他の者たちに追いつかれることはないことがわかった。特に、平均点が低い、つまり難しい問題になればなるほどその差が顕著に現れることがわかった。

次に、面接試験のような実際に表現するという行為を必要としない理解のレベルにおいても、初期の段階では中学校入学以前の英語学習経験の度合いが影響することがわかった。図1～図3を見ると、英会話学校経験者、その他の学習経験者の得点が未経験者や小学校英会話授業経験者の得点より高いことがわかる。しかし、上記のような差は学習が進むにつれて小さくなっていくようであり、2年半以上経った時点で行われた考査結果を表す図4ではその差がほとんどないことがわかる。

なお、上記のことは「内容理解」（放送問題）の得点においてもほぼ同様の傾向を示しており、「表現理解」の得点から見ることが単にその一分野だけに限定されるものではないということが言えそうである。

# 5 成果と課題

## 5.1 調査結果の解釈上の留意点

中学校現場で実際に指導をしている立場からする

と、本調査研究の結果を解釈する際には次のような2つの留意点があると考えている。

第1に、調査対象となった項目が中学校入学以前に児童が受けた英語教育の「期間」と「場所」だけに限定されており、その「内容」や「指導法」は小さい問題にしていないので、実際の英語学習指導を考える上では結果の解釈に留意が必要であるということである。例えば、今回の調査で統計的に有意な差が現れるほど、あるいは見かけ上良い結果が出ていると思われたグループの生徒は、小学校における英語活動の授業を受けてきた生徒ではなく、英語塾や英会話学校などで英語を教えることを専門とする人の指導を受けてきた生徒であった。したがって、小学校の外国語活動の在り方を考える上では、実際の授業で何が行われてきたのかということ議論の材料に加えるべきである。

第2に、調査結果の考察を中学校における指導内容との関連まで踏み込んで議論していないということがある。例えば、中学校入学以前の英語学習経験の場合と同様に、中学校の授業でどのような指導が行われた末にそのような結果が出たのかということまでは調査の対象としなかった。勤務校では、生徒は入門期から卒業まで「聞くこと」、「話すこと」の徹底した訓練を受けている。そのような指導を受けている生徒は細かい英語の音の違いをより鋭く識別できるようになるだけでなく、自分でもその違いを発声できるようになる。3年後の調査でグループ間に差が見られなかったのは、そうした指導によって中学校入学以前の英語学習経験の差が埋められてしまったとも考えられよう。しかし、そのことだけが生徒の学習成果に影響を与えたわけではなく、その他諸々の教育活動が複合的に影響を与えたのだということは議論をするまでもないことである。

## 5.2 早期英語教育の課題

筆者はこれまで小学校における英語教育に否定的な見解をとってきた（肥沼, 1998b, 1998c, 2006a, 2006b）。それは「1 はじめに」にも記したようなマイナス面の影響が現状では強く出ているからである。しかし、今回の調査研究を通して、中学校入学以前の英語学習経験が中学校における学習成果に良い影響を及ぼす場合があることを改めて知ると、肯定的な意見にも耳を傾け、数年以内に確実にやって来る実際の状況を見据え、むしろそれをよりよくす

るための改善策を考える必要性があるという現実的な面に視点が動きつつある。

先行研究及び本研究で明らかになったことは、言語教育としての英語教育を中学校入学以前に行い、それが統計的にも有意な差が現れるほど効果を上げるには「週1回・3年以上」という一種の臨界点があることである。つまり、現行の多くの小学校で行われている中途半端な頻度や期間の英会話（英語活動）では、言語教育という視点からは有意な効果は期待できない。さらに、中学校で実際に英語学習指導を行っている立場からすると、言語を操るという技能を身につけさせるには、週1回の授業だけでは到底十分な教育効果は上がらないということをつけ加えておきたい。本研究の結果は、あくまでも現状のあまりにも少ない学習時間の児童ばかりを対象として相対的な比較で得られたものであり、調査で明らかになった差は中学校の英語教育で十分に差を埋めることができる程度のものであったと言えるであろう。

したがって、中学校入学時点で現状より高い英語力を身につけた児童を育成するためには、小学校で現行より高頻度かつ長期にわたる英語教育を行う必要があると言える。ただし、それが有効な教育活動となり得るには、5.1で議論した現状の小学校における英語教育の問題点を解決しなければいけないことは言うまでもない。また、中学校の英語教師は、児童が小学校で身につけた英語力を生かしつつ、教科として学習する英語教育をどのように進めていけばいいのかということを見直す必要がある。

## 謝辞

本研究を進めるにあたっては、本分野の先行研究で実績のある神白哲史氏（専修大学准教授）に研究の方向性について示唆をいただいた他、データ分析に関する助言及び実際の分析をしていただいた。この場を借りて氏に謝意を表したい。

また、本研究は本研究助成を受けて初めて進められたものである。このような機会を与えていただいた（財）日本英語検定協会と選考委員の皆様には改めて感謝したい。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- Kajiro, T. (2005). A Study on Age Factors of L2 Phonetic Perception. 『学校教育学研究論集』第11号. 東京学芸大学大学院連合学校教育研究科.
- 神白哲史・太田洋. (2005). The Study of English Education before Junior High School I. 『英語授業研究学会紀要』第14号. 英語授業研究学会.
- \* 肥沼則明. (1998a). 「生徒の主体的学習を促す形成的定期考査のあり方—評価項目別問題作成から事後指導まで—」. 『第22回関東甲信越英語教育学会東京研究大会発表資料』. 関東甲信越英語教育学会.
- \* 肥沼則明. (1998b). 「小学校への英語教育導入で中学校現場に求められることは何か?」. 『第22回関東甲信越英語教育学会東京研究大会発表資料』. 関東甲信越英語教育学会.
- \* 肥沼則明. (1998c). 「学校英語教育の未来を考える—小・中・高の有機的な連携を目指して—」. 『鳴門教育大学英語教育学会第13回研究大会発表要項』. 鳴門教育大学英語教育学会.
- 肥沼則明. (1999). 「入門期の授業における音声指導が音素識別能力に与える影響—音声のみによる指導と minimal pair の発音訓練をとおして—」. 『関東甲信越英語教育学会研究紀要第13号』. 関東甲信越英語教育学会.
- \* 肥沼則明. (2006a). 「どこへ行く日本の英語活動教育」. 『平成17年度筑波大学附属小学校学習公開・初等教育研修会』. 筑波大学附属小学校.
- \* 肥沼則明. (2006b). 「中学校現場から見た小学校英語活動」. 『教育研究』5月号. 初等教育研究会.
- 前田啓朗・山森光陽. (2004). 「英語教師のためのデータ分析入門 授業が変わる テスト・評価・研究」. 東京:大修館書店.
- \* 太田洋・神白哲史. (2004). 「中学入学以前の英語学習経験が中学生の英語力に与える影響Ⅱ」. 『英語授業研究学会第16回全国大会発表資料』. 英語授業研究学会.
- \* 太田洋・神白哲史・林規夫. (2004). 「中学入学以前の英語学習経験が中学生の英語力に与える影響Ⅰ」. 『全国英語教育学会第30回長野研究大会口頭発表資料』. 全国英語教育研究学会.

## 資料

## 資料1: 保護者に対するアンケート調査項目

※前文及び個人情報記入欄省略。

- ① お子さんには、中学校入学以前に英語に触れるような経験(勉強も含む)がありましたか。
1. ある 2. ない
- ※「ある」と答えた方のみ②に答えてください。「ない」と答えた方は③に進んでください。
- ② どこで経験しましたか。また、どれくらいのペースでしたか。期間はどれくらいでしたか。詳しく内容を書いてください。例にならってそれぞれに記入してください。やっていないところは空白でかまいません。 ※記入例省略。

## 【教育機関のプログラムとして英語に触れた経験】

1. 幼稚園・保育園 ※回答欄省略。以下、同様。
2. 小学校

## 【個人的に英語に触れた経験】

3. 自宅
4. 英会話学校
5. 学習塾
6. 英語塾
7. 海外
8. その他

## 【中学校での学習への影響】

- ③ 中学校入学前の英語に触れる経験の有無は、中学校での入門期を終了した現在のお子さんの英語力にどのように影響しているとお感じですか。
- ④ 現在、お子さんが英語に関して疑問を感じたとき、ご家庭で手助けをする方はどなたですか。
- ※選択肢省略。

## 【小学校英語についてのご意見】

- ⑤ 平成13年度(お子さんが小学校3年生の時)から小学校の総合的な学習の時間で「英会話」を行うことが可能になりました。当時、どのようにお感じになりましたか。
- ※選択肢省略。
- ⑥ 実際にはお子さんの英語教育に関してどうなさいましたか。
- ※選択肢省略。
- ⑦ 小学校での「英会話」導入をどうお感じになりますか。



# 小学校での英語活動経験者は中学1年時に その活動をどう評価しているか

共同研究

代表者：福岡県／福岡教育大学 非常勤講師 瀨上 啓子  
申請時：福岡県／福岡教育大学大学院在籍

**概要** 本研究の目的は、小学校で英語活動を経験した中学生が、中学1年生の1学期と3学期の時点で英語活動をどのように評価しているか、英語活動に対する評価は調査時期によって変化するのか、また英語活動の指導内容・方法・取り組みの違いによって、英語活動の評価は影響を受けるかについて調べることである。本調査に参加したのは九州北部のK市内の12の小学校を卒業した1,197名（7月調査）と1,206名（3月調査）で、意識調査は2007年7月と2008年3月に行われた。調査の結果から、調査参加者が英語活動を肯定的に評価していること、中学校での英語学習の進行により「楽しさ」の評価は影響を受けないが、「有用性」や「学習内容」の評価はマイナスの影響を受けること、調査参加者が小学校の英語と中学校の英語を区別する傾向が示唆された。また英語活動の指導内容、指導方法、取り組みの違いが「英語活動の評価」や「英語が嫌いになる時期」に影響を与えることがわかった。

## 1 はじめに

平成23年4月1日から実施（21年度から移行措置）予定の新学習指導要領案（文部科学省，2008a）が平成20年2月15日、文部科学省から公表された。新学習指導要領の下で、週1回5、6年生で実施される外国語活動の「目標」、「内容」、「指導計画の作成と内容の取扱い」が明らかになった。松川（2004）は1992年に大阪の2つの小学校が外国語学習に関する研究開発学校に指定され、2002年に「総合的な学習の時間」などの枠を使って国際理解の一環とし

て、一般の小学校でも外国語活動を実施できるようになるまでの10年間を「公立小学校への英語教育導入の第1ステージ」、2002年以降を「第2ステージ」と名付けた。新学習指導要領の下、全国の公立小学校の5、6年生で英語活動（公立小学校で実践される外国語活動を、以下英語活動と記す）が完全実施される2011年以降は、「第3ステージ」と呼べるであろう。

平成19年度の「小学校英語活動実施状況調査」（文部科学省，2008b）によれば、全国の公立小学校における実施割合は97.1%で、前回調査（17年度：95.8%）に比べ1.3ポイント増加しているが、実際の指導時間数は5年生で15.6時間、6年生で15.9時間にとどまっており、新学習指導要領の下、5、6年生で実施される年間35時間の1/2から1/3の英語活動が、現況では行われているにすぎない。3年後の公立小学校への英語教育導入の「第3ステージ」開始をにらみ、現在文部科学省は各種研修の実施や「英語ノート」の作成とパイロット版の拠点校への配布、「小学校外国語活動サイト」の立ち上げなど、条件整備を進めている。しかし、小学校の教育現場では、「今までの英語活動のやり方でよいのか」、「今まで英語活動でどんな成果があったのか」、「児童は英語活動をどう評価しているのか」という教員の声がしばしば耳にされる。「今後の動向を見極めるためには、まず現状や課題を具体的に把握し、その上で議論を進めることが欠かせない」（ベネッセ教育研究開発センター，2007，p.48）。そこで本研究では、英語活動の現状や課題を具体的に把握するために、小学校で英語活動を経験した中学1年生1,314名に7月と3月に意識調査を実施し、参加者に英語活動

を振り返り評価させた。具体的には好感度、有用性などについて尋ねた。

## 2 先行研究

英語活動についての評価に関する先行研究は、アセスメントや意識調査により英語活動の効果を分析し、英語活動を評価した研究と、英語活動を経験した生徒に英語活動を振り返り評価させ、その結果から英語活動を評価しようとした研究の2タイプがある。それぞれについて以下に詳しく述べる。

### 2.1 効果から英語活動の評価を試みた先行研究

英語活動の効果から英語活動の評価を試みた先行研究では、効果は「英語力」と「情意面」から分析されている。したがってそれらの先行研究のほとんどは、小学校で英語を学習または経験した中学生や高校生、大学生（以下 Ex と記す）と、小学校で英語を学習または経験しなかった中学生や高校生、大学生（以下 Non-Ex と記す）の「英語力」や「情意面」を、調査時点でグループ間比較し、その結果から「効果あり」、「効果なし」と結論している。英語活動の効果から英語活動の評価を試みた先行研究を表1「効果あり」、表2「効果なし」にまとめた。

一般に英語活動の効果として「情意面」での効果が認識されており、小学校の公開授業に足を運ぶと、「児童の英語活動に対する意欲が高まった」、「ALTと積極的にコミュニケーションしようとする」、「英語に興味を持ってきた」などと英語活動の効果が述べられる場面にしばしば出会う。授業観察や児童による振り返りカード、学校独自のアンケート結果から導かれた所見であろう。先行研究の中には、この一般的な認識をデータによって分析した研究がある。表1の4、12、13、14と表2の12、13である。表1の4は、英語活動の必修化決定まで続いた英語活動の必修化の是非を問う論争の中で、「肯定派」を支持してきた代表的な研究である。しかし、この調査の参加者は英語活動ではなく、小学校時代の早期英語教育（英会話学校や塾を含む）の経験者であり、この研究結果をそのまま英語活動の効果として解釈することには、若干の疑問は残る。しかし、「情意面の効果」という一般的な印象を大規模な調査に

より裏付けた意義は大きい。表2の12と13では情意面での一応の効果が実証されているものの、結論として Takagi（筆者）は「文部科学省が期待しているような情意面での効果は確認できなかった」と研究を結んでいるので、表2に分類した。

「英語力」の効果に関する先行研究を概観すると、「効果がある」と結論付ける研究と「効果がない」と結論付ける研究に分かれており、一貫した結論は得られていない。その背景には調査参加者のプロフィール、サンプル数の違い、アセスメント方法、調査時期の違いなどがある。「英語力」に関するアセスメントの項目を設定しても、それをどのような方法でアセスメントするかが大変難しい（バトラー, 2005; Cameron, 2001）ことも一因となっている。また、英語活動が本格的に実施されるようになったのは最近であることから、表1や表2の参加者は私立小や大学附属小出身者が多く、公立小学校での英語活動そのものの効果を調査した研究は限られている。したがって、従来、英語活動の効果については不明瞭な部分が多かったと言える。そこで、先行研究の中には Ex と Non-Ex 間の比較から効果の有無を結論付けるのではなく、Ex のみの英語力を調査し、Ex の英語力がある一定の水準に達していたことから「効果あり」と結論した研究がある（表1の1、2、7）。1、2は児童英検をアセスメントに使用した研究で、サンプルも6,541名、5,087名と多いが、7では37名に限られている。表2の10も Ex のみを調査しているが、Ex の中でも個人差があることから、高田（2005a）は英語活動が一律にプラス効果を与えるわけではなく「効果なし」と結び、表2に含まれている。

表1、表2の先行研究を概観すると、「効果なし」と結論付ける研究が多かったが、昨年「英語活動の効果」を実証した表1の6や13の研究結果が報告され、流れが一転したようである。これら2つの研究は、公立小学校で英語活動を経験したサンプルで構成されており、調査の結果「情意面」と「英語力」両面での Ex の優位性が確認されている。英語力ではリスニングやスピーキングでの効果が確認され、情意面での効果も報告されていることから、文部科学省が英語活動の目的とする「音声面を中心としたコミュニケーションに対する積極的な態度等の一定の素地」（文部科学省, 2008c）が英語活動によりはぐくまれていることを実証していると解釈される。

■表1：小学校での英語指導は効果ありと結論付けた研究

番号	研究者	調査対象	調査項目	結果の概要
1	バトラー・武内 (2006a)	Exのみ。全国28校(私立4校を含む)の小学生6,541名。小3(697名),小4(1,666名),小5(2,337名),小6(1,814名),学年不明27名。	児童英検シルバーのスコアによる英語運用力と学年や指導形態,児童の英語活動や自己評価,動機などの諸変量とシルバーでのパフォーマンスの関係。	参加者のシルバーのスコアは全体として70%で,学年が上がるにつれて得点も上昇していた。
2	バトラー・武内 (2006b)	Exのみ。全国30校(私立4校を含む)の小学生5,087名。小1(6名),小2(11名),小3(254名),小4(575名),小5(2,299名),小6(1,932名),学年不明10名。	基礎的コミュニケーション能力(リスニングのみ)と活動の頻度や活動形態による違い,アセスメントへの児童の評価。	参加者のブロンズのスコアは全体として83%で,学年が上がるにつれて得点も上昇していたが,学年よりも総授業時間数の方がスコアへの影響が高かった。
3	中央教育研究所 (2002)	公立小3~6年生,818名。ExとNon-Exで構成されているが,Exの中には学外で学習しているものも含まれる。	語彙的能力 音韻認識能力 単語認識能力 会話聞き取り能力	左記の能力のいずれにおいても,ExはNon-Exよりも有意に優れていた。(ただしこの研究でのExは公立小学生であるが,塾で英語を習っている児童が45.8%含まれている。)
4	樋口他 (1994)	1,417名。私立小学校や私塾での1年間以上英語学習経験を持つ中・高・大学生(Ex)645名,Non-Ex中・高・大学生772名。	情意面(英語学習に対する態度と動機,学習意欲,異文化への態度・関心,自国文化の考え方への影響)	小学校時代の早期英語教育は,外国語の学習意欲を高め,積極的な異文化理解の態度を育成する上で,非常に大きな役割をする。
5	樋口他 (1986, 1987, 1988, 1989)	総合計849名。リスニングとリーディング:私立中・高生573名,スピーキングは私立中・高生144名,ライティングは私立中・高生132名。ExとNon-Exで構成されていた。Exはいずれも私立小学校で教科として英語を6年間学習。	リスニング力 スピーキング力 リーディング力 ライティング力	発音に関して,中・高を通じて,平均点でExがNon-Exより優れている(有意差はなし)。語彙,文法は中1ではExがNon-Exより優れているが,その差は中3でほとんどなくなり,その後も差はない。運用力は中1ではExがNon-Exより優れているが,その差は中3でほとんどなくなり,高2段階で再びExがNon-Exを引き離す。
6	樋口他 (2007)	情意面の調査参加者は小6生(59名),中1生(82名),中2生(68名),いずれもExとNon-Exで構成されている。スキル面の調査参加者は小6生(58名),中1生(97名),中2生(79名),いずれもExとNon-Exで構成されている。	情意面 スキル面 リスニング スピーキング リーディング	小6生で情意面におけるExの優位性が確認されたが,その優位性は中1でほとんどなくなり,中2生で再びExの優位性が少し確認された。スキル面では中1生のリスニングとスピーキング,中2生のスピーキングでExがNon-Exよりも優れていた。

番号	研究者	調査対象	調査項目	結果の概要
7	石濱 (2003)	Exのみ, 小学生37名, 事前・中間調査時点では5年生, 事後調査時点では6年生。	聴解力テスト(児童英検問題集)	クラブ活動での英語学習により, 学習時間の増加に伴い子供の聴解力が伸びた。
8	勝山・西垣・汪 (2006)	2校の小学生(1~6年生)。英語導入校(Ex)と未導入校(Non-Ex)を比較。第1回調査: Ex 369名と Non-Ex 178名, 第2回調査: Ex 431名と Non-Ex 488名)	英語力(児童英検練習用問題集)	ExはNon-Exよりも平均点があり高く, 推定される英語接触量が増すにつれ, 平均点があり高くなっていった。また学年が上がるにつれ得点が上昇していた。
9	松川 (1998)	中1生152名, Ex 65名(研究開発校)と Non-Ex (87名)。	英語運用能力(迅速さ・正確さ・流ちょうさ, 文法的観点, 発話量)	Exは質問にも迅速に対応し, 正確さ, 流ちょうさのいずれも, Non-Exに勝っていた。文法的観点では両グループにあまり差が見られない。発話量では, 単語数・文数でExがNon-Exに勝っていた。
10	恵・横川・三浦 (1996)	リスニングテスト: 中2生69名, 中3生62名, 高1生144名。リーディングテスト: 中2生69名, 中3生76名, 高1生64名。ExとNon-Exで構成されている。	リスニングカ リーディングカ	リスニング力はいずれの学年においてもExはNon-Exより有意に優れていたが, リーディングでは有意差はなかった。各学年とも習熟度はExがNon-Exより高く, 逆転現象は見られなかった。
11	恵・横川・三浦 (1997)	私立高校3年生24名。Ex 10名と Non-Ex 14名。	語彙性判断課題 文法性判断課題 統語/意味	オンラインで課題を行い, 判断時間を計測, グループ間で比較した。いずれの課題においてもNon-ExはExよりも判断に時間がかかる傾向が見られた。
12	三尾・橋堂 (2004)	中学1, 2, 3年生計273名。ExとNon-Exで構成されている。	情意面(英語学習に対する態度と動機, 学習意欲, 異文化への態度・関心, 自国文化の考え方への影響)	アンケート結果から異文化理解や国際理解の分野で, ExはNon-Exより優れていた。
13	静 (2007)	長野高校1年生217名と2年生221名, 3年生223名の合計661名。ExとNon-Exで構成されている。	情意面(動機付け)とスキル(英語総合力, リスニング力, リーディング力, 語彙力, 文法力)	ACEテストとアンケート調査の結果, 情意面(動機付け), スキル(総合的英語力, リスニング力)はExの方がNon-Exより有意に高い。また学習年数が増すとより顕著に効果が現れることが確認された。
14	Watanabe (2007)	中学3年生。 Ex 70名と Non-Ex 70名。	情意面	クラス観察, NRT(全国標準学力検査), 情意面でのアンケートの結果から, ExはNon-Exに比べて英語学習に対する不安が少なく, ネガティブな感情なしに中学校で英語を学習していた。

■表2：小学校での英語指導は効果なしと結論付けた研究

番号	研究者	調査対象	調査項目	結果の概要
1	Kajiro (2005)	中1生149名, 93名は付属小出身者(Ex), 56名は他の小学校出身者(Non-Ex)。	英語の構音能力	小学校で英語の授業を8か月間, 週1回受けただけでは, 音読時の発音力に有意な差は確認できなかった。
2	神白, 太田 (2005)	国立大付属中学生161名で, ExとNon-Exで構成されている。	一般的な英語力, CASEC(中2の12月, 中3の6月と12月)	全体的に見ると, ExとNon-Ex間に有意差はないが, Exの上位20名とNon-Exの上位20名の比較では有意差がある。Ex全員が優れているわけではなく, Non-ExでもExと同レベルの到達度に至る者がいた。
3	Kajiro (2007)	国立大付属中学生148名。ExとNon-Exで構成されている。	発音スキル	ExとのNon-Exのインタビュー, アンケート調査, CASECスコアを比較したところ, 早期英語による発音の優位性は認められなかった。しかし, 英語力の上位集団(CASEC350程度)ではExはNon-Exよりも発音が優れていた。
4	金谷・太田・神白 (2005)	国立大附属中2年生10名。Ex5名とNon-Ex5名で構成されている。	会話力, 態度	1人2分のインタビューを録画したビデオから45名の日本人英語教師にExとNon-Exを判別してもらったところ, 識別は難しかった。
5	Shinohara (1999)	私立高生116名。私立小学校で英語教育を受けたExと私立中学入学後英語学習を始めたNon-Ex。	発音	リズム/ストレスと母音/子音の領域でグループ間に有意差があった。しかし, Exの優位性は時間がたつにつれて薄れる。早期英語教育を行っても, 小・中・高一貫した教育目標がなければ, 効果は保持できない。
6	白畑 (2002)	実験1は中1生で研究開発校出身者(Ex)115名と一般小学校出身者(Non-Ex)122名。実験2と3はEx20名とNon-Ex20名。	実験1. 音素識別能力 実験2. 英語発音能力 実験3. 発話語数	音素識別能力テストの結果ExとNon-Exで音素識別能力に有意差はなかった。英語発音能力については, ALT5名に審査してもらった結果, 差が見られなかった。発話語数もカセットテープに録音したものを数えたところ, 両グループに差がなかった。
7	白畑 (2004, 2007)	高校生20名。Ex10名は私立小3～6で210時間の英語の授業を受けた。Non-Ex10名。	文法力	小学校時代に200時間を超える英語学習をしたとしても, 高校3年生の時点での文法の習熟度に関しては, 特に効果が出ていない。

番号	研究者	調査対象	調査項目	結果の概要
8	高田 (2003)	私立中 1 年生 93 名。付属小出身者 (Ex) 43 名とそれ以外 (Non-Ex) 50 名。	音読, 語彙, 文法運用	1 学期は Ex が Non-Ex よりも音読のみ優れていたが, 語彙, 文法において両グループに有意差はなかった。3 学期には, すべてにおいて両グループに差はなかった。
9	Takada (2004)	私立中 1 年生 90 名。付属小出身者 (Ex) 41 名とそれ以外 (Non-Ex) 49 名。	聞き取り力	中 1 の 7 月 は Ex と Non-Ex 間にリスニングテストの結果有意差はなかったが, 中 2 の 4 月には Non-Ex が Ex よりも優れていた。
10	高田 (2005a)	附属小学校で小 4 から英語の授業を受けた私立中 1 年生 12 名。	単語の意味, 構文, 文法の理解度とそれらの運用力	暗写テストの結果から, Ex の中の文法力に個人差が確認された。音声重視の小学校英語学習は一律にプラス効果を与えるわけではない。
11	Takada (2005b)	私立中 1 年生 93 名。小学校で読み書きの指導を受けた Ex 43 名と Non-Ex 50 名。	音読パフォーマンス	中 1 の 7 月 では Ex は Non-Ex よりも優れていたが, 3 月の時点では有意差がなかった。
12	Takagi (2003a)	中学生, 高校生, 大学生の計 1,610 名, Ex と Non-Ex から構成されている。	情意面 (動機, 不安, 態度, 努力, 期待)	情意面に関してアンケート調査を行った結果, 中学生では小学校英語の効果がいくぶん観察できたが, 高校生や大学生では観察できなかった。
13	Takagi (2003b)	957 名の中学生。Ex 753 名と Non-Ex 204 名。	情意面 (動機, 不安, 態度, 努力, 期待)	情意面についての意識調査の結果, Ex と Non-Ex のグループ間で有意差が確認されたのは道具的動機付けと外的動機付けのみで, その他では有意差はなかった。文部科学省が期待しているような情意面での効果は確認できなかった。
14	筑波大学附属中学校研究部 (2004)	附属中 1 年生 204 名。Non-Ex と Ex で構成されている。	音素識別能力 授業理解度 英語技能力	中間考査と面接テストで有意差が認められたが, 音素識別テストでは有意差はなかった。小学校での英語経験は, 中学校での学習にあまり大きな影響を与えない。
15	山森 (2004)	中 1 生 81 名, Ex は 26 名で Non-Ex は 55 名。	学習意欲	有意差はなかった。小学校での英語の学習経験の有無は, 中学校での英語学習開始時の学習意欲には影響しない。

これら2つの研究により、効果の側面から英語活動の評価を試みようとした研究が集大成されたと言えるのではないだろうか。

## 2.2 Exによる評価から英語活動の評価を試みた先行研究

表1, 2のように英語活動の効果から英語活動の評価を試みた先行研究に加えて, Exに英語活動を振り返らせ評価させた結果に基づいて英語活動の評価しようとした研究がある。しかし後者の研究は, 前者に比べ研究の数が限られている。北條・松崎(2003)は, Ex 64名(中1)に英語活動の好感度, 有用性, 必要性, 効果について意識調査したが, 調査参加者は英語活動をどちらかという否定的に評価しており, この結果を北條・松崎(2003)は, 調査参加者が経験した英語活動の時間数の少なさ(年間2時間)によるのではないかと推測している。北條・松崎(2005)は, 小学校で年間10時間の英語活動を経験したEx 687名(中1が468名と中2が219名)に英語活動の評価させた結果, 話すこと, 発音, 文化理解の面での英語活動の有用性が確認されるものの, 有用性は学年が上がるにつれ薄れていき, 中1生では英語活動の良い印象が残っていたが2年生になると印象がかなり薄れていると報告している。橋口(2006)は中1生Ex 116名(3つの小学校からの進学者)を対象に英語活動の違いによって, Exの英語活動への評価が異なるかどうかを調査した。その結果, 他校に比べパイオニア校出身者が英語活動に対して否定的な評価をしていることから, 英語活動の違いが英語活動の評価に影響することを明らかにした。橋本(2005)は, 68名の中1生Exに英語活動に対する印象を尋ねたが, 全体的には好印象を持っているにもかかわらず, 中1生の15%は否定的な印象を持っていたと報告している。高松(2002)は, スピーキングにおける英語活動の効果をEx 24名に評価させた結果, Exの多くがその効果を認めていると報告した。阿部(2007)は, Exの中1生195名と中2生197名に英語活動の有用性を尋ね, 肯定的な回答を示したのは中1生で39%, 中2生で28%であったと報告している。

先行研究を概観すると, Exは英語活動をあまり高く評価していない傾向があり, また, 学年が上がると英語活動への評価が低下する傾向が浮かび上がる。しかし効果の面から英語活動の評価しようとし

た研究に比べ, この分野での先行研究が限られているので, これらの傾向を一般化するためにはさらに調査が必要である。また, いずれの先行研究も1回の調査に基づく結果であり, 同一対象者を2度にわたって調査した研究は, (筆者の知る限り)行われていない。同一対象者を追跡調査することで, 英語活動の評価がどう変化するか, 中学校での英語の学習の進捗が英語活動の評価にどのように影響を与えるかが検証可能となる。さらに, 英語活動の指導内容, 指導方法, 取り組みの違いによる英語活動に対する評価への影響が予想されるが, 先行研究の中で影響について検証したのは, (筆者の知る限り)橋口(2006)だけであり, この傾向が一般的であるかどうかを検証するためには, さらに調査が必要であると考えられる。

