STEP BULLETIN

vol.21 2009

第21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

財団法人 日本英語検定協会

第 21 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
	戸谷　賢司	全国高等学校長協会会長
	壷内　　明	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	筑波大学名誉教授
＊	小池　生夫	明海大学客員教授・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

時代は変わりつつある

―― 第21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**

今年2009年は，世間の注目を浴びた大きな変化が２つあった。１つは裁判員制度というものが取り入れられて，裁判が民間人も参加して行われるようになったこと，もう１つは民主党が政権を獲得したことである。この２つの変化で世の中にはいろいろな変革が予想される。非常に保守性が強いと言われている教育の世界も変わるであろう。英語教育も変わると思う。

こんなとき，筆者がよく連想するのは，今やシャーロック・ホームズのような１人の名探偵が活躍する時代ではなく，警察全員が一丸となって科学警察研究所などの協力を得て犯罪捜査にあたることである。教育の世界ではどんな新しい考えが出てくるだろうか。パソコンが活用されるようになるのは予想されるが，機械はいくら利用されても教育の場合には人間がいつも後にいなくてはならないということである。翻訳機械はかなり発達してきて，へたに人間が読むよりは速く英文を訳してくれるそうである。でも，最後は人間が手を入れないとだめだと言われている。パソコンでの e-mail で簡単なことなら瞬時に多くの人に連絡できる。こんな時代の英語教育はどうあったらよいのだろうか。

どんなことを教え，どんなことは教えなくてよいのか。また，そのような教育はどうやって教えるのが効果的か。英語教育の世界には研究課題は山積している。それを賢明に解決してくれるような英語教育人間，過去は参考にするが，とらわれず，新しいことを創造できるような人たちを作るのに『STEP BULLETIN』が役立ったらうれしいと思う。

Contents

● **はじめに**

時代は変わりつつある ── 第 21 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）

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

A．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／刈羽村立刈羽中学校　教諭　**姉﨑 達夫** …… **14**

スピーチにおける生徒相互評価の妥当性
―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** …… **31**

日本人英語学習者に適したテスト形式とは何か
―オンラインテストと口頭テストの比較検討―

兵庫県／神戸学院大学附属高等学校　教諭　**船越 貴美** …… **48**

英検リスニング問題の音声加工による聴解度向上の可能性
―ナチュラルスピードの英語音声理解の壁を越えるポーズ効果―

茨城県立勝田高等学校　教諭　**鈴木 隆一** …… **63**

日本人学習者の英語語意知識測定テストの開発と検証
―正答率および応答自信度による評価―

東京都／東京大学大学院博士課程在籍　**中田 達也** …… **78**

B. 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** …… **96**

紙辞書を使った語彙・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—

東京都／明星大学経済学部　講師　**内田 富男** …… **110**

海外パートナー校との協調学習による英語コミュニケーション力向上プログラムの試み **共同研究**

代表者：東京都／八王子市立城山中学校　校長　**吉田 和夫** …… **124**

後置修飾の定着を促す言語活動と文法指導の有効性に関する実証的研究

神奈川県／横浜市立旭中学校　教諭　**奥村 耕一** …… **148**

ペア・プランニングが自由英作文に与える影響
—Coh-Metrix を用いたテクスト分析— **共同研究**

代表者：新潟県／長岡工業高等専門学校　助教　**田中 真由美** …… **174**

高校生のリーディングに対する動機づけの高揚と読解力の育成
—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** …… **181**

コストパフォーマンスの高い読解をめざして
—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　主任教諭　**中野 達也** …… **195**

ライティング授業における音読活動が作文に及ぼす影響

京都府立山城高等学校　教諭　**大八木 康弘** …… **217**

C. 調査部門

中学校・高等学校英語教師の，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 …… 231

英文の速読力を高めるための指導方法考察
神奈川県立横浜南陵高等学校　教諭　小林 潤子 …… 243

D. 委託研究部門

英検 Can-do リストのスピーキング分野における Can-do 項目の妥当性検証
北海道／函館工業高等専門学校　准教授　臼田 悦之 …… 262

●第1回～22回「英検」研究助成入選テーマ …… 274

＊第1回～20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 21 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20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21年4月下旬
- ◆ 報告書提出 …… 平成21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
池田 央	報告Ⅰ・報告Ⅲ	報告Ⅳ		
小池 生夫	報告Ⅱ	報告Ⅱ・報告Ⅴ		
和田 稔	報告Ⅳ	報告Ⅰ	報告Ⅰ	
大友 賢二	報告Ⅴ	報告Ⅵ・報告Ⅷ		
羽鳥 博愛		報告Ⅲ・報告Ⅶ	報告Ⅱ	
委託研究部門審査会				報告Ⅰ

A. 研究部門・報告Ⅰ

池田 央

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―

【報告者：姉﨑 達夫】

コンピュータを利用したテスト（CBT）は，従来の紙に印刷した問題に答えを書く形のペーパーテストでは得られない利点を多く持っている。その１つは質問への解答結果をただちに解答者にフィードバックして，誤りがあれば矯正指導し，それを訓練に利用できることである。それは「授業同時テスト」の形であり，一人一人の個人指導が望まれる語学練習などに向いている。

本研究は日本語と異なる語順を持つ英語表現を理解させるために用意された英単語を使いながら（ここでは５つ），コンピュータの助けを借りてこれを並べ替え，日本語と同じ意味を持つ正しい語順の英語表現に直させる問題である。それは第二言語として英語を学ぶ中学生にとって指導の困難な問題の１つである。

問題設定も７問一組の５セット（総計35問）を用意し，２度にわたって行った実験結果の報告である。フィードバックも英語のみと日本語併記と両方が比較されており，いずれもフィードバックの効果が示されている。ここで行われた研究は単純な事例であるが，設定計画もわかりやすく，分析も明解で興味深い研究である。今後は例えば，解答時間を制限してあまり考えないで早く英文が思い出せる訓練とか，一つ一つ日本語に直すことなく英文が言えるような形の訓練にするとか，多くの発展可能性を含んだ将来に期待できる研究と言えるだろう。

A. 研究部門・報告Ⅱ

小池 生夫

スピーチにおける生徒相互評価の妥当性
―項目応答理論を用いて―

【報告者：深澤 真】

日本人高校生集団のスピーチを聞いての評価は，教員と同じように信用してもよいという結論である。もしそうであるなら，スピーチをする際に同級生の評価はあてになる，したがって，評価が一層しやすく，教師の指導評価を助けることになるという。さて，本当にそうであろうか。深澤氏の妥当性検証は項目応答理論のラッシュモデル分析を使用した。構造的要素など６要素の仮定と証明を一連の分析方法を使って行った結果であるから，この計算に間違いはないであろう。そうすると，深澤氏の研究は他の高校の英語教育場面でも利用価値があることになる。

その上で，若干コメントをしておきたい。1つは，この結果が一般に認められるには，より多くの高校教員が自分の生徒たちに同じ方法で検証をする必要があるということである。また本研究対象になった教員の数が少ないことと生徒の能力差が学校のレベルによって異なるのではないかという疑問である。2つ目はCEFRを参考にして6レベルに生徒のスピーチ能力を分けたが，一般に高校生でC1，C2の能力保持者は特殊な帰国子女を除いてほとんどいない。深澤氏は，これを参考にしてCEFRとは異なる，独自の6レベルを設定している。これは誤解のないように読者にお伝えしたい。最後に，深澤氏がスピーチばかりでなく，4技能についても研究の幅を広げられるよう期待したい。

A. 研究部門・報告Ⅲ

池田 央

日本人英語学習者に適したテスト形式とは何か
―オンラインテストと口頭テストの比較検討―

【報告者：船越 貴美】

情報通信技術（ICT）の近年の発達・変化の速さは凄まじいもので，語学学習の形態も評者が若い頃には想像もしていなかったような発達を遂げている。ここで扱われているテスト形式もそうしたコンピュータ対受験者のキーボード解答による新しい形のオンラインテストと従来型のALT（人）対受験者との対面式口頭テスト（ALT採点）との比較研究である。問題内容は同じでも，テスト形式，解答形式の違いが結果にどういう影響を与えるか比較するもので，まだ比較例が少ないだけに，これからの能力評価法を考える上でその違いをつかんでおくことは貴重で意味のある研究と言えるだろう。

また，得られたデータの分析には，M-plusを使っての共分散構造分析や2つのテスト法に対する受験者の受け止め方の重回帰分析法による比較など，やはり手計算時代には及びもしなかった高度な分析手法の利用により，興味ある知見が得られている。問題の設定や説明も具体的でわかりやすいと思う。

ここだけの結果から一般的な結論を導くことはまだ難しいと思うが，現在の英語教育で不足しているコミュニケーション能力を高めるのにどう役立てるか，こうした現代の機器を生かしながら，新しい比較データを積み重ねていくことは将来の発展にとって欠かせない非常に重要なことであると思う。

A. 研究部門・報告Ⅳ

和田 稔

英検リスニング問題の音声加工による聴解度向上の可能性
―ナチュラルスピードの英語音声理解の壁を越えるポーズ効果―

【報告者：鈴木 隆一】

本研究は高等学校の英語教師が直面している新たな英語の授業の方向へどのように対応すべきか，という発想に基づいている。新たな方向とは新学習指導要領（外国語；英語）に明記された「授業は英語で行うことを基本とする」である。これからの授業は教師が話す英語を生徒が理解できることが前提となるという問題意識に基づいている。この問題意識は時宜を得たものである。しかし，教師が教室で話す英語を直接の研究対象にはしていない。研究ではリスニング教材に加工を施すことで聴解度の違いを調査することにより，教師が話す英語の質へのヒントを探ろうとするものである。

聞き取りの教材には英検のリスニング問題，英検のリスニング問題をナチュラルスピードに加工したもの，ナチュラルスピードに1秒のポーズを入れたもの，の3種類を使って聴解度の違いを調べた。データの収集とデータの分析の手法は手堅いものである。分析の結果，ポーズは聴解力を高めること，スピードが速いと聴解力が下がること，したがって，スピードは速いがポーズを入れることで聴解力を維持できること，このことは学習者の英語の習熟度に関係しないことを発見した。この結果から，自然なスピードであるが，ポーズを入れるように加工を加えたリスニング教材が自然な英語への橋渡し教材として有効であると提言している。興味深い研究結果である。

しかし，鈴木氏も言うように，聴解度に与える要因はテキスト以外にもあり，さらには英語教師が生徒に向かって直接話す教室の場面では別の要因がある可能性が高い。本研究をベースにして，教師が生徒に直接話しかける英語の質はどのようなものが有効か追求することを期待したい。

A. 研究部門・報告Ⅴ

大友 賢二

日本人学習者の英語語意知識測定テストの開発と検証
―正答率および応答自信度による評価―

【報告者：中田 達也】

この報告では，英語の語意知識測定テストにおいて，応答自信度を得点に反映することによって，テスト自体の信頼性，妥当性，実用性がどのように変化していくかを調査・検証しようとしているものである。ここでいう「語意知識測定テスト」とは，語の意味に関する知識のテストで，再認識（応答選択型〈selected-response item〉）テストおよび，再生式（応答構築型〈constructed-response item〉）テストの２種類の項目を対象として検討したものである。また，「応答自信度」とは，受験者が選択した答えにどのぐらいの自信があるかを申告させ，それを得点に反映させようとするものである。

この研究の結果としては，自信度を語意テスト得点に反映することで，テストの信頼性と妥当性の構造的側面に関しては，改善される可能性が示唆された。これに対して，妥当性に関しては有意な差は見られず，テストの実用性に関しては自信度を用いない方向を推薦することとなった。したがって，語意テストでは，自信度を用いることは，必ずしも必要ではないと考えられるということである。

この結果を踏まえて，考えられることは多いが，基本的には，自信度の客観性に関する課題であろう。自分の示した答えに自信があるかないかは，個人によって大きな差が予想される。しかし，その解決策の１つとしては，COPS（Clustered Objective Probability Scoring）と呼ばれるものを検討している点は興味がある。「（ある自信度を選んだ場合の正答率）×（その自信度を選んだ場合の正答数）」を自信度ごとに計算し，それらを合計する。この合計値が，その学習者の COPS 得点とするということである。

CTT（古典的テスト理論）や IRT（項目応答理論）に加えて，最近では，新しいテスト理論の誕生も近いことを耳にする。中田達也氏が，言語テストではあまり見られなかったこうした応答自信度の意味と機能を多くの角度からさらに追求することを祈るものである。

B. 実践部門・報告Ⅰ

和田 稔

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―

【報告者：東野 裕子】

この論文は東野氏が開発した「プロジェクト型外国語活動」を通して英語表現がどのように定着するか，を研究した結果の報告である。新学習指導要領の外国語活動では「外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむ」ことはその目標の柱の１つである。しかし，「慣れ親しむ」の意味することや目標の表現の仕方から，この目標の解釈と具体化は議論を呼ぶところとなっている。公的な解釈によれば，「音声や基本的な表現に慣れ親しむ」ことは「体験」を通して行うと考えられている。

本研究では「プロジェクト」を行うことで，児童は英語表現を自然に定着させることに効果があったという結論に至っている。つまり，新学習指導要領の外国語学習の理念を具体化するのに「プロジェクト」は有効であることを検証した。

「プロジェクト型外国語活動」にかかわる今後の課題は「英語ノート」との整合をどのように図るのか，である。全国的には，数個の自治体を除いて「英語ノート」を使う小学校が圧倒的に多い。そのような流れの中で，「プロジェクト型外国語活動」を推進するには解決すべき課題は多いはずである。本研究では，そのような課題への言及はない。今後の実践研究でその対応のあり方を追求していくことを期待したい。

B. 実践部門・報告Ⅱ

小池 生夫

紙辞書を使った語彙・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―

【報告者：内田 富男】

英語能力開発をめざす教育実践として典型的な論文である。かなりレベルの高い高校での指導であるから，実践するなら効果が上がるのは当然であろうと思われるかもしれないが，この報告が示す方法

は，一般的な学級にも適応することが可能である。ただし，コーパスの知識と運用技術が教師に身についていることが前提である。また，生徒に辞書を引かせ，ノートに書き込ませ，再三音読，暗記をさせるなどを多角的に行うことは実現性が高い作業である。

ここで報告が行っている方法は，自由英作文を豊かにする基礎は，2語以上の連結表現がもっと使えるように訓練することである。それに加えて，学習者が自分の学習方法は効果を上げていると自己認識をすることによって初めて実力がつくということである。

B. 実践部門・報告Ⅲ

羽鳥 博愛

海外パートナー校との協調学習による英語コミュニケーション力向上プログラムの試み

【報告者代表：吉田 和夫】

英語のコミュニケーション力をつけるにはそれに興味を持つこと，そして興味を持たせるのに一番効果的なのは外国の人と実際に話をしてみることだということは多くの人に指摘されている。しかし，実際に英語を教えている現場では，多くの生徒それぞれに外国人と話をする機会を与えてやることは容易ではない。そこで外国人個人と話をさせることは無理としても，クラス全体が外国の学校の生徒とインターネットで話をするような計画を立てる人が少なくない。吉田先生もそういう計画に携わってきた1人である。その苦心や苦労がこの報告書にはまとめられている。

このようなことに関心があってもいざとなるとどうしたらよいかわからない人にとってこの報告書は大変役に立つはずである。

手っ取り早く，どのようなことをやったのかを知りたい人はセクション6「教育活動の内容および手順」以下を読むとよい。

そして，このようなプロジェクトをやってみようとするとき役に立つものが「資料」としてたくさん添えてある。この点この報告書は普通の報告書とは違う。吉田先生は実際にこのような試みをやってみようとする人たちに直接役に立つものを提供してくれている。

報告書としてあまりにもオーソドックスな形式をとろうとしたので，こういう形になったが，読む者にとっては，生徒の感想や使った英語などを示してくださったら一層面白く読めたと思う。

B. 実践部門・報告Ⅳ

池田 央

後置修飾の定着を促す言語活動と文法指導の有効性に関する実証的研究

【報告者：奥村 耕一】

英語の後置修飾という形が日本語になじまない順序なので，それが日本人の英語学習を困難にするのではないかという点に着目し，音読法，読解法，タスク法といった学習プロセスの違いによって，どういう形が効果的かを比較考察した貴重な研究であると思う。実施には，素材の準備から始まって，仮説設定，条件設定，そしてデータの収集作業と多くの集計分析過程を含み，短期間の実行で有意な成果を導くのは荷の重い大変な作業であったと思われる。

それだけに，実際の授業場面を拝見していない評者が想像するだけで話をするのは危険なことだが，図5～図14に見られるPre-test，Post-test間の結果の違いや図15～図17などに見られる音読群，読解群，タスク群の間の差異の少なさなどと重ね合わせると，個々の問題文の特性を越えて，そこから一般的な結論を統計的に導き評価するのは，著者も触れているが大変難しいことと思った。つまりそれだけ条件が複雑で，結果の違いが何によるものかを短期間に同定することは甚だ難しいという印象だった。しかしだからといって，この研究が無駄であるというのではなく，日本人英語初学習者にとって難しい後置修飾の問題を取り上げることは着眼点として意味のあることであり，統制変数を単純化して地道な比較実験を重ねてデータを積み上げていくことが必要なように思った。

B. 実践部門・報告Ⅴ

小池 生夫

ペア・プランニングが自由英作文に与える影響
—Coh-Metrix を用いたテクスト分析—

【報告者代表：田中 真由美】

Writing の学習におけるペア・プラニングが個人プランニング，オンライン・プラニングと比較して有意差で効果的であるかというテーマで実験研究を行った結果の報告である。結果的に言うと，有意差は出なかったが，総合的にその必要性があると想定しているとなる。この実験，教室での試み，分析などに向かっての努力を買いたい。しかし，こういう教育実験は学習者集団を対象にしていて，複雑な要因を含むために，鮮やかに結果を出すことが難しい。反省事項を若干挙げておく。まず，実験のための授業回数と週当たりの頻度が効果を生むには十分でないこと，プラニングの内容が本報告に具体的になされていないこと，複数教室と複数教員によるために，その効果性を具体的に検討できないということがある。分析のポイントである流暢さ，複雑さ，正確さ，結束性は納得できる。特に結束性は Coh-Metrix 2.0 を利用していることは新しい点である。今後の実験を継続して，ペア・プラニングの有効性を積極的に出してもらいたい。狙いとしては妥当である。

B. 実践部門・報告Ⅵ

大友 賢二

高校生のリーディングに対する動機づけの高揚と読解力の育成
—学習動機を高める学習者支援のあり方を求めて—

【報告者：城野 博志】

本実践の主な目的は，言語的報酬による多読支援は，自律性，有能性，関係性に変化をもたらすかということの検討である。「自律性」とは，例えば，自分で読みたい本を自分で決めるというようなこと，「有能性」とは，自分の能力が高いと感じること，「関係性」とは，周りから認められたり，周りの人と良好な人間関係が構築されることなどを意味するものである。これを支えるデータとしては，不安，関心，持続，面白，そして，読語数や，読解速度の変化などが考えられている。

その実践の成果としては，「基本的要求のうち，支援の効果があったのは，関係性のみであった」としている。自分に時間が割かれていることに対する気付き（関係性）は高まっているが，有能性と自律性は，支援に関係なくその変化はあまり見られなかったとしている。その大きな要素の１つとなっていたのは，フィードバックの回数も関係しているのではないかという。つまり，有能性や自律性の向上には，時間が必要であろうとの見方である。

評者は，44年前の1965年に初めて John B. Carroll 教授にハーバード大学でお会いし，氏の「学校学習のモデル」（A Model of School Learning）を知ることができ，以来，長年の教壇生活でその考え方を実感したことを思い出すものである。氏は，学習の度合いは，「実際に費やした時間」を分子，「必要とする時間」を分母とした関数で求められるとした。このうち，「必要とする時間」（教授の質，言語適性，知能）が同じであれば，学習の度合いは，「実際に費やした時間」（学習時間と根気強さ）の大きさによって決定するであろうという考え方を持っていた。

この考えは，この報告書の結論として城野氏が示された「生徒が読みたいと思う本を生徒と一緒に読みながら，読む喜びを，共有して，その喜びを通して達成感を味わわせることが重要」という「学習の動機づけ・根気強さ」に合い通じるものを感じる。城野氏のますますの発展を祈るものである。

B. 実践部門・報告Ⅶ

羽鳥 博愛

コストパフォーマンスの高い読解をめざして
—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—

【報告者：中野 達也】

本報告書は「速読」の指導についてのものであるが，従来速読について行われていた研究より一歩踏み出そうとしたものである。今まで速読の研究というと１分間にどのくらいの語を読めるか，それが練習によってどのように増え，英文の内容の理解度はどう変化したかというものが多かった。

しかし，本研究は最初の概要に書かれているように，生徒の語彙力や文法力と比較して指導すること

を考えている。そのため「コストパフォーマンス」という言葉を特に使ったのであろう。そして「速読」についてもいろいろな定義があることを調べている。

英文の速読力が上がらないのは，日本語の読解力が不足しているのではないかに目をつけたのも従来にはない。また，速読力をクラス全体としてとらえるだけでなく，生徒全員にパターンがあると考え，それを追究したのもすばらしい。

さらに，アンケートによって，生徒はどのように読んでいたかを調べたのもよかった。これについては，スキャニングとスキミングを問題にしているが，ここで声を出しているか否か，指で英文をたどっているか，チャンクごとに斜線を入れているかなどを調べるとよかったと思う。

不十分なところはあるが，今までの速読研究になかったことをいろいろと調べてくれたのは，英語教育を学問的に進める上での貢献をしてくれたものと言えるであろう。

B. 実践部門・報告Ⅷ

大友 賢二

ライティング授業における音読活動が作文に及ぼす影響

【報告者：大八木 康弘】

発表能力であるライティングの指導は，スピーキングの指導同様，極めて困難である。その効果的な指導法としては，従来の文法解説中心のものよりも，基本例文の音読活動を中心とした後に行う作文指導が本当に効果的であるのかという仮説をこの報告では立証しようとしたものである。

その方法と分析は，T-unit や TTR などの分析をも含めて，慎重に行われている。T-unit というのは，Minimal Terminable Unit のことで，文の統語的複雑さを表そうという尺度である。また，TTR というのは，Type / Token Ratio のことで，ごく簡単に言えば，ある言語標本において，types（異なり語数）を token（総語数）で割ったものである。こうしたさまざまな手段を用いてその結果を慎重に分析している。結論としては，インプットされたフレーズ単位の定型表現を音読することにより，それを内在化した後に作文指導を行うことの方が，従来の文法指導を中心とした作文指導よりも，有効性をより示したということである。具体的には，(1) 作文の流暢さ，正確さを有意に向上させた。(2) 繰り返し音読した教科書の内容をより多く用いるようになった。(3) 使用した接続詞の中で，従属接続詞の使い方も向上した，ということである。

外国語の習得には，意味中心の言語理解・算出活動において，特定の言語形式（語彙や文法）に気付かせることが必要であるという考え方を耳にする昨今である。外国語の発表能力は，インプットに潜む文法・語彙などに気付かせることで，確かに育成することが可能かということである。いわば，フォーカス・オン・フォーム（focus on form）と呼ばれる指導原理と，ここで行われた検討とは，どのように結びつくのであろうか？

わが国の外国語指導法には，長い間，習慣形成理論や認知学習理論の流れがあったが，インプットも，アウトプットも考えた，インプット・インターラクションの方向が望まれているようである。音読活動が作文指導とどのような点で結びつくのかということへのさらなる究明を大八木氏に期待するものである。

C. 調査部門・報告Ⅰ

和田 稔

中学校・高等学校英語教師の，英語学習動機づけに対する認識に関する調査

【報告者：篠原 みゆき】

本論文は日本の教育の最大の課題である「学習者の学力低下」について，英語学習に焦点を絞って研究した結果の報告である。まず，研究テーマが時宜を得たものであると言える。その課題に迫る研究のデザインは日本人英語教師が学習者の学習意欲を高めるのにどのような方略が重要だと考えているかという認識の調査とその認識された重要度と実際の使用状況のズレを調べるものである。この研究のデザインも見事である。さらには，研究の進め方も堅実で分析手法も手堅い。

研究結果は英語教育関係者が職業的な直感でとらえていたものを裏打ちするものであった。その中で最も興味深いのは教師の認識の重要度と実際の使用頻度のズレであろう。認識度が高く使用頻度が低い方略は「学習活動を面白くする」，「個人の違いに合わせる」であり，認識度に比べて使用頻度が高いの

は「学習習慣の確立を支援する」,「生徒の努力を認める」である。また，認識度も使用頻度も低かった３つの方略も日本の英語教育が直面している問題を見事にとらえている。

本研究は，英語教育にかかわる研究では指導法などについてのものが多い中で，その底にある課題に迫った興味深い研究である。しかし，今後に残された研究課題を２つ指摘したい。１つは，データを中学校，高等学校，中高一貫校に分けて収集分析されたようであるが，その結果はどのようになったか，に言及がない。さらには，高等学校では学校種別に分析すると興味ある発見があるかもしれない。２つ目は英語活動にあたる小学校教師を調査対象に加えたらさらに興味ある結果が出てくるかもしれない。

C. 調査部門・報告Ⅱ

羽鳥 博愛

英文の速読力を高めるための指導方法考察

【報告者：小林 潤子】

小林先生は研究１，２，３と分けて，それぞれ事前調査，グループに分けての実験，事後調査などを行い，結果をまとめ，検証をしているが，整然と研究を進めた割には，それぞれの結果は有意差があったりなかったりで，はっきりしたことが言えない。グラフをたくさん使って視覚に訴えるような苦心をしているが本人が結論的なことを言っていないので，読者ははっきりした結果を把握できない。評者も３つの研究を表にしてはっきりした結果をまとめてみようとしたがうまくいかなかった。苦心して種々の調査をしてみたが，截然たる結果を読者に言うことはできないようである。

このようなことになったのは，あまり種々のことを考えて細かいことを取り入れすぎたためであろう。指導の方法も単語を速読教材の前と後に示す，３つの重要文を説明，音読指導，シャドウイング，パワー音読など，十分にそれぞれの効用を考えないで取り入れたからのように思う。評者の考えでは，音読はどんな形でも速読を助けることにはならないと思う。

しかし，このようにあまり思わしい結果が出なかった中でも，継続して速読練習をさせるのは長い目で見ると英文に慣れることになる，挿絵は文章理解の助けになるという感触を得られたのは収穫だと言ってよい。研究というのは，一度で思うような結果が出ないのは当たり前であると考えて，今後も英語教育の研究を続けてもらいたいと思う。

D. 委託研究部門・報告Ⅰ

委託研究部門審査会

英検 Can-do リストのスピーキング分野における Can-do 項目の妥当性検証

【報告者：臼田 悦之】

本研究は英検作成の「英検 Can-Do リスト」の妥当性を検証するために英検が委託したものである。「英検 Can-Do リスト」は英検の１級から５級までの取得者が「実際に言語（英語）を使ってどのようなことができる可能性が高いか」を「聞く」,「話す」,「読む」,「書く」のスキル別に文章記述の形で示したものである。２万人の各級取得者からのアンケート調査と綿密な統計処理により作成されたものであり，信頼性は高い。しかし，文章記述で示されている内容に相当するような言語の実際の使用ができるかどうかの検証は十分に行われていない。つまり，「英検 Can-Do リスト」の妥当性の検証が鋭意進められる必要があるのである。英検では外部の研究者にその妥当性の検証を委託しているのである。

臼田氏は「話す」スキルの準２級の Can-Do リストの妥当性に焦点化して研究した。具体的には，文章記述の内容を的確に具体化したタスクを作成し，面接形式のスピーキングテストを実施しデータを分析した。結果は「話す」スキルの準２級の記述文は妥当であることが検証された。

しかし，この研究に限らず，このような研究には記述文に相当するタスクの難易度と算出された発話の評価の観点と基準の設定の適切さという難しい課題がある。英検としては，数多くの研究を蓄積することでさらに妥当性を確かなものにしたいと考えている。多くの先生方から委託研究への応募があることを切望している。

■ A. 研究部門　報告Ⅰ ■■■ 英語能力テストに関する研究

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／刈羽村立刈羽中学校　教諭　姉﨑 達夫
申請時：新潟県／長岡市立宮内中学校　教諭

概要　本研究の目的は次の３つである。(1) 並べ替え問題において，日本人学習者の間違いに見られる特徴は何か。(2) 並べ替え問題の誤答に対して，L1のフィードバックを提示した場合に語順の理解や定着が進むか。(3) 並べ替え問題の正答と誤答は並べ替え時間に差があるか。「授業同時テスト」方式 CBT に公立中学校の３年生約55名が参加した。出題は英検４級の並べ替え問題から35問を用いた。

本研究から次の３点が示唆された。(1) 中学生に見られる誤答の原因として，日本語の語順の影響，連語の知識の不足，結びつきの強さの影響などが考えられる。(2) 並べ替え問題において，L1と L2のフィードバックも L2のみのフィードバックも語順の定着につながるが，前者のフィードバックが後者のフィードバックよりも語順の定着に結びつくとは言えないことが示された。(3) 並べ替えの時間については正答の方が誤答よりも短時間だったことから，知っている語順は迷わず正確に並べ替えることができる傾向があることが示唆された。

1 はじめに

コンピュータの進歩やインターネットの普及により，今までの紙ベースのテストとは異なる外国語（L2）のテストが出現している。

池田（1992）が未来に向けたテストとして示した，どこにいても受けられる「遠隔テスト」や個人ごとに最適な出題をする「個別テスト」は既に実現し，普及している。例えば，自宅にいながら受験できる TOEFL-iBT (注1) や CASEC (注2) などのインターネットベースのテストは「遠隔テスト」である。また，CASEC で採用されているコンピュータ適応型テスト（CAT）は，受験者一人一人に適した問題を１問ごとにコンピュータが大量の項目バンクから自動的に選んで出題する「個別テスト」で，判定の時間が短縮できると言われている。中村（2006）によれば，CAT は「どのような項目によるテストを，いつ受けても，どこで受けても，テストに依存することのない能力の推定ができる」ことから，大変意義が大きいものであるという。

その他未来に向けたテストとして池田（1992）が示したテストに「授業同時テスト」がある。コンピュータの利用により，「授業＝学習（訓練）＝テスト」を実現しようというものである。池田（1992）は「三者の区別のない一体化したテストが未来の方向と言えるかもしれません」（p.217）と述べ，合否判定テストとしての機能よりも学習や訓練に重点を置いたテスト，選抜型ではなく教育型のテストとして位置づけている。

「授業同時テスト」とは具体的にどのようなテストだろうか。例えば，一斉授業では一人一人の間違いに同時にフィードバックを返すことはできないという弱点がある。この弱点を克服するため，コンピュータを利用すれば，個別にフィードバックを返すことが可能になる。こうすれば，テストを受けながら同時に受験者が自分に合ったフィードバックを得て学習も進めることができるわけである。筆者は授業におけるコンピュータ活用の観点からは，文法事項の理解と定着をねらった「授業同時テスト」がもっと普及すべきではないかと考える。

2 先行研究

2.1 句構造の理解

西垣内（2000）は語順の学習に関して，語レベル，句レベル，節レベルの 3 つに分けて説明をしている。語レベルは主語，述語，目的語などの基本的な単語の並べ方であり，句レベルは，2 つ以上の単語がまとまってある意味を形成している場合の並べ方である。また，節レベルは主語と述語の働きをする要素が含まれているものであり，文の一部として機能しているものである。西垣内はこれらのレベルを順を追って説明することにより，学習者が語順理解を深めるようにしている。

木村・金谷（2006）は，中学生の句構造の習得・定着を調べるため，約150名を対象に約 3 年間継続して調査した。そのデータを分析した結果，一度導入された句構造でも定着には時間がかかることが示唆された。特に困難な例として 5 つ挙げている。

⑴ 指示形容詞が使用されている（例：that small dog）
⑵ SVOO 構造を持つ（例：Yuki gave Takeshi a present from Mary yesterday.）
⑶ to 不定詞句がセンテンス内に 2 つある（例：to ask Ken to help me）
⑷ 動名詞句内に副詞句がある（例：reading a newspaper every day）
⑸ 従属節の中の句を把握する（例：He thinks that climbing a mountain is fun.）

これらの例から推測されることとしては，句や節が文の一部に組み込まれて文の構造が複雑になるにつれて，日本語の語順とのずれが生じると考えられる。⑴はそうではないが，例えば⑵では，直接目的語の a present で文が終わらずに from Mary が後置され，a present from Mary という名詞句となっている。そのため，間接目的語と直接目的語の語順だけでも難しいと感じる生徒にとっては，句全体が直接目的語として機能している名詞句が含まれれば難易度はさらに高くなるだろうと思われる。また，⑶では「ask ＋人＋ to 不定詞」という全体の構造に意識が行かずに，「Ken に」という日本語から単純に to Ken と考えてしまう間違いが考えられる。⑷でも英語では every day が最後にくるべきなのに，日本語は「新聞を毎日読む」でも「毎日新聞を読む」でもよいため，reading every day newspaper と並べてしまったり，every day reading newspaper と並べてしまったりする間違いが起こりうる。⑸に関しては，日本語の構造が分析できないと正しい語順で英文を書くことは不可能であろう。「彼は～と思う」が先にきて，「山に登ることは楽しい」が後に続く構造である。さらに，「山に登ること」が動名詞を用いて climbing a mountain の語順になることも日本語に引きずられがちな部分であり，間違う可能性が高いと考える。

これらの主な間違いに対して有効な手段はないだろうか。1 つは品詞や句，節などを学習して分析的に英文の構造を正しく理解することが考えられる。亀山（2007）の実験 1 は高専の 4 年生39名を被験者にして，英語の文章で品詞を答えさせる問題と和文英訳で基本構文の作文問題との相関を調べた。結果は品詞の理解度と構文力は強い相関があったとしている（相関係数0.62）。この実験の被験者は高専生であり，中学生よりも品詞の指導により文の構造理解が進みやすいと考えられる。中学生には分析することが苦手な者もおり，そういう中学生を想定した場合はより直感的でわかりやすく文の構造に気付かせる必要がある。

そこで，別の方法として日本語〔学習者にとっては母語（L1）〕の利用が考えられる。間違った問題に対するフィードバックとして日本語を提示するのである。木村（2008）は正しい語順で名詞句を作ることができない原因の 1 つとして，「母語の影響」を挙げている。例として What subject does Yuki like? を挙げ，より自然な和文の「Yuki が好きな教科は何ですか」の中で「教科 subject」と「何（どの）what」が分断されているために what subject というまとまりを作ることが困難であると指摘している。

そうであるならば，日本語の語順に引きずられてしまうことを逆に積極的に利用して，フィードバックの中で日本語を活用できないだろうか。中学生であれば L1である日本語は十分身についていると考えられる。間違った際のフィードバックで日本語を提示する，しかも英語の語順のまま提示する方法をとれば文法用語を使わずに語順を直感的に把握することが可能になる。こうすることによって，語順の発想の仕方について理解が進むのではないか。

2.2 L1の役割—心理学の知見から

L1がL2習得に果たす役割は心理学ではどのように考えられているのか。Gass & Selinker（2008）はL1の役割について歴史的に概観している。1920年から50年頃まで行動主義心理学の考え方に基づいて，転移や対照分析，誤答分析など盛んに行われたという。この時代の転移という用語を，L1がスペイン語でイタリア語を学ぶ学習者を例に挙げて説明している。

イタリア語を正しく言えた場合，次のようになる。

Mangia bene il bambino?（eats well the baby）

L1であるスペイン語の語順は次のとおりである。

¿Come bien el niño?（eats well the baby）

したがってL1から正の転移があったと言える。しかし，同じ学習者が英語で次のように，

Eats well the baby?

と言った場合には，L1の語順によるマイナスの影響があったと考え，負の転移があったとしている。

ただ，このような転移の考え方は，言語習得を習慣形成としてとらえていた行動主義心理学で頻繁に使われたため，行動主義心理学と密接に関連していると考えられていた。しかし，Gass & Selinker（2008）は次のように述べ，転移の考え方が変化してきていると指摘している。

「1970年代以降，母語の役割に関する研究は，非行動主義の立場を支持し，言語転移が行動主義の一部であるという仮定に疑問を呈しながら別な見方を取り入れてきた。それは，転移を創造的なプロセスとしてとらえるという仮定である」（p.136）

このように，L1を活用する学習方法は，転移という考え方を新たにとらえ直す中で再評価すべきものと考えられる。語順の違いが負の転移につながったという指摘だけに終わらず，負の転移を創造的なプロセスにどう取り入れていくかという視点から考えてみる必要があろう。

Gass & Selinker（2008）はドイツ語をL1とする子供たちが学習が少し進んだ段階で次のような間違いをすると述べている。

That's no right.

It's no Francisco.

これらの間違いの原因は，L1であるドイツ語でbe動詞に相当する語の後ろに否定形態素が位置するという知識を，L2である英語でもbe動詞の後ろにnoを付ければよいと考えることに応用したからであるとしている。これは，2つの言語の共通点をとらえることができていることの現れだという。そして，共通点をとらえることによって，L1がL2習得に役立つかもしれないと気付くことにつながっていくと述べている（p.143）。

この共通点をとらえるという考え方は語順が大きく異なる言語を学習する際に重要であると考えられる。この考えをフィードバックに取り入れると，前節で述べた方法が有効であるかもしれない。すなわち，英語だけでなく，日本語を英語の語順のまま同時に提示する方法である。

3 研究の目的

本研究は次の点を明らかにすることを目的とする。

(1) 語順整序問題において，日本人学習者の間違いに見られる特徴は何か。

(2) 語順整序問題の誤答に対して，日本語のフィードバックを提示した場合に語順の理解や定着が進むか。

(3) 語順整序問題の正答と誤答は並べ替え時間に差があるか。

4 研究の方法

4.1 テスティング素材の選定

過去の英語検定（以下，英検）4級の語順整序問題から35問を出題した[注3]。集中力を考慮して以下のように7問ずつに区切って5グループに分けた。以下，datはグループ名である。dat1（1_1〜1_7），dat2（2_1〜2_7），dat3（3_1〜3_7），dat4（4_1〜4_7），dat5（5_1〜5_7）。表1，表2はそれぞれ問題文の日本語と選択肢である。

英検では5つの選択肢を並べ替えて，2番目と4番目にくるものを解答させる部分解答方式である。今回のCBTでは操作性の簡便さを生かすとともに，部分解答方式の検証を兼ねて，5つすべてを選択させる全解答方式を採用した。

■ 表 1：使用した 4 級の並べ替え問題（問題文）

番号	問題文
1_1	今夜はだれが夕食を作るのですか
1_2	あなたのホテルへ行く道を教えてください
1_3	あなたはコンピュータゲームが得意ですか
1_4	この歌は世界中で人気があります
1_5	父は私の誕生日に，新しい自転車をくれました
1_6	あなたは今日，朝食をとる時間がありますか
1_7	ジョン，あなたの新しいサッカークラブはいかがですか
2_1	ケント先生は彼の故郷について話してくれました
2_2	あなたの家の近くに公園はありますか
2_3	あなたは先週末にどこへ行きましたか
2_4	私は 6 時に夕食を作り始めました
2_5	お母さん，私はこのサラダを食べなければいけませんか
2_6	富士山は日本で一番高い山です
2_7	ロンドンに着いたら，手紙を送ってください
3_1	エミリーさん，どんな映画が好きですか
3_2	あなたのメールアドレスを教えてください
3_3	音楽室でピアノを弾いているのはだれですか
3_4	このくつは，私には大きすぎます
3_5	恵子さん，あなたの新しい学校はどうですか
3_6	私はこの修学旅行からたくさんのことを学びました
3_7	私は日曜日の午後，父とスケートに行きました
4_1	私の兄はラテン音楽についてたくさん知っています
4_2	牛乳を一杯いかがですか
4_3	あなたは，妹さんの宿題を手伝ってあげましたか
4_4	私は今夜，お皿を洗わなくてもいいです
4_5	私はこのサラダを作るためにトマトを 3 つ使いました
4_6	太郎君，あなたの家は何人家族ですか
4_7	どうして君は新しい腕時計を買いたいのですか
5_1	アンナは私にイタリアから手紙を送ってくれました
5_2	あなたの飛行機は何時にホノルルに到着しますか
5_3	エミリーさん，公園の散歩は楽しかったですか
5_4	お母さん，私はこのトマトジュースを飲まなければいけませんか
5_5	トム，寝る前に歯を磨きなさい
5_6	スペンサーさんは昨夜，彼女の息子に本を一冊あげました
5_7	私はきのう，家族のために夕食を作りました

■表 2：使用した 4 級の並べ替え問題（選択肢）

番号		選択肢①	選択肢②	選択肢③	選択肢④	選択肢⑤		
1_1		who	is	going	to	make	*dinner tonight*	?
1_2	*Can*	you	tell	me	the way	to	*your hotel*	?
1_3	*Are*	you	good	at	computer	games		?
1_4	*This song*	is	popular	all	over	the world		.
1_5		my father	gave	me	a new bike	for	*my birthday*	.
1_6	*Do*	you	have	time	for	breakfast	*today*	?
1_7	*John,*	how	do	you	like	your	*new soccer club*	?
2_1	*Mr. Kent*	told	us	about	his	hometown		.
2_2		are	there	any	parks	near	*your house*	?
2_3		where	did	you	go	last	*weekend*	?
2_4	*I*	began	to	make	dinner	at	*six o'clock*	.
2_5	*Mom, do*	I	have	to	eat	this salad		?
2_6	*Mt. Fuji*	is	the highest	mountain	in	Japan		.
2_7	*Please*	send	me	a letter	when	you	*arrive in London*	.
3_1	*Emily,*	what	kind	of	movies	do	*you like*	?
3_2	*Please*	tell	me	your	e-mail	address		.
3_3		who	is	playing	the piano	in	*the music room*	?
3_4	*These*	shoes	are	too	big	for	*me*	.
3_5	*Keiko,*	how	do	you	like	your	*new school*	?
3_6	*I*	learned	a lot	from	this	school trip		.
3_7	*I*	went	skating	with	my	father	*on Sunday afternoon*	.
4_1	*My*	brother	knows	a lot	about	Latin music		.
4_2		would	you	like	a glass	of	*milk*	?
4_3		did	you	help	your sister	with	*her homework*	?
4_4	*I*	don't	have	to	wash	the dishes	*tonight*	.
4_5	*I*	used	three	tomatoes	to	make	*this salad*	.
4_6	*Taro, how*	many	people	are	there	in	*your family*	?
4_7		why	do	you	want	to	*buy a new watch*	?
5_1	*Anna*	sent	me	a letter	from	Italy		.
5_2	*What time*	is	your plane	going	to	arrive	*in Honolulu*	?
5_3	*Emily, did*	you	enjoy	your	walk	in	*the park*	?
5_4	*Mom, do*	I	have	to	drink	this	*tomato juice*	?
5_5	*Tom, brush*	your	teeth	before	you	go	*to bed*	.
5_6	*Mrs. Spencer*	gave	her	son	a book	last	*night*	.
5_7	*I*	made	dinner	for	my	family	*yesterday*	.

（注）イタリック体は与えられている語句。

4.2　ソフトウェアの概要

画面に5つの並べ替えボックスを提示し，その中の語句を矢印キーによって選択するように設定した(注4)。

▶ 図1：並べ替え問題画面（最初）

▶ 図2：並べ替え問題画面（途中）

(1) 日本語の問題文が提示され，その下に5つの選択肢がランダムに示される。長い文では選択肢の前後に語句がある場合，1番目の単語の左上と5番目の単語の右上に提示される（図1）。なお，出題順序および提示される5語の順番は一人一人ランダムに割り当てられる。

(2) 学習者は左右の矢印キーで1番目の語句を選択し，下矢印キーで決定する。以下，前から順に選択する（図2）。

(3) 最後に5番目の語句を選択したら「正解」か「不正解」を示す。不正解（誤答）の場合には1問終わるごとに正解の英文が提示される(注5)。

(4) 1問ごとに，最初の語句の選択から5番目の語句を選択するまでの時間（ミリ秒）と正誤データが保存される。

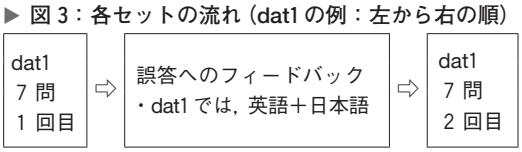
(5) (1)〜(4)まで7回繰り返し，最後に学習者がエンターキーを押すと1セットが終了する。

(6) 1セット7問が終了したところで，誤答の問題に対するフィードバックを提示する。フィードバックは2種類用意した。1つは正しい英文のみが再度1問ずつ順番に提示されるもの（dat3, dat5）。もう1つは英文の各単語の下に訳語も同時に提示するもの（dat1，dat2，dat4）。全問正解の場合は正しい英文および訳語は提示されない。

(7) なお，並べ替えるときの誤操作を避けるため，1セット7問が終了するまで矢印キー以外のキーは操作できないようにし，押すと操作ミスの表示をするように設定した。エンターキーも1セットが終了するまで操作できないようにし，1セット終了してからエンターキーを押すボタンを表示するよう設定した。

(8) 実験では(1)〜(5)まで1セットが終わった後に，(6)のフィードバックを提示して，同じセット7問をもう一度繰り返すよう指示する（図3）。すなわち，(6)の2種類のフィードバックをはさんで同じ問題に2回ずつ取り組ませる。ただし，2回目の出題順は新たにランダムに出題される。1回目に誤答であったものが正答に変化した度数を調べ，フィードバックの効果を調べることにする。

▶ 図3：各セットの流れ（dat1の例：左から右の順）



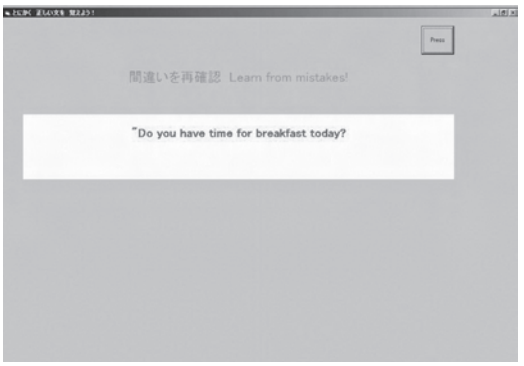
ソフトウェアそのものの操作に慣れさせるため，約1週間前に間接疑問文の単元でこのソフトウェアを用いて並べ替え練習を行った。

4.3　フィードバックの作成

誤答の場合のフィードバックとして2種類用意した。dat3，dat5では英語だけを提示し（図4），dat1，dat2，dat4では日本語と英語の正解を提示する（図5）。日本語のフィードバックは英単語の下にその順序のまま配置した。これは日本語としては正しい語順でないため，日本語の語順と英語の語順が違うことを強く印象づけるとともに，注意を向けさせることで記憶につながる可能性があると考えた

からである。

▶ 図 4：フィードバック（日本語なし）



▶ 図 5：フィードバック（日本語あり）

4.4 被験者

被験者は公立中学校の 3 年生である。dat1，dat2，dat3 は58名が参加し，約 1 週間後に行った dat4，dat5 は55名が参加した。なお，違うキーを押してしまうなど操作ミスによるデータの欠損があったため，分析の際にはこの人数より少なくなった。

4.5 実施時期

2009年 2 月上旬に実験を行った。

4.6 分析方法

4.6.1 正答率と誤答例

履歴を分析して問題ごとの平均正答率，標準偏差，点双列相関係数（後述）を算出する。

また，正答率が特に低い問題での誤答を取り上げ，間違いが起こりやすい問題の傾向や原因を推定する。

4.6.2 フィードバックの効果

先行研究を踏まえ，誤答に対するフィードバックとして 2 種類の言語的フィードバックを用いる。英文のみを提示するもの（dat3，dat5）と英文と日本語の訳語を同時に提示するもの（dat1，dat2，dat4）である（図 4，図 5）。日本語フィードバックの有無と解答の正誤は被験者内要因として実験を行う。

図 3 に示したように，1 回目の 7 問が終わると誤答に対してフィードバックが提示され，その後すぐに同じ問題を行い，1 回目の提示で誤答だった問題が 2 回目で正答になるかどうか，カイ二乗検定を用いて確認する。なお，帰無仮説と対立仮説を次のように設定した。

帰無仮説①「英語と日本語のフィードバックを同時に提示した場合，誤答から正答に変わる人数と誤答のまま変わらない人数に差はない」

対立仮説①「英語と日本語のフィードバックを同時に提示した場合，誤答から正答に変わる人数と誤答のまま変わらない人数に差がある」

また，事後アンケートの内容を分析し，フィードバックがどのように影響したかについても考察する。

4.6.3 解答時間

1 番目の語句から 5 番目の語句を選択するまでの解答時間を記録し，正答と誤答で解答時間に差があるかどうか分析する。正答と誤答を被験者間要因として分散分析を行い，次の帰無仮説，対立仮説について調べる。

帰無仮説②「正答の場合と誤答の場合では，並べ替え時間に差はない」

対立仮説②「正答の場合と誤答の場合では，並べ替え時間に差がある」

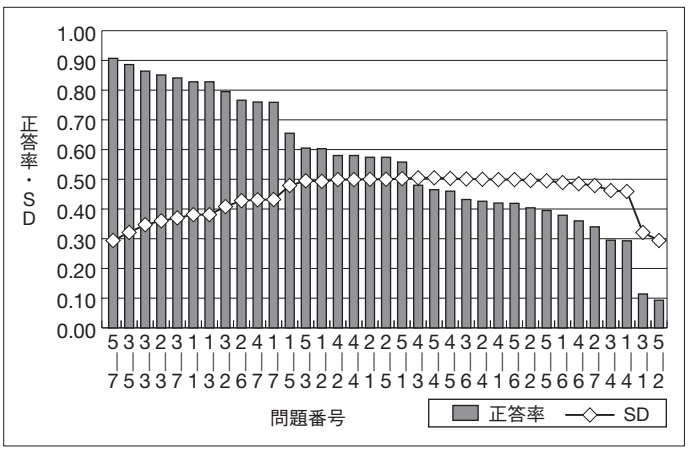
5 分析結果

5.1 正答率と誤答例

出題した35問の正答率，標準偏差，点双列相関係数を資料 1 に示す。図 6 は正答率順に並べた各問題の正答率，標準偏差のグラフである。

正答率が高低いろいろ交ざっているのは難易度が異なる問題がバランスよく出題されていることを示

▶ 図 6：問題ごとの正答率と標準偏差



すとともに，さまざまな能力の受験者を選り分けるために必要なためと考えられる（靜・竹内・吉澤, 2002）。図 7 は横軸に正答率，縦軸に標準偏差をプロットしたものである。この図から，正答率が0.5付近で標準偏差が最大となっていることがわかる。

▶ 図 7：各問題の平均正答率と標準偏差

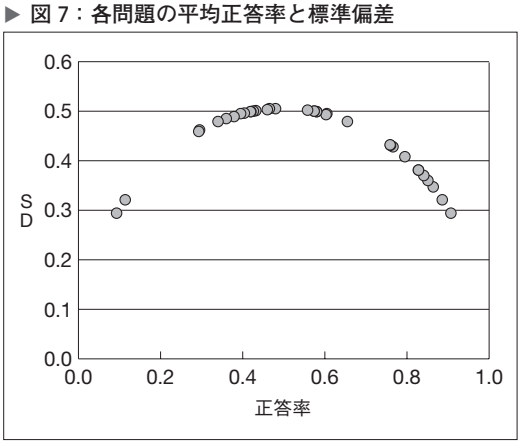
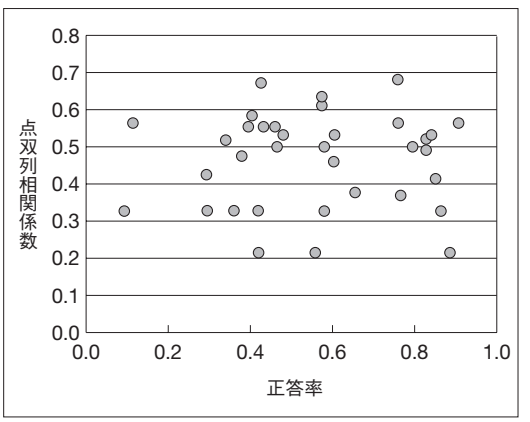


図 8 は正答率を横軸に，点双列相関係数を縦軸にプロットしたものである。点双列相関係数とは総得点が高い受験者が各項目でも正解しているかどうかを示すものである（大友, 1996, p.36）。今回用いた項目の点双列相関係数も最良項目に相当する0.4以上のものが多く，その他もほとんど0.3〜0.4未満の良好項目に入っている（3_5，4_1，5_1の 3 項目を除く。資料 1 参照）。

次に，主な誤答を表 3 に示す。これらの誤答を見ると，句レベルの語順に関するものが多い。例えば，1_6の誤答①と②は「朝食をとる時間」を time for

▶ 図 8：並べ替え問題の平均正答率と点双列相関係数



breakfast とせず，前置詞を含まない言い方 breakfast time にしてしまい，for が残って前や後ろに付けてしまったと考えられる。誤答①と③は「朝食をとる」から have breakfast とつなげてしまった可能性がある。一度身につけた「朝食をとる」という結びつきと「朝食をとる時間」という結びつきがそれほど違うという意識はなかったものと思われる。日本語を前から見ていくと途中まで同じであるため，そのまま have breakfast として time や for を次につなげたものと考えられる。

2_4の誤答③では「作り始める」という日本語から make to began の順に選択されたものと思われる。to 不定詞には動詞の原形が使われるという知識があれば防ぐことも可能な間違いだが，それ以上に日本語の影響が大きかったため防ぐことができなかったのではないだろうか。名詞句が定着するには時間がかかると言われている（木村, 2008）。中学生

■ 表 3：主な誤答例

問題番号	項目	問題文・正答・誤答例	正答率
1_4		この歌は世界中で人気があります	
	正答	*This song* is popular all over the world.	28%
	誤答①	*This song* is popular over all the world.	37%
	誤答②	*This song* is all popular over the world.	10%
	誤答③	*This song* is over popular all the world.	5%
		その他	20%
1_6		あなたは今日，朝食をとる時間がありますか	
	正答	*Do* you have time for breakfast *today*?	37%
	誤答①	*Do* you have breakfast time for *today*?	23%
	誤答②	*Do* you have for breakfast time *today*?	12%
	誤答③	*Do* you have breakfast for time *today*?	12%
		その他	16%
2_2		あなたの家の近くに公園はありますか	
	正答	Are there any parks near *your house*?	36%
	誤答①	There are any parks near *your house*?	18%
	誤答②	There are near any parks *your house*?	5%
	誤答③	Are there parks any near *your house*?	5%
		その他	36%
2_4		私は 6 時に夕食を作り始めました	
	正答	*I* began to make dinner at *six o'clock*.	39%
	誤答①	*I* began make to dinner at *six o'clock*.	19%
	誤答②	*I* began to make at dinner *six o'clock*.	9%
	誤答③	*I* make to began dinner at *six o'clock*.	6%
		その他	27%
2_7		ロンドンに着いたら，手紙を送ってください	
	正答	*Please* send me a letter when you *arrive in London*.	32%
	誤答①	*Please* send me when you a letter *arrive in London*.	10%
	誤答②	*Please* you send me a letter when *arrive in London*.	8%
	誤答③	*Please* when you send me a letter *arrive in London*.	6%
		その他	44%
3_1		エミリーさん，どんな映画が好きですか	
	正答	*Emily*, what kind of movies do *you like*?	10%
	誤答①	*Emily*, what do kind movies of *you like*?	29%
	誤答②	*Emily*, what do movies kind of *you like*?	12%
	誤答③	*Emily*, what movies of kind do *you like*?	6%
		その他	43%
3_4		このくつは，私には大きすぎます	
	正答	*These* shoes are too big for *me*.	30%
	誤答①	*These* are shoes too big for *me*.	14%
	誤答②	*These* shoes are big for too *me*.	14%
	誤答③	*These* shoes are big too for *me*.	9%
		その他	33%

表 3（続き）

問題番号	項目	問題文・正答・誤答例	正答率
4_3		あなたは，妹さんの宿題を手伝ってあげましたか	
	正答	Did you help your sister with *her homework*?	44%
	誤答①	Did you help with your sister *her homework*?	43%
	誤答②	Did you with your sister help *her homework*?	2%
		その他	11%
5_2		あなたの飛行機は何時にホノルルに到着しますか	
	正答	*What time* is your plane going to arrive *in Honolulu*?	9%
	誤答①	*What time* is going to your plane arrive *in Honolulu*?	34%
	誤答②	*What time* is arrive going to your plane *in Honolulu*?	8%
	誤答③	*What time* your plane is going to arrive *in Honolulu*?	6%
		その他	43%
5_5		トム，寝る前に歯を磨きなさい	
	正答	*Tom, brush* your teeth before you go *to bed*.	31%
	誤答①	*Tom, brush* your teeth you go before *to bed*.	11%
	誤答②	*Tom, brush* your teeth you before go *to bed*.	11%
		その他	47%

（注）イタリック体は与えられている語句。

にとって，その原因の 1 つとして日本語の語順が影響していると考えられる。

次に，誤答の割合に着目してみたい。その他の誤答の割合が多いものとして5_5（47%），2_7（44%），3_1と5_2（各43%）などがある。5_5と2_7の 2 つは複文であるため，間違いが多様化したものと考えられる。3_1は what kind of ～という表現を知らなかったため，5_2は未来表現の is going to ～で疑問文の作り方をきちんと理解していなかったため，いろいろな組み合わせの間違いが生じたのであろう。

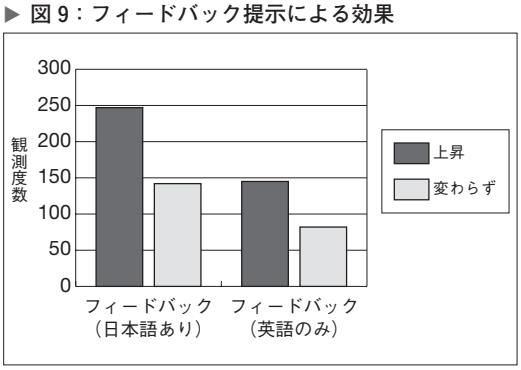
5.2　フィードバックの効果

表 4 は間違っていた問題が 2 回目で正答になった（上昇）か誤答のままだったか（変わらず）の問題数（観測度数）である。また，図 9 はその観測度数をグラフにしたものである。なお，1 回目で正解だった問題は対象外とした。日本語と英語のフィードバックを同時に提示した場合と英文のみを提示した場合の人数の違いをカイ二乗検定で調べた結果，「正答になった問題数と変わらなかった問題数に差はない」とする帰無仮説①が採択された（$\chi^2(1) = 0.009, ns$）。よって，日本語フィードバックがある場合もない場合も，正答に変わった人数と変わらなかった人数に有意な差はなく，日本語のフィードバックが英語のみのフィードバックよりも効果があったとは言えないことがわかった。

■ 表 4：フィードバックによる得点の変化

		上昇	変わらず	合計
観測度数	フィードバック（日本語あり）	247	142	389
	フィードバック（英語のみ）	145	82	227
期待度数	フィードバック（日本語あり）	247.5	141.5	389
	フィードバック（英語のみ）	144.5	82.5	227

▶ 図 9：フィードバック提示による効果



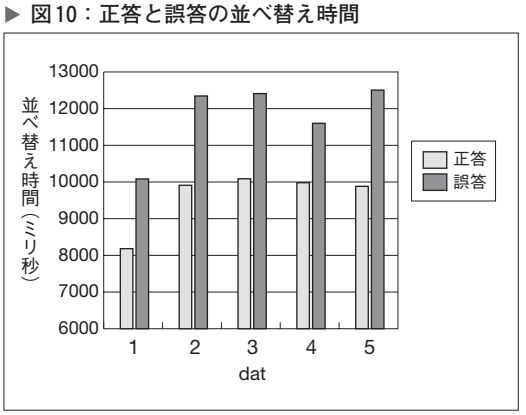
5.3 並べ替え時間

正答と誤答の並べ替えの時間に差があるかどうか分散分析を行って調べた。1問ごとでは正答と誤答の人数に大きな開きがあるものがあるため，7問まとめたグループごとに分析を行った。表5はグループごとの正解・不正解の平均時間と標準偏差であり，図10はそのグラフであり，いずれも誤答の方が正答より時間がかかっていることを示している。なお，全問題の平均時間と標準偏差は資料2に掲載した。

■ 表5：並べ替え時間の平均と標準偏差（ミリ秒）

	正答			誤答		
dat	平均	標準偏差	*N*	平均	標準偏差	*N*
1	8182.43	2616.83	258	10083.28	3366.46	164
2	9911.56	3297.61	201	12345.55	3838.69	174
3	10088.16	3151.48	199	12410.20	3526.71	133
4	9981.16	3761.90	190	11600.61	4215.76	184
5	9882.12	3348.53	330	12505.03	4536.13	270

▶ 図10：正答と誤答の並べ替え時間



分散分析を行った結果，5グループすべてで「正解の場合と不正解の場合では，並べ替え時間に差はない」とする帰無仮説②が却下され，対立仮説②が採択された（第1グループから順に，$F(1,421) = 42.182$, $p < .01$，$F(1,374) = 43.625$, $p < .01$，$F(1,331) = 39.311$, $p < .01$，$F(1,373) = 15.386$, $p < .01$，$F(1,599) = 66.232$, $p < .01$）。したがって，正解と不正解の並べ替え時間に有意な差があり，正解の方が不正解よりも速く並べ替えたことがわかった。

さらに正解と不正解で，反応時間のばらつきに差があるかを調べるため，正解と不正解の反応時間の標準偏差を分散分析によって調べた。その結果，正解の標準偏差の方が不正解の標準偏差よりも小さく（$F(1,69) = 11.285$, $p < .05$），不正解の方がばらつきがあったと言える。

正しい語順がわかる生徒はわからない生徒に比べて，語句を見てから，それほど迷わずに正しく並べることが安定してできたと言える。また，わからない生徒は迷ってしまった上に，正解できない傾向があることがわかった。ただ，実際には迷いながらも何とか正解になった生徒もいたはずであり，迷ったら正解できないという訳ではない。

6 考察

6.1 正答率と誤答例

正答率のばらつきは合否判定のためのテストとして必要なものと思われる（靜・竹内・吉澤, 2002）。また，点双列相関係数の数値は3項目を除き0.3以上の良好な項目または最良の項目であり（大友, 1996），得点の高い受験者が正解している問題が多く，適切な合否判定の資料となっていることを示している。

また, 標準偏差に注目すると0.5付近に多い（図6，図7）。これは，できた受験者数とできなかった受験者数の差が大きかったことを示していると考えられる。このことからも，英検の語順問題が受験者の語順理解を適切に判定する材料として練り上げられているものと思われる。

次に誤答の傾向であるが，大きく分けて3つ考えられる。第1に，日本語の語順の影響である。これが原因と考えられる間違いとして前章で指摘したように，breakfast time =「食事の時間」や make to began =「作り始める」などがある。日本語を母語とする学習者が中学生であれば，英語を外国語として学ぶ際には母語がほとんど確立していることにもっと配慮するべきかもしれない。例えば，中学1年生で学習する名詞句の段階で日本語と対比させながら語順の共通点を意識させる方法が考えられる。これは同時に相違点にも意識を向けることになるだろう。このように，語順を意識させた上で練習を繰り返せば，定着が図られるのではないか。

第2に，知識としてその言い方を知っていれば並べ替えが簡単にできたと思われる問題もある。表3の誤答例1_4や3_1などのように，日本語の影響とい

うより all over the world，what kind of ～などの表現を知っていればできる問題である。日本語と対比させて難しく説明するより，決まった言い方として覚えさせる方がよいだろう。なお，これら 2 つの表現のうち what kind of ～は被験者が用いている教科書では出てこないため，正答率が低かったと考えられる。しかし，all over the world は一度学習している言い方であることから，正答率が低い理由は単に覚えていないというより all the world で間違って覚えてしまっていたのかもしれない。

そして第 3 は結びつきの強さによる間違いである。誤答例3_4は典型的な例だと思われるが，「このくつ」とあっても，These shoes とならずに These are と結びついてしまう間違いが多かった。木村・金谷（2006）が指摘する「(1) 指示形容詞が使用されている」である。日本語と同じ語順であることから考えると，間違いにくい問題であるはずだ。しかし正答率は0.295とかなり低い。短い学習期間の中で，今までにない結びつきが要求された場合，今までの結びつきの知識が最優先し，そのルールを他にも適応させて並べ替えてしまう傾向があるようだ。他にも，誤答例2_2で any parks や near your house，誤答例2_7では send me a letter や when you arrive などのように，英語では自然な結びつきと思われるものでも別な語順で組み合わされているものがあり，正しい結びつきが十分定着していないと考えられる。なお，send me a letter は，木村・金谷（2006）が定着に時間がかかると指摘する「(2) SVOO 構造を持つ」に該当する。実際，本実験でもその傾向が見られた。

最初に覚えた単語と単語の結びつきから，別な結びつきへと徐々に知識が広がることは，単語についてコロケーションの知識が増えたことを意味する。教科書や学習者が用いる教材なども This is ～の結びつきが安定してきたら，This book is ～のような指示形容詞を使用した結びつきへと発展させ，両方が定着するような頻度で登場することが望ましいだろう。また，教科書がそういう構成になっていなくてもワークシートなどを用いた練習などで定着を図るために工夫していく必要があるだろう。また，SVOO 構造の定着に時間がかかるとの指摘を再確認できたことから，この構造を持つ英文が繰り返し出てくる教科書の構成や授業での活動の工夫が今まで以上に必要であると考える。

なお，今回は英検 4 級の問題を用いたため，木村・金谷（2006）が指摘する(3)，(4)，(5)については該当する出題がなかった。(1) 指示形容詞が使用されている，(2) SVOO 構造を持つ，については本実験においても困難度が高く間違いが多いことが確認できた。

6.2　フィードバックの効果

カイ二乗検定で検証した結果，日本語のフィードバックに効果があるとは言えなかった。そこで，フィードバック別に再度カイ二乗検定を行うことにした。表 6 はフィードバック別の観測度数と期待度数である。

■ 表 6：日本語フィードバックの効果（フィードバック別）

		上昇	変わらず	合計
フィードバック（日本語あり）	観測度数	247.0	142.0	389
	期待度数	194.5	194.5	389
フィードバック（英語のみ）	観測度数	145.0	82.0	227
	期待度数	113.5	113.5	227

フィードバック別にカイ二乗検定を行った結果，どちらのフィードバックの場合にも，上昇した問題数と変わらなかった問題数の間に有意な差があった（それぞれ，$\chi^2(1) = 28.342, p < .01$; $\chi^2(1) = 17.485, p < .01$）。フィードバックとしてはどちらも得点上昇に結びついていることがわかった。日本語フィードバックの効果が英語のみのフィードバックよりも効果があったとは言えないが，日本語と英語のフィードバックも英語のみのフィードバックも，それぞれが得点上昇に結びついていたと言えよう。

次に，実験の終わりに採ったアンケートを参考にしながら，もう少し日本語のフィードバックの効果を考えてみたい。アンケートでは「間違うと英語と日本語が最後に示されますが，その日本語は役に立つと思いますか」と質問し，五件法「日本語は役に立つ（5 点）」～「日本語は役に立たない（1 点）」で回答を求めた。その結果，表 7 のようになった。

アンケートの集計結果では，語順整序問題のフィードバックとして日本語が役に立つとまあまあ役に立つと答えた人数の合計が半数を超えている（60%）。間違った場合のフィードバックとして日本語が提示された方がよいと考えていることから，学

■表7：L1フィードバックに対するアンケート結果

選択肢	dat1, 2, 4人数	dat3, 5人数	延べ人数	%
日本語は役に立つ	23	13	36	32%
日本語はまあまあ役に立つ	15	17	32	28%
どちらとも言えない	11	6	17	15%
日本語はあまり役に立たない	3	2	5	4%
日本語は役に立たない	2	2	4	4%
未回答	4	15	19	17%
合計	58	55	113	100%

習者の意識として日本語がなんらかの形で学習を促進していると感じていると考えられる。

日本語のフィードバックの効果に関する学習者の肯定的感想をいくつか見てみる（その他の感想は表8を参照）。

- 英語独特の文の成り立ちがよくわかるので，日本語と比較して覚えることができる。
- 日本語と英語を比較できてよい。正しい意味がわかるところがいい。
- 日本語をどのように並び替えるかがわかっていいと思うから。
- 日本語があった方が語順がわかりやすい。

このように，分析的に文の成り立ちを考えたり，日本語の語順と英語の語順を対比したりすることが，中学生の英語学習方略として効果的と言えるかもしれない。中学生段階では，英語の語順をそのままで覚えなさいと言われても納得がいかず，日本語の語順との違いや文の構成要素などの説明を聞いて初めて納得できるという学習者も少なくないと思われる。文構造が複雑になれば，なおさらその傾向が強まるであろう。

一方，役に立たなかったとあまり役に立たなかったと答えたのは8％であった。主な否定的感想を見てみる。

- 英語の語順どおりに日本語が書いてあるとわかりにくい。
- あまり役に立たなかった。英語で覚えた方がよかった。

これらの感想から，学習者の中にはむしろ日本語がないフィードバックの方がすっきりして見やすい生徒もいたことがわかる。日本語のフィードバックはこれらの学習者にとってあまり効果はなかったかもしれない。このような学習者にとっては，日本語に頼ってしまう習慣をつけないように日本語を示さない方がいいであろう。

何かを考える際に，英語で考えられるようにするには，日本語に訳さない直読直解の思考回路に切り替える必要がある。しかし，学習者個々の発達段階や学習段階によって，母語である日本語の発想を利用することも有効な場合があると考えられる。

今回のソフトウェアは1回のみのテストとしてではなく，あくまでも学習の一環としてフィードバックをどうするか考えるものとして作成してきた。ソフトウェアについて自由に感想を書かせたところ，日本語のフィードバックに役に立たなかったと回答した学習者も「1回目でできなかったところが2回目でできてよかった」，「2回目に100点がとれてよかった」などの肯定的感想があり，少なくとも繰り返しの効果があって達成感を感じ取ることはできたようである。選抜するためのテストではなく教育するためのテストであると言えよう。また，池田（1992）が示した「授業＝学習（訓練）＝テスト」の考え方に沿うものと言えるのではないか。

カイ二乗検定とアンケートの結果をあわせて考えると，日本語のフィードバックは効果的とは言えないかもしれないが，日本語のフィードバックを役立つと考えている学習者にとっては英語のみのフィードバックより心理的な効果はあるかもしれない。

今回の実験では2種類のフィードバックの短期的な効果を調べるものだったが，アンケートの感想から考えると，語順の理解が深まれば日本語のフィードバックの長期的な効果も考えられるのではないかと思われる。日本語のフィードバックの長期的効果などについては別な実験デザインによるさらなる検討が必要である。

■ 表 8：L1 フィードバックに関する感想

アンケートの感想から
役に立った，まあまあ役に立ったと回答した学習者の感想
・英語独特の文章の成り立ちがよくわかるので，日本語と比較して覚えることができる
・日本語と英語を比較できてよい。正しい意味がわかるところがいい
・日本語をどのように並び替えるかがわかっていいと思うから
・間違えたところがわかるから。理解が深まる
・日本語と英語を一緒に覚えられるから
・日本語を見れば文を作るヒントになってよい
・理解がしやすく，その後やると，とてもやりやすかったから
・日本語があった方が語順がわかりやすい
・もう一度やるとき成功しやすいから
・英語だけだとわかりづらいから
・単語の意味がすぐにわかるから
・ないよりはあった方が復習になるから
どちらとも言えないと回答した学習者の感想
・あやふやなところがわかるから，英語と照らし合わせています
・見ないときもあったし，見たときもあったから
・英語の語順どおりに日本語が書いてあるとわかりにくい
・間違いを見直すことはいいことだが，いまいち覚えづらい
あまり役に立たなかった，役に立たなかったと回答した学習者の感想
・日本語を読んでも理解しづらかったから
・英文を見ればだいたい日本語訳がわかるから
・あまり役に立たなかった。英語で覚えた方がよかった

6.3　並べ替え時間

分析の結果から，正解した問題の方が不正解だった問題よりも速く並べ替えられたことがわかった。また，不正解の標準偏差の方が正解の標準偏差よりも大きく，不正解の方が並べ替え時間にばらつきがあった。語順整序問題において時間がかかった理由は，答えに自信がなかったためであろう。迷った上に正解できないということが考えられる。中には時間はかかったけれど正確に並べ替えることができた問題もあったので，遅いから間違えるという訳ではない。しかし，迷ったり考えたりして平均以上に時間がかかる場合は，不正解の可能性が高まることがわかった。語順の知識が正しく身についていれば，正確にしかも速く並べ替えができると考えてよいのではないか。合否判定するための試験では，語順整序問題でも正確に速く並べ替えることが要求される。

速く並べ替えができるということは話すことにもつながっていく。ゆっくり考えていては会話についていけないこともある。語順整序問題で速さも調べることによって，将来的には話す能力の潜在的な力を判定することも可能になるのでははないか。並べ替えの速さは流暢さにつながると考えられる。もちろん，調音など別な側面も考慮に入れなければならないが，話す際のプランニングに相当する部分は並べ替え時間を計測することによって予測することができると考えられる。

7　まとめと今後の課題

本実験で用いた問題数や被験者数から結論を導き出すには限界があるが，本研究から示唆されたことをまとめたい。まず，中学生に見られる誤答の特徴として，日本語の語順の影響，連語などの知識の不足，結びつきの強さの影響などが原因と考えられるものが多い。次にフィードバックに関して，日本語と英語のフィードバックも英語のみのフィードバックも語順の定着につながるが，前者のフィードバックが後者のフィードバックよりも語順の定着に結びつくとは言えないことが示された。また，語順整序問題の並べ替え時間については，正答の方が誤答よりも並べ替え時間が短かく，標準偏差も小さかったことから，知っている語順は迷わず正しく並

べ替えることができる傾向があることが示された。

英語の語順に習熟するための教育的示唆として2つ述べたい。1番目はL1が語順習得に果たす役割について，行動主義心理学における習慣形成の考え方から新しい知見に基づく考え方にシフトすることが重要と思われる。例えば，日本語が母語として確立している中学生段階では，日本語と共通な部分を意識させることにより，語順習得が直感的でわかりやすいものになると思われる。ただし，L1の利用は個人差があると考えられ，英語を得意とする学習者の場合には，英語の提示のみにしてそのままの語順で定着をさせる方がよいこともあるだろう。2番目は，今までと異なる結びつきが出てきた際に結びつきの拡張に意識を向けさせることである。単語と単語の結びつき（コロケーションの知識）をその都度拡張することに意識を向け，適切に使い分けができるようにすることが語順の習得にとって重要であると考える。中学生が使う教科書や教材など，また授業で用いるワークシートなどもこの点を踏まえたものにしていく必要があろう。

今回分析できなかったこととして，全解答方式の結果と英検の部分選択方式の結果とを比較して正答率にどのような差が生まれるのか調べていくことが挙げられる。今後の課題としたい。

謝　辞

本研究の機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会の皆様，選考委員の先生方に厚く御礼申し上げます。特に，担当していただいた池田央先生からはいろいろな角度から大変貴重なご指導・ご助言をいただくとともに，わかりやすいテスティングに関する著書から大きな刺激を受け，研究を進めることができましたことに心より感謝申し上げます。

注

(1) Test Of English As a Foreign Language（TOEFL）は紙ベースのテストTOEFL-PBTからコンピュータベースTOEFL-CBTへ，そして現在はTOEFL-iBTと呼ばれるインターネットベースのテストに移行してきた。

(2) CASEC（Computerized Assessment System of English Communication）は日本英語検定協会が基礎開発した英語コミュニケーション能力の判定テストで，インターネット上で受験できるテストである。

(3) 日本英語検定協会より使用許可をいただいた平成17年第1回から平成19年第2回までの問題を使用した。

(4) 反応時間の記録に関して，マウス入力よりもキー入力の方が精度が上がるために，矢印キー入力を採用した。

(5) この英文の提示は，フィードバックの効果を調べるために1セット終わると提示される2種類のフィードバックとは別なものであり，dat1～dat5までのすべての誤答に対して共通に行われる。選抜型ではなく，教育型の機能を重視するという観点から，誤答の場合はすぐに正答を提示することが重要と考え，この段階ではまず英文のみを提示する。2種類のフィードバックは1セット7問終わるごとに提示される。

参考文献（＊は引用文献）

姉﨑達夫.(2007).「語順をマスターしよう」.『実践事例アイディア集：中学校，高等学校』, 15, 112-3. 東京：社団法人日本教育工学振興会.