## 3 本研究

### 3.1 目的

本研究では, Exが英語活動をどのように評価しているかについて調査を行う。具体的には, 先行研究で明らかになったExによる英語活動に対する低い評価が, 本研究の調査時期の異なる2回の意識調査でも確認されるか, 調査時期の違いにより英語活動に対する評価がどう変化するか, つまり中学校での英語の学習の進捗が英語活動の評価にどのように影響を与えるかを検証する。また12校の小学校出身者に調査を行うことで, 英語活動の指導内容, 指導方法, 取り組みの違いが英語活動の評価にどう影響を与えるかについて詳しく調べる。本研究では以下のリサーチ・クエスチョンを立てて, Exによる英語活動に対する評価を調査する。

1. Exは英語活動をどのように評価しているのか。先行研究で確認された否定的な評価が, 本研究の調査時期の異なる2回(中1の7月と3月)の意識調査でも裏付けられるのだろうか。また英語活動への評価は, 中学校での英語学習が進むにつれて変化するのか, 中学校での英語の学習の進捗が英語活動の評価に影響を与えるのか。
2. 英語活動の指導内容, 指導方法, 取り組みの違いが, 英語活動の評価にどのように影響を与えるのか。

### 3.2 調査実施時期

第1次調査を平成19年7月、第2次調査を平成20年3月に実施した。

### 3.3 調査対象者

本研究に参加したのは九州北部のK市内にある全6中学に在籍する中学1年生である。第1次調査には1,197名(有効回答数)、第2次調査には1,206名(有効回答数)が参加した。

### 3.4 調査内容

文部科学省が平成16年度に実施した「小学校の英語教育に関する意識調査」(文部科学省, 2004)質問紙(英語が好きか・嫌いか、英語に関する自己評価、学外での英語の学習機会、英語を使ってどんなことをしたいかなどを尋ねている)に、小学校での英語の時間・活動について下記の4項目の質問と「英語を嫌いになった時期はいつごろか? その理由」を加えた。

- 1) 「楽しかったか?」
- 2) 「中学校で役に立っているか?」
- 3) 「もっとたくさんあった方がよかったか?」
- 4) 「アルファベットや文法も勉強しておきたかったか?」

上記4項目と「英語が好きか」に関して、「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」、「どちらかといえばそう思わない」、「そう思わない」、「わからない」の5つの選択肢のうちからそれぞれ1つを選択させた。

質問紙はK市教育委員会から各中学校へ送られ、各学校の裁量で調査が実施された。質問紙への回答は無記名式で行い、実施時間は約15分であった。本研究では調査結果の一部を使用している。

## 4 結果と考察

本研究の研究・クエスチョンは下記の2つであった。

1. Exは英語活動をどのように評価しているのか。先行研究で確認された否定的な評価が、本研究の調査時期の異なる2回(中1の7月と3月)の意識調査でも裏付けられるのだろうか。また英語活動への評価は、中学校での英語学習が進

むにつれて変化するのか、中学校での英語の学習の進行が英語活動の評価に影響を与えるのか。

2. 英語活動の指導内容、指導方法、取り組みの違いが、英語活動の評価にどのように影響を与えるのか。

4.1ではリサーチ・クエスチョンの1について、4.2ではリサーチ・クエスチョンの2について結果と考察を述べる。

### 4.1 リサーチ・クエスチョン 1

#### 4.1.1 7月調査と3月調査の全体の結果

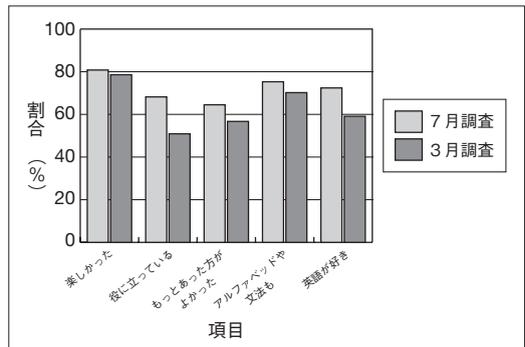
7月(第1次)調査と3月(第2次)調査のA小学校からL小学校まで12校の全体結果を、項目別に表3と図1に示した。「楽しかった」群の生徒は、7月調査でも3月調査でも80%近くに及んでいた。「役に立っている」群の生徒は、7月調査では68%であったが3月調査では51%に下がっていた。「もっとあった方がよかった」群の生徒は、7月調査では65%であったが3月調査では57%に減少した。「アルファベットや文法も勉強しておきたかった」群の生徒の割合は、7月調査では75%であった

■表3: 7月調査と3月調査の結果

N = 1,197名(7月), N = 1,206名(3月)

	7月調査 (%)	3月調査 (%)
楽しかった	995 (81)	957 (79)
役に立っている	835 (68)	618 (51)
もっとあった方がよかった	789 (65)	687 (57)
アルファベットや文法も	922 (75)	850 (70)
英語が好き	911 (72)	739 (59)

▶ 図1: 7月調査と3月調査の結果



が3月調査では70%に減っていた。「英語が好き」群の生徒の割合は7月調査では72%であったが3月調査では59%まで下落した。特に変化が大きかったのは「役に立っている」と「英語が好き」であった。

#### 4.1.2 項目別の考察

##### 4.1.2.1 「楽しかったか？」

「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」と回答した生徒を「楽しかった」群、「どちらかといえばそう思わない」、「そう思わない」と回答した生徒を「楽しくなかった」群に分類した。表3と図1から明らかなように、大多数の生徒が7月調査でも3月調査でも、英語活動は「楽しかった」と肯定的に評価している。他の項目と異なり「楽しかった」群の生徒の割合は、調査時期の違いによりほとんど変化がなかった。したがって、中学での英語学習が進んでも、調査参加者のおおむねは英語活動が「楽しかった」と感じていると言える。

北條・松崎(2005)は「楽しさ・うれしさ」について8項目を尋ね、回答の平均は3.4(5点満点)と報告しているが、本研究の結果は彼らの結果を上回り、「楽しさ」で英語活動の評価は高かった。

##### 4.1.2.2 「中学校で役に立っているか？」

「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」と回答した生徒を「役に立っている」群、「どちらかといえばそう思わない」、「そう思わない」と回答した生徒を「役に立っていない」群に分類した。表3と図1から明らかなように、「役に立っている」(有用性)に関しては、「役に立っている」と答えた生徒は7月調査で70%を下回り、3月調査ではさらに51%まで落ち込み、「役に立っていない」と答えた生徒43%との差はわずか7%である。したがって、中学校で英語の学習が英語活動の有用性の評価に大きく影響していることを示している。しかしながら、3月調査でも調査参加者の半数は「役に立っている」と答え、「有用性」においても一定の評価を英語活動に与えていると考えられる。

北條・松崎(2005)は有用性について5項目を尋ね、回答の平均は3.0(5点満点)と報告しているが、本研究の結果は彼らの結果を下回る。ただし彼女の調査は12月に行われており、調査時期の違いが結果に影響しているのかもしれない。また、阿部(2007)は有用性について中学1年生では「役に立っている」

と答えたのは39%、「あまり役立っていると思わない」が34%、「役に立っていない」が12%、「わからない」が15%と報告している。本研究の結果は彼女の結果を上回り、3月調査でも「役に立っている」群が50%を超える。50%の評価をどのように解釈するかは議論が残るが、「有用性」でも英語活動は一応の評価を得ていると言えるのではないだろうか。

##### 4.1.2.3 「もっとたくさんあった方がよかったか？」

「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」と回答した生徒を「もっとあった方がよかった」群、「どちらかといえばそう思わない」、「そう思わない」と回答した生徒を「もっとあればよかったとは思わない」群に分類した。表3と図1から明らかなように、「もっとあった方がよかった」群は7月調査で65%から3月調査では57%に減少している。すなわち、中学校で英語の学習が「もっとたくさんあった方がよかったか」の評価に影響していることを示している。有用性が減少したことに伴い、「もっとあった方がよかった」群の生徒も減っていると推測する。

北條・松崎(2005)は「英語活動をもっとやってみたかったか」と尋ね、結果が3.2(5点満点)であったと報告した。本研究は彼らの結果と類似しているが、7月調査で65%、3月調査でも57%が「もっとあった方がよかった」と評価していることから、「もっとあった方がよかった」についても一応の評価を得ていると解釈する。

##### 4.1.2.4 「アルファベットや文法も勉強しておきたかったか？」

「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」と回答した生徒を「しておきたかった」群、「どちらかといえばそう思わない」、「そう思わない」と回答した生徒を「しておきたかったとは思わない」群に分類した。表3と図1から明らかなように、「しておきたかった」群は7月調査で75%と比較的高く、3月調査では70%に減少しているものの、調査参加者のかなりの割合が小学校でアルファベットや文法も勉強しておきたかったと答えていることから、中学校で英語の学習が「アルファベットや文法も勉強しておきたかったか」の評価に影響し、調査参加者の多くが英語活動の中で中学校での学習内容の一部前

倒しを希望していることが示された。現時点では、英語活動では音声中心の指導が奨励され、文字や文法の導入は原則として行わないことになっているが、今後小学校で文字や文法の導入を行うかどうかに関しては慎重な検討が必要である。

北條・松崎(2005)は「読み書きを(小学校で)学習したかったか」について4項目を尋ね、回答の平均は3.7(5点満点)であったと報告しているが、本研究は彼らの結果に類似している。

#### 4.1.2.5 「英語が好きか・嫌いか?」(英語好意度)と英語活動に対する評価についての相関

「好き」、「どちらかといえば好き」と答えた生徒を「英語が好き」群、「どちらかといえば嫌い」、「嫌い」と答えた生徒を「英語が嫌い」群にそれぞれ分類した。表3と図1から明らかなように、「英語が好き」群は7月調査で72%と比較的高いが、3月調査では60%を下回っている。

英語好意度と英語活動に対する評価の相関を検討

■表4: 英語好意度と英語活動に対する評価の相関(7月調査)

	spearman 相関係数	有意確率
楽しかった	.258	**
役立っている	.298	**
もっとたくさんあった方がよかった	.283	**
アルファベットや文法も勉強しておきたかった	.104	**

有意確率 \*\*p < .01

■表5: 英語好意度と小学校での英語に対する評価の相関(3月調査)

	spearman 相関係数	有意確率
楽しかった	.183	**
役立っている	.238	**
もっとたくさんあった方がよかった	.231	**
アルファベットや文法も勉強しておきたかった	.133	**

有意確率 \*\*p < .01

した。相関係数は、2つの係数の関連の強さを示す指標であり、数値(相関係数:r)は、 $-1 \leq r \leq 1$ の範囲の値をとり、絶対値が1に近づくほど強い関連を示すものである。7月調査では、それぞれ表4のような値をとり、英語が好きな生徒ほど小学校での英語活動に好評価(楽しかった、役立っている、もっとたくさんあった方がよかった)を示す傾向が若干確認された。しかし、「アルファベットや文法も勉強しておきたかった」とはほとんど関連は示されなかった。3月調査では、それぞれ表5のような値をとり、7月調査で確認されたような関連は見られなかった。

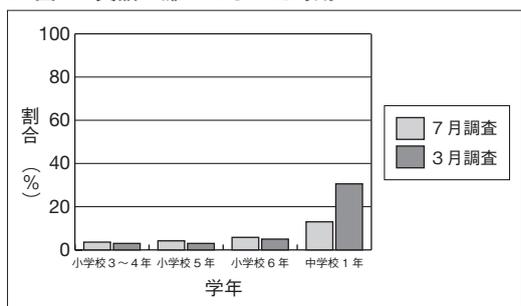
#### 4.1.2.6 英語が嫌いになった時期

調査時期の違いが「英語が嫌いになった時期」に影響を与えるかどうかを調べた。7月と3月の調査で「英語が嫌い」と答えた生徒に対して、英語が嫌いになった時期を「小学校3~4年生」、「小学校5年生」、「小学校6年生」、「中学校1年生」(3月調査では、「中学校1年生1学期」、「中学校1年生2学期」、「中学校1年生3学期」)から選択し回答させた。結果を表6と図2に示す。7月調査では「中学1年生」で嫌いになった生徒が全体の13%と、他の学年よりも圧倒的に高く、全体の傾向として、より後の学年で英語嫌いになるという結果が得られた。3月調査でも、中学1年生で嫌いになった生徒が全

■表6: 英語が嫌いになった時期(7月調査と3月調査)  
N = 1,197名(7月), N = 1,206名(3月)

	小学校3~4年(%)	小学校5年(%)	小学校6年(%)	中学校1年(%)
7月調査	42(3.6)	50(4.2)	69(5.8)	155(13.0)
3月調査	30(3.0)	35(3.0)	56(5.0)	367(31.0)

▶ 図2: 英語が嫌いになった時期



体の31%で、他の学年よりも圧倒的に高かった。それに伴い、より早期に英語嫌いになったとする生徒の割合は減っていた。中学1年生で嫌いになった生徒31%のうち、1学期で嫌いになった生徒が全体の17%と最も高く、2学期で嫌いになった生徒は12%、3学期で嫌いになった生徒は2%であった。

#### 4.1.3 リサーチ・クエスチョン 1 に対する考察のまとめ

本研究の調査参加者は、7月の調査では、英語活動を「楽しかった」、「役に立った」、「もっとあった方がよかった」、「英語が好き」と肯定的に評価した。中学校での英語学習が進むにつれて「役に立った」と思わなくなる傾向があるものの、半数以上は3月調査でも「役に立った」、「もっとあった方がよかった」と答えている。したがって、本研究ではExが英語活動を肯定的に評価していると結論する。また、アルファベットや文法を（小学校）で学ぶことへの要望も強いことがわかった。

中学校での英語の学習が進んでも、中学1年生は英語活動に対する肯定的な評価を維持していた。評価項目の中で、中学校の英語学習の進行は、英語活動の「楽しさ」の評価にはあまり影響しないが、「有用性」や「学習内容」の評価にはかなり影響を与えていることが示された。

また、本研究の結果を分析する中で、調査参加者が、英語活動と中学校の英語を区別している様子が浮き彫りになった。彼らは当初は英語活動と中学校の英語を1つの流れと認識していたが、中学校での英語の学習が進むにつれ、英語活動と中学校の英語を切り離して、別のものであるという認識に切り替えたと推測できる。その背景は、「英語が嫌い」な生徒が増えているが、「楽しかった」とする割合はほとんど変化していなかったこと、その一方で「役に立った」、「もっとあった方がよかった」の割合が大幅に減少していたことである。また英語好意度と英語活動に対する評価の相関が、7月調査では中程度の正の相関が見られていたが、3月調査では互いに強い相関は見られなかったことから、調査参加者が英語活動と中学校の英語を区別している様子がうかがえる。つまり中学1年生の1学期の英語の内容は英語活動の内容と重複するものも多く、また小学校時代の肯定的な印象が中学校での英語の授業の評価に肯定的な影響を及ぼしていたが、授業が進む

につれ、英語活動と中学校の英語が切り離され、現在の印象がそのまま英語の好意度に影響を及ぼすようになっていないのだろうか。

以上をまとめると、本研究の調査結果から、Exが英語活動に一定の評価を与えていること、英語活動の評価において、中学校での英語学習の進行により「楽しさ」は影響を受けないが、「有用性」や「学習内容」は影響を受けること、英語活動と中学校の英語を区別する傾向が示唆された。

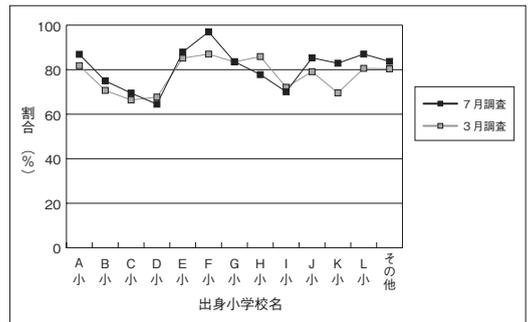
## 4.2 リサーチ・クエスチョン 2

### 4.2.1 7月調査と3月調査の項目別・出身小学校別の結果

#### 4.2.1.1 「楽しかったか？」

7月調査と3月調査に関して、出身小学校別に「楽しかった」群に属する生徒を図3に示した。出身小学校別に見ると「楽しかった」群に属する生徒は、どの小学校でも調査間で大きな変化はなかったが、全体的に3月調査で少し減少する傾向が見られた。特にF小出身者では10%、K小出身者では13%「楽しかった」群の割合が減っていた。それに対してH小出身者では「楽しかった」群が8%増えていた。

▶ 図3：「楽しかった」の変化

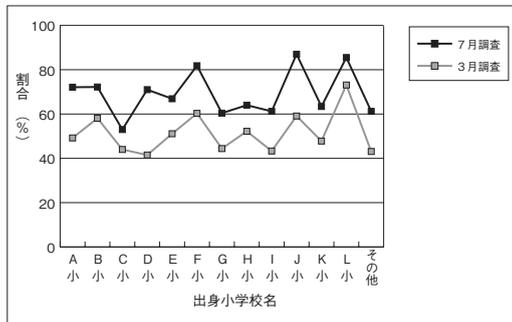


#### 4.2.1.2 「中学校で役に立っているか？」

7月調査と3月調査に関して、出身小学校別に「役に立っている」群に属する生徒を図4に示した。出身小学校別に見ると「役に立っている」群に属する生徒は、3月調査において全小学校で大きく減少した。特にJ小出身者では28%減少、D小出身者では30%減少し41%まで下落した。3月調査でA、C、D、G、I、K小出身者では「役に立っている」群が

50%以下まで落ち込んでいる。それに対してL小出身者は3月調査で「役に立っている」群が12%減少したものの、3月調査でも73%が「役に立っている」と答えている。

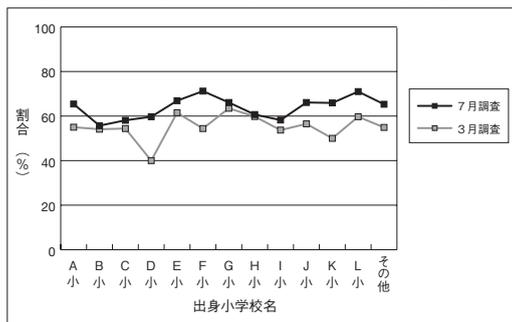
▶ 図4：「役に立っている」の変化



#### 4.2.1.3 「もっとたくさんあった方がよかったか？」

7月調査と3月調査に関して、出身小学校別に「もっとあった方がよかった」群に属する生徒を図5に示した。小学校別に見ると「もっとあった方がよかった」群に属する生徒の変化の度合いには、ばらつきがあった。全体的には、「もっとあった方がよかった」群に属する生徒は3月調査で減少していた。F小出身者では17%、K小出身者では16%減少し、特にD小出身者では「もっとあった方がよかった」群が20%減少し、40%まで下落した。

▶ 図5：「もっとあった方がよかった」の変化

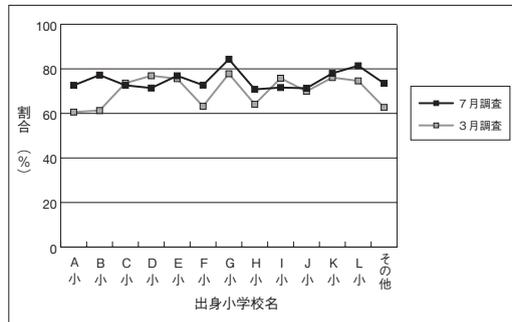


#### 4.2.1.4 「アルファベットや文法も勉強しておきたかったか？」

7月調査と3月調査に関して、出身小学校別に「しておきたかった」群に属する生徒を図6に示した。小学校別に見ると「しておきたかった」群に属する生徒の変化の度合いには、ばらつきがあった。

する生徒の変化の度合いには、ばらつきがあった。B小出身者では16%減少しているが、D小出身者では、「しておきたかった」群に属する生徒の割合が3月調査で5.5%増加し、76.9%が「アルファベットや文法も勉強しておきたかった」と答えている。

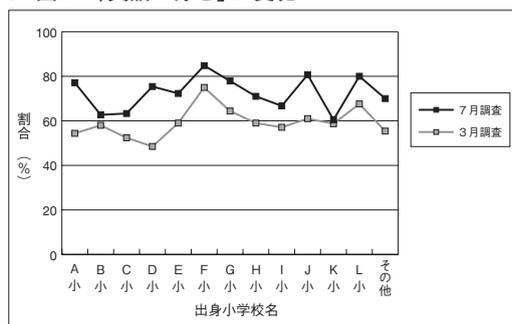
▶ 図6：「しておきたかった」の変化



#### 4.2.1.5 英語好意度

7月調査と3月調査に関して、出身小学校別に「英語が好き」群に属する生徒を図7に示した。小学校別に見ると「英語が好き」群に属する生徒の割合の変化の度合いには、ばらつきが見られた。A小出身者では23%、J小出身者では20%減少しており、特にD小出身者では、「英語が好き」群に属する生徒の割合が3月調査で27%減少し、「英語が好き」群は48.5%まで下落した。

▶ 図7：「英語が好き」の変化

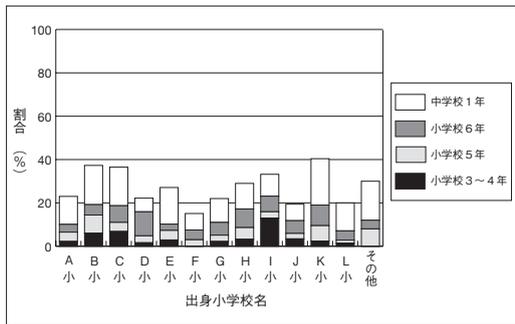


#### 4.2.1.6 英語が嫌いになった時期

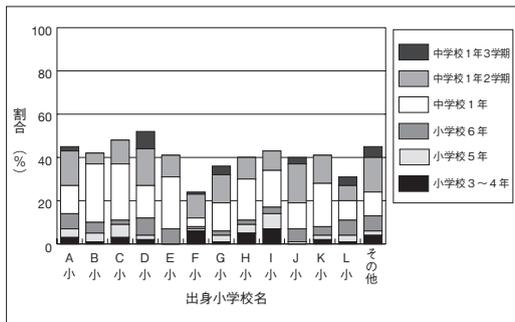
7月調査(図8)で「英語が嫌いになった時期」を小学校別に検討したところ、ほとんどの学校で学年が上がるにつれて割合が多くなり、中学1年生で最も高いという全体の傾向と一致する結果が得られたが、I小出身者は小学3～4年で英語が嫌いにな

なった生徒が最も多く（13%）、D小出身者は小学6年が最も多い（11%）という、全体とは異なる結果が得られた。3月調査では、ほとんどの学校で学年が上がるにつれて割合が多くなり、中学1年生で最も高いという全体と同一の傾向が得られた（図9）。C小出身者やD小出身者は、中学1年生で英語が嫌いになった生徒の割合が多いのに対して、F小出身者やL小出身者は中学1年生で英語嫌いになった生徒の割合が、比較的少ない。さらに、F小出身者で英語が嫌いな生徒は、3月時点で全体の25%で、他の小学校出身者に比べるとその割合はかなり少なかった。

▶ 図8：出身小学校別英語嫌いになった時期（7月調査）



▶ 図9：出身小学校別英語嫌いになった時期（3月調査）



#### 4.2.2 リサーチ・クエスチョン2に対する考察のまとめ

出身小学校別に結果を概観すると、D小では否定的な英語活動への評価が行われているのに対して、F小、J小、L小ではかなり高く英語活動が評価されており、英語活動の指導内容、指導方法、取り組みの違いが英語活動の評価に大きく影響しているこ

とが示唆された。また英語活動の違いは「英語嫌いになる時期」にも影響していた（図8、9）。本研究では、各小学校での英語活動の実施状況（指導内容、指導体制、時間数、取り組みなど）に関する調査は実施しなかったため、実際にどのような要因がばらつきの原因になっているのかは分析できなかった。ただし、K市では全小学校に対して高学年で週1時間（年間35時間）の英語活動を行うよう教育委員会が奨励しており、K市としての基底カリキュラムを持ち、全小学校に同一にALTやJETも派遣していることから、ある一定の環境や条件整備は教育委員会によって確保されている。したがって、調査参加者による英語活動の評価は、それほど学校間のばらつきがないだろうというのが、調査前の予測であった。それにもかかわらず、学校間でかなり大きな格差が確認されたことは、英語活動の違いが、いかに大きくExによる英語活動の評価に影響を与えることを示唆している。「英語活動」とひとくくりを考えるのではなく、それぞれの英語活動に対して、詳細に評価が行われるべきであり、よりよい実践のためにその評価が活用することが大切である。

橋口（2006）は、パイオニア校での否定的な評価をもとに、英語活動の指導内容・方法・取り組みの違いが英語活動の評価に影響することを明らかにしたが、本研究ではL小がK市の英語活動のパイオニア校であるにもかかわらず、12校中最も高い評価を得ており、パイオニア校であっても英語活動の内容の違いにより評価は異なる。リサーチ・クエスチョン2に対しては、「英語活動の違いが英語活動の評価に大きく影響を与える」とまとめられよう。

## 5 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と今後の課題について言及する。第1に本研究の調査時期である。7月に第1回の調査を行ったが、英語活動を振り返り評価する際に、英語活動だけでなく中学校英語に起因する回答の混同やゆがみがあったのではないかと推測される。英語活動の評価についての調査は、小学校6年生の3月または中学1年生の4月に第1回調査が実施され、変化を検証するために中学校1年生の3学期に第2回調査を実施し、調査間の結果が比較されるべきで

あった。第2にサンプルの数や抽出方法である。本研究では、K市の全6中学校に在籍する中学1年生に調査への参加を求めたが、本研究の結論を一般化するにはさらに別のサンプルでの研究が必要である。第3に各小学校での英語活動の実施状況に関する調査を実施しなかったため、英語活動のどのような違いが具体的にどう英語活動に対する評価に影響するかについて分析できなかった。第4に本研究は中学校1年生の1学期と3学期での英語活動への評価についての調査研究であり、中学2年生以降英語活動への評価がどう変化するかについては調査できなかった。今後はこれらの限界と課題に取り組むために、新たな調査計画をもとに再度調査を行い、英語活動経験者が英語活動をどのように評価するかについて研究していきたい。

以上のような限界はあるが、本研究は小学校での英語活動経験者による英語活動の評価と、中学校での英語学習の進行に伴う英語活動に対する評価の変化、英語活動の指導内容・方法・取り組みの違いによる英語活動の評価への影響を調査した研究としては、価値ある研究であり、今後の英語活動の展開に何らかの示唆を与えられよう。

樋口他(2007)、静(2007)が、効果に基づく英語活動の評価研究の分野で、英語活動の一定の評価を確立したことに加え、本研究が英語活動経験者による英語活動に対する評価研究の分野で、彼らの英

語活動に対する肯定的な評価を実証したことの意義は大きい。すなわち、公立小学校への英語教育導入の「第2ステージ」において、英語活動の基盤が確立されたと解釈できよう。文部科学省は、英語活動に関して、新学習指導要領移行期間中も各校の判断で実施可能(最大年35時間)とすると発表した(文部科学省, 2008d)。今後さまざまな観点から英語活動に対する評価が行われ、第3ステージ、第4ステージへとつなげていくことが大切である。

## 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、本研究に参加してくださったK市の中学1年生の皆様、ご協力いただいた各中学校の先生方、K市教育委員会にも心よりお礼申し上げます。さらに、調査の実施にご尽力いただき、また本研究へのアドバイスをくださった、共同研究者の福岡教育大学の中島亨准教授、いつも寛容な態度で励ましてくださった福岡教育大学の池浦貞彦名誉教授と高梨芳郎教授にも感謝の意を表します。なお、本研究のデータ分析に関しては、福岡教育大学の学校教育大学院生の中島良さんにご協力いただきました。この場を借りて皆様に感謝申し上げます。

## 参考文献(\*は引用文献)

- \*阿部笑子.(2007).「英語科における小・中連携を図るための課題と方策—青森市浪岡地区における英語学習調査から—」.『弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要』第5号, 31-42.
- \*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.(2006a).「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.
- \*バトラー後藤裕子・武内麻子.(2006b).「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研究紀要』第25号, 1-15.
- \*ベネッセ教育研究開発センター.(2007).「小学校英語に対する保護者の意識—英語教育必修化の流れの中で—」.  
[http://benesse.jp/berd/center/open/berd/2007/10/pdf/10berd\\_10.pdf](http://benesse.jp/berd/center/open/berd/2007/10/pdf/10berd_10.pdf).(2007年12月27日取得).

- \*Cameron, L.(2001). *Teaching language to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \*中央教育研究所.(2002).『小学生の英語の学習状況と理解力の調査研究:研究報告No.61』.東京:中央教育研究所.
- \*樋口浩明.(2006).「中学校英語科へ効果的につなげる小学校英語活動—中学校入学時の英語に対する実態調査から—」.『小学校英語教育学会』第7号, 25-30.
- \*橋本秀徳.(2005).「小学校英語活動が中学校英語学習に与える影響」.『中国四国教育学会教育研究紀要』第51巻, 476-481.
- \*樋口忠彦・北村豊太郎・守屋雅博・三浦一郎・中山兼芳.(1986).「早期英語学習経験者の追跡調査—第1報」.『日本児童英語教育学会研究紀要』第5号, 49-67.
- \*樋口忠彦・北村豊太郎・守屋雅博・三浦一郎・中山兼芳・国方太司.(1987).「早期英語学習経験者の追跡調査—第II報」.『日本児童英語教育学会研究紀要』第6号, 3-21.