＊Gass, S. M., & Selinker, L.(2008). *Second language acquisition: An introductory course*（3rd ed.). New York: Routledge.

＊池田央.(1992).『テストの科学：試験にかかわるすべての人に』. 東京：日本文化科学社.

石橋玲子.(2002).『第2言語習得における第1言語の関与：日本語学習者の作文算出から』. 東京：風間書房.

＊亀山太一.(2007).「品詞理解と構文力養成を促す英語学習用WEB教材」.『全国英語教育学会第33回大分研究大会発表予稿集』. 41-42.

＊木村恵.(2008).「中学生による英語名詞句理解過程の経年変化：誤りパターンの分析」. 金谷憲教授還暦記念論文集刊行委員会（編）.『英語教育・英語学習研究　現場型リサーチと実践へのアプローチ：金谷憲教授還暦記念論文集』, 204-213. 東京：桐原書店.

＊木村恵・金谷憲.(2006).「英語の句構造に対する日本人中学生の理解度調査：『導入』から『定着』までの時差を特定する試み」. *KATE BULLETIN*, 20, 101-112. 関東甲信越英語教育学会.

小池生夫（編集主幹）.(2003).『応用言語学事典』. 東京：研究社.

＊中村洋一.(2006).「言語テストにおけるテスト理論とデータ分析」. 国立国語研究所（編）『世界のテスト』. 15-24. 東京：くろしお出版.

＊西垣内磨留美.(2000).『英語の語順と文法』. 東京：ベレ出版.

Odlin, T.(2003). Cross-linguistic influence, In C.J. Doughty, & M.H. Long(Eds.), *The handbook of*

second language acquisition（pp.437-486）. New York: Blackwell Publishing.
＊大友賢二.（1996）.『項目応答理論入門：言語テスト・データの新しい分析法』. 東京：大修館書店.
＊靜哲人・竹内理・吉澤清美.（2002）.『外国語教育リサーチとテスティングの基礎概念』. 東京：大修館書店.

資　料

資料1：並べ替え問題の平均正答率と標準偏差

	Mean	SD	p 正答率	q 誤答率	p q	点双列相関係数
1_1	0.828	0.381	0.828	0.172	0.143	0.491
1_2	0.603	0.493	0.603	0.397	0.239	0.460
1_3	0.828	0.381	0.828	0.172	0.143	0.521
1_4	0.293	0.459	0.293	0.707	0.207	0.425
1_5	0.655	0.479	0.655	0.345	0.226	0.377
1_6	0.379	0.489	0.379	0.621	0.235	0.475
1_7	0.759	0.432	0.759	0.241	0.183	0.681
2_1	0.574	0.500	0.574	0.426	0.244	0.611
2_2	0.404	0.496	0.404	0.596	0.241	0.584
2_3	0.851	0.360	0.851	0.149	0.127	0.414
2_4	0.426	0.500	0.426	0.574	0.244	0.672
2_5	0.574	0.500	0.574	0.426	0.244	0.635
2_6	0.766	0.428	0.766	0.234	0.179	0.369
2_7	0.340	0.479	0.340	0.660	0.225	0.518
3_1	0.114	0.321	0.114	0.886	0.101	0.564
3_2	0.795	0.408	0.795	0.205	0.163	0.500
3_3	0.864	0.347	0.864	0.136	0.118	0.327
3_4	0.295	0.462	0.295	0.705	0.208	0.328
3_5	0.886	0.321	0.886	0.114	0.101	0.215
3_6	0.432	0.501	0.432	0.568	0.245	0.554
3_7	0.841	0.370	0.841	0.159	0.134	0.532
4_1	0.420	0.499	0.420	0.580	0.244	0.215
4_2	0.580	0.499	0.580	0.420	0.244	0.327
4_3	0.480	0.505	0.480	0.520	0.250	0.532
4_4	0.580	0.499	0.580	0.420	0.244	0.500
4_5	0.460	0.503	0.460	0.540	0.248	0.554
4_6	0.360	0.485	0.360	0.640	0.230	0.328
4_7	0.760	0.431	0.760	0.240	0.182	0.564
5_1	0.558	0.502	0.558	0.442	0.247	0.215
5_2	0.093	0.294	0.093	0.907	0.084	0.327
5_3	0.605	0.495	0.605	0.395	0.239	0.532
5_4	0.465	0.505	0.465	0.535	0.249	0.500
5_5	0.395	0.495	0.395	0.605	0.239	0.554
5_6	0.419	0.499	0.419	0.581	0.243	0.328
5_7	0.907	0.294	0.907	0.093	0.084	0.564

資料 2：各問題の正答誤答別平均時間と標準偏差（ミリ秒）

問題番号	正答			誤答		
	時間	SD	*N*	時間	SD	*N*
1_1	7800	2793	49	8647	2876	10
1_2	7642	2469	36	9104	3632	24
1_3	8641	2606	49	10161	2469	12
1_4	9247	2737	17	10407	3368	43
1_5	7923	1811	39	9743	2912	22
1_6	8013	3108	22	10276	2752	38
1_7	8431	2770	46	11626	4902	15
2_1	11167	3577	30	12515	4858	25
2_2	11577	3770	20	13071	3873	36
2_3	7777	2305	44	11167	6099	11
2_4	9497	3240	21	11593	2961	33
2_5	10805	3452	29	12192	3060	22
2_6	9810	2934	41	11910	3945	14
2_7	10531	2321	16	12838	3259	34
3_1	10327	3404	5	12260	3303	41
3_2	9417	3348	40	8688	1232	9
3_3	8731	2596	39	11188	3275	7
3_4	12349	3413	13	12929	3539	33
3_5	9200	2359	43	10663	2487	6
3_6	12800	3867	20	13911	3917	28
3_7	11024	2347	40	12110	2730	8
4_1	11107	3003	22	11913	4691	29
4_2	9189	2825	31	10471	4810	22
4_3	10359	2607	24	10318	3163	30
4_4	9846	5222	30	12926	4870	25
4_5	10953	4552	23	12930	3886	31
4_6	11278	3384	19	11341	2924	34
4_7	8707	3411	41	10737	5516	13
5_1	10301	3167	26	12838	4724	21
5_2	11534	2122	5	12891	4624	42
5_3	11366	4194	26	13230	3921	18
5_4	10620	3121	21	13119	6714	24
5_5	11621	2210	17	13331	4089	29
5_6	12692	3481	19	14634	4562	27
5_7	10525	2650	41	11312	3467	4

（注）資料 2 のデータの中に，正答よりも誤答の方が並べ替え時間が短いものが２つある（① 3_2：Please tell me your e-mail address.；② 4_3：Did you help your sister with her homework?）。①に関しては，誤答だった 9 名のうち，Please tell me まで正解していた学習者が７名いたことから，me の次の単語からじっくり考えた者が正解し，迷わず直感的に並べた者が誤答だったため，誤答の方が時間が短かったと考えられる。②に関しては，誤答の 30 名の中で，23 名が Did you help with your sister her homework? と並べ替えている。英単語個々の並べ替え時間は記録していないが，help の次にどの単語を配置するか迷った者が多かったと考えられる。正答の並べ替え時間が短い問題では自信を持って素早く正しい順番に単語を並べられたのに対して，この問題では正答した者でも自信を持って並べ替えた者が少なかったと考えられる。なお，個々の単語の並べ替え時間を記録することでどこにつまずいているか，さらに詳細なデータが得られる可能性がある。今後の検討課題としたい。

スピーチにおける生徒相互評価の妥当性
―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

概要　本研究の目的は，スピーチにおける日本人高校生の相互評価にはどの程度の妥当性があるかを検証することである。妥当性は，1）構造的要素，2）一般可能性的要素，3）外的要素，4）内容的要素，5）実質的要素，6）影響的要素の6つの側面より検証された。主な分析方法として項目応答理論のラッシュ・モデル分析を用いた。その結果，生徒相互評価の構造的要素については部分的に妥当性が認められ，その他の5つの妥当性の側面についてはすべてにおいて十分な妥当性が示された。6つの妥当性の要素の検証結果をまとめると，スピーチにおける日本人高校生による相互評価には一定の妥当性があると考えられる。また，生徒相互評価には，教員評価に比べ平均値が高く，標準偏差が低い傾向も見られた。これらの研究結果に基づき，生徒相互評価の活用について教育的示唆を行う。

1 はじめに

現在，コミュニケーション能力の育成は高等学校での英語教育における焦点と言っても過言ではない。「英語が使える日本人」育成のための行動計画やスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（SELHi）の指定も文部科学省によって行われ，コミュニケーション能力の育成はますます強調されている。さらに，新学習指導要領では，「授業を実際のコミュニケーションの場」（文部科学省，2009, p.92）と位置づけており，スピーキングを含めた4技能を有機的に結びつけ，バランスよく学ぶことが求められる。

しかし，コミュニケーション能力の1つとしてスピーキングの能力をどう伸ばすかに重点が置かれている一方で，その評価方法についてはあまり強調されていない（秋山, 2000）のが現状である。スピーキングの能力の評価に消極的になる理由としてまず挙げられるのは，スピーキングの評価は主観的になりやすく（McNamara, 2000），言語テストの分野において評価が最も難しい分野の1つであるということである（馬場他, 1997）。また2つ目の理由として日本の教育現場では多くの場合1クラスに40人程度の生徒がおり，一人一人スピーキングのテストをしていくことが難しい（Heaton, 1975）ことが考えられる。

これらの問題点を少しでも軽減し，スピーキングの評価をより実用的なものにするよう，生徒相互評価の活用を考えた。生徒相互評価を教員評価と併用することにより，多面的かつより客観的に評価が行えることと，評価のための時間と労力の軽減にもつながると考えられる。

本研究では高校生による相互評価を「生徒相互評価」とし，主に項目応答理論を使って生徒相互評価の結果を分析し，その妥当性の検証を行う。

2 先行研究

2.1 妥当性

従来，妥当性とはテストが測ろうとしているものを正確に測っているかどうか（Hughes, 1989）と考えられており，内容妥当性，構成概念妥当性，併存的妥当性，予測妥当性など，それぞれ独立したものとして分類されていた。しかし，今日では，妥当性

は構成概念妥当性を中心としたテストの解釈と使用に関する1つのまとまった概念としてとらえられている（Bachman, 1990）。この妥当性の概念は信頼性も含む多面的なものであり（Chapelle, 1999），さまざまな観点から妥当性を見ていくことが不可欠である。Messick（1996）は，この妥当性の概念を1）内容的要素，2）実質的要素，3）構造的要素，4）一般可能性的要素，5）外的要素，6）影響的要素の6つの側面に分類した。1つ目の内容的要素とは，知識や技能などの測定される内容が評価タスクと関連しているかという妥当性の側面である。2つ目の実質的要素とは，理論的プロセスが実際の評価タスクにおいて行われているかについての妥当性の側面である。3つ目の構造的要素とは，評価の内的構造が構成概念の内的構造と一致しているかの側面を表している。4つ目の一般可能性的要素とは，テストの母集団，設定やタスクによりどの程度テストで得られた得点や解釈が一般化できるかという側面のことである。5つ目の外的要素とは，テスト得点と他の測定結果との関係が予測される関係をどの程度反映しているかという妥当性の側面を示している。6つ目の影響的要素とは，長・短期的に見てテスト得点の解釈と使用における意図した影響と意図しなかった影響がどのようにあるかという妥当性の側面である。本研究でもこのMessickの妥当性の解釈に基づき，研究を行う。

2.2 相互評価とその妥当性

2.2.1 相互評価

相互評価は，一般に継続的評価（定期テストなどのように成績の決定などに用いる一括的評価に対して，家庭学習や課題など継続的に行う評価）の1つとして考えられている（松沢, 2002）。Brown（1998）は，相互評価を「1人かそれ以上の生徒の言語または言語運用力の判断を生徒に求める評価」（p.54）と定義している。

Brown（1998）は，相互評価の長所として評価に余計な時間や手段を必要としないという実用的な面を挙げている。また，相互評価は，生徒の動機づけを高めたり（Orsmond, Merry, & Reiling, 1996），学習目標をはっきり認識させたりする（Luoma, 2004）効果も持っている。

一方，短所として，相互評価が比較的主観的な評価方法であることと，入試のような重要度の高い（high-stakes）状況においては信頼性に問題があることを挙げている（Brown, 1998）。

2.2.2 相互評価の妥当性

総括的評価の一部，つまり成績の一部として相互評価を使おうとする場合，比較的主観的評価とされる相互評価の妥当性を検証する必要がある。Miller & Ng（1996）は，教員評価と相互評価の相関を分析し妥当性の検証を行った。41人の大学生を対象に英語スピーキングの授業2クラスで実験を行い，教員評価と相互評価の間に比較的高い相関（r = .68-.80）を認め，相互評価は教員評価と比較しうると結論づけた。また，相互評価の信頼性を高める条件の1つとして高い英語の能力を挙げている。Hughes & Large（1993）も44人の大学生を対象に，オーラル・コミュニケーションにおける相互評価の妥当性を検証する実験を行った。その結果，教員評価と相互評価の相関は高く（r = .83），相互評価の妥当性が認められた。Stefani（1994）では教員評価，相互評価，自己評価の相対的な信頼性の研究を行い，教員評価と相互評価には非常に高い一致が見られ（r = .89），生徒の評価が教員と同程度の信頼性を持ちうると結論づけた。Stefaniはまた，相互評価の平均値は教員評価の平均値より高く，標準偏差は教員評価と比べて相互評価の方が小さい傾向にあることも指摘した。

さらに，Nakamura（2002）とMatsuno（2009）では，項目応答理論に基づいてラッシュ・モデル分析を行い妥当性の検証を行った。Nakamuraは，オーラル・プレゼンテーションのクラスの大学生12人を対象とした相互評価の妥当性を検証した。無作為抽出された5人の相互評価者のうち1名だけ項目応答理論のモデルにミスフィットした評価者（misfit rater）と判断されたが，他の4人の評価者は評価の厳しさに差はあるものの一貫した評価をしていたことがわかった。その結果をもとに，学生による相互評価は一定の信頼性を備えていると結論づけた。Matsunoも同様に項目応答理論を用いて，大学生91人と教員4人を対象にライティングにおける自己評価，相互評価，教員評価の比較を行った。その中で，多くの相互評価者は評価者内信頼性が一貫しており，自己評価や教員評価と比べてバイアスも少なかった。このことから，相互評価はライティングのクラスである程度役立てることができること

が検証された。

一方で，相互評価の妥当性について否定的な先行研究もある。Orsmond et al.（1996）は，教員評価と相互評価の結果を基に回帰分析を行った。その結果，２つの評価間の相関は高かったが，偏差に有意差が認められ，相互評価の信頼性に疑問を投げかけた。Freeman（1995）もまた，210人の大学生を対象に教員評価と相互評価の分析を回帰分析を用いて行い，その結果それらの評価間の相関は中程度であり，よい発表を低く評価し，よくない発表を高くつける傾向が見られた。この結果は，学生が信頼性のある評価者になることが難しいことを示した。

以上のような先行研究からもわかるように，これまでの相互評価についての妥当性の検証結果は分かれており，とらえようとしている妥当性の側面や分析方法によっても結果に違いが見られた。

2.3　項目応答理論とラッシュ・モデル

項目応答理論とは「ある困難度を持ったテストの項目に，ある能力を持った受験者がどのように応答するか，ということに関して確率的なモデル（probabilistic model）を設定し，それに基づいて受験者の応答データを分析したり，テストを開発したりするための理論」（靜・竹内・吉澤, 2002, p.100）である。このモデルの設定のためには，２つの前提が仮定されており（大友, 1996），１つは「局所独立の仮定」，つまり受験者が１つの項目に正答できる確率は，そのテストの他の項目に正答できる確率に影響を受けないという仮定である。もう１つの前提条件は「一次元性」であり，用いられるテスト項目はただ１つの能力分野を測定するものでなければならないという前提である。項目応答理論の特徴として，1）異なるテストを用いても共通の尺度上で能力測定が可能なこと，2）異なる受験者集団に用いても共通の項目特性に関する値を求めることが可能なこと，3）項目ごとの測定の精度を求めることが可能なことなどが挙げられる（大友）。

項目応答理論の１パラメータ・ロジスティック・モデルは開発者である Rasch の名前からラッシュ・モデルと呼ばれている。１パラメータ・ロジスティック・モデルは「項目困難度パラメータ」を基準にしている（大友, 1996）。さらに，項目困難度，受験者の能力の２つの相（facets）に加えて，評定者の厳しさや課題の難しさなどの相を加えたものが「多相ラッシュ測定」（Many-Facets Rasch Measurement）である（靜他, 2002）。この分析方法は，評価者の主観が介入した測定状況の分析に適しており，スピーキングテストの分析を行った秋山（2000）やライティングの評価者を分析した長橋（2008）でも使用されている。この測定の代表的なソフトウェアが Linacre の開発した FACETS であり，本研究でも使用する。

3　研究の目的・仮説・特徴

3.1　研究の目的

本研究の目的は，スピーキング活動の中のスピーチに焦点を当て，日本人高校生による生徒相互評価にはどの程度の妥当性があるか検証することである。

生徒相互評価は Brown（1998）の定義に基づき（2.2.1参照），１人の生徒のスピーチを発表者以外のクラス生徒全員で評価する。また，評価項目は発音，文法，流暢さ，態度，総合評価の５項目であるが，本研究では総合評価に焦点を当てる。

3.2　研究の仮説

妥当性検証にあたっては，Messick（1996）を基に，妥当性の６つの要素，1）構造的要素，2）一般可能性的要素，3）外的要素，4）内容的要素，5）実質的要素，6）影響的要素の側面より検証を行う。なお，妥当性の要素の順序については，本研究の分析手法ごとに分け，並べ替えた。

また，Chapelle（1999）の妥当性検証の方法に従い，①仮説を作り，②仮説を検証するための関連した証拠を提示し，③証拠と理由づけを提示し妥当性に関する主張を行うものとする。研究の仮説は次のとおりである。

1）構造的要素の検討
　妥当性の仮説１：生徒相互評価の結果は一次元である（具体的には，生徒相互評価のデータは項目応答理論のモデルに適合している）
　妥当性の仮説２：生徒相互評価の信頼性は高い
2）一般可能性的要素の検討
　妥当性の仮説３：クラスにより生徒相互評価の結果に大きな差はない

3）外的要素の検討
妥当性の仮説 4 ：生徒相互評価と教員評価との相関は高い
妥当性の仮説 5 ：生徒相互評価と教員評価では平均値において統計的差異はない
4）内容的要素の検討
妥当性の仮説 6 ：スピーチは授業での学習内容と関連している
5）実質的要素の検討
妥当性の仮説 7 ：生徒相互評価はスピーキングの能力を測っている
6）影響的要素の検討
妥当性の仮説 8 ：生徒相互評価はスピーチのテストによい影響を持つ

3.3 研究の特徴

本研究の特徴は，1）高校生を対象として，2）項目応答理論を用い，3）妥当性を多面的に検証する，相互評価の研究となっている点である。第 1 に，これまでの相互評価の先行研究はほとんどが大学生を対象としており，高校生を対象とした相互評価の研究はほとんどない。第 2 に，分析手法として項目応答理論を用いる点である。Nakamura（2002）と Matsuno（2009）を除き，相互評価における先行研究ではほとんどの場合，教員評価と相互評価の相関をとる方法により妥当性の外的要素の側面を中心に検証が行われてきた。本研究では項目応答理論を用いることにより構造的要素の側面も検証している。第 3 に本研究では，構造的要素，一般可能性的要素，外的要素，内容的要素，実質的要素，影響的要素の多様な観点から妥当性の検証を行っていることが特徴である。

4 研究方法

4.1 参加者

本研究には公立高校の生徒157名（1 年生 2 クラス80名，2 年生 2 クラス77名）が参加した。2 年生に関しては2006年に，1 年生に関しては2008年に実験を実施した。参加者のうち有効データは，発表者145名，評価者117名，アンケート116名であった。外国籍を有する生徒も 5 名いるが，英語を母語とはしていない。この高校は研究者の勤務校であり，英語と理科の教育に力を入れている進学校である。また，教員評価者として研究者を含む日本人英語教員 4 名と英語指導助手（ALT）1 名の計 5 名が参加した。日本人英語教員に関しては高校教員としての経験を10年以上有しており，ALT は勤務 3 年目である。

4.2 手順

今回の実験は授業（1 年生は英語Ⅰ，2 年生は英語Ⅱ）の一環として行った。教員評価とともに生徒相互評価の結果も成績の一部に含めることとし，生徒にもその旨を伝えた。まず，事前に熟達度テスト（α = .78）を作成した。この問題は英検（2 級～3 級）の問題などを参考に作成され，リスニング問題（15問），語彙問題（15問），文法・語法問題（20問）の計50問を30分間で行った。

次に，授業 1 時間をかけて評価者訓練を行った。生徒はまず各レベルのスピーチの例をビデオで見てから，評価練習（4 回），模擬評価（3 回）を行った。教員の評価者訓練についても，生徒評価者訓練に先立って同様の手順で行った。評価項目は発音，文法，流暢さ，態度，総合評価の 5 項目である。また，評価基準表の作成にあたっては，Council of Europe（2001）の Common European Framework の 6 段階評価（A1～C2）を参考にして日本人高校生のスピーキングの熟達度に合わせて作成した（資料 1 ）。

評価者訓練の次の授業から 3 時間かけてスピーチ発表と生徒相互評価を行った（各クラス40名程度，1 時間当たり13～14名）。スピーチの発表は 1 人 2 分間程度で，直後の 1 分間を使って発表者以外のクラス全員で生徒相互評価を行った。教員（3 ～ 4 名）もこのときに評価を行ったが，教員の一部が授業に参加できなかった場合は，後でビデオを見て評価を行った。

スピーチ発表と生徒相互評価の後 1 週間以内に，生徒相互評価に関するアンケート調査を実施した（資料 2 ）。

4.3 分析方法

3.2 の妥当性の 6 つの要素の具体的分析方法については，小泉（2005）を基にしてまとめた（表 1 ）。

妥当性の構造的要素の側面については，生徒相互評価と教員評価の結果を基にラッシュ・モデル分析とクロンバック α の信頼性係数を使った分析を行う。ラッシュ・モデル分析では FACETS（Linacre,

■ 表 1：妥当性の 6 つ要素と分析手法

要素	■妥当性検証で吟味する側面 ・チェック項目	本研究での具体的分析手法
構造的要素	■テストの内的構造（タスク・項目・設問間の関係）の検証 ・データの次元が，仮定された構成概念の次元と一致（適合）するか	・項目応答理論を使ったラッシュ・モデル分析 ・評価者間信頼性
一般可能性的要素	■時間・グループ・受験状況・タスク・評価者の変化などにより，テストのプロセスと構造が変化するのかの検証 ・得られた得点の解釈が，構成概念の領域に一般化できるか	・項目応答理論を使ったラッシュ・モデル分析
外的要素	■テスト得点とテストの外的構造（他の測定結果・背景的変数）の関係の検証 ・外的基準との関係（関係のなさ）が得点の意味と一致するか	・ピアソンの相関係数 ・*t* 検定
内容的要素	■テスト内容と測定領域が一致しているかの検証 ・内容が関連しているか ・内容に代表性があるか	・アンケートの分析
実質的要素	■受験者が項目・タスクにどう反応しているかの検証 ・専門家でない人にとって，テストが意図した構成概念を測っているように思えるか	・アンケートの分析
影響的要素	■テスト得点を解釈・使用する際に社会的な影響があるかを検証 ・テスト得点を解釈・使用する際に，意図した影響が短期的・長期的にあるか	・アンケートの分析

（注）小泉（2005）を基に作成。

2008）を用いて，求められた Infit Mean Square の値を基に項目応答理論にミスフィットした評価者（misfit rater）を見つけ，その割合を基に生徒相互評価が項目応答理論の前提となっている一次元性を持つかどうかの分析を行う。ミスフィットの基準は，McNamara（1996）に基づき「Infit Mean Square の平均＋ 2×Infit Mean Square の標準偏差以上」をミスフィットとした。ミスフィットしている生徒評価者が全体の10％未満で（Stansfield & Kenyon, 1995），ミスフィットと判断された発表者が全発表者の 2 ％未満なら（McNamara），項目応答理論のモデルに適合し一次元性を有すると判断する。

生徒相互評価の信頼性に関しては，SPSS（2008）を使用し，クロンバックの α 係数を用いて評価者間信頼性の分析を行う。信頼性の基準は，一般的には $\alpha \geqq .80$と考えられている（三浦, 2004）が，Lado（1961）は，スピーキングの評価の場合は $\alpha \geqq .70$でも十分であるとしている。本研究では Lado に基づき評価者間信頼性は，α 係数 .70以上を高い信頼性とする。

一般可能性的要素の分析も FACETS を使って行い，ミスフィットの基準については構造的要素の分析同様 McNamara（1996）の基準を使う。

妥当性の外的要素の側面の分析には相関と *t* 検定を使う。生徒相互評価と教員評価との相関についての分析は，ピアソンの積率相関係数を使って分析を行う。相関の基準に関しては，清川（1990）に基づき（ほとんど相関がない＜±.20，±.20 ＜低い相関＜±.40，±.40 ＜中程度の相関＜±.70，±.70 ＜高い相関），高い相関を $r = .70$以上とする。

生徒相互評価と教員評価との平均値の比較は，*t* 検定を行い 5 ％水準で平均値の有意性の検定を行う。

妥当性の内容的要素，実質的要素，影響的要素の分析と判断の基準については「5 結果と考察」の中で説明する。

5 結果と考察

5.1 構造的要素

まず，生徒相互評価の妥当性を構造的要素の側面より検討する。生徒相互評価の構造的側面については，1）項目応答理論のミスフィット項目の観点と2）評価者間信頼性の観点の 2 つの観点から検討する。

5.1.1 FACETS による分析概観

次ページの図1は項目応答理論統計ソフトFACETS で生徒相互評価の結果を分析した図である。左端の列は，ロジット（logit）と呼ばれる項目応答理論で使われる単位であり，この図では0が平均を示している。第2列は項目困難度を示し，ここでは生徒のスピーチの能力を表している。上に行けば行くほど高い能力を示し，下に行くほど能力は低くなる。第3列は，個々の評価者の厳しさを表しており，上部に位置している評価者は評価が厳しく，下部に位置している評価者は甘い評価者と言える。ロジットは理論的にはプラス・マイナス無限大まで表すことができるが（大友・中村, 2002），－3.0～3.0の範囲で表されることが普通である（大友, 1996）。したがって，かなり厳しい評価者が1名（最も上部にいるA）とかなり甘い評価者が3名（最も下部にいるA，C，D）いたことがわかる。A，B，C，Dのアルファベットは生徒評価者の所属するクラスを表しており，T は教員評価者を示している。第4列は，A～D のクラスと教員のグループとしての評価の厳しさを示している。A，B が 2 年生のクラスであり，C，D は 1 年生のクラスである。第5列は，6段階評価の尺度を表している（C2が最高，A1が最低）。この尺度と第2列のスピーチの能力をあわせて見てみると，発表者のほとんどが6段階評価中B1～C1の評価を受けており，評価 A2と評価 C2だった生徒はそれぞれ数名であり，評価 A1の生徒はいなかったことがわかる。

5.1.2 生徒相互評価の一次元性

FACETS による分析に基づき，項目応答理論のミスフィットの観点から以下の仮説を検証する。

妥当性の仮説 1 ：生徒相互評価の結果は一次元である（具体的には，生徒相互評価のデータは項目応答理論のモデルに適合している）

もし，項目応答理論のモデルに生徒相互評価が十分に適合しているのであれば，項目応答理論の前提である生徒相互評価の一次元性（生徒相互評価が同じ 1 つの能力を測っていること）が満たされると考えられる（McNamara, 1996）。セクション4.3の基準に基づき，ミスフィットの基準値，全体の中の割合，信頼性をまとめたものが表 2 である。

■表 2：ミスフィットの基準値・割合と信頼性

	Infit Mean Square の *M*（*SD*）[ミスフィットの基準値]	ミスフィットの割合（基準を超えた数／全体）	信頼性 [Separation]
評価者（*N* = 122）	.98（.38）[1.74]	5.74%（7/122）	.94 [3.90]
発表者（*N* = 145）	1.00（.29）[1.58]	4.83%（7/145）	.99 [8.13]

（注）*M* = 平均値；*SD* = 標準偏差；*N* = 人数

評価者の Infit Mean Square の平均値は.98で，標準偏差は.38なので，ミスフィットの基準は.98 ＋ 2×.38，つまり Infit Mean Square の値1.74以上をミスフィットとした。その結果，ミスフィットした評価者は 7 名（クラス A，2 名；クラス B，3 名；クラス C，1 名；クラス D，1 名；T（教員），0 名）であった。全体の評価者は122名であったので，ミスフィットした評価者の割合は全体の5.73%であった（うち生徒評価者は117名でその中のミスフィット評価者の割合は6.00%）。

一方，発表者のミスフィットの基準は1.00 ＋ 2×.29 = 1.58となり，Infit Mean Square の値が1.58以上をミスフィットとした。ミスフィットした発表者は 7 名（クラス A，2 名；クラス B，4 名；クラス C，0 名；クラス D，1 名）で発表者全体の4.83%であった。

以上の結果を項目応答理論の前提である一次元性の基準（ミスフィットの評価者は全体の10%未満，ミスフィットの発表者は全体の 2 %未満）にあてはめてみると，ミスフィットした評価者の割合は全体の5.73%（生徒評価者中の割合は6.00%）で基準を満たしたが，ミスフィットした発表者の割合は全体の4.83%で基準を満たさなかった。したがって，妥

▶ 図 1：FACETS 分析結果（Valuable Map）

Logit	+Speaker	-Rater	-Rater (class)	Scale
9				(C2)
	•			
8	•			
	•			
	•			
7	*			
	•			-----
6				
	•			
	*•			
5				C1
	**			
	***•			
4	**•			
	*•			
	***	A		-----
3	**			
	***	D D D		
	**			
2	***	A A1 C C		
	****•	A A A2 C C D D		B2
	****	T A A B D D D		
1	*****•	A A A B B1 C C D		
	***•	T A A B C D D D		
	***	T A B2 B B B B B C C C C C C D D	D	
0	****	A A A A A B3 B B C C C C D D D D	A C T	-----
	***	T A B B B C C C C D D1 D	B	
	**	A A A A B B B C C D D D D		
-1	**	A B B B C C1 D		
	**	T B C C D D		
	**•	A B B B B C		B1
-2	**	A A A B		
	**•	C		
	*•			
-3				
	*•	D		-----
	•	A C		
-4	•			
-5				A2
	•			
	•			
-6				(A1)
Logit	・= 1 ＊= 2	-Rater	-Rater (class)	Scale

（注）＊は 2 人の発表者を表し，・は 1 人の発表者を表している。□はミスフィットした評価者を表している。

当性の仮説 1 である生徒相互評価の一次元性は部分的に支持された。

5.1.3 生徒相互評価の信頼性

次に，評価者間信頼性の観点から，以下の仮説を検証する。

妥当性の仮説 2 ：生徒相互評価の信頼性は高い

生徒相互評価と教員評価の評価者間信頼性は表 3 のとおりである。Lado（1961）のスピーキングにおける高い信頼性の基準 $\alpha \geqq .70$と比べると，生徒相互評価の評価者間信頼性の数値は $\alpha = .91 \sim .99$とどのクラスにおいても例外なく非常に高い値となっている。このことから生徒相互評価は高い信頼性を有すると判断することができ，妥当性検証の仮説 2 は強く支持された。

■ 表 3：評価者間信頼性

評価	クラスA	クラスB	クラスC	クラスD
生徒相互評価	.99 (n = 30)	.91 (n = 28)	.99 (n = 30)	.98 (n = 29)
教員評価	.93 (n = 3)	.89 (n = 3)	.92 (n = 4)	.90 (n = 4)

（注）n = 評価者の人数

5.1.4 構造的要素の検討

項目応答理論のモデルに適合し一次元性を持つかという観点では生徒相互評価はミスフィットした評価者が全体の10％未満という基準は満たしたものの，ミスフィットした発表者が 2 ％未満という基準を満たさなかったので，生徒相互評価の結果が一次元性を持つことは部分的に支持された。

一方，評価者間信頼性については生徒相互評価の結果は高い信頼性を有することが確認された。これら 2 つの結果を総合すると，生徒相互評価は構造的要素の面からは妥当性が部分的に認められたと考えられる。

5.2 一般可能性的要素

生徒相互評価における妥当性の一般可能性的要素の側面についての検討は，次の仮説を検証することにより行う。

妥当性の仮説 3 ：クラスにより生徒相互評価の結果に大きな差はない

生徒相互評価の結果をクラス単位で比較し，スピーチという同じタスクを使いながら，発表する生徒・評価する生徒が異なる各クラスの結果に大きな差がなければ，得られた得点の解釈がより一般化できると考えられる。また，クラス A，B とクラス C，D は学年も異なるため，学年による差がなければさらに一般化できると思われる。

仮説 3 の検証にはラッシュ・モデル分析を用いた。その結果が表 4 である。検証の方法は，各クラスの評価結果がフィットしているかどうかで行う。ミスフィットの基準はセクション 5.1.2で用いた基準とすると1.01＋(2×.10) = 1.21で，Infit Mean Square の値1.21以上をミスフィットとした。

各クラスの Infit Mean Square の範囲は，一番高い値のクラス A で1.06，一番低いクラス C で.87であった。Infit Mean Square の基準となる値は1.00であり，各クラスともそこを中心に大きなぶれはなく，ミスフィットの基準である1.21を超えているクラスはなかった。評価の厳しさについては，最も評価の厳しいクラスが D（.26），評価の甘いクラスが B（-.41）であった。 2 つのクラスの Logit の違いは.67で，図 1 でもわかるように厳しさの面においてもクラス間で大きな違いがなかったことがわかる。さらに，公正化された平均得点でもほとんどばらつきは認められず（SD = .06），得点面からもクラスによる違いはほとんどなかった。

学年の観点（クラス A，Bは 2 年生；クラス C，Dは 1 年生）から分析結果を見てみると，Infit Mean Square において基準となる1.00を中心に 2 年生が1.00以上（クラス A = 1.06；クラス B = 1.04），1 年生が1.00以下（クラス C = .87；クラス D = .94）という傾向は見られるが，いずれも 1 より大きく離れていないので学年の違いと言えるような大きな違いは認められなかった。また，評価の厳しさについても学年によるものと見られる明らかな違いはなかった。

これらの結果により，クラスにより生徒相互評価の結果に大きな差はないという仮説 3 は支持され，一般可能性的要素の側面からも生徒相互評価の妥当性が示された。

■ 表 4：クラスとしての評価結果分析

評価者（クラスとして）	実測			公正化された平均得点	Logit（厳しさ）	Infit MnSq
	総得点	評価数	平均			
A（*n* = 30）	4175	1052	4.00	3.89	.11	1.06
B（*n* = 28）	3727	952	3.90	4.03	-.41	1.04
C（*n* = 30）	3878	1024	3.80	3.95	-.12	.87
D（*n* = 29）	4337	1102	3.90	3.85	.26	.94
T（*n* = 5）	1926	509	3.80	3.88	.16	1.16
M	3608.6	927.8	3.90	3.92	.00	1.01
SD	868.2	214.9	.10	.06	.24	.10

（注）*M* = 平均値；*SD* = 標準偏差；*n* = 人数；T = 教員評価者

5.3　外的要素

外的要素に関しては，生徒相互評価と教員評価との比較により検討を行う。教員評価との比較には相関と平均値を用いる。相関を使用するのは，教員評価と同じような観点で優れたスピーチには高い評価を，あまりよくないスピーチには低い評価をしているかどうかを検証するためである。また，平均値についても検証を行うのは，仮に同じような観点で評価していたとしても評価の厳しさに差がある場合，評価結果が異なることがあるからである。そこで，教員評価と比べて同じ観点で評価し，評価の厳しさにも差がなければ教員評価と近い評価をしていると考えられるので外的要素の検討には相関と平均値の比較を併用する（Fukazawa, 2007）。

5.3.1　教員評価との相関

まず，1つ目の教員評価と生徒相互評価の相関の観点から，次の仮説の検証を行う。

妥当性の仮説 4 ：生徒相互評価と教員評価との相関は高い

表 5 は生徒相互評価の平均値と教員評価の平均値の相関を示している。ピアソンの積率相関係数は .79 から .93（$p < .01$）であった。クラスD の相関が他のクラスに比べやや低いが，清川（1990）の基準に基づくと相関係数はいずれも .70 を上回っており，生徒相互評価と教員評価の間には高い相関があると考えられる。したがって，仮説 4 も支持された。

■ 表 5：生徒相互評価と教員評価の相関

	クラスA（*n* = 36）	クラスB（*n* = 35）	クラスC（*n* = 35）	クラスD（*n* = 39）
相関	.92**	.93**	.90**	.79**

（注）*n* = 人数　**$p < .01$

5.3.2　教員評価との平均点の比較

次に，生徒相互評価と教員評価の平均値の観点から，以下の仮説を検証する。

妥当性の仮説 5 ：生徒相互評価と教員評価では平均値において統計的差異はない

t 検定を使って，生徒相互評価と教員評価間の平均値を比較した。表 5 で示されているように，クラス A〜D のいずれのクラスにおいても 5 %水準で平均値に有意差は見られなかった。したがって，平均値において生徒相互評価は教員評価と統計的な差異はないと結論づけられ，仮説 5 も支持された。

■ 表 6：*t* 検定の結果

クラス	*t* 値	*p* 値
A（*n* = 36）	-9.38	.35*
B（*n* = 35）	-1.90	.06*
C（*n* = 35）	-1.03	.31*
D（*n* = 39）	-.74	.94*

（注）*n* = 人数　*$p < .05$，両側検定

5.3.3　外的要素の検討

このセクションでは相関と平均値の観点より，生徒相互評価と教員評価の比較を行った。相関ではクラス D において他クラスよりやや低かったものの，

どのクラスにおいても生徒相互評価と教員評価の高い相関が認められた。クラスDについて記述統計（資料3）では特に他のクラスと大きく異なる点は見られなかった。また，セクション5.1.2でも，クラスDでミスフィットしていた生徒評価者は1名，ミスフィットしていた発表者が1名と相関に大きな影響を与える要素とは考えづらいと思われる。

また，平均点において，統計的有意差は見られなかったものの，クラスBの生徒相互評価の結果は，他クラスと比べて教員評価の結果との平均値の違いが.40と最も大きかった（教員平均＝3.51；クラスB平均＝3.91）。ただし，差が0.5を下回っているため評価のカテゴリーが変わる可能性は大きくないと予想される（例えば，教員評価とクラスBの平均値を実際のカテゴリーに置き換えるとどちらもB2と判断される）。

以上の結果より，相関と平均点において生徒相互評価は教員評価と非常に似た評価パターンをとっていると考えられる。このことから，妥当性の外的要素の面からは生徒相互評価は十分な妥当性が認められる。

5.4 内容的要素と実質的要素

生徒相互評価の妥当性における内容的要素と実質的要素の側面に関しては，アンケートの分析を基に次の2つの仮説を検証する。

妥当性の仮説6：スピーチは授業での学習内容と関連している

妥当性の仮説7：生徒相互評価はスピーキングの能力を測っている

表7は生徒相互評価についてのアンケート結果をまとめたものである。質問12と13についてアンケートの参加者が少ないのは，2008年に実験の行われたクラスCとクラスDのみに実施したためである（質問13については欠損値があったため人数が1名減っている）。質問は主に1～5までの選択肢から選ぶ形式のアンケートで，記述回答も含まれる。1は「とてもそう思う」で賛成を表し，4が「全くそう思わない」で反対を表している（5は「わからない」）。5を除外した1～4の中央値2.5以下を肯定ととらえることとする。内容的要素の側面についての質問12と13では，いずれの回答の平均値も2.5以下となり生徒はスピーチの発表と評価項目のどちらも授業におおむね関連があったと考えていると思われる。また，研究者以外の教員評価者にも同じアンケートを実施したところ，同じ質問に対する回答の平均値が生徒よりさらに下回り，授業との関連性をより強く感じていたことがわかった。これらの結果から仮説6は支持されていると認められ，生徒相互評価は内容的要素の面からも妥当性を有していると考えられる。

■表7：生徒相互評価に対する生徒の反応

質問事項	*M*	*SD*
Q.12　内容と授業の関連性（*N* = 59）	1.87（1.67）	.62
Q.13　評価項目と授業の関連性（*N* = 58）	1.78（1.50）	.66
Q.18　相互評価の適切性（*N* = 116）	1.85	.53

（注）*M* = 平均値；*SD* = 標準偏差；*N* = 人数；（　）教員評価者による結果

次に，実質的要素について検討する。生徒が相互評価は発表者のスピーキングの能力を測っていると感じているかどうかは質問18で尋ねた。この質問に対して生徒は肯定的にとらえており（*M* = 1.85），仮説7も支持された。

アンケートの結果では，各質問に対する回答の平均値は1.78～1.87で2に近い回答となっている。つまり，内容的要素・実質的要素いずれもどちらかというと肯定的にとらえていることがわかった。これらのことから，内容的要素，実質的要素のどちらの側面についても生徒相互評価の妥当性がおおむね認められたと考えられる。

5.5 影響的要素

生徒評価妥当性の影響的要素についてもアンケートの分析を行い，次の仮説を通して検討する。

妥当性の仮説8：生徒相互評価はスピーチのテストによい影響を持つ

実験後行ったアンケート（資料2）の質問30で生徒が生徒相互評価から学んだ点について自由記述回答を求めた。その結果を肯定的，中立，否定的の3つのカテゴリーへ分類したものが表8である。この

分類は研究者が行った。

■ 表 8：相互評価の効果

肯定的	中立	否定的
62	3	2

（注）回答人数 = 67

生徒相互評価に関するアンケートに答えた生徒116名中，回答した生徒は67名であった。そのうち相互評価について肯定的回答は62名であった。肯定的にとらえていた生徒のうち，特に話すことと聞くことの領域について生徒相互評価は参考になったと答えた生徒が多かった。その他の肯定的な意見としては，目標となるスピーチを見つけられた，評価することが自分のスピーチの参考になった，他の人の意見が聞けてよかった，自分に足りないものを見つけたなどの意見であった。中立的意見では「人前で立ってスピーチすることの大変さ」という意見があった。このコメントについては，大変さを学んだと肯定的にとれる一方，大変だったと否定的にもとれるため中立とした。さらに，否定的なコメントとして，自分の行った相互評価の客観性に疑問を持つ意見などがあった（資料 4 ）。

相互評価を行った116名の生徒のうち，自由記述回答において62名（53.4%）がなんらかの形で生徒相互評価について肯定的効果を認めており，仮説 8 は支持されたと考える。したがって，影響的要素の面からも相互評価の十分な妥当性が認められた。

5.6　全体的考察

全体考察では，1）ミスフィットした評価者と発表者，2）生徒相互評価の評価者間信頼性，3）教員評価と比べた生徒相互評価の平均点と標準偏差の 3 点について述べる。

第 1 に，ミスフィットした評価者についてなんらかの傾向が見られるか，ラッシュ・モデル分析の予期せぬ反応（unexpected response）と生徒の熟達度の 2 点について検討した。表 9 がミスフィットした評価者の予期せぬ反応数をまとめたものである。予期せぬ回答数は多い人で 5，少ない人で 1 であり，ミスフィットしていなかった他の評価者と比べても大きな違いは見られなかった。また，評価の厳しさの点でも厳しすぎる予期せぬ応答数（11）と甘すぎる予期せぬ応答数（10）はほぼ同数で，ミスフィットした評価者に共通する傾向は見られなかった。

■ 表 9：予期せぬ反応数

ミスフィットした評価者	予期せぬ応答数	厳しすぎ	甘すぎ
A1	3	1	2
A2	4	2	2
B1	4	2	2
B2	1	0	1
B3	2	2	0
C1	2	2	0
D1	5	2	3

また，ミスフィット評価者と英語熟達度の関係をまとめたのが表10である。英語熟達度による違いを見るため，熟達度テストの結果を基に 1 ～ 4 の 4 グループ（ 1 が最上位で 4 が最下位）に分けた。 4 グループ間に違いがあるかを見る際に，一元配置分散分析を用いた。等分散性が満たされなかったため Brown-Forsythe の修正を行い，その結果どのグループ間にも有意差が確認された（p = .00*）。Miller & Ng（1996）は，英語力の高さを相互評価の信頼性を上げる 1 つの条件としていたが，本研究ではどの熟達度グループにもほぼまんべんなくミスフィットした評価者がおり，熟達度との関係は特に見られなかった。

■ 表10：ミスフィット評価者と英語熟達度の関係

英語熟達度グループ	ミスフィット評価者数
1（n = 30）	2
2（n = 32）	2
3（n = 29）	2
4（n = 26）	1

（注）n = 人数；英語熟達度グループ 1 は最上位，4 が最下位

一方，ミスフィットした発表者にはいくつかの傾向が見られた。 1 つは 7 名のミスフィットした発表者のうち 6 名は 2 年生（クラス A，B）から出ており，1 年生（クラス C，D）は 1 名であった（5.1.2 参照）。また，表11のように発表者を英語熟達度別に 4 グループに分けたとき［グループ間の違いについては一元配置分散分析を上述と同じ手続きで行い，有意差が確認された（p = .00*）］，ミスフィットした発表者はどちらかというと下位に位置していることがわかった。この結果をただちに一般化する

のは難しいが，少なくとも本研究では 1 年生より 2 年生の方が，また成績上位者より下位者の方がミスフィットする発表者が多いことがわかった。

■ 表11：ミスフィット発表者と英語熟達度の関係

英語熟達度グループ	ミスフィット発表者数
1 (n = 35)	0
2 (n = 32)	2
3 (n = 40)	3
4 (n = 37)	2

（注）n = 人数；英語熟達度グループ 1 は最上位，4 が最下位

第 2 に，表 3 で示されているように生徒相互評価の評価者間信頼性は，どのクラスにおいても教員評価の評価者間信頼性よりも高くなる傾向が見られた。Brown（1996）は，信頼性係数は評価者の人数による影響を受けやすいとしている。評価生徒数は各クラス40名程度なのに対し，教員の人数は 3 〜 4 名であり，本研究でも評価者の人数の影響を受けたものと考えられる。

第 3 に，資料 3 の記述統計を見ると，生徒相互評価と教員評価の結果に 2 つの傾向が見られた。1 つ目は，生徒相互評価の平均点は教員評価の平均点よりも一貫して高い傾向である。つまり，生徒は教員よりもやや甘めに評価をしている傾向がうかがえる。2 つ目の傾向は，生徒相互評価の標準偏差は教員評価のそれより小さいことである。この傾向は Stefani（1994）の結果とも一致しており，教員が A1〜C2の幅をより広く活用している一方で，生徒は A1や C2といった極端に悪かったりよかったりする評価を避けている様子がうかがえる。ラッシュ・モデル分析のカテゴリー統計（表12）でも主に B1〜C1の 3 段階を中心に評価が行われており，A1の評価が特に少ないことでも裏づけられている。

■ 表12：カテゴリー統計

カテゴリー	使用回数	割合（%）
A1	28	0.6%
A2	350	7.5%
B1	1174	25.3%
B2	1892	40.8%
C1	945	20.4%
C2	250	5.4%

6 結論と今後の課題

6.1 結論

本研究では生徒相互評価の妥当性を，1）構造的要素，2）一般可能性的要素，3）外的要素，4）内容的要素，5）実質的要素，6）影響的要素の 6 つの側面より検討した。

構造的要素の面は項目応答理論を用いて検証を行い，生徒相互評価が項目応答理論のモデルに適合し一次元性を持つことが部分的に認められ，また高い評価者間信頼性を持つことが支持された。この結果，構造的側面からの生徒相互評価の妥当性は一部で認められたと考える。

一般可能性的要素については，ミスフィットしたクラスがないことや，評価の厳しさに大きな違いがないことからもクラス間あるいは学年間で目立った違いはなく，この側面からの妥当性は認められた。

外的要素の側面は，生徒相互評価と教員評価との間の相関と平均値の比較により検証を行った。クラスにより相関と平均値にややばらつきは認められたものの，高い相関が認められ，平均値の統計的有意差は認められなかった。その結果，外的要素の点からも生徒相互評価は十分な妥当性を持つことが支持された。

内容的要素と実質的要素の側面はアンケートの分析により検証を行い，スピーチと授業の関連性については生徒・教員ともに関連性を認める結果となり，生徒相互評価の適切性について生徒は肯定的にとらえていた。内容的要素，実質的要素のどちらの面からも妥当性が認められたと言える。

さらに，影響的要素については自由記述回答の分析を行い，半数以上の生徒が生徒相互評価についてなんらかのよい影響を受けていると感じていることがわかった。このことから影響的要素についても妥当性が認められたと考える。

これら妥当性の 6 つの側面の 5 つの側面で十分な妥当性が認められ，1 つの側面で部分的に十分な妥当性が確認された。これらの結果を総合すると生徒相互評価はある程度の妥当性を有すると考えられる。

教育的示唆として以下の 3 点が挙げられる。第 1 に，生徒相互評価に一定の妥当性が示されたことで，高校においても教員評価だけでなく生徒相互評価を

評価の一部として取り入れることにより，より多面的で信頼性の高いスピーキングの評価を行うことができると思われる。スピーキングの評価は主観的で（McNamara, 2000）評価が難しいとされ，オーラル・テストの信頼性を確保するため複数の評価者が求められるが（Fulcher, 2003），実際の教育現場では評価者は英語教員 1 人か ALT を含めても 2 人での評価が限度であろう。生徒相互評価を活用することでより多面的で，妥当性の高いスピーキングの評価につなげることが可能であると考える。

第 2 に，スピーキングの評価の実用性を高めることに貢献できることである。生徒相互評価を用いると評価を授業時間中に行うことができるので，インタビュー形式などのスピーキングの評価に比べ，評価にかかる労力や時間が少しでも軽減されると思われる。

第 3 に，アンケートにおいて示されたように，生徒の動機づけを高めたり（Orsmond, et al., 1996），学習目標を明確にする（Luoma, 2004）など，生徒のより積極的な授業参加を促すこともできるであろう。ただし，生徒相互評価の活用にあたっては，平均点が教員評価に比べてやや高くなる傾向にある点や，極端な評価を敬遠する傾向があること（Stefani, 1994）に注意が必要である。スピーキング評価の妥当性や実用性を高めることができれば，授業でより多くのスピーキングの活動を取り入れ，新学習指導要領で求められている 4 技能を有機的に関連させたコミュニケーション活動をさらに積極的に活用していくことができると考える。

6.2　今後の課題

今後の課題を 3 点述べたい。

第 1 に，本研究ではスピーチにおける生徒相互評価の妥当性について検証を行ったが，スピーチは発信のみ（one way）のコミュニケーションであり，スピーキングの評価を行うためにはディスカッションやディベートなど双方向（two way）のタスクに対する生徒相互評価の妥当性の検証が今後の課題の 1 つである。

第 2 に，今回の研究では Messick（1996）の枠組みに基づき，妥当性の 6 つの要素から検証を行ったが，それぞれの要素についての検証の側面は限定されており，さらにさまざまな観点から調べることが必要であると考える。

第 3 に，本研究では参加者が項目応答理論の 1 パラメータ・ロジスティック・モデルに必要とされる 100名（大友, 1996）を超えたが，研究者の勤務校でのデータであり，本研究の結果をそのまま一般化するのは難しいと考える。したがってより多様な参加者のデータを基にさらなる研究が求められる。

謝　辞

この研究の機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会，選考委員の先生方，特に小池生夫先生に厚く御礼申し上げます。また，常に励ましの言葉をいただいている望月昭彦先生，貴重な助言をいただきました小泉利恵先生，長橋雅俊先生に深く感謝いたします。さらに，この研究に協力していただきました勤務校の先生方にも多大なご助力をいただきました。この場をお借りして，御礼を申し上げます。最後にこの研究を陰で支えてくれた，妻・理香と 3 人の子供たち・友香，恵理，匠に心より感謝したい。

参考文献（＊は引用文献）

＊秋山朝康.（2000）.『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の研究―』. *STEP BULLETIN*, vol.12, 67-78.
＊馬場哲夫・片桐一彦・小室俊明・高山芳樹・武井昭江・竹田恒美他.（1997）.『英語スピーキング論―話す力の育成と評価を科学する』. 東京：河源社.
＊Bachman, L.F.（1990）. *Fundamental considerations in language testing*. U.K.: Oxford University Press.
＊Brown, J.D.（1996）. *Testing in language programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
＊Brown, J.D.（Ed.）.（1998）. *New ways of classroom assessment*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
＊Chapelle, C.A.（1999）. Validity in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 254-272.
＊Council of Europe.（2001）. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. U.K.: Cambridge University Press.
＊Freeman, M.（1995）. Peer assessment by groups of group work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 20, 289-299.
＊Fukazawa, M.（2007）. *Validity of peer assessment of*

speaking performance: A case of Japanese high school students. Unpublished master's thesis, University of Tsukuba, Ibaraki, Japan.
＊Fulcher, G.(2003). *Testing second language speaking*. Edinburg Gate, U.K.: Pearson Education.
＊Heaton, J.B.(1975). *Writing English language tests*. Essex, U.K.: London.
＊Hughes, A.(1989). *Testing for language teachers*(2nd ed.). U.K.: Cambridge University Press.
＊Hughes, I.E., & Large, B.J.(1993). Staff and peer-group assessment of oral communication skills. *Studies in Higher Education*, 18, 379-385.
＊清川英男.(1990).『英語教育研究入門』. 東京：大修館書店.
＊小泉利恵.(2005).『日本人中高生における発表語彙知識の広さと深さの関係』. *STEP BULLETIN*, vol.17, 63-80.
＊Lado, R.（1961). *Language testing: the construction and use of foreign language tests*. London: Longman.
＊Linacre, J.M.(2008). Facets: Rasch-measurement computer program（Version3.64.0）[Computer software]. Chicago: MESA Press.
＊Luoma, S.(2004). *Assessing speaking*. U.K.: Cambridge University Press.
＊Matsuno, S.(2009). Self-, peer-, and teacher-assessments in Japanese university EFL writing classrooms. *Language Testing*, 26, 75-100.
＊松沢伸二.(2002).『英語教師のための新しい評価法』. 東京：大修館書店.
＊McNamara, T.F.(1996). *Measuring second language performance*. London: Longman.
＊McNamara, T.F.(2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
＊Messick, S.(1996). Validity and wash back in language testing. *Language Testing*, 13, 241-256.
＊Miller, L., & Ng, R.(1996). Autonomy in the classroom: Peer assessment. In R. Pemberton, E.S.L. Li, W.F. Or, & H.D. Pierson(Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning*(pp.133-146). Hong Kong: Hong Kong University Press.
＊三浦省吾.(2004).『教育データ分析入門』. 東京：大修館書店.
＊文部科学省.(2009).『高等学校学習指導要領』. Retrieved April 25,2009, from http:www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf
＊Nakamura, Y.（2002). Teacher assessment and peer assessment in practice. *Educational Studies*, 44, 203-215.
＊長橋雅俊.(2008).『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』. *STEP BULLETIN*, vol.20, 95-115.
＊大友賢二.(1996).『項目応答理論入門』. 東京：大修館書店.
＊大友賢二・中村洋一.(2002).『テストで言語能力は測れるか～言語テストデータ分析入門～』. 東京：桐原書店.
＊Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K.(1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21, 239-250.
＊靜哲人・竹内理・吉澤清美.(2002).『外国語教育リサーチとテスティングの基礎概念』. 大阪：関西大学出版部.
＊Stansfield, C.W., & Kenyon, D.M.（1995). Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and by the ACTFL guidelines. In A. Cumming & R. Berwick（Eds.), *Validation in language testing*. (pp.124-153). Clevedon, U.K.: Multilingual matters.
＊Statistical Package for the Social Sciences(SPSS).(2008). SPSS(Version 17.0)[Computer software]. Chicago: SPSS Inc.
＊Stefani, L.A.J.(1994). Peer, self and tutor assessment: Relative reliabilities. *Studies in Higher Education*, 19, 69-75.

資　料

資料1：評価基準表

項目	基準	Basic（初級）		Intermediate（中級）		Advanced（上級）	
		A1	A2	B1	B2	C1	C2
発音	声の大きさ	**聞き取るのが難しい。** 声が小さかったり，発音が不明瞭で聞きとることが困難である。		**聞き取ることが可能である。** 声の大きさはまずまずで，発音が不明瞭な点もあるが，聞きとることは可能である。		**良く聞き取ることができる。** 声の大きさもよく，発音も明瞭で良く聞きとることが出来る。	
	発音	聞き取りが難しい 聞き取り：×	部分的に聞きとれる 聞き取り：△	何とか聞きとれる 聞き取り：△＋	大体聞きとれる 聞き取り：○	＋分聞きとれる 聞き取り：○＋	大変良く聞きとれる 聞き取り：◎
正確さ	文法	A1	A2	B1	B2	C1	C2
		間違いが多い。 理解を妨げるような文法的間違いが多く，簡単な文法に限られている。		**間違いはあるが，まずまず正確** 理解を妨げるような文法的間違いが少しある。		**間違いがあまりない。** 文法的誤りが少なく，理解を妨げることはない。高度な文法も用いている。	
		理解困難なほど間違いが多い 文法：×	部分的理解に止まるほど間違いが多い 文法：△	理解を妨げる間違いが数カ所 文法：△＋	理解を妨げる間違いが少し 文法：○	間違いが少なく，＋分理解できる 文法：○＋	間違いがほとんど無くよく理解できる 文法：◎
流暢さ	とぎれのなさ 強弱のリズム	A1	A2	B1	B2	C1	C2
		話が中断してしまう。 発話がしばしば中断したり，強弱によるリズムがあまりない。		**時々，話がとぎれることがある。** 時々とぎれることがあるが，強弱によるリズムは少しある。		**話が自然に流れる。** 発話が自然であり，強弱によるリズムがある。	
		長い沈黙あり 流れ：×	細切れの発話 流れ：△	とぎれがち 流れ：△＋	時々とぎれる 流れ：○	ほとんど自然 流れ：○＋	自然 流れ：◎
態度	ｱｲｺﾝﾀｸﾄ ｼﾞｪｽﾁｬｰ 積極性	A1	A2	B1	B2	C1	C2
		積極的に話そうする姿勢が弱い。 アイ・コンタクト，ジェスチャー，表情等があまりない。		**積極的に話そうとしている。** アイ・コンタクト，ジェスチャー，表情等を時々使っている。		**積極的・効果的に話している。** アイ・コンタクト，ジェスチャー，表情等が多く，効果的に使われている。	
		積極的ではない 態度：×	あまり積極的でない 態度：△	少し積極的 態度：△＋	おおむね積極的 態度：○	積極的 態度：○＋	非常に積極的 態度：◎

項目	基準	A1	A2	B1	B2	C1	C2
総合評価	内容も含めた総合評価	**メッセージが十分に伝わらない。** 内容の理解が難しく，発表として不十分な点が多い。		**メッセージが大体伝わる。** 一部わかりづらい点はあるが，主旨は理解することができる。まずまずの発表。		**メッセージがよく伝わる。** わかりやすく，内容を良く理解することができる。魅力的な発表。	
		伝わらない 発表：×	部分的に伝わる 発表：△	何とか伝わる 発表：△＋	おおむね伝わる 発表：○	＋分伝わる 発表：○＋	効果的に伝わる 発表：◎

資料 2：アンケート項目（例）

〈2 ～ 4 時間目の生徒による相互評価について〉

(12) 今回のスピーチは，これまで 1 年生の英語の授業で行ってきたスピーキングの活動と関連していると思う。
①とてもそう思う　②ややそう思う
③あまりそう思わない　④全くそう思わない
⑤わからない

(13) スピーチの評価項目（発音・正確さ・流暢さ・態度・総合）は，これまで 1 年生の英語の授業で行ってきたスピーキングの活動と関連していると思う。
①とてもそう思う　②ややそう思う
③あまりそう思わない　④全くそう思わない
⑤わからない

(18) 相互評価は，発表者のスピーキングの能力を評価していると思う。
①とてもそう思う　②ややそう思う
③あまりそう思わない　④全くそう思わない
⑤わからない

(30) 相互評価をすることで，英語学習や他の面で勉強になった点があれば記入してください。

（　　）

資料 3：生徒相互評価と教員評価の記述統計

	クラス	A	B	C	D
	発表者数	36	35	35	39
生徒相互評価	*M*	3.97	3.91	3.79	3.94
	SD	.77	.79	.78	.77
	n	30	28	30	29
教員評価	*M*	3.78	3.51	3.59	3.92
	SD	.93	.94	.80	.81
	n	3	3	4	4

（注）*M* = 平均値；*SD* = 標準偏差；*n* = 評価者の人数

資料 4：アンケートの回答（例）

【肯定的意見】

・自分はたぶん相互評価がなかったら，集中して人のスピーチを聞かないと思う。だから，相互評価があって良かった。集中して聞けた。
・きちんと聞こうという気になり，リスニングする集中力が続くようになった。
・スピーチをする上で気をつけるポイントを改めて認識することができた。
・みんながどれくらいスピーチの能力があるのかわかったので，これからの自分もそれを基準として考え，もっと上達した実用的な英語能力を目指そうとかんばる。
・人のスピーチを評価することで，良い点や悪い点などを自分に重ねて冷静に見ることができるから，いい勉強になった。
・人のスピーチを聞いて「あ～，いいことだな～」だと思って，やってみたい点がある。
・自分のレベルを理解できて，目標にしようと思う人物を見つけられた。今後その目標に向かって頑張れる。
・自分と他人を比べて，自分に足りないところや自信を持てるところが見つかった。
・評価の練習により，基準がよくわからなかったのでより適切な評価ができるようになると思う。
・友達の評価をして，自分の不十分な点や補う点がわかったこと。
・人前で英語を話す機会はめったにないし，英語によるいろいろな人の意見が聞けて非常にためになった。

【中立的意見】
・人前にたってスピーチすることの大変さ。
・全体的にそこそこできていれば高い評価を得られる。

【否定的意見】
・客観性を方法的に高められること，しかしあまり長続きはしない可能性が高いことがわかった。
・自分と相手を比べることの難しさを感じた。

（注）記述回答の表現は，生徒の回答のままである。

■ A. 研究部門　報告Ⅲ ■■■ 英語能力テストに関する研究

日本人英語学習者に適したテスト形式とは何か

―オンラインテストと口頭テストの比較検討―

兵庫県／神戸学院大学附属高等学校　教諭　船越 貴美

概要　テスティング技術の進歩とコンピュータの普及によって多様なテスト形式が開発されるようになり，従来の紙と鉛筆を用いた筆記テストに代わって，コンピュータを用いたテストが開発され，テスト形式と採点方法に変化をもたらした。本研究では，異なる２つのテスト形式を使って同じ質問をし，評価基準をあわせて得られた採点結果と，テスト後のアンケート結果よって，どちらのテスト形式がよりコミュニケーション能力を発揮できるかを検証した。実験には私立高等学校１年生199名が参加し，英語母語話者による直接対面式の口頭テストと，インターネットの回線でつながれたコンピュータの画面を見ながらキーボードで解答を入力するオンラインテストの両方を受験した。その結果，口頭テストは英語によるコミュニケーション能力を測定するテストとして，日本人学習者に適したテスト形式であると考えられるが，テストの信頼性を高める必要があることがわかった。また，オンラインテストは客観的な採点が可能となるが，解答時間やIT環境の整備などの課題を見直す必要があることが明らかになった。

1　はじめに

言語能力をテストでどのように測定するかは，古くから多くの議論がなされ，現在も研究が続けられている。最近では，テスト作成の開発や改善，評価方法を専門領域とする「テスティング」という分野の研究が進み，多くの研究家たち（Brown, 2005; Bachman & Palmer, 1996; Hughes, 2003; 池田, 2001; 大友・中村, 2004; 靜, 2002; 若林・根岸, 2000）によって改善がなされてきた。

テスティング技術の進歩とコンピュータの普及によって，テスト形式も変化した。従来の紙と鉛筆を用いた筆記テストに代わって，コンピュータを用いたテストが開発され，テスト形式と採点方法が多様になった。

アメリカの大学へ留学するときに必要な英語力を測定するTOEFL（CIEE, 2008）は，2000年10月に紙ベースの試験と並行して，コンピュータ形式のテスト，TOEFL CBT（Computer-based Testing）を導入した。これにより，紙ベースで受験者一斉に行われていたリスニングテストが個人のブースで行われるようになり，採点もコンピュータで処理されるようになった。また，2006年７月にはインターネット版のテスト，TOEFL iBT（Internet-Based Testing）が導入され，文法セクションがなくなり，新たにスピーキング・セクションが導入され，受験者はコンピュータの画面に向かったままマイクを通じて音声を録音するシステムが開発された。

テスト形式の違いによって受験者の心理的負担は軽減され，言語能力をより正確に測ることができるようになったのだろうか。日本の学校教育では，いまだ紙と鉛筆を使った筆記テストが圧倒的に多く採用されている。今後はコンピュータを導入したオンラインテストが普及される可能性はあるのだろうか。また，英語のコミュニケーション能力を測るために，直接対面式の口頭テストが行われているが，TOEFL iBTのように面接官の代わりにコンピュータ画面に向かって話しかけても，同等の能力を測定できるのであろうか。

本研究では「英語母語話者との直接対面式の口頭テストとコンピュータを使用したオンライン筆記テストでは，日本人学習者の英語運用能力を測るのにどの程度差が出てくるのか」を異なる2つのテスト形式を使って得られたテスト結果によって検証した。また「どちらのテスト形式が日本人学習者にとって英語のコミュニケーション能力を発揮することができるのか」を検証する。

2 テスト形式

言語能力を測るために古くからテストが使われてきたが，紙と鉛筆を使った筆記テストがほとんどであった。入試問題や検定試験，学校で行われる小テストや試験など，物理的・時間的背景から圧倒的に紙と鉛筆を使ったテストが多かった。筆記テストでは学習者の言語知識（英文法や語法）と論理的思考力を測ることができるという利点がある。

しかし，言語能力は必ずしも言語知識だけを指すものではない。口頭発表力を測る面接テストでは口頭運用能力と同時に，コミュニケーション能力が問われる。昨今コミュニケーション能力をどのように測るかが議論の的となっている。このコミュニケーション能力という概念は，Hymes（1972）によって提唱された考えで，「言語知識を現実社会でどの程度使えるか」という能力を指している。最近では Bachman（1990）によって，コミュニケーション能力は Communicative Language Ability と呼ばれ，「言語能力」，「状況対処能力」，「心理・生理的機制」の3つの要素からなると説明されている。コミュニケーション能力は，現実世界での言語使用と状況判断を含めて総合的に判断される能力なので，口頭テストが多く採用されてきた。しかし評価が主観的になるので，測定した結果の信頼性の検討と研究が課題となっている（大友・中村, 2004）。

最近ではコンピュータを使ったオンラインテストなども広く開発されており，コンピュータを単体で使うテスト（Computer-based Testing: CBT）とコンピュータをインターネットにつないで学習者のレベルに応じて問題を選別してくれるコンピュータ適応型テスティング（Computer adaptive testing: CAT）の2種類がある。コンピュータ適応型テスティングはコンピュータ技術と項目応答理論に基づいて開発されたテスト形式で，TOEFL CBT のリスニングと文法セクションで導入された（大友・中村, 2004）。受験者が1問ずつ試験を解答するごとに正解・不正解をコンピュータが処理し，正解率が高い受験者には難易度の高い問題を，正解率の低い受験者には平易な問題をコンピュータが選んで出題するという方式である（山田, 2006）。つまり，同一試験日に受験する受験者は，すべて同じ問題に解答するわけではないのである。

英語を母語としない人たちの英語能力を測るために，英語検定試験や TOEFL，TOEIC，IELTS，Cambridge 英検，国連英検などの検定試験が開発されてきた。いずれの試験も英語の4技能（聞く，読む，書く，話す）の能力がどの程度あるかを測るテストである。英語検定試験（1963年開始），国連英検（1981年開始），Cambridge 英検（1913年開始），IELTS（1989年開始）では言語知識と英語運用能力を総合的に測るために対面式の口頭テストが行われている。TOEFL と TOEIC には口頭テストはなかったが，TOEFL は2006年7月に導入した TOEFL iBT（TOEFL Internet-Based Testing）によりスピーキング・セクションを新設した。また，TOEIC でもスピーキングとライティング・テストが開発され，従来の TOEIC 試験とは別に受験することができるようになった。TOEIC のスピーキング・テストでも，TOEFL iBT と同様に人間との対面式ではなく，マイクを使ってコンピュータ上の画面に向かって音声を入力するシステム（ETS, 2009）となっている。

このように検定試験における英語能力を測るテスト形式もさまざまに変化してきた。学校教育においてもコンピュータの導入でテスト形式が少しずつ変化し，評価方法も多様になってきた。

3 本研究で使用したテスト形式

3.1 オンラインテストとは

本研究で扱うオンラインテストとは，コンピュータの画面上に現れる英語の質問に英語で答えを入力する筆記テストのことを指す。紙の代わりにディスプレイを，鉛筆の代わりにキーボードを使い，解答および採点もコンピュータ上で処理するテストである。

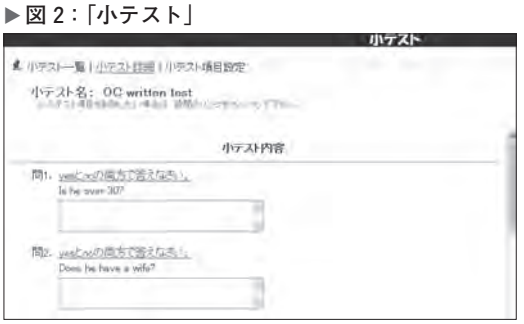
本研究で使用したオンラインテストは，NEC が

開発したグループソフトウェア『学びの泉』（図１）の機能の１つであるテスト作成ツールを使って実施した。このソフトウェアは，神戸学院大学附属高等学校の生徒が使用しているノートパソコンにあらかじめインストールされており，教師と生徒が校内および校外でインターネットを通じて使用することができ，個人的なメールのやり取り，アンケート，小テスト，電子掲示板などに活用されている。

この『学びの泉』には，「小テスト」（図２）というテスト作成ツールがあり，教師が必要に応じてオンラインテストを作成することができる。問題文，設問，選択肢，解答を入力すれば，コンピュータが自動的に解答欄を作成してくれる。「小テスト」は記述式にも対応しているので，記述式の英作文の作成も比較的容易にできる。ただし，記述式の場合は，採点を自動でできないので，紙ベースの答案の採点と手間はさほど変わらない。

▶図１：「学びの泉」

▶図２：「小テスト」



3.1.1 オンラインテストの長所

オンラインテストの長所は次のようにまとめられる。

1. 画像や音声ファイルが添付できるので試験項目に多様性がある。音声を聞いてリスニング・テストを作成することもできるし，マイクを使って録音し，スピーキング・テストを作成することもできる。
2. 口頭テストと比較して，受験者の心理的負担が少なくてすむので，テスト結果が口頭テスト結果より若干よくなる傾向がある。オンラインテストと口頭テストの結果に関する先行研究には，Dunkel（1999），Kenyon & Malabonga（2001）などがあり，オンラインテストと筆記テストの結果の比較には，Russell & Haney（1997）や Schaeffer et al.（1998, April）などがある。
3. 採点に手間がかからない。多肢選択テストの場合，コンピュータが自動的に採点してくれるので，時間の節約になる。

3.1.2 オンラインテストの短所

オンラインテストの短所は次のようにまとめられる。

1. コンピュータとインターネットに接続している環境が必要なので，IT 環境が整わない場所では実施不可能である。
2. スピーキング・テストでは，自分の意見を伝達することはできるが，対話形式の試験は不可能である。英検の二次試験における口頭テストでは，試験官との対話が中心となるので，そのようなテストには対応できない。
3. 試験を生徒全員に同時に始めないと，先に問題を解いた生徒が未受験の生徒に教えてしまう危険性がある。これは，紙ベースの試験でも同じことであるが，同期性が不正行為を防ぐ手段となる。オンラインテストの場合，いつでも好きな時間にテストを受けられるので，不正行為を防ぐ手立てが必要である。

3.2 口頭テストとは

口頭テストとは，試験官と受験者が対面で行う面接試験のことを指す。オンラインテストと同様に，紙と鉛筆を使わないテストであるが，このテストでは人間が人間に口頭で質問をし，その場で採点を行う。オンラインテストとの大きな違いは，試験官の表情を見ながらテストを受けるので，受験者の感情が入りやすくなる。口頭テストでは，言葉だけでなく２次的な表現方法である身振り手振りや声の強

弱，表情などのコミュニケーションの手段が使われやすい。そのため客観性の維持が評価を難しくさせる。

3.2.1　口頭テストの長所

口頭テストの長所は以下のようにまとめられる。

1. 英語を「話す」力と「聞く」力を直接測定することができる。
2. 対面式テストなので，言語以外のコミュニケーション能力を測定することができる。

3.2.2　口頭テストの短所

口頭テストの短所は以下のようにまとめられる。

1. テスト不安や対人恐怖症の場合，能力を正しく測定できないことがある。テスト不安がテスト結果に与える影響に関しては，Horwitz, Horwitz, & Cope（1986），Horwitz（1989），Phillips（1991, 1992），Young（1991），Nagahashi（2007）などの先行研究がある。
2. 採点基準が評価者によって異なる場合があるので，客観的な判断が難しい。
3. 全く同じ質問をすべての生徒に行えば，先に試験を受けた生徒が未受験の生徒に，どのようなことを聞かれたかを教えてしまうことがある。それを避けるために，あらかじめ複数の質問を用意しておいて，その中から質問をする形式をとる必要がある。英検の二次試験でも2通りの試験問題を用意している。
4. 口頭テストの場合，一人一人に時間をとらなければならないので，長時間を消費する。

4　実験手順

4.1　実験計画

テストは，2007年6月高校1年次に履修されるOral Communication Ⅰ（以下，OCⅠと記す）の授業時に実施した。OCⅠの授業は，週1回英語指導助手（Assistant Language Teacher，以下，ALTと記す）とのティーム・ティーチングで行っており，1学年全員に同じ授業をしている。教科書は文部科学省検定済みの教科書である*Sailing Oral Communication Ⅰ*（2006）を使用しており，通常2～3時間の授業で1課を終わらせる進度である。

OCⅠの授業は，英語を聞いて話す力をつけることを目的としているので，実技中心の授業となる。そのため，テストも実技を測定することができる口頭テストを年に2回，前期と後期にそれぞれ1回ずつ設けている。前期のテストではALTと個別に面接する口頭テストを実施し，4つの質問に対する答え方とALTに質問を1つ作るというテストを行った。後期のテストでは2人1組での会話をALTが聞き，それをその場で採点する方式をとった。

本研究では，前期のテストで行った個別の面接式口頭テストを録音してデータとして使用し，同じ質問をオンラインテストで行った際にどのように解答しているかを比較した。

オンラインテストは，口頭テストを実施している授業時間中に並行して行われた。口頭テストは1人ずつ呼び出して試験を受けるので，試験を受けている時間よりも待っている時間の方が圧倒的に長い。待っている時間帯に，復習の意味を兼ねてオンラインテストを受けさせた。呼び出される時間によってオンラインテストを中断したり，口頭テストが終わってから取り掛かったりと，生徒によってオンラインテストに取り組む時間は統一できなかった。オンラインテストは口頭テストではなく筆記試験になるので，口頭テストの練習をしたい生徒は，オンラインテストに取り組まずに友達同士で口頭練習をしている生徒もいた。

オンラインテストは，口頭テストを実施する1週間前の授業時に行った復習シート（資料1）に基づいて作成した。復習シートには口頭テスト実施までに学習したすべての学習内容を含んでおり，オンラインテストには同じ文型の質問を1つにまとめて，26の質問を作成した。口頭テストではALTは受験者に5つの項目しか質問しないが，どの質問をするかはALTがその場で受験者を見て決める。オンラインテストでは26問すべての質問に答えなければならないので，かなりの時間を要したようである。口頭テストと並行して行ったために時間的な制約ですべての質問に答えられずに終わってしまった生徒もいた。また，すべて解答したにもかかわらず回線上のトラブルのために送信エラーで結果が送れなかった生徒が31名いた。

4.2　被験者

高校1年生199名がOCⅠの授業時に実施した口頭

テストとオンラインテストに参加した。生徒は教室でオンラインテストに取り組みながら，廊下で行われている ALT との口頭テストの順番を待った。口頭テストは個別に行うので，出入りの時間も含めて，1 人当たり約 5 分かかり，2 週に分けて実施した。

オンラインテストは，口頭テストの合間に実施するので，全員一斉に実施したわけではない。また，ALT との口頭テストは，名簿順に行うので，順番が後になるほど先に受けた生徒に情報を聞くことができるので有利になる。そのため，ALT は受験者の能力と順番が後になる生徒に対して，質問の難易度を調整していた。

4.3 採点基準

4.3.1 口頭テストの採点基準

口頭テストの採点基準は，ALT の主観的な採点基準に基づいている。口頭テストは 4 つの質問に英語で答える項目と，ALT に質問をする項目の全部で 5 つの項目があり，それぞれ10点満点の合計50点満点の配点となっている。

テストを実施する際に，生徒に採点基準を簡単に説明している。10点満点になるのは，答えをフル・センテンスで即座に答える場合である。単語だけで答えたり，2〜 3 回聞き返したりした場合は，減点の対象となる。また，わからない場合は “I don’t know.” と答えてもよいとしているが，これは何も答えない場合は 0 点となるので，それを避けるための手段である。

表 1 は ALT の評価基準を整理したものである。実際には，ALT は評価基準を文書にせず，頭の中で自分自身の基準に照らし合わせて採点していたが，口頭テストの最中に録音した音声を文字に起こした結果，表 1 のような採点基準ができあがった。

表 1 を見ると，ALT が発音の正確さよりも，質問に正しく応答できるかどうかに重きを置いていることがわかる。質問されてから答え終わるまでにかかった時間によって，評価に差をつけていることがわかる。また，主語と動詞を含んだ文で答えるように指導しているので，答えが不十分な場合は言い直しをさせていた。答えるまでに時間がかかりすぎる場合は，受験者が聞き返さなくてもヒントを与えて，質問を繰り返していた。言い直しや質問の繰り返しも応答し終わるまでにかかった時間に含めるので，時間がかかるに従って採点も厳しくなった。

■ 表 1：ALT による評価基準

評価点	評価基準
10〜9	内容が正しく，文法的に大きな間違いはない。
8〜7	内容は正しいが，文法的にやや誤りがある。一度で正しい答えができず，言い直しをしたりヒントを与えてもらったりする。
6〜5	質問と関係ない内容を答える。1 〜 2 回言い直しをしている。文法的な誤りもややある。
4〜3	質問と関係ない内容を答える。2 〜 3 回言い直しをしている。文法的な誤りもややある。解答に要する時間が長かったり，沈黙が多い。
2〜1	内容的に間違っている。主語と動詞を含めた文で答えられない。沈黙が多い。ヒントを与えてもらっても答えられない。
0	答えられない。沈黙が長い。答えても最後まで言い切れない。

ALT は沈黙を嫌うので，30秒以上の沈黙があると，ヒントを与えたり，質問を繰り返したり，時間をカウントダウンしてコミュニケーションが途切れないように努めていた。質問に対して主語と動詞を含んだ文で答えることは，それだけ語数も増え，聞き手に丁寧な印象を与える。初対面の相手にはできるだけ丁寧な対応するために，「主語と動詞を含んだ文で答えさせる」という採点基準は，コミュニケーション能力を測るためにも有効であると思われる。

文法的な誤りに関しては，冠詞がはっきり聞こえない場合は，1 点減点としていた。また，語順が正しくなかったり，主語と動詞を含んだ文で答えていなかったりした場合は，1 点減点となっていた。

内容に関しては，質問に正確に答えていない場合に減点となっていた。例えば，“What day do you have OC class?” と聞かれているのに，“I have OC class once a week.” というように，文法的には正しいが，質問の答えとなっていない場合は 3 点減点であった。

ALT による口頭テストは，「発音よりもコミュニケーション能力を重視して採点している」ことが明らかになった。ALT 自身は，自分で採点基準を明文化していないが，今回の分析により ALT が何を中心に生徒の発話を採点しているかが明確になった。

4.3.2　オンラインテストの採点基準

本研究で使用したオンラインテストは基本的に筆記テストなので，解答の内容に間違いがない場合は，語法や綴りの間違いをもとに減点した。ALT による口頭テストの採点基準と照らし合わせて，内容に問題がなく，主語と動詞を含んだ文で答えていて，文法的な間違いがない場合を10点とした。文法的な間違い，あるいは綴りの間違いを 1 箇所について 1 点減点とし，内容面での間違いを 2 点減点として採点した。表 2 がオンラインテストの採点基準である。

■ 表 2：オンラインテストの評価基準

評価点	評価基準
10～9	内容が正しく，文法的な誤りがない。
8～7	内容は正しいが，文法的な誤りがやや見られる。
6～5	内容は正しいが，主語と動詞を含んだ文で答えられない。
4～3	内容は正しいが，文法および綴りに誤りがかなりある。
2～1	内容が正しくない。答えを知っている質問に対して，“I don’t know.” で答えている。
0	質問に対する答えとなっていない。

5　結果

5.1　データの収集方法

口頭テストは ALT との口頭テスト実施中にマイクを用意して，ALT とのやり取りを録音した。録音した音声をテスト終了後に文字に書き起こした。オンラインテストは『学びの泉』の「小テスト」にログインして入力した解答をそのまま使用した。解答を入力したがうまく送信できなかった生徒の結果は，名前が履歴として残っていたが，入力した結果は空白となっていた。ソフトウェアの仕様上，再テストは不可能だったので，解答できなかった生徒は欠損値として扱った。

口頭テストは ALT が受験者を見て問題を決めるので，受験者のレベルに合った問題が出題される傾向にあった。1 問目の問題にうまく答えられると，2 問目の問題は聞き慣れない単語を使った質問をしていた。例えば，同じ yes/no question でも，“Is he muscular?” という質問の “muscular” は高校生にとってあまり聞きなれない単語である。この単語の意味がわからずうまく答えられなかった場合は，2 問目からやや平易な質問を与えていた。

5.2　データの分析方法

本研究では，Mplus（Muthén & Muthén, 1998）というソフトウェアを使用した。Mplus とは Linda K. Muthén と Bengt O. Muthén という 2 人の統計学者によって作成された構造方程式モデリングのソフトウェアである（豊田, 2007）。共分散構造分析には Amos というソフトウェアを使って行われることが多いが，Mplus はパス図の描画はしてくれないものの，欠損値を扱うことができるソフトウェアなので，今回のように欠損値の多いデータの分析に有用であった。

このソフトウェアを使って確認的因子分析（CFA）を行った。説明変数として 6 項目をデータとして使用し，潜在変数として「コミュニケーション能力」と「英語の文法・語法の正確さ」の 2 つを採用した（表 3 参照）。

■ 表 3：確認的因子分析に使用したデータ

	説明変数	潜在変数
1	ALT の採点結果	コミュニケーション能力
2	口頭テストで録音された音声を文字に書き起こして採点した結果	
3	質問されてから答えるまでに要した時間の総時間	
4	オンラインテストの採点結果	英語の文法・語法の正確さ
5	2007 年 7 月に実施した模擬試験の結果	
6	2007 年 7 月に実施した語彙サイズテストの結果	

また，口頭テストとオンラインテスト実施後に行ったアンケート結果を使用して，重回帰分析を行った。従属変数と独立変数は表 4 のとおりである。

コミュニケーション能力と英語の文法・語法の正確さは互いに影響し合うと仮定し，4 つの仮説を立てた。

■ 表 4：重回帰分析に使用したデータ

	従属変数	独立変数
1	テスト終了後に行った，2 つのテストに関するアンケート結果（4 件法）	口頭テスト結果
		オンラインテスト結果
2	テスト終了後に行った，2 つのテストに関するアンケート結果（複数選択方式）	口頭テスト結果
		オンラインテスト結果

仮説 1：オンラインテストは，口頭テストよりも心理的負担が軽減されるので，平均スコアが高くなる。

仮説 2：受験者の英語に対する関心や自信は，口頭テスト結果にプラスの要因として作用する。

仮説 3：受験者のテストに対する不安や緊張感などの心理的負担は，口頭テストおよびオンラインテストの両方にマイナスの要因として作用する。

仮説 4：「コミュニケーション能力」は ALT による口頭テストの結果と最も正の相関が高い。

5.3 データ分析結果

5.3.1 テスト結果の比較

口頭テスト結果（interview），録音した口頭テストを文字に書き起こした英文の結果（script），オンラインテスト結果（online）の 3 つの得点を100点に換算し，それぞれの標本数（*n*），平均値（*M*），標準偏差（*SD*），内的整合性の指標であるクロンバックの α 係数（α 係数）の数値は表 5 のとおりである。

■ 表 5：テスト結果一覧

グループ	*n*	*M*	*SD*	α 係数
interview	199	76.80	13.87	0.72
script	199	73.11	17.30	0.65
online	168	79.20	19.00	0.97

口頭テストは被験者199名全員が受けたが，オンラインテストは，時間が足りなくてテストを途中でやめてしまったり，入力がすべて終わっても送信エラーのために解答結果が未解答になってしまったりした生徒が31名いた。ソフトウェアの仕様上，一度解答を始めると途中で解答をやめてしまった場合，再テストが不可能となるので，未解答の生徒が出てしまった。

テスト形式間における平均値の差を分散分析により検討した。その結果，$F(2, 563) = 3.01$，$p = 0.002$ であり，テスト形式の違いによる平均値の差は有意であった。さらに，テューキーの方法による多重比較の結果，interview と script 間と script と online 間でその差は 5 %水準で有意となった。

テストの信頼性を検討する指標として，クロンバックの α 係数を算出した。内的整合性の観点から見れば，オンラインテストは信頼性が高いが，口頭テストの信頼性はあまり高くない。また，標準偏差の数値から，得点のばらつきが最も大きいのはオンラインテストで，口頭テストは得点のばらつきが最も小さいことがわかる。このことから，同じ採点基準を採用していても，オンラインテストの方がより客観性が保たれ，口頭テストは採点者の主観により得点の差が出にくくなっていると推測される。

5.3.2 OC テストのアンケート結果：その 1

口頭テスト終了後，口頭テストとオンラインテストに関するアンケート調査を行った。アンケート調査（資料 2）は，最初に英語や中学校のときの発音練習に関する意識を，1（あてはまらない）から 4（よくあてはまる）の 4 件法で行った。質問項目は，以下の 4 項目である。

1. 英語が好きである。
2. 発音に自信がある。
3. 外国人と話すことに抵抗がない。
4. 中学校のときの発音練習によく参加した。

この 4 つの項目が，口頭テストの得点とオンラインテストの得点にどのように影響を与えているかについてそれぞれの関係を検討するために重回帰分析を行った。これらの変数の記述統計量および相関係数は表 6 と表 7 のとおりである。

また，重回帰分析の結果は表 8 と表 9 のとおりである。口頭テストの決定係数は $R^2 = 0.06$，オンラインテストの決定係数は $R^2 = 0.001$ であった。

5.3.3 OC テストのアンケート結果：その 2

次に，口頭テストとオンラインテストを受けた感想をそれぞれ13項目挙げ，自分の気持ちに該当する

■ 表 6：記述統計量（口頭テスト）

変数		*M*	*SD*	1	2	3	4
従属変数：	口頭テスト	76.80	13.90	0.27	0.22	0.12	0.05
独立変数：	1. 英語が好きである	2.77	0.74		0.44	0.19	0.31
	2. 発音に自信がある	1.83	0.68			0.41	0.30
	3. 外国人と話すことに抵抗がない	2.46	0.85				0.29
	4. 中学校のときの発音練習によく参加した	2.87	0.84				

■ 表 7：記述統計量（オンラインテスト）

変数		*M*	*SD*	1	2	3	4
従属変数：	オンラインテスト	79.20	19.00	0.11	-0.01	0.01	0.12
独立変数：	1. 英語が好きである	2.77	0.74		0.44	0.19	0.31
	2. 発音に自信がある	1.83	0.68			0.41	0.30
	3. 外国人と話すことに抵抗がない	2.46	0.85				0.29
	4. 中学校のときの発音練習によく参加した	2.87	0.84				

■ 表 8：重回帰分析結果（口頭テスト）

変数	*B*	*SEB*	*β*	*p* 値
英語が好きである	2.13	0.74	0.23	0.01*
発音に自信がある	1.28	0.84	0.13	0.31
外国人と話すことに抵抗がない	0.38	0.63	0.05	0.32
中学校のときの発音練習によく参加した	-0.58	0.62	-0.07	0.09
切片	30.89	2.31		0.00

■ 表 9：重回帰分析結果（オンライン）

変数	*B*	*SEB*	*β*	*p* 値
英語が好きである	3.23	2.38	0.13	0.18
発音に自信がある	-2.76	2.56	-0.1	0.30
外国人と話すことに抵抗がない	-0.12	1.99	-0.01	0.96
中学校のときの発音練習によく参加した	2.44	2.01	0.11	0.23
切片	68.64	7.25	3.62	0.00

項目を複数選択可能で回答させた。項目はそれぞれ以下のとおりである。

口頭テスト：

a. 緊張した。
b. 頭が真っ白になった。
c. 何を聞かれているのかわからなかった。
d. 聞かれていることはわかったが，うまく答えられなかった。
e. もっと英語で話したかった。
f. 楽しかった。
g. 答え方がわからなくて困った。
h. もっと練習しておけばよかった。
i. 簡単だった。
j. 試験時間が短かった。
k. 試験時間が長かった。
l. 待っている時間が長かった。
m. その他

オンラインテスト：

a. タイプに慣れていないので，入力に時間がかかった。
b. 文字が読めるので，答えるのは簡単だった。
c. 今までやったことを忘れていて，答え方がわからなかった。
d. 問題数が多すぎる。
e. 紙に書くよりタイプの方がよい。
f. 楽しかった。
g. 答えを見ながらできた。
h. 周りの人に答えを聞きながらやった。
i. 途中で PC がおかしくなって，入力していた画面が消えた。
j. 試験問題は紙で出題してほしい。

k. やらなかった。
l. 最後まで終わらなかった。
m. その他

項目によって選択する人数が異なるので，実験に使ってよい項目を選別するために*F*検定を行った。*F*比と5％水準に必要な*F*値は表10と表11のとおりである。次に，それぞれの項目における平均値の差を，有意水準5％で片側検定の*t*検定により検討した。その結果は表10（口頭テスト結果）と表11（オンラインテスト結果）のとおりである。*F*検定により分散に差がなく，平均値に有意差のあった項目を太字で表している。

平均値の差に有意があった項目は，口頭テストではc.「何を聞かれているのかわからなかった」，g.「答え方がわからなくて困った」，i.「簡単だった」，j.「試験時間が短かった」の4項目であった。

一方，オンラインテストで有意があったのは，b.「文字が読めるので，答えるのは簡単だった」とf.「楽しかった」の2項目であった。

■ 表10：*t* 検定結果（口頭テスト）

口語テスト	選択あり			選択なし			*t*			*F*	
	n	平均	標準偏差	*n*	平均	標準偏差	自由度	*t*	*p*	*F*比	*F*値
a	99	38.78	6.45	92	38.25	7.37	181	0.52	0.30	0.77	0.71
b	33	36.70	6.49	158	38.91	6.94	48	-1.73	0.05	0.90	0.61
c	20	34.45	6.73	171	39.00	6.78	24	-2.79	**0.01**	**1.03**	1.65
d	79	38.56	5.50	112	38.50	7.76	189	0.06	0.48	**0.50**	0.70
e	34	39.76	6.34	157	38.25	7.00	51	1.22	0.11	0.84	0.61
f	47	40.19	6.42	144	37.98	6.98	84	1.99	0.02	0.86	0.66
g	23	35.13	7.46	168	38.99	6.70	27	-2.31	**0.01**	**1.29**	1.61
h	36	36.39	6.25	155	39.20	6.96	57	-2.20	0.02	0.82	0.62
i	16	43.56	4.53	175	38.60	6.91	22	4.29	**0.00**	**0.46**	0.48
j	29	42.59	3.80	162	37.80	7.09	68	5.26	**0.00**	**0.30**	0.59
k	2	27.50	10.50	189	38.64	6.77	1	-1.06	0.24	4.79	3.89
l	6	42.17	4.30	185	38.46	6.95	6	1.89	0.05	0.46	3.89
m	2	29.50	1.50	189	38.62	6.88	1	-5.76	0.05	0.46	0.23

■ 表11：*t* 検定結果（オンラインテスト）

オンライン テスト	選択あり			選択なし			*t*			*F*	
	n	平均	標準偏差	*n*	平均	標準偏差	自由度	*t*	*p*	*F*比	*F*値
a	73	78.0	16.2	95	80.1	19.0	156	-0.72	0.24	0.97	0.69
b	38	84.9	12.6	130	77.5	20.1	96	2.69	**< 0.01**	**0.40**	0.63
c	20	74.0	22.3	148	79.9	18.3	22	-1.11	0.14	**1.54**	1.66
d	44	78.6	18.1	124	79.4	19.2	80	-0.25	0.40	0.89	0.64
e	18	74.4	22.2	150	79.8	18.4	20	-0.95	0.18	**1.53**	1.69
f	15	85.9	9.61	153	78.5	19.5	26	2.43	**0.01**	**0.23**	0.46
g	13	87.2	13.4	155	78.5	19.2	16	2.06	0.03	0.53	0.43
h	7	83.7	18.2	161	79.0	18.9	6	0.62	0.28	**1.07**	2.16
i	9	75.7	19.0	159	79.4	18.9	9	-0.53	0.30	**1.20**	2.00
j	15	79.0	16.7	153	79.2	19.1	18	-0.05	0.48	0.82	0.46
k	2	N/A	N/A	187	79.2	18.9	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
l	6	62.5	16.8	162	79.8	18.7	5	-2.27	0.04	0.96	0.23
m	3	95.0	0.0	186	79.1	19.0	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

5.3.4　確認的因子分析結果

日本人英語学習者の英語力を「コミュニケーション能力」と「文法・語法の正確さ」の2つの要因に分けて，それぞれを潜在変数として確認的因子分析を行った。その結果は，表8，表9に示すように，5％水準ですべて有意である推定値（標準化推定値）が得られた。適合度指標は，CFI = 0.989, RMSEA = 0.058であり，十分な適合を示した。

Mplusによる出力結果は表12のとおりである。数値はすべて標準化したものである。図3は分析結果をパス図で表したものである。

6　考察

6.1　仮説 1 の検証

口頭テスト結果，録音した口頭テストを文字に書き起こした英文の採点結果（script），オンライン試験結果の3つのテスト結果の平均値を比較すると，オンラインテストの平均値が最も高く，次に口頭テスト結果，最後にscriptの採点結果となった。

オンラインテスト結果が口頭テスト結果よりも高くなることは予想どおりであった。なぜなら，オンラインテストは質問する相手がコンピュータであるため，心理的ストレスがかなり軽減されると思われるからである。質問項目を文字で読めるため，聞き直すことをせずに自分のペースで解答を進めることができ，相手に対する気遣いの必要がないからであろうと思慮される。

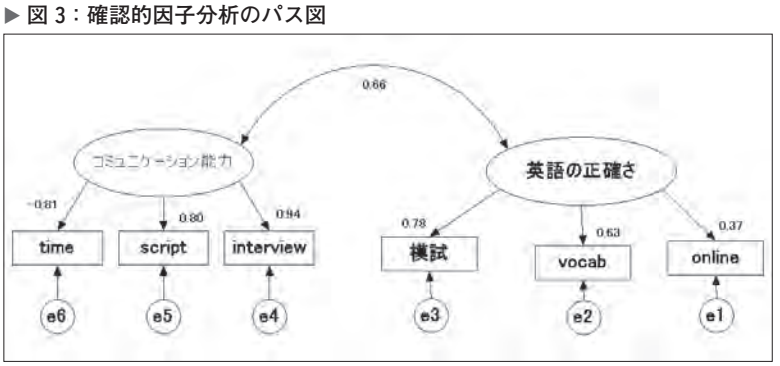
また，オンラインテストで正解している質問が，口頭テストでは不正解となっている生徒がいた。例えば，“Is he tall?” という質問に対して，“tall” という発音がうまく聞き取れなくて何度も単語を聞き返していたが，意味がわからずうまく答えられなかったようである。このことから，日本人英語学習者は音声による質問が不得手であり，文字情報による質問の方が得意であるということが明らかになった。

■ 表12：Mplusによる出力結果（標準化推定値）

	Estimate	S.E.	Est. / S.E.	Two-Tailed
コミュニケーション能力 by				
口頭試験	0.941	0.021	45.357	0.000*
スクリプト	0.799	0.031	26.179	0.000*
かかった時間	-0.813	0.030	-27.385	0.000*
英語の語法・文法の正確さ by				
online	0.372	0.081	4.584	0.000*
語彙	0.633	0.061	10.298	0.000*
模試	0.783	0.059	13.268	0.000*
コミュニケーション能力 by				
正確さ	0.661	0.063	10.435	0.000*

（注）*< 0.01

▶ 図3：確認的因子分析のパス図



6.2 仮説 2 の検証

表 8 と表 9 から英語に対する関心や自信は 2 つのテスト結果にあまり影響を与えていないことがわかる。しかし,「英語が好き」であることが口頭テスト結果にプラスの影響を与えていることが読み取れる。「英語が好き」と答えた生徒は，特に英語母語話者との会話を要望する一方で，文法の学習に嫌悪感を持っている生徒も少なくない。「英語が好き」と答えた生徒の中には，英語母語話者との意思疎通に長けているが，文法や語法の正確さはあまり身についていない，ということが考えられる。

しかし，今回の調査では，口頭テストの決定係数が$R^2 = 0.06$，オンラインテストの決定係数が$R^2 = 0.001$と，両方の決定係数が大変低かったので，質問項目がテスト結果を十分説明しているとは言い難い。また別の機会に質問内容を変えて再調査する必要がある。

6.3 仮説 3 の検証

表10と表11から口頭テストでは，c.「何を聞かれているのかわからなかった」と g.「答え方がわからなくて困った」の 2 項目がテスト結果にマイナスの要因として作用し，i.「簡単だった」と j.「試験時間が短かった」の 2 項目がテスト結果にプラスの要因として作用していることがわかった。

一方，オンラインテストでは，b.「文字が読めるので，答えるのは簡単だった」と f.「楽しかった」の 2 項目がテスト結果にプラスの要因として作用いていることがわかった。それぞれの共通項として「楽しかった」を選択した生徒の平均値が，選択しなかった生徒よりも高かったことが大変興味深いところである。テストそのものを楽しむ余裕がある生徒は，テスト結果にもよい影響を与えることがわかる。

また，口頭テストが終わった後に，多くの生徒が a.「緊張した」と答えていたが，「緊張」はそれほどテスト結果に影響を与えていないことが表10から読み取れる。しかし，b.「頭が真っ白になった」を選択した生徒と選択しなかった生徒を比べると，選択した生徒の平均点の方が低いことがわかる。「頭が真っ白になる」状態とは，何を答えてよいかわからない状態である。そのため，ALT の質問に答える時間がかかってしまう。答えに要する時間が長いほど，テスト結果はよくないので,「緊張」よりも「頭が真っ白になる」ことの方がコミュニケーションの支障になるということが明らかになった。

表11から，オンラインテストは b.「文字が読めるので，答えるのは簡単だった」という項目がテスト結果にプラスの影響を与えていることがわかる。日本人学習者には，質問が文字情報として与えられている方が，音声情報として与えられるよりも答えやすくテスト結果がよくなるということが読み取れる。逆に，口頭テストで c.「何を聞かれているのかわからなかった」という項目がテスト結果にマイナスの影響を与えていることがわかる。このことより，日本人学習者は音声情報によるテスト形式が苦手だということが読み取れる。これは，リスニングが苦手だと訴える生徒が非常に多いことと合致し，今後は「文字と音声をつなげる工夫を授業の中で組み入れる必要がある」ことが示唆された。

6.4 仮説 4 の検証

「コミュニケーション能力」と「英語力」を同時に測ることは可能なのだろうか。対面式面接の場合は，目の前に人間がいるので「コミュニケーション能力」を最大限に活用する必要がある。一方でオンラインテストでは「コミュニケーション能力」よりも「英語の知識」を測ることができる。コミュニケーション能力は英語力だけの問題ではない。日常生活での人間関係や環境が大きな影響を与えると Hymes (1972) や Bachman (1990) が指摘している。

「コミュニケーション能力」に影響を与える因子として「口頭テスト結果」が最も影響力が強く,「時間」はマイナス要因として働くことがわかった。つまり，質問されてから答え終わるまでにかかった時間が長いほど「コミュニケーション能力」は低くなるということである。「コミュニケーション能力」の向上を考えるならば，あまり間を空けずにきちんとした英文で受け答えをする必要があることが本研究からわかった。

また,「文法・語法の正確さ」は模擬試験の結果と最も高い相関があり，オンラインテスト結果とは最も低い相関があるということがわかった。オンラインテストはテスト結果の信頼性は高いが,「コミュニケーション能力」にも,「英語の文法・語法の正確さ」にもあまり関係がないことがうかがえる。今後は，どのような能力がオンラインテストと相関が

あるのかを，さまざまな角度で検証していく必要があると思われる。

6.5　日本人学習者に適したテスト形式とは

口頭テストの評価基準を作成して，「ALT が発音やアクセントではなく，何をどのように答えるかに重きを置いているのか」が明らかになった。

口頭テストでは，質問に対して正しく答え，相手に質問できる能力を測ることを目的とし，それをコミュニケーション能力と呼んでいる。問題は，日本語のコミュニケーションの仕方が，英語母語話者のコミュニケーションの仕方と全く同じではないことである。中津（2006）はどのようなときに日本語母語話者と英語母語話者との間に，コミュニケーションによる摩擦が生じるかをリストにして提示しており，英語を教えるときには英語母語話者とのコミュニケーションの違いを理解する必要があると説いている。

オンラインテストでは「英語の文法や語法の正確さ」がテスト結果に影響を与えていると仮説を立てたが，ほとんど影響を受けていないことがわかった。これはおそらく，オンラインテストの実施時間を統一していなかったためではないかと思われる。オンラインテストも口頭テストと同じように，解答時間を測って観測変数の 1 つに加えれば，また違った結果が得られたのではないだろうか。

今回の研究では，「コミュニケーション能力」を測るには，口頭テストの方がオンラインテストよりも日本人学習者には適していると考えられるが，オンラインテストの回線の不備やテスト時間の統一などを改善し，より正確なテスト結果を測定して再度比較することが必要である。

7　今後の課題

オンラインテストは自分のペースで解答することができるが，対面式の口頭テストでは聞き手と話し手の応答時間がテスト結果に影響を与える。このようなコミュニケーションのストラテジーを授業の中で教えていかなければ，生徒は質問されたことがわからなくても覚えている英文を意味もわからず答えてしまうか，沈黙を続けてしまう。本研究の結果から，口頭テストの方がコミュニケーション能力を測るのに適していることが明らかになったが，テストの信頼性を高めることが今後の課題として挙げられる。

オンラインテストは，物理的な環境整備がなければ実現は難しい。今回のテストでも，解答したにもかかわらず，回線の不具合で送信エラーになってしまった生徒が31名もいた。筆記試験であれば，紙が破れても新しいものを取り替えればすぐに済むが，オンラインテストの場合は，一度送信してしまうと再テストできない場合がある。今回のテストでは，あらかじめ再テストを許可しない設定となっていたので，送信エラーで解答が送れなくても「解答済み」となってしまい，再テストが不可能であった。また，試験時間を統一し，全生徒が同時に始める必要があることもわかった。

口頭テストはコミュニケーション能力を測るのに，確かに有効であるが，今後はオンラインテストの改善を重ねて，スピーキング・テストをコンピュータで行えるようにすれば，ALT による主観的評価とコンピュータによる客観的評価の 2 通りの評価ができる。そうすれば，より正確にコミュニケーション能力を測定することが可能となるであろう。

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先生方に心より感謝いたします。特に助言者の池田央先生，さらに，研究過程において適格なアドバイスと示唆をくださった関西大学の北村裕先生に厚く御礼申し上げます。

参考文献（＊は引用文献）

朝野熙彦・鈴木督久・小島隆矢.（2007）.『入門　共分散構造分析の実際』. 東京：講談社サイエンティフィク.

＊Bachman, L.F.（1990）. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

＊Bachman, L.F. & Palmer, A.S.（1996）. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

＊British Council.（2009）. *IELTS*. Retrieved April 12, 2009, from http://www.britishcouncil.org/jp/japan-exams-ielts.htm

＊Brown, J.D.（2005）. *Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment*. New York: McGraw-Hill.

＊Cambridge ESOL Examinations Centre JP040.（2009）. Cambridge ESOL Examinations. Retrieved April 12, 2009, from http://www.cambridgeesol.org/exams/index.html

＊CIEE: Council on International Educational Exchange.（2008）. TOEFL テスト. Retrieved April 12, 2009, from http://www.cieej.or.jp/toefl/index.html

＊Dunkel, P.（1999）. Considerations in developing or using second/foreign language proficiency computer-adaptive tests. *Language Learning & Technology*, 2, 2, 79-93.

＊ETS: Educational Testing Service.（2009）. TOEICテスト. Retrieved April 12, 2009, from http://www.toeic.or.jp/

Gorsuch, G.（2004）. Test takers' experiences with computer-administered listening comprehension tests: Interviewing for qualitative explorations of test validity. *Calico Journal*, 21, 2, 339-371.

Heaton, J.B.（1988）. Writing English language tests. London: Longman Group UK Limited.

＊Horwitz, E.K.（1989）. Facing the blackboard: Student perceptions of language learning and the language classroom. *ADFL Bulletin*. 20, 3, 61-64.

＊Horwitz, E.K., Horwitz. M.B., & Cope, J.（1986）. Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 2, 125-132.

＊Hughes, A.（2003）. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

＊Hymes, D.（1972）. On communicative competence, pride, J.B. & Hommes, J.（eds.）（1972）, *Socio-linguistics: Selected readings*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books Ltd.

＊池田央.（2001）.『現代テスト理論』. 東京：朝倉書店.

石村貞夫.（2001）.『すぐわかる統計処理』. 東京：東京図書株式会社.

石村貞夫.（2008）.『すぐわかる多変量解析』. 東京：東京図書株式会社.

狩野裕・三浦麻子.（2007）.『グラフィカル多変量解析』. 京都：現代数学社.

＊Kenyon, D.M. & Malabonga, V.（2001）. Comparing examinee attitudes toward computer-assisted and other oral proficiency assessments. *Language Learning & Technology*, 5, 2, 60-83.

Kitao, S.K., & Kitao, K.（1996, May 5）. Testing communicative competence. *The Internet TESL Journal*, 2, 5. 1-6. Retrieved March 19, 2009, from http://iteslj.org/Articles/Kitao-Testing.html

小塩真司.（2008）.『初めての共分散構造分析―Amosによるパス解析』. 東京：東京図書.

三浦省吾・前田啓朗・山森光陽・磯田貴道・広森友人.（2004）.『英語教師のための教育データ分析入門』. 東京：大修館書店.

文部科学省.（2009）.「新しい学習指導要領　新旧対照表」. Retrieved April 12, 2009, from http://www.mext.go.jp/

＊Muthén, L.K., & Muthén, B.O.（1998）. *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

＊Nagahashi, T.L.（2007）. A cross-sectional study of foreign language learning anxiety among freshmen at Akita University. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 29, 93-102.

＊中津燎子.（2006）.『英語と運命』. 東京：三五館.

＊NEC.（2001）.『学びの泉』.

大谷泰照.（2007）.『日本人にとって英語とは何か―異文化理解のあり方を問う』. 東京：大修館書店.

＊大友賢二・中村洋一.（2004）.『テストで言語能力は測れるか～言語テストデータ分析入門～』. 東京：桐原書店.

大関篤英・高梨庸夫・高橋正夫.（1987）.『英語科教育法』. 東京：金星堂.

＊Phillips, E.M.（1991）. Anxiety and oral competence: Classroom dilemma. *French Review*. 65, 1, 1-14.

＊Phillips, E.M.（1992）. The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, 76, 2, 14-26.

Roever, C.（2001）. Web-based language testing. *Language Learning & Technology*. 5, 2, 84-94.

＊Russell, M. & Haney, W.（1997）. Testing writing on computers: An experiment comparing student performance on tests conducted via computer and via paper-and-pencil. *Education Policy analysis Archives*. 5, 3, 1-20. Retrieved January 4, 2009, from http://epaa.asu.edu/epaa/v5n3.html

＊Schaeffer, G.A., Bridgeman, B., Golub-Smith, M.L., Lewis, C., Potenza, M.T. & Steffen, M.（1998, April）. Comparability of Paper-and-Pencil and Computer Adaptive Test Scores on the GRE General Test. Retrieved April 12, 2009, from http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-98-38-Schaeffer.pdf

＊靜哲人.（2002）.『英語テスト作成の達人マニュアル』. 東京：大修館書店.

竹内光悦・酒折文武.（2006）.『Excel で学ぶ理論と技術　多変量解析入門』. 東京：ソフトバンククリエ

イティブ株式会社.
＊豊田秀樹.(2007).『共分散構造分析［Amos 編］―構造方程式モデリング―』. 東京：東京図書.
内田治・菅民郎・高橋信.(2005).『文系にもよくわかる多変量解析』. 東京：東京図書.
＊若林俊輔・根岸雅史.(2000).『無責任なテストが「落ちこぼれ」を作る』. 東京：大修館書店.
Warschaure, M.(1996). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13, 2&3, 7-26.
＊山田雄一郎.(2006).『英語力とは何か』. 東京：大修館書店.
＊八島智子他.(2006). *Sailing Oral Communication Ⅰ*. 大阪：啓林館.
＊Young, D.J.(1991). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. In E. K. Horwitz & D.J. Young(Eds.), Language anxiety: From theory and research to classroom implications(pp.57-63). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
＊財団法人日本国際連合協会.(2009). 国連英検. Retrieved April 12, 2009, from http://www.kokureneiken.jp/

資　料

資料1：復習シート（*は口頭テストで使われた質問）

Is she about 20?
— Yes, she's about 20. / No, she isn't about 20.
Is he over 30?
— Yes, he is over 30. / No, he isn't over 30.
Is he in his 40s?
— Yes, he is in his 40s. / No, he isn't in his 40s.
Does she live in Tokyo?
— Yes, she lives in Tokyo. / No, she doesn't live in Tokyo.
Is she from Japan?
— Yes, she's from Japan. / No, she isn't from Japan.
Is she Japanese?
— Yes, she's Japanese. / No, she isn't Japanese.
Is he American?
— Yes, he's American. / No, he isn't American.
*Does she have long hair?
— Yes, she has long hair. / No, she doesn't have long hair.
*Does he have blond hair?
— Yes, he has blond hair. / No, he doesn't have blond hair.
*Does she have brown hair?
— Yes, she has brown hair. / No, she doesn't have brown hair.
*Does he have a wife?
— Yes, he has a wife. / No, he doesn't have a wife.
*Does she have a husband?
— Yes, she has a husband. / No, she doesn't have a husband.
Does she have any children?
— Yes, she has two children. / No, she doesn't have any children.
*Is he tall?
— Yes, he's tall. / No, he isn't tall.
Is she small?
— Yes, she's small. / No, she isn't small.
Is she short?
— Yes, she's short. / No, she isn't short.
*Is he muscular?
— Yes, he's muscular. / No, he isn't muscular.
Is he an actor?
— Yes, he's an actor. / No, he isn't an actor.
Is she an actress?
— Yes, she's an actress. / No, she isn't an actress.
Is he a singer?
— Yes, he's a singer. / No, he isn't a singer.
*Is he a comedian?
— Yes, he's a comedian. / No, he isn't a comedian.
*Is he an athlete?
— Yes, he's an athlete. / No, he isn't an athlete.
Is he an artist?
— Yes, he's an artist. / No, he isn't an artist.
Nice to meet you.
— Nice to meet you, too.
My name is ～. What's your name?
— I'm _____.
*What do you like?
— I like _____ and _____.
Where do you live?
— I live in _____.
How old are you?
— I'm _____ years old.
What do you do?
— I'm a _____.
What do you do in your free time?
— I _____ and _____.
When is your birthday?
— My birthday is _____.
Where does Ichiro live?
— I don't know, but maybe he _____.
How old is he?
— I don't know, but maybe he's _____.
*What does he do?
— He is a _____.
What does he do in his free time?
— I don't know, but maybe he _____.
*How often do you have OC class?
— I have OC class _____ a week.

*How often do you have music class?
— I have music class _____ a week.
*How often do you have PE class?
— I have PE class _____ a week.
*What day do you have OC class?
— I have OC class on _____.
*What period do you have OC class on Wednesday?
— I have OC class in the _____ period on Wednesday.
*What time does OC class begin on Wednesday?
— It begins at _____.
*Is there any subject you hate?
— Yes, I hate _____. / No, there isn't.
*Make a question about Ayumi Hamazaki.

資料 2：OC テストに関するアンケート

このアンケートは，Oral Communication Ⅰのテストに関する意識調査です。該当する記号を○印で囲んでください。回答は成績に関係ありませんので，正直に答えてください。

Q1 英語という教科は，
4　とても好きである。　3　まあ好きである。
2　あまり好きではない。　1　全く好きではない。

Q2 発音には，
4　かなり自信がある。　3　まあ自信がある。
2　あまり自信がない。　1　全く自信がない。

Q3 外国人と英語で話すことには
4　抵抗がない。　3　あまり抵抗がない。
2　やや抵抗がある。　1　とても抵抗がある。

Q4 中学の英語の授業で，発音や会話の練習には，
4　積極的に参加した。
3　時々参加した。
2　あまり参加しなかった。
1　全く参加しなかった。

Q5 中学生のとき，学校以外で英会話や発音の練習をしたり，指導を受けたりしたことがありますか？（複数回答可）
a　自宅で CD を聴いて練習した。
b　自宅でラジオやテレビの英会話番組を見て（聴いて）練習した。
c　英会話学校や塾で日本人の先生に指導してもらった。
d　英会話学校や塾で外国人の先生に指導してもらった。
e　英語のできる家族（父母，兄姉）から直接指導を受けた。
f　英語圏の国に行ったことがある。
（滞在期間：　　時期：　　）
g　その他（　　）

Q6 Oral Interview のテストを受けたときの，あなたの気持ちを教えてください。（複数回答可）
a　緊張した。
b　頭が真っ白になった。
c　何を聞かれているのかわからなかった。
d　聞かれていることはわかったが，うまく答えられなかった。
e　もっと英語で話したかった。
f　楽しかった。
g　答え方がわからなくて困った。
h　もっと練習しておけばよかった。
i　簡単だった。
j　試験時間が短かった。
k　試験時間が長かった。
l　待っている時間が長かった。
m　その他（　　）

Q7「学びの泉」の小テストを受けたときの，あなたの気持ちを教えてください。（複数回答可）
a　タイプに慣れていないので，入力に時間がかかった。
b　文字が読めるので，答えるのは簡単だった。
c　今までやったことを忘れていて，答え方がわからなかった。
d　問題数が多すぎる。
e　紙に書くよりタイプの方がよい。
f　楽しかった。
g　答えを見ながらできた。
h　周りの人に答えを聞きながらやった。
i　途中で PC がおかしくなって，入力していた画面が消えた。
j　試験問題は紙で出題してほしい。
k　やらなかった。
l　最後まで終わらなかった。
m　その他（　　）

Q8 Oral Interview ついての感想を，自由に書いてください。

■ A. 研究部門　報告Ⅳ ■■■ 英語能力テストに関する研究

英検リスニング問題の音声加工による聴解度向上の可能性

―ナチュラルスピードの英語音声理解の壁を越えるポーズ効果―

茨城県立勝田高等学校　教諭　鈴木 隆一

概要　本研究では，英検リスニングテストを教材としての可能性につながるよう音声加工を施し，聴解度がどのように変化するのかを検証する実験を行った。そこで，３種類のタスク（①オリジナル英検問題，②ポーズ加工を施したナチュラルスピードの英検問題，③ナチュラルスピードの英検問題）間の聴解度を調べた。その結果，以下の２点が明らかになった。⑴ナチュラルスピードでの聴解度は，オリジナルスピードとの比較では有意に低いものの，ポーズを加えるとオリジナルスピードと同程度の聴解度に回復する。⑵３つのタスク間の聴解度に対する熟達度別の比較では有意差はない。したがって，リスニングにおいてナチュラルスピードの英語であってもポーズ加工することで有意に聴解度を向上させることが示された。そして，このポーズ効果はどの熟達度群においても一律であることがわかった。

聴解度に影響を与える要因として考えられるのが，テキスト，発話者，タスク，聞き手，リスニング処理である（Rubin, 1994）。その１つであるテキスト要因には，ナチュラルスピードの特性［チャンク（意味の塊）スピード，脱落・連結・同化・弱化といった音声変化，プロソディーなど］が含まれる。

英検問題の教材としての可能性は２つあり，１つはネイティブスピーカーに自然に読んでもらうだけでテキスト難易度が高まることである。そしてもう１つは，これらナチュラルスピードの特性を維持した上でも，句ごとに１秒ずつポーズを挿入する加工により聴解度が向上することから，その自然な英語音声を理解するための橋渡し教材としての側面も示唆できる。

1 はじめに

平成21年３月に告示された高等学校学習指導要領第８節 外国語（文部科学省）によると言語活動は英語で行うことが明記されており，例えばコミュニケーション英語Ⅰ，Ⅱ，Ⅲの科目では，目標として『英語を通じて，積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成すること』や『情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする』能力の涵養（かんよう）と向上が共通に掲げられている。

ゆえに，我々高校英語教師は，授業を英語で行い，まさに正真正銘のコミュニケーションの場を生徒たちと共有する必要がある。その場合，英語でのコミュニケーション能力を高める言語活動を生徒自らが展開できるように，教師はさまざまな工夫をその指導に織り込むことになる。そういう環境で生徒は英語を通じて何かを学び，気付き，その過程で英語コミュニケーション能力を高めてゆくはずである。そうであるならば，我々教師の発する英語の質と量はその学びの度合いに相当な影響を及ぼすことになるであろう。もちろん聴くことばかりでなく，当然４技能の統合的な育成を意識した指導が望まれるのだが，やはり教師の英語によるさまざまな語りかけや問いかけは，生徒にとっては貴重なインプットであり，英語学習の出発点となるのではないだろうか。

以上から，今回の研究では特に音声面での情報や考えなどを的確に理解する能力の育成に焦点を当て研究を設定した。そのためのマテリアルとして高校生になじみ深い英検のリスニング問題を使用し，今回の研究を進めた。そこで得られる結果から，どう

いった点に留意した発話を普段から教師はすべきなのか，そしてリスニング教材作製時の配慮にもかかわることであるが，英検リスニング問題の特性と可能性を追求する。

2 先行研究

2.1 ポーズ効果

聴解度を高めるポーズの長さに関しては，400msから5秒までさまざまな先行研究がなされてきた（Kohno, 1981; Okabayashi, 1991; Kohno, 1993; 河野, 2001; Ushiro, 2003; Suwa, 2004; Suzuki, 2007）。その頻度に関しても，語ごとでは逆に理解を妨げ（Kohno, 1981），文ごとでは効果は低いことが実証されている（Suzuki, 2008）。むしろその間の頻度で，句や節そして意味のかたまり単位が理解を高める効果があることがわかっている（Suzuki, 1991; Ushiro, 2003; Suzuki, 2008）。また学習者の能力に合わないテキストレベルでは，たとえ句ごとに1秒の人工ポーズを入れたとしても聴解度を高めることは難しいことがわかっている（Suzuki, 2007）。

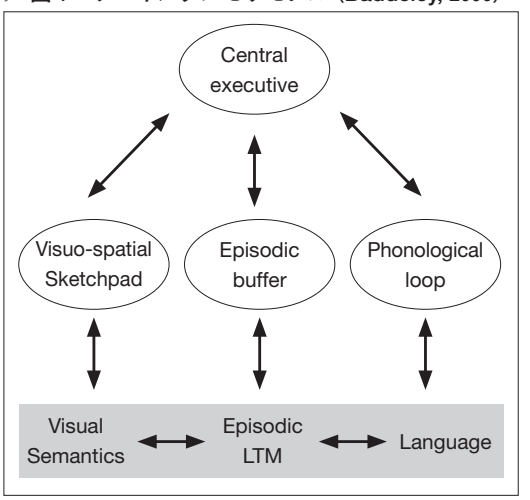
以上の先行研究を鑑み，本実験生徒の実態に合わせ英検リスニング問題の3級をテキストレベルの点で妥当であると考え，人工ポーズ挿入は基本的に句ごとに1秒ずつとした。

2.2 作動記憶

リスニングの際，作動記憶モデル（Baddeley, 2000）によれば，瞬時の音声情報を一時的に保持しそれと同時に処理を進める働きが行われる（図1参照）。ポーズ効果はリハーサルによる音声情報の保持を可能にするばかりでなく処理の時間的猶予をもたらす。特に，音声情報の一時的保持機能を担う音韻ループは，言語情報をわずかな時間の間保持し，意味理解の重要な役割を担う。そして音声を聴いてわずか1.5〜2秒の後にその音韻表象は，音韻ストアの中で失われてしまう。しかしながら，たとえ限られた容量のワーキングメモリであっても，リハーサルをすることでその音韻表象を再び音韻ストアへ取り戻すことが可能であり意味理解を助けることにつながる。

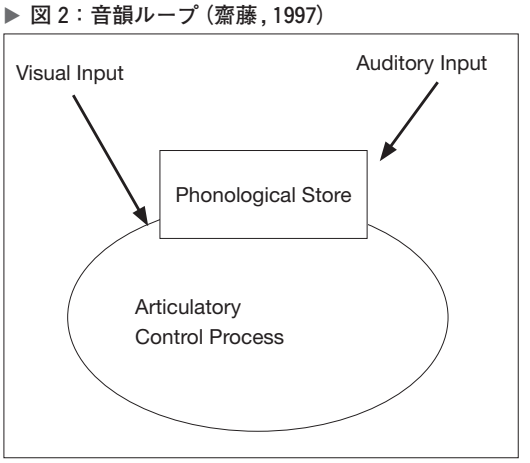
図1の作動記憶の中でも特に言語処理にかかわる音韻ループのメカニズムとその構造は，図2で示されるとおりである。それは，Articulatory Control Process（構音制御機構）とPhonological Store（音韻ストア）から成る。音声言語はまず音韻ストアに直接入り，約2秒で消失するので，その音声を消滅させずに保持するには，構音制御機構でリハーサルする必要がある。今回の実験において，タスク②（Pause）における人工ポーズで区切られたチャンクの平均秒数は1.2302秒であった。ゆえにワーキングメモリの一時的な保持容量を超えていない。そしてその長さであれば2.1との関連でポーズが1秒あることで各チャンクをリハーサルすることが可能となり，文全体の意味理解を助けることにつながると考えた。

▶ 図1：ワーキングメモリモデル（Baddeley, 2000）



（注）網掛けの箇所が長期記憶を表し，その他の箇所が作動記憶である。

▶ 図2：音韻ループ（齋藤, 1997）



2.3　速度

Tauroza & Allison（1990）によれば，表1に示されるとおり，ネイティブスピーカーが話すイギリス英語の発話速度を4つのカテゴリーで分類している。今回の実験での英検リスニング問題は原稿ありモノローグと分類できる。そしてそれぞれのタスク別に速度の定義を確認をすると，ネイティブスピーカーに自然に読んでもらったタスク③（Natural）の平均速度は194.97wpm となっていたので Faster than normal（普通より速い）と分類される（表1参照）。また一方で，加工なし英検問題のタスク①（Original）と句ごとに1秒の人工ポーズの入ったタスク②（Pause）に関しては，それぞれの平均速度が表1の分類で，前者は Moderately slow（普通の速さではあるが比較的遅い［143.85wpm］），後者は Slower than normal（普通より遅い［117.51wpm］）と位置づけられる。

今回の研究に使用した英検3級のオリジナル問題の特徴として，速度に関しては，表1における Slower than normal（普通より遅い）の上限130wpm よりは速く，かつAverage（平均速度）よりは遅く作製されている。ところが，会話によるコミュニケーションで展開される実際のスピードは平均で190wpm～230wpm（表1参照）であることを考えるとその差は大きい。しかしながら，3級レベルで目標とする英語力は学習者として「身近な英語を理解し，使用できる」（日本英語検定協会審査基準）ことであり，かつそれは中学校卒業レベルにあたる。そのため実用的な英語力養成への基礎段階と位置づけられ，スピードへの配慮が意図的になされたと思われる。

3　本研究の目的と仮説

3.1　目的

本研究では高校生のリスニング指導にあたり以下の2つを目的とした。

⑴　リスニング能力の向上をめざした教材の改良と提示方法の追求
⑵　学習者の習熟度に応じたリスニング活動における発問方法の検討

本研究により，ポーズ加工がもたらす高校生のリスニングにおける聴解度の差を認めることができれば，教材改良の方向性が見いだされると同時に，教師が発話する際の留意すべきポイントが明確になる。特に習熟度が一様ではない集団に対し，個に応じた適切な発問がどういうものかを確認できれば，新しい高等学校学習指導要領の流れ（英語に関する科目の共通事項である「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに，授業を実際のコミュニケーションの場面とするため，授業は英語で行うことを基本とする」）に沿うためには，いかなる具体的な工夫と指導が可能になるのかという教育的提言につながる。

3.2　研究仮説

本研究では以下の仮説と Research Question（以下 RQ）に基づき，検証を進める。

■ 表1：4 カテゴリー別の 1 分当たり語数による発話速度の範囲（Tauroza & Allison, 1990）

	Radio	Lecture	Interview	Conversation
Faster than normal (above)	190	185	250	260
Moderately fast	170-190	160-185	210-250	230-260
Average	150-170	125-160	160-210	190-230
Moderately slow	130-150	100-125	120-160	160-190
Slower than normal (below)	130	100	120	160

（注）Radio（原稿ありモノローグ），Lecture（原稿なしモノローグ），Interview（インタビュー形式のダイアローグ），Conversation（原稿なしの会話）

仮説１　ポーズは聴解度を高める。
仮説２　速度が遅い方が速い方より聴解度を高める。
RQ１　聴解度において，タスクと熟達度との関係はどのようになっているのか。
RQ２　項目ごとのポーズ効果は熟達度とどのような関係になっているのか。

4 研究方法

4.1 参加者

茨城県の平均的な学力を持つ普通科高校１年生（*N* = 173［うち64名が予備実験に，109名が本実験に参加］）が本研究に参加した。具体的には後述のリスニングテスト結果から，被験者は大半が英検３級に到達または準２級受験準備段階の英語力を持つと推測される。予備実験と本実験の両方は2008年12月に実施された。それぞれのテストの全体の所要時間は説明も含めて約40分であった。

4.2 マテリアル

リスニングテスト問題として４択の多肢選択問題の各10問（英検３級第３部 No.21〜No.30）を使用した。使用年度版は2006年度第１回，2005年度第１回そして2005年度第３回のものであった。本研究において英検３級のリスニングテストを使用した理由は，過去の研究（Suzuki, 2007）において，その上のレベルでは，当て推量が増える可能性があり，聴解度測定としては精度が下がる恐れがあるからである。

マテリアルは全部で３種類作成し，１つは英検問題に一切加工を施さなかったタスク①（Original），２つ目は自然な速さで読み上げた上，句ごとのポーズ１秒を調整したタスク②（Pause），そして３つ目はネイティブスピーカーに自然な速さで読み上げてもらったタスク③（Natural）である（資料２の波形参照）。したがってタスク②と③のマテリアルの差は，②の方に人工的な間（ポーズ）を取ったことと，その間（ポーズ）が１秒の長さを持つということである。

その②と③のマテリアル作製方法は以下のとおりである。まず音源は，男性（20代）米国東部出身と女性（20代）米国西部出身の２人で，いずれも現在日本在住の民間人である。両者とも明瞭な発音でボイストレーニングの経験がある。

チャンク分けに関しては２人のネイティブスピーカーと筆者が協議しながら基本的には句ごとに区切った。しかし意味の取り方が逆に難しくなる場合は無理に句で切ることは避ける方針で，30問の英文を吟味して（資料４のスクリプトを一部参照）区切った。なお音声 CD の作成に関しては，音声がクリアになるよう専門の技術者に委託して作製した。

4.3 手順

予備実験として，３種類の使用年度版の問題間の困難度が同等かどうかを確かめた。まず2006年度第１回，次に2005年度第１回，最後に2005年度第３回の順で全体を30問の英検オリジナルリスニング問題 A として作製し，順序効果を相殺するためにそれらをすべて逆順にした問題 B も用意した。本実験とは異なる２クラスの参加者64名を対象としてこれら A と B のテストをクラス別に実施し，その３種類の各年度版のオリジナル問題における聴解度を比べた。

■ 表２：予備実験のマテリアルの特徴

マテリアル A	出典	2006（1）	2005（1）	2005（3）
	速度	（139.38wpm）	（153.42wpm）	（138.76wpm）
マテリアル B	出典	2005（3）	2005（1）	2006（1）
	速度	（138.76wpm）	（153.42wpm）	（139.38wpm）

（注）wpm = words per minute。速度における（　）内の数字は各年度各回の該当タスク10問の問題文の平均音声速度を表す。

本実験では，３クラス計109名の参加者を対象として10問ずつの３種類のタスクからなるリスニング問題（マテリアル C，D，E）を表３のとおり提示した。これによりタスク間の順序効果をクラス別で均質とした。なお全体の音声速度の平均は① Original が143.85wpm，② Pause が117.51wpm，③ Natural が194.97wpm であった（表３参照）。特に③ Natural に関して言えば，平均速度が194.97wpm であったため，リスニングにおける実用的な英語の速さと考えられる。なぜなら，前述の表１における Conversation のカテゴリーの平均速度（190wpm〜230wpm）に位置しているからである。ゆえに量的に自然な発話であったことがうかがえる。また今回の実験では，ネイティブスピーカー同士で自然に話

すように読んでもらったことから質的にも自然さは損なわれていない（各マテリアルの速度の詳細については，資料1参照）。このタスク③（Natural）に関しては，日常会話という言葉が存在するように，原稿なしの会話（Conversation）が日常的に頻繁に使われるモードであるため，リスニングの指導という点においてこの音声速度を処理できる聴解力を究極的には求めたいと考える。

■ 表 3：本実験のマテリアルの特徴

	出典年度（回）		
マテリアル	2006（1）	2005（1）	2005（3）
C	③ Natural	② Pause	① Original
	（186.40wpm）	（117.96wpm）	（138.76wpm）
D	② Pause	① Original	③ Natural
	（108.11wpm）	（153.42wpm）	（196.82wpm）
E	① Original	③ Natural	② Pause
	（139.38wpm）	（201.68wpm）	（126.47wpm）