- \* 樋口忠彦・北村豊太郎・守屋雅博・三浦一朗・中山兼芳・國方太司.(1988).「早期英語学習経験者の追跡調査—第Ⅲ報」.『日本児童英語教育学会研究紀要』第7号, 43-63.
- \* 樋口忠彦・三浦一朗・國方太司・守屋雅博・北村豊太郎・中山兼芳(1989).「早期英語学習経験者の追跡調査—第Ⅳ報」.『日本児童英語教育学会研究紀要』第8号, 3-14.
- \* 樋口忠彦・國方太司・三浦一朗・北村豊太郎・中本幹子・守屋雅博.(1994).「早期英語学習が学習者の英語および外国語学習における態度と動機に及ぼす影響」.『日本児童英語教育学会研究紀要』第13号, 35-48.
- \* 樋口忠彦・大村吉弘・田邊義隆・國方太司・加賀田哲也・泉恵美子・衣笠知子・篠崎雄子・植松茂男・三上明洋.(2007).「小学校英語学習経験者の追跡調査と小・中学校英語教育への示唆」.『近畿大学語学教育部紀要』第7号, 123-180.
- \* 北條礼子・松崎邦守.(2003).「小学校英語教育に対する生徒・保護者の意識調査：山梨県I中学校の場合」.『上越教育大学研究紀要』第23号, 1-10.
- \* 北條礼子・松崎邦守.(2005).「公立小学校における英語活動に関する意識調査：千葉県沼南町の小学6年生児童・中学1,2年生に対するアンケート調査をとおして」.『日本児童英語教育学会研究紀要』第24号, 71-91.
- \* 石濱博之.(2003).「英語活動を体験した児童の聴解力の伸びに関する事例研究」.『小学校英語教育学会紀要』第4号, 9-15.
- \* Kajiro T.(2005). A consideration on the effect of studying English in elementary school in Japan.『関東甲信越英語教育学会研究紀要』19, 91-102.
- \* Kajiro T.(2007). Does English instruction before junior high school affect development of students' pronunciation skills? *Annual Review of English Language Education in Japan*, 18, 101-110.
- \* 神白哲史・太田洋.(2005). The Efficacy of English Education before Junior High School I.『英語授業研究会紀要』14, 3-15.
- \* 金谷憲・太田洋・神白哲史.(2005).「小学校での英語学習経験は中学で見てわかるか」.『英語教育増刊号』, 73-78.
- \* 勝山ひとみ・西垣知佳子・汪金芳.(2006).「児童の英語力テストの結果に見る小学校英語活動の効果」.『関東甲信越英語教育学会研究紀要』第20号, 113-124.
- \* 松川禮子.(1998).『小学校に英語がやってきた』.東京：アプリコット.
- \* 松川禮子.(2004).『明日の小学校英語教育を拓く』.東京：アプリコット.
- \* 恵達二郎・横川博一・三浦一朗.(1996).「早期英語学習経験者の中・高における成績」.『日本児童英語教育学会研究紀要』第15号, 27-35.
- \* 恵達二郎・横川博一・三浦一朗.(1997).「早期英語教育学習経験者の心的辞書に関する一考察」.『日本児童英語教育学会研究紀要』第16号, 1-10.
- \* 三尾弘子・橋堂弘文.(2004).「生津小学校における英語の効果に関する調査：異文化を受け入れる態度を実態調査から捉える」.『日本児童英語教育学会研究紀要』第23号, 77-92.
- \* 文部科学省.(2004).「小学校の英語教育に関する意識調査報告書」.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/015/05032201/004/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/015/05032201/004/001.htm). (2006年4月23日取得).
- \* 文部科学省.(2008a).「小学校学習指導要領改訂案」.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/080216/002.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/080216/002.pdf). (2008年2月16日取得).
- \* 文部科学省.(2008b).「平成19年度英語活動実施状況調査」.  
<http://www.nicer.go.jp/lom/data/contents/bgj/2008032504030.pdf>. (2008年4月8日取得).
- \* 文部科学省.(2008c).中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」(答申).  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf). (2008年1月19日取得).
- \* 文部科学省.(2008d).「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の一部を改正する省令案等について(概要)」.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/080424/003.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/080424/003.pdf). (2008年4月29日取得).
- \* Shinohara Y.(1999). Effects of elementary English instruction on pronunciation accuracy.『日本児童英語教育学会研究紀要』第18号, 1-21.
- \* 白畑知彦.(2002).「研究開発学校で英語に接した児童の英語能力調査」.『静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)』33, 195-215.
- \* 白畑知彦.(2004).「外国語学習環境の事例」.『英語習得の「常識」「非常識」』.pp.99-101.東京：大修館書店.
- \* 白畑知彦.(2007).「言語習得から見た小中連携」.『小学校英語と中学校英語を結ぶ—英語教育における小中連携』.松川禮子・大下邦幸編著.(pp.64-76).東京：高陵社書店.
- \* 静哲人.(2007).「小学校時代の英語学習が高校時代の英語力及び動機付けに及ぼす影響について」.『連携のもとで行う英語教育』.64-76.  
<http://www.osaka-c.ed.jp/nagano/kikaku/selhi/selhire.pdf>. (2007年7月27日取得).
- \* 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—中学入門期のつまずきの原因を比較する—」.STEP BULLETIN, vol.15, 159-170.
- \* Takada, T.(2004). The listening proficiency elementary school (ES) and junior high school (JHS) intend to develop: What teachers should know to bridge the gap between ES and JHS programs. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 15, 109-118.
- \* 高田智子.(2005a).「小学校英語学習経験者の中学入学以降の文法習得」.『関東甲信越英語教育学会紀要』

第19号, 35-46.

- \* Takada, T. (2005b). Does teaching reading and writing in elementary school make a difference in junior high school language development? *Annual Review of English Language Education in Japan*, 16, 181-190.
- \* Takagi, A. (2003a). The effects of language instruction at an early stage on junior high school, high school, and university students' motivation towards learning English. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 14, 81-90.
- \* Takagi, A. (2003b). The effects of early childhood language learning experience on motivation towards learning English: A survey of public junior high school students. 『日本児童英語教育学会研究

紀要』第22号, 47-71.

- \* 高松憲子. (2002). 「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」. *STEP BULLETIN*, vol.14, 130-141.
- \* 筑波大学附属中学校研究部. (2004). 「英語入門期指導を改めて考察する～中学校入学以前の英語体験を探りながら～」. 『第32回研究協議会発表要項』. 95-114.
- \* Watanabe, T. (2007). Psychological effects of learning English at elementary school: From a follow-up study at the junior high level. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 18, 231-240.
- \* 山森光陽. (2004). 「中学校1年生の4月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するのか」. 『教育心理学研究』第52号, 71-82.

# 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が必要か？— **共同研究**

代表者：東京都立美原高等学校 副校長 桑原 洋

**概要** 中学校の学習内容を踏まえた指導を高等学校教員が行っているか。約200名の全国の教員の協力を得て、中学校英語教科書6社で共通な語彙数、語彙・連語（既習、未習）、言語材料（既習、未習）、教員の経験などについて、アンケートを実施した。さらに、都立高校の生徒約360名を対象に、中学校における既習語彙・連語、既習言語材料、英語学習の習慣などについて、アンケートを実施し、教員対象のアンケート結果と比較した。教員の正解率は、6社の教科書に共通な語彙数（15%）<未習語彙・連語（18%）<既習語彙・連語（50%）<言語材料（59%）の順番で高くなった。言語材料に教員の知識が偏重しているとも考えられる。一方、高校生では、言語材料の正解率（51%）と語彙・連語の正解率（48%）にあまり差がなく、理解が同じ程度とも言える。中学校英語教科書や中学校学習指導要領などを直接読み、高校教員が中学校における既習内容を正確に把握することが喫緊の課題である。

## 1 はじめに

中学校、高等学校における「6年間の計画的・継続的な教育指導を行う」ために、全国に設置された、公立の中高一貫教育校は平成19年8月現在で、257校に上っている。東京都に例をとれば、中高一貫教育校は、伝統ある高等学校が母体となって設置され、英語学習に対する意欲が高い生徒が比較的多いと言える。

しかし、一貫教育校以外の高等学校においても、

中学校における学習内容を十分に意識した教育内容が求められているのは当然である。英語学習に対する意欲があまり高くない生徒が在籍している、中高一貫教育校以外の高校における中高連携は十分であるのか確認する必要があると考え、本研究を行うことにした。

## 2 中学校学習指導要領における 学習語彙数

学習指導要領の改訂に伴い、中学校で指導する学習語彙は1,100語～1,300語（昭和33年版）>950～1,100語（昭和44年版）>900～1,050語（昭和52年版）>1,000語程度（平成元年版）>900語程度（平成10年版）と減少してきた。現行の平成10年版では、100語のみ語彙を指定し、残りは各教科書の内容によって選択されている。（財）中央教育研究所（2006）によると、6社の中学校英語教科書で共通に学ぶ語彙は学習指導要領で指定された語も含めて、436語しかない。残りの約470語は、教科書の題材によって変化することになり、A教科書を使用した生徒は知っているも、B教科書を使用した生徒は知らないという状況が発生している。

## 3 中学校教科書における言語 材料

学習指導要領の改訂は、言語材料の減少にも影響してきた。現行の高等学校学習指導要領によると、「英語Ⅰ」における言語材料は、「中学校及び高等学校の言語材料のうちからふさわしいものを適宜用い

る」となっており、中学校における言語材料の減少が、高等学校における指導内容にも大きく影響している。

## 4 英語科教員の年齢

平成16年度学校教員統計調査によると、公立学校英語科教員のうちで、最も多いのは40歳以上45歳未満となっている。また、全国英語教育研究団体連合会（略称：全英連）第56回研究大会（東京大会）の参加者の経験年数も11年から20年が最も多く、年齢的には33歳から42歳となり、前記の調査とも合致する。すなわち、英語科教員の平均年齢が比較的高くなってきたと言える。このことから、中学校における学習語彙数の変化、言語材料の減少に高校の英語科教員の意識が追いついていない可能性があると考えられる。

## 5 今回実施したアンケート

### 5.1 教員対象のアンケート

#### 5.1.1 目的

そこで、「英語学習に対する意欲があまり高くない生徒」を指導している高校教員対象に全国的な調査を実施し、上述の、中学校における学習語彙数の変化、言語材料の減少について、高校教員が正しく理解しているかを調査することにした。

#### 5.1.2 実施方法

全英連のネットワークを活用して実施することにし、今回は、宮城県、栃木県、群馬県、茨城県、埼玉県、東京都、神奈川県、静岡県、愛知県、大阪府、福岡県、沖縄県の高等学校英語研究会の協力を得た。各県の英語科の教員計290名に依頼し、207名の高校教員から回答を得た。所属校には、普通科の高校の他に、商業高校や工業高校などの専門高校も含まれ、今回の目的に適したアンケート調査を実施できたとと言える。

#### 5.1.3 内容

##### 5.1.3.1 語彙・連語

語彙・連語に関しては、

- ① 6社の教科書に共通する語彙数

- ② 中学校での既習語（10語）について掲載されている教科書数

- ③ 中学校での未習語（10語）

- ④ 中学校での既習連語（5語）について掲載されている教科書数

- ⑤ 中学校での未習連語（5語）

についてアンケートを実施した（資料1）。なお、本調査における語彙・連語に関するデータは（財）中央教育研究所（2006）に基づく。

#### 5.1.3.2 言語材料

言語材料に関しては、

- ① 中学校での既習言語材料（10項目）について、その言語材料を学んだ学年

- ② 中学校で未習の言語材料（10項目）

についてアンケートを実施した（資料1）。語彙・連語と合計し、51問のアンケート項目数である。

#### 5.1.4 教員の経験

上述の調査内容の他に、高校での経験年数、勤務する学校の状況、私立学校、中学校、中高一貫校での指導経験、高校入試問題の作成経験、高校入試問題の指導経験、現行中学校学習指導要領を読んだ経験、現行中学校英語教科書を読んだ経験などについても調査し、これらの経験の有無が異なった結果を生むかをも含めて分析する。

### 5.2 生徒対象のアンケート

#### 5.2.1 目的

教員対象のアンケートにできるだけ対応する形で、生徒対象にアンケートを実施し、英語教育上中高連携でどんな課題があるかを生徒の視点から見直すことを目的とした。

#### 5.2.2 実施方法

今回の調査を担当した全英連庶務部員の勤務校では英語の学習に対する生徒の意欲があまり高くないと言える。そこで、これらの教員の勤務校である都立高校5校で生徒計362人対象に英語学習に関するアンケートを実施し、生徒の側から英語学習の課題を分析した。

#### 5.2.3 内容

- ① 中学校における既習語彙（10語）、② 既習連語

(5語), ③ 既習言語材料(10項目)は, 教員対象アンケートの項目と共通とした。

さらに, ④ 中学校における学習習慣, ⑤ 中学校における英語の理解度, ⑥ 高校における学習習慣, ⑦ 高校における英語の理解度, ⑧ 「英語Ⅰ」が難しくなった理由(語彙, 文法, 文などについて)について調査した。なお, ⑧については, 複数回答を認めた(資料2)。

## 6 教員対象アンケートの分析

### 6.1 全体的な傾向

既習語彙・連語, 未習語彙・連語, 既習言語材料, 未習言語材料すべてのアンケート項目に対する平均正解率は45%であった。なお, 中学校学習指導要領を読んだことがある者は207名中84名であり, 中学校の英語教科書を読んだことがある者は, 141名である。自由記述欄の「授業中の生徒の反応から判断しました」との多数の指摘より判断すると, 英語があまり得意でない高校生の反応をアンケート回答の根拠としている。

### 6.2 6社共通な語彙数についての回答

まず, 6社で共通な語彙数については, 正解率が15%であり, 予想どおり, 低かった。なお, 最も多い回答は, 6社共通な語彙は600語との回答であった。現在の中学校での学習内容に対する理解がかなり低いと, 言わざるを得ない。

### 6.3 語彙・連語についての回答

語彙・連語についての平均正解率は34%であった。アンケート全体の平均正解率45%と比較すると低い結果となっている。これには, 次に述べる「未習語彙・連語についての回答」が大きな影響を及ぼしていると言える。

#### 6.3.1 未習語彙・連語についての回答

中学校では学ばない未習語彙・連語は比較的判別しやすいかと予想していたが, 平均正解率は18%で

あり, 極めて低いと言わざるを得ない。特に低い正解率の問題は, speaker(2%), shake hands(2%), banana(1%), on time(8%), pleasure(8%), at once(7%)である。

#### 6.3.2 既習語彙・連語についての回答

中学校における既習語彙が, 実際に何社の教科書に掲載されているかは一見難しそうに思えるが, 本当に基本語彙として必要な語彙は, 多くの教科書に掲載されているわけであり, この点を踏まえて回答できれば, 正解率が上がる。平均正解率は, 50%であった。なお, 「ほとんどの教科書に掲載」された語彙・連語が6語あり, その平均正解率は74%であった。「半数程度の教科書に掲載」された語彙・連語が同じく6語あり, その平均正解率は37%であった。また, 「ほとんどの教科書に掲載なし」の語彙・連語は3語のみであり, 比較の対象にならないが, 平均正解率は30%であった。6社の教科書に掲載率の高いものが, 平均正解率も高いと言えよう。

### 6.4 言語材料についての回答

言語材料全体に関する平均正解率は, 62%である。これは, 語彙・連語に関する平均正解率よりはるかに高い。つまり, 教員は言語材料に関しては, 語彙・連語よりも正確な知識を持っていると言える。

未習の言語材料に関する平均正解率61%と既習の言語材料に関する平均正解率62%を比較すると, 未習・既習の差は全くないと言える。

### 6.5 教員のさまざまな経験

#### 6.5.1 経験年数による分析

教員の経験年数を, ① 5年未満, ② 5年以上10年未満, ③ 10年以上20年未満, ④ 20年以上30年未満, ⑤ 30年以上に分けて調査した。今回は① 22人, ② 50人, ③ 67人, ④ 57人, ⑤ 10人となり, 特に⑤の人数が少ないため, 傾向を断言することは難しいと言えるが, 判断できる傾向は以下のとおりとなる。

アンケート全体の平均正解率45%に対して, ① 43%, ② 46%, ③ 44%, ④ 46%, ⑤ 40%であり, 30年以上のグループの平均正解率が若干低いと言え

■ 表1: 教員対象アンケート正解率

アンケート全体	6社共通語彙数	未習語彙・連語	既習語彙・連語	既習言語材料	未習言語材料
45%	15%	18%	50%	62%	61%

る。これは、経験年数の長さのため、既習語彙の減少や、既習言語材料の減少に意識が追いついていないためとも考えられる。特に、未習言語材料に関する平均正解率は、全体が61%であり、① 62%、② 60%、③ 64%、④ 60%、⑤ 49%である。これは、I heard him say that he was leaving.（昭和44年版学習指導要領指導内容）や I thought it strange for her to be out so late.（昭和33年版学習指導要領指導内容）などの項目での間違いが散見されることと関連があると言える。

### 6.5.2 他の経験による分析

経験年数の他に、① 私立校での指導経験、② 中学校での指導経験、③ 中高一貫校での指導経験、④ 高校入試問題の作問経験、に関しては、それぞれの経験者の数が少ないため、今回は比較を行わなかった。また、⑤ 高校入試問題指導経験（ある者89人、ない者117人）、⑥ 中学校学習指導要領を読んだ経験（ある者84人、ない者122人）、⑦ 中学校教科書を読んだ経験（ある者141人、ない者63人）、⑧ 勤務校の状況などを比較対照してみたが、有意差は判明しなかった。これは、⑤から⑦までは、どの程度深くかわったかを尋ねていないため、その程度によって異なるからであると考えられる。また、⑧に関しては、さまざまな勤務校に勤務するため、教員の知識は現任校の状況だけでは比較できないためと考えられる。

## 7 生徒対象アンケートの分析

アンケート①から③までの平均正解率は50%であり、高校1年対象に行ったことを考えると、あまり高いとは言えない。英語学習に対する意欲があまり高くなく、中学校における既習事項が十分身につけていないためであると考えられる。

■ 表2：生徒対象アンケート正解率

アンケート全体	既習語彙・連語	既習言語材料
50%	48%	51%

### 7.1 語彙・連語

平均正解率は48%である。特に continue（3社掲載、正解率18%）、borrow（2社掲載、正解率

21%）、experience（4社掲載、正解率29%）、thirsty（3社掲載、正解率37%）などの語彙の正解率が低い。一方、8割近い正解率の語彙は、always（6社掲載、正解率79%）、turn（6社掲載、正解率79%）であった。つまり、6社に共通に掲載されている語彙は基本語彙であるため、定着率が高い。あるいは、本アンケートを受けた全生徒が学んだ経験があるため、正解率が高いとも言えよう。逆に、2～3社程度の掲載であれば、掲載されていない教科書で学んだ生徒にとっては、理解できなくても当然である。また、それほど基本語彙でないため、繰り返し学習する機会が多くなく、覚えにくかったとも言える。英語の成績の良い生徒は教科書以外の教材からも学んだ経験があるが、英語が苦手な生徒にとっては、中学校の教科書以外に学習する機会がなかったとも考えられる。

### 7.2 言語材料

平均正解率は51%である。特に It is good for you to keep early hours.（3年で学習、正解率23%）、I like the picture painted by my friend.（3年で学習、正解率28%）、You can go or you can stay.（1年で学習、正解率32%）、Tom asked her to show him the way to the store.（3年で学習、正解率35%）の正解率が低かった。

一方で、Ken was invited to the party.（2, 3年で学習、正解率91%）、Learning English is easy.（2年で学習、正解率82%）は高い正解率であった。これらの例から判断すると、3年で学んだ内容が一般的に未消化であるとも言えよう。

### 7.3 学習習慣

中学校以外における英語の学習習慣は「週に1, 2回は勉強していた」生徒が56%であり、「全く勉強しなかった」生徒が32%であった。予想できた内容であるが、今回のアンケート調査対象生徒は、英語の学習習慣が中学校では身につけていない生徒であった。中学校における英語の理解度は、「わかるときもあればわからないときもあった」生徒が69%であり、重要な学習内容が定着していなかったことが明らかである。

さらに、高校に入学して「学校以外で英語の学習は全くしていない」生徒が70%であり、高校での英語学習は「わかるときもあればわからないときもあ

る」生徒が72%である。このことから中学校における学習習慣が不十分であるため、高校での学習習慣も定着せず、ますます理解できなくなっている点が判明する。

## 7.4 「英語Ⅰ」が難しくなった点

### 7.4.1 語彙・連語上の困難点

語彙については、「単語の意味が複数あってわからなくなった」生徒が42%、「長い単語が多く出るようになった」点が理由になっている生徒が33%、「新出単語が1課ごとに異なるのですぐに忘れてしまう」生徒が33%であり、「新出単語以外にも1課ごとに知らない単語の数が多い」点が理由になっている生徒が31%おり、どの理由も同じように、「英語Ⅰ」が難しくなった点であると考えられる。

連語については、「新出熟語以外にも1課ごとに知らない熟語の数が多い」点が理由になっている生徒が43%と最も多い。

### 7.4.2 言語材料上の困難点

言語材料については、51%の生徒が「高校でいったん学習した文法を覚えきれない」を理由に挙げている。また、「1つの文の構造が複雑で意味がとれない」と考えている生徒が51%いる。さらに、「文章が長いので理解できない」と考える生徒が40%になっている。

## 8 「英語Ⅰ」教科書編集上の課題

中高連携上の課題は、実は「英語Ⅰ」の教科書編集上にも存在することが判明した。アンケート準備の過程で「英語Ⅰ」の教科書を出版している数社に問い合わせたところ、「英語Ⅰ」の教科書における新出単語の表示を次のようにしているとの回答であった。

A社では、中学校で学習したと想定される語彙リストを自社で作成し、そのリストに掲載されていない語彙については、「英語Ⅰ」教科書で新出単語の表示を行う。

B社では、中学校英語教科書の大手出版社の教科書に掲載されていない語彙については、新出単語の表示を行う。

つまり、6社の中学校英語教科書すべてを分析し

た上で、共通に学習する語彙436語以外の語彙すべてに新出単語の表示を行っているわけではない。そこで、中学校時代に使用した教科書によっては、たとえ中学校時代に学んでいない語彙に関しても、「英語Ⅰ」の教科書に新出単語の表示がない可能性があることが課題である。このことを高校教員は十分に理解して日頃の指導を行っているのだろうか。

## 9 まとめ

英語の苦手な生徒は、「① 中学校時代に学習習慣が定着せず、そのために、中学校における学習内容が理解できていない。それが原因となり、② 高校における新出語彙、連語さらに言語材料を十分に身につけられない」ことが、生徒用アンケートから判明した。では、これは、一方的に生徒の問題であるのだろうか。

生徒の問題だけでなく、高校の教員が、高校における英語教科書や学習指導要領、あるいは、授業中の生徒の様子を通して「間接的に中学校における指導内容を推測」しているだけでは、正確な理解ができず、今回のような調査結果（すなわち、低い正解率）になってしまう。

生徒対象のアンケート結果「新出単語以外にも1課ごとに知らない単語の数が多い」という指摘には原因が2つある。1つは、生徒が中学校で学習した語彙を忘れたこと。もう1つは、「8『英語Ⅰ』教科書編集上の課題」で指摘したとおり、中学校における共通学習語彙が少ないため、「英語Ⅰ」教科書における新出単語の表示に問題が生じていることである。すなわち、生徒は実際には学習していないのに、「中学校での既習語を忘れたために、理解できない」と教員側が決めている可能性がある。この場合は教員側の指導上の課題となる。

今回の調査では、中学校において学習する言語材料については、教員のアンケート結果では比較的高い正解率であった。しかし、語彙に関しては高校の教員が中学時代の学習内容を全く理解していないと言える。教員の知識が言語材料に偏重しているとも考えられる。

語彙に関しては、2、3社のみに掲載された語彙の正解率が教員、高校生ともに低かった。すなわち、基本語彙（6社共通の語彙）ではなく、その次のレ

ベルの語彙（2, 3社のみ掲載の語彙）について、高校教員が正確に理解し、さらに、高校生に補充指導する必要がある。アンケート回答の自由記述に、「今回のアンケートをきっかけに、中学校での指導内容を理解していない自分に気付き恐ろしくなりました」との指摘があった。同じ認識を他の教員にも持っていただきたい。

すでに、今回の学習指導要領の改訂がマスコミで話題になっている。しかし、毎日指導している生徒のために、現行の中学校学習指導要領及び中学校英語教科書を丹念に読み、さらに、中学校における既習内容を生徒がどの程度理解しているか、正確に把握することが教員の責務である。真の意

味での中高一貫を英語教育上成し遂げることが、全国の英語教員の喫緊の課題であると結論し、本研究の結びとしたい。

## 謝 辞

本調査にあたり、日本英語検定協会、全国英語教育研究団体連合会、宮城県、栃木県、群馬県、茨城県、埼玉県、東京都、神奈川県、静岡県、愛知県、大阪府、福岡県、沖縄県の高等学校英語教育研究会、さらに中学校英語教科書発行6社の皆様に多大なご協力をいただいた。ここで厚くお礼申し上げる。

## 参考文献（\*は引用文献）

青木昭六.(2007). *SUNSHINE ENGLISH COURSE 1～3*. 東京: 開隆堂.  
 樋口忠彦他.(2007). *ONE WORLD English Course 1～3*. 東京: 教育出版.  
 堀口俊一他.(2007). *TOTAL ENGLISH 1～3*. 東京: 学校図書.  
 笠島準一他.(2007). *NEW HORIZON English Course 1～3*. 東京: 東京書籍.  
 文部省.(1958). 文部省発表「中学校学習指導要領 昭和33年改訂版」. 東京: 明示図書出版.  
 文部省.(1969).「中学校学習指導要領 昭和44年版」.

文部省.(1977).「中学校学習指導要領 昭和52年版」.  
 文部省.(1989).「中学校学習指導要領 平成元年版」.  
 文部省.(1998).「中学校学習指導要領 平成10年版」.  
 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—」.  
 斎藤栄二他.(2007). *NEW CROWN ENGLISH SERIES New Edition 1～3*. 東京: 三省堂.  
 東後勝明他.(2007). *COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE 1～3*. 東京: 光村図書.  
 \*財団法人 中央教育研究所.(2006).「平成18年度版 中学校英語教科書における語彙調査」. 東京.

## 資 料

### 資料1：中学校における指導内容（英語）に関する教員用アンケート

各問題について、正しいと思う欄に○を記入してください。なお資料などご覧にならずに回答してください。

説明：（○は正解。各項目の下の数字は回答者数、アンケート実施後追記）

1	現行の中学校学習指導要領（平成10年版）では、900語程度の語を中学校で指導するように記述されていますが、そのうち100語しか明記されていません。現在中学校用の英語の検定教科書は6社から出版されています。6社の教科書すべてで使用されている単語は学習指導要領で示された100語も含めて、何語程度でしょうか。ひとつに○をつけてください。									正解率
	100語	200語	300語	○400語	500語	600語	700語	800語	900語	
	2	16	32	29	35	45	11	12	10	

下線部の単語・表現が掲載されている教科書は、6社のうちどれくらいあると思いますか。「ほとんど掲載されている」「半数程度に掲載されている」「ほとんど掲載されていない」「全く掲載されていない」のうちひとつに○をつけてください。

2	A: Are there any Chinese <u>speakers</u> in this room? B: Yes, 2 students have studied Chinese for 4 years.	ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	○全くなし	2%
		81	81	40	4	
3	A: Are you going to <u>continue</u> the game? B: No, I will stop now.	ほとんど掲載	○半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	全くなし	21%
		11	44	112	39	
4	A: Oh, I forgot my pen. May I <u>borrow</u> one? B: Sure.	ほとんど掲載	半数程度に掲載	○ほとんど掲載なし	全くなし	20%
		68	91	41	6	

5	A: David, can you help me with my homework? B: Sorry, I'm busy <u>right now</u> . Maybe later.	ほとんど掲載	○半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	全くなし	48%
		60	98	39	9	
6	A: Did you know that he saved a child from a fire? B: I know. He is <u>brave</u> .	ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	○全くなし	20%
		7	49	108	40	
7	A: Are you Okay? You look <u>pale</u> today. B: No, I have a fever.	ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	○全くなし	18%
		23	71	76	37	
8	A: Do you know that his house is <u>surrounded</u> by apple trees? B: Really? I love apples. I will visit him next Sunday.	ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	○全くなし	39%
		5	25	97	80	
9	A: Did you <u>realize</u> he moved? B: No, when was it?	ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	○全くなし	32%
		11	44	86	66	
10	A: Hi, Kim. How's your new life in London? B: Well, sometimes I <u>feel</u> lonely, but I'm OK.	○ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	全くなし	85%
		175	29	2	1	
11	A: I've just come back from Italy. B: Do people in Italy <u>shake hands</u> when they meet?	ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	○全くなし	2%
		77	96	29	5	
12	A: How's your school life in America? B: It's sometimes hard, but my friends <u>encourage</u> me.	ほとんど掲載	半数程度に掲載	○ほとんど掲載なし	全くなし	45%
		1	24	93	89	
13	A: If you have any problems, I'm <u>always willing</u> to help you. B: Thank you.	ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	○全くなし	46%
		0	29	83	95	
14	A: There were large <u>audience</u> at the rock concert last night. B: Yes, the singer is popular.	ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	○全くなし	19%
		8	68	92	39	
15	A: What kind of <u>experience</u> did you have in Seattle? B: I saw Ichiro's play there.	ほとんど掲載	○半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	全くなし	38%
		45	79	61	22	
16	A: When will the meeting start? B: It is <u>expected</u> to start at four o'clock.	ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	○全くなし	22%
		11	60	89	44	
17	A: Where do you <u>get off</u> the bus, Steve? B: At the next stop.	○ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	全くなし	60%
		122	71	10	2	
18	A: Which fruit would you like to have? B: I'd like to have <u>bananas</u> .	ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	○全くなし	1%
		137	48	20	2	
19	A: Wow! You have a lot of stamps. B: I'm still not <u>satisfied</u> . I am eager to buy some more.	ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	○全くなし	21%
		11	57	95	44	
20	A: Could you <u>take care of</u> the baby while I go shopping? B: Certainly.	○ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	全くなし	54%
		111	71	22	3	
21	A: I was moved by his paintings. B: <u>Some day</u> he'll be a famous artist.	ほとんど掲載	○半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	全くなし	41%
		106	84	15	0	
22	A: Who will go to the beach with the boy? B: <u>Both his brother and</u> his sister will.	ほとんど掲載	○半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	全くなし	36%
		92	74	30	9	
23	A: I'm sorry to be late for the meeting. Did it start <u>on time</u> ? B: Yes. It started at exactly 10:00.	ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	○全くなし	8%
		31	80	78	17	
24	A: I'm <u>thirsty</u> now. May I have a glass of water? B: Here you are.	ほとんど掲載	○半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	全くなし	37%
		63	76	52	15	
25	A: What happened over there? B: A fire <u>broke out</u> in the building.	ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	○全くなし	30%
		8	37	100	62	
26	A: Thank you very much. B: It's my <u>pleasure</u> .	ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	○全くなし	8%
		33	87	70	17	

27	A: Mike, come here <u>at once!</u> You have to clean your room now! B: OK. I will.	ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	○全くなし	7%
		56	80	57	14	
28	A: How do you come to school? B: I <u>always</u> come to school by bicycle.	○ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	全くなし	93%
		193	12	0	2	
29	A: We are going shopping now. Would you like to <u>join</u> us, Keiko? B: Sure. I'd love to.	○ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	全くなし	69%
		142	56	7	2	
30	A: What do you want to be when you grow up? B: I want to be a computer <u>engineer</u> .	ほとんど掲載	半数程度に掲載	○ほとんど掲載なし	全くなし	24%
		49	98	49	11	
31	A: Excuse me. Where is the post office? B: <u>Turn</u> left at the next corner.	○ほとんど掲載	半数程度に掲載	ほとんど掲載なし	全くなし	85%
		176	27	3	1	