（注）wpm = words per minute。（　）内の数字は各年度各回の該当タスク10問の問題文の平均音声速度である。

4.4　分析

予備実験に関しては，3種類のタスク（対応あり）とクラス（対応なし）による2要因の混合モデルによる分散分析を行った。本実験では，量的・質的の両面から分析を行い，量的分析に関しては予備実験同様，3種類のタスク（対応あり）と熟達度（対応なし）の2元配置の分散分析を行った。そして質的分析に関しては，まず項目分析を行い各項目の困難度，点双列相関係数（point biserial correlation coefficient），上位群・下位群のそれぞれの正答率，およびそれらの正答率の差（上位ー下位）の弁別指標を ITEMAN から算出した。それらの統計値に基づきそれぞれの項目の特徴（5.2.2で詳述）を吟味した。

5　結果

5.1　予備実験

前述の4.3のとおり，マテリアル A と B を別個のクラスの生徒が解答した結果を以下の表4にまとめた。今回提示した英検3級レベルの正答状況に関しておおむね6割を理解することができた。

■ 表 4：予備実験における聴解度の記述統計

		2006（1）		2005（1）		2005（3）	
マテリアル	*N*	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*
A	28	6.29	2.23	5.89	2.39	5.50	2.76
B	36	6.14	2.13	5.86	1.79	6.25	1.70
Total	64	6.20	2.15	5.88	2.06	5.92	2.23

2元配置の分散分析の結果，表5に見られるように，クラスとタスクの2要因の交互作用はなく（F（2, 124）= 1.73, p = .181），また今回の受験者のクラス間の能力にも差がないことが明らかとなった（F（1, 62）= .18, p =.674）。このことから3種のタスクの困難度比較において受験者能力の違いによる誤差は介在しないことが統計的に認められた。そして今回の懸案事項である予備実験マテリアルの項目困難度については年度別で出題されたタスク間の差がないことが明らかとなった（F（2, 124）= 1.10, p = .337）。よってこれら3つのタスクを本実験で採用することとした。

■ 表 5：タスク困難度比較の分散分析表

Within	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*
タスク	4.75	2	2.38	1.10	.337
タスク × クラス	7.50	2	3.75	1.73	.181
誤差	268.47	124	2.17		
Between	***SS***	***df***	***MS***	***F***	***p***
Intercept	6777.03	1	6777.03	704.65	.000
クラス	1.71	1	1.71	.18	.674
誤差	596.29	62	9.62		

5.2　本実験

5.2.1　量的分析

リスニングテスト（マテリアル C，D，E）の合計点から被験者109人を，上位群（29人），中位群（51人），下位群（29人）に分けた。なお熟達度群の分類であるが，今回のリスニングテストの正解数の順位に基づき，上下27%ずつで上位群と下位群に分け，残りを中位群とした。それぞれの記述統計は表6のとおりである。今回の受験者群の結果と予備実験の受験者群は正答率がほぼ6割であり熟達度の点でほぼ同じであると言える。上位群は平均で約8割，下位群では5割未満の正答率であり，どの群においても Natural のタスクにおいて平均値が低い共通性が

見いだせる。

■ 表 6：本実験における聴解度の記述統計

		Original		Pause		Natural	
熟達度	*N*	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*
上位群	29	8.55	1.06	8.07	1.28	7.21	0.86
中位群	51	6.51	1.39	6.39	1.44	5.80	1.25
下位群	29	4.83	1.42	4.62	1.54	3.83	1.39
Total	109	6.61	1.89	6.37	1.90	5.65	1.72

では，これらの平均差が統計的に有意であるかどうかについては，以下の分散分析の結果（表 7 ）を参照されたい。タスクと熟達度の交互作用は有意ではなかった（F（4, 212）= .47, p = .758）。ただしタスクにおいても熟達度においても単純主効果が有意であった（タスク：F（2, 212）= 13.52, p < .001；熟達度：F（2, 106）= 255.88, p < .001）。したがって表 7 によると交互作用がなかったため，どの熟達度群に対しても同じようなタスク効果があったことがわかる。

■ 表 7：本実験における聴解度テストの分散分析表

Within	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*
タスク	56.42	2	28.21	13.52	.000
タスク×熟達度	3.92	4	.98	.47	.758
誤差	442.33	212	2.09		
Between	***SS***	***df***	***MS***	***F***	***p***
Intercept	11721.66	1	11721.66	11142.82	.000
熟達度	538.35	2	269.18	255.88	.000
誤差	111.51	106	1.05		

次に，どのタスク間，およびどの熟達度間で有意差が生じていたのかを，前者は Bonferroni 法による多重比較（表 8 ）を，後者については TukeyHSD 法によるその後の検定（表 9 ）を用いて調べた。その結果タスク間の比較に関してはナチュラルスピードのタスクにおいて他の 2 つのタスクに対し有意に低い正答数であることがわかった。また表 9 から，すべての熟達度群の間で順当に有意差が生じたと言える。つまり Natural が一番難しく，Original と Pause は同等の難しさであり，どの熟達度であってもその効果は一律であった。

■ 表 8：タスク間の多重比較結果

タスク		*MD*	*SE*	*p*
(I)	(J)	(I-J)		
Natural	Pause	-.75	.20	.001
Natural	Original	-1.02	.20	.000
Pause	Original	-.27	.20	.560

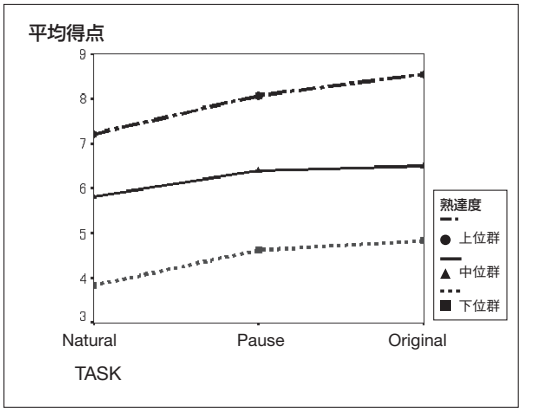
（注）Bonferroni 法による

■ 表 9：熟達度間のその後の検定

タスク		*MD*	*SE*	*p*
(I)	(J)	(I-J)		
上位群	中位群	1.71	.14	.000
上位群	下位群	3.52	.16	.000
中位群	下位群	1.81	.14	.000

（注）TukeyHSD 法による

▶ 図 3：熟達度およびタスク間の正答数



5.2.2 質的分析

前節の4.4で言及したとおり，項目分析を ITEMAN version 3.60（Assessment Systems Corporation, 1995）で行った。弁別力による判断でどのような問題（項目）にポーズ効果が強く出たと見なせるのかは，項目分析の結果を参照されたい（資料 3 ）。資料 3 の表の＊が示すとおり，全体の約半分（30問中14問）の問題において特にポーズ効果があった。つまり Natural に比べ Pause の聴解度が 1 割以上向上しており，その内訳は2006年度第 1 回で 3 問（第 1 ，4 ，7 問），2005年度第 1 回で 6 問（第11，12，13，16，18，19問），2005年度第 3 回では 5 問（第22，24，26，27，29問）だった。

また項目弁別力指数（discrimination index）からは30項目中17項目で Pause による下降を示し，全

体の約6割の問題がこのケースにあてはまる。つまり，そこでは受験者の下位群でも正解率が高まり，一時的な底上げに成功していると言えよう。

点双列係数もあわせて参照すると全体の約半分である30項目中14項目で Natural に比べ Pause の方が値が低くなっている。しかもその中の約7割を占める11項目の点双列係数が「0.25未満」であった。確かに資料3において，下位群の正答率が11項目中9項目で上昇しているため，やはりポーズ効果が下位群の聴解度に底上げをもたらしたと言えよう。

次に，ポーズ効果があった上述の＊の14問がどのような質問タイプであったのかを分析する。まず全項目のスクリプトを複数の英語科教員で協議（検討）し，質問タイプを Global（非明示的質問［全体のテーマや推論に関する質問］）あるいは Local（明示的質問［局所的な箇所に関する質問で，時にその内容を別の表現で言い換えた質問もある］）に分類した。すると質問タイプは全30問中7問がテーマまたは推論を求める Global 質問であり，残り23問が Local 質問となっており大半を占めていた。

さらに正答に到達する決定的なヒントとなる箇所（Cue）が文章中のどの辺りにあるのかも確認し，それぞれを Near（スクリプトの終わりにあり質問文に近い），Far（スクリプトの出だしにあり質問文より遠い），Middle（Far と Near の中間的位置）と呼称した。以下の表10にポーズ効果があった項目のみ抽出してまとめた。

この本実験でポーズ効果があった（1割以上の正答率上昇）のは困難度（正答率）の差より，Global 質問で2問，一方 Local 質問は12問であった（表10参照）。つまり Global 質問のような全体を把握しなければ正解に到達できない質問タイプにおいては，全 Global 問題7問中2問の正答率の向上であり，約5割に正答率の向上を見た Local 質問（23問中12問）との比較によりポーズ効果に質問タイプによる違いが現れたと言える。

そして Local 質問に対する正答を決定する箇所となる Cue の位置によりポーズ効果の出方に差があるかどうかについても，例えば項目7，項目12，項目18のように，全体の中で中間より後半に存在する時に際立っており Local 問題の8割以上を占めている（12問中10問において Cue の位置が，中間から

■ 表10：ポーズ効果のあった項目における質問タイプと困難度差

項目	質問タイプ	Cueの位置	困難度差（PA-NA）	上位群（PA-NA）	下位群（PA-NA）
1	Local	Middle	0.16	0.01	0.14
4	Local	Near	0.28	0.61	-0.06
7	Local	Near	0.17	0.30	0.33
11	Local	Far	0.20	-0.01	0.46
12	Local	Near	0.11	0.27	0.32
13	Local	Far	0.50	0.64	0.44
16	Local	Middle	0.27	0.08	0.44
18	Local	Near	0.21	0.26	0.21
19	Local	Near	0.20	0.18	0.24
22	Local	Middle	0.25	0.19	0.18
24	Global		0.15	0.18	0.04
26	Local	Middle	0.10	0.09	-0.26
27	Local	Near	0.10	0.09	0.26
29	Global		0.13	0.10	0.13

（注）PA = Pause；NA = Natural；Cue = Local 質問における，答えを決定する箇所；Global = 非明示的質問（テーマに関する質問）；Local = 明示的質問（局所的な箇所に対する質問）；Far（遠い）・Middle（中間）・Near（近い）は Local 質問における答えに関する箇所が文章中のどの位置に存在するかを質問文からの距離について述べたもの。これらの項目の詳細については資料 4 を参照。

後半部に存在する)。ゆえに特にポーズが効果的に聴解度を高める問題の特徴は Local 質問であり，かつその Cue 箇所が Far でない場合であると特徴づけられる。

また逆にポーズ効果がなかった項目について，JACET 8000 Level Marker（清水, 2009）で語彙レベルを測ったところ，レベル 3 以上が総計19個もあり（例えば，discounts, elementary, umbrella など），語彙的な複雑さがポーズ効果の現れ方に影響を及ぼした可能性もあると言えよう。また項目17では代名詞（it）の照応関係をとらえる難しさがあり，項目30では unhappy の接頭辞 un の認知がうまくいかず，happy との混同を引き起こし，当て推量が増えたのだろう。否定表現が入る文章は項目 3 や項目 8 でもそうだが，やはり困難度が高かった。つまりたとえ Local 問題であっても語彙のレベルや否定語の有無によりポーズ効果の現れ方に影響を及ぼすと思われる。ゆえに，リスニング指導の際には事前に難易度の高い語彙や否定表現を避けるよう教師は配慮するべきである。それにより，特に熟達度の低い学習者に英語を聴いて理解する成功体験を数多く得させることにつなげ，学習への動機づけと，リスニングに対する自信を与えることが可能となるであろう。

6 考察

6.1 仮説 1 の検証

仮説 1「ポーズは聴解度を高める」は支持された。英検問題のリスニングテストをネイティブスピーカーに自然に読んでもらうことで，実質速くなったマテリアル C と自然な速さのマテリアルに句ごとにポーズが入ったマテリアル B の聴解度には明らかな違いが見られた（5.2.1参照)。

6.2 仮説 2 の検証

仮説 2「速度が遅い方が速い方より聴解度を高める」は一部支持された。確かにオリジナル英検問題のタスク①（Original）に比べて，ネイティブスピーカーが自然に読んだタスク③（Natural）は聴解度が落ちていた。やはり速い音声を意味理解することは難しかった。逆に表 8 において聴解度に有意差は認められなかった人工ポーズ入りのタスク②（Pause）とタスク①（Original）の比較では，速度の点では差があるが，速度の遅いタスク②（Pause）が速いタスク①（Original）よりも，聴解度を高めなかった。

ゆえに仮説は部分的に支持された。これは先の表 1 の定義の中で両者とも，Conversation（原稿なしの会話）の分類で，同一範疇の速度と位置づけられていることから両者とも日常会話のカテゴリーでは普通より十分に遅い速度(160wpm 以下)と見なされるので聴解度に有意差を生じさせることがなかったと考えられる。

6.3 RQ1 の検証

RQ1「聴解度において，タスクと熟達度との関係はどのようになっているのか」に関しては，タスク間の聴解度に関し，Original と Pause の間に有意差は見られず，Natural と Original そして Natural と Pause において有意差が見られた。

その関係性は上位群，中位群，下位群のいずれでも同じであり，量的には熟達度により順当に差が出た（図 3 と表 9 参照)。ゆえに，どの熟達度においてもポーズ効果があったことがわかる。

6.4 RQ2 の検証

RQ2「項目ごとのポーズ効果は熟達度とどのような関係になっているのか」に関しては，質的分析により各項目の特性とポーズ効果を見たところ，Local 問題で Cue の位置が Near の場合が一番効果的であった（表10参照)。

熟達度別では，上位群は項目17，項目24，項目29に見られるように，Global 問題で向上が見られ，下位群では Local 問題で Near の条件が揃うと 6 つの項目（7，9，12，18，19，27）でポーズ効果による聴解度の向上が見られた。

7 結論と教育的示唆

本研究の結果から以下の 4 点が結論づけられる。① ポーズは聴解度を高め，② 速度が速いと聴解度が下がり，③ 発話速度が速くてもポーズを句ごとに 1 秒入れることで，発話速度が遅いときと同程度の聴解度を得ることが可能であり，④ それらは熟達度が変わっても一律同じである。

初級学習者向けの英検 3 級のオリジナル音声とネ

イティブに自然に読んでもらった音声との比較では，聴解度が後者の場合有意に下がることが統計的に実証された。これは音声速度が自然に話すことで速まったことや，それに伴い連続した音声が音変化したことなどが原因として考えられる。しかしながら，この日常会話の速さである自然な発話を理解できることが，実際に英語圏で通用するようなリスニング能力であると考える。

今回の研究から，母語話者の自然な英語を聴き取れるようにするための英検リスニング問題の教材としての可能性が明らかとなった。まず１つはネイティブに自然に読んでもらう方法と，もう１つは自然に読んでもらった後に，句ごとに１秒のポーズを入れる方法である。もともと英検３級のオリジナルリスニング問題は，発音が明瞭で，ある程度ゆっくりと話されている（今回の３回のオリジナルテストの平均速度は143.85wpm）。確かに，この速度調整があるため学習者の理解は高まる。しかし残念ながら自然な速さ（190～230wpm）ではない。

ゆえに，その自然な速さに慣れるために母語話者に読んでもらい教材を作製するメリットがある。また，より丁寧な指導に向け，その自然な速さの音声を理解できるようになるための準備段階として，句ごとに１秒のポーズ加工を，この自然な速さの英語に施すことで橋渡し教材を作製するメリットもあるだろう。この教材をその後ポーズ時間を段階的に短くしていく指導を続けることで，ナチュラルスピードの英語に生徒の実態に応じながら慣れさせることができる。

教材作製ばかりでなく教室の現場でも，指導者は最初はゆっくり話し，ポーズを意識することで下位グループへの理解を促す。また質問する場合も習熟度を見極めた上で，Global や Local 質問を使い分け，特に下位層の学習初期段階においては，Local 質問を多用し，慣れに応じて徐々に Cue の位置を Near から Far へと変えてゆく。やがて生徒にリスニングへの自信が生まれてきたら，質を変えて Global 問題に応答できるよう負荷をかけることも効果的であろう。

今回の実験では Global 問題や Local 問題といったマテリアル構成の特徴を均一にする調整をせずに英検本来の構成上の項目特性を維持した上でポーズ加工を行った。ゆえに問題構成はバランスがとれていたと思われる。しかしながら，Global 問題だけを集めた問題構成や，Local 問題の Cue の位置を統一した項目群で出題することにより，ポーズ効果と習熟度の関係がより一層明確になるかもしれない。それらに関しては今後の研究の課題としたい。

謝　辞

本研究の機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会の皆様，選考委員の先生方に厚く御礼申し上げます。特に助言者の和田稔先生，研究の構想段階からアドバイスをいただいた筑波大学の卯城祐司先生とゼミの皆様，同大学院博士課程の長橋雅俊さんに深く感謝申し上げます。また本調査実施にあたりましては，茨城県立古河第一高等学校の飯塚秀樹先生，茨城県立勝田高等学校の朝比奈泰紀先生をはじめ多くの先生方にご協力いただきました。心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

参考文献（＊は引用文献）

＊Assessment Systems Corporation.（1995）. ITEMAN version 3.60 [software program]. http://assess.com/xcart/product.php?productid=234&download=1&url=ITEMAN_Manual.zip

＊Baddeley, A.D.（2000）. The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Science*, 4, 417-423.

Baddeley, A.D.（2002）. Is Working Memory Still Working? *European Psychologist* 7: 85-97.

Blau, E.K.（1990）. The effect of syntax, speed, and pause on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 24, 746-753.

Buck, G.（2001）. Assessing listening. Cambridge University Press.

Griffiths, R.（1990）. Speech rate and NNS comprehension: A preliminary study in time-benefit analysis. *Language Learning*, 40, 311-336.

Hargrove, P.M., & McGarr, W.S.（1994）. Prosody management of communication disorders. Singular publishing Group.

Just, M.A., & Carpenter, P.A.（1992）. A capacity theory of comprehension; Individual difference in working memory. Psychological Review, 99, 122-149.

門田修平.（2007）.『シャドーイングと音読の科学』. 東京：コスモピア.

＊Kohno, M.（1981）. The effects of pausing on listening comprehension. Some psycholinguistic experiments in the case of Japanese learners of English. In T.

Konishi (Ed.) Studies in grammar and language (pp.392-405). Tokyo: Kenkyusha.
河野守夫.(1985).『Listening & speaking ― 新しい考え方』. 京都：山口書店.
＊Kohno, M.(1993). Perceptual sense unit and echoic memory. International Journal of Psycholinguistics, 9, 13-31.
＊河野守夫.(2001).『音声言語の認識と生成のメカニズム：言葉の時間制御機構とその役割』. 東京：大修館書店.
小池生夫.(1993).『英語のヒアリングとその指導』. 東京：大修館書店.
Makita, N.(1996). A study of the effects of pausing on listening comprehension. Unpublished master's thesis. Waseda University.
Miller, G.(1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. Psychological Review, 63, 81-97.
＊文部科学省.(2009). 高等学校学習指導要領. 第 8 節. 外国語. 87-92. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf
Morley, J.(2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. In M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as second or foreign language (third ed., 69-85). Heinle & Heinle.
＊Okabayashi, H.(1991). Teaching English as a second language ― Listening and pause. Psychologia, 34, 227-231.
＊旺文社.(2007). 2007 年度版英検 3 級全問題集 CD. 東京：旺文社.
＊旺文社.(2008). 2008 年度版英検 3 級全問題集 CD. 東京：旺文社.
Pimsleur, P., Hancock. C., & Furey, P.(1997). Speech rate and listening comprehension. In M.Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (Ed.) , Viewpoints on English as a second Language. 27-34. Regents.
＊Rubin, J.(1994). A review of second language listening comprehension research. The Modern Language Journal, 78, 199-221.
＊齋藤智.(1997).『音韻的作動記憶に関する研究』. 東京：風間書房.
＊清水伸一.(2009). JACET 8000 LEVEL MARKER. http://www01.tcp-ip.or.jp/~shin/J8LevelMarker/j8lm.cgi
＊Suwa, I.(2004). An empirical study on the appropriate length of pause for Japanese EFL learners' listening comprehension. Unpublished master thesis, Kyoto University of Education, Kyoto, Japan.
＊Suzuki, J.(1991). An empirical study on a remedical approach to the development of listening fluency: The effectiveness of pausing on students' listening comprehension ability. Language Laboratory, 28, 31-46.
＊Suzuki, R.(2007).「高校生の英語聴解度におけるポーズ効果の実証的研究―テキスト要因と習熟度の観点から―」. 中部地区英語教育学会紀要 37, 367-374.
＊Suzuki, R.(2008). The Effects of Pause and Speed on EFL listening Comprehension Among Japanese High School Students.『筑波英語教育』, 29, 19-35.
＊Tauroza, S., & Allison, D.(1990). Speech rates in British English. Applied Linguistics, 11, 90-105.
＊Ushiro, Y.(2003). An Analysis of EFL Learners' Use of Pauses, Japanese Translation, and English Repetition in Reading and Listening. *ARELE*, 14, 131-140.
Ushiro, Y.(2006). The Role of Grammar in L2 Reading Comprehension: The Relationship of Grammatical Competence, Chunking, and Working Memory.『筑波英語教育』, 27, 101-118.

資　料

資料 1 ：出典別の各マテリアルの速度一覧

Version	Task	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ave.
2006-1	original	134.00	126.72	158.39	146.46	138.70	134.84	135.85	136.03	145.33	137.50	139.38
2006-1	pause	104.12	92.00	108.37	119.34	117.65	99.21	107.83	102.42	112.08	118.06	108.11
2006-1	fast	202.81	178.26	176.85	206.04	177.83	178.93	185.74	167.55	206.95	183.01	186.40
2005-1	original	156.03	141.31	167.92	149.39	137.53	152.25	155.21	164.37	151.86	158.36	153.42
2005-1	pause	120.42	109.00	117.36	117.91	109.93	111.00	127.28	143.66	106.80	116.21	117.96
2005-1	fast	211.02	190.00	210.13	217.14	183.08	200.25	185.44	201.80	203.04	214.94	201.68
2005-3	original	142.77	140.53	140.15	148.26	136.87	112.91	140.00	147.95	140.21	137.97	138.76
2005-3	pause	118.01	121.65	126.18	125.35	131.50	114.57	119.40	132.90	136.59	138.55	126.47
2005-3	fast	195.94	204.89	202.11	193.82	190.10	160.31	188.28	197.75	211.33	223.68	196.82

資料 2：3 種類のマテリアルの波形例【項目 1（Track 1）2006-1】

（注）以下のスクリプトがそれぞれ上段より，① Original，② Pause，③ Natural の波形に対応する。

(1) My friend Jenny and I / (2) live next to each other.
(3) Our school / (4) isn't far away.
(5) Jenny / (6) usually walks to school, / (7) but I go by bike.
(8) On rainy days, / (9) we take the bus.

資料 3 ：各項目ごとの困難度ならびに点双列係数

		困難度			上位 (%)			下位 (%)			弁別力 (上位 - 下位)			点双列係数		
出典	項目	NA	OR	PA	NA	OR	PA	NA	OR	PA	NA	OR	PA	NA	OR	PA
2006 (1)	1*	.61	.82	.77	.90	1.00	.91	.56	.69	.70	.34	.31	.21	.26	.36	.24
	2	.72	.49	.46	.90	.82	.55	.44	.15	.40	.46	.66	.15	.36	.58	.17
	3	.64	.64	.46	.90	.91	.82	.33	.46	.30	.57	.45	.52	.51	.31	.40
	4*	.44	.67	.72	.30	.73	.91	.56	.69	.50	–.26	.03	.41	–.19	–.13	.35
	5	.58	.67	.54	.70	.91	.64	.33	.38	.40	.37	.52	.24	.18	.45	.15
	6	.56	.64	.44	.80	.91	.91	.11	.46	.10	.69	.45	.81	.49	.39	.65
	7*	.75	.85	.92	.70	.91	1.00	.67	.69	1.00	.03	.22	.00	.12	.30	.06
	8	.44	.23	.51	.50	.36	.82	.00	.08	.30	.50	.29	.52	.35	.32	.38
	9	.78	.62	.79	1.00	.82	.91	.56	.31	.80	.44	.51	.11	.37	.47	.22
	10	.83	.85	.79	.80	1.00	.91	.78	.62	.50	.02	.38	.41	.14	.41	.41
出典	項目	PA	NA	OR	PA	NA	OR	PA	NA	OR	PA	NA	OR	PA	NA	OR
2005 (1)	11*	.94	.74	.90	.90	.91	.91	1.00	.54	.90	–.10	.37	.01	–.12	.39	.05
	12*	.75	.64	.72	1.00	.73	.91	.78	.46	.80	.22	.27	.11	.18	.21	.12
	13*	.81	.31	.74	1.00	.36	.91	.67	.23	.30	.33	.13	.61	.34	.15	.50
	14	.75	.72	.54	.80	.82	.82	.56	.62	.30	.24	.20	.52	.20	.29	.42
	15	.61	.54	.67	.90	.91	.91	.44	.31	.70	.46	.60	.21	.33	.31	.18
	16*	.78	.51	.74	.90	.82	.91	.67	.23	.40	.23	.59	.51	.12	.51	.41
	17	.25	.31	.44	.40	.27	.82	.11	.31	.30	.29	–.03	.52	.29	.07	.43
	18*	.72	.51	.56	.90	.64	.82	.67	.46	.20	.23	.17	.62	.22	.16	.52
	19*	.89	.69	.72	1.00	.82	1.00	.78	.54	.40	.22	.28	.60	.18	.35	.50
	20	.81	.79	.72	.90	1.00	1.00	.78	.62	.10	.12	.38	.90	.29	.47	.59
出典	項目	OR	PA	NA	OR	PA	NA	OR	PA	NA	OR	PA	NA	OR	PA	NA
2005 (3)	21	.64	.33	.36	.70	.73	.36	.56	.08	.20	.14	.65	.16	.21	.45	.11
	22*	.67	.56	.31	.80	.55	.36	.67	.38	.20	.13	.16	.16	.10	.29	.12
	23	.72	.74	.79	1.00	1.00	1.00	.56	.62	.60	.44	.38	.40	.47	.31	.37
	24*	.83	.77	.62	1.00	1.00	.82	.67	.54	.50	.33	.46	.32	.44	.43	.33
	25	.50	.56	.49	.60	.73	.64	.33	.46	.30	.27	.27	.34	.11	.24	.30
	26*	.89	.77	.67	.90	.91	.82	.78	.54	.80	.12	.37	.02	.09	.50	.11
	27*	.72	.54	.44	.90	.82	.73	.67	.46	.20	.23	.36	.53	.28	.39	.38
	28	.81	.77	.77	1.00	.82	.82	.67	.62	.70	.33	.20	.12	.44	.33	.15
	29*	.47	.41	.28	.80	.55	.45	.22	.23	.10	.58	.31	.35	.41	.43	.27
	30	.44	.10	.31	.60	.18	.36	.44	.00	.10	.16	.18	.26	.11	.24	.22

（注）OR = Original；PA = Pause；NA = Natural；* は PA 正答率 － NA 正答率で，その差が【.10】を超えた項目。

資料 4 ：マテリアル② Pause の各チャンク当たりの秒数（表10とRQ2に対応した項目のみ掲載）

	Track1　“2006-1”	項目1 (Local)
	My friend Jenny and I	1.480
	live next to each other.	1.281
	Our school	1.031
	isn’t far away.	1.099
	Jenny	0.564
	usually walks to school,	1.676
Cue (Middle)	but I go by bike.	1.228
	On rainy days,	1.082
	we take the bus.	1.000
		10.441
Q1	How does the boy usually go to school?	

	Track1　“2006-1”	項目4 (Local)
	My best friend and I	1.381
	go to different schools.	1.311
	Last Saturday,	1.249
	my friend invited me	1.404
	to her house.	0.853
	But I couldn’t go	1.102
Cue (Near)	because I had to go to the doctor.	1.783
		9.083
Q4	What did the girl do last Saturday?	

	Track1　“2006-1”	項目7 (Local)
	I was very busy	1.187
	today.	0.450
	Some people in the office	1.460
	are on vacation, so	1.094
	I had a lot of work to do.	2.002
	I’m really tired.	1.259
	But	0.466
	next week,	0.782
Cue (Near)	I’ll take a vacation myself.	1.663
		10.363
Q7	What will the woman do next week?	

	Track1　“2006-1”	項目9 (Local)
	Every year,	0.773
	I go somewhere with my family	1.792
	during the summer vacation.	1.342
	Last year,	0.822
	we stayed at the beach	1.148
	for a week.	0.628
	This year,	0.706
	we’re going to go camping.	1.272
	Next year,	0.783
Cue (Near)	I hope we can go	1.063
	to a foreign country.	1.085
		11.414
Q9	What does the boy want to do next year?	

	Track2　“2005-1”	項目11 (Local)
	On Sunday,	0.800
Cue (Far)	I went to a festival	1.191
	at my friend’s school.	1.166
	There were lots of interesting games	1.826
	and delicious food, too.	1.393
	My friend is in the school band,	1.602
	and they played	0.874
	in the gym.	0.591
		9.443
Q11	Where did the boy go on Sunday?	

	Track2　“2005-1”	項目12 (Local)
	Harry’s sister	0.959
	is studying in France.	1.331
	Yesterday,	0.742
	he talked to her	0.874
	on the phone.	0.642
	She said she was having a great time	2.461

	there.	0.348
	She's coming home next week,	1.493
	and Harry is looking forward	1.504
Cue (Near)	to seeing her again.	1.013
		11.367
Q12	What is Harry looking forward to next week?	
	Track2 "2005-1"	項目 13 (Local)
	I usually get to work	1.307
	at 8:30.	0.859
	First,	0.588
Cue (Far)	I clean my desk,	1.029
	and then I like to make a cup of coffee	1.949
	and check my e-mail.	1.029
	Sometimes	0.828
	I spend a long time	1.253
	using my computer.	1.052
		9.894
Q13	What does the man do first when he gets to work?	
	Track2 "2005-1"	項目 16 (Local)
	Yesterday,	0.674
	Mark went shopping	0.982
	with his mother	0.776
	because he needed	0.862
Cue (Middle)	a new coat for school.	1.168
	There were lots of nice coats,	1.650
	and Mark chose a brown one.	1.509
	After that,	0.731
	they had dinner	0.743
	at a restaurant	0.746
	and went home.	0.699
		10.540
Q16	What did Mark do yesterday?	
	Track2 "2005-1"	項目 17 (Global)
	Tom's favorite umbrella was green	1.914
	with a wooden handle.	1.088
	He really liked it.	1.202
	But he went shopping yesterday,	1.858
	he left it in a department store.	1.733
	He went back later	1.184
	to look for it,	0.835
	but he couldn't find it.	1.099
		10.913
Q17	What happened when Tom went shopping?	
	Track2 "2005-1"	項目 18 (Local)
	I'm going to have a test	1.276
	in math class today.	1.125
	I usually do well at math,	1.634
	but this time	0.939
	I didn't have time to study,	1.436
Cue (Near)	so I'm worried about the test.	1.527
	I hope it isn't too hard.	1.516
		9.453
Q18	Why is the girl worried?	
	Track2 "2005-1"	項目 19 (Local)
	Now	0.479
	for the weather.	0.619
	It's going to be cloudy all morning	1.870
	with strong winds,	1.119
	and then	0.588
	rainy this afternoon.	1.225
	Not a good day	1.142
	to go out.	0.664
	But the rain will stop tonight,	1.485
	and tomorrow,	0.830
Cue (Near)	the sky will be clear	1.289
	and sunny.	0.724
		12.034
Q19	What will the weather be like tomorrow?	

	Track3　“2005-3”	項目22 (Local)
	Last year,	0.740
	I went to England.	0.942
	I stayed with my cousin Richard	1.500
	and had a great time.	1.258
Cue (Middle)	My brother is going	1.186
	to England this summer,	1.172
	and he'll also stay with Richard.	1.726
	He'll stay there	0.834
	for three weeks.	0.891
		10.249
Q22	Who is going to England this year?	

	Track3　“2005-3”	項目24 (Global)
	Tomorrow	0.625
	is my birthday.	0.978
	My mother	0.740
	is going to make a special dinner.	1.754
	I like spaghetti a lot,	1.287
	but I also like curry.	1.280
	I have to decide which one I want	2.035
	and tell her today.	1.114
		9.813
Q24	What is the boy talking about?	

	Track3　“2005-3”	項目26 (Local)
	Taro usually has club activities	1.905
	or lessons after school.	1.344
Cue (Middle)	On Monday, Wednesday, and Friday,	1.697
	he has basketball practice	1.754
	On Tuesday and Thursday,	1.380
	he goes to his violin lesson.	1.584
		9.664
Q26	How often does Taro have basketball practice?	

	Track3　“2005-3”	項目27 (Local)
	Susan wants to visit	1.265
	New Zealand next year.	1.395
	She has decided to start working	1.667
	at a bookstore	0.749
	on Saturdays	0.906
	to save enough money for her trip	1.567
Cue (Near)	She'll start her new job	1.337
	next week.	0.697
		9.583
Q27	What will Susan do next week?	

	Track3　“2005-3”	項目29 (Global)
	My grandfather	0.913
	likes to grow vegetables	1.379
	in his garden.	0.785
	He usually gives some to my mother	1.862
	when he visits us.	1.036
	My mother is always happy to get them	2.013
	and uses them to make soup or salad.	1.826
		9.814
Q29	What is the girl talking about?	

(注) Cue = Local 質問における，答えを決定する箇所で本資料 4 の英文中の下線部に対応する；Global = 非明示的質問（テーマに関する質問）；Local = 明示的質問（局所的な箇所に対する質問）；Far（遠い）・Middle（中間）・Near（近い）は Local 質問における答えに関する箇所が文章中のどの位置に存在するかを質問文からの時間的な距離について述べたもの。右端の秒数は各チャンクごとの秒数で，その合計を太字で表示した。

■ A. 研究部門　報告Ⅴ ■■■ 英語能力テストに関する研究

日本人学習者の英語語意知識測定テストの開発と検証

―正答率および応答自信度による評価―

東京都／東京大学大学院博士課程在籍　中田 達也

概要　本研究では，L2における語意知識（語の意味に関する知識）を測定するためのテストである再認式文章完成課題において，応答自信度を得点に反映することで，テストの1）信頼性，2）妥当性，3）実用性が改善されるかどうかを調査した。98人の日本人大学生を対象とした調査の結果，自信度を語意テスト得点に反映することで，信頼性と妥当性の構造的側面に関しては改善される可能性が示唆された。しかし，妥当性の一般化可能性および外的側面に関しては，差が見られなかった。また，テストの実用性に関しては，自信度を用いない従来の採点方式の方が優れていた。本研究の結果から，再認式の語意テストにおいて自信度を用いることは必ずしも必要ではないものの，高い信頼性が望ましい場合には，自信度を採点に取り入れることが1つの選択肢になり得ることが示された。

1 背景

第二言語の学習者は，“My mother is fond of *gathering* stamps”（cf. *collecting*; Maingay & Rundell, 1987, p.129），“When you visit us next time, please *take* your children”（cf. *bring*; Takahashi, 1984, p.142）といった誤用をすることが示されている。学習者が規範的ではない表現を使用する大きな原因の1つとして，L2における語意知識（語の意味に関する知識）の不足が挙げられる（Takahashi, 1984; Tanaka & Abe, 1985; Tanaka, Takahashi, & Abe, 1990; 今井, 1993他）。例えば，日本人学習者は英単語 wear を「着る」という和訳と結びつけて理解することが多いため，wear に対して持っている意味知識は限定的なものであることが多い。結果的に，wear a uniform / a dress / a jacket などの表現は使用できても，wear a hat / a ring / glasses / stockings などのコロケーションは使用できないことがある（今井, 1993）。

L2における語意知識は語彙運用能力の基盤となる重要な要素であるため，これまでにさまざまな語意知識測定テスト（以下，「語意テスト」と呼ぶ）が開発されてきた。しかしながら，従来の研究では語意テストの信頼性，妥当性，実用性について，十分な検証が行われていない。そこで，本研究ではL2語意テストとして広く用いられてきた再認式文章完成課題に焦点を当て，その信頼性，妥当性，実用性を検証・改善することをめざす。

2 先行研究

L2語の基本義を知っているにもかかわらず，その単語を誤用してしまうという現象は，外国語の学習者や教師にとって非常に身近な問題である（Ishii, 2005; Ishii & Schmitt, 2009; Jiang, 2004; Maingay & Rundell, 1987; Takahashi, 1984; Tanaka, 1983; 松田, 2004など）。したがって，学習者の語意知識を測定するという試みは，多くの研究者の関心を集めてきた。L2学習者の語意知識を測定するために，文章完成課題，容認性判断課題，類似性判断課題，誤文訂正課題，翻訳課題，自由作文，面接などさまざまな形式のテストが用いられてきた（Maingay & Rundell, 1987; Mochizuki, 2006; Tanaka, 1983;

Tanaka & Abe, 1985; Takahashi, 1984; 今井，1993; 中田, 2009; 松田, 2004など）。

中でも最も一般的に使われているのは，再認式文章完成課題である。再認式文章完成課題では，文脈に合う単語を選択肢の中から選び，文を完成させることが求められる。以下に，Nakata（in press）が用いた再認式文章完成課題の例を示す。

▶ 図 1：再認式文章完成課題の例

2つの選択肢の内，どちらか1つの単語を（　　）に入れ，日本語訳に合うように英文を完成させてください。わからなかったら推測せずに，「わからない」を選んでください。

1. When you visit us next time, why don't you（take / bring / わからない）your children with you?
今度私たちを訪ねる時は，あなたのお子さんを連れて来てください。
2. When you go out tonight, don't forget to（take / bring / わからない）an umbrella with you.
今夜外出する時は，傘を持って行くのを忘れないでください。
3. I'll（take / bring / わからない）you a cup of coffee.
コーヒーを一杯あなたに持って行ってあげましょう。

模範解答：1. bring,　2. take,　3. bring

（注）Takahashi（1984), Tanaka & Abe（1985), Nakata（in press）を基に作成。

図 1 に示したテストに正解するためには，take と bring の語意を正確に理解していることが必要になる。したがって，図 1 の文章完成課題は学習者の語意知識を測定していると見なすことができる。

再認式文章完成課題は，学習者の語意知識を測定するためのテストとして広く用いられてきた（Csabi, 2004; Ishii, 2005; Ishii & Schmitt, 2009; Jiang, 2004; Koya, 2005; Mochizuki, 2006; Nakata, in press; Okuno, 2008; Tanaka, 1983; 小屋, 2002; 田頭, 2007; 水口, 2002など）。しかし，再認式文章完成課題には，いくつかの問題点もある。最も大きな問題として，推測の影響が挙げられる。いくつかの例外（Koya, 2005; Mochizuki, 2006; Tanaka, 1983; 小屋, 2002）を除いて，再認式文章完成課題では二者択一形式をとるものが大半である（Csabi, 2004; Ishii, 2005; Ishii & Schmitt, 2009; Jiang, 2004; Nakata, in press; Okuno, 2008; 田頭, 2007; 水口, 2002）。二者択一式のテストでは当て推量で解答をしても50%の確率で正解できてしまうため，推測の影響を大きく受け，信頼性・妥当性に疑念が残る。

多肢選択式テストにおける推測の影響を取り除く1つの方法として，応答自信度（response confidence）を得点に反映させることが考えられる。すなわち，学習者が選択した答えにどのくらい自信があるかを申告させ，その自信度を得点に反映させるのである。例えば，自信度「高」で正解した場合は 3 点，「中」であれば 2 点，「低」であれば 1 点というように自信度に応じて得点を与えることで，従来の二値的な採点法では測定できないような微妙な知識の差も測定できると考えられる（Kamimoto, 2006; Shizuka, 1999, 2004）。

教育測定や実験心理学の分野では，自信度に関する数多くの研究がなされているにもかかわらず，外国語教育の分野では自信度はほとんど活用されてこなかった（Shizuka, 1999, 2004）。数少ない例外として，Shizuka（1999, 2004），Kamimoto（2006），Iso & Aizawa（2008, 2009）がある。Shizuka（1999, 2004）は多肢選択式読解テストの採点に自信度を反映させることで，信頼性および項目弁別力が高くなるという結果を得た。しかし，自信度を反映したとしても，妥当性に関しては十分な改善は見られなかった。多肢選択式の語彙サイズテストにおける自信度の効果を検証した Kamimoto（2006）では，自信度を採点に取り入れることでテスト得点の信頼性が改善されることが示された。Iso & Aizawa（2008, 2009）では自信度を採点に取り入れることで，多肢選択式の語彙サイズテストにおける推測の影響を統制できる可能性が示唆された。

しかし，再認式語意テストに自信度を取り入れることの効果に関しては，これまでに実証研究は行われていない。先行研究で用いられたテストの多くが二者択一形式を採用しており，推測の影響を大きく受けることを考慮すると，再認式文章完成課題における自信尺度の効果を検証することが必要であると思われる。

3 研究課題

再認式文章完成課題に関する従来の研究の限界を踏まえ，本研究では以下の研究課題について調査する。

「語意知識を測定するための再認式文章完成課題において，応答自信度を得点に反映させることで，テストの 1) 信頼性，2) 妥当性，3) 実用性に変化が見られるか」

4 研究方法

4.1 参加者

本調査の参加者は，日本人の大学 1 年生98人である。98人のうち，38人は A大学，60人は B大学の学生であった。両大学では習熟度別の授業が行われており，A大学の38人の学生は，13段階中一番上のクラスに在籍していた。B大学の学生60人のうち，33人はAレベル（5 段階中 1 番上のクラス），残りの27人は Bレベル（5 段階中 3 番目のクラス）に在籍していた。

参加者の英語熟達度の指標として，片桐テスト（Katagiri, 2002）を実施した。片桐テストは，32問からなる英語語彙サイズテスト（学習者がどのくらい多くの単語を知っているかを測定するためのテスト）である。片桐テストを使用したのは，片桐テストのスコアから受験者の総合的な英語熟達度を高い精度で予測できることが示されている（Katagiri, 2002）からである。なお，片桐テストを実施した日に欠席していた受験者もいたため，片桐テストのデータがあるのは参加者98人中87人であった。KR21により算出した片桐テストの信頼性係数は .72 であった。

片桐テストの平均得点（括弧内は標準偏差）は，A大学の学生で26.97（2.50），B大学 Aレベルの学生で24.43（3.73），B大学 Bレベルの学生で19.33（3.64）であった。一元配置分散分析の結果，3 グループの平均得点には有意差が見られた［$F(2, 84) = 40.20$, $p < .001$, $\eta^2 = .48$］。3 グループのどこに有意差があるのかを調べるために，テューキー HSD の多重比較を行った。多重比較の結果，いずれのグループの平均得点にも有意な差があることが示された（$p < .05$）。すなわち，片桐テストの得点が高い順に被験者グループを並べると，「A大学の学生＞ B大学 Aレベルの学生＞ B大学 Bレベルの学生」となる。

4.2 使用テスト

本研究では，1) 再認式文章完成課題，2) 再生式文章完成課題という 2 種類のテストを使用する。

4.2.1 再認式文章完成課題

再認式文章完成課題は，学習者の英語語意知識を

▶ 図 2：再認式文章完成課題の抜粋

答え方について

① (A)・(B) どちらかの単語を下線部に入れ，日本語訳に合うように英文を完成させてください。選択肢 (A) または (B) のいずれかに○をつけて答えてください。
答えがわからない場合は，「わからない」に○をつけてください。

② (A) か (B) のいずれかに○をしたら，答えの自信度を「低」・「中」・「高」の 3 つから選んでください。

「低」	答えに自信がない。
「中」	「低」と「高」の中間。
「高」	答えに自信がある。

「わからない」を選んだ場合は，自信度を選択する必要はありません。

英文	(A)	(B)	わからない	自信度
You'd better not buy those bananas. They are still _____. そのバナナは買わない方がいいですよ。 まだ**青い**からです。	green	blue	わからない	低　中　高

模範解答：green

(注) Takahashi (1984) を基に作成。

測定するためのテストである。本テストでは，文脈に合う単語を 2 つの選択肢から選び，文を完成させることが求められた。本研究で使用した再認式文章完成課題の抜粋を図 2 に示す（さらに詳細な説明に関しては，「資料」の項を参照のこと）。

再認式文章完成課題では二者択一の形式をとるものが大半であるため（「2 先行研究」を参照），本研究でもこれにならった。当て推量の影響を軽減するため，「わからない」という選択肢も用意した。学習者は解答を選択することに加えて，解答の自信度を 3 段階で示すことが求められた。具体的には，答えに自信がある場合は自信度「高」を，答えに自信がない場合は自信度「低」を，両者の中間の場合は自信度「中」を選ぶように指示された。「わからない」を選んだ場合は，自信度を選択することは求められなかった。自信度をどのように得点に反映したかという点については，4.3.1で詳述する。

なお，どのくらいの自信度を「低」・「中」・「高」と解釈するかは主観的なものであるため，自信度の使用方法には個人差が見られることが予測される。例えば，ある人の自信度「低」は別の人の「中」に相当し，ある人の自信度「中」は別の人の「高」に相当するかもしれない。本研究では，自信度の使い方に関する個人差を考慮した採点方式を採用することで，個人差が得点に影響しないように配慮した（詳しくは，4.3.1 の 4）COPS を参照）。

出題項目の候補として，50項目が作成された。テスト項目を作成する上では，先行研究（Ishii, 2005; Jiang, 2004; Koya, 2005; Nakata, in press; Takahashi, 1984; Tanaka, 1983; 小屋, 2002など），母語話者コーパス（BNC），辞書，市販の教材などを参考にした。テストで用いる正解および錯乱肢の単語は，学習者にとってすでになじみがあると思われる語（take, make, listen, high, loud, expensive など）から選んだ。その理由は，今回のテストの目的は「ある単語の意味をどのくらい深く理解しているか」を測定することであるが，基本義すら知らない単語の正確な意味理解は困難であると考えられるからである。本実験に先立って54名の日本人大学生を対象としたパイロット・スタディを行い，最終的な試験形式や出題項目を決定した。本実験での出題項目として，パイロットで使用した50項目の中から39項目を選定した。

正解および錯乱肢として使われている語が学習者にとってなじみがあるかどうかを確認するために，正解・錯乱肢となる英単語の JACET 8000（JACET 基本語改訂委員会, 2003）レベルを分析した。その結果，rent を除くすべての単語がレベル 1 〜 2 の語であった。rent のみがレベル 4 の語であったが，以下の理由により正解・錯乱肢として用いても問題がないと判断した。1）日本人大学生に英単語の親密度調査を行った横川（2006）では，rent の親密度平均は 7 段階中5.04と高かった。2）日本語の「レンタカー」，「レンタルビデオ」などの表現から，学習者は rent という語にある程度のなじみがあると考えられる。以上の理由から，rent を含むすべての正解・錯乱肢は，今回の実験の被験者である日本人大学生にとって既知語である可能性が極めて高いと判断した。

また，項目や選択肢の提示順序が学習者の解答に与える影響を相殺するため，提示順序を入れ替えた 4 つのバージョンを用意した。

4.2.2　再生式文章完成課題

再認式文章完成課題の妥当性を検証するための外的基準の 1 つとして，本研究では再生式文章完成課題を実施した（5.3.3を参照）。再生式課題の抜粋を図 3 に示す。

再生式課題では，再認式課題と全く同じ39項目が出題された（問題の出題順序は異なる）。

▶ **図 3：再生式文章完成課題の抜粋**

下線部に適切な英語を入れ，日本語訳に合うように英文を完成させてください。答えは「解答欄」に記入してください（答えがわからない場合は，解答欄は空欄のままにしてください）。

英文	解答欄
You'd better not buy those bananas. They are still _____. そのバナナは買わない方がいいですよ。まだ<u>青い</u>からです。	

模範解答：green

再生式課題と再認式課題の違いは，以下の２点である。

⑴ 再認式課題では選択肢の単語（正答１つと錯乱肢１つ）が提示されるのに対して，再生式課題では選択肢が提示されない。

⑵ 再認式課題では解答の自信度を示すことが求められたのに対して，再生式課題では自信度を示すことが求められない。

項目の提示順序が学習者の解答に与える影響を相殺するため，出題順序が異なる２つのバージョンを用意した。

4.3 手続き

データ収集は授業時間内に実施した。調査の手続きは以下のとおりである。

1. 再生式文章完成課題

再認式文章完成課題の妥当性を検証するための外的基準の１つとして，再生式文章完成課題（4.2.2）を実施した。再生式課題を再認式課題よりも先に実施したのは，後者で選択肢が提示されることで，前者における解答に影響を与える可能性があるためである。

全員が受験し終わったのを確認した後に，再生式課題を回収した。試験実施にかかった時間は約15分であった。

2. 再認式文章完成課題

再生式課題を回収した直後に，再認式課題（4.2.1）を実施した。全員が受験し終わったのを確認した後に，再認式課題を回収した。試験実施にかかった時間は約10分であった。テスト終了後に模範解答を配布し，解説を行った。

4.3.1 採点方法

1. 再認式文章完成課題

本研究では応答自信度を採点に取り入れることの効果を検証するために，応答自信度を考慮しない従来型の採点方法と，応答自信度を得点に反映させる新しい採点方法とを比較する。

具体的には Shizuka（2004）にならい，以下の４種類の採点方法による結果を比較する。

１）Dichotomous：応答自信度を点数に反映させない，従来型の採点方法である。この採点方式では，学習者の自信度にかかわらず，不正解であれば０点，正解であれば１点が与えられる。「わからない」を選んだ場合も，０点として扱う（表１）。

２）Polytomous（旧）：Polytomous（旧）では，正答・誤答ともに自信度を点数に反映させる（どのような方法で学習者に自信度を選択させたかについては，4.2.1を参照）。正解の場合，自信度が「高」であれば６点，「中」であれば５点，「低」であれば４点が与えられる。このようにすることで，従来の二値的な採点方法では測定できないような微妙な知識の差も測定できると考えられる（Kamimoto, 2006; Shizuka, 1999, 2004）。不正解の場合は，自信度が「高」であれば０点，「中」であれば１点，「低」であれば２点が与えられる。「わからない」を選んだ場合は，３点として扱う（表１）。

■ 表１：本研究における得点換算表

正誤	自信度	D	P旧	P新
正解	高	1	6	6
正解	中	1	5	5
正解	低	1	4	4
わからない	—	0	3	0
不正解	低	0	2	0
不正解	中	0	1	0
不正解	高	0	0	0

（注）Shizuka（2004）を基に作成。D ＝ Dichotomous；P旧＝ Polytomous（旧）；P新＝ Polytomous（新）

Polytomous（旧）では，自信度が高い誤答ほど低い点数が与えられる。その理由は，誤答であるかもしれないということを自覚しながら誤答をする学習者の方が，正答であると確信して誤答をする学習者よりも，高い能力を有していると考えられるからである（Shizuka, 1999, 2004）。

また，自信度が高い誤答に低い点数を与えることは，学習者が自信度を正確に申告することにもつながると考えられる。例えば，自信度が高い誤答も低い誤答も同じように扱われるのであれば，良い点をとろうという学習者は，すべての問題に対して自信度「高」を選択することであろう。このような学習者が多くいた場合，自信度のデータは学習者の本当の自信度を反映しているとは言い難く，もはや意味

をなさなくなってしまう（Shizuka, 2004）。したがって，自信度が高い誤答に低い点数を与えることは一種のペナルティとして働き，学習者が自信度を正直に申告することを促すと考えられる。

3）Polytomous（新）：正答のみ自信度を得点に反映させる採点方式。正解の場合，自信度が「高」であれば6点，「中」であれば5点，「低」であれば4点が与えられる。不正解の場合は，自信度に限らず一律0点として扱う。「わからない」を選んだ場合も，0点として扱う（表1）。

Polytomous（旧）では，自信度が高い誤答ほど低い点数が与えられた。その理論的背景となるのは，「誤答であるかもしれないということを自覚しながら誤答をする学習者の方が，正答であると確信して誤答をする学習者よりも高い能力を有している」という仮説であった（Shizuka, 1999, 2004）。しかし，Shizuka（2004）の行った調査では，この仮説を支持する結果は得られなかった。

そこで，Shizukaは不正解の際に自信度に応じて得点を与えるのは妥当ではないと考え，誤答は自信度に限らず一律0点として扱う採点方式を考案した。それが，Polytomous（新）である。誤答および「わからない」に得点が与えられない点を除いては，Polytomous（新）はPolytomous（旧）と全く同一である。

4）COPS：学習者ごとに各自信度における正答率を計算し，その正答率を得点に反映させる採点方式である。

自信度を得点に反映させるPolytomous（旧）およびPolytomous（新）には，1つの問題がある。それは，学習者によって自信度の使い方に個人差があるということである。例えば，ある人の自信度「低」は別の人の「中」に相当し，ある人の自信度「中」は別の人の「高」に相当するかもしれない。このような個人差を無視して，自信度「低」は4点，「中」は5点，「高」は6点と一律の得点を全受験者に与えると，測定誤差が増える危険性がある（Shizuka, 2004）。そこで，自信度の使い方に関する個人差に影響を受けない採点方法として，Shizuka（2004）はthe Clustered Objective Probability Scoring（以下，COPS）という採点方式を開発した。

ここでは，以下のような架空のデータを例に，COPS得点の算出方法を説明する。

■ 表2：架空のテストにおける自信度の使用頻度および自信度ごとの正答数

	低		中		高	
	頻度	正解	頻度	正解	頻度	正解
受験者 1	4	1	3	2	3	3
受験者 2	0	-	0	-	10	6
受験者 3	10	6	0	-	0	-
受験者 4	4	2	3	3	3	1
受験者 5	4	0	0	-	6	6

（注）Shizuka（2004, p.180）を基に作成。

表2は，5人の受験者が10問からなる4択式の試験を受けた場合の，自信度の使用頻度および自信度ごとの正答数をまとめたものである。例えば，受験者1は自信度「低」を4回使いそのうち1回正解，「中」では3回中2回正解，「高」では3回中すべて正解だったことを示す。この場合，COPS得点は以下の(1)〜(3)の手順で算出する（なお，以下の手順において，変数xはそのテストにおける当て推量による正答率を小数第2位で四捨五入した値とする。例えば，表2のデータは4択式の試験に関するものであるため，当て推量による正答率は1/4 = .25である。このとき，xは.3となる）。

(1) 受験者ごとに各自信度における正答率を計算する。例えば，表2の受験者1の場合，自信度「低」における正答率は.25，「中」では.67，「高」では1.00となる。同様に，全学習者について自信度ごとの正答率を計算する（表3）。

■ 表3：架空のテストにおける自信度ごとの正答率

	低	中	高
受験者 1	.25	.67	1.00
受験者 2	—	—	.60
受験者 3	.60	—	—
受験者 4	.50	1.00	.33
受験者 5	.00	—	1.00

（注）Shizuka（2004, p.180）を基に作成。

(2) 各自信度における正答率を小数第2位で四捨五入した値がx以下のとき，その正答率は0として扱う。例えば表3で，受験者1の自信度「低」

における正答率は .25，受験者 4 の自信度「高」における正答率は .33である。このとき，両者を四捨五入すると .3となり，x（.03）以下である。したがって，正答率 .25と .33はともに .00に置換する（表 4 の網掛け部分）。

■表 4：架空のテストにおける自信度ごとの正答率（補正後）

	低	中	高
受験者 1	.00	.67	1.00
受験者 2	—	—	.60
受験者 3	.60	—	—
受験者 4	.50	1.00	.00
受験者 5	.00	—	1.00

なお，小数第 2 位で四捨五入して x 以下となる正答率を 0 と見なすのは，当て推量により正解した項目に対して得点が与えられるのは妥当でないと考えられるためである（Shizuka, 2004）。

(3) 各学習者について，「ある自信度を選んだ場合の正答率×その自信度を選んだ場合の正答数」を自信度ごとに計算し，それらを合計する。この合計値が，その学習者の COPS 得点である。例えば，受験者 1 は自信度「低」における正答率が .00で 1 問正解，「中」では .67で 2 問正解，「高」では1.00で 3 問正解である。このとき，受験者 1 の COPS 得点は，「.00×1 ＋ .67×2 ＋ 1.00×3」となる。同じように，全受験者に対して COPS 得点を計算する（表 5 ）。

■表 5：架空のテストにおける COPS 得点

	計算式	COPS得点
受験者 1	.00×1 ＋ .67×2 ＋ 1.00×3	4.34
受験者 2	.60×6	3.60
受験者 3	.60×6	3.60
受験者 4	.50×2 ＋ 1.00×3 ＋ .00×1	4.00
受験者 5	1.00×6	6.00

（注）Shizuka（2004, p.180）を基に作成。

以上のように，ある自信度で選ばれた正答に対して，COPS では受験者ごとに異なる得点が与えられる。例えば，自信度「高」で正解した項目 1 つにつき，受験者 1 ・ 5 は1. 00点が与えられるが，受験者 2 は.60点しか与えられない（表 5 ）。このようにすることで，COPS では学習者によって自信度の使い方が異なるという問題の解決をめざしている。

本研究では，以上の計算処理を自動化するプログラムを Microsoft Visual Basic 6.5により作成し，COPS 得点を算出した。

なお，本研究の参加者に自信度の使い方を説明する際には，Polytomous（旧）に関してのみ説明を行い，他の採点方法については言及しなかった（資料）。その理由は，自信度が高い誤答にペナルティが与えられない Dichotomous や Polytomous（新）で採点すると予告した場合，学習者が自信度を正直に申告しない可能性がある（Shizuka, 2004）と考えたからである。また，COPS 得点の計算方法は複雑であり，学習者を混乱させる可能性があると考えたため，COPS についても事前の説明は行わなかった。

2. 再生式文章完成課題

先行研究（Ishii, 2005; Jiang, 2004; Koya, 2005; Nakata, in press; Takahashi, 1984; Tanaka, 1983; 小屋, 2002など）を基に正誤を判断した。本テストは学習者の意味知識を測定するものであり，スペリングや派生形，活用形の知識を問うものではない。したがって，スペリング，派生形，活用形の誤りがある解答も正答として扱った。模範解答と一致しない解答については，筆者と日本人英語教師 1 人が独立して正誤を判断した。2 人の評価者での一致度は 99.7%であった。採点結果が一致しないものは，協議によって解決した。

4.3.2 採点方法の比較

4 つの採点方法の中でどれが最も優れているかを判断する上では，大友（1994）の枠組みにならい，(a) 信頼性，(b) 妥当性，(c) 実用性という 3 つの観点から考察する。具体的には，以下のような分析を行う。

(a) 信頼性：テスト得点の信頼性とは，「（ある）集団に対して，同様な条件のもとでテストを繰り返すとき，どのくらい一貫したテスト得点が得られるかという度合い」（大友, 1996, p.175）のことである。本研究では，古典的テスト理論および項目応答理論における信頼性係数を検討する。

(b) 妥当性：テストの妥当性とは，「そのテストが測定しようとしていることを本当に測定しているかどうかという度合い」（大友, 1994, p.300）を意味する。妥当性は 1 つの統合された概念であるが，(1) 内容的側面，(2) 本質的側面，(3) 構造的側面，(4) 一般化可能性の側面，(5) 外的側面，(6) 結果的側面という 6 つに分けてとらえられることがある（Messick, 1995。和訳は平井, 2006 による）。これらの中で，採点方法を変えることで大きく変化すると考えられるのは，構造的側面，一般化可能性の側面，外的側面の 3 点である。したがって，本研究ではこれらの 3 側面から，4 つの採点方法の妥当性を比較する。具体的には，以下のような分析を行う。

（i）構造的側面とは，「得点の内的構造が構成概念の下位領域や次元性などの理論的構造に一致していることを示す証拠」（平井, 2006, p.30）のことである。本研究では，再認式課題における得点が項目応答理論に適合しているかどうかを調べることで，構造的側面について検討する。

（ii）一般化可能性の側面とは，「得点の意味や測定論的特性（平均や標準偏差，項目間の相関構造など）が，ある特定のデータセットだけでなく他の被験者集団，実施場面，実施時期，項目セットに対しても不変であるという証拠」（平井, 2006, p.30）と定義される。本研究では，学習者の熟達度が上がるにつれて再認式課題における得点も上がるかどうかを検討することで，一般化可能性の側面について考察する。

（iii）外的側面とは，「他の変数との間に理論上想定される相関パターンが実際にも示されるという証拠」（平井, 2006, p.30）を指す。本研究では，再生式課題との相関係数を比較することで，外的側面について検討する。

(c) 実用性：テストの実用性とは，「経済性，実施と採点の容易さ，結果の解釈の容易さ」（大友, 1994, p.302）などを指す。本研究では，実施の容易さ，採点の容易さ，および実施時間によって実用性を判断する。

テスト得点の分析には，SPSS 17.0.1，Winsteps 3.45.2，R 2.8.1 を使用した。

5 結果

5.1 記述統計

5.1.1 古典的テスト理論による記述統計

まず，古典的テスト理論による記述統計を示す。再認式および再生式文章完成課題に関する記述統計は，表 6 のとおりとなった（なお，再生式課題では用紙の裏面にも問題があることに気付かず，半分以上の問題に解答しなかった受験者が 1 人いた。したがって再生式課題では，この受験者 1 人を除いた97人を分析対象とした）。

次に，再認式課題における自信度ごとの正答率を検討する。4.2.1で述べたとおり，再認式課題において，学習者は解答の自信度を 3 段階（「低」・「中」・「高」）で選ぶことが求められた。自信度を反映した採点方法が意図した効果を上げるためには，学習者が自信度を適切に使用したことが前提となる。そこで，自信度の使用方法が妥当であったかどうかを検討するために，自信度の使用状況を表 7 にまとめた。

■ 表 6：再認式および再生式文章完成課題に関する記述統計

	再認式				再生式
	D	P旧	P新	COPS	
平均値	26.78	159.21	143.37	18.85	21.32
標準偏差	4.00	20.62	26.33	6.61	4.31
95%信頼区間下限	22.02	139.00	118.24	14.96	16.54
95%信頼区間上限	31.54	179.42	168.49	22.74	26.10
クロンバック α	.63	.75	.76	.91	.68
満点	39	234	234	39	39

（注）受験者は再認式課題で 98 人，再生式課題で 97 人。
D = Dichotomous；P旧 = Polytomous（旧）；P新 = Polytomous（新）

■ 表 7：再認式文章完成課題における自信度の使用頻度および自信度ごとの正答率

	頻度	%	正答	%	誤答	%
「低」	887	23.2%	510	57.5%	377	42.5%
「中」	1047	27.4%	674	64.4%	373	35.6%
「高」	1746	45.7%	1440	82.5%	306	17.5%
「わからない」	142	3.7%				

表7は，再認式文章完成課題における自信度の使用頻度および自信度ごとの正答率を示したものである。例えば，表7の2段目（「低」の段）は，学習者が自信度「低」を合計で887回使用し，これは全解答の23.2%を占めていたことを示す。そして，学習者が自信度「低」を選択した場合，その内の57.5%（510回）は正答であり，残りの42.5%（377回）は誤答であった。

3つの自信度における平均正答率を比較すると，自信度「低」を選択した場合は57.5%，「中」を選択した場合は64.4%，「高」を選択した場合は82.5%であった。カイ二乗検定の結果，3つの自信度における正答率には有意差が見られた［x^2 (2) = 213.68, p < .001, Cramer's V = .24］。3つの自信度レベルのどこに差があるのかを調べるために，ライアン法による多重比較を行った。その結果，いずれの自信度における正答率にも有意差が見られた（p < .05）。以上の結果は，自信度とともに正答率が上がっていることを示唆するものであり，学習者が応答自信度を適切に使用したことを示している。

また，自信度「低」を選択した場合の正答率である57.5%は，当て推量による正答率である50%を上回るものであった［x^2 (1) = 19.94, p < .001, Cramer's V = .11］。つまり，自信度「低」で解答を選んだ際にも，学習者は完全な当て推量で答えていたわけではないということである。以上の結果から，本研究の参加者は自信度を適切に使用していたと考えられる。

5.1.2 項目応答理論による記述統計

次に，項目応答理論の1パラメータ・モデル（ラッシュ分析）を用いて，受験者の能力推定値を計算した。項目応答理論を用いたのは，テストの測定精度に関して古典的テスト理論よりも詳細な情報が得られるためである（大友, 1994, 1996; 小泉, 2005; 靜, 2007）。

項目応答理論は，テストの一元性（unidimensionality）を前提としている（大友, 1996; 靜, 2007）。一元性とは，(1) そのテストの項目すべてが同じ「何か」を測定している，(2) テスト項目を易しい項目から難しい項目まで，1つの直線上に（一次元上に）並べられることを指す（靜, 2007）。

学習者がどのような語意を習得しているかは，どのようなインプットに接してきたかに依存する。したがって，あらゆる学習者に共通する普遍的な語意の習得順序はないと考えられる。また，先行研究から，語によってはU字型の発達が見られることも示されている（Kellerman, 1979; Koya, 2005; Tanaka, Takahashi & Abe, 1990）。すなわち，ある用法に関しては，初級者では正答率が高く，中級者では正答率が低く，上級者では正答率が再び高くなるのである。このように，語意習得は複雑なプロセスを経るため，一元性を満たさない項目・受験者も少なからず出てくると予測される。ただし，テスト項目および受験者が多くなれば誤差は相殺され，ある程度の一元性が見られるであろう。

以上の議論を踏まえると，今回の語意テスト得点に項目応答理論を適用し，一元性を満たすかどうかを調査することは，意味があると考えられる。そこで，項目応答理論による能力推定値を求めた。なお，COPS得点から能力推定値を求める際には，各学習者のCOPS得点を小数第2位で四捨五入して10倍するという変換（Shizuka, 2004）を行った。

能力推定値に関する記述統計は，表8のようになった。

■ 表8：項目応答理論による能力推定値

	再認式				再生式
	D	P旧	P新	COPS	
平均値	1.16	0.43	0.15	-0.18	0.43
標準偏差	0.74	0.22	0.18	0.21	0.75
標準誤差の平均値	0.43	0.10	0.08	0.06	0.44
標準誤差の標準偏差	0.05	0.01	0.01	0.04	0.03
受験者信頼性	.64	.72	.75	.88	.65
受験者分離指数	1.32	1.62	1.74	2.68	1.37

（注）受験者は再認式課題で98人，再生式課題で97人。D＝Dichotomous；P旧＝Polytomous（旧）；P新＝Polytomous（新）

表8から得られる示唆については，5.2および5.3において述べる。

5.2 信頼性の比較

5.1.1において学習者が自信度を適切に選択したことが示唆されたため，次に再認式課題における4つの採点方式の比較を行う。4.3.2で述べたとおり，(a)

信頼性，(b) 妥当性，(c) 実用性という 3 つの観点から，どの採点方式が最も優れているかを検討する。

まず，信頼性に関しては，古典的テスト理論および項目応答理論における信頼性係数を比較する。古典的テスト理論における信頼性係数であるクロンバック α は，Dichotomous で.63，Polytomous (旧) で .75，Polytomous (新) で .76，COPS で .91となった（表 6)。一般的に，.7〜.8以上の信頼性があるとき，そのテスト結果には十分な内的一貫性があると解釈される (Nunnally, 1978)。したがって，Dichotomous 以外の 3 つの採点方式ではある程度の内的一貫性が確保できたと考えられる。多値的な採点方式の中では，COPS における信頼性が最も高かった。

次に，項目応答理論における信頼性について検討する。具体的には, Shizuka（1999, 2004）にならい，能力推定値の(1) 標準誤差および(2) 信頼性係数を比較する。

能力推定値の(1) 標準誤差とは，受験者の真の能力と推定値との誤差を指す（大友, 1996; 靜, 2007)。よって，この値が小さいほど，真の能力を正確に推定しているということになる。表 8 のとおり，能力推定値の標準誤差は Dichotomous で0.43，Polytomous (旧) で0.10，Polytomous (新) で0.08，COPS で0.06となった。この結果は，Dichotomous 以外の採点方式ではある程度の信頼性が確保できたことを示唆している。

次に，能力推定値の(2) 信頼性係数を比較する。項目応答理論における信頼性係数は，Dichotomous で .64，Polytomous (旧) で .72，Polytomous (新) で .75，COPS で .88となった（表 8)。この結果も，Dichotomous 以外の採点方式ではある程度の内的一貫性が確保できたことを示している。

以上の結果を総合すると，テストの信頼性に関しては，「COPS ＞ Polytomous (新) ＞ Polytomous (旧) ＞ Dichotomous」の順に優れていると考えられる。この結果は，1）自信度を得点に反映させることでより信頼性の高い測定が可能になる，2）多値的な採点方式の中では COPS の信頼性が最も高い，という 2 点を示唆するものである。

5.3　妥当性の比較

次に，4 つの採点方式の妥当性について検討する。4.3.2で述べたように，本項では(1) 構造的側面，(2) 一般化可能性の側面，(3) 外的側面の観点から比較を行う。

5.3.1　構造的側面

構造的側面に関しては，項目応答理論（大友, 1994, 1996; 靜, 2007など）への適合度を調べることで検討する。具体的には，一元性の前提を満たさないミスフィットと見なされる受験者および項目の数を比較する。ミスフィットは，Infit Mean Square の値によって判別する。どのくらいの値をミスフィットと見なすかという点に関してはさまざまな基準があるが（靜, 2007)，本研究では「Infit Mean Square が平均＋2×標準偏差以上」（小泉, 2005, p.69）をミスフィットと見なすこととする。

どのくらいのミスフィットが許容されるかという点に関しては，小泉（2005）と同じく，「テストではミスフィット項目が全体の10%未満」，「受験者ではミスフィットと判断された受験者の割合が 2 %未満」(p.69）であれば，データに一元性があると判断することとした。

表 9 は，ミスフィットと見なされた受験者およびテスト項目の割合を，採点方式別にまとめたものである。

■ 表9：各採点方式におけるミスフィットの基準値と割合 (注1)

		Infit Mean Square			Misfit の割合
		平均	標準偏差	Misfit 基準	
D	項目	1.00	0.08	1.16	5.3% (2/38)
	受験者	1.00	0.21	1.42	4.1% (4/98)
P旧	項目	1.01	0.11	1.23	7.7% (3/39)
	受験者	1.04	0.43	1.90	4.1% (4/98)
P新	項目	1.00	0.11	1.22	5.1% (2/39)
	受験者	1.03	0.29	1.61	4.1% (4/98)
COPS	項目	1.02	0.19	1.40	5.1% (2/39)
	受験者	1.09	0.53	2.15	2.0% (2/98)

(注) 受験者は 98 人。受験者＝受験者の能力；項目＝テスト項目の難易度

まず，受験者のミスフィットについて検討する。いずれの採点方式においても，ミスフィットと判断された受験者は全体の2.0%以上を占めており，一元性が十分に満たされているという証拠は得られなかった。これは，総得点が低い受験者でも難しい項

目に正解し，総得点が高い受験者でも易しい項目に誤答をするなど，応答パターンにある程度のランダム性が見られたことを示している。4 つの採点方式について比較すると，COPS においてミスフィットと判断された受験者は2.0%であり，他の採点方式（いずれも4.1%）よりも少なかった。

次に，項目のミスフィットについて検討すると，いずれの採点方式においてもミスフィット項目は全体の10%未満であり，テスト項目の難易度に関しては一元性が満たされていることが示された。4 つの採点方式を比較すると，Polytomous（旧）ではミスフィット項目が全体の7.7%を占めており，それ以外の採点方式（5.1%または5.3%）よりもやや多かった。

5.3.2 一般化可能性の側面

次に，一般化可能性の側面から 4 つの採点方式を比較する。先行研究から，学習者の総合的な熟達度と語意知識には，ゆるやかな相関があることが示されている（Ishii, 2005; Koya, 2005; Okuno, 2008; 小屋, 2002など）。英語熟達度が高くなるにつれて語意知識も豊かになるのであれば，英語熟達度が高い学習者ほど再認式課題における得点も高くなると考えられる。

4.1で述べたとおり，本調査への参加者は英語熟達度によって 3 つのグループに分けることができる。すなわち，1）A大学の学生（n = 38），2）B大学 Aレベルの学生（n = 33），3）B大学 Bレベルの学生（n = 27）の 3 グループである。英語熟達度とともに語意知識も発達すると仮定すると，再認式課題の平均得点は，「A大学＞ B大学 Aレベル＞ B大学 Bレベル」の順になるであろう。

上の仮説が 4 つの採点方式において満たされているかどうかを検証するため，それぞれの採点方式におけるグループごとの平均得点を集計した（表10）。

各グループの平均得点に有意差があるかどうかを検定するため，一元配置の分散分析およびテューキー HSD の多重比較を行った。その結果を表11に示す。

表11のとおり，いずれの採点方式においてもグループ間の差は有意であり，大きな効果量が見られた（$\eta^2 > .14$。Cohen, 1988）。多重比較の結果，採点方式にかかわらず，「A大学の学生＞ B大学 Aレベルの学生＞ B大学 Bレベルの学生」という仮説が支持された。この結果から，一般化可能性の側面に関しては，いずれの採点方式も妥当であると考えられる。

■ 表10：再認式文章完成課題における平均値と標準偏差（採点方法・レベル別）

		平均	*SD*	95%信頼区間	
				下限	上限
A大学	D	29.87	3.09	28.91	30.83
	P旧	175.58	15.32	170.78	180.37
	P新	162.95	21.30	156.62	169.27
	COPS	24.10	0.76	22.59	25.61
B大学 Aレベル	D	26.09	3.52	25.06	27.12
	P旧	155.82	17.31	150.67	160.96
	P新	140.61	21.95	133.82	147.39
	COPS	18.00	0.82	16.38	19.61
B大学 Bレベル	D	23.26	1.89	22.12	24.40
	P旧	140.33	10.34	134.65	146.02
	P新	119.19	13.09	111.68	126.69
	COPS	12.51	0.90	10.72	14.30

（注）受験者は 98 人。D ＝ Dichotomous；P旧＝ Polytomous（旧）；P新＝ Polytomous（新）；*SD* ＝標準偏差

■ 表11：3 つのグループにおける再認式文章完成課題得点の差の検定

		検定結果
ANOVA	D	$F(2, 95) = 40.20, p < .001, \eta^2 = .46$
	P旧	$F(2, 95) = 45.53, p < .001, \eta^2 = .49$
	P新	$F(2, 95) = 39.67, p < .001, \eta^2 = .46$
	COPS	$F(2, 95) = 49.15, p < .001, \eta^2 = .51$
多重比較	D	A大学＞ B大学 A レベル＞ B大学 B レベル
	P旧	A大学＞ B大学 A レベル＞ B大学 B レベル
	P新	A大学＞ B大学 A レベル＞ B大学 B レベル
	COPS	A大学＞ B大学 A レベル＞ B大学 B レベル

（注）多重比較において，「＞」は 5 %水準で有意差があったことを示す。

5.3.3 外的側面

最後に外的側面の検討を行う。具体的には，再生

式課題（4.2.2）との相関係数を比較することで，外的側面について検討する。

選択肢が提示されない再生式課題では，当て推量により正解する確率は再認式課題よりも低いと考えられる。したがって，もし自信度を点数に反映させることで当て推量の影響が軽減されるのであれば，Polytomous（旧）・（新）およびCOPSにより算出した得点の方が，Dichotomousで算出した得点よりも再生式課題における得点との相関係数が高くなるはずである。

この仮説を検証するため，4つの採点方式による得点と再生式課題得点とのピアソンの積率相関係数を計算した（表12）。

■ 表12：再認式文章完成課題と再生式文章完成課題における得点との相関係数

	相関係数	95%信頼区間	
		下限	上限
Dichotomous	.79	.70	.85
Polytomous（旧）	.78	.69	.85
Polytomous（新）	.78	.69	.85
COPS	.76	.66	.83

（注）いずれも1％水準で有意。受験者は97人。

表12のとおり，いずれの採点方式においても.76以上の有意な相関が見られた。4つの採点方式における相関係数に有意差が見られるかどうかを調べるため，それぞれの相関係数の差を*t*検定により検定した（Glass & Hopkins, 1996）。第1種の過誤を減らすために，ボンフェローニの修正を用い，有意水準は.008（.05 / 6）とした。結果は表13のようになった。

■ 表13：再認式課題と再生式課題における得点との相関係数の差の検定

	D	P旧	P新
P旧	t（94）= 0.44, p = .662		
P新	t（94）= 0.23, p = .820	t（94）= -0.31, p = .760	
COPS	t（94）= 1.25, p = .215	t（94）= 0.71, p = .477	t（94）= 0.79, p = .433

（注）D＝Dichotomous；P旧＝Polytomous（旧）；P新＝Polytomous（新）

表13のとおり，いずれの採点方式の間にも有意な差は見られなかった。この結果から，再生式課題における得点との相関という観点ではいずれの採点方式も妥当であり，採点方式による違いは見られないと考えられる。

5.3.1〜5.3.3の分析結果をまとめると，次のようになる。(1) 妥当性の構造的側面に関しては，COPSが最も優れている，(2) 妥当性の一般化可能性および外的側面に関しては，4つの採点方式の間に差はない。

5.4　実用性の比較

最後に，4つの採点方式の実用性について検討する。大友（1994）にならい，採点方法ごとの実施の容易さ，採点の容易さ，および実施時間を比較する。

5.4.1　実施の容易さ

実施の容易さに関しては，Dichotomousが最も優れていると考えられる。自信度を反映させる採点方式では，解答の選択肢に加えて自信度も選択することが求められるため，Dichotomousよりも受験者の負担が大きい（Kamimoto, 2006）。また，Dichotomous以外の採点方式では，自信度の選び方や採点方法について受験者に説明する必要があるため，テスト実施者の負担も大きくなる。以上の理由から，受験者および実施者の双方にとって，Dichotomousの方がそれ以外の採点方法よりも実用的であると考えられる。

なお，実施の容易さには実施時間も含まれるが，実施時間については5.4.3で検討するため，本項では扱わない。

5.4.2　採点の容易さ

採点の容易さに関しては，「Dichotomous ＞ Polytomous（新）＞ Polytomous（旧）＞ COPS」の順に優れていると考えられる。

まず，Dichotomousでは，解答の正誤のみで得点を計算することができる。一方で，Dichotomous以外の採点方式では，自信度によって異なる点数が与えられるため，採点作業により多くの時間と労力が必要である。以上の理由から，Dichotomousによる採点が最も容易であると考えられる。

最も採点作業が複雑なのは，COPSであろう。COPS得点を算出するには，自信度ごとの正答率を

計算する必要があるためである（4.3.1を参照）。本研究ではCOPS得点を計算する自作プログラムを使用したため，得点の計算自体にそれ程の手間はかからなかった。しかし，データをコンピュータに入力するのに相応の時間が必要であった。

Polytomous（旧）およびPolytomous（新）による採点の容易さは，DichotomousとCOPSの中間に位置するであろう。Polytomous（旧）・（新）では，COPSのように自信度ごとの正答率を計算する必要はないが，Dichotomousとは異なり，自信度を得点に反映させる必要があるためである。Polytomous（旧）・（新）を比較すると，後者の方が採点が容易であると考えられる。Polytomous（旧）では誤答でも自信度に応じて点数が与えられるのに対して，Polytomous（新）では誤答は一律0点として扱えばよいからである。

以上の理由から，採点の容易さに関しては，「Dichotomous ＞ Polytomous（新）＞ Polytomous（旧）＞ COPS」の順に優れていると考えられる。

5.4.3 実施時間

最後に，採点方式の違いがテストの実施時間に与える影響について検討する。PolytomousおよびCOPSでは，学習者は解答の自信度を示すことが求められるため，その分テストの実施時間が長くなる（Kamimoto, 2006）。ゆえに，実施時間を考慮すると，Dichotomousの方が多値的な採点方式よりも実用的と言えるだろう。

それでは，自信度を学習者に尋ねることで，テストの実施時間はどのくらい長くなるのであろうか。本実験では紙上でテストを実施したため，厳密な解答時間を測定することはできなかった。そこで，自信尺度を導入することで試験時間がどのくらい長くなるかを調査するために，追実験としてコンピュータ上で再認式文章完成課題を実施した。

追実験の詳細は以下のとおりである。

1）参加者

調査対象者は5名の日本人英語学習者であった。調査は被験者ごとに個別に実施した。

2）手続き

追実験の参加者は，再認式課題をコンピュータ上で受験した。コンピュータ版のテストは，Microsoft Visual Basic 6.5を用いて筆者が自作した。コンピュータ版テストでは紙版と同じく，二者択一形式で答えの入力が求められた（図4）。

▶ 図4：コンピュータ版再認式文章完成課題の画面（解答の選択）

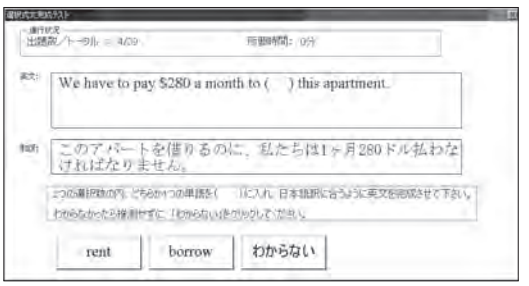
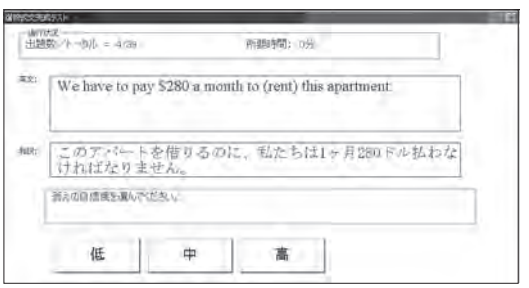


図4の画面で「わからない」以外のボタンが押された場合，自信度を3段階で選択することが求められた（図5）。

▶ 図5：コンピュータ版再認式文章完成課題の画面（自信度の選択）



コンピュータ版テストでは，解答の選択にかかった時間（図4）および自信度の選択にかかった時間（図5）が自動的に記録された。それ以外の点は，紙版と同一であった。

なお，厳密な反応時間を測定する際には，SuperLabやDMDXなどの専用ソフトおよび入力装置を使用することが望ましい。しかし，今回の調査はミリ秒単位の反応時間を比較する心理言語学実験ではないため，自作のプログラムでも問題はないと判断した。入力装置にはマウスを使用した。

3）結果

コンピュータ版テストにより測定した1問あたりの平均所要時間（括弧内は標準偏差）は，解答を決めるまでにかかった時間が6.21秒（1.29），自信度を決めるまでにかかった時間が1.36秒（0.50）であった。この結果は，多値的な採点方式を使用することで，実施時間がDichotomousと比較して約22.0％長くなることを示唆するものである。

なお，追実験参加者のコンピュータ版再認課題における得点（括弧内は標準偏差）をまとめると，Dichotomous で29.80（4.45），Polytomous（旧）で177.60（24.94），Polytomous（新）で172.20（24.63），COPS で24.19（6.40）であった。本実験の参加者と比較すると，追実験の参加者の得点の方が若干高かったことがわかる。

5.4.1〜5.4.3の分析結果を総合すると，実施の容易さ，採点の容易さ，および実施時間のいずれに関しても，Dichotomous の方がそれ以外の採点方法よりも優れていると考えられる。

6 結論

本研究では，(a) 信頼性，(b) 妥当性，(c) 実用性という3つの観点から，1）Dichotomous，2）Polytomous（旧），3）Polytomous（新），4）COPS という 4 つの採点方法を比較・検討した。調査の結果，自信度を語意テスト得点に反映することで，信頼性と妥当性の構造的側面に関しては改善される可能性が示唆された。しかし，妥当性の一般化可能性および外的側面に関しては，有意な差は見られなかった。また，テストの実用性に関しては，自信度を用いない従来の採点方式の方が優れていた。今回の研究結果は，多肢選択式の読解（Shizuka, 1999, 2004）および語彙サイズテスト（Kamimoto, 2006）に関する先行研究の結果とほぼ一致するものであった。

次に，本研究から得られる示唆について述べる。本研究では，自信度を反映した多値的な採点方法は妥当性の大幅な改善にはつながらず，さらに実用性では従来の採点方法に劣ることが示された。したがって，語意テストにおいて自信度を用いることは必ずしも必要ではないと考えられる。しかし，実用性を多少犠牲にしたとしても高い信頼性が望ましい場合には，自信度を採点に取り入れることが 1 つの選択肢になり得るだろう。

多値的な採点方法の中では，信頼性の高さやミスフィットの少なさから COPS が最も望ましいと考えられる。ただし，COPS は他の採点方法と比較して，採点により多くの手間がかかるという欠点もある。したがって，COPS 得点の計算に必要な人的および時間的な資源がある場合のみ，COPS による採点を行うのが現実的であろう。

実用的な理由から COPS を使用することが困難である場合は，COPS の次に信頼性が高くミスフィットが少ない Polytomous（新）を使用するのが好ましいと考えられる。ただし，Polytomous（新）には 1 つの大きな欠点がある。それは，誤答は自信度にかかわらず一律 0 点として扱われるため，常に自信度「高」を選んでいれば最高の得点が得られてしまうという点である（Shizuka, 2004）。この欠点を補うために，試験前には Polytomous（旧）で採点をすると予告し，実際には Polytomous（新）で採点をするという方法（Shizuka, 2004）が考えられる。

ただし，事前の説明と異なる方法で採点を行うことは，倫理的・実用的な理由から望ましくない場合もあるであろう（Shizuka, 2004）。その際には，信頼性や妥当性の構造的側面という点では少し劣るものの，Polytomous（旧）を採用することが現実的であると思われる。

最後に，本研究の限界並びに今後の課題を述べる。第 1 に，本研究では項目分析は行わず，全体得点のみを分析した。より測定精度の高い語意テストを開発するためには項目分析を行い，どのような項目でミスフィットが多く，その理由は何であるかを検討することが必要であろう。

また，項目分析は語意指導に関する有益な示唆にもつながると考えられる。例えば，先行研究では take / make の軽動詞的用法は上級者でも誤用が多いという結果が得られているが（Koya, 2005; Tanaka, Takahashi, & Abe, 1990; 小屋, 2002など），本調査でも軽動詞的用法の正答率は低かった[注2]。また，先行研究で報告されているとおり（Tanaka & Abe, 1985; Takahashi, 1984），本研究でも「bring ＋生物」の用法（例：When you visit us next time, please *bring* your children. Takahashi, 1984, p.142）は，「bring ＋無生物」の用法（例：When you visit us, please *bring* a bottle of wine with you. Tanaka & Abe, 1985, p.115）よりも正答率が低かった。このような項目分析を行うことで多くの学習者に共通する傾向が明らかになり，より効果的な語意指導への具体的な示唆を得ることが可能になるであろう。

第 2 に，当初の計画では正答率・自信度に加えて，反応時間も得点に反映する予定であった。同じ正答であっても，語意知識のある学習者ほど反応時間が短くなり，反応時間によって語意力のある学習者と

そうでない学習者とを弁別できると考えたからである。しかし，今回の研究では，反応時間を得点に反映させることの効果については残念ながら検証することができなかった。この点については，今後の課題としていきたい。

第3に，本研究における追実験参加者の語意テスト得点は，本実験参加者のそれよりも高かった(5.4.3)。したがって，追実験の参加者に関して得られた結果は，本実験の参加者には必ずしも一般化できない可能性があることに留意が必要である。

謝　辞

この研究の機会をくださった（財）日本英語検定協会と選考委員の先生方，特に貴重なアドバイスをくださった大友賢二先生に厚く御礼申し上げます。また，ご指導をいただきました岡秀夫先生に感謝いたします。

さらに，研究にご協力くださった友田路さん，Hywel Evans 先生および研究参加者の皆様に感謝申し上げます。

注

(1) Dichotomous ではすべての受験者が正解した項目が1つあった。項目応答理論では全受験者が正解した項目の難易度を計算することはできない（大友，1996）ため，Dichotomous においてはこの項目を除いた38項目のみを分析対象とした。したがって，Dichotomous におけるミスフィット項目の割合は，5.1％（2/39）ではなく5.3％（2/38）となる。

(2) 軽動詞的用法とは，動詞が本来の意味をほとんど持たずに使われている用法のことである（Koya, 2005）。例えば，take / make の軽動詞的用法には，take a shot, take an approach, take responsibility, make a copy, make contact, make an appointment などがある。

参考文献（＊は引用文献）

＊Cohen, J.(1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*(2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

＊Csabi, S.(2004). A cognitive linguistic view of polysemy in English and its implications for teaching. In M. Achard & S. Niemeier(Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*(pp.233-256). New York: Mouton de Gruyter.

＊大学英語教育学会(JACET)基本語改訂委員会(編).(2003).『大学英語教育学会基本語リスト』. 東京：大学英語教育学会.

＊Glass, G.V. & Hopkins, K.D.(1996). *Statistical methods in education and psychology*(3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

＊平井洋子.(2006).「測定の妥当性からみた尺度構成―得点の解釈を保証できますか―」. 吉田寿夫(編著).『心理学研究法の新しいかたち』.(pp.21-49). 東京：誠信書房.

＊今井むつみ.(1993).「外国語学習者の語彙学習における問題点―意味表象の見地から―」.『教育心理学研究』, 41, 243-253.

＊Ishii, T.(2005). *Diagnostic test of vocabulary knowledge for Japanese learners of English*. Unpublished PhD thesis, University of Nottingham, England.

＊Ishii, T. & Schmitt, N.(2009). Developing an integrated diagnostic test of vocabulary size and depth. *RELC Journal*, 40, 5-22.

＊Iso, T. & Aizawa, K.(2008). Revisiting learners' vocabulary size estimation: The effects of randomization and confidence. *KATE Bulletin*, 22, 13-22.

＊Iso, T. & Aizawa, K.(2009). The interrelationship among word frequency, learner behavior in a vocabulary size test, and teachers' perception of difficult words. *ARELE*, 20, 141-150.

＊Jiang, N.(2004). Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition. In P. Bogaards & B. Laufer(Eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing*(pp.101-126). Amsterdam: Benjamins.

＊Kamimoto, T.(2006). Guessing and vocabulary tests: Looking at Vocabulary Levels Test. JACET 英語語彙研究会第3回大会口頭発表.

＊Katagiri, K.(2002). The ten-minute vocabulary tests for quick and approximate estimates of general English ability of Japanese EFL learners IV. *JLTA Journal*, 5, 111-128.

＊Kellerman, E.(1979). Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 37-57.

＊小泉利恵.(2005).「日本人中高生における発表語彙知識の広さと深さの関係」. *STEP BULLETIN*, vol.17, 63-80.

＊Koya, T.(2005). *The acquisition of basic collocations by Japanese learners of English*. 早稲田大学大学院未公刊博士論文.

＊小屋多恵子.(2002).「日本人学習者の英語コロケーション能力に与える日本語の影響」.『日本実用英語

学会論叢』, 10, 63-77.
＊Maingay, S. & Rundell, M.（1987）. Anticipating learners' errors: Implications for dictionary writers. In A. Cowie（Ed.）, *The dictionary and the language learner*（pp.128-135）. Tubingen: Max Niemeyer Verlag.
＊松田文子.（2004）.『日本語複合動詞の習得研究―認知意味論による意味分析を通して―』. 東京：ひつじ書房.
＊Messick, S.（1995）. Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 741-749.
＊水口里香.（2002）.「類義語の使い分けにおけるメタ言語知識の役割」.『日本文化学報』, 14, 259-277.
＊Mochizuki, M.（2006）. Acquisition of different senses of prepositions and its implications for lexicography. JACET 英語辞書研究会（編）. *English Lexicography in Japan*（pp.262-273）. 東京：大修館書店.
＊Nakata, T.（in press）. The effects of positive evidence and metalinguistic information on L2 lexico-semantic development. *JACET Journal*.
＊中田達也.（2009）.「第二言語語意習得における肯定証拠の役割―プロトタイプ・項目学習・体系学習の観点から―」. 東京大学外国語教育学研究会（編）.『外国語教育学研究のフロンティア：四技能から異文化理解まで』.（pp. 2-14）. 東京：成美堂.
＊Nunnally, J.C.（1978）. *Psychometric theory*（2nd ed.）. New York : McGraw-Hill.
＊Okuno, M.（2008）. *The relationship between the vocabulary size and the knowledge of lexical choice of Japanese learners of English*. 東京大学大学院未公刊修士論文.
＊大友賢二.（1994）.「言語テストと第二言語習得」. 小池生夫（監）・SLA 研究会（編）.『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』.（pp.300-312）. 東京：大修館書店.
＊大友賢二.（1996）.『項目応答理論入門―言語テスト・データの新しい分析法―』. 東京：大修館書店.
＊Shizuka, T.（1999）. Combining response correctness and confidence level rating to produce polychotomous data from dichotomous items.『高専教育』, 22, 243-252.
＊Shizuka, T.（2004）. *New horizons in computerized testing of reading*. 大阪：関西大学出版部.
＊靜哲人.（2007）.『基礎から深く理解するラッシュモデリング―項目応答理論とは似て非なる測定のパラダイム―』. 大阪：関西大学出版部.
＊田頭憲二.（2007）.「日本人英語学習者の L2意味範疇の再構築における L1語彙特性の役割」.『広島大学大学院教育学研究科紀要．第二部，文化教育開発関連領域』, 56, 147-154.
＊Takahashi, T.（1984）. *A study on lexico-semantic transfer*. Ann Arbor: University Microfilms International.
＊Tanaka, S.（1983）. *Language transfer as a constraint on lexico-semantic development in adults learning a second language in acquisition-poor environments*. Ann Arbor: University Microfilms International.
＊Tanaka, S. & Abe, H.（1985）. Conditions on interlingual semantic transfer. In P. Larson & E.L. Judd & D.S. Messershmitt（Eds.）, *On TESOL '84: A brave new world for TESOL*（pp.101-120）. Washington, DC: TESOL.
＊Tanaka, S., Takahashi, T. & Abe, H.（1990）. Acquisition of the lexeme MAKE by Japanese learners of English.『英語英文学新潮』, 5, 406-422.
＊横川博一（編著）.（2006）.『日本人英語学習者の英単語親密度　文字編―教育・研究のための第二言語データベース―』. 東京：くろしお出版.

資　料　再認式文章完成課題の抜粋

答え方について

① (A)・(B) どちらかの単語を下線部に入れ，日本語訳に合うように英文を完成させてください。選択肢 (A) または (B) のいずれかに○をつけて答えてください。
答えがわからない場合は，「わからない」に○をつけてください。

＜例＞

	英文	(A)	(B)	わからない	自信度
1	He can _____ the piano. 彼はピアノを**演奏**できます。	play	sing	わからない	低　中　高
2	I want to _____ the USA. 私はアメリカを**訪問し**たいです。	come	visit	わからない	低　中　高

② (A) か (B) のいずれかに○をしたら，答えの自信度を「低」・「中」・「高」の 3 つから選んでください。

「低」	答えに自信がない。
「中」	「低」と「高」の中間。
「高」	答えに自信がある。

「わからない」を選んだ場合は，自信度を選択する必要はありません。

得点は以下のように計算されます。

	自信度		
	「低」	「中」	「高」
正解	＋ 1 点	＋ 2 点	＋ 3 点
不正解	－ 1 点	－ 2 点	－ 3 点
「わからない」	0 点		

＊ 自分の答えに**自信がある**場合は，自信度「高」を選択します。自信度「高」で正解すれば，最高の得点 (3 点) につながります。
＊ 自分の答えに**自信がない**場合は，自信度「低」や「中」を選択します。自信がないのに自信度「高」を選択して不正解だと，表のようにペナルティで点数が大きく引かれてしまう (－ 3 点) 可能性があります。
＊ 答えが**わからない**場合は，「わからない」を選択してください。「わからない」を選ぶとその問題に関して点数は入りませんが，ペナルティで点数が引かれることもありません (「わからない」を選んだ場合は，自信度を選択する必要はありません)。

＜1番易しかった問題＞

英文	(A)	(B)	わからない	自信度
_____ a picture 写真を撮る	take	make	わからない	低　中　高

模範解答：take

＜平均的な難易度の問題＞

英文	(A)	(B)	わからない	自信度
You can _____ CDs at that store for only 50 yen. あの店では CD をたった50円で借りることができます。	rent	borrow	わからない	低　中　高

模範解答：rent

＜1番難しいかった問題＞

英文	(A)	(B)	わからない	自信度
The snow lay 3 feet _____ on the street. 雪が道に 3 フィートの高さに積もりました。	high	deep	わからない	低　中　高

模範解答：deep

(注) Takahashi (1984) を基に作成。

■ B. 実践部門　報告Ⅰ ■■■ 英語能力向上をめざす教育実践

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

概要　平成23年度より小学校の第５・６学年に導入される「外国語活動」では，小学生という発達段階を考慮した体験的な活動を通して，内容は「総合的な学習の時間」で育成すべき「生きる力」を共通項としながらも，言語教育の枠組みの中での「コミュニケーション能力の素地」の育成が目的である。そこでは，与えられた（あるいは，見つけた）課題に対して児童自らがゴールを決定し，そのゴールまでのプロセスにおいて，グループ学習や協同の学び体験を通して，主体的かつ創造的な学びが成立する。この種の特徴を持つ課題解決型の活動を「プロジェクト型外国語活動」と呼ぶ。

本研究では，このプロジェクト型外国語活動により，児童が，時間の経過に伴い，より意欲的に活動に取り組むことができたことを「振り返りシート」を時系列に調査し，コミュニケーションに対する積極的な態度の変化を観察した。また，到達すべきゴールが明確であることにより，学習が必然的になされ，自ら英語表現を練習し，発表の段階まで意欲的に取り組んだ結果，プロジェクトで扱った英語表現が自然と定着したことを明らかにした。

1　はじめに

2008年３月に学習指導要領の告示により外国語活動が創設され，第５・６学年で2009年～2010年には年間０～35時間を学校裁量で決定し，2011年には年間35時間が必修化される。外国語活動の目標は「外国語を通じて，言語や文化について体験的に理解を深め，積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り，外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら，コミュニケーション能力の素地を養う」（文部科学省, 2008a）ことであり，聞くこと・話すことのなどの音声を中心とした活動が進められる。また，学級担任や外国語活動を担当する教師が指導計画を作成し，学級担任が中心の授業が展開されることとなる。

しかしながら，全国の小学校の現状としては，学級担任全員に向けての研修やALTや英語の堪能な人材の派遣や開拓，教材の開発[注1]などの条件整備が不十分であることは小学校教員を対象とした調査などから明らかである（文部科学省, 2008b）。このような状況の中で，小学生という発達段階の児童に適した活動・カリキュラムを明らかにし，そのカリキュラムにおいて，児童が意欲的に練習に励み，学級担任が単独で指導できるような学習システムの開発が急務である。

2　小学校外国語活動で求められる活動

2.1　児童の発達段階に合った学習活動の必要性（指導の個別化と学習の個性化）

教科や総合的な学習を進めていく上で，「指導の個別化」と「学習の個性化」を同時平行的に考えていく必要がある。前者は，教師が指導にあたり個々の児童の到達度を知り，それぞれに合った支援をしていくことであり，後者は，学習方法が違ったり課題や目標が共通であっても，児童の興味や関心に応じて児童のニーズや実態に合った学習をさせていく

ことである。児童の具体的なゴールを知り，興味や能力，ニーズ，発達段階に合った活動を考えていかなければならない。

2.2 プログラム型とプロジェクト型外国語活動

小学校の国語や社会などの「教科」では，『小学校学習指導要領』によって明確に目標や内容が示され，これに沿って作られた教科書が使用されている。「総合的な学習の時間」のような領域においては，教科のように使用が定められた教科書はなく，学校独自に環境などをテーマに，例えば，「身近な環境について調べよう！」という活動を実施する場合，20時間程度の時間をまとめ取りして１つの単元として授業内容を設定することになる。この種の活動では，児童が見つけた課題を自ら解決し，必要な活動を選択，決定していく過程で，必然的に主体的・創造的な学びが生まれてくる。グループ活動などを中心として協同の学びを体験することが可能となるのである。この課題解決の過程では児童が中心となり，教師はあくまでも支援者の立場で児童とともに学びを作り上げていくが，このような学びは，総合的な学習の時間のみならず，教科でも小学校では普通に行われてきたことである。

自ら課題を見つけ，自らゴールを設定しゴールに到達するまで，さまざまな活動を体験していく学習方法は，いわば「プロジェクト[注2]」であり，このプロジェクトを集積し配列したものを「プロジェクト型カリキュラム」と呼ぶことにする（東野・髙島，2007，髙島・東野，2007）。したがって，この活動形態を外国語活動に援用し，外国語に特化したものを「プロジェクト型外国語活動」と呼ぶことができる。これは基本的に，総合的な学習と同じように，教師の支援を得ながら児童が主体的に取り組む活動となる。

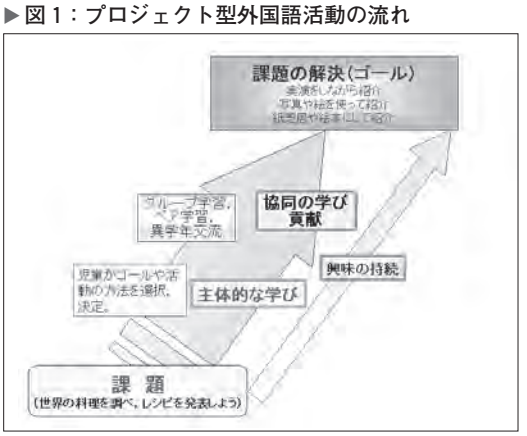
プロジェクト型外国語活動の特徴をまとめると以下の４点になる[注3]。

(1) 一方的に活動を決定したり，学習内容を与えたりするのではなく，教師は支援者となり，児童とともに作り上げていく活動である。
(2) 活動に，与えられた（あるいは見つけた）解決すべき課題（タスク）があり，この課題（タスク）を解決する過程の中で，児童は自ら必要な活動を選択し決定していくため，必然的に主体的・創造的な学びが生まれる。
(3) グループ学習，ペア学習，異学年交流などを通して，児童は協同の学びを体験する。
(4) 英語を使って課題を解決するという活動のゴールがあることで，児童は明確な目的意識を持ち，活動を進め，活動への興味の持続が可能となる。

このような特徴を持つ外国語活動の流れを第５学年の「世界の料理を調べ，料理のレシピを作ろう」というプロジェクトを例に表すと図１になる。ここでは，「世界の料理を調べ，レシピを発表する」という課題を解決するために，児童自身がグループで調べたい国を選び，その国の風土や気候，料理の特徴などを調べる。その中から該当する国を象徴するような料理のレシピを簡単な英語で紹介することになる。取り上げる国や料理を選び，それを「写真や絵を使って紹介する」，「実演をしながら紹介する」，「紙芝居や絵本に表して紹介する」など，どのような方法で発表するなどの具体的なゴールは児童自身が決めていくのである。このプロセスで児童は，ゴールに向けて主体的に活動にかかわり，話し合いなどのグループ学習や英語表現の練習などのペア学習，発表場面での異学年交流を通して，協同の学びを体験していく。教師からの一方的な指示に従うのではなく，児童は自分たちで決めたゴールに向けて活動するため，必然的に児童の学習の関心が高まるだけではなく，興味も持続するのである。

このようなことから，プロジェクト型外国語活動は，学習指導要領に合致し，小学校という発達段階に合っていると考えられる。

▶図１：プロジェクト型外国語活動の流れ



「プロジェクト型外国語活動」に対して，1時間，あるいは，2時間程度で「あいさつ・自己紹介」や「クリスマス」などのテーマを設定し，内容を活動前にあらかじめ細かく定めて授業を行う授業形態がある。この種の活動は，普通に多くの小学校で実践されている形態であると思われる。おおよそ1～2時間単位の単発的な活動や技能（スキル）面の伸張をより重視し，英語に慣れ親しませ学習したことを言わせてみる目的で，指導内容と活動をすべて細部まで事前にプログラム化し，進めていくことが多い。授業を始める前に，教師によってすでに授業手順や内容がプログラムとして細かく定まっており，児童はこのプログラムに従って活動することになる。これを外国語に特化した場合には，「プログラム型外国語活動」と呼ぶことができ，このような授業内容を6学年分配列したものが「プログラム型カリキュラム」である（東野・髙島, 2007）。このプログラム型活動の特徴は，以下のようにまとめることができる。

（ⅰ）教師主導による授業の流れが基本であり，授業内容はあらかじめ準備され，基本的に，児童はその指示に従って活動を行う。

（ⅱ）1時間，あるいは2時間ごとに，色，天気などのテーマやトピックがあり，1時間（45分）の授業が，あいさつ，歌，トピックに関する表現，その表現を使ったゲームというように，飽きさせないためにも細かなステップに分割されている。

（ⅲ）目標を英語が話せる（使う）こととしているが，活動は個人による練習が多用され，表現がパターン化しており，発話と言うよりは，発音練習している場合がある。

（ⅳ）歌やゲーム的な要素が多い活動であるため，低学年では興味を持ち，楽しく活動できる。（髙島・東野, 2007）

このプログラム型カリキュラムは教師が授業の主導権を持っており，児童が立ち止まって考えたり，選択，決定したり，協同作業をする機会や場面は少なく，児童が主体となり，創造的な活動を進めていくことは困難である。また，このカリキュラムで年間35時間，第5・6学年を通して70時間の授業は教師1人の力量にかかっており，児童の関心を高め，興味を持続させることは極めて難しいと考えられる。

しかし注意しなくてはならないことは，プログラム型の活動とプロジェクトの活動が相反するものではなく，よりよいプロジェクトは，しっかりとしたプログラム型の活動を踏まえて可能となるのである。「～を言ってみよう，～の練習をしてみよう」などの，スキル面の伸張に重きを置くプログラム型は，プロジェクトを効果的・効率的に進めていく際の基盤を作る重要な役割を果たすのである。つまり，プロジェクトの基礎の部分にプログラム型の活動が存在する。プログラム的な手法を使って，定型表現の練習や歌・ゲーム・クイズなどを用いてプロジェクトに必要な英語表現に慣れ親しませておくことで，より発展的な，あるいは，より複雑なプロジェクトが可能となる。この意味で，プログラム型の活動は，プロジェクトの一部に包括されることになる。

本研究は，このプロジェクト型外国語活動の授業で以下の目的のための検証を行う。

3 研究の概要

3.1 研究の目的

本研究は，プロジェクト型の外国語活動を行うことで，活動の目的が明確となるために，児童がより意欲的に活動に取り組むことができることを検証する。また，児童が必然性を持って自ら英語表現を練習し，発表の段階まで意欲的に取り組むことにより，結果的にプロジェクトで使った英語表現の定着度が比較的よいことを明らかにする。

3.2 本研究の理論的背景

本研究の理論的背景としては，第二言語習得研究で最も注目されている「与えられた課題（タスク〈Task〉）」を中心としたカリキュラムによる言語能力の育成を目論む Task-Based Language Teaching（TBLT）がある。しかし，日本のような英語をコミュニケーションの手段として学習することの動機づけが高くない EFL 環境に加えて，語彙や文法構造を学習していない小学生に英語による自己表現を求めて「タスク」を遂行させることはほぼ不可能である。このため，より現実的な方法は，意味内容の伝達を第一の目標としたタスクを最終的な目的としながらも，絵本などで提供されるモデル・ダイアローグを

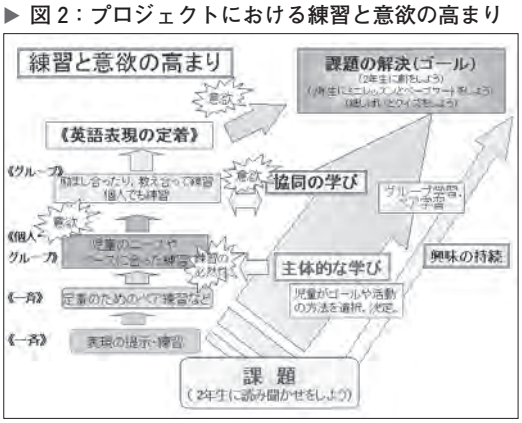
工夫して利用することで小学生にとって可能な言語活動となる「タスクを志向した活動（Task-Oriented Activity）」[注4]（髙島, 2005）である。この言語教育における「タスクを志向した活動」を小学校段階で具現化したものが，2.2で解説した「プロジェクト」である。

3.3　研究仮説の設定

プロジェクトを行うことで，課題（目的）が示されるため，児童が，具体的なゴールを設定し，何をすればよいかゴールへの過程が明確となる。そのため，児童が，それぞれの活動に必然性を持つことになり，活動に主体性，創造性が生まれ，児童は意欲的に活動すると考えられる。また，小学校外国語活動はスキルを重視するものではないが，プロジェクトの最終段階で英語を用いて課題を解決するために英語表現の練習は必須である。この練習段階においても，活動にゴールがあり，ゴールへのプロセスが明確であるために必然性を持って意欲的に取り組むと考えられる。自分で練習できる方法を与えることで，一層意欲が増し，結果として，このプロジェクトで使用した英語表現の定着が図られると考えられる。

ここでの児童の自発的な練習とは，再生機やカードを活用することである。図2が示すようにプロジェクトの中で，児童が個人やグループのニーズに合わせて，ゴールへ到達するために再生機を自由に使って練習できる環境を作ることで，児童の意欲につながり，基本表現に加えグループや個人で違った発展表現の練習を効果的に進めることができるようになると考えた。また，英語表現や語彙を絵と文字で表すカードを使うことで，視覚の助けを借りて理解できる意味と音声が結びついてより語彙や表現の定着を図ることができるようになると思われる。

▶ 図2：プロジェクトにおける練習と意欲の高まり



3.4　学習者の背景

本研究対象者は，公立小学校5学年児童35名である。本研究の対象となる児童の状況を明らかにするため，事前に行った児童の年度（5学年）当初の外国語活動に対する経験やニーズの調査を報告する。また，プロジェクト型の活動が，児童の意欲を高めるものであることの検証として，5学年1学期のプロジェクト「2年生にオリジナルの絵本を作ってクイズをしよう」の児童の自己評価を紹介する。

3.4.1　児童の年度当初のニーズ分析

新しい活動のためのニーズは，それまでの児童の英語体験と大きくかかわっているはずである。このため学年最初の外国語活動の時間に，まず，第3・4学年での楽しかった活動についてワークシート（資料3）を使って調査し，結果を表1に示す。この調査は昨年までの英語活動を思い出させ，これからどのような活動を望むのかを意識させるためのものでもある。

表1が示しているように，「3・4学年の英語活動で楽しかったことは何ですか」という質問に対して，児童は1・2時間の単発的な活動ではなく，「高木マーケットでお買い物をしよう」や「動物絵本を作ろう」などプロジェクト的な単元を挙げている。理由として，「日本語を使わず，友だちとたくさん英語で話せて買い物ができた。（6）」など他者と英語で多くのコミュニケーションが取れたこと，「品物を作るのに協力できた。（6）」，「3年生に買い物の英語を聞かれて教えてあげた。（4）」など友だちや異学年と交流したこと，「自分たちで話を考えた。（7）」，「自分たちで商品を考えて作れた。（3）」など自由度のある活動をしたこと，などが挙げられている。また，数を使ったゲームやフルーツバスケット，フォニックスなども少数ではあるが，「楽しかったこと」として挙げているが，理由が書かれていなかったり，「ゲームが楽しかった」など，そのゲームや活動そのものが楽しいとしている。

これを踏まえて，資料3を用いて，5学年ではどんな活動を望んでいるか児童のニーズを調査し，この結果を表2に示している。

■ 表 1：第 3・4 学年の英語活動で楽しかったこと（対象児童 35 名）

Q1　3・4 学年の英語活動で楽しかったことは何ですか[注5]。理由も書きましょう。		
楽しかった活動	**人数**	**楽しかった理由（人数）**
① 高木マーケットでお買い物をしよう[注6]（4 年）	35	日本語を使わず，友だちとたくさん英語で話せて買い物ができた。（6）
		品物を作るのに協力できた。（6）
		3 年生に買い物の英語を聞かれて教えてあげた。（4）
		3 年生と一緒に買い物ができた。（4）
		物の名前を英語で覚えた。（3）
		自分たちで商品を考えて作れた。（3）
		休み時間もずっと品物を作ったり練習をしたりできた。（3）
		たくさんの商品を作ったので，作ったり買ったりするときにみんなでコミュニケーションが取れた。（1）
		たくさんのお客さんが来てくれて英語で話ができた。（1）
		いろいろなものを作ったり売ったりできた。（1）
		いろいろなお店があって楽しかった。（1）
		欲しいもののリクエストをして買えた。（1）
		図工と英語が一緒になっていたようだった。（1）
② 動物絵本を作ろう（英語絵本 *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?*）	15	自分たちで話を考えた。（7）
		動物の名前や鳴き声などを英語で何と言うかわかった。（2）
		新しい動物を英語で何と言うかデイビッド先生に聞けた。（2）
		動物を当てるゲームができた。（1）
		自分で動物や色を決めて英語で言うことができた。（1）
		動物に色をぬることができた。（1）
		絵本作りができた。（1）
③ 高木マーケットでお買い物をしよう（3 年）	14	4 年生の友だちと一緒に品物を作った。（4）
		買い物に連れていってもらった。（一緒に買い物をした）。（4）
		4 年生に英語で何というかわからないときに教えてもらった。（4）
		英語を使って買い物ができた。（1）
		何円とか何を買うか英語で言えた。（1）
④ どんな顔があるかな？（ふくわらい）	4	右や左が英語で言えた。
⑤ 色・形で遊ぼう（英語絵本 *COLOR ZOO*）	4	色や動物を当てるゲームができた。
⑥ 数でビンゴゲームをしよう	3	
⑦フルーツバスケット	2	
⑧フォニックス（アルファベット）	2	A～Z まで覚えられた。
		順番に言っていくのがおもしろい。

■ 表 2：第 5 学年でしてみたい外国語活動（対象児童35名）

Q2　5 年生の外国語活動でしたいことは何ですか(注7)。なるべく，くわしく，わかりやすく書いてください。

したいこと	人数
① 絵本作り，絵本を使った活動	12
② 高木マーケットのような買い物	9
③ すごろくのようなゲームを作ってみたい	4
④ 調べたことを英語で発表	3
④ 英語でスピーチ	3
④ 英語劇	3
⑦ 英語のカルタ作り	2
⑧ コミュニケーションが多くできる活動	1
⑧ 5 年らしい英語を使った活動	1
⑧ 世界の地名	1
⑧ 日常会話	1
⑧ 歌	1
⑧ フルーツバスケット	1

表 2 が示す児童が「外国語活動でしたいこと」は，3・4 学年での活動の影響を受けており，表 1 の Q1で 3・4 学年で最も楽しかったと答えた活動を再度挙げている児童もいた。理由を見ると，プロジェクト名としては同じであっても，活動内容は，「もっと難しい英語を使う」，「力を合わせて商品を作ったり練習したりする」など，第 3・4 学年でしたことをより発展させた活動やグループで協力したいと希望している児童がいることが明らかとなった。また，新たな活動としては，「すごろく作り」，「カルタ作り」，「英語劇」などいずれも，目的がはっきりとした課題解決的な活動をしたいと考えているのも特徴的である。ここでもプロジェクト的な活動をしたいと答えている児童が多数であり，まず授業内容の観点からは，プロジェクト型の外国語活動を進めていくことは児童のニーズからも妥当であると言える。

では，児童の授業に対する姿勢はどのようなものであろうか。

3.4.2　プロジェクト型外国語活動における研究対象者の意欲

児童の意欲の観点から，1 学期に実践したプロジェクト「2 年生にオリジナルの絵本を作ってクイズをしよう」の概要と自己評価を検討する。このプロジェクトは，英語絵本 *Whose Nose and Toes?* を参考に「絵本を作って 2 年生にクイズをする」という課題を設定し，その課題解決に向けて児童がグループでどんな絵本にするか，どんな発表をするか，どんなクイズを出すかなど具体的なゴールを決めて活動していく内容である。プロジェクトの目標と単元構想を表 3 に示す。

■ 表 3：「2 年生にオリジナルの絵本を作ってクイズをしよう」の単元目標と単元構想

2 年生にオリジナルの絵本を作って クイズをしよう（全 8 時間）	
単元構想	① *Whose Nose and Toes?* の絵本を聞こう。（2時間） 『英語ノート 1』Enjoy 3 を含む ② クイズを作り，絵本にまとめよう。（4 時間） 『英語ノート 1』L.6 クイズ大会をしようの一部を行う ③ 2 年生に絵本を使ってクイズをしよう。（2時間）
単元目標	○ グループで協力して，意欲的にクイズを作り絵本に仕上げる。 （関心・意欲・態度） ○ お話のおもしろさや英語のリズムの楽しさを味わい，発表やクイズを通して 2年生との英語でのやりとりを楽しむ。 （コミュニケーションの力） ○ *Whose Nose and Toes?* に使われている表現を知る。 （言語に関する気付き・知識）

単元構想①では，*Whose Nose and Toes?* の絵本の読み聞かせを聞き，5 学年の児童自身が絵本の話を楽しむ。ALT などに発音してもらって英語表現を練習する。また，『英語ノート』の Enjoy 3 の ‘Head, Shoulders, Knees and Toes’ の歌を使って体の部位の言い方を定着させる。単元構想②では，児童は，グループ活動で絵本の内容，登場する動物，クイズの出し方，発表の仕方などを話し合って決め，絵本の作成，発表の練習をする。ここでは，クイズの一表現として，“What’s this?” を『英語ノート』6 課の「クイズ大会をしよう」を使って練習する。単元構想③では，単元構想②で作成したオリジナルの絵本を使い，2 年生に向けて発表し，2 年生との交流を図る構成となっている。

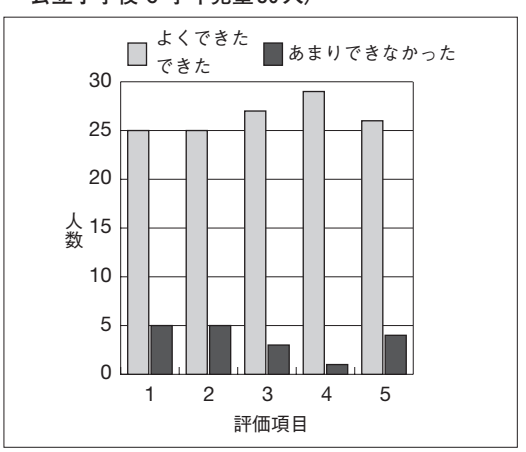
それぞれの活動後には自己評価をさせたが，本研究の授業と同じ形式（資料1参照）で，5つの評価項目で4段階を行った。

単元構想②の活動（2年生に向けての練習）終了後の児童の自己評価を集計・集約したものを表4に示す。これを棒グラフに置き換えると図3のようになる。

■表4：単元構想②の練習後の自己評価結果（対象：公立小学校 5 学年児童30人[注8]）

評価項目	よくできた できた	あまりできなかった
1. 友だちと話し合いや，やりとりができた。	25	5
2. 班で協力して活動できた。	25	5
3. 課題や活動について考えた。	27	3
4. 英語について新しく知った。	29	1
5. 楽しく，進んで活動できた。	26	4

▶図3：単元構想②の練習後の自己評価結果（対象：公立小学校 5 学年児童30人）



評価項目1～5までのいずれについても「よくできた」，「できた」を合わせると，すべての項目で25名を超え，自己評価が高く，活動に満足している児童が多いと言える。特に，評価項目4「英語について新しく知った」では，ほぼすべての児童が肯定的に回答しており，高学年では，新しいことを知りたいという知的好奇心が高く，活動で満足感を持ったことがうかがえる。評価項目3「課題や活動について考えた」についても，外国語活動には，考える時間があることを児童が意識している兆候が見られる。

児童の感想からは，「班のみんなで協力してできたし，班のみんなが言えるようになったのがよかった」，「他の班がわかりやすく作っていたので，自分の班も工夫して班で協力してがんばります」，「2年生に聞かせてあげるまでには，もっと練習して上手になりたいです」など，2年生への発表という最終的な活動への意欲や他のグループのよい点に気付いたり，グループで協力するなどの協同の学びを体験できたことが現れている。

児童の自己評価と感想から，プロジェクト型の活動が，児童の求めていることに合致し，活動に対する興味や意欲を持続させ，児童自身が活動に達成感を感じていることがわかる。

4 研究の方法

4.1 研究の流れと方法

第5・6学年の年間カリキュラムを，「絵本を題材としたプロジェクト」（絵本型プロジェクト），「紹介・案内を題材とするプロジェクト」（発信・発表型プロジェクト），「相互交流を目的とするプロジェクト」（相互交流型プロジェクト）で構成し立案する[注9]。とりわけ，相互交流型プロジェクトのうち「ボードゲームを作って遊ぼう！」に絞り本研究を行う[注10]。

本プロジェクトの目標と単元構想と言語材料を，表5に示す。

単元構想の「①ボードゲームに使う英語表現を知り，練習しよう」では，ALTによる新しい表現の導入後，一斉指導の中でALTや担任に続いて練習する。その後，隣同士でペアになり練習を行う。

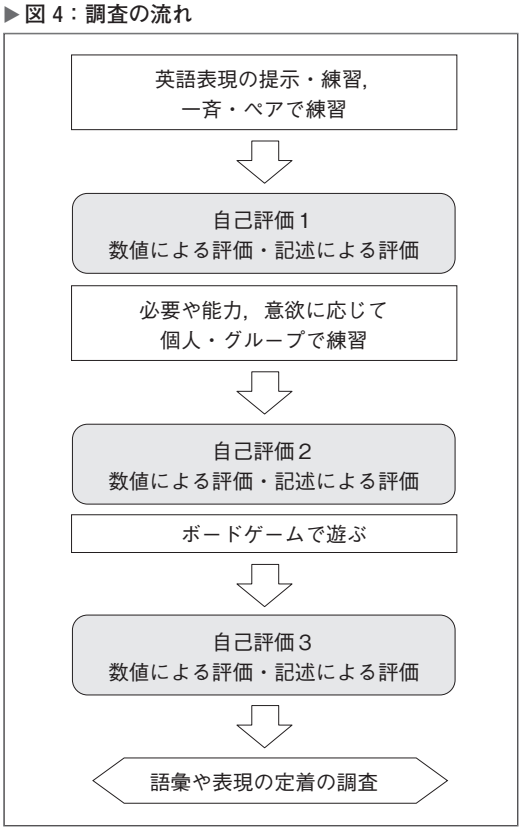
次に，単元構想の「②ボードゲームを作ろう」では，ボードゲームをグループで話し合って作ると同時に，グループで英語に関する練習計画を立て，自分たちでCDデッキを操作したり，カードを使いゲームをしたりしながら練習できる場面を設定する。必要に応じてグループで使える再生機（CDデッキ，カセットデッキ）やプロジェクトで使う語彙を絵と文字で表したカードを自由に使わせ，それぞれのペースに合わせて練習させ，定着を図る。ここでは，基本表現は児童全員に，発展的な英語表現は各グループや各個人が必要に応じて取り入れ練習する。

最後の単元構想「③ボードゲームをしよう」では，

■ 表 5：「ボードゲームを作って遊ぼう！」の単元構想，単元目標，言語材料など

ボードゲームを使って遊ぼう！（全 8 時間[注11]）	
単元構想	①ボードゲームに使う英語表現を知り，練習しよう（1 時間） ②ボードゲームを作ろう（5 時間） ③ボードゲームをしよう（2 時間）
単元目標	○ 今まで習った英語を駆使して，グループで協力して，ボードゲームを作り，ボードゲームの中で英語でのやりとりを楽しむ。（コミュニケーションの力） ○ 意欲的に工夫して楽しいボードゲームを作ろうとする。（関心・意欲・態度） ○ ボードゲームに使われる新しい表現を知る。（言語に関する気付き・知識）
使用する言語材料	《内容にかかわる表現》 What's your name? My name is 〜. What color do you like? I like 〜.（色の言い方） What sport do you like? I like 〜.（スポーツの名前） What fruit do you like? I like 〜.（フルーツの名前） What food do you like? I like 〜.（食べ物の名前） Do you like 〜? How many? 数字（1〜100，200〜900） sing, jump, stand up, etc. 月の言い方，曜日の言い方，動物の名前，ジャンケンの言い方 《コマの動きにかかわるもの》 スタート，ゴール，1 回休み，スタート（〜）へもどる，〜へ進む，（3 つ）もどる，3 つ）進む

▶ 図 4：調査の流れ



自分たちの作ったボードゲームを使い自由に遊び，友だちのグループのものも使って遊び，お互いに評価し合う。

プロジェクト型活動と練習の効果について，情意面ではそれぞれの活動後の自己評価を中心に探る。個別に自分の必要に応じて練習したことが，どの程度児童の達成感や満足感，今後の意欲につながるかを調査する。また，語彙や表現ついては，プロジェクトが終了してから 3 週間後，プロジェクトに使った単語や表現がどの程度定着しているかを調査する。自己評価，調査の流れを図 4 に示す。

4.2 自己評価と英語表現に関する調査の内容

自己評価の内容は資料 1 に示す。「①友だちと話し合いや，やりとりができた」，「②班で協力して活動できた」，「③課題や活動について考えた」，「④英語について新しく知った」，「⑤楽しく，進んで活動できた」の 5 つの評価項目に対して，「よくできた」，「できた」，「あまりできなかった」，「できなかった」の 4 段階で評価する数値による評価と，授業に対して自由記述で振り返りをさせ測定する。

語彙や英語表現の理解に関する調査は，資料 2 に

示す問題用紙を用いて測定する。プロジェクトに使った単語や表現などを聞いての理解度の調査であり，問題数は選択肢法の20問とし，20点満点で点数化する。20問の前半（問題１～10番まで）では，すごろくに使った月，曜日，教科を表す単語（言葉）に関する問題とする。後半（問題11～20番まで）では，すごろくに使った英語表現（疑問文）を聞き日本語で答える問題と聞こえてきた英語表現の意味を日本語で答える形式である。

5 研究の結果

5.1 自己評価

本研究で扱ったプロジェクト「ボードゲームを作って遊ぼう！」の自己評価の結果の集計は，表６～表８に示し，それをグラフ化したものが図５～図７である。

表６と図５は，単元構想①の活動終了後の自己評価の結果である。

■ 表６：単元構想①の活動終了後の自己評価結果（対象：公立小学校 5 学年児童35人）

評価項目	よくできた できた	あまりできなかった
1. 友だちと話し合いや，やりとりができた。	21	14 (注12)
2. 班で協力して活動できた。	―	―
3. 課題や活動について考えた。	23	12
4. 英語について新しく知った。	33	2
5. 楽しく，進んで活動できた。	20	15

▶図５：単元構想①の活動終了後の自己評価結果

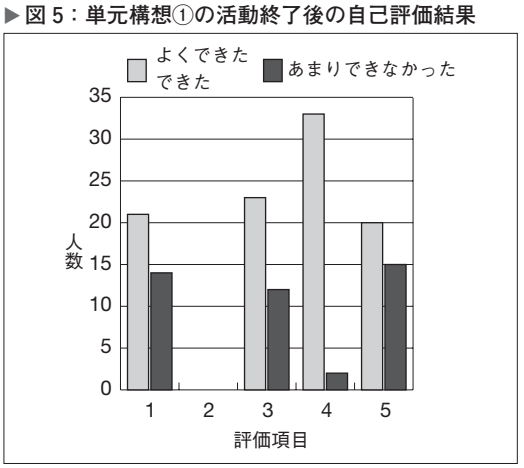


表６の「よくできた・できた」のうち，「よくできた」と答えた児童は，評価項目１で３人，評価項目３で５人，評価項目４で10人，評価項目５で５人である。

表７と図６は，単元構想②の活動終了後の自己評価の結果である。

■ 表７：単元構想②の活動後の自己評価結果（対象：公立小学校 5 学年児童35人）

評価項目	よくできた できた	あまりできなかった
1. 友だちと話し合いや，やりとりができた。	32	3
2. 班で協力して活動できた。	35	0
3. 課題や活動について考えた。	30	5
4. 英語について新しく知った。	30	5
5. 楽しく，進んで活動できた。	35	0

表７の「よくできた・できた」のうち，「よくできた」と答えた児童は，評価項目１で20人，評価項目２で18人，評価項目３で８人，評価項目４で15人，評価項目５で23人である。

▶図６：単元構想②の活動終了後の自己評価結果

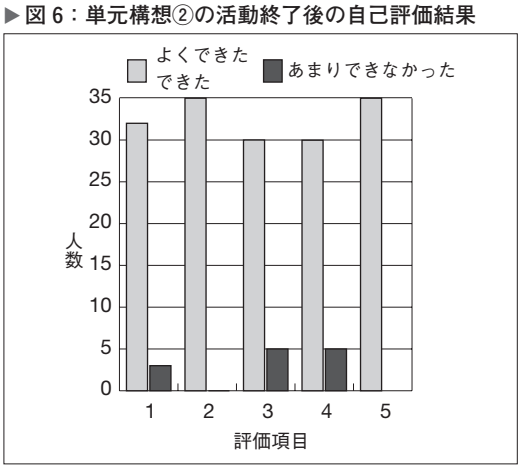


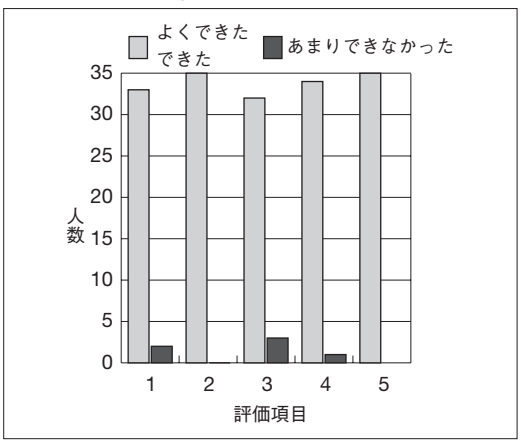
表８と図７は，単元構想③の活動終了後の自己評価の結果である。

表８の「よくできた・できた」のうち，「よくできた」と答えた児童は，評価項目１で24人，評価項目２で23人，評価項目３で22人，評価項目４で25人，評価項目５で25人である。

■ 表 8：単元構想③の活動終了後の自己評価結果（対象：公立小学校 5 学年児童 35 人）

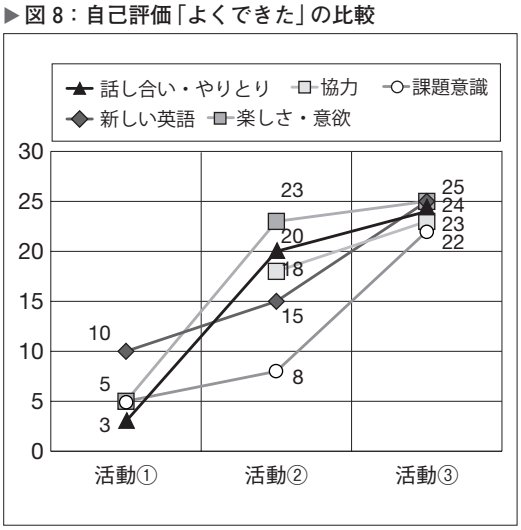
評価項目	よくできた できた	あまりできなかった
1. 友だちと話し合いや，やりとりができた。	33	2
2. 班で協力して活動できた。	35	0
3. 課題や活動について考えた。	32	3
4. 英語について新しく知った。	34	1
5. 楽しく，進んで活動できた。	35	0

▶ 図 7：単元構想③の活動終了後の自己評価結果



活動全体を通してより積極的な回答が圧倒的に多くなっている。そこで，上に示した 3 回の自己評価の「よくできた」と評価したものに絞って，比較したものを図 8 に示す。

▶ 図 8：自己評価「よくできた」の比較



5.2　語彙・英語表現に関する調査

英語表現の定着に関する調査の結果は，問題20問の全体の結果を表 9 に示す。

■ 表 9 ：調査 1 ・ 2 の点数（20 問）

得点（点）	20	19	18	17	16	15	14
人数（人）	29	1	1	1	1	1	1

また，表 9 の20問を語彙に関する10問と英語表現に関する10問に分け，語彙（言葉）に関する10問の調査結果を表10，英語表現に関する10問の調査結果は表11に示す。

■ 表10：調査 1（単語など10問）

得点（点）	10	9	8
人数（人）	32	1	2

■ 表11：調査 2（英語表現10問）

得点（点）	10	9	8	7	6	4
人数（人）	29	2	1	1	1	1

6　考察

結果から得られた考察を次の 2 点にまとめて述べる。

(1) 児童の意欲を高めたプロジェクト型外国語活動

時系列としてとった自己評価 3 回の結果より，どの評価項目においても「よくできた」，「できた」と評価する児童が多く高い評価が得られた。このことから，プロジェクトの導入時から，プロジェクトの最後まで意欲を持って活動に取り組んだことがわかる。これは，プロジェクト型の活動では，最初に課題が示され，活動の目的が明確であるために最初から最後まで意欲的に活動に取り組めたと結論づけることができる。

このように児童が意欲的に取り組んだプロジェクトの中で，練習方法に関する児童の意識の変化を見るために，学級担任教師や ALT が提示した表現を一斉指導の中で練習した後の自己評価結果である表 6 と，児童が自主的に自分のペースで練習できた自己評価結果である表 7 を取り上げて比べた。表 7 で示す結果の方が，表 6 に示す結果より高くなってい

る。「よくできた」と評価した児童の数の変化に着目した（5.1 図 8 参照）。そこでは，児童が特に，評価項目「1 友だちとやりとりができた」で「よくできた」と評価した児童は 3 人から20人に，「5 楽しく活動できた」で「よくできた」と評価した児童は，5 人から23人に増えている。この変化から，主体的な練習は，創造的な活動でない練習の場面であっても，意欲を持って取り組むことができ，コミュニケーションの基本である友だちとのやりとりができたと感じたり，教師にさせられている活動ではなく，自分たちで計画し，自ら活動しているために楽しいと感じていると考えられる。グループで励まし合ったり教え合ったりするなど，共に活動することと，練習が，個人のペースや必要に応じて進められたこと，また，練習の成果としてできるようになった（言えるようになった）という実感を持つことができる，などから自己評価が高くなったと考えられる。

また，図 8 が示すとおり，どの評価項目においても，プロジェクトの導入時にとった活動①の自己評価よりプロジェクト終了後の自己評価の方が「よくできた」と答えている児童が増えており，プロジェクトを進める中で活動の達成感や満足感がより増していったと考えられる。

⑵ プロジェクト型外国語活動における効果的な練習方法

語彙と英語表現の結果について考察する。表 9 ～ 11が示すように，聞いてわかるという一面的な評価ではあるが，「ボードゲームを作って遊ぼう！」で使った語彙について，ほとんどの児童が認知していることがわかった。英語表現についても，表現を聞いて何を意味しているのか理解できている児童が多いことがわかった。

課題を与え（あるいは見つけ），ゴールを自分たちで決め，そのゴールに向けて活動できるプロジェクト型の活動を実施していくことは，児童が意欲的に取り組むために重要であり，小学生の発達段階に合致していると考えられるが，この活動の流れは，同時に英語表現を練習する必然性を持たせることにもなる。児童が必然性を持ったときに，児童が自分自身でコントロールできる練習方法や練習場面を設定し，十分な時間を保障することで，練習への意欲を喚起，持続し，この練習によって英語表現の定着を図ることができると考えられる。また，年間35時間という限られた授業時間の中で，児童の意欲を喚起し，必要感を持たせ，自ら練習したくなるような学習環境を準備することは，効率的に練習を進めるためにも重要なことである。

外国語活動において活動を意欲的に進め，英語表現を定着していくためには，活動の進め方とともに練習のあり方も重要な鍵であると考えられる。

7 まとめ

新学習指導要領においては，「児童の生きる力をはぐくむことを目指し，創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で，基礎的・基本的な知識及び，技能を確実に習得させ，これらを活用して課題を解決するために必要な思考力，判断力，表現力その他の能力をはぐくむとともに，主体的に学習に取り組む態度」の育成が求められている（文部科学省, 2008a）。課題を解決すること，主体的に学習に取り組むことなどが求められていることからもプロジェクト型の外国語活動は，学習指導要領の趣旨に合致していると言える。

また，「基礎的・基本的な知識・技能」を習得した上で「思考力・判断力・表現力を育成」し活用・探求をすることの重要性も語られている。このことを踏まえれば，授業の中でも習得と活用のバランスを考える必要があると言える。

これは，外国語活動においても言えることである。「基礎的・基本的な知識や技能の習得」，例えば，基本的な語彙や文法構造の習得のみに重点が置かれると，学習指導要領の外国語活動に示されている目標とは乖離（かいり）し，スキル的な学習に陥る可能性がある。

しかし，学習指導要領の外国語活動の目標に示されているような「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」のためには，簡単な表現であってもその場に応じた言語使用ができ，「伝わった」と感じさせることは重要であり，このような活動こそが外国語活動でいう「活用」である。

つまり，児童の意欲を喚起させ，活動に達成感や成就感を味合わせることなしに「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」は難しい。児童の意欲を高め，達成感や成就感を味わわせるプ

ロジェクト型の活動を進めつつ，この活動をよりスムーズに進めていくためには，そこで使う英語表現が抵抗なく使えることが重要であり，常に効率的で意欲の持てる練習方法も考えておく必要がある。

本研究では，時系列に沿って，教師に表現を提示され一斉指導で英語表現を練習した後，自分たちで計画を立て自主的に練習した後，プロジェクト終了後の3回の自己評価の変化と英語表現の定着について見てきた。ここでは，課題を設定することで，活動の目的や学習プロセスが明確であるプロジェクト型外国語活動を進めることが，児童の意欲の面からも英語表現を定着させることからも有効であることがわかった。また，児童が英語表現を練習する必要性を持ったときに，授業中のみならず授業外であっても児童が練習したいときに，教師が援助していくことは言うまでもない。同時に音声を自由に聞ける再生機や，児童が友だちと一緒に自由に操作できる語彙カードなどを準備し，児童の自主的な学習を援助できるような学習環境の整備が必要である。

謝　辞

このような研究の機会を与えてくださいました（財）日本英語検定協会のご関係者の皆様，選考委員の先生方，とりわけ，和田稔先生にはご指導いただきまして，厚くお礼申し上げます。また，本研究の計画，実践，執筆に際して，多くの点でご指導いただきました東京外国語大学の髙島英幸教授に心よりお礼申し上げます。

注

(1) 文部科学省の「小学校英語活動実施状況調査結果概要（平成19年度）」および，「平成19年度小学校英語活動実施状況調査 集計結果」によれば，地域の人材を活用した学校の割合は，6学年で14パーセントにすぎず，また，都道府県や市で教材や手引を作成している割合も低い。また，全国40万人を超す小学校教員のうち，市町村が行った研修を受けた者は約36,500人，都道府県が行った研修を受けた者は，9,500人にすぎない。

(2) 総合的な学習の中で教師と児童がともに作り上げていく単元を，佐藤（1999）も「プロジェクト」と呼んでいる。

(3) プロジェクト型外国語（英語）活動は，言葉を使って与えられた課題を解決する点で，第二言語習得研究分野における伝達内容に重きを置いた言語活動の「タスク」と共通している。タスクとプロジェクト型外国語（英語）活動の関係についての詳細は，東野・髙島（2007）を参照。

(4) タスクを志向した活動とプロジェクトの関係については，東野・髙島（2007）を参照。

(5) 複数回答あり。

(6) 2007年度の高木小学校のカリキュラムでは，3・4学年が合同で異学年でグループを作り，「高木マーケットでお買い物をしよう」のプロジェクトを行っている。4学年の児童はグループのリーダーとなり，3学年の児童に英語表現を教えるなど異学年交流ができる単元構成になっている。

(7) 複数回答あり。

(8) 1学期の在籍数は，34名であるが，プロジェクトを進める上で，4名の児童が前後して欠席したために統計からは削除し，30名の統計としている。なお，自己評価を4段階としているが，「できなかった」と評価した児童はいなかったため，「よくできた・できた」と「あまりできなかった」の2つに分けて集計している。

(9) カリキュラムは，「絵本型プロジェクト」，「発表・発信型プロジェクト」，「相互交流型プロジェクト」で構成されている。それぞれの型の詳細については，東野・髙島（2007）を参照。

(10) 本論おけるインプットとは，プロジェクトに必要な表現や言語材料をALTが中心に提示したもの，練習部分でALTや学級担任が直接音声を提示したもの，児童の自主的な活動場面でALTの録音を再生したものすべてを指す。
スキル面に特化した音声指導は，原則としてALTの役割としている。プロジェクトで使う言語材料や表現をALTが提示すること，表現を練習する際にALTを中心に正しく発音できているかチェックし指導すること，最後にボードゲームを楽しむ場面で児童の発話に対して意図的にフィードバックを行うことなどが含まれる。

(11) 1時間は，学習指導要領の示す1単位時間を指し，実質の時間は45分である。

(12) 表6の示す評価結果のうち，評価項目2～5については，評価の4段階のうち，「できなかった」と答えた児童がいなかったため，「あまりできなかった」のみを表示している。評価項目1については，「あまりできなかった」14名の中に4名の「できなかった」と答えた児童を含んでいる。

参考文献（＊は引用文献）

＊文部科学省.(2008a).『小学校学習指導要領』.