下線部の表現を現行の学習指導要領（平成10年度版）の下で、いつ中学校で学習していると思いますか。ひとつに○をつけてください。

言語材料		a	b	c	d	正解率
32	Why don't we go <u>to see</u> a movie this Saturday?	中学校1年	○中学校2年	中学校3年	習っていない	69%
		18	141	46	0	
33	It's been <u>raining</u> all day.	中学校1年	中学校2年	中学校3年	○習っていない	51%
		5	17	78	106	
34	<u>Don't move!</u>	○中学校1年	中学校2年	中学校3年	習っていない	69%
		143	54	5	4	
35	<u>Putting down my book</u> , I walked over to the window.	中学校1年	中学校2年	中学校3年	○習っていない	85%
		2	13	17	175	
36	<u>Learning English</u> is not so difficult.	中学校1年	○中学校2年	中学校3年	習っていない	52%
		7	107	78	14	
37	Jane has <u>a doll</u> which has blue eyes.	中学校1年	中学校2年	○中学校3年	習っていない	88%
		0	18	181	7	
38	I like the <u>picture painted</u> by my friend.	中学校1年	中学校2年	○中学校3年	習っていない	62%
		2	27	128	50	
39	The tea party <u>will be held</u> next Saturday.	中学校1年	中学校2年	中学校3年	○習っていない	50%
		5	47	50	103	
40	Ken <u>was invited</u> to the party.	中学校1年	○中学校2年	○中学校3年	習っていない	93%
		14	127	65	1	
41	The news <u>made us</u> happy.	中学校1年	中学校2年	○中学校3年	習っていない	52%
		6	36	108	56	
42	I <u>heard him say</u> that he was leaving.	中学校1年	中学校2年	中学校3年	○習っていない	66%
		4	16	50	136	
43	The stranger <u>asked her</u> to show him the way to the store.	中学校1年	中学校2年	○中学校3年	習っていない	50%
		3	59	104	40	
44	Tell me <u>the reason why</u> you are angry with me.	中学校1年	中学校2年	中学校3年	○習っていない	75%
		0	5	46	156	
45	I thought <u>it strange for her to be out</u> so late.	中学校1年	中学校2年	中学校3年	○習っていない	69%
		0	14	51	142	
46	<u>Mary told me</u> that she had lost her watch.	中学校1年	中学校2年	中学校3年	○習っていない	21%
		5	60	96	44	

47	It is good for your health to keep early hours.	中学校1年	中学校2年	○中学校3年	習っていない	53%
		4	57	110	36	
48	He rushed to the station only to miss the train.	中学校1年	中学校2年	中学校3年	○習っていない	90%
		2	8	11	185	
49	The girl whom you saw at the gate is her sister.	中学校1年	中学校2年	中学校3年	○習っていない	47%
		0	12	98	96	
50	I stood waiting for a bus.	中学校1年	中学校2年	中学校3年	○習っていない	59%
		2	39	43	119	
51	You can go or you can stay.	○中学校1年	中学校2年	中学校3年	習っていない	36%
		74	71	18	44	

先生ご自身のことについてお聞かせください。ここにお書きいただいた内容に関しては、本研究以外には使用いたしません。

質問項目								
お名前								
現在の勤務校		立 高等学校 全・定・通 課程						
現在の勤務校について	中高一貫	普通科	工業科	商業科	農業科	水産科	総合科	その他
高等学校での経験年数		5年未満	5～10年	10～20年	20～30年	30年以上		
私立学校での指導経験		有	無					
中学校での指導経験		有	無					
中高一貫校での指導経験		有	無					
高校入試問題の作成経験		有	無					
高校入試問題の指導経験(ご自身のお子さんに対してなど)		有	無					
現行中学校学習指導要領(外国語)を読んだ経験		有	無					
現行の中学校教科書を読んだ経験		有	無					
今回の回答は何に基づき判断しましたか。自由にお書きください。(例、日頃の高校生の授業中の反応から。)								

## 資料2：英語に関する調査 2008

この調査は成績には関係しません。調査に協力をお願いします。

(○印は正解, 各選択肢の下の数字は回答数。これらの情報はアンケート実施後追記)

1	次の( )内に適切な表現を1～4の中から選び、○をつけなさい。	1	2	3	4	正解率
1)	A: Are you going to ( ) the game? B: No, I will stop now.	finish 149	smell 4	buy 145	○continue 64	18%
2)	A: Oh, I forgot my pen. May I ( ) yours? B: Sure.	○borrow 77	help 132	invite 55	lend 98	21%
3)	A: Hi, Kim. How's your new life in London? B: Well, sometimes I ( ) lonely, but I'm OK.	see 31	○feel 196	come 118	mean 17	54%
4)	A: How's your school life in America? B: It's sometimes hard, but my friends ( ) me.	stop 20	complain 103	○encourage 170	forget 68	47%

5)	A: What kind of ( ) did you have in Seattle? B: I saw Ichiro's play there.	example 101	exception 106	○experience 104	exit 51	29%
6)	A: I'm ( ) now. May I have a glass of water? B: Here you are.	afraid 69	full 115	○thirsty 133	strange 45	37%
7)	A: How do you come to school? B: I ( ) come to school by bicycle.	○always 287	soon 31	again 29	finally 15	79%
8)	A: We are going shopping now. Would you like to ( ) us, Keiko? B: Sure. I'd love to.	○join 232	hold 81	put 26	sit 22	64%
9)	A: What do you want to be when you grow up? B: I want to be a computer ( ).	player 90	driver 32	○engineer 197	eager 43	54%
10)	A: Excuse me. Where is the post office? B: ( ) left at the next corner.	Play 15	○Turn 285	Begin 36	Move 26	79%
11)	A: David, can you help me with my homework? B: Sorry, I'm busy ( ). Maybe later.	at night 134	○right now 179	by car 23	no problem 25	49%
12)	A: Where do you ( ) the bus, Steve? B: At the next stop.	get well 22	get home 38	get to 91	○get off 211	58%
13)	A: Could you ( ) the baby while I go shopping? B: Certainly.	take off 75	come out of 41	see off 38	○take care of 207	57%
14)	A: I was moved to see his paintings. B: ( ) he'll be a famous artist.	○Some day 140	This time 96	At last 65	So far 59	39%
15)	A: Who will go to the beach with the boy? B: ( ) his brother ( ) his sister will.	○Both, and 159	Too, to 52	As, as 106	No, or 45	44%

2	与えられた表現を並び替えて、意味の通る英文にしてください。答えは記号で答えなさい。	解答欄 数字を1つの欄に1つずつ記入してください。(各欄の数字は正解、そして正解率の欄の数字は正解率。これらの情報はアンケート実施後加筆)				
16)	Why don't we ( 1 see / 2 to / 3 go / 4 a movie ) this Saturday?	3	2	1	4	70%
17)	( 1 move / 2 don't / 3 that book )!	2	1	3		57%
18)	( 1 easy / 2 is / 3 learning English ).	3	2	1		82%
19)	( 1 a doll / 2 has / 3 which / 4 Jane ) has blue eyes.	4	2	1	3	38%
20)	I like ( 1 painted / 2 my friend / 3 by / 4 the picture ).	4	1	3	2	28%
21)	( 1 invited / 2 Ken / 3 was ) to the party.	2	3	1		91%
22)	( 1 made / 2 the news / 3 happy / 4 us ).	2	1	4	3	55%
23)	Tom ( 1 asked / 2 to / 3 her / 4 show ) him the way to the store.	1	3	2	4	35%
24)	It is good ( 1 you / 2 keep / 3 for / 4 to ) early hours.	3	1	4	2	23%
25)	You can go ( 1 can / 2 or / 3 stay / 4 you ).	2	4	1	3	32%

3 あなたのことについて、適したものに○をつけてください。また、( )内には適切な回答を記入してください。

- |                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| 1) 中学校のとき、英語の勉強を学校外(自宅、塾・予備校など)で  |     |
| (ア) 毎日( )時間( )分勉強していた             | 12% |
| (イ) 週に1, 2回は勉強していた                | 56% |
| (ウ) 全く勉強しなかった                     | 32% |
| 2) 中学校のとき、英語の勉強は                  |     |
| (ア) よくわかった                        | 16% |
| (イ) わかるときもあれば、わからないときもあった         | 69% |
| (ウ) 全くわからなかった                     | 15% |
| 3) 現在英語の勉強を学校外(自宅、塾・予備校など)で       |     |
| (ア) 毎日( )時間( )分勉強している             | 5%  |
| (イ) 週に1, 2回は勉強している                | 25% |
| (ウ) 全く勉強していない                     | 70% |
| 4) 現在英語の勉強は                       |     |
| (ア) よくわかる                         | 14% |
| (イ) わかるときもあれば、わからないときもある          | 72% |
| (ウ) 全くわからない                       | 14% |
| 4) でイまたは、ウと答えた人のみ下記の質問に答えてください。   |     |
| 5) 高校の英語Ⅰが難しくなったのはなぜでしょう。(複数回答可能) |     |
| ○ 単語について                          |     |
| (ア) 1課ごとの新出単語の数が増えた               | 26% |
| (イ) 新出単語が1課ごとに異なるので、すぐに忘れてしまう     | 33% |
| (ウ) 新出単語以外にも1課ごとに知らない単語の数が多い      | 31% |
| (エ) 長い単語が多く出てくるようになった             | 33% |
| (オ) 単語の意味が複数あってわからなくなった           | 42% |
| ○ 熟語について                          |     |
| (ア) 1課ごとの新出熟語の数が増えた               | 31% |
| (イ) 新出熟語が1課ごとに異なるので、すぐに忘れてしまう     | 39% |
| (ウ) 新出熟語以外にも1課ごとに知らない熟語の数が多い      | 43% |
| ○ 文法について                          |     |
| (ア) 中学校で勉強しなかった文法が多い              | 23% |
| (イ) 高校でいったん学習した文法を覚えきれない          | 51% |
| (ウ) 高校では文法の説明が多すぎる                | 29% |
| (エ) 高校では知らない言葉を使って、文法の説明が行われる     | 17% |
| ○ 文について                           |     |
| (ア) 1つの文が長くてどう意味をとってよいかわからない      | 23% |
| (イ) 1つの文の構造が複雑で意味がとれない            | 51% |
| ○ 文章について                          |     |
| (ア) 書いてある内容が抽象的で難しい               | 27% |
| (イ) 文章が長いので、理解できない                | 40% |
| (ウ) 1課ごとに内容が異なり、理解できない            | 16% |
| (エ) 文と文のつながりがわからないので、意味がわからない     | 31% |

# 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

## 概要

本研究の目的は、(1)日本の高校生の英語リスニング中の意識及び方略使用を把握するためのリスニング専用の質問紙を作成する、(2)高校生、日本人英語教師双方に同じ質問紙調査を実施し、各グループの特色と相違とを明らかにし、効率的なリスニング指導に役立つ示唆を得ることである。質問紙調査は113名の進学希望の生徒、23名の進学高の教師に対して行われ、生徒はリスニングテストを受けた後、自らの意識・方略を質問紙に回答し、教師は自分が担当する生徒がどのようにリスニングを行っているかを推測して回答した。結果として、(1)教師が生徒のリスニング時の行動を低めに評価する傾向、(2)「計画/評価」を指導することの重要性、(3)「問題解決」とリスニング成績との相関、(4)生徒の「集中」重視、「計画/評価」軽視の傾向、などが解明された。また、教師が推測する生徒の意識と実態との間にはかなりの相違があり、質問紙調査などを利用して実態を把握し、現状に即した指導を行うことの重要性が明らかになった。

## 1 はじめに

近年、高校英語教育におけるリスニングの重要度はかつてないほど高まってきている。確かに1994年にオーラルコミュニケーションが科目として導入されて以来、聞き話す英語に対する関心は高まってきてはいたが、なんといっても注目を浴びるきっかけとなったのは2006年のセンター試験へのリスニングテストの導入である。毎年50万人以上の高校生が受験する大学入学試験にリスニングが課されるように

なった結果、リスニング指導が授業時間に占める割合は飛躍的に増加した。

しかし、これまでリスニングは必ずしも重視されてきたわけではない。例えば、リスニングの国際的研究者団体 (the International Listening Association, 1979年設立) がリーディングのそれ (the International Reading Association, 1956年設立) より23年遅れて結成されていることから、研究においてもリスニングが比較的軽視されてきた分野であることがわかる。同時に、依然としてこの分野の研究の不足を指摘する声は多い (Richards, 1985; Goh, 1997; Brown, 1990; Rivers, 1981; Miller, 2000)。当然日本人学習者に対する研究も十分とは言えず、研究による知見が不足する中、リスニング教授の経験が少ない教師たちが懸命に指導に当たっているのが現状であると言えるのではないだろうか。

## 2 背景と目的

質問紙を用いたリスニング研究としては Vogely (1995), Flowerdew & Miller (1996), Goh (2000), Hasan (2000) などを挙げるができるが、いずれも使用された質問紙が厳正な作製の手順に従ってリスニング専用に関連されたものであるとは言えない。例えば Vogely (1995) が用いた質問紙はもとも Carrell (1989) によってリーディング用に作られたもので、本質的にリスニング用であるとは言えなかった。Watanabe (2007) は Vogely の質問紙をもとに日本人学習者に対して調査を行ったが、元来はリスニング用の質問紙ではなかったという点は

研究の短所として指摘されるべきである。

以上の背景を踏まえ、本研究では、

- (1) Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari, 2006) (以下MALQ) を妥当性維持に配慮しながら翻訳し、日本の高校生の英語リスニング中の意識及び方略使用を把握するためのリスニング専用の質問紙を作成する。
- (2) MALQ を高校生、英語教師の両者を実施し、各グループの特色と相違とを明らかにし、効率的なリスニング指導に役立つ示唆を得る。なお、高校生は自らのリスニング中の意識を記入し、英語教師は高校生がどのような意識を持っているかを推測して回答するものとする。

## 3 調査

### 3.1 質問紙

MALQ はこれまでのリスニング研究における質問紙の不備を踏まえ、Brown (2001), Dörnyei (2003), Gillham (2000) らの唱える質問紙開発手法に従って作成され、試行の後の統計的検証を経て完成したリスニング専用の質問紙である。本研究実施に当たっては、翻訳時の妥当性の低下を防ぐため、MALQ を研究者自身が翻訳したものをプロの翻訳家のもとに送り、対案を提示してもらった上で協議を行い、英語版との整合性を確認するという手順を踏んだ。この質問紙には5つのカテゴリー「計画/評価」、「自己認識」、「集中」、「翻訳」、「問題解決」に関する21の項目があり、回答方式は「全く当てはまらない」、「当てはまらない」、「あまり当てはまらない」、「少し当てはまる」、「当てはまる」、「とても当てはまる」の6段階法である(資料参照)。

### 3.2 調査参加者

今回の調査に参加したのは大分県立安心院高校一般コースに在籍する2, 3年生と一般コース選択予定クラスに在籍する1年生の合計113名である。ほぼ全員が進学を志しており、例年約半数が国公立大学へと進学していく。安心院高校は大分県北部にある普通科3クラスの連携型中高一貫校で、地元の中学から簡便な入試を利用して入学する生徒が90%以上を占める。2年次より一般・食文化・情報・園芸

マネジメントの4コースに分かれ、進路希望に応じたカリキュラムを選択できるシステムになっている。また調査に参加した教師は大分県内の普通科進学高に所属する23名の英語教師である。

### 3.3 調査手順

調査は2007年11月から12月にかけて授業時間、放課後の時間を利用して行われた。まずリスニングに対する意識を活性化するためリスニング能力の測定のために英検3級・準2級の第2部各10問を行った。その後、秘匿性が保証されることを十分説明した上で日本語版MALQを実施した。項目に関して質問がある場合は受け付け、最後の生徒が記述を終えるのを確認してから調査を終了した。教師に対する調査ではリスニングテストは行わず、自分が受け持っている高校生たちがどのようにリスニングを行っているかを推測して回答することを依頼した。

### 3.4 集計方法

質問紙データは1点「全く当てはまらない」から6点「とても当てはまる」で得点化された。なお、「3 英語リスニングは、英語で『読む』『書く』『話す』ことよりも難しい」、「8 英語リスニングは自分には難しい」、「16 内容が理解できないときは、あきらめて聞くのをやめてしまう」は逆転項目であると判断し、得点を逆転させた。その後、生徒の回答と教師の回答との $t$ 検定、生徒の回答とリスニング成績との相関分析を行った。

## 4 結果と考察

### 4.1 生徒の回答と教師の回答との比較

生徒の回答と教師の回答との間で項目ごとに $t$ 検定を行ったところ、以下の4カテゴリー7項目で5パーセント水準での有意差が見られた(表1参照。質問5, 7, 9, 14, 20については等分散性のためのLeveneの検定結果が有意だったので等分散性を仮定しない結果を参照した)。

#### 相違1 集中

生徒は教師の推測以上に「6 ぼんやりしてしまったら、すぐに集中しなおす」、「12 集中が途切れたら、再度、集中しなおそうとする」。また「16

■ 表 1：生徒の回答と教師の回答との t 検定

Group Statistics

		生徒 教師	N	Mean	Std. Deviation	t	Sig. (2-tailed)
集 中	質問 2	生徒	113	4.20	1.453	1.578	0.117
		教師	23	3.70	1.146		
	質問 6	生徒	112	4.28	1.357	2.424	0.017 (*)
		教師	23	3.52	1.377		
	質問 12	生徒	113	4.32	1.351	2.491	0.014 (*)
		教師	23	3.57	1.161		
	質問 16	生徒	113	3.92	1.495	3.128	0.002 (**)
		教師	23	2.87	1.325		
問題解決	質問 5	生徒	113	3.40	1.590	0.174	0.863
		教師	23	3.35	1.191		
	質問 7	生徒	113	3.45	1.529	-1.203	0.236
		教師	23	3.78	1.126		
	質問 9	生徒	113	3.41	1.462	-0.115	0.909
		教師	23	3.43	0.945		
	質問 13	生徒	113	3.94	1.365	3.307	0.001 (**)
		教師	23	2.96	0.878		
	質問 17	生徒	112	3.37	1.433	-0.353	0.724
		教師	23	3.48	1.123		
	質問 19	生徒	113	2.93	1.294	-0.865	0.388
		教師	23	3.17	0.887		
翻 訳	質問 4	生徒	113	4.05	1.438	-0.647	0.519
		教師	23	4.26	1.214		
	質問 11	生徒	113	3.97	1.436	1.676	0.096
		教師	23	3.43	1.237		
	質問 18	生徒	113	2.42	1.193	-3.33	0.001 (**)
		教師	23	3.30	1.020		
計画 / 評価	質問 1	生徒	113	3.44	1.575	0.347	0.729
		教師	22	3.32	1.323		
	質問 10	生徒	113	1.91	1.065	-2.769	0.006 (**)
		教師	23	2.57	0.843		
	質問 14	生徒	112	2.71	1.425	-2.131	0.038 (*)
		教師	23	3.17	0.834		
	質問 20	生徒	113	2.89	1.410	-0.84	0.405
		教師	23	3.09	0.900		
	質問 21	生徒	113	2.64	1.446	-1.673	0.097
		教師	23	3.17	1.154		
自己認識	質問 3	生徒	112	3.64	1.439	0.648	0.518
		教師	23	3.43	1.199		
	質問 8	生徒	113	4.65	1.280	1.494	0.137
		教師	23	4.22	1.278		
	質問 15	生徒	113	3.30	1.487	-0.144	0.886
		教師	23	3.35	1.071		

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

内容が理解できないときは、あきらめて聞くのをやめてしまう」ことはない。

教師が推測するよりも生徒は集中することの重要性を強く認識しており、わからなくても聴き続けようとする態度を持っている。生徒たちは集中することの必要性を失敗経験から十分に学んでいることが考えられる。通常自らの操作で聴きなおすことができないリスニングテストでは、テスト時間に集中を維持することは極めて重要である。しかしながら20～30分にわたって集中を持続することは決して簡単なことではない。また生徒たちが受験する模擬試験は1日ばかり数時間にわたって行われるので、テストの時間割によってはリスニングテスト時にはかなり疲労しており、集中することが困難になっていることも考えられる。このような状況で集中を乱して要点を聞き逃し、失敗したという経験を多くの生徒が持っており、集中することの重要性を強く認識しているものと思われる。教師はその点を評価し、努力の継続を促すべきであろう。

## 相違2 問題解決

生徒は教師の推測以上に「13聞いているとき、自分の解釈が合っていないとわかれば、すぐに修正する」を行っている。

教師の推測以上に生徒は自らの解釈を修正しながらリスニングを行っている。生徒たちは聞き進める中でそれまでの理解が間違っていたことに気付けば、柔軟に修正しようとしているということである。自分の解釈が間違っていることにリスニングの途中で気が付くのはよくあることであるが、時間制限のあるリスニングテスト中に的確な修正を行うことは決して簡単なことではない。しかしながら、生徒たちはこの方略の必要性を十分認識しているということである。

## 相違3 翻訳

生徒は教師が推測するほど「18聞きながら一語一語を訳す」ことは行っていない。

生徒はリスニング中に逐語訳することが非効率であることを理解している。リスニングテスト中にすべての語を日本語化しては音声テキストの速さに対応できないことを経験から学んでいるということであろう。これを評価しさらに徹底を図るべきである。

## 相違4 計画/評価

生徒は教師が推測するほど「10聞く前に、それまでに聞いたことがあるよく似た音声テキストを思い浮かべる」、「14聞き終わってから、自分がどんなふうに聞いたかを振り返り、次にやろうと思う聞き方を考える」ことは行っていない。

通常、リスニングテストの前には問題に目を通す多少の時間があるが、その際、後に流れる音声テキストが、例えば道案内なのか、レストランでの注文なのかを問題から推測し、以前耳にした同様の音声テキストを思い出し、話の展開を予想しておくことは効果的なリスニングを行う上で役立つものである。また、リスニング後反省点を明らかにし、次回に生かすことも上達の大きな助けになる。教師はその有効性を十分に伝え、実行することを推奨すべきである。

## 4.2 リスニングテスト成績と質問紙回答との相関

生徒による回答の各項目とリスニング成績との相関分析を行った。ここでのリスニング成績とは進研模試2回のリスニングセクションの偏差値と、質問紙調査時に行った英検3級・準2級第2部各10問の偏差値である。

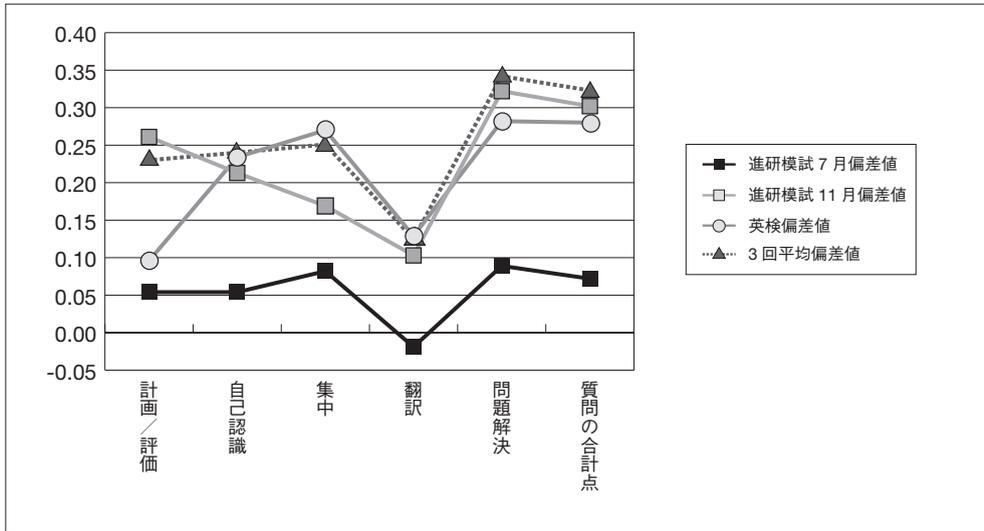
その結果、全テストの平均と1%水準での相関が見られたものは6項目(5, 8, 12, 13, 16, 19)あり、そのうち3項目(5, 13, 19)を「問題解決」が占めている(表2参照)。図1で明らかのように、カテゴリーとしても「問題解決」がリスニング成績と最も高い相関を示した。3項目のうちの2項目(5, 19)は、聞き取ったテキストの中にわからない単語があったときの方略についてである。聞き取ることはできたが意味がわからないことは大変歯がゆいものであるが、そんなときに「5 わかった単語」を利用して推測し、さらに自分の解釈で合っているかを確かめるために「19 それまでに聞いたこと」を振り返るといふものである。これらは語彙不足を補う上で大変有効な方略であることは明らかである。もう1つの項目は「13 自分の解釈が(間違っていて)合っていないとわかれば、すぐに修正する」である。これも前述のように有効なリスニングのためには必要不可欠な方略である。以上のような行為には成績との関連がある。リスニング中の文脈利用や柔軟な修正にはかなりの能力が要求されると思われるが、

■ 表2：リスニングテスト成績と質問紙回答との相関

		進研模試7月偏差値	進研模試11月偏差値	英検偏差値	3回平均
質問1	Pearson Correlation	0.044	.251 (**)	.188 (*)	.240 (*)
	Sig. (2-tailed)	0.650	0.009	0.046	0.011
質問2	Pearson Correlation	0.066	0.092	0.151	0.147
	Sig. (2-tailed)	0.491	0.344	0.109	0.121
質問3	Pearson Correlation	-0.012	0.180	0.084	0.118
	Sig. (2-tailed)	0.903	0.065	0.379	0.214
質問4	Pearson Correlation	0.061	0.077	.204 (*)	0.163
	Sig. (2-tailed)	0.522	0.432	0.030	0.085
質問5	Pearson Correlation	0.134	.280 (**)	.230 (*)	.318 (**)
	Sig. (2-tailed)	0.161	0.004	0.014	0.001
質問6	Pearson Correlation	0.057	0.109	.283 (**)	.196 (*)
	Sig. (2-tailed)	0.552	0.267	0.003	0.038
質問7	Pearson Correlation	0.056	0.144	.186 (*)	0.180
	Sig. (2-tailed)	0.559	0.140	0.049	0.056
質問8	Pearson Correlation	0.092	0.184	.352 (**)	.246 (**)
	Sig. (2-tailed)	0.334	0.058	0	0.008
質問9	Pearson Correlation	0.089	0.166	0.095	0.170
	Sig. (2-tailed)	0.355	0.088	0.317	0.072
質問10	Pearson Correlation	0.150	0.143	0.140	0.176
	Sig. (2-tailed)	0.116	0.143	0.139	0.063
質問11	Pearson Correlation	0.004	0.135	0.153	0.147
	Sig. (2-tailed)	0.963	0.165	0.105	0.120
質問12	Pearson Correlation	0.054	.208 (*)	.300 (**)	.252 (**)
	Sig. (2-tailed)	0.573	0.031	0.001	0.007
質問13	Pearson Correlation	0.071	.274 (**)	.423 (**)	.338 (**)
	Sig. (2-tailed)	0.457	0.004	0	0
質問14	Pearson Correlation	-0.150	0.166	0.117	0.098
	Sig. (2-tailed)	0.118	0.089	0.217	0.302
質問15	Pearson Correlation	0.087	0.140	.205 (*)	.188 (*)
	Sig. (2-tailed)	0.361	0.151	0.029	0.046
質問16	Pearson Correlation	0.050	.215 (*)	.364 (**)	.285 (**)
	Sig. (2-tailed)	0.603	0.026	0	0.002
質問17	Pearson Correlation	-0.031	.247 (*)	.291 (**)	.238 (*)
	Sig. (2-tailed)	0.749	0.011	0.002	0.011
質問18	Pearson Correlation	-0.126	-0.007	-0.068	-0.062
	Sig. (2-tailed)	0.189	0.943	0.477	0.516
質問19	Pearson Correlation	0.093	.287 (**)	0.169	.264 (**)
	Sig. (2-tailed)	0.332	0.003	0.074	0.005
質問20	Pearson Correlation	0.156	.204 (*)	0.125	.229 (*)
	Sig. (2-tailed)	0.103	0.035	0.186	0.015
質問21	Pearson Correlation	0.067	0.183	0.037	0.153
	Sig. (2-tailed)	0.483	0.060	0.700	0.105

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

▶ 図1：リスニング認知度と英語テストとの相関関係



これらが成績と結び付いていることを意識付け、リスニング時に実用を心がけることを促すのは有益であろう。

また、「集中」の2項目(12, 16)にも1%水準での相関が見られた。「12 途切れた集中をすぐに回復すること」、「16 わからなくてもあきらめずに聞くこと」は成績との関連があった。前述したように生徒たちは「集中」の大切さをよく理解しているが、これが成績と結び付いていることをしっかりと知らしめたい。

5%水準での相関が見られた5項目(1, 6, 15, 17, 20)の中で特に注目には値するのは「計画/評価」の2項目(1, 20)であろう。「計画/評価」は生徒による回答での下位6つのうち4つを占めカテゴリーとしては最低得点であっただけに(表3参照)、成績との関連があったことは興味深い。「1 リスニング前にどのように聞くかの計画を立てる」、「20 聞きながら自分の理解度を確認する」などの行為に対する生徒の意識は必ずしも高くはないが、目を向けさせる価値は十分にあるということである。

### 4.3 生徒の回答に見られる特徴

生徒による回答で特に得点が高かった項目、逆に低かった項目を考察することで生徒たちのリスニング時の行動の特徴を明らかにすることができる。

#### 高得点項目

##### 1 集中することを重視している

「12 集中が途切れたら、再度、集中しなおそうとする」、「6 ぼんやりしてしまったら、すぐに集中しなおす」、「2 わからないときは、よりいっそう音声テキストに集中する」が1, 2, 3位を占

■ 表3：生徒回答平均得点順

順位	質問番号	カテゴリー	平均
1	質問12	集中	4.32
2	質問6	集中	4.28
3	質問2	集中	4.20
4	質問4	翻訳	4.05
5	質問11	翻訳	3.97
6	質問13	問題解決	3.94
7	質問16	集中	3.92
8	質問15	自己認識	3.70
9	質問7	問題解決	3.45
10	質問1	計画/評価	3.44
11	質問9	問題解決	3.41
12	質問5	問題解決	3.40
13	質問17	問題解決	3.37
14	質問3	自己認識	3.36
15	質問19	問題解決	2.93
16	質問20	計画/評価	2.89
17	質問14	計画/評価	2.71
18	質問21	計画/評価	2.64
19	質問18	翻訳	2.42
20	質問8	自己認識	2.35
21	質問10	計画/評価	1.91

めた。生徒はリスニング中の集中の重要性を強く認識していることがよくわかる。前述のように、生徒たちは一瞬の集中の乱れからリスニングテキスト全体が不明になってしまったという経験をしているのである。

- 2 「4 聞きながら頭の中で訳して」いる (4位) が、「11 キーワードを訳す」傾向 (5位) はあっても、「18 一語一語を訳す」ことはない (19位) 「翻訳」に関しては興味深い結果が得られた。生徒は音声テキストに合わせて大意とキーワードだけは日本語に変換しているが、一語一語を訳してはいないというものである。本調査に参加した高校生にとって聞き取った英語をそのまま認識することはまだ難しく、いったん日本語化することで正確に理解しようとしていると思われる。このレベルの学習者にとっては日本語の介在はある程度必要なのかもしれない。しかしながら、内容理解のために一定レベルの翻訳行動が求められる反面、リスニング中に逐語訳をしているのは音声テキストに追いついていないことを理解しているのである。

### 低得点項目

低得点となった項目が1つのカテゴリー「計画/評価」に集中していることは興味深い。下位6項目のうち4項目を占める結果となった(16, 17, 18, 21位)。生徒には「計画/評価」を軽視する傾向があると言える。この項目については教師による回答にも同様の傾向が見られた(15, 17, 18, 21位)。このことから、生徒の「計画/評価」の欠如を教師も認識しているが、その効果を重視していない、または効果を認めながらも有効な指導が行われていないことが推測される。しかしながら、リスニング時における「計画/評価」は決して軽視されるべきものではない。これから聴く内容を予測して準備をし、聞き終わった後は自らのリスニングを反省改善していくことの必要性を強調し習慣付けさせておくことは、効率的なリスニング習得を促進する上で重要であると考えられる。この点が軽視されていることを認識した上で、日常のリスニング練習を通して生徒たちに意識付けしておく必要があるのではないか。

## 5 結論と今後の課題

生徒の回答と教師の回答との比較に関しては、教師が全体的に生徒のリスニング時の行動を低めに評価する傾向があった。教師は目の前にいる発達途上の生徒たちを意識的、無意識的に低めに評価することで一層の指導の徹底を図っているのかもしれない。しかし、実際には教師の予想以上に生徒たちは「集中」、「問題解決」を意識していたし、「一語一語訳す」ことは避けていた。これら生徒たちの長所を認めた上で奨励し、継続を促すことも重要な指導であると考えられる。逆に「10 聞く前に、それまでに聞いたことがあるよく似た音声テキストを思い浮かべる」を生徒たちが行っているものだという思い込みがあった。ここに教師にはつかみきれていない指導の余地があったということである。

教師の生徒に対する評価が低いことに関しては、教師の回答こそが生徒の実態を表すものであり、生徒の回答は生徒自身が抱く期待像を表しているという解釈も可能である。特に「6 ぼんやりしてしまったら、すぐに集中しなおす」、「12 集中が途切れたら、再度、集中しなおそうとする」、「16 内容が理解できないときは、あきらめて聞くのをやめてしまう」に対する回答には生徒が心に抱く自分のあるべき姿が反映されやすいと思われる。その一方で教師はリスニング中の生徒の様子を観察し、実態に即した回答を行っているのかもしれない。

生徒と教師の回答比較でさらに明らかになったことは、「計画/評価」を指導することの重要性である。生徒は十分に「計画/評価」を行っておらず、同時に教師もそれをある程度推測していた。しかしながら「1 聞く前に、どんなふうにか聞きかか考える」、「20 聞きながら、何度か自分の理解度を確認する」にはリスニング成績との相関があり、リスニング力の向上に効果が十分期待できる方略である。リスニング前後の簡単な指示によって意識付けすることができるので、ぜひとも使用を促していきたい。

また、成績との相関が高かったのは「問題解決」であった。リスニング成績の良い生徒は「問題解決」を行っている、または「問題解決」を行うことがリスニング好成绩に結び付くということである。この点を生徒に伝え、リスニング時に「問題解決」を意識させることは効果的であろう。

そして、生徒の回答から明らかになったのは「集中」を重視し、逆に「計画/評価」を軽視する傾向である。一方的に流されるリスニングテキストを理解するためには集中を維持することが必要不可欠なので、さらに重要性を伝え継続を促すべきである。また、意識が希薄である「計画/評価」に関する指導によって、生徒たちのさらなるリスニング力向上が期待できるだろう。

本研究で質問紙調査を実施してみて、生徒の意識を把握しておくことが効率的な教育を行う上で大変重要であるとあらためて実感した。生徒と教師の回答を比較することで明らかになったように、教師が推測する生徒の意識と実態との間には相当な開きがあった。我々教師が教室で抱く生徒の印象と、実際の生徒の意識との間にはかなりの違いがあることを肝に銘じておくべきである。実態を把握しないままに教授を行っても決して効率は上がらない。質問紙などを用いて生徒の意識を探り出し、得られたデータをもとに伸ばすべきは褒め、改めるべきは指摘して改善を促すことで、より効果的な授業を行うこと

ができるのである。

なお、分析を進める中で質問紙の不便さが明らかになった。質問紙の各カテゴリーの項目数がそろっていないためにカテゴリー別の相関分析を行うことが困難になっているのである。質問紙の改訂を行い、各カテゴリーの項目数をそろえることでさらに使いやすい質問紙になると感じた。

## 謝 辞

このような素晴らしい研究の機会を与えていただいた(財)日本英語検定協会ならびに選考委員の先生方、特に貴重なご助言と温かいご指導をいただいた池田央先生に厚く御礼申し上げます。また、兵庫教育大学の山岡俊比古先生には、ご多忙にもかかわらず数多くの価値あるご指摘を賜りました。ここに心より感謝の意を表します。そして、質問紙の翻訳に関して専門家ならではのご示唆をいただいた円城由美子先生に深謝いたします。最後に、質問紙調査に協力してくれた高校生の皆さん、教職員の皆さん、ほんとうにありがとうございました。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \* Brown, G. (1990). *Listening to Spoken English* (2nd ed.). London: Longman.
- \* Brown, J.D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Carrell, P.L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal*, 73, 121-134.
- \* Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah: Erlbaum.
- \* Flowerdew, J., & Miller, L. (1996). Student perceptions, problems and strategies in second language lecture comprehension. *RELC Journal*, 23, 60-80.
- \* Gillham, B. (2000). *Developing a questionnaire*. London: Continuum.
- \* Goh, C.C.M. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51, 361-369.
- \* Goh, C.C.M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75.
- \* Hasan, A.S. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13, 137-153.
- \* Miller, L. (2000). Developing Listening Skills with Authentic Materials. *ESL magazine*, Retrieved from <http://www.eslmag.com/modules.php?name=News&file=article&sid=20>
- \* Richards, J.C. (1985). *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Rivers, W.M. (1981). *Teaching foreign-language skills* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- \* Vandergrift, L., Goh, C.C.M., Mareschal, C.J., & Tafaghodtari, M.H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. *Language Learning*, 56 (3), 431-462.
- \* Vogely, A. (1995). Perceived strategy use during performance on three authentic listening comprehension tasks. *Modern Language Journal*, 79, 41-56.
- \* Watanabe, S. (2007). Problems and Strategies in Listening Comprehension of English by Japanese High School Students. A thesis presented to the faculty of the graduate course at Hyogo University of Teacher Education.

資料：自己のリスニング認知度についての調査・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

以下のそれぞれの記述について、自分の英語リスニングに最も当てはまる番号（1 全く当てはまらない、2 当てはまらない、3 あまり当てはまらない、4 少し当てはまる、5 当てはまる、6 とても当てはまる）に○をつけてください。

- |            |  |
|------------|--|
| 1 計画 / 評価  | 聞く前に、どんなふうに関こうかと考える。                                 |
| 2 集中       | わからないときには、よりいっそう音声テキストに集中する。                         |
| 3 自己認識     | 英語リスニングは、英語で「読む」「書く」「話す」ことよりも難しい。                    |
| 4 翻訳       | 聞きながら頭の中で訳していく。                                      |
| 5 問題解決     | わかった単語から、わからない単語を推測する。                               |
| 6 集中       | ぼんやりしてしまったら、すぐに集中しなおす。                               |
| 7 問題解決     | 聞いていてわかったことを、すでに自分が知っていることとを照らし合わせてみる。               |
| 8 自己認識     | 英語リスニングは自分には難しい。                                     |
| 9 問題解決     | 自分の経験や知識を理解に役立てる。                                    |
| 10 計画 / 評価 | 聞く前に、それまでに聞いたことがあるよく似た音声テキストを思い浮かべる。                 |
| 11 翻訳      | 聞きながらキーワードを訳す。                                       |
| 12 集中      | 集中が途切れたら、再度、集中しなおそうとする。                              |
| 13 問題解決    | 聞いているとき、自分の解釈が合っていないとわかれば、すぐに修正する。                   |
| 14 計画 / 評価 | 聞き終わってから、自分がどんなふうに関いたかを振り返り、次にやろうと思う聞き方を考える。         |
| 15 自己認識    | 英語を聞いていても緊張はしない。                                     |
| 16 集中      | 内容が理解できないときは、あきらめて聞くのをやめてしまう。                        |
| 17 問題解決    | わからない単語の意味を推測するために、音声テキストの概要（あらすじ）を利用する。             |
| 18 翻訳      | 聞きながら一語一語を訳す。  |
| 19 問題解決    | 単語の意味を推測するとき、自分の推測で合っているかどうかを確かめるために、それまで聞いたことを振り返る。 |
| 20 計画 / 評価 | 聞きながら、何度か自分の理解度を確認する。                                |
| 21 計画 / 評価 | 聞いているとき、心の中に何らかの目標を持っている。                            |

※実際の質問紙にカテゴリーは載せていない。

※教師用の質問紙には「以下のそれぞれの記述について、あなたが担当している高校生が英語リスニングについて感じていることを推測して、もっとも当てはまる番号（1 全く当てはまらない、2 当てはまらない、3 あまり当てはまらない、4 少し当てはまる、5 当てはまる、6 とても当てはまる）に○をつけてください」と記した。



- ③ 研究規模は中学1～3年全学年を対象とする。まずは、すでに本校で実施しているアンケート「できるようになったこと」と「英検 Can-do リスト」をリンクさせることが中心になる。すなわち、過去6年間の全生徒が毎学期末に書いた「できるようになったこと」の中で「英検 Can-do リスト」にはない項目を拾う。
- ④ 英検 Can-do リスト（5級～準2級）の記述を実際に生徒に確認しながら中学生がわかるように書き直す。記述の裏にある skills と授業の中での具体的活動を明らかにする。授業の中での活動ができるようになったら英検何級に合格する可能性が高いのか、ガイドラインを策定する。

(注) 以下、「本校」とは筆者が平成20年3月31日まで勤務していた「東京都狛江市立狛江第一中学校」を指す。

## 3 Self-Access Language Learning (SALL)

### 3.1 SALL の概念

筆者が Self-Access Language Learning (以下 SALL と略す) という言葉に出会ったのは2006年1月であった。元清泉女学院短期大学教授・副学長の長江宏先生が前年に発表された資料をご本人からいただいたのがきっかけとなった。以下、その資料の中で筆者が注目した箇所を抜き出してみる。(下線は筆者による)

「文部科学省で実施した教育課程実施状況調査や各都道府県の教育委員会が実施した学力調査の結果を見ますと、いずれの場合も、学力を高めるためには、学習に対する関心・意欲・態度を育てることが必要であると強調しています。従来の教師から生徒への一方通行の知識注入方式では限界がある、ということではないでしょうか。」(長江, 2005)

長江がレファレンスとしている Gardner & Miller (1999) を読んでみると SALL の概念がよくわかる。

“The concept of ‘autonomous learning’ stemmed from debates about the development of life-long learning skills and the development of independent thinkers both of which originated in the 1960’s. By 1981 Holec (1981: 3) had defined autonomy as ‘the ability to take charge of one’s own learning’”

(Gardner & Miller, 1999, p.6)

“Gardner and Miller (1996: vii) define autonomous language learners as those who ‘initiate the planning and implementation of their own learning program’” (同上)

長江はさらに続ける。「self-access による英語学習を始めるとなると、教師の側も生徒の側も発想の転換が必要になります。まず生徒の側ですが、英語をマスターするという固い信念が必要になるでしょう。続いて目標をしっかり立て、目標達成のための方略を立ち上げ、それらを自ら決定することではないでしょうか。これらはそれぞれの生徒の達成度に合わせたもので、個々の対応になることは言うまでもありません。教師の側はどうなるでしょうか。生徒の学習にとって教師の影響は大きなもので、大袈裟に言いますと将来を左右することもあり得ることで。しかし、教師自身が英語学習者としての経験を持っていますので、この経験が生徒の学習にとって有用であるという信念を持っている教師が多いはず。それに基づいて授業を組み立ててきた実践や長年の現場研究から、ともすると特定のアプローチやメソッドに傾いているという実態がないでもありません。それはそれで貴重なことですが、学習者中心の self-access となると授業内容・方法を思い切って変えていく必要があります。」

### 3.2 中学校現場における SALL と教師の役割

Gardner & Miller (1999) は SALL における教師の役割を次のように分類している。

“Teachers to perform the rolls of:

- information provider
- counsellor
- authentic language user
- manager
- materials writer
- assessor
- evaluator
- administrator
- organiser”

(Gardner & Miller, 1999, p.9)

information provider, authentic language user, manager, materials writer, evaluator は通常の

斉授業でも役割があるが、counsellor, assessor, administrator, organiser としての教師の役割を本校の少人数授業で生徒の自学力を伸ばす個人指導にどう位置付けているのかを以下に述べる。

#### ① counsellor

本校は2学期制をとっている。前期・後期の最後の1時間を英語科はコンサルテーション(consultation)の時間になっている。具体的には少人数授業の担当教師が担当生徒の1人1人と面談をするのである。面談の流れは次のとおりである。

ア 「今学期の英語学習はどうでしたか？」と生徒に尋ねる。

イ 4観点について自己評価カードと成績個人カードを見せながら話す。

ウ 次年度(次学期)の目標を問う。

例) 3年生の目標

英検( )級合格

定期テスト( )点以上・その他( )力のある生徒には英検3級、準2級受験を勧める。

\* 面談を待っている生徒は「後期の英語学習を振り返って」のプリントを記入する。

#### ② assessor, administrator

前任校では生徒の成績はすべてパソコン上で処理していた。しかし、パソコンの画面は全体の様子を知るときには便利だが、個人の成績をまとめて見るのには向いていないことに気付いた。そこで本校に赴任して少人数授業を始めるにあたって、医師が作る患者のカルテのようなものを作ることにした。これによって learner profile が確実に見えることになった。

学期末には前述のようにこれを使ってコンサルテーションを行うのみならず、夏休み前にはこのカルテを生徒と保護者に渡して夏休みの学習の一助にしている。

#### ③ organiser

授業中と家庭での生徒の自学につながる学習をオーガナイズし、誤りを指摘したり励ましの言葉を書いたりする。主なものを次に挙げる。

ア 辞書指導

イ ビンゴ用紙の記入

ウ ワークブックのやり方

エ 音読のやり方

オ ディクテーションテストのための勉強の仕方

カ 定期テストの勉強の仕方

キ 「ライティング・ノート」のやり方と提出の仕方

ク 「ボキャブラリー・ノート」のやり方

ケ 既習語彙・既習文法の復習プリント「English Express」のやり方

## 4 中学版 Can-do リスト

### 4.1 テーマ設定の理由

「英検 Can-do リスト」は技能別に英検合格者が自信のある項目が列挙されている。ただこの「英検 Can-do リスト」は一般の中学生では理解できない表現があちこちに見られる。そこで中学生に理解できるように記述を簡単にすると同時に授業でどんなことができればその記述にあてはまるのか具体的に示せれば、と考えた。

### 4.2 中学版 Can-do リスト作り

2007年10月1日に英検 HP 上に公開された「英検 Can-do リスト」をダウンロードし、中学生が理解できないような表現を易しくして書き直し、さらに必要な項目を足し、より具体的な表現になるようにした。これを「英検 Can-do リスト北原改訂案」と呼ぶ。

そして10月15日に筆者が主宰する北研(英語基本指導技術研究会)の全国の会員と筆者が研究部長を務める都中英研研究部員に「中学版 Can-do リストへの協力依頼」と「英検 Can-do リスト北原改訂案」を送って、さらなる改善案を募った。改善案を寄せてくださった18名の先生方は実に詳しく改善点を記述してくださった。それらをほぼ全部生かして「中学版 Can-do リスト」が完成した。

### 4.3 英検 Can-do リストとの項目の相違

「英検 Can-do リスト」と「中学版 Can-do リスト」の項目数における相違点は表1のとおりである。ほぼすべての級と技能において中学版の方が項目数が多い。これは特に中学の級である3級～5級

で授業での活動が多岐にわたるためである。また英検版にはないが、中学版には大切な要素である「語い」を入れた。その他、英検版では各級各技能のトップに全体を表すような記述が1行入っているが、中学版では削除した。

■表1：英検 Can-do リストと中学版 Can-do リストの相違点

項目数における相違

	準2級		3級		4級		5級	
	英検	中学	英検	中学	英検	中学	英検	中学
読む	4	6	5	9	6	8	5	9
聞く	6	6	5	6	4	6	5	6
話す	6	7	6	8	4	7	6	9
書く	5	5	6	6	4	7	4	6
語い		1		1		1		1

#### 4.4 予備調査

本調査を始める前に本校の生徒を使って予備調査を2007年11月5日に行った。目的は本調査の前に不具合がないか確かめるためである。2007年11月5日の時点で英検準2級、3級、4級、5級を取得していた合計56名が被験者になった。その結果、不具合は見つからなかった。さらに、調査に必要なおおよその時間（10分程度）もわかった。

#### 4.5 本調査

##### 4.5.1 規模と実施方法

2007年11月5日より調査協力者へ、「中学版 Can-do リスト アンケート」を送付した。規模は以下のとおりである。

■表2：準2級 Can-do リスト

No.	読む
1	簡単な説明文を理解することができる。(外国の生活や文化を紹介する教材、動物園やテーマパークなどの案内やパンフレットなど)
2	公共の施設(駅・劇場・デパート、動物園、テーマパークなど)や乗り物にあるお知らせや注意事項を理解することができる。(会場使用上の注意など)
3	簡単に描かれた図や表から、必要な情報を得ることができる。(いろいろな調査の結果のグラフなど)
4	乗り物の時刻表を見て、目的地や到着時刻などの情報を得ることができる。
5	知らない単語があっても気にせず長文を読んで理解することができる。
6	初めて見る文章でもだいたい音読できる。

参加校 全国合計 54校

北海道8校、秋田県1校、群馬県1校、埼玉県3校、東京都23校、千葉県1校、神奈川県2校、長野県1校、大阪府2校、鳥取県2校、山口県1校、高知県3校、長崎県1校、佐賀県3校、熊本県2校

被験者数 全国合計 2,787名

準2級 143名

3級 660名

4級 1,119名

5級 865名

(取得時期は2007年度第1回検定まで)

実施方法は質問紙の各項目中で「あてはまる」、「だいたいあてはまる」と思うものを選んで回答用紙(別紙)に○をつけてもらう方法である。所要時間は予備調査で10分程度とわかったので、昼休みや放課後の時間を使って実施してもらうようお願いした。

##### 4.5.2 中学版 Can-do リストと英検 Can-do リストの比較

「英検 Can-do リスト」のキー項目は膨大なデータをもとに作られているので、「中学版 Can-do リスト」ではそれを大きく変えてしまうことで信頼性を失うことのないように努めた。実際には生徒にわかりやすいように具体的な表現を追加することを中心とした。「英検 Can-do リスト」に修正・追加を加えた部分には網掛けがしてある。番号にも網掛けがしてある項目は「英検 Can-do リスト」にはない新規の項目である。

聞く	
1	興味・関心のある話題に関する話を理解することができる。(趣味に関すること、好きな音楽やスポーツのことなど)
2	日常生活の身近な話題に関する簡単な話を聞いて、その内容を理解することができる。(学校、クラブ活動、週末の話など)
3	先生が授業中に使う英語(指示や簡単な説明など)をほぼ理解することができる。
4	電車内・駅・空港などで簡単なアナウンスを聞いて、理解することができる。(天気予報、集合場所、乗り物の出発や到着時刻など)
5	簡単な道案内を聞いて、理解することができる。(例: Go straight and turn left at the next corner.)
6	簡単な内容であれば、電話で相手の話を理解することができる。(日時の約束、短い伝言など)
話す	
1	興味・関心のあることについて、自分の考えを述べたり説明することができる。(好きな音楽やスポーツ、趣味に関することなど)
2	自分の将来の夢や希望について、話すことができる。(訪れたい国、やりたい仕事など)
3	理由も述べながら自分の気持ちを表現することができる。(うれしい、悲しい、さびしいなど)
4	簡単な約束をすることができる。(会う場所や時間など)
5	ファーストフード・レストランでメニューを見ながら注文をすることができる。(食べ物、飲み物、サイズなど)
6	電話で簡単な表現や決まり文句を使って応答をすることができる。(例: Please wait a moment. / Hold on. / Speaking.)
7	1枚の絵を4~5文程度で説明することができる。(例: 人物の特徴や動作、物の位置・形・色・など)
書く	
1	自分の将来の夢や希望について、書くことができる。(訪れたい国、やりたい仕事など)
2	自分のお気に入りのもの、身近なものを紹介する簡単な文章を書くことができる。(自分のペット、好きな本、部活、学校生活など)
3	短い手紙(Eメール)を書くことができる。(友達やペンフレンドへの簡単な手紙など)
4	簡単なお知らせを書くことができる。(パーティーの日時や場所、文化祭の日程など)
5	簡単な予定を手帳やカレンダーなどに書き込むことができる。(例: Meet Yoko at the station at ten / Go shopping with Jill)
語い	
1	1分間で「教室にあるもの」「前置詞」「感情や体調を表す形容詞」に属する語を10以上書くことができる。(つづり間違いがあっても構わない)

■表3: 3級 Can-do リスト

No.	読む
1	日常生活の身近な話題についての文章を理解することができる。(学校生活、スポーツ、音楽など)
2	教科書の読み物教材などの短くて簡単な物語を理解することができる。(簡単な伝記や童話など)
3	日本語の注や説明がついた簡単な読み物を理解することができる。(学校の課題図書、学習者向けの物語など)
4	興味のある話題について書かれた文章なら知らない単語がいくつかあってもだいたい内容理解ができる。
5	簡単に書かれた英語の道案内を見て、通りや店、病院などを探すことができる。
6	3年生の教科書程度の長文を読んでほしいの内容をつかむことができる。
7	3年生の教科書程度の長文の中から必要な情報を見つけることができる。
8	初めて見る文章でも意味を考えながらだいたい音読できる。
9	2年生後半~3年生前半の教科書をスラスラ音読できる。

聞く	
1	ゆっくり(または繰り返して)話されれば、興味・関心のある話題に関する話を理解することができる。(趣味に関すること、好きな音楽やスポーツのことなど)
2	ゆっくり(または繰り返して)話されれば、日常生活の身近な話題に関する簡単な話を聞いて、その内容を理解することができる。(学校、クラブ活動、週末の話など)
3	ゆっくり(または繰り返して)話されれば、簡単なアナウンスを聞いて、重要な情報を理解することができる。(集合場所、乗り物の出発や到着時刻など)
4	ゆっくり(または繰り返して)話されれば、簡単な道案内を聞いて、行き方を理解することができる。(例: Go straight and turn left at the next corner.)
5	よく使われる表現であれば、単語がつながって発音されても、その意味を理解することができる。(Come in. が「カミン」、Don't you? が「ドンチュー」のように聞こえるなど)
6	先生が教科書の内容を説明する英語がだいたいわかる。
話す	
1	物ごとの「好き」「嫌い」とその理由を簡単に述べることができる。(動物、食べ物、スポーツなど)
2	日常生活の行動について話すことができる。(例: I got up at seven. / I ate some bread for breakfast.)
3	自分の予定を簡単に言うことができる。(例: I'm going to meet my friends.) 予定を聞かれて簡単に答えることができる。(例: What's your plan for Sunday? — I'm going to watch movies.)
4	簡単な頼みごとをすることができる。(例: Can you open the window, please?) 頼みごとについて引き受けたり、断ったりできる。(例: Sure. / Sorry, I can't.)
5	身近なことで相手を誘うことができる。(例: Let's go to a movie tonight.)
6	簡単な相づちを打つことができる。(例: I see. / Really?)
7	過去や未来の日常生活の身近な話題について、What, Who, Where, When, Howなどで始まる質問に簡単な文で答えたり、相手にも質問することができる。
8	つなぎ言葉(Really? / I see. など)を使える。
書く	
1	10文程度で自己紹介の文章を書くことができる。
2	自分の趣味について、4～5文のわかりやすいまとまった文章を書くことができる。
3	物ごとの「好き」「嫌い」とその理由を書くことができる。(食べ物、スポーツ、音楽など)
4	短い日記を書くことができる。(3～5文程度)
5	簡単なカード、はがき、メールを書くことができる。(誕生日カード、旅行先からの絵はがき、e-mail など)
6	短い伝言を書くことができる。(例: Ken called at 3 p.m.)
語い	
1	1分間で「色」「形容詞」「スポーツ」に属する語を10以上書くことができる。(つづり間違いがあっても構わない)

■表4: 4級 Can-do リスト

No.	読む
1	英和辞書をひいて本文に合う意味を見つけることができる。
2	日常生活の身近なことを表す文を理解することができる。(例: Ken went to the park and played soccer with his friends.)
3	公共の施設などにある簡単な表示・掲示を理解することができる。(例: No Smoking / Closed / No Dogs)
4	ファーストフード店やレストランにある簡単な英語のメニューを理解することができる。(食べ物や飲み物の名前や値段など)
5	パーティーなどの招待状や案内のポスターや簡単なお知らせなどの内容を理解することができる。(日時、場所など)

6	新語 (new words) の意味がわかれば、教科書などにある短い手紙 (Eメール) を理解することができる。(家族の紹介, 旅行の思い出など)
7	新語 (new words) の意味がわかれば、2年生の教科書などにあるイラストや写真のついた簡単な物語を理解することができる。(子供向けの絵本や教科書の Let's Read や Reading のような読み物のページなど)
8	2年教科書の前半部分の本文をスラスラ音読できる。
	<b>聞く</b>
1	簡単な自己紹介を聞いて、その内容を理解することができる。(名前, 住んでいるところ, 家族など)
2	簡単な文章を聞いて、その内容を理解することができる。(例: My sister and I want a pet. I like dogs, but she likes cats. What shall we do?)
3	簡単な指示を聞いて、その意味を理解して行動に移すことができる。(例: Open your textbook. / Close the door, please.)
4	人のいる場所, 物の位置を聞いて、理解することができる。(例: The book is on the TV. / There are four boys in the room.)
5	簡単な対話を聞いて、話されている内容を理解することができる。
6	先生の話す英語が半分くらいわかる。
	<b>話す</b>
1	これまでに習った文法事項や語いを使って、7文程度の簡単な自己紹介をすることができる。(名前, 住んでいるところ, 家族など)
2	簡単な質問をすることができる。(時刻, 好きなもの, 相手の名前など)
3	相手の言うことがわからないときに、聞き返すことができる。(例: Pardon? / Will you speak more slowly?)
4	日付や曜日を文で (It's Monday, など) 言うことができる。
5	日常生活の身近な話題について、What, Who, Where, When, How などではまる簡単な質問に答えることができる。
6	友達と4行程度の簡単なペアワーク (対話) ができる。
7	原稿を書けば将来の夢などのスピーチができる。
	<b>書く</b>
1	簡単な文やメモを書くことができる。
2	短い文であれば、正しい英語の語順で書くことができる。(例: I went to the park yesterday.)
3	語句を並べて短いメモを書くことができる。(例: birthday party at 6 p.m.)
4	教科書の対話の一部を変えてスキット (寸劇) を書くことができる。
5	教科書やモデルを参考にして将来の夢のスピーチ原稿を書くことができる。
6	文と文を接続詞 (and / but / so / when / because など) でつなげて書くことができる。
7	和英辞典を使って、自分の気持ちや考えを書くことができる。
	<b>語い</b>
1	教科書に出てくる語のうち、難しい語以外は意味もわかるしつづりもだいたい書ける。

■ 表 5 : 5 級 Can-do リスト

No.	読む
1	アルファベットの大文字と小文字が読める。
2	アルファベットが順番どおりに言える。
3	ピリオド (.), クエスチョンマーク (?), カンマ (,), 引用符 (" "), 感嘆符 (!) を理解することができる。
4	英和辞書をひいて目的の語を見つけることができる。
5	日常生活の身近な単語を読んで理解することができる。(例: dog / eat / happy)
6	日常生活の身近な語句を読んで理解することができる。(例: in the morning, at home)

7	日常生活の身近なことを表す簡単な文を理解することができる。(例：I play tennis every day.)
8	日常生活の身近なことを表す簡単な2文以上の文章を理解することができる。
9	教科書をスラスラ音読できる。
<b>聞く</b>	
1	初歩的な語句や決まり文句を聞いて理解することができる。(Three books. / I don't know. / Here you are. など)
2	アルファベットを聞いて、どの文字かを思い浮かべることができる。
3	日常生活の身近な単語を聞いて、その意味を理解することができる。(例：dog / eat)
4	曜日、日付、天候を聞き取ることができる。(例：Monday, September 14, cloudy)
5	日常生活の身近な数字を聞き取ることができる。(電話番号、時間、年齢など)
6	日常的なあいさつを理解することができる。(例：How are you? / Nice to meet you.)
<b>話す</b>	
1	アルファベットを見てその文字を発音することができる。
2	日常生活の身近な単語を発音することができる。(例：dog / eat / happy)
3	日常生活の身近な数字を言うことができる。(電話番号、時間、年齢など)
4	簡単なあいさつをかわすことができる。(例：Good morning. / Good night.)
5	あやまったり、お礼を言ったりすることができる。(例：I'm sorry. / Thank you.)
6	日常生活の身近な話題について、Yes / No で答える質問に答えることができる。(['好き』『嫌い』など)
7	日常生活の身近な話題について、What, Who, Where, When, How など始まる質問に短く簡単に答えることができる。(Where do you live? - In Shibuya. など)
8	3～5文で自己紹介や家族・友達紹介ができる。
9	友達と2行の簡単なペアワーク(対話)ができる。
<b>書く</b>	
1	アルファベットの太文字と小文字が書ける。
2	英語の書き方のきまりに合わせて正しく文が書ける。(先頭は大文字、単語と単語の間は少しはなす、文の最後にはピリオド(.) かクエスションマーク(?) など)
3	黒板に書かれた文や教科書の文を正しくノートに写せる。
4	重要単語(例：教科書で太字になっている)なら半分くらいは書ける。
5	語句を並べて短いメモを書くことができる。(例：party, 6:00)
6	短い文であれば、英語の語順で書くことができる。(例：I go to school at eight.)
<b>語い</b>	
1	教科書に出てくる語のうち、簡単な語は発音できるし、意味もわかる。