＊文部科学省.(2008b).「平成19年度小学校英語活動実施状況調査 集計結果」. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920/002.htm（2009年 4 月15日取得）.

＊文部科学省.(2008c).「小学校英語活動実施状況調査（平成19年度）」の主な結果概要（小学校） http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920/001.htm（2009年 4 月15日取得）

＊佐藤学.(1999).「カリキュラム研究と教師研究」安彦忠彦（編著）.『新版カリキュラム研究入門』. pp.157-179. 東京：勁草書房.

高木小学校.(2009).『平成20年度高木小学校　英語活動実践集』.

高島英幸（編著）.(2000).『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』. 東京：大修館書店.

＊高島英幸.(2005).『文法項目別英語のタスク活動とタスク―34の実践と評価』. 東京：大修館書店.

＊高島英幸・東野裕子.(2007).「公立小学校におけるプロジェクト型カリキュラムの展開：プログラムからプロジェクト型英語活動への転換と文字学習〈後編〉」.『教職研修』9 月号. 東京：教育開発研究所. 94-106.

＊東野裕子・髙島英幸.(2007).『小学校におけるプロジェクト型英語活動の実践と評価』. 東京：高陵社書店.

資　料

資料1：ボードゲームを使って遊ぼう！

ボードゲームを作って遊ぼう！

5年　組

☆ ふりかえりカード

今日の学習をふりかえりましょう。

・1～4のうち、あてはまるものに○をつけましょう。
（4：よくできた　3：できた　2：あまりできなかった　1：できなかった）

1. 友だちと話し合いや、やりとりができた。	4	3	2	1
2. 班で協力して活動できた。	4	3	2	1
3. 課題や活動について考えた。	4	3	2	1
4. 英語について新しく知った。	4	3	2	1
5. 楽しく、進んで活動できた。	4	3	2	1

・今日の活動の感想を書きましょう。

資料2：おぼえているかな？ボードゲームに使った英語？？

おぼえているかな？ボードゲームに使った英語？？

名前（　　）

1. 聞こえてきた教科名に○をしましょう。

①	国語・社会・算数・理科・音楽・図工・体育・家庭科・英語・総合
②	国語・社会・算数・理科・音楽・図工・体育・家庭科・英語・総合
③	国語・社会・算数・理科・音楽・図工・体育・家庭科・英語・総合
④	国語・社会・算数・理科・音楽・図工・体育・家庭科・英語・総合

2. 聞こえてきた曜日に○をつけましょう。

⑤	日・月・火・水・木・金・土
⑥	日・月・火・水・木・金・土
⑦	日・月・火・水・木・金・土

3. 聞こえてきた月の名前に○をつけましょう。

⑧	1月・2月・3月・4月・5月・6月・7月・8月・9月・10月・11月・12月
⑨	1月・2月・3月・4月・5月・6月・7月・8月・9月・10月・11月・12月
⑩	1月・2月・3月・4月・5月・6月・7月・8月・9月・10月・11月・12月

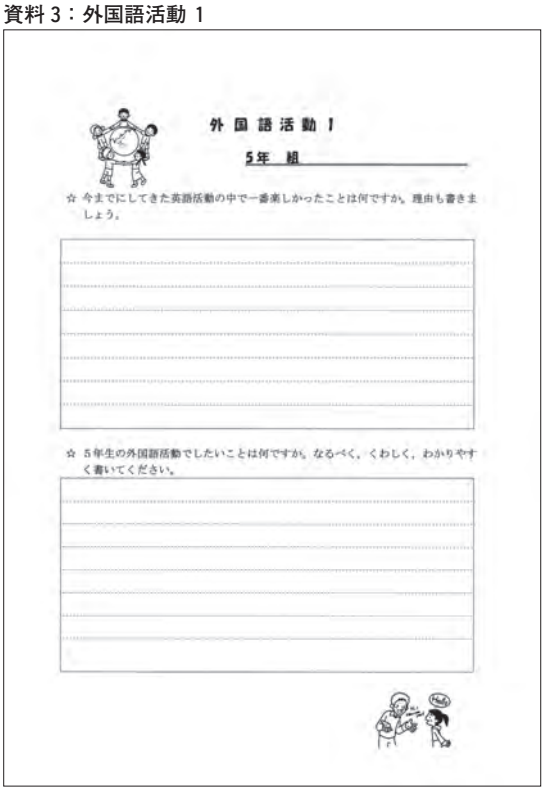
4. 英語で質問されます。何を尋ねているのでしょう。あてはまるものに□をつけましょう。

⑪	好きな食べ物・好きなスポーツ・好きな教科・好きなフルーツ・あなたの年齢・あなたの名前
⑫	好きな食べ物・好きなスポーツ・好きな教科・好きなフルーツ・あなたの年齢・あなたの名前
⑬	好きな食べ物・好きなスポーツ・好きな教科・好きなフルーツ・あなたの年齢・あなたの名前
⑭	好きな食べ物・好きなスポーツ・好きな教科・好きなフルーツ・あなたの年齢・あなたの名前
⑮	好きな食べ物・好きなスポーツ・好きな教科・好きなフルーツ・あなたの年齢・あなたの名前
⑯	好きな食べ物・好きなスポーツ・好きな教科・好きなフルーツ・あなたの年齢・あなたの名前

5. すごろくのコマの動きに関する英語です。聞こえてきた英語が意味するものに○をつけましょう。

⑰	1回休み・スタートへもどる・3つ進む・3つもどる
⑱	1回休み・スタートへもどる・3つ進む・3つもどる
⑲	1回休み・スタートへもどる・3つ進む・3つもどる
⑳	1回休み・スタートへもどる・3つ進む・3つもどる

資料 3：外国語活動 1



外国語活動 1

5年　組

☆ 今までにしてきた英語活動の中で一番楽しかったことは何ですか。理由も書きましょう。

☆ 5年生の外国語活動でしたいことは何ですか。なるべく，くわしく，わかりやすく書いてください。

■ B. 実践部門　報告Ⅱ ■■■ 英語能力向上をめざす教育実践

紙辞書を使った語彙・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―

東京都／明星大学経済学部　講師　内田 富男
申請時：千葉県／渋谷教育学園幕張中学校　教諭

概要　「紙辞書」,「英作文」,「語彙」, 誰もがその指導の意義を認めてはいるものの, 教室ではなかなか手が回らない。本実践では, 公立中学で英検講座を受講する約70名の２年生を対象に, 1）コロケーション重視の語彙指導, 2）紙辞書を活用したノート指導, 3）フリーライティングの指導, を試みた。年間およそ20時間の講座では, 教科書・英検コーパスから作成した教材と紙辞書, 作文シートを使って指導した。その結果, 敬遠しがちだった紙辞書をより身近なツールであると感じ, コロケーションに興味を持つ生徒が増えた。また, モデルを参考にしながらでも英語で書く機会を得て, 表現意欲が昇華された。なお, 正課の授業とあわせて, 週７時間の学習の結果, ２年終了時にはほとんどの受講生が英検３級以上に合格した。本研究から, 実際の授業実践を通して, 英語を学ぶ動機と意欲, 英語に触れる機会の大切さが確認され, 困難な学習課題に挑戦させることの意義が示唆される。

1　はじめに

「ゆとり教育」の流れの中で, 中学校の英語の授業は原則週３時間であるが, １時間だけ授業が増えるとしたら, どのような指導ができるだろうか。本実践では, 公立中学校の英語集中課外講座で中学２年生を対象に月３時間, 1）辞書指導, 2）コロケーション重視の語彙指導, 3）フリーライティングの指導, を試みた。

実践に先立ち,「得意になりたい英語（４技能）は？」と生徒たちに尋ねてみると,「話すこと」(23),「書くこと」(16),「聞くこと」(10),「その他」(8),「読むこと」(3）の順であった（括弧内は回答数, 有効回答60)。彼（女）らの答えから, 英語で表現できる（話せる, 書ける）ようになりたいと思っていることがわかった。

この思いを, 教育によって生徒自らが実現可能な「目標」にするには, 教師はどんな手助けができるのだろうか。本報告は, その１つの答えを模索した実践の記録である。以下, 本実践の具体的な内容を, 授業計画と授業実践, 学習者の分析, 授業評価, 指導法と教材, テストとアンケート調査, 作文の分析結果の順に述べていく。

2　本実践の意義

2.1　コロケーション重視の語彙指導

初めに, 先行研究を参照しながら, コロケーション重視の語彙指導の意義について述べる。collocation という言葉はよく聞かれるが, これは慣習的に共に用いられる連語である。その詳細な定義はさまざまで（Sinclair, 1991など）, lexical bundle, multi-word unit, phraseological unit など類似の概念, 用語も多い。日本語でも, 熟語, 慣用句, 成句, 慣用連語などがあり区別は難しい。広義には, 高頻度に用いられ, 結びつきが強く, 特定の位置関係と距離を持ち, 意味予測可能な語の連続体（松野・杉浦, 2006）と定義できる。

“You shall know a word by the company it keeps”（Firth, 1957: 194）と言われるように, 語の正確な意味は２語以上の固まりによって理解できる場合が多

い。Pawley & Syder（1983）によると，母語話者は脳内に大量の語の連続体を蓄積しており，それらが新たに語彙結合を作る際の典型となる。しかし，日本人学習者の場合，不自然な，あるいは誤った語の組み合わせを作ってしまうことがある。Wolter（2006）は，narrow room（正しくは small room）の例を挙げ，small という単語を知っているはずの学習者（日本人大学生）が room との語彙結合において，「狭い部屋」という日本語のコロケーション知識を適用している，と説明している。また，日本人中高生が書いた自由英作文には，法助動詞 could と動詞 enjoy の単語連鎖に関して不自然な用例が多く見られる（内田, 2008: 53-55）。

日本人学習者がこのような基本語でさえ不自然な組み合わせを創作するとなると，語彙サイズの拡張につれて，日本人特有の英語表現をさらに生み出す。学習者は単語レベルの語彙知識だけではなく，語彙量にふさわしい正確なコロケーション知識と共起語を適切に選ぶ語彙選択能力が求められる。そして，コロケーション知識とその運用力を身につけさせるには，学習の初期段階から語のつながりを意図的に指導するなど，計画的な指導が必要である。コロケーション指導は，英語の基礎力と実践的なコミュニケーション能力を養うための大切な指導領域である。

2.2　中2の自由英作文指導

表現力を養うためには，まず表現する実体験をさせることが不可欠である。経験を積み重ねて生徒は成長していく。しかし，中学生にとって自由英作文は，決して易しい課題ではない。教室でのライティング指導は制限作文や部分英訳，短い和文英訳，1，2文程度の英作文といった活動が主で，自分の意見や考えをまとめて伝えるような活動は，頻繁には行われていないだろう。

しかし，中学校学習指導要領の「書くこと」の目標は，「英語で書くことに慣れ親しみ，初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができる」ことである。また，「言語活動」では，下記のように感想や意見，自分の考えや気持ち，自分の意向を伝える英文を書くことを指導することになっている。

> （ア）文字や符号を識別し，語と語の区切りなどに注意をして正しく書くこと。
> （イ）聞いたり読んだりしたことについてメモをとったり，感想や意見などを書いたりすること。
> （ウ）自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように書くこと。
> （エ）伝言や手紙などで読み手に自分の意向が正しく伝わるように書くこと。

（文部省（1998）『中学校学習指導要領』）

中学校修了までにこの目標に到達するには，まとまった文章を書くための段階的な指導が必要である。この考えをより明確にするために，本実践で行った英作文活動に関する2つの特徴をあらかじめ述べておく。まず，本実践の英作文は自由英作文を書く過程で必要となることの一部を擬似体験するライティング活動である。2番目に，まとまった英文のモデルなどを参考にしながら，いわゆる「英借文」の活動を通して，作文過程を体験する活動である。書き手は，作文の過程で，構想，下書き，修正といった活動を頭の中で自然に行っているが，あえて学習活動あるいは指導過程として顕在化させない。むしろ，頭に浮かんだ考えを，英語の単語やフレーズ，表現などを探しながら，模索，あるいは模倣する過程を体験させたい。書く経験をし，それを積み上げていくことによって，書くコツを発見する。書く意欲を育てるために，既に最も基礎的な文法や語彙を学習した中学2年生に対して自由英作文に挑戦させてみるのである。

2.3　紙辞書指導で自立的学習支援

近年，小学校では国語の辞書引きブームである。深谷（2006）は，「自分から学ぶ『勉強力』をつける」ためには，辞書引き学習が大切である，と辞書活用の意義を述べる。この考えは外国語学習にもあてはまる。辞書は有用な学習ツールで，英語の辞書を使った指導例や辞書学習の意義に関する主張は少なくない。しかし，誰もが辞書の重要性を認めているにもかかわらず，教室内での辞書指導は敬遠される傾向にある（日台, 2009: 3）。高田（2006）は，英語を自ら学ぶ自律した生徒を育てるには辞書指導は欠かせないと述べ，自律的英語学習と辞書指導の関連性を強調する。

近頃の生徒は，辞書で単語を引くと，訳語を見て，すぐに頁を閉じてしまう。国語辞典を使った，上記の深谷の辞書指導では，調べた語を付せん紙に書き，

次々に頁に貼っていく。本実践では,『和英表現ノート』という方法を試みる。これは，語義など紙辞書の内容，特に用例やコロケーション，表現をノートに転記させるという,古典的とも言える方法である。ただし，英和辞典から日本語を見出し語としてノートに記入させることに大きな特徴がある。今時の中学生は,このような地道な作業は敬遠しがちである。しかし，ノートに写すことによって,「文字や符号を識別し，語と語の区切りなどに注意をして正しく書くこと」（中学校学習指導要領「言語活動」）ができるようになり，最終的には，まとまった英文を書くことに生かされる。「語と語の区切りなどに注意」することは，裏を返せば，語のつながりを意識することでもあり，語の固まりに関心を向けたり，正しいコロケーション知識を身につけさせたりすることに役立つ。

3 計画と授業実践

3.1 本実践における目標と特色

本実践では，英語のコロケーションに関心を持たせ，正しいコロケーション知識を身につけさせること，英語で表現する意欲を高め，自立的学習能力・態度を身につけさせること，を目標とした。このために次の 3 つの指導を行った。

1) 単語レベルを超えた自然な英語に触れさせるためのコロケーション重視の語彙指導［コロケーション指導］
2) 自ら学ぶことができる生徒を育てるための紙辞書を活用したノート指導［辞書指導］
3) 自由英作文を通じて，英語で表現する学習経験を得させる活動［英作文指導］

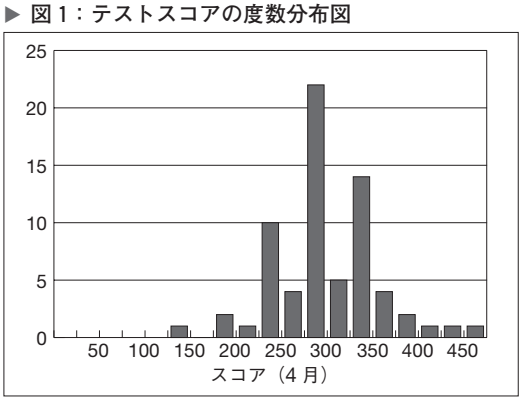
3.2 対象生徒および英語講座について

対象は，公立中学校の第 2 学年に在籍し，週 4 時間の正課に加え，原則月 3 回の英語集中講座（同校保護者団体主催）を受講している生徒である。年間で延べ70名が受講した。英語講座は希望制であるが，校内で開講され多くの生徒が受講している。土曜開講のためクラブ活動などで出席状況は生徒により異なる。なお,講座は英検合格を主眼としており,試験時期にはその対策に多くの時間が充てられた。また，毎回の講座は複数の指導者が異なる内容の授業を担当しており，本実践の年間授業数は20回程度で，1 回の指導時間は30分あるいは60分である。

3.2.1 英語能力テストから見た実態

生徒の英語力を知るために，実践の開始時に,『英語能力判定テスト』（日本英語検定協会）の 4 レベルのテストの中から D レベルテストを受験させた。その結果は，全受験者（N = 68）のスコア平均が294で，平均的には英検 4 級程度であった。標準偏差が56で，散らばりは大きい。度数分布（図 1）を見ると，460（英検準 2 級相当）から100台（英検 5 級以下）まで，スコア範囲は広いが225から325の間に多くの生徒がいることがわかった。

▶ 図 1：テストスコアの度数分布図



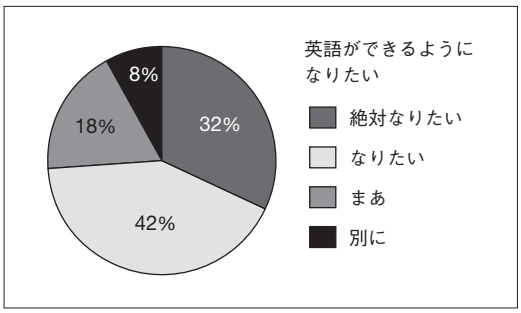
3.2.2 アンケートから見た実態

学力以外の様子を知るために，アンケート調査を実施した。

① 英語学習への構え（習得願望）

英語学習に対する態度を把握するために，習得願望を調べてみた。開始時点で，70%強の生徒が肯定的な回答であり，20%程度が否定的な回答であった（図 2）。70%程度は積極的な参加が見込まれる受講者であり,20%程度はそうでないことが理解できた。

▶ 図 2：習得願望

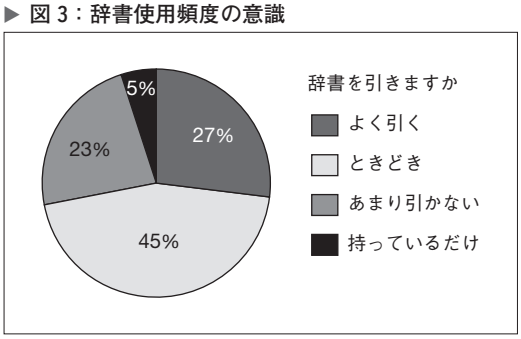


② 辞書使用頻度の意識

生徒が辞書をどの程度身近に感じているのかを知るために辞書使用頻度を尋ねた。結果（図 3）は「ときどき」(45%) が最も多く，辞書はあまり身近な存在ではないようである。一方，「あまり引かない」と「持っているだけ」を足すと28%で「よく引く」(27%) という回答と割合が近い。

上記①と②の回答の割合がほぼ同じであることは興味深い結果である。

▶ 図 3：辞書使用頻度の意識



3.3　授業の実際

本節では，授業の実際について教材例を示しながら，(1) 辞書指導，(2) 英作文，(3) コロケーション指導の順に説明する。年間の講座実施回数は，週 1 時間増の実質授業時数を想定して20回程度とした。1 回の指導時間は，講座全体の都合により30分あるいは60分と日により異なる。年間の大まかな流れは上記 (1), (2), (3)の順番となっているが，授業展開によって，例えば，辞書指導の期間にコロケーション指導を行うこともある。

3.3.1　紙辞書とノート指導

この指導の目標は，ノート指導をしながら紙辞書に興味を持たせ，紙辞書に慣れさせることである。指導内容は，紙辞書を使った基本語彙の復習と発展学習で，既習語，特に名詞・動詞・形容詞を取り上げた。教材は，教材コーパスを使って独自に作成した。作成方法は指導書付属のデータベースと英検コーパスよりコーパス分析ソフト（AntConc3.2.1w）を用いて，語彙リストを作成した（教材例 1, 2（図 4, 図 5）参照)。

活動内容は，与えた目標語彙を辞書で検索させ，訳語を見出し語にし，訳語，綴り，連語，句例，成句，文例をノートに転記させることである。このねらいは，普段の授業で使っているノートの頁に，辞書で見つけたコロケーションや表現を写す習慣を身につけさせることだが，学習意欲の高い生徒には，特に『和英表現ノート』（教材例 3 (図 6)）という別の小さなルーズリーフに辞書のさまざまな情報を転

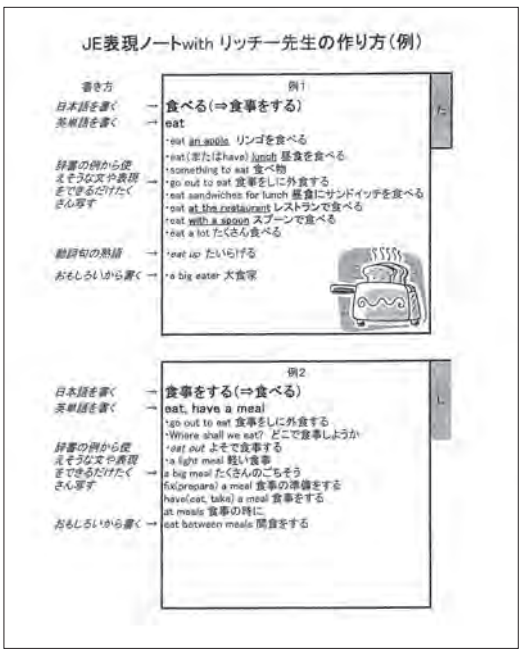
▶ 図 4：教材例 1：目標語リスト例 1 (初めの 10 語)

JE 表現ノート初めの 10 語					
1	あ	開ける	6	つ	使う
2	お	終える	7	て	手伝う
3	し	閉める	8	で	電話をする
4	す	好きだ	9	べ	勉強する
5	た	楽しむ	10	ほ	ほしい

▶ 図 5：教材例 2：目標語リスト例 2 (外来語)

借用語，外来語 (loan word) 50 選―食生活編	
1 ice cream	アイスクリーム
2 iced coffee	アイスコーヒー
3 asparagus	アスパラ (ガス)
4 instant (food)	インスタント食品
5 instant noodle	インスタントラーメン
6 oolong tea	ウーロン茶
7 omelete / omelette	オムレツ
8 orange	オレンジ
9 calorie	カロリー
10 cabbage	キャベツ
11 cookie / biscuit	クッキー
12 grapefruit	グレープフルーツ
13 cake	ケーキ
14 ketchup	ケチャップ
15 coffee	珈琲
16 glass	コップ
17 convenience store	コンビニ
18 sandwich	サンドイッチ
19 seafood	シーフード
20 stew	シチュー
21 sherbet	シャーベット

▶ 図 6：教材例 3：『和英表現ノート』の範例



記することを勧めた。授業は，ノートの記入方法の具体的な説明をしたり，コロケーション指導を織り交ぜながら展開した。また，この活動は，単調になりがちなので，指定語検索の速さを競う「辞書速引き競争」や，フレーズ音読，チャンツを交えた「辞書用例音読」などの楽しめる活動を並行しながら行った。

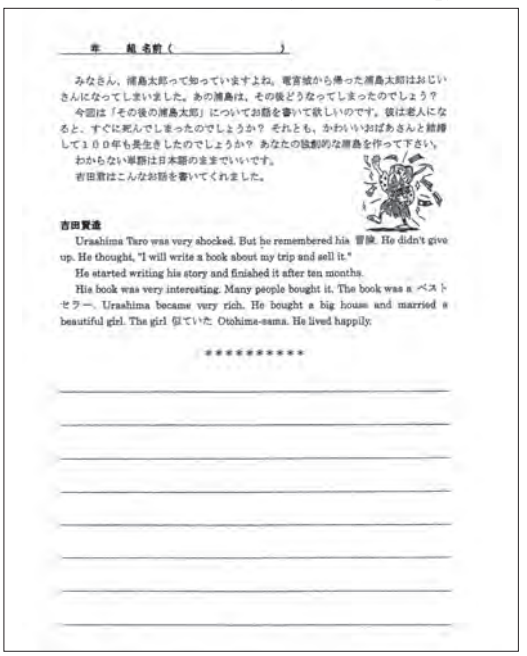
3.3.2 英作文活動の実際

本実践における英作文活動の目的は，1，2文ではなく，まとまった量の英語で，自分の考えや意見を表現する経験をさせることであり，パラグラフライティングやエッセイライティングの指導ではない。形式や内容にかかわらず，とにかくモデルをまねしながらでも，知っている英語で書いてみることを目標としている。全く自信がなければほとんど丸写しでも構わない。こうした活動を何度か行い，徐々に英語で複数の文を書く習慣を身につけさせる。

＜指導方法＞

作文課題は，授業内に20分程度で，辞書を使わずに，決められたトピックについて書くことである。教材例 4 （図 7 ）のような作文用紙には，日本語の導入的な指示文とモデル英文が示され，10行程度の罫線が引かれている。また，下のモデル文（「朝食はご飯かパンか」の例）を見てわかるように，書けない語句は日本語で書いてもよい（参考：投野, 2007b）。

▶ 図 7：教材例 4：作文用紙（『その後の浦島』）


年　組 名前（　　）

みなさん，浦島太郎って知っていますよね。竜宮城から帰った浦島太郎はおじいさんになってしまいました。あの浦島は，その後どうなってしまったのでしょう？

今回は「その後の浦島太郎」についてお話を書いて欲しいのです。彼は老人になると，すぐに死んでしまったのでしょうか？ それとも，かわいいおばあさんと結婚して１００年も長生きしたのでしょうか？ あなたの独創的な浦島を作って下さい。

わからない単語は日本語のままでいいです。

吉田君はこんなお話を書いてくれました。

吉田賢造

Urashima Taro was very shocked. But he remembered his 冒険. He didn't give up. He thought, "I will write a book about my trip and sell it."

He started writing his story and finished it after ten months.

His book was very interesting. Many people bought it. The book was a ベストセラー. Urashima became very rich. He bought a big house and married a beautiful girl. The girl 但ていた. Otohime-sama. He lived happily.

****

＜モデル文：「朝食」の例＞

I usually have rice and お味噌汁 in the morning. But I don't like it. I like bread and milk better. Bread with butter and honey is very おいしい. Rice makes me fat. I don't want to be fat. I want to be slim. My friends say it is difficult. I am sad. Sometimes I don't have breakfast and feel hungry in the morning classes. Some boys in my class do 早弁. But I don't do it.

日本語の許容については，議論もあるだろうが，1）自然な文章の作成を妨げない，2）生徒の負担を軽減する，3）書く意欲を持続させるなどの効用がある（金谷・谷口・小林, 1994: 62-63）。

実践期間中にこのようなタスクで 4 つのトピックを与え，自由英作文を書かせた。トピックは，「朝食」，「地震」，「恐ろしい夢」，「その後の浦島太郎」，である。なお，意欲的な生徒には，モデル文のない作文用紙を配布し，授業内あるいは授業外に書かせた。なお，提出された作文は，大まかな添削後に返却したが，直後に，書き直しをさせることはあえてせず，数か月後に同じトピックで書かせ，自分の成長を実感させるようにした。

3.3.3　コロケーション指導

本実践では，語彙・コロケーションの指導のために，まず準備として教材コーパスを作成した。検定教科書指導書付属のデータベースから上記のコーパス分析ソフトを使って，語彙・コロケーション学習用教材を作成し，授業あるいは家庭学習教材として配布した。以下はその教材と指導例である。教材例5（図8）は，3年間分の教科書データベースから高頻度語である前置詞 in を含むフレーズを抽出し，リスト化したものである。課ごとに進む授業で扱う in の用法は通常1種類で，in という前置詞のイメージがつかみにくいが，このようにまとめて提示することで，in の全体像が理解しやすくなるだろう。ただし，未習の in の用法も含まれているので，ここでは，すべての生徒に対して完全な理解を求めることはしない。既習事項については，正課の授業での理解を確認し，定着をさせる。語彙力が不十分な生徒について，このような教材の中の未習事項は予備的導入と考えた。in の用法について，あたかも文法書で語法研究をするかのような細かい解釈的説明は避ける。そのような方法はむしろ，普通の中学生にとっては逆効果となる。一方，語彙力の高い生徒にとっては，in という高頻度語の用法について統合的理解を促す機会となる。

授業の流れは，フレーズの意味を確認，あるいは必要に応じて解説し，フレーズやフレーズを含む例文を全員で繰り返し何度も復唱した。教材例を見てわかるように in の後続語（句）には時間, 場所など，さまざまな語句が使われて，句の中の冠詞の有無や種類，in return，in front of のような成句も含めて教科書に出てくる（あるいは出てきた）in の用法を確認しながら，in のイメージを整理させる。in the United States，in Canada，in the evening，in 1952 のような平易な用法は問題ない。しかし，時間を表す表現でも in a day は in が不要な用例があり，理解は難しい。また，in the sun，in a loud voice，in the breeze のように，用法や共起語が難しくコロケーションだけではわかりにくい場合は，教科書本文の例文や前置詞句の被修飾語句（名詞や動詞）を含めたより大きな文脈を与え, 板書しながら解説し，理解を確認した後，フレーズ音読をさせた。また，紙辞書指導と関連性を持たせるために，紙辞書で文例を確認させる場合もあった。

教材例6（図9）は，「単語の意味と用法を増やそう―基本動詞と相性のいい語（true friends って）が大切―」と題する基本動詞を中心とした語彙とコ

▶ 図 8 ：教材例 5：コロケーション指導用教材（出たがり，目立ちたがりや IN）

出たがり，目立ちたがりや IN（139/1.42%）(注)	in a loud voice	in the evening
	in front of	in my host family
in the evening		
	in Australia	in the restaurant
in the snow		
	in Sydney	in Canada
in high school		
	in it	
in 1952		
	in winter	＜ IN のまとめ＞
in the United States		＿＿＿＿＿＿
	in fall	＿＿＿＿＿＿
in return		＿＿＿＿＿＿
	in the kitchen	＿＿＿＿＿＿
in Figure 2		＿＿＿＿＿＿
	in the breeze	＿＿＿＿＿＿
in a blue sky		＿＿＿＿＿＿
	in the sun	＿＿＿＿＿＿
in a day		＿＿＿＿＿＿
	in Tronto	＿＿＿＿＿＿
in the tree		＿＿＿＿＿＿

(注) 139/1.42%：教科書に出てきた回数／教科書の全単語に対する in の割合

▶ 図 9：教材例 6：基本動詞の多義性とコロケーションの教材

単語の意味と用法を増やそう ―基本動詞と相性のいい語（true friends って）が大切―		
単語	意味	相性のいい単語
born	be born 生まれる	was
care	気にする，関心をもつ	（前置詞）
explain	…だと説明する	
give	give ... a call …に電話する 与える	call
go	go to（ある状態に）なる，至る	
have	（病気に）かかっている，…が痛む	
hurt	痛みを感じさせる，痛む	
injure	…を傷つける	
keep	（家畜・ペット）を飼う	dog
make	（人・物を）…にする …をする	（用例）
mean	…を意味する …のつもりで言う，…を指して言う	
pass	…を手渡す，回す （時間が）経過する	
play	遊ぶ する （…の役）を演じる	

ロケーションの指導教材である。語彙は，検定教科書指導書付属の単語リストから基本動詞を選んだ。指導目標は，動詞の多義性に気付き，それらの語の共起語を知ることとした。語彙の選択にあたっては，定期試験の範囲の語彙を選ぶなど動機づけのための工夫をしたり，生徒にとってなじみ深い動詞（例えば，play）や動詞を含むコロケーション，特に make をはじめとする軽動詞などを取り上げた。

＜指導方法＞

授業では，動詞（句）の解説あるいは辞書を使いながら表を埋めていく。例えば，この例では，born の true friend（相性のいい語）として was があらかじめ与えられている。was は母語話者が最もよく使う born の共起語であることを解説し，コロケーションの共起頻度に関心を向けさせ，自然な英語フレーズを強調し，意識させた。また，give との共起名詞で，既習語 call も載せておいた。名詞 call を示し，語彙の品詞の多様性に触れる機会とした。さらに，この教材では，紙辞書を引きながらの学習においては，care for や care about の成句や用例を生徒自らが見出し語 care の項目から発見させる。指名された生徒が見つけた care about の用例を全員で音読させたりした。

教材例 7（図10）は，形容詞と名詞のコロケーションを整理する教材である。この教材の作成手順は，指導書付属データベース（2，3 年生分）を基にコンコーダンサーを使って品詞別の頻度を算出し，形容詞，決定詞を抽出後，リスト化した。

教材例 8（図11）では，英検問題の会話文を使って，コロケーションを強調しながら解説し，音読練習をする。ここでは，動詞句だけではなく，形容詞と名詞あるいは，軽動詞と名詞（例，made a guess）の共起パターン（例，bad accident）や go get，I'm home. のような慣用表現，定型表現を語の固まりとして教えた。

▶ 図10：教材例 7：「形容詞＋名詞」宿題

「真夏の暑い・熱ううい Summer Homework!!!

形容詞のマスターの秘訣は名詞との組み合わせで覚えて・使ってみることです！ ある形容詞やその仲間の語の前や後にはどんな名詞がくるのでしょうか？ 英和辞典を引いて，その例文から法則を見つけよう。そして，「JE 表現ノート」に例文などを書きとめておきましょう。例えば，many を辞書で引いて，「た」を見出しにする，そして「たくさん」と書く。でも「たくさん」と言う意味の英語表現はたくさんある。a lot of も同じページに書いておこう。下の単語は教科書に出てくる重要語ばかりです。（　　）内の数字は出てくる回数。

重要語	頻度	重要語	頻度	重要語	頻度
many	（ 27 ）	well	（ 11 ）	famous	（ 6 ）
happy	（ 17 ）	young	（ 10 ）	other	（ 6 ）
good	（ 16 ）	beautiful	（ 9 ）	wonderful	（ 6 ）
new	（ 16 ）	another	（ 8 ）	different	（ 5 ）
right	（ 16 ）	hard	（ 8 ）	few	（ 5 ）
much	（ 15 ）	little	（ 7 ）	hungry	（ 5 ）
near	（ 15 ）	more	（ 7 ）	sad	（ 5 ）
big	（ 13 ）	small	（ 7 ）	far	（ 4 ）

▶ 図11：教材例 8：会話文を活用した教材例（続かない会話）

続かない会話

1 A: You should avoid the freeway, Jim. There was a **bad accident** there this morning.
  B: OK. I'll take the local streets instead.
2 A: I'm going to the station now.
  B: Hold on one moment while I **go get** my bags. I'll walk with you.
3 A: Nancy, we should really get together soon and **have lunch**.
  B: I'd love to, Jiro. I'll be free all next weekend.
4 A: Do I need to **put down** my address on the form, too?
  B: Yes, please. And I also need a copy of your driver's license.
5 A: Do you know **the answer to** this question on our homework?
  B: No, I don't. I just **made a guess**.
6 A: Hi, Mom. **I'm home**!
  B: Hi, Alex. How was soccer practice?
7 A: What's for dinner, Mom? I'm really hungry.
  B: Well, I've **made** some **salad**. What would you like with it?

4 データ分析とその考察

収集した 4 種類のデータ，すなわち，客観テストによって測定可能な英語力に関するデータ（英検取得状況，英語能力判定テストのスコア），英語学習に関する質問紙調査，英作文データ，各々の分析結果を報告する。なお，データは限られた被験者を対象とした授業実践から得たものであり，また，被験者が安定していないため，推測統計量を用いた分析はせず，一部を除き，基本統計量のみによる分析を行った。

4.1 英語力の検証

まず，英語力について検証する。英検取得状況と『英語能力判定テスト』（英検）を使って被験者の英語力を分析した。

4.1.1 英検取得状況

被験者の英語力を英検取得級から検証する。1 年次のほぼ終了時（2 月），実践開始 4 か月後（7 月），実践終了時（翌年 2 月）の合格者数（累計）を表 1 にまとめた。この数値を見ると，確実に英検合格者が増加しており，英語力が伸長していることがわかる。

■ 表 1：英検取得者数（累計）

	2008年 2月	2008年 7月	2009年 2月
準 2 級	0	1	5
3 級	1	20	31
4 級	15	30	49
5 級	6	0	6

4.1.2 『英語能力判定テスト』による検証

被験者の英語力を『英語能力判定テスト』のスコアで見る（表２）。開始時（４月）と９か月後（12月）に実施した同テストを２回とも受験した29名について分析した。平均値は293.0から336.8で43.8ポイントの上昇が認められる。両側の t 検定を行った結果，４月と12月の差は有意であった（$t(28) = 7.32$）$p < 0.01$。また，４月のテストでもスコアの散らばりが大きかったが，12月ではさらに拡大している。

■表２：英語能力判定テストのスコアー比較

	４月	12月
平均値	293.0	336.8
標準偏差	47.1	51.4

N = 29

スコアを低い方から高い方に順に12段階に区分し，度数分布を見ると（図12），４月はレベル６（英検４級程度）が10名で最も多かった。そして，折れ線が示すように，12月の時点ではレベル９（英検３級程度），レベル12（準２級程度）の度数が増加している。これにより，標準偏差の値の上昇は，上位者の増加が一因と解釈できる。また，12月のテストではレベル１の１名が消失し，集団の最低レベルは５となった。さらに，12月では，レベル６を中心とした山とレベル９（英検３級程度）から12の集団があり，レベル８を分岐点として二極化現象が見られる。極めて限られた小さなサンプルであるが，上記の英検取得状況も考慮して検討すると，週７時間の授業を受けても，中学２年12月の段階では，英検３級のハードルは高く，少なくとも２年終了時まで待つ必要があるということかもしれない。

4.2 質問紙調査（事後）

質問紙による事後調査では，英語および英語学習への興味・態度や辞書使用に関する項目を設け，選択式で回答を求めた。また，選択回答だけでは読み取りにくい意識をとらえるために自由記述の回答も求めた。選択式調査の結果は，回答と英検取得級別にクロス集計をした。

英語および英語学習に関する質問

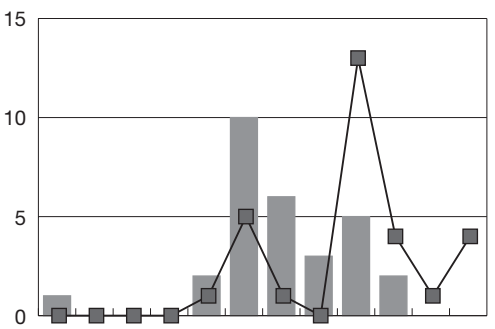
情意領域（表３）

英語・英語学習に対する興味・態度の項目では「英語に興味がある」（Q1 / 有効回答数22），「英語ができるようになりたい」（Q2 / 有効回答数23）が同様の傾向であった。すなわち，肯定的回答が18名（80%）で，否定的回答は４，５名（20%）である。英検取得級別に見ると，上位級の被験者は Q1，Q2 共にすべてが肯定的にとらえている。なお，この傾向は，講座を担当する複数の授業者の観察報告に基づく被験者の授業中の学習や活動の態度傾向と合致する。

技能領域に対する意識（図13・表４）

技能領域（４技能）に対する意識を問う項目では，取得級によって傾向が異なる。準２級では，読むこと（5），３級以下では，「書くこと」（5）の回答が最も多かった。また，３級では，「読む」と「話す」

▶ 図12：判定テストのスコア分布



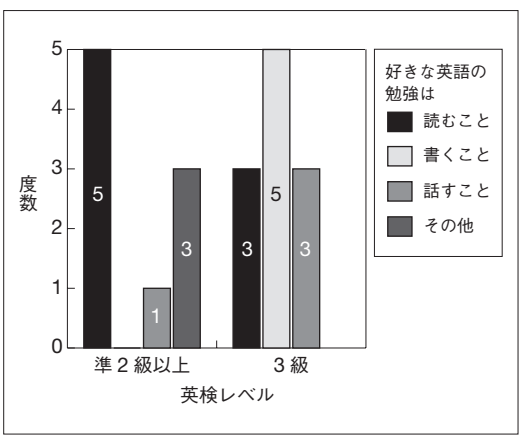
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
４月（開始時）	1	0	0	0	2	10	6	3	5	2	0	0
12月	0	0	0	0	1	5	1	0	13	4	1	4

■ 表 3：英語の興味・関心

		Q1：英語に興味がある				Q2：英語ができるようになりたい			
		ない	あまりない	まあある	とてもある	別に	まあ	なりたい	絶対なりたい
英検取得級	準2級以上	0	0	6	4	0	0	6	5
	3級以下	2	2	8	0	1	4	5	2
合計		2	2	14	4	1	4	11	7

が同数 (3) であった。「その他」が 3 級（0）と準 2 級 (3) では異なる。興味深い結果である。上級者の方が学習志向に広がりがあるのかもしれない。なお，「聞くこと」はともに 0 であった。

▶ 図13：好きな英語の学習



得意になりたい英語は，事前調査の結果と同様に，「話すこと」(11) と「書くこと」（5）で，表現志向（計16）である（表 4 ）。（有効回答数20〈内訳　準 2 級以上：10　3 級：10〉）

■ 表 4：得意になりたい英語

		得意になりたい英語は				
		聞く	話す	書く	読む	合計
英検取得級	準2級以上	3	6	1	0	10
	3級	0	5	4	1	10
合計		3	11	5	1	20

辞書使用頻度と英検取得級との関係（表 5）

英検取得級によって辞書の使用頻度の認識は異なるのかを調べてみると，肯定的回答の数は同じだが，準 2 級取得者では「よく引く」(4) が相対的に多い。事前調査と比べると，サンプル数が大きく異なるが，割合としてはやや増えている。（有効回答数23〈内訳　準 2 級以上：11　3 級：12〉）

■ 表 5：辞書使用頻度のクロス集計表

		辞書を引きますか				
		持っているだけ	あまり引かない	ときどき	よく引く	合計
英検取得級	準2級以上	0	2	5	4	11
	3級以下	1	2	8	1	12
合計		1	4	13	5	23

辞書使用に関する技能項目の比較（表 6）

辞書使用にあたって，特に検索する項目について比較すると，事前事後ともに，綴りの確認と語義検索が半数以上である。また，ごくわずかな変化であるが，事後調査においては新たに「英文」(1) と「熟語」(3) が加わっている。（有効回答数17）

■ 表 6：辞書検索項目のクロス集計表

		事後					合計
		品詞	発音記号	英文	熟語	綴り・訳語	
事前	品詞	0	0	0	1	0	1
	発音記号	0	2	0	0	1	3
	綴り・訳語	1	0	1	2	9	13
合計		1	2	1	3	10	17

辞書使用に関する自由記述回答

辞書使用に関する自由記述の内容をまとめると，用例，例文，用法，イディオムといった語義検索以外の言葉も見られる。以下に記述内容を列挙する。表現・字句・下線は回答のままである。

・ 単語を調べる。その他の使い方を調べる。

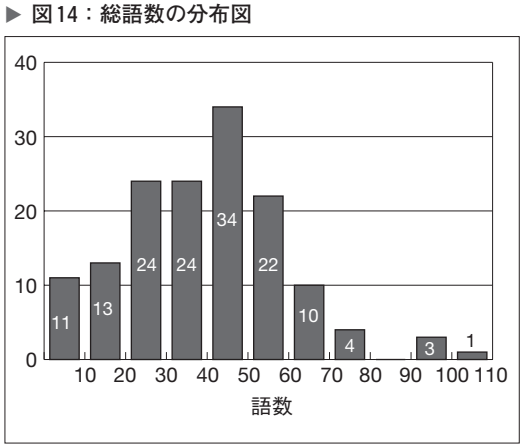
・ 分からない単語があったら引く。意味，例文を見る（使い方を学ぶ）
・ スペル，意味を調べる，たまに例文とか
・ つづりや和訳を調べる，用例を見る（眺める）
・ 英作文を書くとき，英語で意味の分からないとき
・ 分からない単語が出てきた時，調べてノートに書く（ここ重要）
・ 和英で引いた語の用法が正しいか確認
・ 単語のスペルと訳語，イディオムを調べる

4.3 自由英作文の総語数と語彙分析

4.3.1 自由英作文の総語数

作文データの書き起こしの後，語彙分析ソフト（WordSmith Tool ver.4.0）で使用語彙を計量した。電子化した146サンプルについて，語数を算出すると，延べ語5,405語，異なり語1,039語（ただし，日本語を含む）であった。語数平均は，延べ語数39語，異なり語数26語であった。延べ語数の分布を見ると，1サンプル当たりの語数の範囲は0語から122語であった。約100件が20語から60語に集中している。中でも40語から50語が最も多い。また，10語以下が11件で，90語以上が4件あった（図14）。特に，語数が多い作文には日本語も多く含むケースがある。これは英作文能力や英語力に加えて，文章を書き続けようとする表現意欲の現れととらえるべきだろう。

▶ 図14：総語数の分布図



〈作文例１：平均的な語数の例〉

Urashima Taro was very sad. He cry every day. He didn't eat anything. One day he found misterious box. He opened the box. その瞬間, he retured もとの world. But he losted 記憶.（延べ39語）

〈作文例２：語数が多い例〉

Urashima Taro was very shocked. But he (is?) 死ぬまで生きた. And he married a old woman. He tell many people his 冒険. Many people 後まで語りついだ. he was very happy. But he 困った. His wife was 先に 死んで しまった. He was very sad. Then he went to sea again, and he met 亀. 亀 took Urashima to 竜宮城. He hoped to stay 竜宮城. But Otohime-sama said "No". その時！ Urashima は夢からさめた. 今までのは全て夢だったのだ！！.（延べ122語）

（作文例は原文のまま）

4.3.2 語彙頻度集計（「朝食」の例）

「朝食」作文（計60サンプル）の英語および日本語の使用語彙の頻度を集計し，リスト化した（表７）。上位10語を見ると，まず，英語語彙では。上位３語のI（245），and（129），have（113）はサンプル数に比してかなり高頻度で出現しており，多くの作文で繰り返し使われていることがわかる。morning（68），rice（68），bread（72）は，作文の話題を反映している。bread（72）とrice（68）では，breadがやや優勢である。今どきの中学２生にはパン派の方が多いのかもしれない。and（129），in

■ 表７：自由英作文の使用語彙頻度表

英語語彙			日本語語彙		
頻度順位	頻度	語彙	頻度順位	頻度	語彙
1	245	I	1	17	おいしい
2	129	and	2	10	味噌汁
3	113	have	3	10	お味噌汁
4	88	like	4	9	ヨーグルト
5	72	bread	5	9	だから
6	68	rice	6	7	目玉焼き
7	68	morning	7	6	スープ
8	60	in	8	4	なぜなら
9	59	the	9	4	デリシャス，食べられる，紅茶，を
10	53	usually	10	3	フルーツ，は，と，おいしくない，miso

(60)，the（59）といった機能語も上位にランクインしている。ただし，the が 9 位にきているのは，やや少ない。また，to が10位以内には出てこない。中 2 の作文では，定冠詞，to（前置詞・不定詞）は出現しにくいのだろう。

次に，動詞は have と like のみがランクしている。特に，have が極めて高頻度である点は，前掲のモデル文（3.3.2参照）の影響と推測される。一方，日本語語彙を見ると，1から 3 位の「おいしい」(17)「(お) 味噌汁」(各10) はモデル文でも「おいしい」，「お味噌汁」となっている。「ヨーグルト」(9)，「目玉焼き」(7)，「スープ」(6) は，「朝食」作文では，必要な未知語であるようだ。「なぜなら」(4) は，中 2 の段階では，十分に英語の表現語彙にはなっていない。「を」「は」「と」といった助詞が出現するあたりは，いまだにこの段階では，主語，目的語，基本接続詞や前置詞が定着していないことを表す。

4.4　自由英作文に見られる単語連鎖

「朝食」作文の単語連鎖とモデル文

ここでは，「朝食」作文に出現した 3 語連鎖を調べてみる。連鎖抽出には AntConc のクラスター機能を使った。以下，括弧内に出現した粗頻度を示す。まず，作文サンプルの 3 語連鎖（表 8 ）の第 1 位は in the morning（57）で，I usually have（50），I don't like（30）と続く。ここで，in the morning について詳細に見る。上記の語彙頻度リスト（表 7 ）では in の頻度は60であることから in the morning 以外の in は頻度 3 しかない。in の使いこなしができていないことがわかる。次に，I usually have（50）に着目すると，usually have の 2 語連鎖は，7 位と 8 位にもある。さらに，have に目を向けてみると，3 語連鎖では，モデル文と同じよう　に have bread and（26），have rice and（23），usually have rice（22），usually have bread（21）の形で使われている。

次に，第 3 位の I don't like（30）の 3 語連鎖に注目しよう。動詞 like は単独で頻度88であったので，それ以外の連鎖は58となる。like という動詞は多くの語と共起する可能性がある中で，I don't like の 3 語連鎖はかなりの頻度で出現している。

ここでモデル文の影響が考えられるので，モデル文とサンプルの単語連鎖を比較検証する。表 9 のように，146件の作文と 4 種類のモデル文から別々に単語連鎖のリストを作成した。モデル文には I don't like が与えられている。そして，60サンプルの I don't like の総頻度は32である。「朝食」作文における I don't like の出現数は30である，したがって，2 例を除いて I don't like という連鎖は，「朝食」作文にのみ極端に出現していることがわかる。

■ 表 8：3語連鎖の頻度表

頻度順位	頻度	3 語連鎖
1	57	in the morning
2	50	I usually have
3	30	I don't like
4	26	bread and milk
5	26	have bread and
6	23	have rice and
7	22	usually have rice
8	21	usually have bread
9	18	and in the
10	16	But I don't
11	16	I like it

■ 表 9：単語連鎖リスト（モデル文と作文）

モデル文	生徒の作文（出現数）	
I don't	I don't	(73)
in the morning	in the morning	(57)
I usually have	I usually have	(50)
don't like	don't like	(32)
I don't like	I don't like	(32)
don't have	don't have	(28)
I don't have	I don't have	(28)
bread and milk	bread and milk	(26)
But I don't	But I don't	(26)
have rice and	have rice and	(21)

さらにモデル文との類似を見ると，in the morning（57）と bread and milk（26）の 2 つを除き，すべて文の述語動詞を含む文例である。また，bread and milk は，モデル文にはないが，この単語連鎖の前には，多くの例が have（14）または like（4）が置かれている。このことから，多くの対象者は，英文の骨格となる述語動詞をまねていることが判明した。一方で，in the morning のように，定着しやすいフレーズは模倣しやすいが，そうでないフレーズは参照しない。さらに，部分的な模倣もある，日

本語を含むコロケーションの例で，and（ヨーグルト）in the morning（5）などがある。このような部分借用ができる力は，上位者の特徴である。

さらに，作文の書き出しに着目する。AntConc の concordance plot の機能を使うと特定のフレーズ出現箇所がわかる。その分析結果によると，「朝食」作文の書き始めは60のうち50が I usually have であった。これは，明らかにモデル文の影響である。

以上，紙幅の都合で，すべての結果を示すことはできないが，モデル文の影響が生徒の作文に現れる場合とそうでないことがある。本実践は「英借文」を積極的にとらえるもので，また，モデル文にあるコロケーションでも，借用しないものもあることは習得上大きな意味があるだろう。作文分析からは，コロケーションや談話レベルも含めた「英借文」指導の必要性と可能性が示唆される。

5 評価とその考察

最後に，英語力の変化やアンケート結果，生徒の授業評価，授業観察の結果を踏まえて，本実践の評価と考察を述べる。まず，英検取得状況と英語能力判定テストの結果から明らかになったように，客観テストによって測定できる英語力が，全体として著しく向上した。平均的には 2 年生の12月の段階で，中学修了相当の 3 級となり，実際の英検取得者は，2 月には累計で36名が 3 級以上（内, 準 2 級が 5 名）となった。これは，対象生徒が，正課で週 4 時間の英語の授業を受け，さらに土曜日に 3 時間の英語集中講座を受講したことの結果である。講座への参加状況が良好な生徒ほど英語力の伸張が著しいことからも，英語に触れる時間の意義と生徒の学習意欲の大切さが確認された。

次に，自由記述の回答を列挙し，受講者の感想から本実践を振り返る。

- 伝えたい事を英語で書くのは難しいと思いました。（3 級 / 女子）
- 文章力！がついたと思う。（3 級 / 女子）
- 学校の自習ノートに先生が教えてくれたことやってます。（3 級 / 男子）
- 辞書も作文もためになると思う。とくに作文は, 苦手なのでいいと思った。（準 2 級 / 女子）
- 少しは英語の表現方法などを覚えることができた（3 級 / 女子）
- とても役に立つと思います。（準 2 級 / 男子）
- 英語で作文を書こうとすると，より簡単に文章を書こうとすることができたのでとてもためになりました。（3 級 / 女子）
- 辞書引きが楽しい。（準 2 級 / 男子）

（コメントは原文のまま）

これらは自由回答欄にコメント書いてくれた生徒の生の声であり，集団の全体傾向を示すものではない。しかし，回答を見る限り，本実践の学習の意義を理解し，肯定的に受け止めている声が多かったことは授業者としてうれしい。本実践全般に対する印象評価として肯定的な態度を示している受講者は，同時に，出席率と活動意欲の高い生徒である。しかし，「むずかしかった」（3 級 / 女子），「作文はきらいです」（3 級 / 女子）といった回答もある。こうした回答や作文分析の結果から，入門期も含めた段階的ライティング指導の重要性が示唆される。本実践では，限られた時間の中で，全体として，紙辞書を十分に使いこなし，完全に活用するところまでは至らなかった。辞書や語彙指導もまたライティング指導と同様に，系統的段階指導が大切である。

本実践を通じて多くの生徒が，辞書やコロケーション，英作文に興味を持つきっかけとなったことは確かである。生涯学習としての中学校教育という観点から，生涯にわたって辞書活用しながら自立的学びができるよう，今，基礎基本を大切にして，机に向かってほしい。

6 おわりに―新学習指導要領実施に向けて―

本報告の試みは，ある中学校の課外講座における 1 年間の実践研究である。平成24年度から，英語の授業は週 1 時間増える。大切なプラス 1 時間を，従来どおり，教科書を頁順に進めていく指導法の延長に使うこともできる。しかし，必修単語数が現行の900語から1200語に300語増えることを機会に，中学生が願うような英語で伝える力を育てるために，コロケーション重視の語彙指導，「40語（平均語数）から始める自由英借文」，ノートに写す紙辞書活用の時間にすることもできる。

謝　辞

このような機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会および選考委員の先生方に感謝申し上げます。とりわけ，専門委員の小池生夫先生と羽鳥博愛先生には温かい励ましのお言葉や貴重なアドバイスを頂戴しました。厚く御礼申し上げます。また，投野由紀夫先生（東京外国語大学）にはコーパス処理にかかわるご協力をいただきました。後上雅士先生（渋谷教育学園）には本報告書作成にあたってご助言をいただきました。最後に，小野博先生（メディア教育開発センター）をはじめとして，英語講座の運営，指導にかかわったすべての皆様に御礼申し上げます。

参考文献（＊は引用文献）

＊Firth, J.R.（1957）. *Paper in Linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.
＊深谷圭助.（2006）.『７歳から辞書を引いて頭をきたえる』. 東京：すばる舎.
グレンジャー, S.（編著）（船城道雄・望月通子訳）（2008）.『英語学習者コーパス入門：SLA とコーパス言語学の出会い』. 東京：研究社.（Granger, S.（ed.）.（1998）. *Learner English on Computer*. Harlow: Longman.）
＊日台滋之.（2009）.『中学　英語辞書の使い方ハンドブック』. 東京：明治図書.
＊金谷憲・谷口幸夫編・小林昭江著.（1994）.『英語教師の四十八手 6　ライティングの指導』. 東京：研究社.
＊Laurence. A.（2007）. AntConc version3.2.1w http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html
＊松野和子・杉浦正利.（2006）.「コロケーションの定義―コロケーションの概念と判定基準に関する考察―」.（杉浦正利（代表）『なぜ英語母語話者は英語学習者が話すのを聞いてすぐに母語話者でないとわかるのか』. 平成13, 14, 15年度 科学研究費補助（基盤研究(C)（2）研究成果報告書：79-96）.
＊文部省.（1998）.『中学校学習指導要領』（平成10年12月14日文部省告示第176号）. 大蔵省印刷局.
＊Pawley, A. and F.H. Syder.（1983）. Two puzzles for linguistic theory; Nativelike selection and nativelike fluency. In J.C. Richards and R.W. Schmidt（Eds.）, *Language and communication*. New York: Longman., pp.191-226.
＊Scott M.（2004）. WordSmith Tool ver.4.0. http://www.lexically.net/wordsmith/version5/index.html
＊Sinclair, J.（1991）. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
＊高田哲朗.（2006）.「語彙を増やす指導」.（門田修平・池村大一郎編著.（2006）.『英語語彙指導ハンドブック』. p.114. 東京：大修館書店.）
＊投野由紀夫（編著）.（2007a）.『日本人中高生一万人の英語コーパス“JEFLL Corpus”―中高生が書く英文の実態とその分析―』. 東京：小学館.
＊投野由紀夫.（2007b）. The JEFELL Corpus Project. http://jefll.corpuscobo.net/
投野由紀夫編.（2008）.『エースクラウン英和辞典』. 東京：三省堂.
＊内田富男.（2008）.「助動詞から語彙・文法習得に迫る」.『英語教育』10月号第57巻第7号：53-55.
＊Wolter, B.（2006）. Lexical network structures and L2 vocabulary acquisition: The roll of L1 lexical/conceptual knowledge. *Applied Linguistics*, 27/4: 741-747.