#### 4.5.3 調査結果

全国54校からの2,787名のアンケート調査をまとめてみたのが、表6である。各級の下の方の2行がその項目が「あてはまる」、「だいたいあてはまる」と思った被験者数とそのパーセンテージである。

#### 4.5.4 分析

- ① どの級にもそれほどの難易度の差は見られない。また、4級の「書く」の4番(52%)以外、質問項目が難しすぎたものもない。
- ② 自信の度合いが高かった(被験者の80%以上が選択)項目は次のリストの網掛けになっている項目である。
- ③ 自信の度合いが低かった(被験者の69%以下が選択)項目は次のリストの網掛けになっている項目である。

■ 表 6：中学版 Can-do リスト集計表 (全国版)

中学版 Can-do リスト集計表 (全国版)  
15 都道府県, 54 校, 2,787 名の英検合格者データ

準 2 級

技能	読む					聞く					話す					書く					語い				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
問題番号	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	1
被験者数	143	125	116	112	113	102	102	116	127	103	116	106	113	117	107	92	105	102	109	122	121	99	91	104	112
%	100%	87%	81%	78%	79%	71%	71%	78%	81%	89%	72%	81%	74%	79%	82%	75%	64%	73%	71%	76%	85%	85%	69%	64%	73%

3 級

技能	読む					聞く					話す					書く					語い										
	1	2	3	4	5	6 <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>1</td>	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5		6	7	8	1	2	3	4	5	6	1
問題番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	1	
被験者数	660	587	604	510	499	486	562	474	477	468	617	594	510	483	511	543	599	600	562	559	528	563	529	493	520	499	520	487	403	435	541
%	100%	89%	92%	77%	76%	74%	85%	72%	72%	71%	93%	90%	77%	73%	77%	82%	91%	91%	85%	80%	85%	80%	80%	75%	79%	76%	76%	61%	66%	82%	

4 級

技能	読む					聞く					話す					書く					語い										
	1	2	3	4	5	6 <td>7</td> <td>8</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>1</td>	7	8	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		7	1	2	3	4	5	6	7	1	
問題番号	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1		
被験者数	1119	966	981	901	882	850	869	878	773	996	907	948	866	838	854	987	860	922	896	764	678	887	958	803	578	716	824	765	774		
%	100%	86%	88%	81%	79%	76%	78%	78%	69%	89%	81%	85%	83%	77%	75%	76%	88%	77%	82%	80%	68%	61%	79%	86%	72%	52%	64%	74%	68%	69%	

5 級

技能	読む					聞く					話す					書く					語い											
	1	2	3	4	5	6 <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>1</td>	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5		6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1
問題番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	
被験者数	865	805	806	777	790	804	767	787	741	651	760	790	797	789	740	786	792	799	756	797	800	773	688	712	693	810	789	794	711	672	750	773
%	100%	93%	93%	90%	91%	93%	89%	91%	86%	75%	88%	91%	92%	91%	86%	91%	92%	92%	87%	92%	92%	89%	80%	82%	80%	94%	91%	92%	82%	78%	87%	89%

(注) 各項目の上段は生データ(人), 下段はその項目に○をつけた生徒の全体に対する割合。

■表7：中学版準2級 Can-do リスト

No.	読む
1	簡単な説明文を理解することができる。(外国の生活や文化を紹介する教材、動物園やテーマパークなどの案内やパンフレットなど)
2	公共の施設(駅・劇場・デパート、動物園、テーマパークなど)や乗り物にあるお知らせや注意事項を理解することができる。(会場使用上の注意など)
3	簡単に描かれた図や表から、必要な情報を得ることができる。(いろいろな調査の結果のグラフなど)
4	乗り物の時刻表を見て、目的地や到着時刻などの情報を得ることができる。
5	知らない単語があっても気にせず長文を読んで理解することができる。
6	初めて見る文章でもだいたい音読できる。
	聞く
1	興味・関心のある話題に関する話を理解することができる。(趣味に関すること、好きな音楽やスポーツのことなど)
2	日常生活の身近な話題に関する簡単な話を聞いて、その内容を理解することができる。(学校、クラブ活動、週末の話など)
3	先生が授業中に使う英語(指示や簡単な説明など)をほぼ理解することができる。
4	電車内・駅・空港などで簡単なアナウンスを聞いて、理解することができる。(天気予報、集合場所、乗り物の出発や到着時刻など)
5	簡単な道案内を聞いて、理解することができる。(例：Go straight and turn left at the next corner.)
6	簡単な内容であれば、電話で相手の話を理解することができる。(日時の約束、短い伝言など)
	話す
1	興味・関心のあることについて、自分の考えを述べたり説明することができる。(好きな音楽やスポーツ、趣味に関することなど)
2	自分の将来の夢や希望について、話すことができる。(訪れたい国、やりたい仕事など)
3	理由も述べながら自分の気持ちを表現することができる。(うれしい、悲しい、さびしいなど)
4	簡単な約束をすることができる。(会う場所や時間など)
5	ファーストフード・レストランでメニューを見ながら注文をすることができる。(食べ物、飲み物、サイズなど)
6	電話で簡単な表現や決まり文句を使って応答をすることができる。(例：Please wait a moment. / Hold on. / Speaking.)
7	1枚の絵を4～5文程度で説明することができる。(例：人物の特徴や動作、物の位置・形・色・など)
	書く
1	自分の将来の夢や希望について、書くことができる。(訪れたい国、やりたい仕事など)
2	自分のお気に入りのもの、身近なものを紹介する簡単な文章を書くことができる。(自分のペット、好きな本、部活、学校生活など)
3	短い手紙(Eメール)を書くことができる。(友達やペンフレンドへの簡単な手紙など)
4	簡単なお知らせを書くことができる。(パーティーの日時や場所、文化祭の日程など)
5	簡単な予定を手帳やカレンダーなどに書き込むことができる。(例：Meet Yoko at the station at ten / Go shopping with Jill)
	語い
1	1分間で「教室にあるもの」「前置詞」「感情や体調を表す形容詞」に属する語を10以上書くことができる。(つづり間違いがあっても構わない)

■ 表 8：中学版 3 級 Can-do リスト

No.	読む
1	日常生活の身近な話題についての文章を理解することができる。(学校生活、スポーツ、音楽など)
2	教科書の読み物教材などの短くて簡単な物語を理解することができる。(簡単な伝記や童話など)
3	日本語の注や説明がついた簡単な読み物を理解することができる。(学校の課題図書、学習者向けの物語など)
4	興味のある話題について書かれた文章なら知らない単語がいくつかあってもだいたい内容理解ができる。
5	簡単に書かれた英語の道案内を見て、通りや店、病院などを探することができる。
6	3年生の教科書程度の長文を読んでもだいたい内容をつかむことができる。
7	3年生の教科書程度の長文の中から必要な情報を見つけることができる。
8	初めて見る文章でも意味を考えながらだいたい音読できる。
9	2年生後半～3年生前半の教科書をスラスラ音読できる。
	聞く
1	ゆっくり(または繰り返し)話されれば、興味・関心のある話題に関する話を理解することができる。(趣味に関すること、好きな音楽やスポーツのことなど)
2	ゆっくり(または繰り返し)話されれば、日常生活の身近な話題に関する簡単な話を聞いて、その内容を理解することができる。(学校、クラブ活動、週末の話など)
3	ゆっくり(または繰り返し)話されれば、簡単なアナウンスを聞いて、重要な情報を理解することができる。(集合場所、乗り物の出発や到着時刻など)
4	ゆっくり(または繰り返し)話されれば、簡単な道案内を聞いて、行き方を理解することができる。(例：Go straight and turn left at the next corner.)
5	よく使われる表現であれば、単語がつながって発音されても、その意味を理解することができる。(Come in. が「カミン」、Don't you? が「ドンチュー」のように聞こえるなど)
6	先生が教科書の内容を説明する英語がだいたいわかる。
	話す
1	物ごとの「好き」「嫌い」とその理由を簡単に述べるができる。(動物、食べ物、スポーツなど)
2	日常生活の行動について話すことができる。(例：I got up at seven. / I ate some bread for breakfast.)
3	自分の予定を簡単に言うことができる。(例：I'm going to meet my friends.) 予定を聞かれて簡単に答えることができる。(例：What's your plan for Sunday? - I'm going to watch movies.)
4	簡単な頼みごとをすることができる。(例：Can you open the window, please?) 頼みごとについて引き受けたり、断ったりできる。(例：Sure. / Sorry, I can't.)
5	身近なことで相手を誘うことができる。(例：Let's go to a movie tonight.)
6	簡単な相づちを打つことができる。(例：I see. / Really?)
7	過去や未来の日常生活の身近な話題について、What, Who, Where, When, How などではまる質問に簡単な文で答えたり、相手にも質問することができる。
8	つなぎ言葉 (Really? / I see. など) を使える。
	書く
1	10文程度で自己紹介の文章を書くことができる。
2	自分の趣味について、4～5文のわかりやすいまとまった文章を書くことができる。
3	物ごとの「好き」「嫌い」とその理由を書くことができる。(食べ物、スポーツ、音楽など)
4	短い日記を書くことができる。(3～5文程度)
5	簡単なカード、はがき、メールを書くことができる。(誕生日カード、旅行先からの絵はがき、e-mail など)
6	短い伝言を書くことができる。(例：Ken called at 3 p.m.)
	語い
1	1分間で「色」「形容詞」「スポーツ」に属する語を10以上書くことができる。(つづり間違いがあっても構わない)

■表 9：中学版 4 級 Can-do リスト

No.	読む
1	英和辞書をひいて本文に合う意味を見つけることができる。
2	日常生活の身近なことを表す文を理解することができる。(例：Ken went to the park and played soccer with his friends.)
3	公共の施設などにある簡単な表示・掲示を理解することができる。(例：No Smoking / Closed / No Dogs)
4	ファーストフード店やレストランにある簡単な英語のメニューを理解することができる。(食べ物や飲み物の名前や値段など)
5	パーティーなどの招待状や案内のポスターや簡単なお知らせなどの内容を理解することができる。(日時、場所など)
6	新語 (new words) の意味がわかれば、教科書などにある短い手紙 (Eメール) を理解することができる。(家族の紹介、旅行の思い出など)
7	新語 (new words) の意味がわかれば、2年生の教科書などにあるイラストや写真のついた簡単な物語を理解することができる。(子供向けの絵本や教科書の Let's Read や Reading のような読み物のページなど)
8	2年教科書の前半部分の本文をスラスラ音読できる。
	聞く
1	簡単な自己紹介を聞いて、その内容を理解することができる。(名前、住んでいるところ、家族など)
2	簡単な文章を聞いて、その内容を理解することができる。(例：My sister and I want a pet. I like dogs, but she likes cats. What shall we do?)
3	簡単な指示を聞いて、その意味を理解して行動に移すことができる。(例：Open your textbook. / Close the door, please.)
4	人のいる場所、物の位置を聞いて、理解することができる。(例：The book is on the TV. / There are four boys in the room.)
5	簡単な対話を聞いて、話されている内容を理解することができる。
6	先生の話す英語が半分くらいわかる。
	話す
1	これまでに習った文法事項や語いを使って、7文程度の簡単な自己紹介をすることができる。(名前、住んでいるところ、家族など)
2	簡単な質問をすることができる。(時刻、好きなもの、相手の名前など)
3	相手の言うことがわからないときに、聞き返すことができる。(例：Pardon? / Will you speak more slowly?)
4	日付や曜日を文で (It's Monday. など) 言うことができる。
5	日常生活の身近な話題について、What, Who, Where, When, How などではまる簡単な質問に答えることができる。
6	友達と4行程度の簡単なペアワーク (対話) ができる。
7	原稿を書けば将来の夢などのスピーチができる。
	書く
1	簡単な文やメモを書くことができる。
2	短い文であれば、正しい英語の語順で書くことができる。(例：I went to the park yesterday.)
3	語句を並べて短いメモを書くことができる。(例：birthday party at 6 p.m.)
4	教科書の対話の一部を変えてスキット (寸劇) を書くことができる。
5	教科書やモデルを参考にして将来の夢のスピーチ原稿を書くことができる。
6	文と文を接続詞 (and / but / so / when / because など) でつなげて書くことができる。
7	和英辞典を使って、自分の気持ちや考えを書くことができる。
	語い
1	教科書に出てくる語のうち、難しい語以外は意味もわかるしつづりもだいたい書ける。

■ 表 10：中学版 5 級 Can-do リスト

No.	読む
1	アルファベットの大文字と小文字が読める。
2	アルファベットが順番どおりに言える。
3	ピリオド (.), クエスチョンマーク (?), カンマ (,), 引用符 (" "), 感嘆符 (!) を理解することができる。
4	英和辞書をひいて目的の語を見つけることができる。
5	日常生活の身近な単語を読んで理解することができる。(例: dog / eat / happy)
6	日常生活の身近な語句を読んで理解することができる。(例: in the morning, at home)
7	日常生活の身近なことを表す簡単な文を理解することができる。(例: I play tennis every day.)
8	日常生活の身近なことを表す簡単な 2 文以上の文章を理解することができる。
9	教科書をスラスラ音読できる。
	聞く
1	初歩的な語句や決まり文句を聞いて理解することができる。(Three books. / I don't know. / Here you are. など)
2	アルファベットを聞いて、どの文字かを思い浮かべることができる。
3	日常生活の身近な単語を聞いて、その意味を理解することができる。(例: dog / eat)
4	曜日, 日付, 天候を聞き取ることができる。(例: Monday, September 14, cloudy)
5	日常生活の身近な数字を聞き取ることができる。(電話番号, 時間, 年齢など)
6	日常的なあいさつを理解することができる。(例: How are you? / Nice to meet you.)
	話す
1	アルファベットを見てその文字を発音することができる。
2	日常生活の身近な単語を発音することができる。(例: dog / eat / happy)
3	日常生活の身近な数字を言うことができる。(電話番号, 時間, 年齢など)
4	簡単なあいさつをかわすことができる。(例: Good morning. / Good night.)
5	あやまったり, お礼を言ったりすることができる。(例: I'm sorry. / Thank you.)
6	日常生活の身近な話題について, Yes / No で答える質問に答えることができる。([好き][嫌い] など)
7	日常生活の身近な話題について, What, Who, Where, When, How などではまる質問に短く簡単に答えることができる。(Where do you live? - In Shibuya. など)
8	3～5 文で自己紹介や家族・友達紹介ができる。
9	友達と 2 行の簡単なペアワーク (対話) ができる。
	書く
1	アルファベットの大文字と小文字が書ける。
2	英語の書き方のきまりに合わせて正しく文が書ける。(先頭は大文字, 単語と単語の間は少しはなす, 文の最後にはピリオド (.) かクエスチョンマーク (?) など)
3	黒板に書かれた文や教科書の文を正しくノートに写せる。
4	重要単語 (例: 教科書で太字になっている) なら半分くらいは書ける。
5	語句を並べて短いメモを書くことができる。(例: party, 6:00)
6	短い文であれば, 英語の語順で書くことができる。(例: I go to school at eight.)
	語い
1	教科書に出てくる語のうち, 簡単な語は発音できるし, 意味もわかる。

# 5 研究結果

## 5.1 リスト有効性の検証結果とその分析

### 5.1.1 検証方法と規模

中学版 Can-do リストの有効性を検証するために英検級取得者（2007年度第2回まで）に対して次のような調査を行った。

- ① 対象：狛江第一中学校2年生全員（115名）
- ② 目的：昨年北原が作った中学版 Can-do リストの信頼性を確かめる
- ③ 日時：3月18日（火）2校時3, 4組  
21日（金）2校時5, 6組
- ④ 方法
  - ア 英検4級～3級を取得している者は2種類（自分の取得級とそのすぐ上の級）を行う。  
英検無受験者と5級のみ取得者は全員4級

を行う。

英検準2級取得者は準2級のみを行う。

（複数級を取得しているものは一番上の級を行う）

- イ それぞれの級の問題用紙（準2級と3級は表裏印刷になっているので注意）と回答用紙を取る。（問題用紙は終わったら戻して再利用）
- ウ 「あてはまる」, 「だいたいあてはまる」項目に○をつけさせる。質問があったら例を挙げてよい。
- エ 回答用紙を回収して級別、取得者別に仕訳しておく。
- オ 級別、取得者別に集計用紙に集計する。

### 5.1.2 分析結果

表11は前述調査の集計結果である。

■ 表 11：「中学版 Can-do リスト」検証調査結果

生データ

準2級（準2級取得者）被験者1名

番号	読む	聞く	話す	書く	語い
1	1			1	1
2	1		1	1	
3		1	1		
4		1			
5	1	1		1	
6	1	1	1		
7			1		

パーセンテージ

準2級（準2級取得者）被験者1名

番号	読む	聞く	話す	書く	語い
1	100%	0%	0%	100%	100%
2	100%	0%	100%	100%	
3	0%	100%	100%	0%	
4	0%	100%	0%	0%	
5	100%	100%	0%	100%	
6	100%	100%	100%		
7			100%		

準2級（3級取得者）被験者27名

番号	読む	聞く	話す	書く	語い
1	25	26	25	23	21
2	22	20	26	23	
3	16	20	18	13	
4	20	14	19	14	
5	15	20	12	17	
6	15	22	9		
7			20		
平均	18.8	20.3	18.4	18	21

準2級（3級取得者）被験者27名

番号	読む	聞く	話す	書く	語い
1	93%	96%	93%	85%	78%
2	81%	74%	96%	85%	
3	59%	74%	67%	48%	
4	74%	52%	70%	52%	
5	56%	74%	44%	63%	
6	56%	81%	33%		
7			74%		
平均	70%	75%	68%	67%	78%

3 級（3 級取得者）被験者 28 名

番号	読む	聞く	話す	書く	語い
1	25	28	27	26	23
2	25	28	26	26	
3	25	21	28	25	
4	25	25	26	19	
5	26	23	26	16	
6	20	28	27	21	
7	14		21		
8	24		24		
9	13				
平均	21.9	25.5	25.6	22.2	23

3 級（3 級取得者）被験者 28 名

番号	読む	聞く	話す	書く	語い
1	89%	100%	96%	93%	82%
2	89%	100%	93%	93%	
3	89%	75%	100%	89%	
4	89%	89%	93%	68%	
5	93%	82%	93%	57%	
6	71%	100%	96%	75%	
7	50%		75%		
8	86%		86%		
9	46%				
平均	78%	91%	92%	79%	82%

3 級（4 級取得者）被験者 24 名

番号	読む	聞く	話す	書く	語い
1	18	20	17	14	14
2	20	18	18	13	
3	15	18	12	13	
4	9	16	15	11	
5	18	19	13	7	
6	5	15	16	12	
7	3		15		
8	14		14		
9	7				
平均	12.1	17.7	15.0	11.7	14

3 級（4 級取得者）被験者 24 名

番号	読む	聞く	話す	書く	語い
1	75%	83%	71%	58%	58%
2	83%	75%	75%	54%	
3	63%	75%	50%	54%	
4	38%	67%	63%	46%	
5	75%	79%	54%	29%	
6	21%	63%	67%	50%	
7	13%		63%		
8	58%		58%		
9	29%				
平均	50%	74%	63%	49%	58%

4 級（4 級取得者）被験者 25 名

番号	読む	聞く	話す	書く	語い
1	20	24	18	17	14
2	22	21	23	23	
3	23	23	21	13	
4	17	19	22	18	
5	21	17	17	20	
6	18	15	17	15	
7	20		22	17	
8	18				
平均	19.9	19.8	20.0	17.6	14

4 級（4 級取得者）被験者 25 名

番号	読む	聞く	話す	書く	語い
1	80%	96%	72%	68%	56%
2	88%	84%	92%	92%	
3	92%	92%	84%	52%	
4	68%	76%	88%	72%	
5	84%	68%	68%	80%	
6	72%	60%	68%	60%	
7	80%		88%	68%	
8	72%				
平均	80%	79%	80%	70%	56%

4 級 (4 級非取得者) 被験者 61 名

番号	読む	聞く	話す	書く	語い
1	45	54	34	32	17
2	45	30	49	44	
3	43	44	53	17	
4	48	45	40	21	
5	34	32	27	32	
6	25	29	25	13	
7	30		32	19	
8	32				
平均	37.8	36.5	37.1	25.4	17

次に表12, 13を見ると, 被験者の多かった3級, 4級については取得者と非取得者の間で自信の度合いに大きく差が開いている。これだけの差が出た結果を見ると中学版 Can-do リストの有効性は高いと言えるだろう。

■ 表12: 3級取得者と非取得者における自信の度合いの違い

3級リスト	読む	聞く	話す	書く	語い
3級取得者	78%	91%	92%	79%	82%
同 非取得者	50%	74%	63%	49%	58%
差	28	17	29	30	24

特に「読む」, 「話す」, 「書く」の技能で差が大きい。

■ 表13: 4級取得者と非取得者における自信の度合いの違い

4級リスト	読む	聞く	話す	書く	語い
4級取得者	80%	79%	80%	70%	56%
同 非取得者	62%	64%	61%	42%	28%
差	18	15	19	28	28

特に「書く」技能と「語い」の分野で差が大きい。

## 5.2 教育現場での使い方

中学版 Can-do リストは次のような使い方が考えられる。

### ① 英検合格の可能性を探る。

これから英検を受験しようかなと思っている生徒

4 級 (4 級非取得者) 被験者 61 名

番号	読む	聞く	話す	書く	語い
1	74%	89%	56%	52%	28%
2	74%	49%	80%	72%	
3	70%	72%	87%	28%	
4	79%	74%	66%	34%	
5	56%	52%	44%	52%	
6	41%	48%	41%	21%	
7	49%		52%	31%	
8	52%				
平均	62%	64%	61%	42%	28%

にやらせてみて, その結果全国の回答者の8割以上が○をつけた項目の多くに○がつけば合格の可能性は高い, と判定できる。

もちろん生徒によっては自分を見つめる厳しさ (over-estimated or under-estimated) によってぶれがあるので注意が必要である。

### ② 英語学習の目標とする。

生徒に目標級のリストを渡して現状を認識させる。○がついていない項目を重点的に勉強すればよいことを知らせる。学期ごとに記入させると○が増えていくので成就感が生まれるだろう。

### ③ 教師の指導の参考にする。

協力者の感想にもあったように, 教師がこのリストを常に意識しながら授業を行い, 時に応じて生徒の自信の度合いを確認して授業改善に役立てることができる。

### ④ 新入生の英語力調査に利用する。

小学校でどの程度の英語力を身につけてきたのかわかり, 無駄を省き, 指導の焦点化を図ることができる。また, 個人指導にも役立つ。

## 5.3 実際の使用例

### 5.3.1 ① 英検合格の可能性を探る

#### ② 英語学習の目標とする

これから英検を受験しようと思っている生徒や自分の英語力を知りたい生徒には該当級の「中学版 Can-do リスト」に次の内容を加えて, 自己診断を

行わせるとよい。

英検準2級、3級、4級、5級受験を考えている生徒のみなさんへ

私は「英検級取得者は授業の中でどんなことができるのか」という調査・研究をして、「全国の英検合格者の中学生はこんなことができると思っている」というリストを作成しました。これを英検の受験や英語学習の目標作りの参考にしてください。

東京都港区立赤坂中学校 北原延晃

やり方

- ① 各項目の中で「あてはまる」「だいたいあてはまる」と思うものを選んで○をつけてください。
- ② その結果を先生が持っている全国3,000名の中学生英検合格者の結果と比較して、自分の英語力をつかんで英検受験や英語学習の目標作りの参考にしてください。

### 5.3.2 ④新入生の英語力調査に利用する

港区では小学校の全学年で週2時間の英語活動を行っている。今年度本校に入学した生徒は小学校1年生からではないが、5、6年生では確実に週2時間の英語活動を経験してきた。そこで小中のスムーズな連結を意図して区内全中学校で新入生への調査を実施した。

調査方法であるが、テスト形式にすると入学早々ダメージを受ける生徒もいると考え、この中学版 Can-do リストを使用することにした。具体的には5級のリストのうち、本区小学校英語活動で扱っていないと思われる項目を削除した。回答に要した時間は5分程度であった。資料は集計分析結果である。

参考文献 (\*は引用文献)

- \* Gardner, D. & Miller, L. (1999). *Establishing Self-Access*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* 長江宏. (2005). 『国際教育研究所 紀要 第12号』. 国際

## 6 終わりに

「生徒が自ら学ぶ力をつけるために」始めたこの研究も終わりを迎えようとしている。研究の端緒は英検 Can-do リストを初めて見たときであった。このような宝を学校現場で生かさなくてはいけない、そう思って取り組んできた。それには前任校での少人数授業がさまざまなヒントを与えてくれた。途中、母の死に直面して研究が一時ストップしたことがあったが、これまで出会った全国の先生方から励みやアドバイスをいただき、研究を再開することができた。そしてこうしてでき上がったこのリストが全国で使われ、生徒の自学力向上と先生方の指導改善の役に立てばこれに勝る喜びはない。

### 謝 辞

今回このようなチャンスを与えてくださった(財)日本英語検定協会と選考委員の皆様は厚く感謝を申し上げる。そのサポートがなければ、これほどの大規模な調査はできなかったであろう。

最後になったが、リスト作りと本調査に協力してくださった北研の会員の方々や講演会で知り合った全国各地の先生方、SALLへの橋渡しをしてくださった長江宏先生、常にサポートしてくださった元同僚の淀川百合子先生・飯塚剛先生、そして快く調査に応じてくれた全国3,000名の生徒諸君に心より感謝を申し上げたい。

- 教育研究所紀要編集委員会 会長 羽鳥博愛.
- \* 日本英語検定協会. (2006). 『英検 Can-do リスト』.

港区立赤坂中学校 1年生 英語調査結果

2008.4.18.

やり方：各項目の中で「あてはまる」「だいたいあてはまる」と思うものを選んで回答用紙（別紙）に○をつけてください。

赤坂中学校 1年 A組 16名 B組 15名 合計 31名

赤坂小学校卒業生 26名 他小学校卒業生 5名

No.	読む	○の数
1	アルファベットの大文字と小文字が読める。	28名
2	アルファベットが順番どおりに言える。	27
4	英和辞書をひいて目的の語を見つけることができる。	13
5	日常生活の身近な単語を読んで理解することができる。(例：dog / eat / happy)	24
聞く		
1	初歩的な語句や決まり文句を聞いて理解することができる。(Three books. / I don't know. / Here you are. など)	9
2	アルファベットを聞いて、どの文字かを思い浮かべることができる。	28
3	日常生活の身近な単語を聞いて、その意味を理解することができる。(例：dog / eat)	24
4	曜日、日付、天候を聞き取ることができる。(例：Monday, September 14, cloudy)	13
5	日常生活の身近な数字を聞き取ることができる。(電話番号、時間、年齢など)	18
6	日常的なあいさつを理解することができる。(例：How are you? / Nice to meet you.)	29
話す		
1	アルファベットを見てその文字を発音することができる。	26
2	日常生活の身近な単語を発音することができる。(例：dog / eat / happy)	22
3	日常生活の身近な数字を言うことができる。(電話番号、時間、年齢など)	16
4	簡単なあいさつをかかわることができる。(例：Good morning. / Good night.)	25
5	あやまったり、お礼を言ったりすることができる。(例：I'm sorry. / Thank you.)	29
6	日常生活の身近な話題について、Yes / No で答える質問に答えることができる。(['好き』『嫌い』など)	18
7	日常生活の身近な話題について、What, Who, Where, When, How などではまる質問に短く簡単に答えることができる。(Where do you live? - In Shibuya. など)	5
8	3～5文で自己紹介や家族・友達紹介ができる。	3
9	友達と2行の簡単なペアワーク(対話)ができる。	12
書く		
1	アルファベットの大文字と小文字が書ける。	28

\*網掛け項目は8割以上の生徒が「できる」と回答したもの



# 英検 Can-do リストによる Writing 技能に関する妥当性の検証

— 準2級と3級のリストを用いて — **共同研究**

代表者：北海道／函館工業高等専門学校 教授 竹村 雅史



## 概要

本研究は、2006年に英検が発表した「英検 Can-do リスト」に基づき、英検取得者がそのリストに挙げられた項目に即したタスクに答えてもらうことで、「英検 Can-do リスト」の妥当性を検証するものである。

調査対象は、3級、準2級の取得者で、「書く」技能のリストに挙げられた項目に対するライティング・タスクに答えてもらった。調査方法として、本調査に入る前にパイロット調査を実施し、リストに挙げられたタスクを精選し、本調査のタスクを作成した。また、自信の度合いも見るために、「英検 Can-do リスト」に基づくアンケート調査も行った。

採点方法は、2人の日本人が採点者になり、同時に1つの答案を検討し、採点者間の信頼性を保った。また、英語母国語話者にも比較参考資料のため採点に加わってもらった。

結果は、その級で挙げられているリスト項目に関して、自信がある場合には、実際にある程度のライティングの performance を発揮できることがわかったが、項目によっては発揮できないものもあった。

## 1 はじめに

英語が世界共通語として受け入れられるに従い、近年国内外で英語運用能力を測定するさまざまな試験が実施されている。とりわけ EU では、共通言語としての英語が見直され、各国の英語教育政策の推進が求められている。その運用能力の到達レベルのガイドラインとして、Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) が Council of

Europe から発表され、到達度レベルで何ができるかを示した客観的な基準作りが Can-do プロジェクトとして研究されてきた。

日本では、英検が2003年5月から約3年の歳月をかけ、延べ20,000人を超える1級から5級の合格者に対し、大規模なアンケート調査を実施し、その結果を Can-do リストとしてまとめた。このリストは、具体的に英語運用能力を測って数値化したものではないが、「英語使用に対する自信の度合い」を級別に4技能別にまとめたものである。

これによって英検合格者が具体的な場面を想定して、英語をどこまで使えるかを予想することが可能になったと言える。また、級が上がるにつれて、具体的な学習目標が明確になり、学習の連続性によって英語の4技能で何ができるかが、より細かくわかるようになった。

「英検 Can-do リスト」は、あくまでも合格者の自信の度合いを調べたものであり、直接その能力を確認したものではない。したがって、これまで英検合格者に実際にリスト項目に基づいたタスクに答えてもらったデータはない。英検の級取得者がどの程度リスト項目に基づいたタスクに答えることができるかを示す検証がどうしても必要となる。

## 2 調査目的

本研究は、英検級取得者に「英検 Can-do リスト」に挙げられたリスト項目に基づいたタスクを実際に答えてもらい、そのリストの妥当性を検証することが目的である。

今回は、4技能のうち、「書く」(writing)技能に焦点を絞り、3級「自分のことについて簡単な文章を書くことができる」、準2級「興味・関心のあることについて簡単な文章を書くことができる」の大きな各レベル設定にどこまで級取得者が答えることができるかを3人の採点者(日本人2人、参考としてカナダ人1人)で採点することにした。

「書く」技能に絞った理由は、この技能に関しては他の3技能に比べあまり調査されていないこと、英検3級、準2級の筆記試験では、ライティング・タスク(実際に書く問題)がなく、この技能に関しては特に取得者が実際に解答した場合、どれくらい書けるのかがわかっていないことが挙げられる。

### 3 調査対象

調査対象は高専(工業高等専門学校)に在籍する1年生から5年生までの3級取得者65名、準2級取得者60名(合計125名)である。この調査に協力を得られた割合はこの高専での英検取得者の全体の約60%である。対象者には、事前に調査の目的を説明し、本調査に臨んでもらった。調査対象者の取得年と得点の詳細は、「5.2 調査対象者の精査」で述べる。

### 4 調査方法

#### 4.1 パイロット調査

本調査の前に、1)英検Can-doリストをもとにしたタスク作成、2)本調査の時間配分の確定、3)評価方法と評価基準の確定、4)採点者間の信頼性の確保のため、パイロット調査を実施した。

実施時期：2007年10月29日(15:10~16:00)

実施材料：英語力Can-doアンケート(資料1)、  
ライティング・タスクA(資料2)、  
ライティング・タスクB(資料3)

実施対象：1年情報工学科39名

##### 4.1.1 タスク作成(パイロット調査)

タスク作成にあたっては、「英検Can-doリスト」の3級、準2級の「書く」(writing)技能の中に具体的に挙げられている「Can-do表現(statement)」

(表1, 2)を用いて、検討した。

■表1：英検Can-doリスト(3級)

英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い

書 く	自分のことについて簡単な文章を書くことができる。
	① 簡単な自己紹介の文章を書くことができる。 (名前, 住んでいるところ, 家族など)
	② 自分の趣味について, 書くことができる。
	③ 物ごとの「好き」, 「嫌い」とその理由を書くことができる。(食べ物, スポーツ, 音楽など)
	④ 短い日記を書くことができる。(1文から3文程度)
	⑤ 簡単なカードやはがきを書くことができる。 (誕生日カード, 旅行先からの絵はがきなど)
⑥ 短い伝言を書くことができる。 (例: Ken called at 3 p.m.)	

(注)○番号は筆者

■表2：英検Can-doリスト(準2級)

英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い

書 く	興味・関心のあることについて簡単な文章を書くことができる。
	① 自分の将来の夢や希望について, 書くことができる。(訪れたい国, やりたい仕事など)
	② 自分のお気に入りのもの, 身近なものを紹介する簡単な文章を書くことができる。 (自分のペット, 好きな本など)
	③ 短い手紙(Eメール)を書くことができる。 (友達やペンフレンドへの簡単な手紙など)
	④ 簡単なお知らせを書くことができる。 (パーティーの日時や場所, 文化祭の日程など)
⑤ 簡単な予定を手帳やカレンダーなどに書き込むことができる。(例: Meet Yoko at the station at ten / Go shopping with Jill)	

(注)○番号は筆者

これらの「Can-do表現(statement)」から想起されるタスクとして、各級に対して2つのライティング・タスクを作成した。調査対象者のライティングのperformanceを十分に得るためには、書く動機を明確なものにしなければならないと考え、タスク作成の際には、1)場面の設定、2)誰に対して

書くかがわかる, 3) プロンプト (prompt), すなわち指示の出し方をわかりやすく書きやすいようにする, の3点に注意した(資料2, 3)。

パイロット調査で, プロンプトが長いと, 限られた時間内で十分なライティングの performance を発揮できない可能性があることがわかり, 本調査では, 1) タスクの内容を明確にする, 2) 指示の表現をよりわかりやすく短めにする, の2点に注意し

■表3: 本調査のタスク

3 級	
タスク 1	※ Can-do リストの①に対応
4 月, 新しい英語担当の先生が「みなさんのことをよく知りたいので, 今から英語で自己紹介を書いてください。」と言いました。下に自分の自己紹介文を英語で書きなさい。ただし, 次の 3 つの項目も含めること。 ※名前, 住んでいるところ, 家族	
タスク 2	※ Can-do リストの③に対応
どんなことでもいいので 1 つのことをとりあげ, それについて「好き」か「嫌い」か, そして, その理由を英語で書きなさい。 (例: 食べ物, スポーツ, 音楽)	
タスク 3	※ Can-do リストの④に対応
英語の授業で, 「日記を書く」という宿題が出ました。過去 1 週間以内の出来事のうち, <u>1 つをとりあげて</u> , それについて英語で書きなさい。 ※ <u>2 文以上</u> 。	
準 2 級	
タスク 1	※ Can-do リストの①に対応
将来, 訪れたい国について書きなさい。次の内容も含めること。 ※その国になぜ訪れたいか, そしてその国でしたいこと。	
タスク 2	※ Can-do リストの②に対応
あなたは英語の授業で, 自分のお気に入りのもの, あるいは身近なものについて 1 つ英語で紹介文を書くよう指示されました。下に <u>3 文以上</u> の英語で書きなさい。 ※例: 自分のペット, 好きな本など。	
タスク 3	※ Can-do リストの④に対応
学校祭について, 中学時代の英語の先生 (ALT) に英語で案内文を送ると仮定します。次の内容をすべて含めて書きなさい。(学校祭はこれから開催されると考えてください) ※日程: 10月20日(土)~10月21日(日) ※場所: H 高専 ※お薦め: 自分でお薦めと思うイベントや模擬店など (最低 1 つは書きなさい)	

て作成した(表3)。

また, パイロット・タスクの知見から, 評価の方法が調査対象者と採点者に明快であるように「タスク完成度」の条件をプロンプトに設定した。例えば 3 級のタスク 1 は「4 月, 新しい英語担当の先生が『みなさんのことをよく知りたいので, 今から英語で自己紹介を書いてください。』と言いました。下に自分の自己紹介文を英語で書きなさい。」とあるが, 「名前, 住んでいるところ, 家族」の 3 つの要素が書かれてあって初めて, 最低限タスクを完成させることができたと思えずことにした。書いた量が多くても 1 つの要素でも欠けるとタスクの完成度としては不十分と考えた。

以上のことから採点の際の基準を設けるために, 各タスクの指示文に具体的な条件(下線部分)を設定したが, このことは調査対象者に書きやすさを与えるのと, 採点者間の判断の揺らぎを抑制させるためである。

#### 4.1.2 本調査の時間配分

パイロット調査のライティング・タスク A (3 級) の解答時間は問 1, 問 2 を各 5 分, ライティング・タスク B (準 2 級) も同様, 問 1, 問 2 を各 5 分で実施した。アンケートの回答内容から, 本調査では, 3 級は, そのまま各問 5 分, 準 2 級は performance を十分に引き出すため各問 7 分に設定することにした。

#### 4.1.3 評価方法と評価基準の確定

ライティングの運用能力 (performance) を評価する際には, 一般的には全体的評価 (holistic scoring) と分析的評価 (analytic scoring), 特定要因の評価 (primary trait scoring) が考えられる。本研究では分析的評価を用いた。パイロット調査では 3 級, 準 2 級両方に対応できる評価基準として「タスク完成度」, 「正確さ, 複雑さ」の観点で作成した。それを用いて, 2 人の採点者 (日本人英語教師) が採点してみたが, 採点ポイントが詳細すぎたため, 判断に困難をきたした。本研究は「Can-do 表現 (statement)」の妥当性を検証することが目的であるので, 本調査ではその目的にはずれない程度に採点ポイントの簡素化を図り, 評価基準の修正を行った。そして, 評価基準の項目を「タスク完成度 (task completion)」と「正確さ (accuracy)」の 2 つの観

点に絞った。

それぞれ項目は5ポイントの採点スケールで、あわせて10点満点とした。表4、5が採点用評価指標 (scoring rubric) である。

■表4：採点基準 (タスク完成度)

採点スケール	採点ポイント
5	タスクで求められている条件を満たした上で、さらに詳しい情報や条件以外の情報が付加されて発展した内容となっており、まとまりのあるものになっている。
4	タスクで求められている条件を満たした上で、それらについて十分な情報量であり、付加的情報が書かれていることもある。
3	タスクで求められている条件を満たしているが、最小限の情報量である。
2	タスクで求められている条件の中で一部不足している点がある。
1	タスクで求められている条件がほとんど備わっていない。

■表5：採点基準 (正確さ)

採点スケール	採点ポイント
5	誤りがない、またはほとんどない(ただし、タスク完成度4以上が条件)。
4	小さな誤りが若干ある。
3	誤りがあるが、言いたいことを伝えるのに支障をきたすほどではない。
2	誤りがあり、言いたいことを伝えるのに支障をきたす点が多い。
1	誤りが目立ち、言いたいことが伝わらない。

(注)「綴り」、「句読法」に関する誤りは減点の対象としない。

「タスク完成度」と「正確さ」の両方が3以上、つまり合計で6以上であれば、そのタスクはできる(合格)と見なした。しかし、どちらか一方でも2がつけば、たとえ合計が6以上(タスク完成度2、正確さ4など)でも不合格とし、そのタスクの出来は不十分(不合格)と見なすことにした。これは、「タスク完成度」、「正確さ」のどちらかの極端な偏りは、ライティングの能力を正確に反映したものであると判断したためである。

#### 4.1.4 採点者間の信頼性の確保

自由記述のライティング・タスクを採点する場合、問題になるのが、採点者による客観的採点が可能かどうかということである。表6は、本調査を行う前に、日本人採点者2名でタスクAの採点基準を確認した後、採点結果の相関を測った。

■表6：採点者間の信頼性

問1 (TC)	問1 (Acc)	問2 (TC)	問2 (Acc)
.63	.56	.80	.58

(注) TC: Task Completion Acc: Accuracy

表6により、問2のTCの採点は、強い相関が出たが、その他は、中程度の相関になった。この結果を踏まえ、採点者間の信頼性 (inter-rater reliability) を保つため、2人同時に、1つの答案を採点し、採点者間のぶれをなくす方法をとった。

## 5 本調査

実施時期：2007年12月12日～12月17日 (調査協力者の都合のつく4日間を設定し、時間帯は放課後約40分を利用して実施)

実施材料：英語力 Can-do アンケート (資料4)、3級ライティング・タスク (資料5)、準2級ライティング・タスク (資料6)

実施対象：英検3級取得者 (65名)、準2級取得者 (60名)

### 5.1 評価

評価は日本人英語教師2名とカナダ人英語教師1名が行った。日本人英語教師2名は、採点者間信頼性 (inter-rater reliability) を確保するため、答案を1枚ずつ2人同時に見ながら評価した。意見が食い違った場合、その都度議論をしながら、採点のぶれを防いだ。また、1つのタスク (問題) に対して「タスク完成度」と「正確さ」の2つの項目両方を一度に連続して評価せず、前者をすべて評価した後に後者をすべて評価した。カナダ人の英語教師には評価基準とタスク完成度の最低限の条件を示し、誤りの考え方などサンプルを示しながら説明し調査対象者すべての performance (ライティング答案) を評価してもらい、参考資料とした。

採点スケールの3は比較的判断しやすいが、4と5はその差がなかなか区別しにくいものもあった。基本的には書いた量や話題の発展性、まとまりのあるものになっているかどうかで差をつけ、迷った場合は保留にして後で4と5の差をいくつかのサンプルを比較しながら決めた。

次の回答は、パイロット調査の3級のタスク1のサンプルと評価である。

[Sample 1] My name is --- ---. I'm from Sapporo. I have mother, father, older sister, older brother. I live in Hakodate now but my family lives in Sapporo.

Task Completion: 3	Accuracy: 4
--------------------	-------------

[Sample 2] My name is --- ---. My favorite subject is English. I live in Hokuto city. My family is father, mother, brother and sister. I like listening to music. I have two dogs. they are very cute. I will study very hard and have a good time.

Task Completion: 4	Accuracy: 4
--------------------	-------------

[Sample 3] My name is --- ---. I live in Ueno.

Task Completion: 2	Accuracy: 4
--------------------	-------------

## 5.2 調査対象者の精査

今回の調査対象者は、それぞれ各級の取得年度とその時期（年3回）が異なっている。本調査から過去にさかのぼって2007年度第2回（7月）から2003年度第3回（2月）にわたって取得年と実施回を調べた。表7と表8は、各級の調査協力者の受験年度（実施回）ごとの人数とタスク1から3までの平均点を表している。

本来ならば、級取得の直後（performance が保たれている状態）にタスク（問題）に解答してもらうのが理想であるが、現実には、本研究の調査では不可能である。そこで、取得年から離れていない調査対象者、いわゆる、合格直近の調査対象者を調べ、解答してもらうことにした。

表7、8から取得年度、回によって、人数にばらつきがあり、しかも、直近の合格者が準2級では、少なく確保が難しいことがわかった。そこで、調査対象者の母集団を確保するにあたり、本調査実施日からなるべく近い集団から、1区分（10人以上）にまとめ、タスクごとの平均点の有意差を確認することにした。3級は、2006年度（3回）から2005年度（2回）までをAからDまでの4区分、準2級は2007年度（2回）から2004年度（2回）までをAか

■表7：3級取得者の受験年度（実施回）別人数とタスク別平均点

実施年	2006	2006	2006	2005	2005	2005	2004	2003	平均
回	3回	2回	1回	3回	2回	1回	3回	3回	
人数(人)	10	21	19	5	10	2	3	1	71 (合計)
タスク1	7.60	7.43	7.68	7.40	7.50	6.50	7.67	8.00	7.52
タスク2	6.70	6.90	7.05	6.60	7.00	7.00	7.00	6.00	6.90
タスク3	6.70	6.90	6.63	7.20	7.00	6.00	6.33	8.00	6.80
区分	A	B	C	D					

(注) タスクは各10点満点

■表8：準2級取得者の受験年度（実施回）別人数とタスク別平均点

実施年	2007	2007	2006	2006	2006	2005	2005	2005	2004	2004	2004	平均
回	2回	1回	3回	2回	1回	3回	2回	1回	3回	2回	1回	
人数(人)	3	5	4	9	3	6	5	2	12	11	2	62 (合計)
タスク1	6.67	6.60	6.25	6.78	5.33	6.50	6.40	5.50	6.67	6.55	5.50	6.45
タスク2	6.33	6.20	6.75	6.78	6.00	6.00	6.40	6.00	6.00	6.73	7.00	6.39
タスク3	5.00	6.20	7.00	6.33	5.67	6.00	6.60	3.00	6.33	6.27	5.00	6.10
区分	A			B		C		D		E		

(注) タスクは各10点満点

らEまでの5区分とした。それぞれの区分の平均点の差を分散分析により検討した。

その結果、3級においてはタスク1で  $[F(3, 61) = 2.76, p = .68]$ 、タスク2で  $[F(3, 61) = 2.75, p = .87]$ 、タスク3で  $[F(3, 61) = 2.76, p = .60]$  であった。準2級において、タスク1は  $[F(4, 55) = 2.54, p = .99]$ 、タスク2は  $[F(4, 55) = 2.54, p = .19]$ 、タスク3では  $[F(4, 55) = 2.54, p = .89]$  であった。各級とも各区分において、平均の差に5%水準で有意差は見られなかった。そこで、当初の調査対象者(3級71名、準2級62名)から直近から離れた者数名を除き、3級のA、B、C、D対象者65名、準2級のA、B、C、D、E対象者60名をタスク調査対象とした。

## 6 結果と考察

### 6.1 Can-do アンケートと自信の度合い

調査対象者の performance を測ると同時に対象者の自信の度合いも見ること、[Can-do 表現(statement)]の妥当性が検証される。今回英検の「Can-do リスト」の中に挙げられている「Can-do 表現(statement)」と同じ表現を用いて、パイロットのときと同じアンケートを行った(資料4)。1)から6)までが3級、7)から11)までが準2級で、

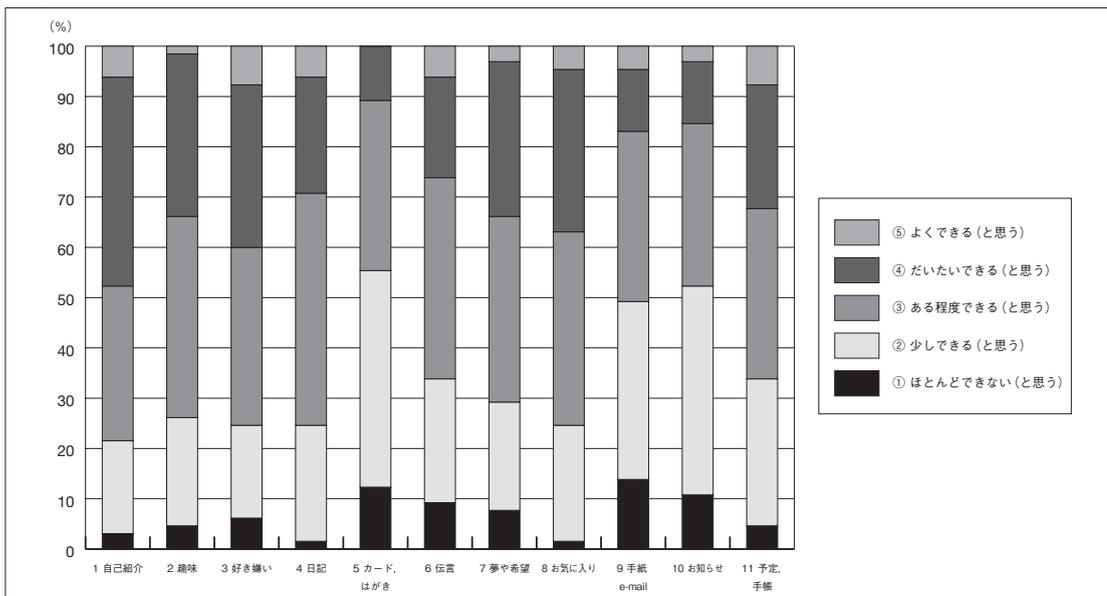
「①ほとんどできない(と思う)」から「⑤よくできる(と思う)」までの5ポイント・スケールで回答してもらった集計結果が、図1(3級)と図2(準2級)である。

③(「ある程度できる(と思う)」)以上と回答した調査対象者を自信の度合いが大きいと見なした。つまり、「書くことができる」と考えている割合を示したものである。

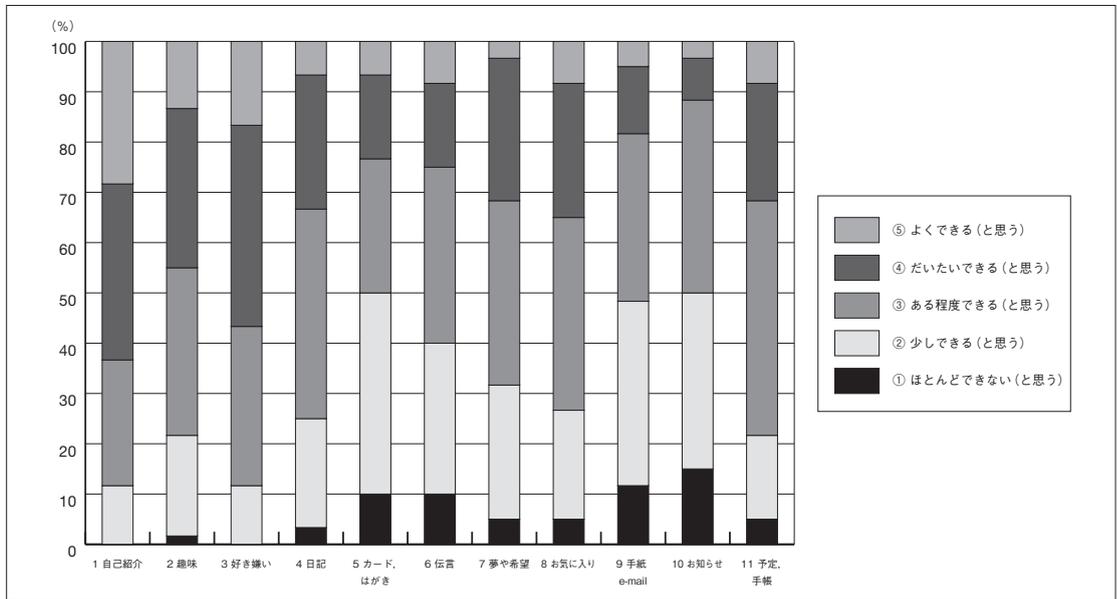
3級に関しては、1)「簡単な自己紹介が書ける」78.5%、2)「自分の趣味について、書くことができる」73.8%、3)「物ごとの『好き』『嫌い』とその理由を書くことができる」75.4%、4)「短い日記を書くことができる」75.4%、でどの項目も7割以上で、自信の度合いが大きい。それに対して、5)の「簡単なカードやはがきを書くことができる」は44.6%で、自信の度合いが小さいと言える。

準2級に関しては、7)「自分の将来の夢や希望について、書くことができる」68.3%、8)「自分のお気に入りのもの、身近なものを紹介する簡単な文章を書くことができる」73.3%であるが、それに対して、9)「短い手紙(Eメール)を書くことができる」51.6%、10)「簡単なお知らせを書くことができる」50.0%となった。これらの2項目が70%をかなり割り、自信の度合いが他と比べ小さい傾向にあった。

▶ 図1：3級取得者の Can-do アンケート集計結果



▶ 図2：準2級取得者の Can-do アンケート集計結果



## 6.2 英検 Can-do statement の妥当性検証

「英検 Can-do リスト」は「英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い」を表している。あくまで自信の度合いであり、その能力があるかどうかは実際に試してみなければ定かではない。「英検 Can-do リスト」の「妥当性」とは、「Can-do リスト」が英検合格者の（ライティング）能力の一部を言い当てているかどうかである。つまり英検合格者が本当にそのリストどおりのことができる能力があるかどうかということである。

そこで、4.1.3で述べた評価方法の下で1つのタスクに対して合格した（「タスク完成度3以上」かつ「正確さ3以上」）調査対象者の割合が80%以上であれば、そのタスクに対する「Can-do 表現 (statement)」は妥当性があると考えた。

## 6.3 結果

各級のタスク別平均点とその合計は次のとおりである（表9）。

また、各級のタスクにおける達成率は次のとおりである（表10, 11）。達成率とは、6.2で述べたとおり、タスクに対して、「タスク完成度3以上」かつ「正確さ3以上」を取った合格者の人数の割合である。

3級に関しては3つのタスクすべてが80%以上の達成率であることから「簡単な自己紹介の文章

を書くことができる」、 「物ごとの『好き』『嫌い』とその理由を書くことができる」、 「短い日記を書く

■表9：3級, 準2級のタスク別平均点と合計点

	3級 (n = 65)		準2級 (n = 60)	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
タスク1	7.54	0.71	6.48	0.83
タスク2	6.91	1.09	6.37	0.84
タスク3	6.83	0.99	6.13	1.14

(注) 各タスク10点満点

■表10：3級の取得年度別タスク達成率 (%) と平均点

3級	タスク1	タスク2	タスク3
A	100 (7.6)	80.0 (6.7)	90.0 (6.7)
B	100 (7.4)	85.7 (6.9)	90.5 (6.9)
C	94.7 (7.7)	84.2 (7.1)	84.2 (6.7)
D	100 (7.4)	80.0 (6.9)	100 (7.1)

(注) 各タスク10点満点

■表11：準2級の取得年度別タスク達成率 (%) と平均点

準2級	タスク1	タスク2	タスク3
A	92.0 (6.5)	100 (6.4)	58.3 (6.2)
B	75.0 (6.4)	91.7 (6.6)	75.0 (6.2)
C	100 (6.5)	100 (6.1)	81.8 (6.3)
D	92.9 (6.5)	92.9 (6.0)	57.2 (5.9)
E	100 (6.5)	100 (6.7)	72.7 (6.3)

(注) 各タスク10点満点

ことができる」という「Can-do 表現 (statement)」は、3級取得者であればある程度実際に書けると思われる。

準2級は、タスク2も前述の3級同様、90%以上の達成率であるので、「自分のお気に入りのもの、身近なものを紹介する簡単な文章を書くことができる」という「Can-do 表現 (statement)」も、本調査を見る限り妥当性があるように思われる。タスク1に関しては、取得年のグループの中に達成率が80%を切ったところもあり、「自分の将来の夢や希望について、書くことができる」は実際に書けない場面も想定されるが、可能性の低さを表しているわけではない。一方、タスク3では最高で81.8%、最低で57.2%で80%の基準から下回っているので「簡単なお知らせを書くことができる (パーティーの日時や場所、文化祭の日程など)」という statement はタスク1、2に比べ、書ける割合が低いことが予想される。このことは、6.1の図2にあるように、自信の度合いが50%と結果が出た「Can-do アンケート」と符合する。

理由として、タスク3は準2級の「Can-do 表現 (statement)」の「簡単なお知らせを書くことができる」を試すために作ったタスクであるが、調査対象者は英語の授業や日頃の英語学習の中で、パーティーや文化祭などの「お知らせ」を英語で目にしたり実際に書いたりする機会はほとんどなかったと推測され、書くまでに時間がかかったのと、どう書いたらいいか迷っていたようであった。そのことが影響してかタスク1や2よりもうまく書けなかった様子がうかがえる (資料7)。

## 7 まとめ

今回、実際に英検取得者に対して、「英検 Can-

do リスト」に基づいたタスクを行わせ、その達成率を見ることで、「英検 Can-do リスト」の妥当性の検証を試みた。

結果は、今回調査に参加した英検取得者は、その級で挙げられているリスト項目に関して、自信がある場合には、ある程度のライティングの performance を発揮し、実際に行うことができる可能性が高いことがわかった。ただ、今回は、調査対象者の人数も限定され、調査対象者が級取得直後にタスクを行ったものでないので、これをもって一般化し、リスト項目に対応できると明言することは避けなければいけない。

今回の調査で、「英検 Can-do リスト」の有効性に焦点が当てられ、テストを受けることで、その後実際の場面でどのくらい英語運用能力が発揮されるかがある程度明らかになった。日本でこれまで「Can-do リスト」なるものは、あまり教育の場で広く定着しているとは言い難いが、本研究で、この「Can-do リスト」の有効性を確認することができたのではないかと思われる。

## 謝 辞

最後に、このような委託研究という貴重な機会を与えてくださった、和田稔先生、並びに(財)日本英語検定協会と選考委員の皆様、とりわけこの研究を進めるにあたり、お忙しい中、私どもの議論に加わってくださり、貴重な助言をくださった柳瀬和明英検顧問には、深く感謝申し上げます。また、採点の際、協力していただいたカナダ人英語教師 Andre Parsons 氏、並びに、この調査に協力してくれた高専の学生諸君に、お礼を述べたいと思います。

<共同研究者>

臼田悦之 (函館工業高等専門学校准教授)

参考文献

Alderson, J.C., Clapham, C., & Wall, D. (1996). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.  
 アーサー・ヒューズ(著). (2003). 静哲人(訳). 『英語のテストはこう作る』. 東京: 研究社.  
 Council of Europe. (2006). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.  
 Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford.  
 Heaton, J.B. (1995). *Writing English Language Tests*. Essex, UK: Longman.

Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.  
 金谷憲(編). (2003). 『英語教育評価論』. 東京: 河源社.  
 小室俊明(編). (2001). 『英語ライティング論』. 東京: 河源社.  
 Madsen, H.S. (1983). *Techniques in Testing*. New York: Oxford University Press.  
 日本英語検定協会. (2006). 「英検 Can-do リスト」.  
 Shaw, D.S. & Weir, C.J. (2007). *Examining Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.  
 Weigle, S.C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

資料

資料 1 : Can-do アンケート (パイロット調査)

実際の英語使用(ライティング)に対する自信の度合いを見ます。自信のない項目が自分の弱点であり、そこを重点的に学習することでバランスの取れた英語力が身につくと考えられます。

( )年( )学科( )番 氏名( )

書く(Writing) 技能に関して

1)~11)の記述に関して、次の①~⑤の中から自分にあてはまるものを1つ選び番号に○をつけてください。

- ① ほとんどできない(と思う)
- ② 少しできる(と思う)
- ③ ある程度できる(と思う)
- ④ だいたいできる(と思う)
- ⑤ よくできる(と思う)

- 1) 簡単な自己紹介の文章を書くことができる。(名前、住んでいるところ、家族など)  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 2) 自分の趣味について、書くことができる。  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 3) 物ごとの「好き」「嫌い」とその理由を書くことができる。(食べ物、スポーツ、音楽など)  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 4) 短い日記を書くことができる。(1文から3文程度)  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 5) 簡単なカードやはがきを書くことができる。(誕生日カード、旅行先からの絵はがきなど)  
①-----②-----③-----④-----⑤

- 6) 短い伝言を書くことができる。(例: Ken called at 3 p.m.)  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 7) 自分の将来の夢や希望について、書くことができる。(訪れたい国、やりたい仕事など)  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 8) 自分のお気に入りのもの、身近なものを紹介する簡単な文章を書くことができる。(自分のペット、好きな本など)  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 9) 短い手紙(Eメール)を書くことができる。(友達やペンフレンドへの簡単な手紙など)  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 10) 簡単なお知らせを書くことができる。(パーティーの日時や場所、文化祭の日程など)  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 11) 簡単な予定を手帳やカレンダーなどに書き込むことができる。(例: Meet Yoko at the station at ten / Go shopping with Jill)  
①-----②-----③-----④-----⑤

資料 2 : ライティング・タスク A (パイロット調査)

タスク 1

あなたの友人の家に1人のカナダ人が短期でホームステイしています。あなたはその友人宅で開かれるパーティーに招待されました。そこで、英語で自己紹介することを考え、まずは英語で原稿を書いてみることにしました。次のことがらも含めて書きなさい。

※名前、住んでいるところ、家族など

## タスク 2

つい最近あなたとEメールでやりとりをすることになった外国人から、物事の好き嫌いとその理由を教えてくださいという内容のメールが来ました。それに対する返事を食べ物、スポーツ、音楽などを例にとりあげ、次の書き出しのあとに書きなさい。※書き出しと終わりは書かれてある。

Hi! How is the weather there? Thank you very much for your e-mail.