■ B. 実践部門　報告Ⅲ ■■■ 英語能力向上をめざす教育実践

海外パートナー校との協調学習による英語コミュニケーション力向上プログラムの試み

共同研究

代表者：東京都／八王子市立城山中学校　校長　吉田 和夫

概要　本論文は一般的な公立中学校での英語科の授業においては比較的実現が難しいと考えられる，海外のパートナー校（中学校レベル）との連携による効率的・効果的な学習指導を構築することの可能性について具体的に検討・実施した教育実践を紹介するものである。

また，この実践を通して，今後どのようなシステムで，国際社会に備えることのできる英語を用いた総合的なコミュニケーション力を向上させるかを具体的に考察した。さらに，そのためにどのような手立てやプログラムが必要となるか，またそのプログラムを実施するにあたり，どのようなマニュアルや手引き，ワークシートなどの書式があるとよいかをあわせて検討し，各学校ですぐに役立ち，実践に取り組めるよう，全体の内容や手順をパッケージ化した。

この報告内容を実践することで，多くの公立中学校でこれまでとは異なる「真正・本物の（Authentic）」交流的な学習，協調学習が実現すると考える。

1 本研究の背景

当然のことだが，公立中学校においては，学習指導要領に基づいて編集された教科書に沿って授業が行われている。英語科においても基本的に教科書を用いた授業がベースである。しかし，生徒の興味・関心に応え，学習意欲を高めるために英語科教員はさまざまな工夫をこらし，活動型の英語授業を展開している。ゲームやロールプレイなどがよく用いられている。

しかし，私はコミュニケーションの本質は本物の人間関係の中にこそあると考えている。したがって，例えば外国人と話をすることの前提には，相手に対する興味・関心や自分たちの文化や生活に関する内容を表現しようとする強い意欲，また相手の文化や生活を直接理解しようとする気持ち，相手との交流によって生まれるであろう新しい関係や相互の文化や生活などの分かち合いの姿勢などが必須のものであると考える。

したがって英語学習においても，総合的な英語コミュニケーション力を高めるために「真正な（Authentic）」体験が不可欠であると考え，そのような場や機会を生み出すことができる取り組みを検討した。もちろん既存の教科書による英語学習と併合できる枠組みも必要であった。

そこで，3学年の選択英語の中で，教科書で学んだ英語を実践的なコミュニケーションツールとして活用できるよう，総合的な英語コミュニケーション力を効果的に身につける活動を組織することにした。また，それらの実践による検証を目的として，海外の学校（今年度はベトナム）との協調学習によるプロジェクト型の学習活動により，ビデオ制作と交流会を方法的に実践し，そのプログラム全体をパッケージ化しようと試みたのである。

本研究では，世界銀行GDLN AP（Global Development Learning Network Asia Pacific）のキッズイニシアティブプログラムを活用し，VDIC（Vietnam Development Information Center，TDLC（Tokyo Development Learning Center）の協力を得て実践を推進した。

同機関では，小中学生を対象としたテレビ会議による国際交流のノウハウを蓄積しており，そのノウハウをまとめた同センター主催の教師トレーニングを私が受講し，そこで得た知識を基にこの研究の企画を練り，実践を推進した。また，実践の中で必要な手続きや様式などをパッケージ化し教材として示した。

またビデオ制作については，パナソニックのキッド・ウィットネス・ニュース（KWN）のプログラムを活用し，機材貸与などの支援を受けた。

2 英語科教育の経営とプロジェクト型学習

同センターの教師トレーニングはプロジェクト型の学習の実現に視点が置かれていた。このプロジェクト型学習は，指導する教員に次の枠組みを提供している。

⑴ プロジェクト型学習の目的
- 思考力や興味・関心の探求
- 学習および知識の構築
- 教科領域を越えた学際的な取り組み
- 課題の設定および解決
- 他のメンバーとの学習（協力・協調の学習）
- 他者との交流（発表・報告）
- 技能・態度・情熱の獲得

⑵ プロジェクト型学習の手順

① 企画・計画の段階
- 課題の探求・発見・選択・決定
- 学習目標の明確化（何のためにやるか）
- 興味や意欲の喚起
- 計画立案とやるべきことの明確化（ゴール決定）
- 仕事の分担（誰が何をやるか）

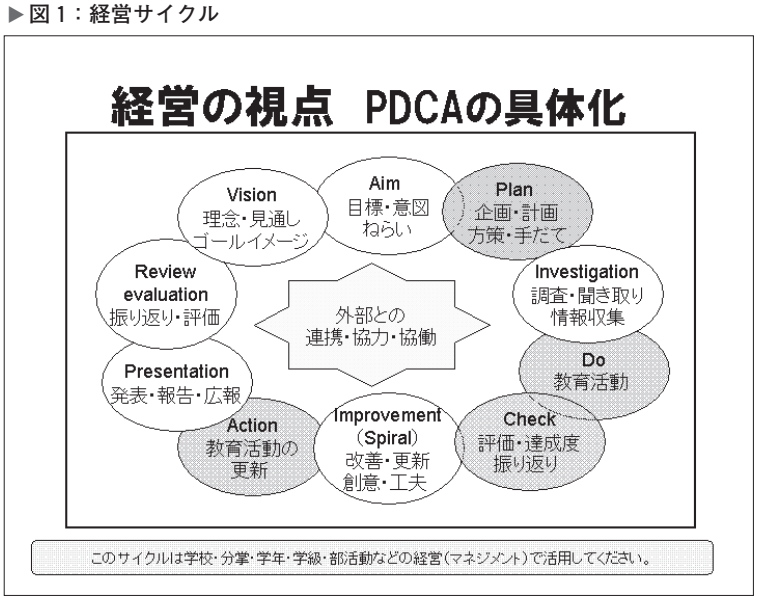
② 調査・研究段階
- 情報収集（素材などの収集）
- 調査活動・探求活動の実施（撮影・録画・録音）
- 編集のための話し合い

③ まとめ・報告・発表段階
- 結果のまとめ（ビデオ編集）
- 成果物の作成（論文・DVD・プレゼンソフト）
- 適切な表現の工夫（発表形式・ビデオ会議）
- リフレクション（学習の評価・まとめ）

この手順の明確化は教科における経営方略と軌を一にする。図１は私の考える経営サイクルである。

これでわかるようにこのプロジェクト型の学習は教科経営のサイクルとかなり正確にシンクロすることになり，プロジェクト型の学習を導入することで，教科経営として明確な方向性が得られるのである。したがって，プロジェクト型学習の導入は英語科としての教科経営にも極めて有効であると考えられる。また，このサイクルに沿って必要な手順を考え，

▶図１：経営サイクル



それが求める様式を作成するなら，この学習方式全体あるいは各部分をプログラムとして，教材パッケージの形で提供することができると考えたのである。

3 プロジェクト型学習がもたらす体験と英語学習

この経営サイクルと重なるプロジェクト型学習はその遂行により，生徒に次の体験を提供する。

3.1 課題についての発見や明確化の体験

自分たちに何が求められているか，誰のために何を何のために行うのか，伝えるものは何がよいのかなど，ゴールを意識した目標の共有（共通理解に基づく協調型学習活動の前提）。

3.2 共同作業による課題解決の体験

担当ごとに各グループを形成し，複数のメンバーで同一の課題を追求し，解決する。相互のメンバーの意見や意思を尊重しながら，目的を持った行為として収束していく作業（学習）プロセスの自覚的運営が実現する。

3.3 課題解決の体験

問題や課題解決のためには，例えばビデオ操作やコンピュータ操作，ビデオやソフトの作成など，極めて専門性の高い知識や技能が必要である。これらを身につけることが可能となる。また，実践を通して新たな学びのプログラムや理論的な枠組み，システムやプログラムの学習，作品の制作などが成果として達成できる。

3.4 報告・発表・交流の体験（この場合は英語体験）

外国との交流における媒体は英語であることから，日本語の内容を具体的な英語に訳したり，相手とのやり取りの中で英語を用いたりすることが必要となる。またパワーポイントでコミュニケーションを図るために，コンピュータやパワーポイント，ビデオ，クリップボードなどを効果的に用いる知識と技能も必要である。このように相手意識を持ち，多様な方法で相手との交流を行う中で，その中核的手段としての英語の学習が実現する。

3.5 学習を振り返り，次の学習に備える体験

自らの学習を成果（結果）とプロセス両面から振り返り，明確化するとともに，問題点や課題，不十分だった点について明確化していくことができる。リフレクション（振り返り）の効果は高く，自らの英語学習を統括することが可能となる。

4 プロジェクト型学習における教師の機能と役割

注目したいことは，プロジェクト型学習において，学習の主体は常に生徒になることである。したがって，教員の機能は，必要な課題を明確にし，それに向かって学習を進めるための手助けをすることである。つまり，学習の促進者（ファシリテーター）としての機能がより重視されることになる。それは，通常の教室における教師の指導とは異なるものとなる。伝統的な教師の役割とプロジェクト型学習における教師（むしろコーチに近い）の役割とは異なる（図 2）。

つまり，プロジェクト型学習の指導者としての役割は，むしろ先輩や共同研究者であるような機能が求められる。英語科の指導で言うなら，ただ単語や文法を知識や技能として教えるのではなく，その単語がコンテクストの中でどのような意義があり，それらを実際に活用する場や機会を与え，積極的に学習できるよう働きかけることが主たる役割となる。

本研究では，こうしたファシリテーターとして教師が機能することができるよう，さまざまな様式や資料を実践の中から開発している。ぜひご活用いただきたい。

▶図 2：教師の役割比較

伝統的な教室での教師	プロジェクト型学習での教師
・教師が計画を立て，それに基づき生徒を指導する。 ・教師は常に生徒を教え導く存在である。 ・生徒は教師の話を聞き，その指示に従い，必要なノートを取る。	・教師は生徒が興味を持つよう，また興味を持った内容についてなんらかの成果が出せるよう働きかける。 ・生徒はお互いに自分がやったことを分かち合うことができるように準備する。
教師の役割は学習の促進者（facilitator）である。 ・学習プログラムに参加するよう啓発・奨励する。 ・生徒が興味や関心に基づくテーマを決められるように働きかける。 ・たくさんのアイディアや方策などを考えさせる。 ・生徒に自分のやりたいことやテーマを決めさせる。 ・生徒が自主的にさまざまな学習材料や内容，仕事分担や配分などを決めるよう働きかける。 ・生徒に彼ら自身の仕事ややるべきことを決めさせ，それを行わせる。 ・時々，生徒たちに自分たちのやってきたことややっていることを振り返らせる（進捗状況を確認する）。 ・生徒同士の葛藤や衝突，意見や方向性の違いなどを調整するための手助けをする。 ・発表や公表の予行練習やリハーサルを行わせる。 ・一連のプロセスが終了したときに生徒に自分たちのやってきたことを振り返らせる。	

5 海外パートナー校との交流に関する手続き

これまでこの実践に関する背景やプロジェクト型学習の内容や手順について論じてきたが，ここでは海外パートナー校との交流に伴うさまざまな準備や手続きについて論じておきたい。

教育委員会・教職員・保護者・生徒への周知

新しい取り組みを速やかに実現するためには，周到なる準備が望ましい。とかく新たな枠組みの実践には抵抗や不安が伴うからである。本実践においても，この取り組みがこれまでの授業（選択英語の授業）とさまざまな違いがあることから，教育委員会・本校教職員・保護者・生徒に内容ややり方を周知しておく必要があった。その内容は次のとおりである。

5.1 教育活動のねらい

このプログラムが総合的な英語によるコミュニケーション力を身につけるために，次の3能力の訓練からアプローチしていることを示した。

1. 英語で自己表現する力，情報発信する力
2. 相手のメッセージを理解し，応答する力
3. 即応的に相手を理解し，対応する力

このプログラムを通してこれらの能力がバランスよく訓練され，実践的な英語でのコミュニケーション能力が効果的に向上することを伝えた。

5.2 教育活動の流れ

このプログラムでは，海外のパートナー学校との交流を通して，プロジェクト型の学習によるビデオ制作と世界銀行でのテレビ会議による交流活動を行うことを知らせた。その際に，総合的な英語によるコミュニケーション能力は相手のある実践的な訓練において，学習者の動機づけが高まり，効果的に能力が身につくこと，特に相手が国外の学校の生徒である場合，英語という共通言語以外の選択肢がなく，その必要性を身近に感じることになり，必然的に学びに対する意欲が高まることを伝えた。

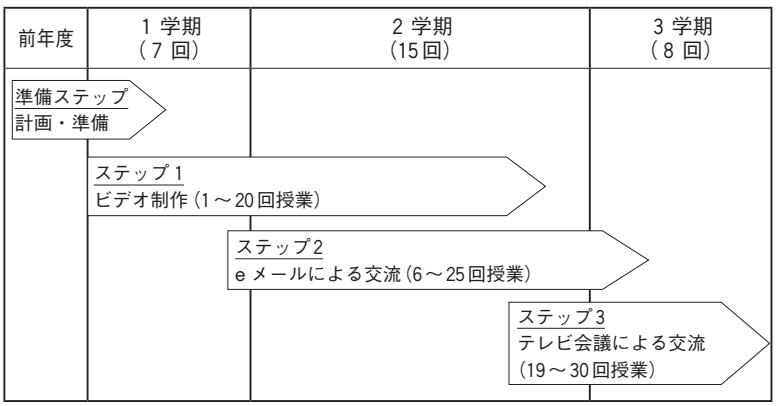
図3のとおりに，この活動は大きく4つのステップに分かれており，計画立案や学校内外での準備や申請を含め前年度から活動を開始し，1年間にわたって実施した。

詳細については後述するが，まず，準備ステップでは，全体の活動の計画を立て，学校内外での必要な申請を行っている。最も重要なのは相手校を探すことであり，国際的な交流をサポートする団体や機関などに依頼するか，日頃から関係のある学校の中から探すなどが必要である。

次のステップ1では，実際にビデオを制作する。生徒の英語自己紹介ビデオを最初に作り相手校と交換した後，テーマを決め，そのテーマを表現する5分程度の英語のビデオクリップを制作した。

ステップ2はステップ1と並行して実施した。相手校とのｅメールによる交流では，ビデオ制作に関連して，テーマやビデオ制作上の課題について取り上げる予定であった。実際には本校のｅメール環境から教員による媒介を余儀なくされ，手紙ベースでの交流となった。本来の機能では，相手校と英語でのｅメールのやり取りにより，個人・グループでの交流を進める。これにより，制作するビデオ

▶図 3 ：活動の 4 ステップ



に相手の国の視点を盛り込むことが可能となり，相互に知り合い，次のステップ 3 での交流がより効果的になると考える。

ステップ 3 では世界銀行東京開発ラーニングセンターでテレビ会議による交流を行う。制作したビデオ，その素材や内容を基に，お互いが発表し合い，質疑応答を交わして実際に英語によるコミュニケーションを体験する。ステップ 3 では，ステップ 1～2 の蓄積を生かすことで，より効果的な交流になる。

このように，全体が 4 つのステップで成り立つことを明確に示すことで，生徒たちが今どこのステップにいるか，今後何が必要かがわかるようにしたのである。

5.3 活動で必要となるもの

本プログラムを実施する上で必要となるものを明確にし，それらを入手する手立てを整える必要がある。活動に必要なものは次の 7 つの枠組みで整理できる。

A 体制（システム）	B 機材	C 条件
D 場	E 予算措置	F 申請書類
G 人材		

では，これらについて少し具体的に示してみよう。

5.3.1 活動に必要な体制（システム）

授業時数：このプログラムの授業時数として約30時間の確保が必要である。週に 1 回，1 年間で合計約30回の授業を前提にして設計している。実際には学校における行事や生徒の作業の進捗により，柔軟に対応することが必要であり，多少多めに計画しておきたい。なお，学校の事情に合わせて，週に 2 回，半年で終わらせるなど柔軟にアレンジして実施することが可能である。ただし，プログラムには相手校との交流が含まれるため，1 ～ 2 か月程度の短期間では日程調整が難しいことから，最低でも 1 学期程度の幅を持った期間を事前に設定するのがよい。

海外交流相手校：パートナーとしてできれば同じ校種の学校が望ましい。このプログラムでは海外の学校と継続的に交流しながら活動を進めている。日頃から提携校や交流校など相手校がいる場合にはよいが，いない場合にはあらためて探す必要がある。またスケジュール調整などもあり，具体的な相手校があってもただちに交流ができるとは限らないので早めの調整が必要である。城山中学校の交流パートナーは，Nguyen Sieu Secondary School, Hanoi, Vietnam（担当教員 Ms. Nguyen Thi Thanh Nhan）であった。

5.3.2 活動に必要な機材

ビデオの制作・相手校との交流，ビデオ会議の実施などを行うため，次のものが必要である。

ビデオカメラ機材一式，ビデオ編集用パソコン（新しいものがよい），ビデオ編集用ソフトウェア（Windows ムービーメーカーおよび市販の使いやすいもの）が必要である。

5.3.3 活動に必要な条件

インターネット回線，インターネット接続のパソ

コン，海外との交流のためのインターネット・コミュニケーションツール（e メールやパソコン電話）が必要である。

5.3.4　活動に必要な場

本実践では，テレビ会議の施設（世界銀行東京開発ラーニングセンターなどのテレビ会議室）が必要であった。ただし，パソコンで SKYPE や Windows Live Messenger を利用しても可能である。

5.3.5　活動に必要な予算措置（本研究では研究助成費）

機材関係費，ビデオカメラ機材一式の購入費（レンタル費），ビデオ編集用パソコンの購入費（レンタル費），ビデオ映像パソコン取り込みのための機材一式購入費（レンタル費），ビデオ編集用ソフトウェア購入費（レンタル費），テレビ会議用機材および施設利用料，貸しテレビ会議室利用料，国際通信費，国際郵便費，交通費，保険料，協力者謝礼を確認する。

5.3.6　活動に必要な申請書類

教育委員会への申請書（選択授業計画書，引率届など），保護者への依頼（生徒派遣許可書，必要に応じて教材費の請求），協力機関への依頼および申請書類，外部人材への協力依頼書，謝礼金領収書，交通費支出申請書などが必要である。

5.3.7　活動に必要な学校外部人材

海外の相手校探しなどのコーディネート，ビデオ制作の際の機材の操作，編集など，なかなか学校内で担当できる教員を探せない。したがって，各地域での登録ボランティアや国際交流の団体などさまざまな学校外の協力者を確保する必要がある。

6　教育活動の内容および手順

本研究は，八王子市立城山中学校 3 学年生徒の選択英語科授業を受講する約20名を対象として，授業の一環として 1 年かけて実施した実践に基づいている。

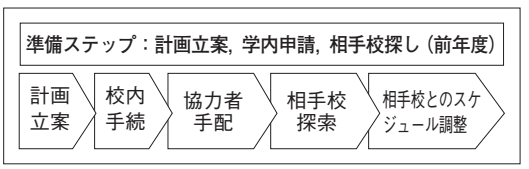
この学習活動は次の 4 ステップで構成している。

・ステップ 0：準備
・ステップ 1：ビデオ制作
・ステップ 2：e メールによる交流
・ステップ 3：テレビ会議による交流

では，それぞれのステップごとに教育活動の内容と手順を示したい。

6.1　ステップ 0：準備

▶図 4：ステップ 0



主な内容

① 活動概要の計画
② 学校内の手続き（周知・準備）
③ 協力者の手配
④ 海外交流相手校のリサーチ
⑤ 相手校とのスケジュール調整（年間・交流日など）

それぞれの具体的な活動は次のとおりである。

6.1.1　① 活動概要の計画

・ 目的の再確認
　目的にかなう活動のフレームワークを設定する。その際のポイントは指導要領との整合性である。
・ 全体の活動イメージを指導
　ゴールやモデルの明示などにより，計画立案から目的達成までの確認を行う。
・ 現状の課題や実態把握
　現在の生徒について，英語によるコミュニケーションの現状はどうか，また問題点は何か，生徒は何を望んでいるかをリサーチする。既存の諸活動（授業）で対応できないのはどの部分か，今回のプログラムで何を達成するか（目的や目標），どのように達成度合いを測るか（評価規準・基準）を確認する。
・ 計画立案―目的フレームワークの設定
　年間あるいは30回の活動予定を計画する。また，担当者，外部協力者などの実施体制を計画する。

6.1.2　② 学校内の手続き（周知・準備）

学校内での必要な事務手続き，活動申請，購入申

請，施設利用申請，協力者依頼申請，予算措置など。

6.1.3 ③ 協力者の手配

協力の必要な活動の洗い出し，協力者の確保（学校外の協力者・関係諸機関を活用），地域の教育ボランティアや NGO・NPO への協力依頼，企業の社会貢献活動プログラムとの連携など。

6.1.4 ④ 海外交流相手校のリサーチ

交流相手校の条件確認，交流相手校の探索（国際交流をサポートする団体や機関を活用），相手側の地域の教育ボランティアの確認，地方自治体の国際交流協会との関係，NPO や NGO，国際機関などとの協力を検討する。

6.1.5 ⑤ 相手校とのスケジュール調整（年間・交流日など）

交流相手校との活動のフレームワーク調整，スケジュール調整。国により学期が異なるので注意する。年度をまたがることも視野に入れる。

なお準備段階については次のように考えるとよい。

- すべての準備を前年度に終わらせなくてもよい。
- 活動の開始に向けて全体のイメージを固める。
- 相手のあることを早めに着手する。
- 学校内の手続き調整事項を早めに着手する。

6.2 ステップ 1：ビデオ制作

主な内容

①キックオフ・オリエンテーション
②自己紹介ビデオの制作
③ニュースビデオチームの編成
④ニュースビデオのテーマ決定
⑤調査およびシナリオ作成
⑥取材および収録（録画・録音）
⑦ビデオの編集

それぞれの具体的な活動は次のとおりである。

6.2.1 ① キックオフ・オリエンテーション

教員や関係者，メンバーの自己紹介の後，この授業の目的や内容，プロセス，ゴールイメージなどを示す。その際に，具体的なモデルや前年度のビデオ，テレビ会議の記録などがあれば活用したい。要は，生徒の学習の準備（レディネス）やモチベーションを高めることである。

◆ポイント：活動の全体像を把握させる。海外の交流相手校を紹介し動機づける。ニュースビデオの完成像を理解させる。生徒同士で話し合いをさせ参画を促し反応を得るなどを行うとよい。

6.2.2 ② 自己紹介ビデオの制作

まず，自分を語ることから始めたい。日本語による自己紹介を書き，それを英訳することが普通であるが，選択授業などで英語に対するモチベーションが高い場合には，直接英作文ができる。相互にビデオに収録する。何回でも繰り返せるが，基本的には１人２分程度，２回ぐらいで完成させたい。なるべく自然な雰囲気でビデオに撮りたい。生徒同士で相互評価を行うことなどにより，よりよいものができる。

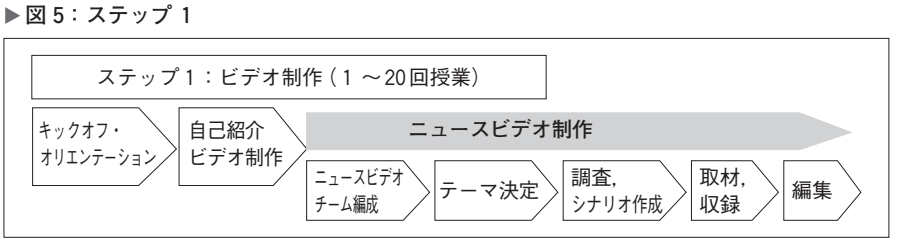
◆ポイント：交流相手を頭に浮かべて自己紹介する。お互いに評価をしてスキルアップを図る。ここで身につける力は，自分の言いたいことを短く英語にまとめる力であり，練習をしてスムーズに英語を話す力である。

6.2.3 ③ ニュースビデオチームの編成

自己紹介ビデオの次は，ニュースビデオを制作する。テーマに沿って，分担を決め，各メンバーの役割を決定する。このようなプロジェクトのブレイクダウンが必要である。

◆ポイント：活動が活性化する適正なチーム人数

▶図 5：ステップ 1



（4人がベスト，多くても5～6人まで），全員が参加できる役割分担が必要。1チームにさまざまな能力，スキルを持った生徒が入るようバランスよくチーム編成を行う。

6.2.4　④ ニュースビデオのテーマ決定

まず伝えたいメッセージの核を決めたい。前年度のビデオなど，優秀作品を見せ，生徒にテーマを考えさせるとよい。また，生徒が本当に関心のある身近なことをテーマにすることが必要である。

◆ポイント：テーマの視点は，おおむね，学校（学校の特色，先生，授業の様子，クラブ活動，運動会，文化祭，その他），地域（歴史，祭り，町並み，観光，商店街，コミュニティ活動，公共サービス，その他），社会（環境問題，エネルギー問題，日本の暮らし，祭り，仕事）などである。

6.2.5　⑤ 調査およびシナリオ作成

ニュースビデオの場合，調査活動やシナリオ（脚本）作成，絵コンテの制作なども必要である。調査・制作活動においては，プロジェクト型学習の手法を採用するとよい。

◆ポイント：生徒は自らの選んだテーマであるなら，自主的に調べて，脚本を作成させることができる。その際に，前述のように教師は生徒の活動の支援者となることが望ましい。

6.2.6　⑥ 取材および収録（録画・録音）

シナリオや絵コンテに従って取材活動を行ったり，録画や録音をしたりする。その際に，テレビのニュース番組などを参考にするとよい。また，インタビューで学校や地域の人々の生の声をぜひ拾わせたい。

◆ポイント：後で撮り直しや編集がいらないようになるべくプランを立て，意図的・計画的に撮影したい。

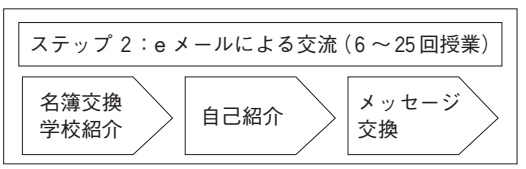
6.2.7　⑦ ビデオの編集

パソコンを用いてビデオクリップを編集する。その際に，音楽や効果音，アフレコの挿入などができるとより臨場感の高いものになる。また，テロップや画像処理による特殊効果の挿入なども楽しい。ビデオが完成したら，なるべく早く相手校に送付するとよい。

◆ポイント：編集ソフトウェアのマニュアルをよく読むこと。また，編集は難しいので外部協力者の支援を得ることが効果的である。長くても10分程度に収めたい。編集の際に，どのようなパソコンでも再生できるよう動画のフォーマットに注意することが必要である。

6.3　ステップ 2 ：e メールによる交流

▶図6：ステップ 2



主な内容

① 名簿交換・学校紹介
② 自己紹介
③ メッセージ交換

それぞれの具体的な活動は次のとおりである。

6.3.1　① 名簿交換・学校紹介

学校間で名簿を交換する。その際に写真や一言メッセージがあるとぐっと親しみが増す。グループの写真でもよいが，やはり1人ずつの個性的な写真が喜ばれる。また，学校を紹介する際に，学校要覧の英語訳も役立つが，むしろ写真を多用したニュースレターなどが効果的である。また，写真の代わりにごく短いビデオクリップなどを用いることも面白い。

なお，生徒によるｅメールのやり取りが学校としてできない場合には教員が媒介することも可能である。交流が深まるとコミュニケーション・パートナーを設定することもあるが，個人的な関係については指導者の配慮が必要である。

◆ポイント：名簿に一言メッセージを入れる，写真を多用した学校紹介を行う，コミュニケーション・パートナーを決めて特定の相手と交流するなどが考えられる。

6.3.2　② 自己紹介

お互いに親しくなるための自己紹介である。英文を作成し，交互にやり取りしたい。日本語で作成したものをお互いに英語に訳すなどのグループワーク

も可能である。可能ならｅメールでやり取りし，質問を交換するとよい。

◆ポイント：質問は身近なことから出したい。また，コミュニケーション・パートナー同士のやり取りも可能であるが，一定程度教員のチェックが必要である。

6.3.3 ③ メッセージ交換

先に送付したニュースビデオについて，いくつかの質問を考え，ｅメールでやり取りをする。相手からの質問やこちらの回答を整理し，次のビデオ制作に生かすことができる。また，相手の意見を受け，自分たちのニュースビデオのテーマについて再考したり，あらためて自分たちのメッセージが何かについて整理する機会としたい。

◆ポイント：単に英語を使うだけでなく，文化的背景や社会制度，日常生活の習慣など，よって立つ前提条件が国や地域によって異なることにも気付かせたい。また，ニュースビデオに相手の意見を取り入れる際に，ステップを踏んでメッセージ交換を進め，ビデオの更新や編集，次の制作に反映させるとよい。

6.4 ステップ 3：テレビ会議による交流

主な内容

① 発表パワーポイント作成
② 発表内容事前交換
③ 質問事前交換
④ 回答準備
⑤ テレビ会議交流
⑥ 評価・振り返り

それぞれの具体的な活動は次のとおりである。

6.4.1 ① 発表パワーポイント作成

テレビ会議で発表するパワーポイントを作成する。まず，発表内容の検討を行い，コンピュータ室でパワーポイントを分担して作成する。その際，絵コンテや既存のパワーポイントの活用などができるとやりやすい。

◆ポイント：発表内容はニュースビデオのテーマと同じものでもよい。先に作成したニュースビデオ映像を活用したり，MS-PowerPoint の定型フォームを活用したりすると効果的である。プレゼンテーションの発表は15分程度とし，相互に交流できる時間を確保したい。

先にニュースビデオの制作で撮影した映像や，集めた資料などを活用するとよい。また，文や文字を少なく，図表や写真，絵をたくさん使うようにする。端的にメッセージを簡潔にまとめて発信するとよい。

6.4.2 ② 発表内容事前交換

完成したパワーポイントを交流相手と事前に交換することで，お互いの内容をあらかじめ理解しておくことができる。当日の驚きは半減するが，発表や交流の準備に時間をかけることができるので，プログラムとしては効果的である。

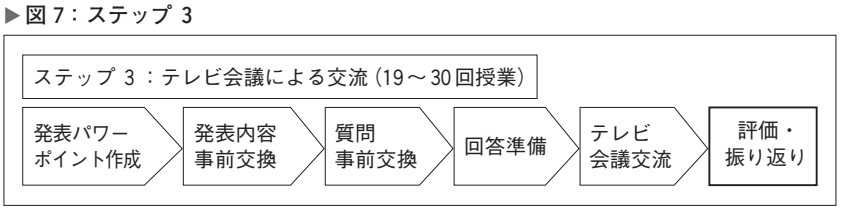
◆ポイント：ｅメールに添付して送付する場合にはファイル容量が大きいと送れない。圧縮ソフトで圧縮してもあまり大きなファイルでは送信も受信もできない場合があるので注意したい。また，発表原稿は後で作成してもよいだろう。発表原稿も送付するとよりわかりやすい。

6.4.3 ③ 質問事前交換

相手の発表内容について，送付されたパワーポイントから理解しておく。お互いに相手のパワーポイントについて質問を送ったりｅメールでやり取りをする。

◆ポイント：質問事項や，コメントを相手に伝えることが大切である。これにより，相互のやり取りがよりスムーズになる。

▶図 7：ステップ 3



6.4.4　④ 回答準備

相手からの質問を理解し，それに対する回答を考える。どのように答えるかについて，お互いに検討できるとよい。

◆ポイント：相手の質問に対して，よく調べて答えを用意するとよい。また，相手との質疑応答をシミュレーションして，あらかじめ練習しておくことも大切である。

6.4.5　⑤ テレビ会議交流

テレビ会議の施設を用いて，交流を行う。最初に，交流内容の設計を行っておく。お互いの施設設備について，事前に確認しよく打ち合わせをしておきたい。当日になってパワーポイントが機能しないとかビデオが映らないということがよくある。当日と同様のコンピュータや記憶媒体で実際に予行をやっておくことが必要である。

◆ポイント：よく練習しておくと緊張せずに話せるようになる。事前の準備が大切であり，ぶっつけ本番では慣れない会場，慣れない施設，慣れない雰囲気に押されて実力が発揮できない。また，これまで行ってきたｅメールのやり取り，ビデオの交換などをベースとし，それらを生かした交流にしたい。

なお，交流内容の設計については，事前によく相手と相談し，適切で変化のある内容をプラニングし，ランニングオーダーにまとめておく。

テレビ会議のおおよその流れは次のとおりである。

・メンバーの紹介
・アイスブレーキング（何か楽しいしかけを用意）
・発表（15分以下にしたい）。生徒は交代する。
・質疑応答（あらかじめ設定した質問とその他）
・クイズなどアトラクションを入れると面白い。事前の打合せや準備は不可欠である。入念に行う。
・テスト接続の実施
・交流内容の決定（ランニングオーダー）
・誰が何をどれだけの時間やるかを明確にする。
・配付資料の確認（事前に配布しておくとよい）
・会場の確認（施設・設備・段取り・支援者など）

会議の司会進行は大切な役割である。

・生徒がリラックスして自然な交流ができるように配慮したい。
・司会進行は教師が担当するとよいが，やりたい生徒がいる場合，適切な生徒に任せられる場合はその限りではない。
・会議中，必要に応じて教師が通訳など行い助ける。
・教員は生徒を勇気づけ，より活発な交流ができるよう啓発促進する。
・テレビ会議特有の状況に注意する。例えば若干のタイムラグが発生するので，相手に相づちを打たないこと，相手の返事には５秒ぐらい待つことも必要である。また，速い映像は見にくいので，踊りなど速い動作を伴うものは注意が必要である。

6.4.6　⑥ 評価・振り返り

テレビ会議が終了したら，評価アンケートを実施するとよい。また，これからの英語学習について話し合うことも大切である。感想や意見などもできるだけその場でアンケートに記入させたい。

◆ポイント：達成したことや課題を整理させたい。また，今後の英語学習への動機づけとなる指導が必要である。

7　プログラム化の視点

本実践は多くの中学校にとって比較的珍しい教育活動であると思う。本校においてもプロジェクト型学習に対する事前の指導者養成研修はあったものの，教員サイドではほとんど手探りで実施したのが現状である。しかし，つたないながらも本校の実践の足跡をわかりやすくプログラム化し，簡便に使えるようパッケージ化することで，他の学校の教育活動に資する資料の提供が可能であると考える。

そのために，これまで取り組んだ活動内容の記録を整理し，ステップ０～３の活動を明確にして，マニュアル化している。

この報告および資料により，「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」および同種類の体験的交流活動を一層平易に実施できるようになると考える。

■表1：フォーム・お役立ち資料リスト

資料番号	資料タイトル	ファイルネーム
イントロダクション		
お役立ち資料i-1	プロジェクト学習とは	Referencei-1
お役立ち資料i-2	プロジェクト学習における教師の役割	Referencei-2
お役立ち資料i-3	必要なものチェックリスト	Referencei-3
お役立ち資料i-4	ビデオ編集ソフトについて	Referencei-4
お役立ち資料i-5	e メールについて	Referencei-5
お役立ち資料i-6	テレビ会議システムについて	Referencei-6
ステップ－ 0 ：準備		
フォーム0-1	目的の再確認シート	Form0-1
フォーム0-2	活動予定計画シート	Form0-2
フォーム0-3	協力者への各種文書フォーム	Form0-3
フォーム0-4	交流相手校情報シート	Form0-4
フォーム0-5	交流申し込みレターフォーム	Form0-5
お役立ち資料0-1	校内手続きチェックリスト	Reference0-1
お役立ち資料0-2	協力者チェックリスト	Reference0-2
お役立ち資料0-3	プロジェクト学習をサポートするプログラム	Reference0-3
お役立ち資料0-4	国際交流をサポートする団体・機関リスト	Reference0-4
お役立ち資料0-5	国ごとの学期スケジュール	Reference0-5
ステップ－ 1 ：ビデオ制作		
フォーム1-1	振り返りシート	Form1-1
フォーム1-2	自己紹介作成シート	Form1-2
フォーム1-3	自己紹介評価シート	Form1-3
フォーム1-4	ニュースビデオ役割決定シート	Form1-4
フォーム1-5	ニュースビデオテーマ検討シート	Form1-5
フォーム1-6	ニュースビデオ脚本作成シート	Form1-6
フォーム1-7	脚本フォーム	Form1-7
お役立ち資料1-1	キックオフ・オリエンテーションチェックリスト	Reference1-1
お役立ち資料1-2	キックオフ・オリエンテーション生徒配付資料例	Reference1-2
お役立ち資料1-3	自己紹介ビデオ制作ヒント集	Reference1-3
お役立ち資料1-4	プロジェクト学習におけるチーム編成	Reference1-4
お役立ち資料1-5	ビデオ海外送付ヒント集	Reference1-5
ステップ－ 2 ：e メールによる交流		
フォーム2-1	メンバーリスト	Form2-1
フォーム2-2	コミュニケーション・パートナー・リスト	Form2-2
フォーム2-3	コミュニケーション・パートナーへの自己紹介作成シート	Form2-3
フォーム2-4	コミュニケーション・パートナーへの質問作成シート	Form2-4
フォーム2-5	ニュースビデオ質問文作成シート	Form2-5
ステップ－ 3 ：テレビ会議による交流		
フォーム3-1	テレビ会議発表内容検討シート	Form3-1
フォーム3-2a	PowerPoint フォーム	Form3-2a
フォーム3-2b	PowerPoint フォーム	Form3-2b
フォーム3-3	テレビ会議発表原稿	Form3-3

資料番号	資料タイトル	ファイルネーム
フォーム3-4	テレビ会議発表質問・コメントシート	Form3-4
フォーム3-5	テレビ会議回答準備シート	Form3-5
フォーム3-6	テレビ会議ラニングオーダーフォーム	Form3-6
フォーム3-7	校外学習保護者連絡通知フォーム	Form3-7
フォーム3-8	評価アンケートフォーム	Form3-8
お役立ち資料3-1	PowerPoint をインターネットで送るヒント集	Reference3-1
お役立ち資料3-2	テレビ会議ラニングオーダー事例	Reference3-2
お役立ち資料3-3	テレビ会議交流のためのヒント集	Reference3-3
お役立ち資料3-4	テレビ会議会場準備チェックリスト	Reference3-4
お役立ち資料3-5	教育委員会宛校外学習実施申請 事例	Reference3-5

マニュアルに加え，表1はこの実践研究によりパッケージ化した資料の一覧である。この資料をそれぞれの学校が生かし，よりよいものに更新してくださることを願っている。

実践的な国際交流のプログラムとして，また真の英語力向上の手立てとしてこのプログラムがうまく活用されることを期待したい。

8 本実践研究の成果と課題

8.1 成果

本実践研究を通して，次の成果を得たことを報告しておきたい。これらは生徒アンケートから確認されたものである。

（成果1）

海外の学校の生徒とともに学習を進める協調学習が，生徒の英語学習を動機づけ，英語に対する興味・関心を引き上げた。また，プロジェクト型の英語学習が教科経営のサイクルと同期して機能し，指導の効率化に貢献したことが検証された。

（成果2）

プロジェクト型学習として英語によるビデオを制作することが，生徒の英語による自己表現力，英作文力の向上，英語への学習意欲の向上に大きく貢献した。

（成果3）

制作したビデオを活用し，海外の学校の生徒とeメールや手紙でやり取りすること，またテレビ会議によりリアルタイムで交流することが，生徒の英会話力向上に大きく貢献した。

（成果4）

一連の実践過程をまとめ，どの学校でも比較的簡単に実践できるパッケージプログラムを作成した。こうしてできたマニュアルや資料は，中学校の英語授業の一環として，あるいは課外活動として，実践的な総合的英語のコミュニケーション力習得に大きく貢献するであろう。

8.2 課題

本実践研究を通して，確認された課題は次のとおりである。これについてはそれぞれの改善点を簡潔に指摘しておきたい。

8.2.1 課題 1

教科書中心の授業ではなく，プロジェクト型の授業であり，学習指導要領に基づく既製の教科書の学習指導の枠を越えていることから，平成24年度には廃止される選択教科や時数の減る総合的な学習の時間，あるいは課外学習での取り組みだけがこのプログラムを実践できる場や機会であろう。したがって，このようなプロジェクト型学習のプログラムの成果について，より広範で強力なアピールが必要であると考える。

8.2.2 課題 2

ビデオカメラや編集機器，それらを操作する知識と技能，テレビ会議交流など国際交流を実現する施設や設備が圧倒的に不足している。そのため，このプログラムを用いて実践を推進するためのハード面での整備が求められる。これに対しては，地域の人材やNPO・NGOあるいは企業などに協力を求める

必要がある。

8.2.3 課題 3

上記の課題とともに多少とも経費がかかる。受益者負担の教材費などでは支出できない金額である。各種助成金や研究活動への資金援助が求められる。特に，地域の企業や団体などが物的・経費的な支援をしてくれることを強く望みたい。

8.2.4 課題 4

プログラムは平易でわかりやすいものにしたつもりであるが，未知なる取り組みに積極的にチャレンジする指導者（教員）が求められる。これまでのやり方ではない生徒主体の学習にシフトできるかどうか，教師の力量と見識が問われる。これに対しては，世界銀行が実施したキッズイニシアティブプログラム教師向けセミナーのような研修会を都道府県や区市の教育委員会が実施してくれることを期待したい。

8.2.5 課題 5

このプログラムの適否，よい点や改善点は実施してみないとわからないと思われる。どれだけの学校が用いてくれるかが課題である。外的な環境は厳しいが，ぜひ多くの学校でこのようなプロジェクト型の英語学習に取り組んでもらいたい。そして，作成した資料を継続して改善・更新して戴きたいと思う。

謝　辞

最後に，本研究のテーマを認め，研究助成をしてくださった（財）日本英語検定協会に厚く御礼申し上げます。

参考文献（＊は引用文献）

＊Christopher Tan.（2008）. Kids Initiative Program. 世界銀行東京開発ラーニングセンター .

＊パナソニック　キッド・ウィットネス・ニュース（KWN）. http://panasonic.co.jp/kwn/

資　料

資料 1 ：必要なものチェックリスト（教師用）　　お役立ち資料 No. i-3

総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ　　お役立ち資料 No. i-3

必要なものチェックリスト（教師用）

プログラム実施のために必要なものをチェックしましょう。

分類	項　目	確認チェック	備　考
体　制			
	約30時間の授業時間	□ OK	週1回年間約30時間の授業時間（週2回など集中してもよい）
	海外交流相手校	□ OK	年代、国、人数、スケジュールなど交流の実施可能性を確認
	学外協力者	□ OK	ビデオ編集、海外交流校とのコーディネートのサポートなど
		□ OK	
施設・機材			
	ビデオカメラ一式	□ OK	実施形態により必要セット数を確認
	ビデオ編集用パソコン	□ OK	動画の編集ではハイスペックなパソコンが必要。現在パソコンがある場合には、動画編集に耐えるか確認
	ビデオ映像取り込みのための機材一式	□ OK	ビデオカメラからパソコンに映像を取り込む際の、ケーブルなど。
	ビデオ映像編集のためのソフトウエア	□ OK	Windows に最初から入っている動画編集ソフト Windows ムービーメーカーでも可能
	インターネット環境	□ OK	必要なインターネットツールが利用できる環境になっているかを確認。システム設定が必要な場合にはシステム担当者（教育委員会）への申請が必要
	テレビ会議	□ OK	パソコンベースのテレビ会議（SKYPE や Windows Live Messenger など）を使うか専用の固定型テレビ会議システムの貸し会議室を利用するか検討
		□ OK	
予算措置			
	ビデオカメラ一式購入	□ OK	
	ビデオ編集用パソコン購入	□ OK	
	ビデオ映像パソコン取り込みのための機材一式購入	□ OK	
	ビデオ編集用ソフトウエア購入	□ OK	
	テレビ会議用機材	□ OK	パソコンを利用してテレビ会議を行う場合には、マイク、スピーカー、ウエブカメラが必要
	貸しテレビ会議室利用料	□ OK	固定型のテレビ会議システムを利用する場合。生徒を引率できる場所にあること
	国際通信費	□ OK	相手校との打合せのための国際電話、FAX 代
	国際郵便費	□ OK	映像クリップ（DVD／CD）などを相手校に送るための郵送費
	交通費	□ OK	生徒が、ビデオ制作に当たって取材に行くための交通費や、貸しテレビ会議室へ行くための交通費
	保険料	□ OK	生徒が外で活動をする際の保険料
	協力者謝礼	□ OK	学校外の協力者へ謝礼を支払う必要がある場合
		□ OK	

資料 2 ：テレビ会議システムについて（教師用）　　お役立ち資料 No. i-6

総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ　　お役立ち資料 No. i-6

テレビ会議システムについて（教師用）

テレビ会議には、映像品質の良い専用型固定テレビ会議と、パソコンにソフトウエアをインストールして使うパソコンベーステレビ会議の2種類があります。

<1>専用型固定テレビ会議

ポリコム
タンバーグ　他

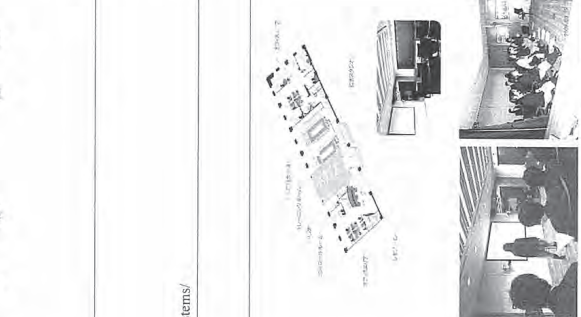
購入すると何百万円もする高価な機器です。レンタルも可能ですが1日あたり10万円程度になります。
購入しなくても貸しテレビ会議室などで利用することが出来ます。

ポリコムテレビ会議システムのホームページ
http://www.polycom.co.jp/products/video/
タンバーグ
http://www.tandbergjapan.com/products/video_systems/

<2>専用型固定テレビ会議貸し会議室

世界銀行東京開発ラーニングセンター
NTTピクシル株式会社　他

時間単位で利用することが出来ます。
主要都市にしかありません。



世界銀行東京開発ラーニングセンターのホームページ
http://www.jointokyo.org/ja/services/
エヌ・ティ・ティピクシル株式会社のホームページ
http://www.vcd.nttbiz.com/roomrental/price/

総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ

フォーム No. 0-2

活動予定（記入例）

おおまかな活動予定を計画しましょう。

ステップ		回	月日	活動テーマ	活動内容	備考
ステップ１　ビデオ制作		1	5／15	授業開き	• 英語で簡単な自己紹介、概要説明 • 次回の本格的な英語での自己紹介に向けての準備	
		2	5／22	ニュースビデオの紹介	• 過去のニュースビデオ優秀作品を見る • 英語での自己紹介の準備、練習（英作文をして覚える）	
		3	5／29	自己紹介に向けて	• 自己紹介時に気をつけることを確認しあう • 自己紹介の練習（ビデオなしで）	
		4	6／12	自己紹介＆ビデオ撮影	• 英語で自己紹介をし、それをビデオで撮影する	
		5	6／19	ビデオ上映会	• 撮影されたビデオを見る • 良かった点、改善すべき点を考える	自己紹介ビデオ相手校へ送付
		6	6／26	ニュースビデオのテーマ決定に向けて	• 国際交流コーディネーター来校→お話を聞く • Brain Storming でニュースビデオのテーマ決定の準備をする	国際交流コーディネーター来校
		7	7／3	テーマ決定	• Brain Storming で出た idea をまとめる • 班ごとのテーマ決定（テーマ：学校紹介）	
	ステップ２　eメールによる交流	8	7／10	学校紹介	• 必要な情報を集めて紹介文を考える（English & Japanese） • 相手校の情報をプリントで配布 • ベトナムについて調べる	相手校とのメール交流開始
		9	9／4	学校紹介 ベトナム調査	• 必要な情報を集めて紹介文を考える（English & Japanese） • 担当や係を決める • ベトナムについて調べる	
		10	9／11	学校紹介 ベトナム調査	• 必要な情報を集めて紹介文を考える（English & Japanese） • ベトナムについて調べる	
		11	9／18	学校紹介 英作文指導	• ALT に英作文を添削してもらう • 発音指導、ビデオ撮影準備（練習の撮影）	ALT 指導
		12	9／25	学校紹介	• 紹介文清書（ニュースビデオ台本作成） • 各役割に分かれて活動（脚本、レポーター、カメラ・・・・・）	
		13	10／2	学校紹介	• ビデオ撮影開始	

総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ

お役立ち資料 No. i-6

＜3＞パソコンベーステレビ会議

スカイプ

無料でダウンロードして利用出来ます。
インターネットでつなぎ、通信費はかからない。
専用型固定テレビ会議にくらべ映像の品質は遙かに劣り、小さな画面です。

概要のホームページ
http://www.skype.com/intl/ja/

＜3＞パソコンベーステレビ会議

Windows Live メッセンジャー

無料でダウンロードして利用出来ます。
インターネットでつなぎ、通信費はかからない。
専用型固定テレビ会議にくらべ映像の品質は遙かに劣り、小さな画面です。

概要のホームページ
http://messenger.live.jp/

総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ

フォーム No. 0-2

ステップ1 ビデオ制作	ステップ2 eメールによる交流	14	10／16	学校紹介	• ビデオ撮影 • ベトナムについて調べる（編集担当・やることがなく）	
		15	10／23	学校紹介	• ビデオ撮影	
		16	10／30	学校紹介	• ビデオ撮影 • 編集作業開始	ビデオ専門家来校指導
		17	11／13	学校紹介	• ビデオ撮影 • ビデオ編集	
		18	11／20	学校紹介	• ビデオ撮影 • ビデオ編集	
		19	11／22	学校紹介 日本紹介	• ビデオ編集 • 日本文化紹介作成（調べて英作文、パワーポイント作成）	
		20	11／27	学校紹介 日本紹介	• ビデオ編集 • 日本文化紹介作成	ビデオ完成 相手校へ送付
		21	12／11	学校紹介 日本紹介	• 日本文化紹介作成	
		22	12／18	学校紹介 日本紹介	• 相手校のビデオ鑑賞 • 質問を考える	相手校よりビデオ到着
		23	1／15	学校紹介 日本紹介	• 相手校のビデオ鑑賞 • 質問を考える	相手校へ質問事項を送る
		24	1／22	学校紹介 日本紹介	• 相手からの質問への回答を考える	相手校から質問事項届く
		25	1／29	会話練習	• 相手からの質問への回答を考える • 日本日本文化紹介作成文化紹介作成	
3 テレビ会議による交流		26	2／5	会話練習	• 相手からの質問への回答を考える • 日本文化紹介作成	
		27	2／12	会話練習 発表練習	• 質疑応答の練習 • 日本文化紹介発表の練習	
		28	3／5	会話練習 発表練習	• 質疑応答の練習 • 日本文化紹介発表の練習	
		29	3／12	会話練習 発表練習	• 質疑応答の練習 • 日本文化紹介発表の練習	
		30	3／13	テレビ会議交流	• テレビ会議交流本番	

総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ

フォーム No. 0-4

交流相手校情報シート（教師用）

交流相手の学校について、必要な情報をシートにまとめておきましょう

1. 交流相手の学校（団体）について

Name of School/Organization 学校名（団体名）	
Homepage ホームページ URL	http://
Mailing Address 住 所	
Telephone Number 電話番号	
Name of Representative 代表者名	Name: Mr. Ms. Dr. Prof. Title:

2. 交流相手となるグループについて

Name of Group グループ名	
Leader 代表者	Name: Mr. Ms. Dr. Prof. Title:
Members メンバー構成	Number of members: (Boys: Girls:) Age Group:

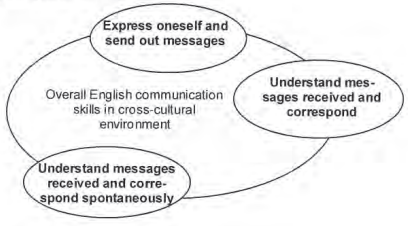
3. 連絡方法について

Contact Person 連絡窓口	Name: Mr. Ms. Dr. Prof. Title: Telephone Number (Gland Line): (Cell Phone): FAX Number: e-mail: SKYPE/Windows Live Messenger/Yahoo Messenger ID:
How to contact 連絡方法	Preferable ☐Telephone(Gland Line) ☐Telephone (Cell Phone) ☐FAX ☐e-mail ☐Others:

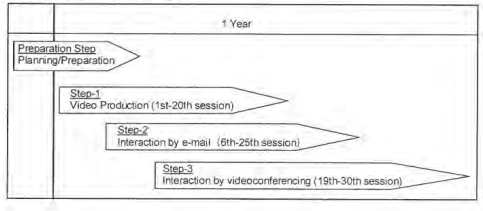
フォーム No. 0-5
Attached

DRAFT Program Outline
Collaborative English Communication Training Program with Japanese school

1. Program Title:
   "Collaborative English Communication Training Program"
2. Objective
   Improvement of the overall English communication skills in cross-cultural environment (targeting non-native English speaker students)



3. Period of the program:
   1 year program (Period will be determined by discussion)
4. Proposed target students:
   3rd year students of secondary school (13-14 years old)
   About 10 students (Boys and Girls)
5. Proposed program framework:
   Step-1: Video Clip Production and exchange → Training on expressing oneself and sending out messages
   Step-2: Interaction by e-mail → Training on understanding messages received and corresponding
   Step-3: Interaction by videoconferencing → Training on understanding messages received and corresponding spontaneously



フォーム No. 0-5

交流申し込みのためのレターフォーム（教師用）

Date: **********

School **********
Dear Sir / Madam

Invitation to Collaborative English Communication Training Program with Japanese school

I would like to propose organizing captions program by collaborating with your school/class/club and our school/class/club.

Objective of the program is to improve overall English communication skills in cross-cultural environment. Please refer to the attached Draft Program Outline for the details. Activity period will be one year however, we are ready to discuss for the change of framework to suit your situation.

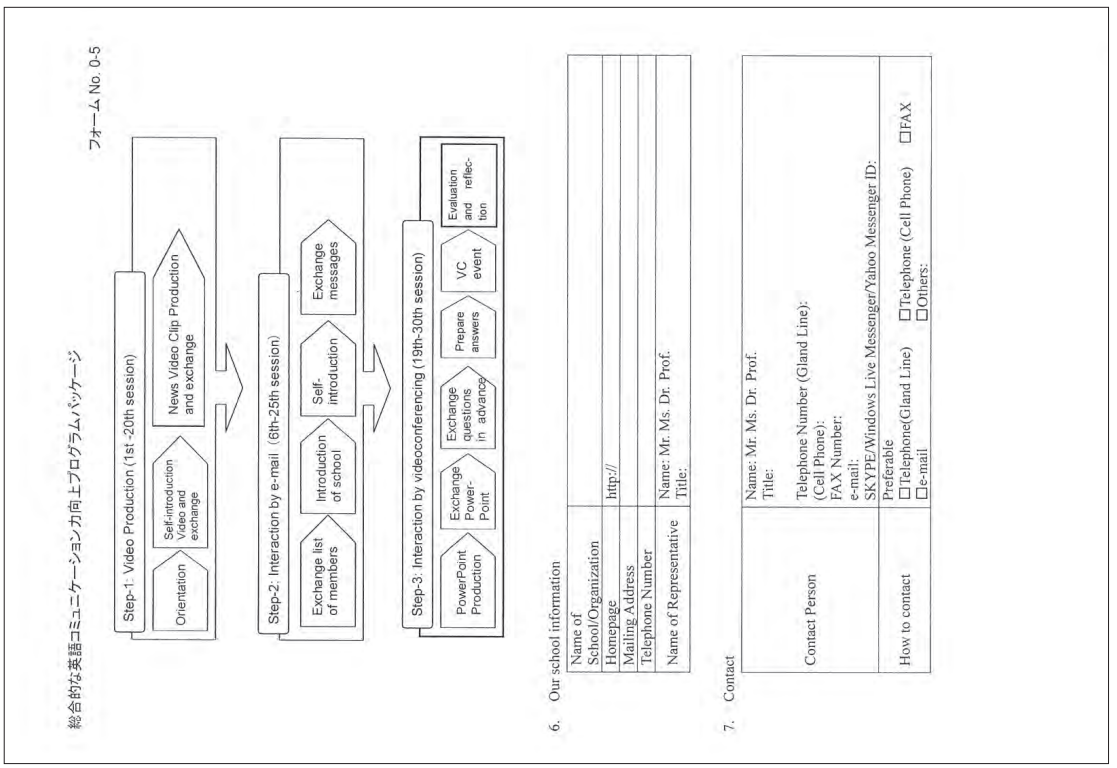
It is very much appreciated if you could reply to us for the further discussion. Looking forward to hearing from you soon.

Sincerely yours

****

School **********

Attached:
- DRAFT Program Outline of Collaborative English Communication Training Program with Japanese school



資料 6 ：プロジェクト学習をサポートするプログラム（教師用）　　お役立ち資料 No. 0-3

総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ

お役立ち資料 0-3

プロジェクト学習をサポートするプログラム（教師用）

ビデオ制作をサポートするプログラム

団体名	URL	概　要
パナソニック キッド・ウィットネス・ニュース(KWN)	http://panasonic.co.jp/kwn/	松下電器産業の社会貢献活動の一環としてグローバルに展開されている教育支援プログラムで、小中学校レベルの子供たちを対象にビデオ制作を通じて創造性やコミュニケーション能力を高め、チームワークを養うプログラム。ビデオ機材の無料貸し出しを行っている。（要申請） なお、ホームページから、過去の優秀作品や、ビデオ制作に関するマニュアルが見られます。 • ニュースビデオ優秀作品　http://panasonic.co.jp/kwn/c_winners/index.htmln • マニュアル　http://panasonic.co.jp/kwn/manual/index.html 1. カメラの使い方 2. 三脚やマイクの使い方 3. DVD レコーダーを使ったビデオ編集

資料 7：国際交流をサポートする団体・機関リスト（教師用）　お役立ち資料 No. 0-4

国際交流をサポートする団体・機関リスト（教師用）

日本の団体・機関

団体名	URL	概要
都道府県、市レベルの地自体国際交流協会		各都道府県や市のレベルに国際交流協会があります。役所に問い合わせるかホームページですぐに検索できます。様々な国とのコネクションを持っているので、相談すると良いでしょう。
世界銀行東京開発ラーニングセンター	http://www.jointokyo.org/ja/	キッズ・イニシアティブプログラムと称し、子供向けの国際交流プログラムを実施している。世界中にテレビ会議のネットワークを持ち、海外の交流相手校の紹介やテレビ会議施設の提供（有料）を行っている国際機関。
NPO 法人グローバルプロジェクト推進機構（JEARN ジェアーン）	http://www.jearn.jp/japan/	ジェイアーンは、世界最大の国際教育ネットワーク。iEARN（アイアーン）の日本センターとして、日本で初めての本格的な国際協働プロジェクトを推進する教育 NPO。iEARN が展開する ICT（情報通信技術）を活用した毎年 150 以上もの国際協働プロジェクトを、JEARN のインターネットテレビ会議などの ICT を活用した新しい仕組みで、「学校と地域との連携」を基礎に、国際協働プロジェクトを支援している。海外の相手校探しにも有効。 参加するには、会員になる必要がある（会費有料）。
財団法人国際文化交流推進委員会（エースジャパン）	http://www.acejapan.or.jp/education/index-j.html	文化を通じて国際理解を増進することを目的に文化交流に関する情報や機会を提供。国際理解教育として交流プログラムを行っている。
財団法人国際文化フォーラム	http://www.tjf.or.jp/index_j.html	外国語教育、国際理解（文化理解）教育の関連事業をとおして、世界の小中高校生の相互理解を促進することを目的としている。事業のいくつとして日中、日米の学校交流において、学校間の橋渡しを行っている。
Meet the globe	http://www.med.kute.kansai-u.ac.jp/%7Emeetg/index.htm	関西大学総合情報学部の研究チームによって運営されている。発展途上国に派遣されている青年海外協力隊員とインターネットを介した授業実践を小学校、中学、高校の「異文化理解」「国際理解」等の時間に行い、どのような異文化理解教育が可能かを模索している。
Japan Art Mile	http://www.ako-info.jp/artmile/	「アートマイル壁画プロジェクト（Art Miles Mural Project）」の日本のセンターとして絵画で日本の子どもたちを世界につなぐ活動をしており、その活動の一環として海外の学校と絵画をとおした交流を希望する学校を海外のパートナー校を紹介したり、テレビ会議などICTを使った国際交流をサポートすることで支援している。
はじめてみよう学校間交流	http://www.ina-lab.net/special/copo/	東北学院大学教養学部講師の稲垣忠先生が「学校間交流学習の普及を目的とした授業設計モデルの開発研究」の支援を受けて運営しているもので、 ・学校間交流の実践に役立つコンテンツ：Q＆A、ノウハウ集、リンク集、ワークシート集 ・学校間交流の授業づくりに役立つコンテンツ：交流学習の授業設計を支援する教材 ・学校間交流の研究に役立つコンテンツ：関連図書データベース、研究データベース ・学校間交流の参考になるコンテンツ：実践事例集などが掲載されている。

総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ

お役立ち資料 0-4

先生のための初歩からのテレビ会議の部屋	http://oakac2.hp.infoseek.co.jp/index.html	テレビ電話を使って、学校間交流や遠隔授業、国際交流をするためのノウハウ、必要な機器、セットの仕方、操作から実際の授業の進め方などを分かり易く掲載されている。教育委員会に対する企画書の書き方など、学校の先生が現場で使える情報が集約されている。（2003 年から更新はされていない様子。）

海外の団体・機関

団体名	URL	概要
Japan 21	http://www.japan21.org.uk/japanese.html http://www.japanuklive.org.uk/japanese.html	イギリスの小中等教育過程、及び地域／草の根レベルにおける日本文化紹介活動をサポート、奨励している在英のチャリティ団体。日本の学校とのリンクの援助などのサポートも行っている。
British Council	http://www.britishcouncil.org/jp/montagejapan.htm	ブリティッシュカウンシルは英国の公的な国際文化交流機関であり、そのHPで、インターネットを利用して日本と英国、そして世界をつなぐ学校間交流プログラムウェブサイト『モンタージュ・ジャパン』を展開している。
豪日交流基金	http://www.ajf.australia.or.jp/exchanges/other/sisterschools/	オーストラリア政府の日豪両国の交流を促進する中心機関。オーストラリアと日本の学校の姉妹校のマッチングをしている。
プロジェクトフィンランド	http://www.projectfinland.jp/	フィンランド大使館が提供している小学校高学年から中学生の子供達を対象とした教育支援サイト。フィンランドの社会や文化、環境などについて楽しく学べる内容となっており、学びを通して子供達に、社会のためにできることや自分にとって必要な学びを気づかせることを目的としている。

※世界銀行東京開発ラーニングセンター「キッズ・イニシアティブ」プログラム教師向けトレーニング配付資料より（http://www.jointokyo.org/ja/）

資料 8 ：自己紹介作成シート（生徒配布用）フォーム No. 1-2

総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ

フォーム No. 1-2

自己紹介作成シート（生徒配布用）

☆ 自分の何を紹介するかリストアップしてみよう

名前、年齢・・・・・・・

☆ 話す順番に気を付けて、日本語で紹介文を書いてみよう。

☆ 英語に訳してみよう。

☆ 発表の時に気をつけることはどんなことだろう？考えてみよう。

＊参考：Total English 1年 Lesson 1～Lesson 4「自己紹介」

Class　　No.　　Name

資料 9 ：ニュースビデオ役割決定シート（生徒配布用）フォーム No. 1-4

総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ

フォーム No. 1-4

ニュースビデオ役割決定シート（生徒配布用）

ニュースビデオ制作に当たって、役割分担を決めよう。

チーム名	

役割分担

役割	人数	名　前	やること
レポーター			
カメラ			
ディレクター（監督）			
エディター（編集者）			
脚　本			
音　響			

＊自分の役割だけでなく、お互いに他の役割を助け合って、チームワークを発揮してよいニュースビデオを作ろう。

＜役割一覧＞

ニュースビデオの制作には次の役割が必要です。

レポーター	ビデオに出演し、進行役、現地へ行ってインタビューをしたり、現地の状況を報告します。
カメラ	ビデオカメラを操作し、撮影をします。バッテリーやビデオテープのチェックなどカメラ機材の責任を持ちます。
ディレクター（監督）	ビデオの撮影において、細かな構成や撮り方、セットなどを指示し、撮影現場の責任を持ちます。
エディター（編集者）	撮影したビデオ映像を、パソコンを使って見やすく編集し、音声や音楽を入れたり特殊効果を付け加えます。
脚　本	撮影する映像のイメージや、ビデオの出演者の話す内容などをまとめたシナリオ（脚本）を作ります。
音　響	ビデオの中で使う音楽や効果音を録音したり、インターネットから探します。

Class　　No.　　Name

資料10：キックオフ・オリエンテーション　チェックリスト（教師用）　お役立ち資料 No. 1-1

総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ

お役立ち資料 No. 1-1

キックオフ・オリエンテーション　チェックリスト（教師用）

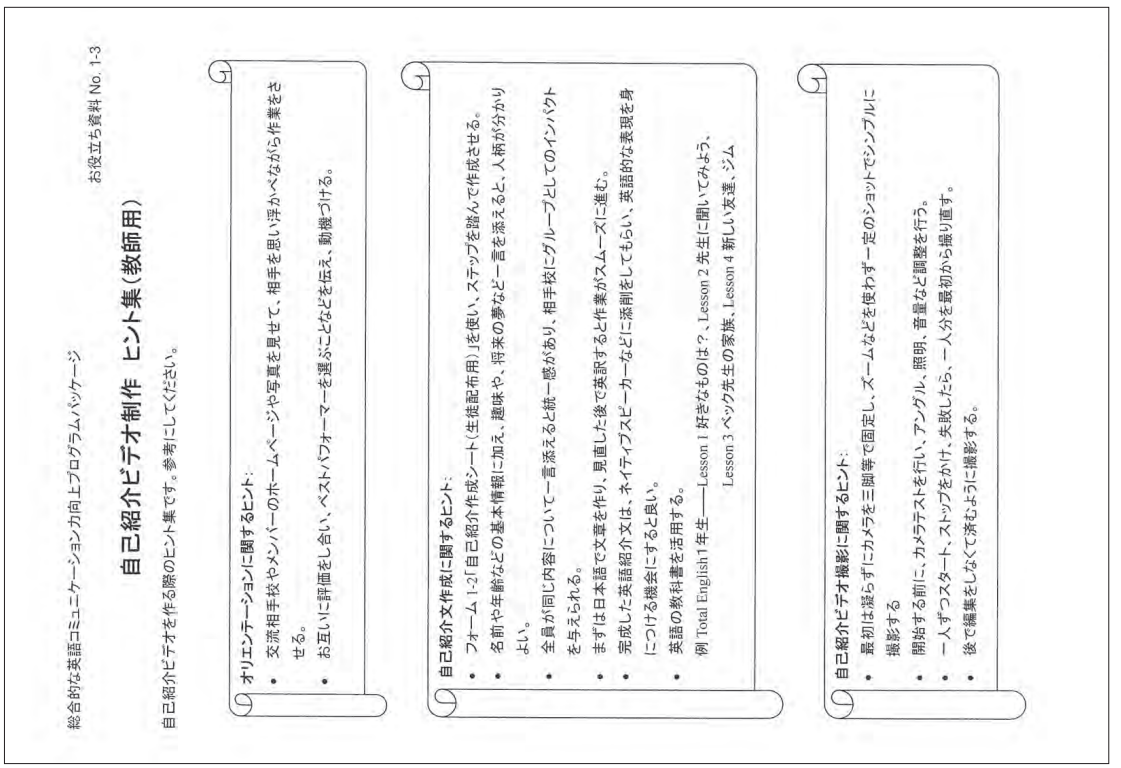
生徒へのオリエンテーションを行うに当たり、必要な説明事項をチェックしましょう。

	項　目	チェック
概要の把握	活動の趣旨、目的（何のためにやるのか）	□
	活動でやること（何をして何を作るのか）	□
	活動の全体のスケジュール（いつ何をするのか）	□
	ニュースビデオの完成イメージ（事例を見せる）	□
関係者の紹介		□
	交流相手校（メンバー）の紹介	□
	学校内協力者の紹介	□
	学校外協力者の紹介	□
		□
		□
		□
その他		
		□
		□
		□

理解を深めるために、生徒同士で話し合いをさせるのも良いでしょう。

項　目	話し合いのテーマ案
活動の趣旨、目的（何のためにやるのか）	□ なぜ、英語が話せないのか □ 外国人とコミュニケーションする時の問題点
ニュースビデオの制作	□ 最近関心のあることは何か □ どんなことを海外の人達に知らせたいか □ 日本の良いところは何だろう
交流相手校（メンバー）の紹介	□ 相手のどんなことを知りたいか □ 自分達のどんなことを教えてあげたいか

資料11：自己紹介ビデオ制作　ヒント集（教師用）　　お役立ち資料 No. 1-3


総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ

お役立ち資料 No. 1-3

自己紹介ビデオ制作　ヒント集（教師用）

自己紹介ビデオを作る際のヒント集です。参考にしてください。

オリエンテーションに関するヒント：

- 交流相手校やメンバーのホームページや写真を見せて、相手を思い浮かべながら作業をさせる。
- お互いに評価をし合い、ベストパフォーマーを選ぶことなどを伝え、動機づける。

自己紹介文作成に関するヒント：

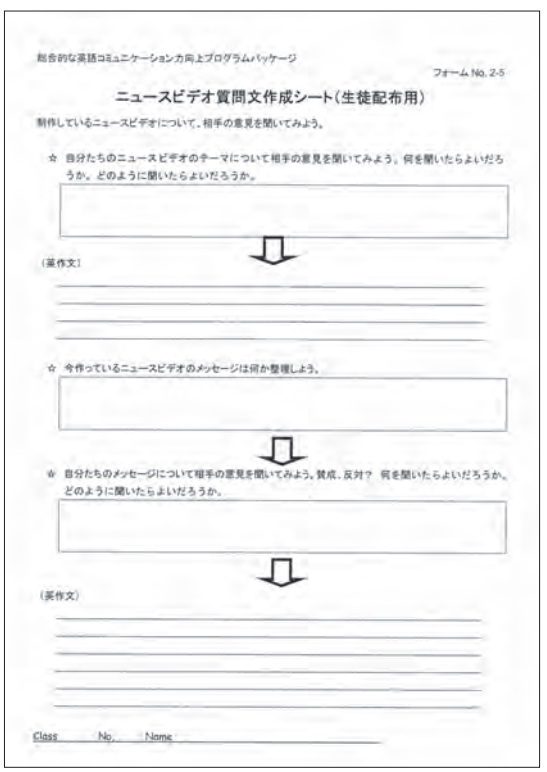
- フォーム 1-2「自己紹介作成シート（生徒配布用）」を使い、ステップを踏んで作成させる。
- 名前や年齢などの基本情報に加え、趣味や、将来の夢など一言を添えると、人柄が分かりよい。
- 全員が同じ内容について一言添えると統一感があり、相手校にグループとしてのインパクトを与えられる。
- まずは日本語で文章を作り、見直した後で英訳すると作業がスムーズに進む。
- 完成した英語紹介文は、ネイティブスピーカーなどに添削をしてもらい、英語的な表現を身につける機会にすると良い。
- 英語の教科書を活用する。

例 Total English 1年生——Lesson 1 好きなものは？、Lesson 2 先生に聞いてみよう、Lesson 3 ベック先生の家族、Lesson 4 新しい友達、ジム

自己紹介ビデオ撮影に関するヒント：

- 最初は揺らずにカメラを三脚等で固定し、ズームなどを使わず一定のショットでシングルに撮影する
- 開始する前に、カメラテストを行い、アングル、照明、音量など調整を行う。
- 一人ずつスタート、ストップをかけ、失敗したら、一人分を最初から撮り直す。
- 後で編集をしなくて済むように撮影する。

資料12：ニュースビデオ質問文作成シート（生徒配布用）　　フォーム No. 2-5


総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ

フォーム No. 2-5

ニュースビデオ質問文作成シート（生徒配布用）

制作しているニュースビデオについて、相手の意見を聞いてみよう。

☆ 自分たちのニュースビデオのテーマについて相手の意見を聞いてみよう。何を聞いたらよいだろうか。どのように聞いたらよいだろうか。

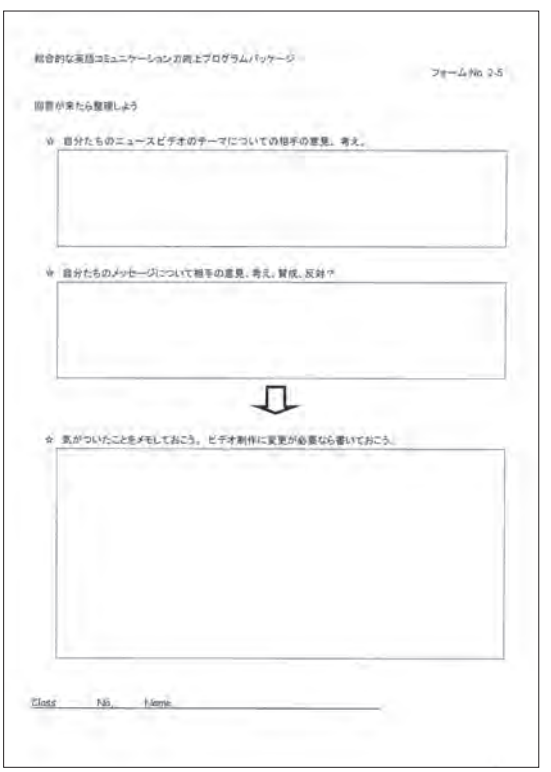
（英作文）

☆ 今作っているニュースビデオのメッセージは何か整理しよう。

☆ 自分たちのメッセージについて相手の意見を聞いてみよう。賛成、反対？ 何を聞いたらよいだろうか。どのように聞いたらよいだろうか。

（英作文）

Class　　No.　　Name


総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ

フォーム No. 2-5

回答が来たら整理しよう

☆ 自分たちのニュースビデオのテーマについての相手の意見、考え。

☆ 自分たちのメッセージについて相手の意見、考え。賛成、反対？

☆ 気がついたことをメモしておこう。ビデオ制作に変更が必要なら書いておこう。

Class　　No.　　Name

資料13：テレビ会議発表内容検討シート（生徒配布用） フォーム No. 3-1

総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ

フォーム No. 3-1

テレビ会議発表内容検討シート（生徒配布用）

Brain Storming ☆ テレビ会議交流での発表内容を考えてみよう。

ポイント！
- 発表テーマはニュースビデオのテーマに沿ったものにしよう。
- ニュースビデオで調べたことやまとめたことを活用しよう。
- ニュースビデオの制作で撮影した映像や、集めた資料などを活用しよう。
- 発表時間は15分以内に納めよう。
- 相手は、ニュースビデオを見ている。

＊ニュースビデオの中で特に詳しく伝えたい部分はどこか

＊ニュースビデオの内容以外に付け加えたいことはあるか

⇩

＊発表内容のシナリオを考えてみよう

Class No. Name

総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ

フォーム No. 3-1

☆ 発表内容のシナリオを決めよう。

Team チーム名	
Topics テーマ	
Presentation Title 発表のタイトル	
Story 発表の流れ （パワーポイントスライドごとの内容）	Slide-1: Slide-2: Slide-3: Slide-4: Slide-5: Slide-6: Slide-7:

Class No. Name

総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ

お役立ち資料 No. 3-2

テレビ会議ラニングオーダー　事例（教師用）

Running Order（例1）

Date:

Time: 13:00-15:00 (Vietnam Time), 15:00-17:00 (Japan Time)

Venue: **Language**: English

Time Vietnam	Time Japan	Minute	Program	Japan	Country A
12:30	14:30	30	(Connection Start and system adjustment)		
13:00	15:00	2	Opening	Greeting from Japan	
	15:02	2	Site Introduction	Teacher X introduces members	Teacher Y introduces members
	15:04	6	Ice breaking -1 Quiz about Japan	Students present 5 quizzes	Students answer
	15:10	6	Ice breaking -2 Quiz about Country A	Students answer	Students present 5 quizzes
	15:16	15	Presentation from Japan "XXXXXXXXXXXXXXXXXXX"	Students present	Students watch
	15:31	15	Q&A	Students answer	Students give questions & comments
	15:46	15	Presentation –2 (Vietnam) "YYYYYYYYYYYYYY"	Students watch	Students present
	16:01	15	Q&A	Students give questions & comments	Students answer
	16:16	14	Break		
	16:30	20	Attraction to enjoy communication each other		
	16:50	3	Good-by greeting	Students give greeting	Students give greeting
	16:53	1	Closing	Closing from Yoshino	
14:54	16:54		End of the program		

総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ

お役立ち資料 No. 3-2

Running Order（例2）

Date:

Time: 15:00-16:30 (Thailand Time), 17:00-18:30 (Japan Time)

Venue: **Language**: English

Time (Thailand)	Time (Japan)	Minutes	Program	Speaker
15:00	17:00	3	Welcome	Thailand
15:03	17:03	15	**Thailand: Two Tourists and the Yellow Thailand.**	Students from Secondary School, Thailand
15:18	17:18	10	Response to the presentation Q&A	Japanese Students
15:28	17:28	2	(Preparation)	
15:30	17:30	15	**Japan: Independence and Citizenship**	Students from Junior High School, Japan
15:45	17:45	10	Response to the presentation Q&A	Thai Students
15:55	17:55	15	(Break)	
16:10	18:10	7	**Advisor: What kinds of mind do we need for the future?**	Dr. ZZZZZZ
16:17	18:17	10	Q&A	
16:27	18:27	3	Closing	Japan
16:30	18:30	End of the session		

資料15：テレビ会議交流のためのヒント集（教師用）　　お役立ち資料 No. 3-3

総合的な英語コミュニケーション力向上プログラムパッケージ　　お役立ち資料 No. 3-3

テレビ会議交流のためのヒント集（教師用）

テレビ会議による交流の準備をする際のヒント集です。参考にしてください。

1. アイスブレーキング

- テレビ会議交流では、最初にまずアイスブレーキングをしてリラックスして自然な交流が出来る工夫をしましょう
- 交流相手校との関係がどれだけ構築されているかによって、アイスブレーキングを考えます。あまりお互いの交流が進んでいないようでしたら、アイスブレーキングにしっかり時間をかける必要があります。
  - はじめに発表などの一方通行のものは避け、お国を題材にしたクイズなど参加型の活動をしましょう。
  - 自己紹介もやり方によって良いアイスブレーキングになります。前ステップの交流でコミュニケーションパートナーがしっかり出来ている場合には、パートナー同士に挨拶自己紹介をさせると、緊張なく開始できます。

2. 発表・質疑応答

- 発表時間は長くても15分程度に抑えましょう。
- 質疑応答時間にはたくさんの時間を割きましょう。テレビ会議交流の目的は即応的な英語の受け答えを訓練することです。発表以上に時間を割いても良いでしょう。