Your friend,

\_\_\_\_\_ ←自分のファースト・ネームを書く

## 資料 3: ライティング・タスク B (パイロット調査)

### タスク 1

英語の授業で、「行ってみたい国」というテーマで自由に書きなさいという宿題が出ました。次のことからも含めて英語で書きなさい。(5文以上書くこと)

※訪れたい国、その理由、その国でしたいことなど

### タスク 2

同年代の人たちで作っているある英会話サークルがあります。あなたはそこに入りたいと考えています。入る条件の1つとして、簡単な Show & Tell をやらなければなりません。その原稿を書きなさい。(実物は自分のお気に入りのもの、あるいは身近なものとし、それを紹介する英文を5文以上で書くこと)

## 資料 4: Can-do アンケート (本調査)

### 英語力 Can-do アンケート

実際の英語使用(ライティング)に対する自信の度合いを見ます。自信のない項目が自分の弱点であり、そこを重点的に学習することでバランスの取れた英語力が身につくと考えられます。

( )年( )学科( )番 氏名( )

### 書く (Writing) 技能に関して

1)~11)の記述に関して、次の①~⑤の中から自分にあてはまるものを1つ選び番号に○をつけてください。

- ① ほとんどできない(と思う)
- ② 少しできる(と思う)
- ③ ある程度できる(と思う)
- ④ だいたいできる(と思う)

⑤ よくできる(と思う)

- 1) 簡単な自己紹介の文章を書くことができる。(名前、住んでいるところ、家族など)  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 2) 自分の趣味について、書くことができる。  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 3) 物ごとの「好き」「嫌い」とその理由を書くことができる。(食べ物、スポーツ、音楽など)  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 4) 短い日記を書くことができる。(1文から3文程度)  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 5) 簡単なカードやはがきを書くことができる。(誕生日カード、旅行先からの絵はがきなど)  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 6) 短い伝言を書くことができる。(例: Ken called at 3 p.m.)  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 7) 自分の将来の夢や希望について、書くことができる。(訪れたい国、やりたい仕事など)  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 8) 自分のお気に入りのもの、身近なものを紹介する簡単な文章を書くことができる。(自分のペット、好きな本など)  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 9) 短い手紙(Eメール)を書くことができる。(友達やペンフレンドへの簡単な手紙など)  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 10) 簡単なお知らせを書くことができる。(パーティーの日時や場所、文化祭の日程など)  
①-----②-----③-----④-----⑤
- 11) 簡単な予定を手帳やカレンダーなどに書き込むことができる。(例: Meet Yoko at the station at ten / Go shopping with Jill)  
①-----②-----③-----④-----⑤

\* あなたの英検の取得級を教えてください。( )に数字、学年と取得回に○を囲んで下さい。

( )級(中1 中2 中3 高専1 高専2 高専3 高専4 高専5)

[第1回7月・第2回11月・第3回2月]

( )級(中1 中2 中3 高専1 高専2 高専3 高専4 高専5)

[第1回7月・第2回11月・第3回2月]

## 資料5：3級ライティング・タスク（本調査）

## 3級ライティング

## タスク1

4月、新しい英語担当の先生が「みなさんのことをよく知りたいので、今から英語で自己紹介を書いてください。」と言いました。下に自分の自己紹介文を英語で書きなさい。ただし、次の3つの項目も含めること。

※名前、住んでいるところ、家族

## タスク2

どんなことでもいいので、1つのことをとりあげ、それについて「好き」か「嫌い」か、そして、その理由を英語で書きなさい。

(例：食べ物、スポーツ、音楽)

## タスク3

英語の授業で、「日記を書く」という宿題が出ました。過去1週間以内の出来事のうち、1つをとりあげて、それについて英語で書きなさい。

※2文以上

## 資料6：準2級ライティング・タスク（本調査）

## 準2級ライティング

## タスク1

将来、訪れたい国について書きなさい。次の内容も含めること。

※その国になぜ訪れたいか、そしてその国でしたいこと。

## タスク2

あなたは英語の授業で、自分のお気に入りのもの、あるいは身近なものについて1つ英語で紹介文を書くよう指示されました。下に3文以上の英語で書きなさい。

※例：自分のペット、好きな本など。

## タスク3

学校祭について、中学時代の英語の先生(ALT)に英語

で案内文を送ると仮定します。次の内容をすべて含めて書きなさい。(学校祭はこれから開催されると考えてください)

※日程：10月20日(土)～10月21日(日)

※場所：H高専

※お薦め：自分でお薦めと思うイベントや模擬店など(最低1つは書きなさい)

## 資料7：準2級タスク3の回答サンプル（本調査）

[Sample 1] Dear, Mr. --- ---. HNCT will hold a school festival in October 20th Saturday and 21th Sunday.

Task Completion: 2	Accuracy: 3
--------------------	-------------

[Sample 2] Hello. How are you? My school will take festival in October 21th to 21th, in H National College of Technology. Best shop I think is Okonomiyaki shop. That's very delicious!

Task Completion: 3	Accuracy: 3
--------------------	-------------

[Sample 3] A festival of my school will be opened in November 20th on Saturday and 21th on Sunday. My school is H College of Technology. Please come to the festival. There are many of the food. I think all of the food in festival is very good. I wish to see you.

Task Completion: 4	Accuracy: 3
--------------------	-------------

[Sample 4] School festival hold in H National College of Technology. Daytime is 10/20 (sat) ~ 10/21 (sun). I think interesting things, Music festival, Miss. contest, "Karaoke". It is very excited!

Task Completion: 3	Accuracy: 2
--------------------	-------------

[Sample 5] I hope come on my school festival. Festival is data October 20th and 21th, on Saturday and Sunday. In H National College of Technology.

Task Completion: 2	Accuracy: 2
--------------------	-------------

# 第1回～21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(病氣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1時間」の効果的な授業の試み

新潟県/新潟大学教育学部附属長岡中学校 教諭 杉山 敏

積極的にコミュニケーションを図るための戦略的能力の育成

京都府／京都市立朱雀中学校 教諭 杉本 義美

Team Teaching の授業分析

岡山県立岡山操山高等学校 教諭 山田 昌宏

センス・グループによる理解訓練を段階的に導入した授業の試み

— Reading-and-Look-up から Listen-and-Look-up へ

群馬県／共愛学園中学校・高等学校 教諭 亀山 孝

## 第6回(平成5年度)

STEP BULLETIN, Vol.6 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査・論文)

**【研究部門】** スキーマ理論を用いた中学生の読解力の育成と評価

群馬県／前橋市立荒砥中学校 教諭 上原 景子

高校生の読みにおける要約問題と多肢選択問題との相関

青森県立鶴田高等学校 教諭 中野 幸子

テスト形式の違いによる英語学習者のパフォーマンスの可変性

北海道釧路湖陵高等学校 教諭 大場 浩正

書く能力を何で測るか — 高校生の自由英作文における coherence と cohesion

兵庫県立伊丹高等学校 教諭 平林 輝雄

**【実践部門】** コミュニケーション重視の授業とその分析

茨城県／水海道市立水海道中学校 教諭 飯田 毅

コミュニケーション能力としての「推測する態度」を育てる読解指導

— コミュニカティブな読みを目指して(中学1～3年)

愛知県／名古屋市立港明中学校 教諭 鈴木 均

姉妹校交流を通じたコミュニケーション活動の分析

奈良県立片桐高等学校 教諭 小林 憲一

四技能を使っでの学習が練習問題の反復よりも有効であることを、  
語彙の学習を通して明らかにする試み

茨城県立下館第一高等学校 教諭 川 貞夫

“Top-down Process”を用いた聴解力の養成 **共同研究**

〈代表者〉東京都／中央大学附属高等学校 教諭 池野 良男

**【調査部門】** 丁寧さとコミュニケーション — 表現の適切さの位相 **共同研究**

〈代表者〉岡山県立岡山朝日高等学校 教諭 鷹家 秀史

日米高校生の会話比較 — 高校2年生(16, 17歳)の会話活動を比較して

長野県／長野市立皐月高等学校 教諭 滝沢 謙三

帰国子女の言語能力に関する基礎調査：英語学習に対する意識調査と学習困難点 — 時制を中心として

茨城県／茗溪学園高等学校 教諭 奥 聡一郎

米国の小学校で使われる国語の教科書の語彙調査

兵庫県／神戸市立楠高等学校 教諭 都築 郷実

AET が日本人に基本的に身につけて欲しいと思う英文100 — 基本的話題を中心とした臨場的英文

高知県／越知町立明治中学校 校長 公文 孝也

**【論文部門】** 英語教科書が高校生の国際理解に与える影響について

兵庫県立淡路農業高等学校 教諭 森 康成

## 第7回(平成6年度)

STEP BULLETIN, Vol.7 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践・調査・論文)

## 【研究部門】音読における認知スタイルの分類と評価

北海道室蘭清水丘高等学校 教諭 卯城 祐司

## 【実践部門】コミュニケーション能力の育成 — リスニング能力の育成を中心に

神奈川県/横浜市立並木中学校 教諭 川島 一男

## パーソナルコンピュータを利用した、生徒の自己表現能力育成

鳥取県/中山町立中山中学校 教諭 松本 昭範

## Inferential Listening の能力向上をめざす授業に Media をいかに取り入れていくか

東京都立東大和高等学校 教諭 岩崎 充益

## ディベートによるコミュニケーション能力の育成 — ディベート教育理論の確立と定着をめざして

岡山県立倉敷天城高等学校 教諭 藤井 一成

## 英語の聞く能力を伸ばすための指導法 — スキーマ理論にもとづいた3ステップ指導法

沖縄県立首里東高等学校 教諭 平敷 美恵子

【調査部門】中学校英語教育の改善点をさぐる — 近畿圏 JTE / ALT 1,000人アンケートから **共同研究**

〈代表者〉兵庫県/神戸市立山田中学校 校長 近藤 正治

## 「楽しい授業は力のつく授業だ」 — 生徒へのアンケート調査結果

東京都/杉並区立和田中学校 教諭 北原 延晃

オーラル・コミュニケーション A における語彙と文型の調査 **共同研究**

〈代表者〉兵庫県/神戸市立楠高等学校 教諭 徳重 雅弘

## 授業における「楽しさ」と「学習効果」の共生に関する調査研究

— Communicative Language Teaching は日本の高校現場に定着するか

兵庫県立東神戸高等学校(定時制) 教諭 木村 裕三

## 【論文部門】学力とタスクがコミュニケーション方略に及ぼす影響について

山形県/尾花沢市立玉野中学校 教諭 坂井 善久

## Speech における Analytic Evaluation と Holistic Evaluation

福井県立鯖江高等学校 教諭 内藤 徹

## 第8回(平成6年度)

STEP BULLETIN, Vol.8 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践・調査・論文)

## 【研究部門】IQ と外国語習得能力との相関 — 理数的 IQ と言語的 IQ の四技能に果たす役割

三重県/津市立橋南中学校 教諭 木戸口 英樹

## Narration の評価における方略的能力測定基準の作成への一考察(英検準1級の場合)

岡山県立倉敷天城高等学校 教諭 平松 章弘

## 【実践部門】生徒が主体的に取り組むこれからのLL授業のあり方

— コミュニケーション能力を高めるLLとチーム・ティーチングの融合した授業

埼玉県/埼玉大学教育学部附属中学校 教諭 肥沼 則明

中・高連携の視点からみた、コミュニケーションの方略的能力の育成 **共同研究**

〈代表者〉鹿児島県/佐多町立第一佐多中学校 教諭 小林 俊一郎

論説文の読解における発問(question)と修正的フィードバック(corrective feedback)が学習者の応答に及ぼす影響に関する質的分析 **共同研究**

〈代表者〉埼玉県/浦和明の星女子高等学校 教諭 小磯 敦

ドラマ教育を通じたオーラル・コミュニケーション能力の分析と評価 **共同研究**

〈代表者〉北海道室蘭清水丘高等学校 教諭 釣 晴彦

マルチメディアを利用したコミュニケーション能力の育成 **共同研究**

〈代表者〉千葉県立銚子商業高等学校 教諭 菅生 隆

**【調査部門】** 高校生の英語語彙学習 — 提示された単語をどのように覚えていくのか

東京都／学習院高等科 教諭 山本 昭夫

高校生の好む学習スタイルとその個人差のパターン

埼玉県立朝霞高等学校 教諭 岡田 順子

生徒の書いた英作文のコミュニケーション能力

愛知県立千種高等学校 教諭 木村 友保

**【論文部門】** 四技能を統合する総合的学習指導と態度・意欲の変容 — 平成6年度普通高校1年生英語の実践研究 **共同研究**

〈代表者〉大阪府立久米田高等学校 教諭 溝畑 保之

AET とのチーム・ティーチングにおける高校生の個人レベルの学習論に関する一考察

京都府立南丹高等学校 教諭 亀谷 貴英

## 第9回(平成8年度)

STEP BULLETIN, Vol.9 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践・調査・論文)

**【研究部門】** 中学生のコミュニケーション能力の育成と評価 — Communication Strategy を利用して

新潟県／新潟市立山の下中学校 教諭 広瀬 浩二

日本人英語学習者の英文読解力, 再生力, 推測力とその相関

静岡県／磐田市立向陽中学校 教諭 山下 直久

Readability Score と語彙の側面より見た実用英語技能検定問題の妥当性

東京都立第二商業高等学校 教諭 濱岡 美郎

英検2～3級レベル学習者の読解ストラテジーに対する認識と使用の差異

石川県／星稜高等学校 教諭 大和 隆介

**【実践部門】** 「書くこと」における語彙指導 **共同研究**

〈代表者〉東京都／新宿区立牛込第三中学校 教諭 片岡 美恵子

中学生のオーラル・コミュニケーションを誘発する教師発話の分析

兵庫県／伊丹市立松崎中学校 教諭 立花 千尋

生徒にとって意味のあるコミュニケーション活動と継続したゲーム指導の展開

東京都／筑波大学附属中学校 教諭 平原 麻子

ポートフォリオによる自己評価法の工夫 **共同研究**

〈代表者〉埼玉県立上尾橋高等学校 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 日基 滋之

**【論文部門】** 国際理解教育を目指したオーラル・コミュニケーションの授業と活動

静岡県／常葉学園高等学校 教諭 永倉 由里

**第12回 (平成11年度)**

STEP BULLETIN, Vol.12 に報告書を掲載。\*印は「委託研究」。(募集部門＝研究・実践・調査・論文)

**【研究部門】** 語彙知識の深さと speaking 能力の相関 — native-like fluency は語彙知識により高まるか —

北海道札幌開成高等学校 教諭 石塚 博規

リスニング回数がリスニング理解に及ぼす効果

東京都立武蔵村山高等学校 教諭 谷口 幸夫

短時間での中学・高校生の英語発音向上の研究 — 認知心理学的分析より —

兵庫県立明石南高等学校 教諭 前田 良彦

中学1・2年生の英語力と学習動機・態度・戦略の関係 — 心理測定尺度の妥当性と信頼性の検証 —

東京都／学習院中等科 教諭 行名 一夫

**【実践部門】** パラレル・レッスンによるリスニングとリーディングの融合的指導法

北海道札幌稲西高等学校 教諭 鈴木 智己

リスニング指導における教材の難易度と学習適性の関係

兵庫県立鈴蘭台高等学校 教諭 木南 正吾

聾学校におけるコミュニケーション能力を育てる授業

千葉県立館山聾学校 教諭 飯田 弘子

英語学習用ソフトを取り入れた語彙の習得 — ゲームボーイを使って —

埼玉県／所沢市立安松中学校 教諭 小川 正人

\*小学校における英会話学習にふさわしい教材(活動内容)および教授法と指導計画の開発 **共同研究**

〈代表者〉東京都／文京区立誠之小学校 校長 佐々木 賢

**【調査部門】** リーディング理論に基づく高等学校リーディング教科書の分析

北海道岩見沢東高等学校 教諭 林 伸昭

中学校における単語学習ストラテジーの調査 — よい学習者の活用ストラテジーと指導可能性 —

静岡県／富士宮市立大富士中学校 教諭 中野 聡

**【論文部門】** 外国語学習の Strategies 使用と達成度との相関 — SILL と英語検定3級を用いて —

北海道札幌工業高等学校 教諭 松本 広幸

学習環境が生徒のコミュニケーション能力の発達に及ぼす影響

青森県立八戸商業高等学校 教諭 岩見 一郎

## 第13回(平成12年度)

STEP BULLETIN, Vol.13 に報告書を掲載。\*印は「奨励研究」。(募集部門＝研究・実践・調査)

【研究部門】 Hesitation Phenomena が高校生リスニング理解に及ぼす影響	神奈川県立小田原城北工業高等学校 教諭	柳川 浩三
英検取得級と大学入試センター試験英語科目の点数との相関関係	北海道／北嶺高等学校 教諭	山西 敏博
英語文法性判断テスト — メタ言語知識に頼らない文法能力の測定 —	三重県立桑名西高等学校 教諭	横田 秀樹
コンピュータでのチャット能力と口頭コミュニケーション能力との相関関係 — チャット能力テストの開発を含めて —	群馬県／富岡市立西中学校 教諭	網中 徳昭
「コミュニケーション重視」の観点からみた英検3・4級作文力問題の妥当性	山梨県／塩山市立松里中学校 教諭	杉田 由仁
*特別な教育的ニーズのある生徒の英語指導 — 学習障害と運動障害を中心に —	〈代表者〉東京都／筑波大学附属桐が丘養護学校 教諭	清水 聡
【実践部門】 フレーズ音読を用いた授業の効果と問題点	鳥取県立八頭高等学校 教諭	安木 真一
ALT と学習者の小グループ活動における発話量の伸長と学習スタイルの関係	〈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 —	〈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 —	〈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 —	〈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	〈代表者〉宮城県／塩竈市立第二小学校 教諭	小野寺 由起
「文字の読み指導」を取り入れた小学校の英語活動 — 小学高学年の実践授業 —	京都府／京都市立永松記念教育センター 小学校英語担当	直山 木綿子
【調査部門】 海外英語研修による個人的学習成果はクラス全体へいかに還元しうるか	大阪府／関西大学第一高等学校 教諭	田坂 純子
高校生の語彙習得ストラテジーに関する考察	北海道帯広柏葉高等学校 教諭	竹内 典彦
TOEIC, 英検, 中学・高校で求められている英単語の段階別分類	東京都立青梅東高等学校 教諭	長嶋 浩一
英語教師の実践的思考様式の解明 — オンライン・モニタリング・システムによる授業分析 —	北海道／江別市立野幌中学校 教諭	田島 郁夫

## 第14回(平成13年度)

STEP BULLETIN, Vol.14 に報告書を掲載。\*印は「奨励研究」。(募集部門＝研究・実践・調査)

### 【研究部門】 高校生の音読と英語力は関係があるか？

岡山県立倉敷古城池高等学校 教諭 宮迫 靖静

### 高校生英語学習者の学習方略使用と学習達成

広島県立黒瀬高等学校 非常勤講師 前田 啓朗

### 高校生英語学習者の発話における流暢さと正確さの関係

埼玉県立伊奈学園総合高等学校 教諭 阿野 幸一

### 推測がコロケーションの意味の記憶に及ぼす効果

新潟県/刈羽村立刈羽中学校 教諭 姉崎 達夫

### 一般化可能性理論を用いた観点別評価の方法論の検討

東京都/世田谷区立駒留中学校 講師 山森 光陽

### 【実践部門】 過程中心指導理論にもとづくダイアログ・ジャーナル・アプローチを用いた英作文指導 **共同研究**

〈代表者〉愛知県立佐織工業高等学校 教諭 佐藤 雄大

### 会話内容の充実化によるコミュニケーション能力養成

— 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

## イメージョンと非イメージョンの writing 能力の測定 — 英検3級をフィルターにして —

北海道／札幌市立新川西中学校 教諭 阿部 若葉

## 【実践部門】 高校生のリスニングにおけるつまずきを意識した指導

広島県／広島大学附属中・高等学校 教諭 井長 洋

高等学校英語授業における「実践的コミュニケーション能力」向上に果たす生徒間の  
インタラクション活動の役割

大分県立日出陽谷高等学校 教諭 小林 啓子

## CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) の原理を応用した英語学習

— 総合学科選択科目「英語絵本」における取り組み —

兵庫県立加古川南高等学校 教諭 岩見 理華

## Task-based Syllabus の開発と総合的英語運用能力の育成

— 導入期の指導に焦点をあてて —

愛知県／名古屋大学教育学部附属中・高等学校 教諭 木下 雅仁

\*学級担任が子どもと楽しむ英語活動 — コミュニケーション能力の育成 — **共同研究**

〈代表者〉石川県／金沢市立森本小学校 教諭 本間 啓子

## 公立小学校における「ストーリー」を用いた英語活動

— クラス担任とボランティア英語教師の連携 — **共同研究**

〈代表者〉東京都／世田谷区立千歳小学校 校長 寶田 宏恭

## 【調査部門】 何が英語学習者の動機づけを高めるのか — 自己決定理論に基づいた英語学習動機づけの調査分析 —

北海道札幌東高等学校 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

— 中学入門期つまずきの原因を比較する —

東京都／学習院女子中等科高等科 教諭 高田 智子

## 全国公立高等学校入試リスニング問題の分析

静岡県／伊東市立北中学校 教諭 杉本 博昭

## 第16回(平成15年度)

STEP BULLETIN, Vol.16 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査)

## 【研究部門】 英語リーディング熟達度テストにおける「総合問題」の妥当性の検証

岐阜県立土岐紅陵高等学校 教諭 伊佐地 恒久

## 多肢選択式リスニングテストの問題文と選択肢の提示時期がテストパフォーマンスに与える影響

神奈川県立小田原城内高等学校 教諭 柳川 浩三

面接方法が発話に与える影響 — ロールプレイを用いた個別面接方式とペア面接方式の比較 —

栃木県立小山高等学校 教諭 川島 智幸

教師の音読を伴った繰り返し読みが高校生の英文読解に及ぼす効果

埼玉県立狭山経済高等学校 教諭 飯野 厚

日本人英語学習者の読み方とチャンキング単位の関係

— 速読と精読における効果的なチャンクの比較 —

茨城県／筑波大学大学院在籍 土方 裕子

中学校選択英語科のライティング学習における教授ツールとしての  
簡略ポートフォリオの効果に関する事例研究

千葉県／沼南町立高柳中学校 教諭 松崎 邦守

音声に対する敏感さと英語学習総合能力との関係

熊本県／熊本学園大学大学院在籍 福富 かおる

**【実践部門】** 外国語としての英語の習得と運用能力向上に効果的な  
パーソナルコンピューター用学習ソフトウェアの開発

静岡県／静岡市立高等学校定時制課程 教諭 杉山 潔実

インプットの発話速度の違いがリスニング力育成に与える影響

茨城県／土浦日本大学高等学校 非常勤講師 飯村 英樹

高校におけるディベート授業のシラバスデザイン

東京都／明治大学付属明治高等学校 教諭 矢田 理世

Reproduction を用いた英語表現能力の育成

大分県立大分南高等学校 教諭 池邊 裕司

Scaffolding がグループ活動を通してコミュニケーション能力や文法能力育成に与える効果の検証

北海道／常呂町立常呂中学校 教諭 佐藤 大

B-SLIM を導入した英語活動 — 楽しく身につく英語活動の創造 — **【共同研究】**

〈代表者〉北海道／旭川市立日章小学校 教諭 小山 俊英

**【調査部門】** 学習方法の違いによる語彙習得率の比較研究

千葉県立匝瑳高等学校 教諭 中池 宏行

高校生の英語学習に対する意識と取り組み — 英語科と普通科の生徒の比較を通して —

宮城県仙台台東高等学校 教諭 畠山 喜彦

中学生(英検3級)はALTの修正フィードバックをどの程度知覚するのか

— 対話者と傍聴者の listening position の違いによる知覚量の分析 —

北海道／伊達市立伊達中学校 教諭 大塚 謙二

英語ドラマ活動は、中学生の英語習得・英語学習にどのような影響を与えるのか

兵庫県／国立兵庫教育大学大学院在籍 井村 哲也

幼児英語学習者のコミュニケーション分析 — イマージョンスクールにおけるケーススタディー —

北海道／北海道大学大学院在籍 田村 有香

## 第17回(平成16年度)

STEP BULLETIN, Vol.17 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践・調査)

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

静岡県立静岡西高等学校 教諭 松下 明子

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

山形県／鶴岡工業高等専門学校 助教授 柏木 哲也

リーディングテストにおける質問タイプ — パラフレーズ・推論・テーマ質問と処理レベルの観点から —

茨城県／筑波大学大学院博士課程在籍 清水 真紀

日本人中学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 佳予子

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マージョン教育の経験を生かして —

福岡県／大野城市立大野南小学校 教諭 上原 明子

学級担任が進める小学校英会話活動 — 地域イントラネットを活用した多様な活動 — **共同研究**

〈代表者〉福岡県／大牟田市立明治小学校 校長 安田 昌則

**【調査部門】** Constructing a Japanese Secondary School Students' Beliefs Model

— 日本人の高校生の英語学習に関するピリーフモデルの構築 — **共同研究**

〈代表者〉神奈川県立神奈川総合高等学校 教諭 鈴木 栄

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 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)

STEP BULLETIN, Vol.20 (本号) に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査・委託研究)

【研究部門】 日本人中学生を対象とした英語／日本語のキーワードが与える記憶術法の影響 **共同研究**

〈代表者〉群馬県／安中市立松井田東中学校 教諭 福田 昇

## 英文読解指導のレベル化とテキスト理解度の関連性

— 文レベルの指導と構造レベルの指導を通じて —

広島県／広島皆実高等学校 浅井 智雄

## ランゲージングが第二言語学習に与える効果

カナダ／トロント大学大学院在籍 鈴木 涉

## 英文読解テストとしての再話課題の有効性の検証

— 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

## コーパス分析とラッシュ・モデルを用いたライティング・テストでの困難度比較

茨城県／筑波大学大学院在籍 長橋 雅俊

## 【実践部門】 外国の小学校とのインターネットでの交流体験を活用した英語活動

宮城県／仙台市立人來田小学校 教諭 栄利 滋人

## 英文読解におけるチャンキング指導が日本人初級英語学習者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

— 技能間の統合を視野に入れて —

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指導におけるピア・フィードバックの活用

— プロセスの改善とライティング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】 英語活動で ALT が行う授業の調整**

— ALT と子供のコミュニケーションの検討に基づいて —

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**

— 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

**小学校での英語活動経験者は中学1年時にその活動をどう評価しているか** 共同研究

〈代表者〉福岡県／福岡教育大学大学院在籍 測上 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が必要か？ — 共同研究

〈代表者〉東京都立美原高等学校 副校長 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

**【委託研究部門】 英検 Can-do リストを使った Self-access 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 技能に関する妥当性の検証**

— 準2級と3級のリストを用いて — 共同研究

〈代表者〉北海道／函館工業高等専門学校 教授 竹村 雅史

**第21回 (平成20年度)**

現在研究中 (報告書提出：平成21年4月30日)。(募集部門＝研究・実践・調査)

**【研究部門】 診断テスト・学習プログラム方式 CBT のフィードバック作成と検証**

— 並べ替え問題の履歴分析を通して —

新潟県／長岡市立宮内中学校 教諭 姉崎 達夫

**スピーチにおける日本人高校生による相互評価の妥当性** — 項目応答理論を用いて —

茨城県立竹園高等学校 教諭 深澤 真

**日本人英語学習者に適したテスト形式とは何か**

— オンラインテスト形式と口頭試験形式の比較分析 —

兵庫県／神戸学院大学附属高等学校 教諭 船越 貴美

**英検リスニング問題の潜在的な可能性とその特性**

— ポーズの長さ、またその箇所を変えることでテストの難易度がどの程度変化するのかを捉える —

茨城県立勝田高等学校 教諭 鈴木 隆一

**日本人学習者の英語語彙知識測定テストの開発と検証**

— 正答率・自信尺度・反応時間による評価 —

東京都／立教大学大学院在籍 中田 達也

**【実践部門】 プロジェクト型外国語活動におけるインプット増強のためのカリキュラムの提案**

— 自立学習喚起のための音声指導のあり方 —

兵庫県／西宮市立高木小学校 教諭 東野 裕子

**紙の辞書を使った語彙・コロケーションの指導とその効果**

— 英語で伝える力と自ら学ぶ力を育てる『和英表現ノート』作りの実践 —

千葉県／渋谷教育学園幕張中学校 教諭 内田 富男

海外パートナー校との協調学習による総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムの  
実践とパッケージ化の試み **共同研究**

〈代表者〉東京都／八王子市立城山中学校 教諭 吉田 和夫

日本語とは異なる英語の後置修飾の定着を促すコミュニケーションを志向した文法指導の有効性  
神奈川県／横浜市立旭中学校 教諭 奥村 耕一

ペアで行うプランニングは、自由英作文における流暢さ、複雑さ、正確さを高めるのか  
— Coh-Metrix を用いたテキスト分析 — **共同研究**

〈代表者〉新潟県／長岡工業高等専門学校 教授 田中 真由美

10分間多読による、高校生のリーディングに対する動機づけの高揚と流暢な読解力の育成  
— 学習動機を高める学習者支援のあり方を求めて —

三重県立四日市南高等学校 教諭 城野 博志

コストパフォーマンスの高い読解を目指して

— より速くより正確に読み取るための速読スピードの検証 —

東京都立白鷗高等学校 教諭 中野 達也

高校生へのライティング指導において、チャンク単位での音読活動を通してインプットとイン  
テイクを行い、英作文への影響をコーパスを使用し調査、その有効性を実証する

京都府立桂高等学校 教諭 大八木 康弘

**【調査部門】** 中学校・高等学校英語教師の、生徒の英語学習動機づけに対する認識に関する調査

兵庫県立西宮南高等学校 教諭 篠原 みゆき

英文の速読力を高めるための指導方法の考察

神奈川県立川崎高等学校 教諭 小林 潤子





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.20 2008

**非売品**

2008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

---

## STEP BULLETIN

財団  
法人 日本英語検定協会

東京都新宿区横寺町 55 丁目 162-8055 ☎03(3266)6555 <http://www.eiken.or.jp/>

非売品