3. 資　料

- パワーポイント以外に参考資料や映像があれば、事前に現地に送って配布することを手配しましょう。それにより、発表の中で細かな説明に時間を割かずに済みます。
- パワーポイントは字を少なくして、写真やグラフなどビジュアル・プレゼンテーションになるよう配慮しましょう。分かりやすく、インパクトを与え、活発な質疑応答につながります。

後置修飾の定着を促す言語活動と文法指導の有効性に関する実証的研究

神奈川県／横浜市立旭中学校　教諭　奥村 耕一

概要　この報告は，中学校における外国語指導において，教師が，日本語を母語とする中学生に日本語とは異なる語順や修飾の関係について定着させるには，どのような指導が必要かを明らかにしようとしている。

そのために，これまでに提言されてきた言語活動と文法指導を有機的に関連させることによって，後置修飾の定着をどの程度促すことができるかを探ることにした。後置修飾の文構造は，日本語とは異なることから，中学生にとってその定着が難しいとされてきた。2012年度に完全実施の新学習指導要領では，文法指導と言語活動を有機的に結びつけて指導することにより，コミュニケーション能力の基礎を養うよう求められている。本研究では，主に３種類の言語活動を実施することにより，どの程度後置修飾の定着が促されたかを測定していく。

結論においては，日本における外国語学習の環境を踏まえた，今後の指導のあり方と課題についての示唆でまとめている。

1　はじめに

2008年に告示された新学習指導要領の外国語の目標は，「外国語を通じて，言語や文化に対する理解を深め，積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り，聞くこと，話すこと，読むこと，書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う」となった。さらに，具体的な内容を読み進めていくと，現行の指導要領に比べ，教師は生徒により多くの外国語の運用を意図し，日本語を母語とする生徒が外国語を習得するためのプロセスを重視したものになっていることがうかがえるのである。

本研究では，その新学習指導要領の意図している項目のうちの１つを外国語習得の有効な手立てととらえ，日本語を母語とする学習者が，どのような学習方法で外国語の運用を行うべきかを検証することにより，中学校における文法指導と言語活動のあり方を提案したい。

2　先行研究

2.1　文法指導と言語活動との関連

1989年に改訂された学習指導要領以来，コミュニケーション能力の育成を重視してきた中学校の外国語教育の現場では，「文法指導」と「コミュニケーション活動」を別々の学習活動としてとらえ，どの程度のバランスで取り扱うかについては教師の判断にゆだねられていた感がある。髙島（2005, p.14）は，「文法説明はあまりに抽象的で，言語活動も学んだことを使ってみようという段階で留まっていたために，両者が独立して存在するように考えられてきた」と指摘し，「具体的な場面での言語使用との関連があまり意識されてこなかったのである」として，「文法指導」と「言語活動」との密接な関連の重要性を提示していた。これは，日本の外国語の学習環境が EFL（English as a Foreign Language）であることを念頭に置き，日本語の文法構造とは異なる外国語（英語）の文法指導は極めて重要であり，また同時に教室内における言語活動が教室外での英語の使用を想定したものであるべきであることを示

唆している。

新学習指導要領（文部科学省, 2008a）では，「2 内容」における「⑷ 言語材料の取扱い」では，新たに「イ 文法については，コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ，言語活動と効果的に関連付けて指導すること」，「ウ ⑶のエの文法事項の取扱いについては，用語や用法の区別などの指導が中心とならないよう配慮し，実際に活用できるように指導すること。また，語順や修飾関係などにおける日本語との違いに留意して指導すること」，「エ 英語の特質を理解させるために，関連のある文法事項はまとまりをもって整理するなど，効果的な指導ができるよう工夫すること」が加わった。これらの項目は，前述で指摘していた「文法指導」と「言語活動」との関連を重視し，日本語の文構造とは異なる外国語（英語）の構造を理解することと言語使用を支えることを意図していることがうかがえるのである。

このような視点から，今後の中学校の外国語教育において，教師は具体的にどのような指導方法が適切であるか，生徒にどのような力を身につけさせたいかが求められてくると考えることができる。

2.2　中学生の文構造把握力

髙島・根岸・村上（2008）は，『平成13年度小中学校教育課程実施状況調査報告書―中学校英語―』の報告から，中学生のいずれの学年においても，英語の文構造の理解が十分になされていないという実態を指摘し，語順にかかわる文法構造の理解の過程を 3 年間にわたり調査した。

調査対象は，公立中学校に通う生徒であり，取り扱う文法項目は，語順を誤ると文の理解に大きな影響を与えると考えられるものであった。調査方法は，単語の並べ替えによるテスト（問題 A）と英文選択による文法性を判断するテスト（問題 B）によるものであった。

この調査の結果から，The notebook on the table is new. のような前置詞句による名詞の後置修飾は，第 1 学年の段階から何度も登場しているにもかかわらず，第 3 学年の段階でも，問題 A では 4 割弱，問題 B では 5 割弱の正答率と低く，十分な習得率（便宜的に 8 割以上）に達しないまま中学での学習を終えていることがわかった。また，前置詞句に後置修飾された名詞句が主語となる文が，教科書の中でキー・センテンスとなるなどの特別の焦点化もされていないことも習得率の低さにつながっているとうかがえた。

このような結果から，この研究では，教師がより効果的な外国語学習を進める手立てを提供することを最大の課題としている。

2.3　文法形式の習得を図る研究

Takashima & Ellis（1999）では，第二言語習得理論研究を理論的背景にした，言語活動における教師の意図的な即時的フィードバックによって特定の文法形式の習得を図る研究が報告されている。これは，日本人学習者による動詞の過去形の使用におけるフィードバックの効果を調査したものであり，特定の文法項目に焦点を当てたフィードバックが即時的に行われることによって，学習者は内容伝達に焦点を当てた言語活動において，特定の文法項目を明確に形作らねばならない状況に追い込まれるのであった。

この研究から，特定の文法項目（動詞の過去形）に焦点を当てたフィードバックが与えられた学習者は，発話の明確さのみ求めたフィードバックが与えられた学習者に比べ，正確な動詞の過去形の使用が見られた。また，フィードバックによって修正された発話を聞くことによって，特定の文法項目の正確さを定着させることにも貢献するということもわかった。このことから，特定の文法項目は，学習者の output へのフィードバック，修正された output を input することを通じて，習得につながることが考えられた。

3　研究

3.1　研究設問

先行研究から，新学習指導要領における「語順や修飾関係などにおける日本語との違いに留意して指導する」には，2.2の「中学生の文構造把握力の調査」によって明らかにされている「後置修飾の文構造の理解が十分にされていない」ことに着目することが重要であり，教師は，より効果的な外国語学習を進める手立てを考えることが肝要である。また，後置修飾には，「前置詞句」以外に，a book to read のような「不定詞句」，a man running over there のよ

うな「現在分詞句」，a car made in Japan のような「過去分詞句」, a country I want to visit のような「関係代名詞節（接触節）」が修飾する名詞句があり，後置修飾の定着を促す手立てを探ることは，新指導要領が求めている「英語の特質を理解させるために，関連のある文法事項はまとまりをもって整理するなど，効果的な指導ができるよう工夫すること」に有効である。また，2.3の「文法形式の習得を図る研究」で得られた結果から，言語活動の後に与えられる即時的フィードバックは，特定の文法構造の定着を促すことにも有効であると考えることができる。

そこで，本研究の仮説を「コミュニケーションにつながる場面を与えた言語活動の前後を文法指導で囲むことにより，コミュニケーション能力の基礎を養うとともに，中学生にとって定着が難しい後置修飾の定着を促すことができるだろう」とし，この仮説を検証するために，次の研究設問を設定する。

「コミュニケーションにつながる場面を与えた言語活動と特定の文法項目に焦点を当てたフィードバックは後置修飾の文構造の定着を促すか」

3.2 方法論

3.2.1 研究対象

被験者は，研究者が勤務する公立中学校第 3 学年の生徒（3 クラス，84人）を対象とした。これらの生徒は，所属する自治体が主催する学習状況調査において，自治体全体の平均値と同等の学力を有している。このことから，一般的な中学生が持つ文法把握における課題が本研究の被験者にもあると考えられる。

3.2.2 調査方法

本研究の調査は，既設の学級を単位として，3 つの実験（言語活動）群を設け, パイロット・テスト，Pre-test，言語活動，Post-test 1, 2を実施することとした。ただし，生徒は，授業を受けながら調査に協力することとなるので，学級によってその指導内容が異なったり，調査そのものに負担がかかったりしすぎないように配慮する必要があった。

3.2.2.1 パイロット・テスト

2.2の「中学生の文構造把握力の調査」で明らかにされた問題点が本研究の被験者にもあるかどうか，また，3 つのクラス間に学力の差があるかどうかを調査するために, パイロット・テストを行った。テスト方法は, 髙島・根岸・村上（2008）の調査（資料 1）と同じ，単語の並べ替えによるテスト（問題 A）と英文選択による文法性を判断するテスト（問題 B）の 2 種類である。

3.2.2.2 言語活動と文法指導

言語活動は，3 つの実験群として「音読群」,「読解群」,「タスク群」に分けて行われ，言語活動の種類の違いによる定着度の違いを見ようとした。ただし，どの実験群も，一貫して言語活動を円滑に行うための練習として,「ドリル」と「エクササイズ」（髙島, 2000, p.27）を行った。また，各実験群で行われる言語活動は，活動そのものの特性の違いから，活動時間は異なるが，活動の機会を均等となるよう回数を計 2 回ずつとした。文法指導は，教師の即時的フィードバックとして, 言語活動後に行うとともに，後述の Post-test 1 の後に解答の確認とともに行った。

「ドリル」は，基本的に語または 1 文レベルのパターンプラクティスであり，置き換えや同一・同種のものの繰り返しなどの練習を言う。一方,「エクササイズ」は，文レベルの練習であり，文の構成などの基本的な英語のルールを定着させるための Q&A などが挙げられる（髙島, 2000, p.27）。本研究では,「前置詞句」,「不定詞句」,「現在分詞句」,「過去分詞句」,「関係代名詞節（接触節）」の後置修飾の文構造をまとめて取り扱う必要があり，単なる置き換えドリルとせず，後置修飾の特徴となる語順と修飾の関係を考慮した「ドリル」と「エクササイズ」として，資料 2 に示す活動を行った。

「音読群」では，従来，多くの中学校でポピュラーな指導方法の 1 つとして行われ，生徒にとって簡潔で達成感のある活動と言われてきた「音読活動」を行った。このような言語活動は，果たして後置修飾の文構造の定着にも有効かどうかを検証していく必要があった。活動内容（資料 3）は，前述の「エクササイズ」より自由度のあるもので，生徒の好みによって，多少の語句を選択したり，与えられた空欄に生徒自身が考える内容を入れたりするようになっている。活動の仕方は，生徒がペアになって A と B の役割に分かれてやり取りを行い，役割を交代する。コミュニケーションにつながる場面は，明

確に示されてはいないが，後置修飾の文を使う必然性の中で，生徒がやり取りするよう仕組まれている。また，この活動は，あらかじめ作られた内容を単に音読するだけではなく，語句を選択したり，空欄を埋めたりする際に，語順を意識できるように作られているところが特徴である。

「読解群」では，ある文章を読み取って，あらかじめ与えられた課題を解決する言語活動が行われた。この言語活動は，input のみの活動であり，output の行動はないが，コミュニケーションにつながる場面を与えた「読むこと」の活動であり，「聞くこと」や「話すこと」の口頭によるコミュニケーション活動にとどまらずに，新学習指導要領の大きな特徴でもある「4 領域」のバランスをとることを想定したものの 1 つとしてとらえることができる。また，2.3の「文法形式の習得を図る研究」より，「特定の文法項目は，修正された output を input することを通じて，習得につながると考えられた」ことから，修正された output を読み物として与え，被験者がこれらの文を読み込むことは，後置修飾の定着を促す機会を与えることととらえることができる。活動内容の詳細は，資料 4 で示している。

「タスク群」は，「聞くこと」，「話すこと」の口頭によるコミュニケーションにつながる場面が与えられた言語活動を行った実験群である。この活動では，場面の中に特定の文法項目である後置修飾を使って課題（タスク）の完結をするよう求められているので，生徒はどのようなときに後置修飾の文を使い，どのような語順で話すべきかを意識せざるを得なくなる。このような言語活動は，髙島（2000, 2005）では「タスク活動」と呼ばれ，(1) 意味・伝達内容が中心であること，(2) 言語を用いて与えられた活動目標を達成することが第一義であること，(3) 意味のやり取りがあること，(4) 2 つ以上の構造の比較があること，(5) 話し手と聞き手に情報の差があること，(6) 活動や得られる情報が興味深いものであることの条件が備えられている。この活動により，新学習指導要領がうたっている「文法については，コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ，言語活動と効果的に関連付けて指導すること」，「文法事項の取扱いについては，用語や用法の区別などの指導が中心とならないよう配慮し，実際に活用できるように指導すること」，「英語の特質を理解させるために，関連のある文法事項はまとまりをもって整理するなど，効果的な指導ができるよう工夫すること」が可能となり，さらに，目標文法項目が後置修飾であることで「語順や修飾関係などにおける日本語との違いに留意して指導すること」も可能となると考えられた。活動内容の詳細は資料 5 で示したが，この言語活動を行う際には，生徒の興味や達成感を重視する必要があり，段階的に言語使用のレベルを上げることとした。1 つ目の段階では，モデル・ダイアログを与えて行う活動を行い，2 つ目の段階では，モデル・ダイアログのない，より自由度を増した活動になるようにした。

これら 3 つの実験群の研究の過程をまとめると図 1 のようになる。

▶ **図 1：3つの実験群による本研究の研究過程**

「音読群」
文法指導① → Pre-test → ドリル → エクササイズ → 音読による言語活動（2回）→ Post-test 1 → フィードバック（文法指導②）→ Post-test 2

「読解群」
文法指導① → Pre-test → ドリル → エクササイズ →「読むこと」の言語活動（2種類のテキスト）→ Post-test 1 → フィードバック（文法指導②）→ Post-test 2

「タスク群」
文法指導① → Pre-test → ドリル → エクササイズ → タスク活動 → Post-test 1 → フィードバック（文法指導②）→ Post-test 2

3.2.2.3　Pre-test

Pre-test では，問題形式をパイロット・テストの結果から，「単語の並べ替えによるテスト（問題 A）」と同様のものを採用することにした（資料 6）。これは，本研究が後置修飾という特定の文法項目の定着を知るには，語順についての調査が必須であるからであった。

本テストで使用される単語や表現は，被験者が 3 年間の学習で使用してきた教科書と並行したものを考えた。このテストの作成においては，三省堂の *New Crown English Series Book 1〜3* の本文から，後置修飾の文を抜き出し，リスト（資料 7）にしたものを参考にした。例えば，“Books about other countries are interesting to me.” を用いた問題は，教科書の “Books about Sadako are published in over

30 countries.” を参照している。単語については，語彙力の影響によって，解答が不可能になったり，正答を得らなくなったりすることのないように，既習の単語の中でもできるだけ平易なものを使用することに努めた。さらにテストの妥当性を高めるためにも，被験者には他の文法項目の知識を求めたり，他の能力を必要としたりすることのないよう，選択肢の与え方を極力工夫する必要があった。しかしながら，多肢選択式の問題形式では，偶然正答を得られる可能性があるので，このような可能性をできるだけ少なくするために，被験者が作ろうとしている文の意味を理解した上で，並べ替えができているか調査する必要があった。そのため，並べ替えて完成した文または，並べ替えて作ろうとする文の意味を日本語で書かせることとした。

テストの構成は，全部で10問あり，その詳細は表1のとおりである。表1でのカテゴリー化は，教科書では明確に分類化されていない後置修飾の被修飾部分の違いによって分けることにより，それらの定着の度合いをより詳細に見ようとしたからである。特に，中学生が理解しづらい語順は，例えば，“A man on the right is my friend.” のような主語を後置修飾するものであり，文の途中で修飾部分が挿入される構造は，単に語順を理解するだけではなく修飾のメカニズムも理解していないと定着することが難しいと考えられる。それは，髙島・根岸・村上（2008）による調査でも，そのような構造の文が，第1学年の段階から何度も登場しているにもかかわらず，調査対象者が第3学年でも，正答率が4割弱と低く，十分な習得率に達しないまま中学での学習を終えていると裏づけているからである。

各問いの項目は文法項目別に記し，被修飾部分による区別（表1）として,「Ⅰ」「Ⅱ」で表した。「Ⅰ」は主に目的語などを修飾するタイプで，「Ⅱ」は主語を修飾するタイプとした。

テストの実施方法では，本テストが文法項目の定着を測る目的があるため，時間による圧力が与えられすぎないよう，20分を目安に解答の状況に応じてテスト時間が調整された。テスト用紙は，問題と解答用紙が一体化され，試験後に一斉に回収されるよう作成された。したがって，不要な解答の確認は行われないようになった。

本テストのテスト形式と実施方法は，Post-testでも同じ方式がとられ，本テストで得られたデータと比較することができるように実施された。ただし，同一内容の文を避け，名詞や動詞の入れ替えを行ったり，出題順序を入れ替えたりすることで，より後置修飾の定着度を測ることに焦点が当てられた。しかしながら，日本語訳を書かせる問題は，テスト時間の長期化と，被験者への負担増大が予想されたため，その実施はPost-test 1までとされた。

■ 表1：Pre-test の構成

項目	文法項目別後置修飾	被修飾部分の違い
1	前置詞句Ⅰ	目的語など
2	前置詞句Ⅱ	主語
3	不定詞句Ⅰ	目的語など
4	不定詞句Ⅱ	主語
5	現在分詞句Ⅰ	目的語など
6	過去分詞句Ⅰ	目的語など
7	現在分詞句Ⅱ	主語
8	過去分詞句Ⅱ	主語
9	関係代名詞節（接触節）Ⅰ	目的語など
10	関係代名詞節（接触節）Ⅱ	主語

3.2.2.4 Post-test 1, 2

Post-test 1, 2（資料8）は，言語活動と文法指導を行った後に，後置修飾がどの程度定着し，伸長したかを見るために実施された。特にPost-test 1はimmediate post-testとして，言語活動を行った次の授業時間で行われ，活動による効果の度合いを調査するために行われた。また，Post-test 2はPost-test 1の実施1週間後に行われた。Post-test 1実施とPost-test 2実施の期間が，比較的短いのは，本研究の実施を中学校の学習を終える間際に行わざるを得なかったからであり，長期的な展望において実施できなかった事情もある。

即時的フィードバックとしての2回目の文法指導（1回目の文法指導は，本研究開始前の授業で実施済み）は，Post-test 1実施後に解答の確認とともに後置修飾で陥りやすいミスを指摘して，日本語とは異なる英語の語順と修飾の関係について強調することにした。

3.2.3 分析方法

各テストで得られたデータは，統計学的処理を行い，得られた結果から，研究設問に対する解答を得ようとした。それぞれのデータは，2変数の場合は

t 検定で，3 変数の場合は分散分析で分析することにした。また，3 変数の比較の場合，5 %水準で有意差が見られる場合は，どの変数間に差が見られるかを明確にするために，テューキーの方法による多重比較を行った。検定の実行には，Excel 2003（*t* 検定），SPSS 11.0J for windows（分散分析）を使用した。

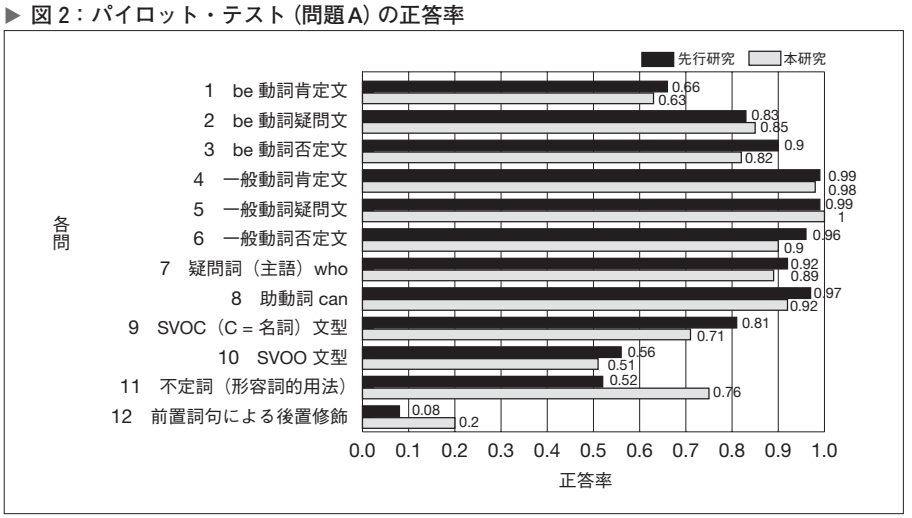
3.3　結果と考察

3.3.1　パイロット・テスト

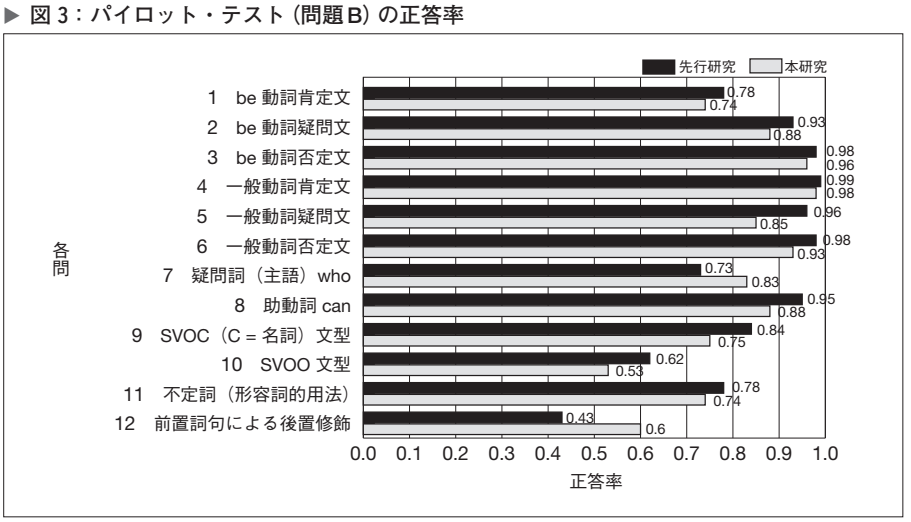
被験者84（うち 5 名欠席）の学力の状況を先行研究（髙島・根岸・村上, 2008）の被験者とどの程度違いがあるか調査した。その結果を，問題 A は図 2 で，問題 B は図 3 で示した。これらの結果から，母体数と実施時期の相違（先行研究は 7 月，本研究は12月）はあるものの，問題 A・B の両問題のどの項目においても，先行研究で得られた結果と同様のデータが得られた。やや差が見られる問題 A の問12 Post modification（後置修飾）では，先行研究が 8 %（$n = 470$）で，本研究は20%（$n = 79$）の正答率であっても，本研究の被験者も後置修飾（前置詞句）については定着されていないことがわかり，先行研究で提示されていた課題が本研究の被験者にも同様にあることがわかった。

問題 B でも先行研究と同様の結果であった。しかし，問題 B は問題 A に比べ正答率が高く（問12では，$t\,(78) = -6.62$, $p < .01$），特に後置修飾の定着度を判断するには，問題 B のような文選択の問

▶ 図 2：パイロット・テスト（問題A）の正答率



▶ 図 3：パイロット・テスト（問題B）の正答率



題形式では，語順や修飾の関係についての理解度を測るには難しいと考えられた。なぜなら，あらかじめ与えられた正答を選ぶ行為は，単語を並べ替えて文を作る行為に比べ，正答が得られやすいと考えられたからである。

各実験群間の差は，特に問12について検討した結果，問題Aが$F(2,76) = 0.094, p = .910$，問題Bが$F(2,76) = 0.019, p = .982$で有意差は見られず，学力差はないと考えるのが妥当であった。

3.3.2 Pre-test

パイロット・テストで得られた結果から，Pre-testでは，パイロット・テストの問題Aと同様の形式で作成し，後置修飾の定着度を測ることが有効であるとわかった。問題は全10項目で，言語活動実施前に既習の文法事項の定着度を測ることとなった（資料6）。

まず，並べ替えのテストの結果（$n = 78$），項目2の「前置詞句Ⅱ」が23%，項目5の「現在分詞句Ⅰ」が24%，項目7の「現在分詞句Ⅱ」が40%，項目8の「過去分詞句Ⅱ」が17%，項目10の「関係代名詞節（接触節）Ⅱ」が22%と「前置詞句」以外にも定着率が低い項目があった。そのうちの4項目は「Ⅱ」の主語を修飾するタイプであった。低いと判断できる基準は便宜的に4割以下とし，定着していると判断できる基準を8割以上とした（以下同様）。

また，並べ替えの正答率（$n = 54$）と日本語訳の正答率（$n = 54$）を比較する（表2）と，項目2，3，7，8，9，10において有意差が見られた。項目2，8，10のt値は，マイナイスの値が出ており，日本語で意味はわかるが，語順があいまいで正答に至らなかったことを示唆する他，主語を修飾する「Ⅱ」のタイプ，いわゆる修飾部分が文の途中に入り込んでくる文構造が，難しいということも読み取ることができる。一方，項目3，7，9は，プラスの値が出ており，並べ替えの正答は得られたものの，日本語で英文の意味をあいまいにとらえていたのではないかと考えることができる。いずれも，語順と修飾関係についての理解が不十分であると考えられた。しかしながら，図4のグラフの項目9と10に注目してみると，同じ関係代名詞節（接触節）の文であるのに，日本語の意味のとらえ方が異なるものも見られる。資料6を見ると，完成された文は，There are many trees we want to help on this mountain. とThe place I want to visit is France. である。前者が9の「Ⅰ」のタイプで，後者が10の「Ⅱ」のタイプであるが，生徒はおそらく，構造上の違いではなく，内容そのものを難しくとらえていた可能性もある。そのようなことから，単に，文構造の違いだけで，意味をとらえることができたかどうかを判断することは，容易ではないこともうかがえる。

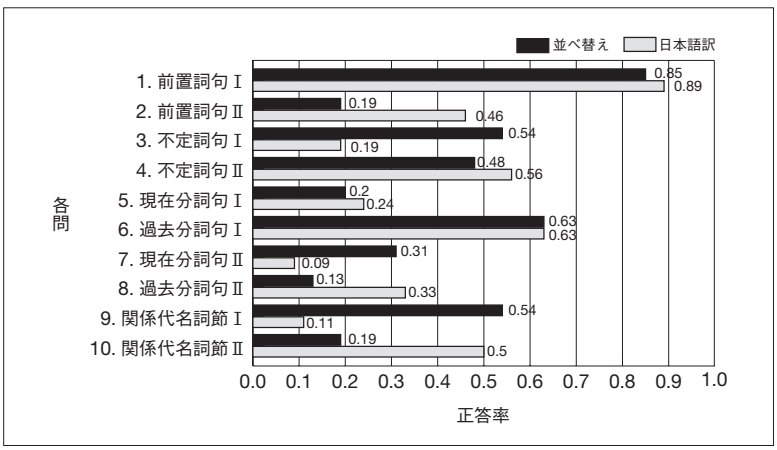
なお，この結果のみの度数が54と少ないのは，調査当日に「読解群」のみ授業の都合上，日本語訳のデータを25人分，得ることができなかったためである（「読解群」は「並べ替え」のデータのみ取得）。

■ 表2：Pre-testの結果と並べ替えと日本語の正答率の差

文法項目	並べ替え（$n = 54$）		日本語訳（$n = 54$）		t（53）
	正答率	標準偏差	正答率	標準偏差	t
1. 前置詞句Ⅰ	0.85	0.36	0.89	0.32	-0.63
2. 前置詞句Ⅱ	0.19	0.39	0.46	0.50	-4.15**
3. 不定詞句Ⅰ	0.54	0.50	0.19	0.39	4.98**
4. 不定詞句Ⅱ	0.48	0.50	0.56	0.50	-1.16
5. 現在分詞句Ⅰ	0.20	0.41	0.24	0.43	-0.50
6. 過去分詞句Ⅰ	0.63	0.49	0.63	0.49	0.00
7. 現在分詞句Ⅱ	0.31	0.47	0.09	0.29	3.89**
8. 過去分詞句Ⅱ	0.13	0.34	0.33	0.48	-3.68**
9. 関係代名詞節Ⅰ	0.54	0.50	0.11	0.31	5.84**
10. 関係代名詞節Ⅱ	0.19	0.39	0.50	0.50	-4.93**

（注）有意水準5%とした両側検定 *p < .05 **p < .01

▶ 図 4：Pre-test における並べ替えと日本語訳の正答率



■ 表 3：Pre-test と Post-test 1 における日本語訳の正答率の差

文法項目	Pre-test (n = 46)		Post-test 1 (n = 46)		t (45)
	正答率	標準偏差	正答率	標準偏差	t
1. 前置詞句 I	0.87	0.34	0.61	0.49	3.31**
2. 前置詞句 II	0.43	0.50	0.46	0.50	-0.30
3. 不定詞句 I	0.17	0.38	0.43	0.50	-3.60**
4. 不定詞句 II	0.54	0.50	0.61	0.49	-0.68
5. 現在分詞句 I	0.26	0.44	0.52	0.51	-3.31**
6. 過去分詞句 I	0.59	0.50	0.59	0.50	0.00
7. 現在分詞句 II	0.11	0.31	0.41	0.50	-4.44**
8. 過去分詞句 II	0.35	0.48	0.54	0.50	-2.93**
9. 関係代名詞節 I	0.13	0.34	0.57	0.50	-5.88**
10. 関係代名詞節 II	0.48	0.51	0.46	0.50	0.24

（注 1）有意水準 5 %とした両側検定　*p < .05　**p < .01
（注 2）Pre-test の度数と正答率は両テストの受験者にそろえたため，表 2 の受験者数とは異なっている。

3.3.3 Post-test 1, 2

Post-test は，Pre-test との比較により，各言語活動によってもたらされた後置修飾の定着度の推移を見ようとしたものである。

Pre-test から Post-test 2 までの 3 回とも受験ができた被験者は，対象となった84人のうち，54人であった。折りしも，これらのテストの実施時期に，インフルエンザや風邪による欠席や，前期高校入試の手続きによる不参加が重なってしまい，得られたデータ数が少なくなってしまった。また，日本語訳を課す問題については，被験者の負担を軽減するため，Post-test 1で終え，最後まで追跡することはできなかった。

しかしながら，Pre-test と Post-test 1 との日本語訳に関する正答率の比較（表 3）だけでも，その推移をうかがい知ることはできた。結果から，Pre-test で指摘した，項目 2，3，7，8，9，10のうち，項目 3，7，8，9 の正答率が上がり（有意差あり），項目 2 と10は依然として変化が見られなかったということがわかった。

表 4 から，Post-test 1 の並べ替えと日本語訳の正答率を比較すると，項目 2，3，7，8，9，10のうち，項目 2，7，10は，並べ替えも日本語訳も正答率が依然として低い。他の項目については，並べ替えと日本語訳の両者に有意差が見られ，語順と修飾の関係が結びつきにくい状況であることがわかった。これらの結果から，Pre-test から Post-test 1 までに日本語訳の正答率（表 3）は上昇の傾向にあるが，

■ 表 4：Post-test 1 における並べ替えと日本語訳の正答率の差

文法項目	並べ替え（*n* = 67）		日本語訳（*n* = 67）		*t*（66）
	正答率	標準偏差	正答率	標準偏差	*t*
1. 前置詞句Ⅰ	0.90	0.32	0.66	0.48	4.22**
2. 前置詞句Ⅱ	0.40	0.49	0.46	0.50	-1.56
3. 不定詞句Ⅰ	0.88	0.30	0.48	0.50	5.70**
4. 不定詞句Ⅱ	0.55	0.50	0.69	0.46	-1.83
5. 現在分詞句Ⅰ	0.64	0.48	0.49	0.50	2.19*
6. 過去分詞句Ⅰ	0.79	0.41	0.63	0.49	3.01**
7. 現在分詞句Ⅱ	0.39	0.48	0.34	0.46	0.73
8. 過去分詞句Ⅱ	0.42	0.49	0.57	0.50	-2.19*
9. 関係代名詞節Ⅰ	0.78	0.4	0.52	0.50	3.15**
10. 関係代名詞節Ⅱ	0.39	0.49	0.48	0.50	-1.43

（注）有意水準 5 %とした両側検定　*p < .05　**p < .01

並べ替えの正答率も上昇していることもあり，並べ替えと日本語訳との関連（表 4）において有意差のある項目数が，Pre-test の結果（表 2）に比べ増えていることから，言語活動とフィードバックによる，英語と日本語の構造の違いを認識する効果は見られなかったと解釈することができる。なぜなら，本研究の言語活動では，英文を日本語に訳して，日本語と英語の修飾の関係の違いを明らかにする活動がなかったために，被験者は活動を通じて英語と日本語の構造の違いを認識することができなかったと考えることができるからである。

3.3.4　横断的分析

各実験群の言語活動を Pre-test と Post-test 1 で挟み込み，後置修飾の定着を促す言語活動の有効性を探るには，Pre-test から Post-test 2 まで，実験群別に横断的分析をする必要があった。そこで，被験者54人を 3 つの実験群に分けて，正答率の推移を観察し，後置修飾の定着に有効な言語活動は何かを考察したい。

各テスト（資料 6，8）では，各文法項目の定着度を 1 問のみで測ろうとしているため，得られたデータから一般論を引き出す上で信頼性に欠けると思われる。本来ならば，十分な量の問題を与えるべきだが，短期間に本研究を行うことと被験者の負担を軽くすることを考慮すると，実用性を重視せざるを得ない。そこで，同じ問題を繰り返し与えることでの効果を最小限にし，2 回目，3 回目と行われるテストでは，各問題文の配列と使用される名詞を変えることで，各文法項目の定着を見ることに焦点を当てるようにした。

3.3.4.1　各文法項目の分析

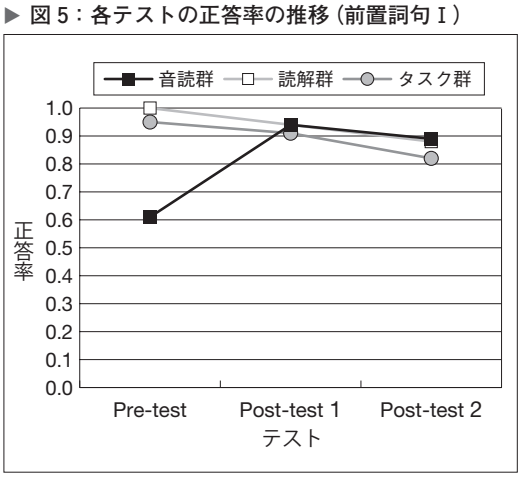
1．前置詞句Ⅰ

Pre　He is a singer from Canada.

Post 1　That girl is a student from Australia.

Post 2　That boy is a good player from England.

▶ 図 5：各テストの正答率の推移（前置詞句Ⅰ）



1 の「前置詞句Ⅰ」では，もともと Pre-test で高い正答率が見られ，「音読群」の Pre-test の結果が他のグループより低かったためか，結果的に，Pre-test と Post-test 1 との差が生まれた（有意差あり F（2,51）= 4.183, p < .05）。

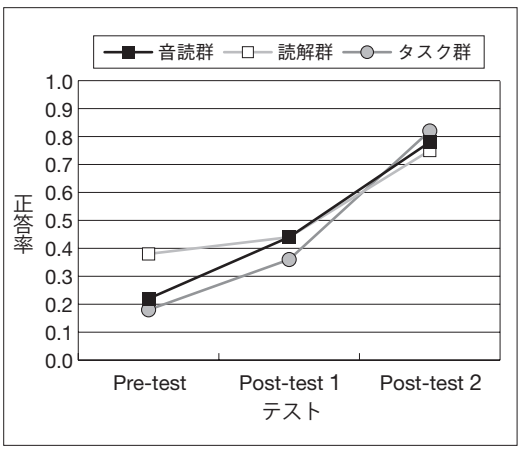
2．前置詞句Ⅱ

Pre　Books about other countries are interesting to me.

Post 1　Books about this city are useful to us.

Post 2　Websites about this musician are fun for me.

▶ 図 6：各テストの正答率の推移（前置詞句Ⅱ）



Pre-test では，どの実験群も正答率が 4 割を下回っていた「前置詞句Ⅱ」（主語を修飾するタイプ）であるが，「音読群」の正答率が Pre-test と Post-test 2 との比較において有意差（F (2,51) = 6.729, p <.01）が見られ，正答率が22%から44%，78%と上昇した。また「タスク群」でも同じく，有意差（F (2,63) = 12.797, p <.01）が見られ，正答率が18%，36%，82%と上昇した。特に「タスク群」では，「音読群」に比べ，Post-test 1 と Post-test 2 にも有意差が見られたことから，3 つのテストの間で段階的に上昇したと考えられる。

3．不定詞句Ⅰ

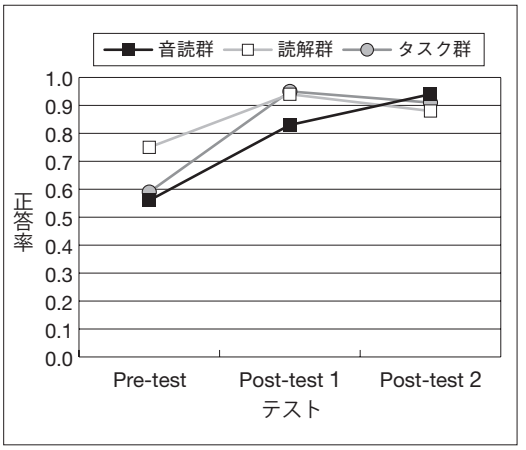
Pre　There will be good food to eat in that country.

Post 1　This is a good car to drive in this season.

Post 2　This is good milk to make cheese in this town.

「不定詞句Ⅰ」は，Pre-test ではやや低めの正答率であったが，「音読群」と「タスク群」では Pre-test と Post-test 2 との間で正答率が上昇し，有意差（音読群：F (2,51) = 4.669, p < .05，タスク群：F (2,63) = 6.725, p < .01）が見られた。「読解群」では，もともと70%以上の正答率だったため，有意差（F (2,45) = 1.154, p = .325）は見られなかったが，どの実験群も，最終的には80%以上の正答率に到達した。

▶ 図 7：各テストの正答率の推移（不定詞句Ⅰ）



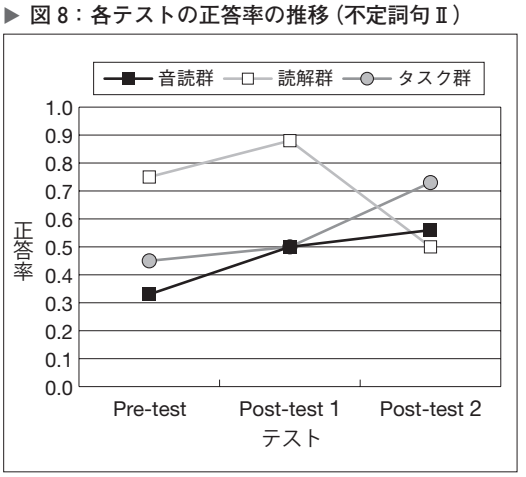
4．不定詞句Ⅱ

Pre　The time to go to bed is 11:00.

Post 1　The best season to play tennis is fall.

Post 2　The best movie to see here is “Mr. Bean”.

▶ 図 8：各テストの正答率の推移（不定詞句Ⅱ）



「不定詞句Ⅱ」では，「読解群」の正答率の下降が目立つが，それは，もともと Pre-test の結果が比較的高かったせいもあったかもしれない。他の実験群では，あまり大きな伸びは見られなかったが，「タスク群」では Pre-test の段階で平均正答率が40%台

であったが，Post-test 2では，70%台となった。

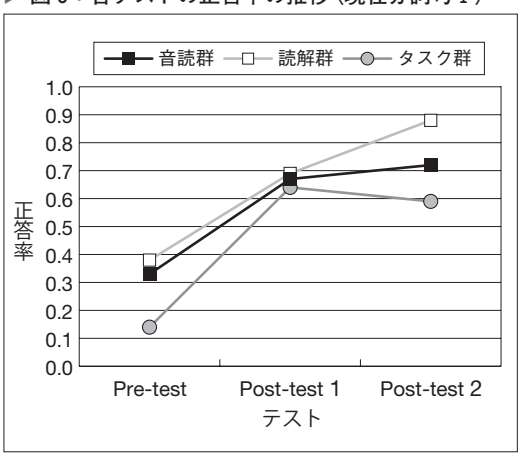
5．現在分詞句Ⅰ

Pre　These children are students learning English in China.

Post 1　These children are students learning Japanese in China.

Post 2　They are students learning English in Australia.

▶ 図 9：各テストの正答率の推移（現在分詞句Ⅰ）



「現在分詞句Ⅰ」では，結果として十分に満足できる平均正答率に達しなかったが，どの実験群においても，一定の上昇が見られ，有意差（音読群：$F(2,51) = 3.498, p < .05$，読解群：$F(2,45) = 5.140, p < .01$，タスク群$F(2,63) = 8.150, p < .01$）も見られた。「タスク群」では，Pre-test の段階で正答率が低かった（14%）が，Post-test 1では大きく上昇（64%）し，最終的には他の実験群と同様の結果（59%）となった。

6．過去分詞句Ⅰ

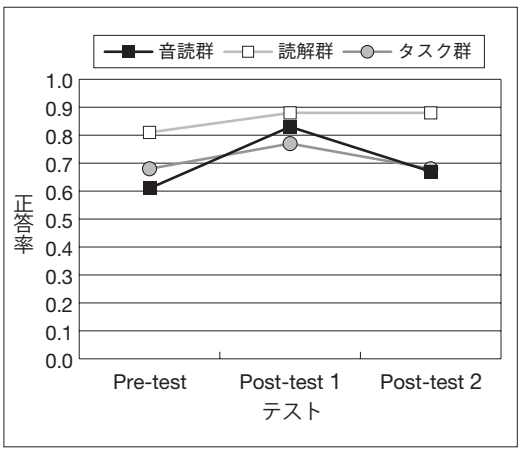
Pre　We can see houses built 150 years ago in Yokohama.

Post 1　We can see temples built 500 years ago in Kyoto.

Post 2　There are many nice places visited by many people in this city.

「過去分詞句Ⅰ」では，もともとあまり低い正答率でなかったため，大きな正答率の伸びは見られず，上昇率もほぼ横ばいであった。この文法項目については，本研究を開始する前の単元で学習していることもあり，印象として強く残っていることが要因となっていると考えられる。

▶ 図10：各テストの正答率の推移（過去分詞句Ⅰ）



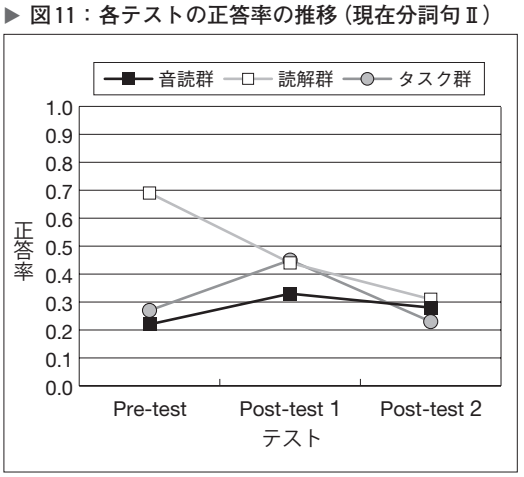
7．現在分詞句Ⅱ

Pre　The people playing basketball here will play in America in the future.

Post 1　The people visiting this place look excited.

Post 2　The people eating this food look happy.

▶ 図11：各テストの正答率の推移（現在分詞句Ⅱ）



前述のように，「現在分詞句Ⅱ」は主語を修飾するタイプとして教科書の単元で扱われていなかったために，中学生にとって難解であったと考えられる。Pre-test から Post-test 2 まで，あまり正答率の変化が見られず，依然として低い正答率である。「読解群」の Pre-test の結果が他の実験群より高いの

は，不明であるが，Post-test 1 と Post-test 2 では，他の実験群と同様の結果であった。

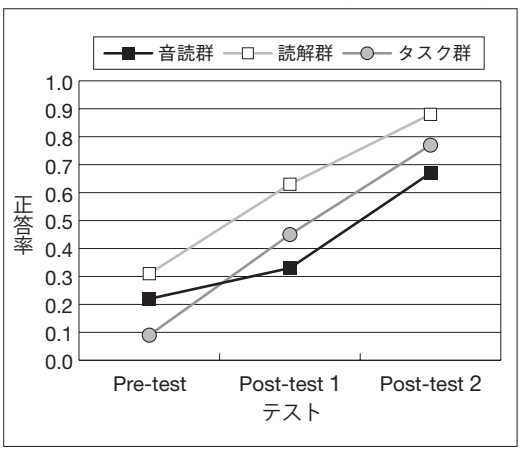
8．過去分詞句Ⅱ

Pre　I hear that cars made in Japan are expensive in this country.

Post 1　I think that bags made in Italy are very popular in Japan.

Post 2　I hear chocolate made in France is very famous in Europe.

▶ 図12：各テストの正答率の推移（過去分詞句Ⅱ）



この「過去分詞句Ⅱ」については，教科書の本文で扱われていないにもかかわらず，著しい正答率の上昇が見られる。各実験群では，Pre-test と Post-test 2 の結果を比較したところ，有意差のある伸びが見られる。その中でも，特に「タスク群」は，もともと Pre-test では正答率（９％）が低かったのだが，どのテスト間においても，有意差（$F(2,63) = 14.486, p < .01$）のある伸びが見られ，９％，45％，77％と段階的に上昇する状況が見られる。

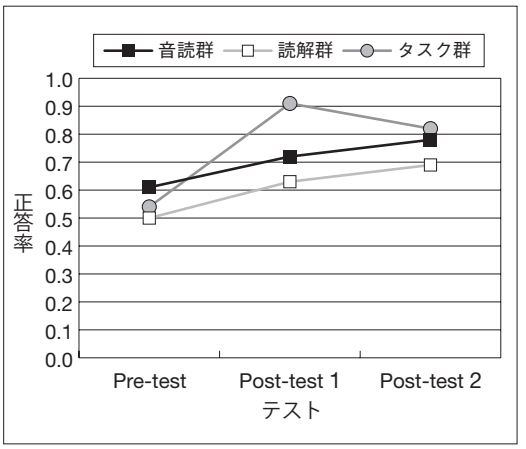
9．関係代名詞節（接触節）Ⅰ

Pre　There are many trees we want to help on this mountain.

Post 1　There are many places we want to visit in Japan.

Post 2　We can eat delicious food we want to eat at this restaurant.

▶ 図13：各テストの正答率の推移（関係代名詞節Ⅰ）



「関係代名詞節（接触節）Ⅰ」では，「タスク群」のみ有意差（$F(2,63) = 4.707, p < .05$）のある正答率の上昇が見られる。これは，Pre-test の正答率（54.5％）に比べ，言語活動後の Post-test 1 の正答率（90.9％）が高く，その後，下降するが，最終的には81.8％に到達した。他の実験群では，有意差（音読群：$F(2,51) = .601, p = .552$, 読解群：$F(2,45) = .587, p = .560$）は見られなかった。

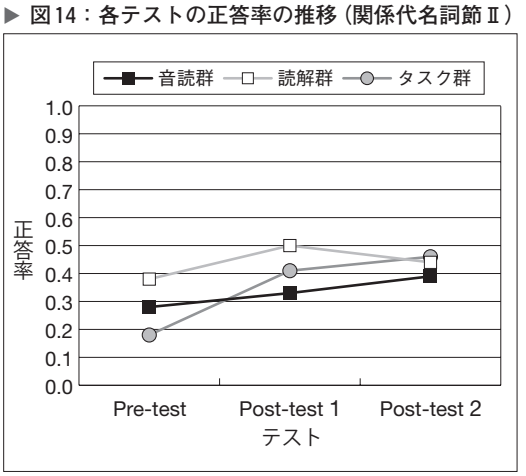
10. 関係代名詞節（接触節）Ⅱ

Pre　The place I want to visit is France.

Post 1　The food I want to eat is sushi.

Post 2　The water I will drink is from that mountain.

▶ 図14：各テストの正答率の推移（関係代名詞節Ⅱ）



最後の「関係代名詞節（接触節）Ⅱ」では，あまり正答率の上昇は見られなかった。「タスク群」で

は，Pre-test の低かった正答率が 2 割弱であったが 4 割台に到達した。しかし，この文法項目の定着については，今後の研究課題となると考えられる。

3.3.4.2　後置修飾の定着に関する統合的分析

各文法項目（1〜10）の定着の推移を各テストにおいて 1 つの問いで測ることによって，一般論を引き出すことは難しい。そこで，後置修飾という大きな枠組みの中で，統合的分析を行うこととした。図15は，各文法項目の正答率をテストごとに合計し，後置修飾全体の平均正答率を割り出し，実験群別にグラフ化したものである。

音読群では，Pre-test から Post-test 2 までの平均正答率が40%，59.4%，66.7%と上昇し，有意差（$F(2,51) = 5.510, p < .05$）が見られた。特に Pre-test と Post-test 2 に有意差（テューキーの多重比較による，以下各テスト間の差について同様）が見られた。

読解群は，平均正答率が59.4%，69.4%，70.6%と上昇し，有意差は見られなかった（$F(2,45) = 1.251, p = .296$）。

タスク群では，平均正答率が40.9%，63.6%，68.2%と上昇し，有意差（$F(2,63) = 10.714, p < .01$）が見られた。特に Pre-test と Post-test 1，Pre-test と Post-test 2 の間に有意差（テューキーの多重比較による）が見られた。

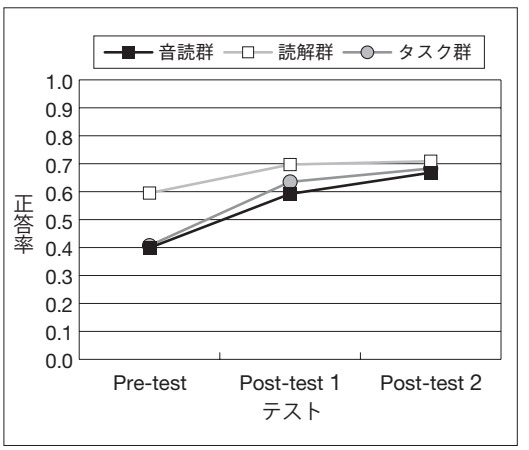
これらの結果から，音読群とタスク群では言語活動とフィードバックの前に比べ，後置修飾の定着が見られたと考えることができる。特にタスク群では，言語活動後の伸びが，音読群に比べ大きい。

図15では，後置修飾の統合的分析として，すべての文法項目の平均正答率を挙げた。後置修飾の文は，主に目的語などを修飾するものと，主語を修飾するものがある。Pre-test の結果（表 2）を見ても，主語を修飾するタイプの定着度は低い。そこで，この統合的分析では，さらに 2 つの分析を加えて みた。

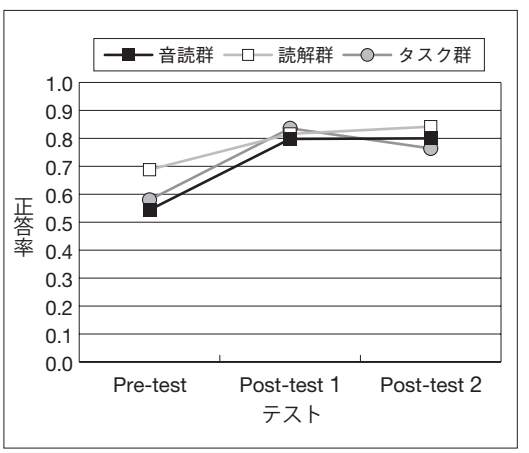
図16は，実験群別の各テストの平均正答率の推移を示している。音読群では，Pre-test から Post-test 2 までの平均正答率が54%，80%，80%と上昇しており，有意差（$F(2,51) = 5.975, p < .01$）が見られた。特に Pre-test と Post-test 1，Pre-test と Post-test 2 との間に有意差が見られた。

読解群では，平均正答率が68.8%，81.3%，83.8%と上昇しており，有意差は見られなかった（$F(2,45) = 2.357, p = .106$）が特に Pre-test と Post-test 1，Pre-test と Post-test 2 との間には有意差が見られた。

▶ 図15：各テストの正答率の推移（後置修飾全体）



▶ 図16：各テストの正答率の推移（目的語などを後置修飾するパターン）



タスク群では，平均正答率が58.2%，83.6%，76.4%と一旦上昇し，下降しているが，有意差（$F(2,63) = 8.713, p < .01$）が見られた。特に Pre-test と Post-test 1，Pre-test と Post-test 2 との間に有意差が見られた。

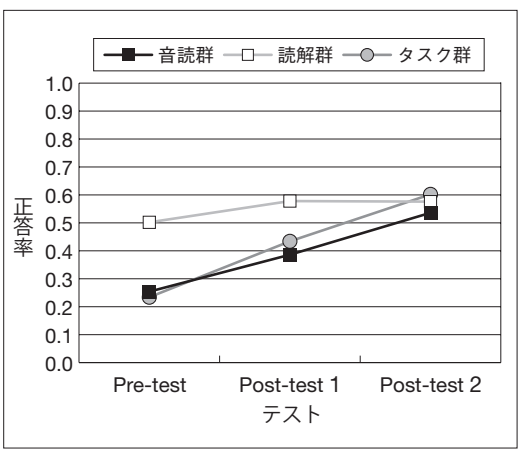
また，図17は，主語を後置修飾するタイプの文法項目の定着について，実験群別の各テストの平均正答率の推移を示している。音読群では，Pre-test から Post-test 2 までの平均正答率が25.6%，38.9%，53.3%と上昇した（$F(2,51) = 3.022, p = .057$）。Pre-test と Post-test 2 との間に有意差が見られた。

読解群では，平均正答率が50.0%，57.5%，57.5%と推移しており，有意差は見られなかった（$F(2,45) = 0.287, p = .752$）。

タスク群では，平均正答率が23.6％，43.6％，60.0％と上昇し，有意差（$F(2,63) = 8.804, p < .01$）が見られた。特に Pre-test と Post-test 2 との間に有意差が見られた。

中学生にとって学習の定着が難しいとされる後置修飾の主語を修飾するタイプの文は，この調査から，音読群での言語活動とタスク群での言語活動によって，その定着を促す効果がうかがえた。先行研究の「中学生の文構造把握力」の調査でいう，「十分な習得率（便宜的に 8 割以上）」には達しなかったが，それぞれ50％台，60％台のおおむね満足できる習得率と考えられる。しかし，読解群では，もともとの正答率は50％であったが，有意な伸びは見られなかった。この点については，後述の結論で述べていきたい。

▶ 図17：各テストの正答率の推移（主語を後置修飾するパターン）



3.3.5　縦断的分析

各実験群で行われた言語活動後に実施されたテストを項目ごとに各グループ間での差を見ることにより，後置修飾の定着を図る言語活動の有効性を探ることにした。いずれの項目も各テストにおいて，各実験群間の差は見られず，また，統合的分析で得られた結果からも，各実験群間の差は見られなかった。これは，そもそも Pre-test の段階で，実験群間に正答率の差が生じており（図15〜17参照），Post-test 2 の段階では，結果的に，各実験群間の正答率は僅差となってしまい，各言語活動による効果は，この分析方法では見ることは困難である。したがって，結論では横断的分析の結果を基に後置修飾の効果的な言語活動について述べていきたい。

4　結論

4.1　本研究から明らかになったこと

中学校 3 年間の外国語学習において，後置修飾の定着がなされないまま，その学習を終えていることに関して，本研究では，研究設問である「コミュニケーションにつながる場面を与えた言語活動と特定の文法項目に焦点を当てたフィードバックは後置修飾の文構造の定着を促すか」を明らかにしようとしてきた。各実験群のテストデータを統合的に分析すると，後置修飾の定着を促す実験群は，「音読群」と「タスク群」であることがわかった。また，文法項目ごとに分析結果を見ると，「2．前置詞句Ⅱ」，「3．不定詞句Ⅰ」，「5．現在分詞句Ⅰ」，「8．過去分詞句Ⅱ」，「9．関係代名詞節（接触節）Ⅰ」に効果をもたらす可能性が高いことがわかった。その中でも「9．関係代名詞節（接触節）Ⅰ」に効果をもたらす可能性が高い実験群は，「タスク群」のみであった。

そこで，「音読群」と「タスク群」の言語活動を振り返ると，2つの共通点は，output を促すものであり，output を促す活動は，後置修飾の文構造の定着を促す傾向にあるということが考えられた。一方，output を促さない input のみの活動にとどめた「読解群」の言語活動では，後置修飾の定着のポイントとなる語順と修飾の関係を十分理解することは難しい傾向にあると考えられた。なぜなら，被験者はワークシート（資料 4 参照）に書かれた，課題を解決するために，内容理解に焦点を当てることとなり，たとえその課題を解決する文が後置修飾の文であったとしても，それらの文の語順を意識したり，修飾の関係を意識したりすることが浅かったと考えられる。

言い換えれば，「音読群」と「タスク群」で行われた言語活動は，文法形式に焦点を当てた，Form-focused Activity であり，「読解群」の言語活動は，内容的な側面を問うことを重視した，Message-focused Activity であったのである。つまり，3 つの実験群における言語活動の中には異なる焦点の当て方があったと考えられ，このようなことから，output を促し，形式に焦点を当てる言語活動は，

後置修飾の文構造の定着を促すと言えるのである。

では，「音読群」と「タスク群」は，全く同様の言語活動を行った実験群なのであろうか。これらの２つの言語活動を比較すると，「音読群」では，後置修飾の文構造を用いた文をあらかじめ決め，何度も繰り返して音読することで焦点となる文構造を言わざるを得なくなる言語活動が行われた。「タスク群」では，被験者が伝達すべき内容を自分で後置修飾の文を考え，頭の中で作り出さなければならない状況に追い込まれる言語活動が行われた。２つの大きな違いは，「タスク群」では，頭の中で後置修飾の文を処理する過程があり，日本語とは異なる文構造を意識して，相手とやり取りを行わなければならない点であり，言語処理の過程から考えると「タスク群」は「音読群」より，実際のコミュニケーションに近い活動を行ったと考えられる。

そして，「タスク群」における言語活動とフィードバック後に行われたテストでは，「音読群」と異なり，Pre-test から Post-test 1 の区間と Post-test 1 から Post-test 2 の区間の両方で，正答率の上昇が見られた。このようなことから，コミュニケーションにつながる場面の中で，学習者が後置修飾を使わざるを得ない状況に追い込まれる「タスク群」での言語活動（タスク活動）は，３つの言語活動の中で，最も後置修飾の定着を促す指導方法の１つと考えることができる。

4.2　示唆

これまで，後置修飾という文法項目について，中学校３年間の学習活動で十分な定着に向けて取り組まれてこなかった外国語教育に対して，本研究では，３つの言語活動を行うことによって，その定着を試みた。その取り組みは，新学習指導要領が求めている「日本語とは異なる文構造への理解」に向けて，本研究を通じて，これまでの指導方法や指導内容を見直し，日本語を母語とする学習者に，今後，どのような力を身につけさせたいかを改めて考える機会となった。

外国語の目標が，「コミュニケーション能力の基礎の育成」をうたい，その内容の取り扱いにおいて，「文法指導」と「言語活動」の効果的な関連づけを求めている限り，学習者が自らコミュニケーションにつながる文法を活用するよう，教師は，授業で行われる言語活動の中に，あらかじめ意図的に課題（タスク）を仕込んでいく必要がある。また，そのような活動を行うためには，「ドリル」や「エクササイズ」のような，パターンプラクティスや教科書の音読活動など，スキル面の育成も欠かせない。そこで，これまでスキル重視の傾向にあったカリキュラムを見直し，新しいカリキュラムには，互いに関連のある文法事項をまとめて指導することと，これらの文法事項をコミュニケーションにつながる場面で活用できる言語活動を位置づけることが必要になってくる。ただし，これらの言語活動では，Form（形式）に焦点を当てつつ，意味の伝達や英語でのやり取りを重視した言語活動を行う必要がある。また，4 技能のバランスを重視するために，コミュニケーションにつながる場面を与えた，「読むこと」の活動を取り入れることは必要だが，内容理解のみに終始することなく，なぜそのような解釈がされたのかといった理由づけを，文構造の理解とともに行う必要もあると思われる。

1989年の学習指導要領の改訂でコミュニケーション能力の育成がうたわれ始めてから，いわゆる EFL（English as a Foreign Language）の学習環境を背景に，教室外での運用が極めて少ないと言われてきている。また，日本語の文構造とは異なる外国語を学習するには，単に外国語の文構造を理解しようとするだけではなく，日本語の文構造についても正しく理解し，両者の違いに気付くようにしておく必要もある。そのようなことから，今後は，指導者である教師が，教室内での運用の機会をより一層多く与え，形式にも焦点を当てた言語活動を取り入れることによって，学習者がより多くの外国語の運用の機会を得て，実際に運用できるような授業を行っていかなければならない。

4.3　本研究の限界

本研究を行うにあたり，後置修飾をひとまとまりの文法事項としてとらえ，調査していくには，あまりに膨大な時間を必要とした。カリキュラム上，後置修飾の学習を終える中学校第３学年の後半では，かなりの時間的な制約があり，文法事項の定着を見るには，各テスト実施のスパンを広くとることを必要とした。また，調査期間が，１年間の日常生活の中でも欠席が多い時期であり，十分なデータ数を得ることが難しかった。そのような意味では，後置修飾の定着についての調査は，高等学校の段階でもそ

の定着の推移や，より有効な手立ては何かを研究していく価値があると思われる。

また，言語活動については，本研究では 3 つの実験群を設け，それぞれ異なる種類の活動を行ったが，結果から，「音読活動」や「タスク活動」に後置修飾の定着を促す有効なデータを得ることができたが，「読解群」においては，あまり多くの有効性は見られなかった。これは，前述のとおり，調査の際，読解に関しては，後置修飾という形式に焦点を当てることが少なかったと考えられ，今後は「内容理解」の活動を計画する際は，単に内容を理解できればよいとするだけではなく，内容理解の過程において，言語形式を十分にとらえないと，内容理解ができないといった言語活動になるよう，あらかじめ課題（タスク）を仕込んでおく必要もある。

4.4　今後の研究への提案

本研究では，研究設問に対して，十分満足できる解答を得ることはできなかったが，今後の研究によってさらに，後置修飾の定着を促すより有効な手立てを探ることができると考えられる。

そのためには，十分な研究期間を設けることと，明確に形式に焦点を当て，現実に近い場面での言語活動を行うことが必要である。また，その際に，文法指導においては，単に英語の文法のみを説明するだけではなく，日本語と英語の語順や修飾の関係についてより明確に指導していく必要もある。

また，「関係代名詞節（接触節）Ⅱ」のように，中学校の最終段階で学習する文法事項については，高等学校との連携もにらみつつ，今後どのように定着が促されるかを調査する必要もあり，本研究を終えるにあたり，中学校卒業後の外国語学習における後置修飾の定着に有効な手立ては何かを検討していく必要があると言い添えたい。

謝　辞

本研究の機会を与えてくださいました（財）日本英語検定協会の皆様，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，本研究の趣旨を深くご理解いただき，推敲の際に，多大なご助言をいただきました立教大学名誉教授の池田央先生，研究内容と研究方法に関して多大なご助言をくださいました東京外国語大学大学院教授髙島英幸先生，本研究に使用される英文の確認を精力的に行ってくださいました ALT の Andrew Becker 先生，真摯に協力をしてくれました生徒の皆さんに深く感謝します。ありがとうございました。

参考文献（＊は引用文献）

＊文部省.(1998).『中学校学習指導要領』. 東京：大蔵省印刷局.
＊文部省.(1999).『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説―外国語編―』. 東京：東京書籍.
＊文部科学省.(2008a).『中学校学習指導要領』.
＊文部科学省.(2008b).『中学校学習指導要領解説　外国語編』. 東京：開隆堂出版.
＊高橋貞雄他編.(2006).『New Crown English Series New Edition』. 東京：三省堂.
＊髙島英幸.(2000).『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』. 東京：大修館書店.
＊髙島英幸.(2005).『文法項目別　英語のタスク活動とタスク―34の実践と評価』. 東京：大修館書店.
＊Takashima, H. & Ellis, R.(1999). Output Enhancement and the Acquisition of the Past Tense, in Ellis, R.(ed.). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 173-188.
＊髙島英幸・根岸雅史・村上美保子.(2008).『中学生の英語学力調査：英語の文構造把握力の観点から』. 東京：東京外国語大学.

資　料

資料 1 ：パイロット・テスト

3 年生【問題 A】　　3 年 ____ 組 ____ 番

次のそれぞれの（　　）内の語を並べかえて意味の通じる英文にして，解答欄に全文を書きなさい。ただし，文頭に来る語も小文字で始めてあります。

(1) (is, Australia, book, this, about).
(2) (Japan, this, book, about, is)? — Yes, it is.
(3) (new, my car, not, is).
(4) (play, I, every day, soccer).
(5) (you, do, swimming, like)? — Yes, I do.
(6) (milk, I, want, don't).
(7) (cleaned, your room, who)?
(8) (can, Hiromi, the piano, play).
(9) (call, Spotty, we, the dog).
(10) (some milk, the cat, gave, Mary).
(11) I'll give you (eat, something, to).
(12) (on the table, the notebook, new, is).

(1)	.
(2)	?
(3)	.
(4)	.
(5)	?
(6)	.
(7)	?
(8)	.
(9)	.
(10)	.
(11)	I'll give you .
(12)	.

3 年生【問題 B】　　3 年 ____ 組 ____ 番

次のそれぞれの日本語の文の意味を表す英文を選び，番号を○で囲みなさい。

(1) この本はアメリカに関するものです。
1. This is America about book.
2. This is book about America.
3. This book is about America.
4. This book about is America.

(2) この本はカナダに関するものですか。
1. Is this about book Canada?
2. Is this Canada about book?
3. Is this book Canada about?
4. Is this book about Canada?

(3) この公園は大きくありません。
1. This park not big is.
2. This park big not is.
3. This park is not big.
4. This park is big not.

(4) 私は毎日ピアノを弾きます。
1. I the piano play every day.
2. I every day the piano play.
3. I every day the play piano.
4. I play the piano every day.

(5) あなたは学校で日本語を勉強していますか。
1. Do you study Japanese at school?
2. Do you at school Japanese study?
3. Do you at school study Japanese?
4. Do you Japanese study at school?

(6) 私は英語は話しません。
1. I English speak don't.
2. I don't English speak.
3. I don't speak English.
4. I speak English don't.

(7) 誰がその子どもたちを助けたのですか。
1. Did who help the children?
2. Who helped the children?
3. Who did the children help?
4. Who the children helped?

(8) スコット先生は日本語が読めます。
1. Mr. Scott can Japanese read.
2. Mr. Scott can read Japanese.
3. Mr. Scott Japanese read can.
4. Mr. Scott read can Japanese.

(9) 人々はその町をビッグ・アップルと呼びます。
1. People the city Big Apple call.
2. People call the city Big Apple.
3. People call Big Apple the city.
4. People the city call Big Apple.

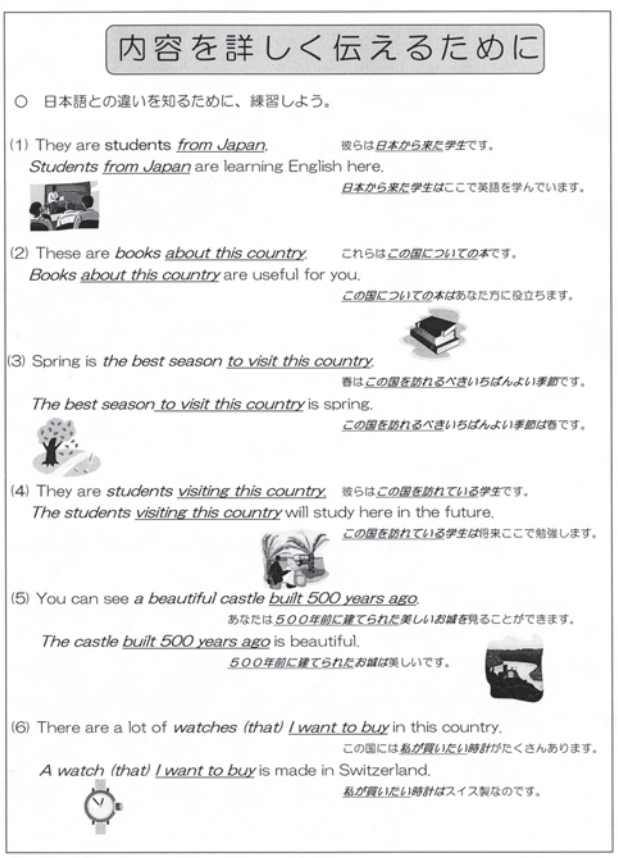
(10) アンはその犬にハンバーガーをあげた。
1. Anne the dog a hamburger gave.
2. Anne a hamburger gave the dog.
3. Anne gave a hamburger the dog.
4. Anne gave the dog a hamburger.

(11) 私は言いたいことがあります。
1. I have something to say.
2. I say something to have.
3. I something have to say.
4. I have say something to.

(12) 左側の絵はとても有名です。
1. The left on the picture is very famous.
2. On the left the picture is very famous.
3. On the picture the left is very famous.
4. The picture on the left is very famous.

資料 2：言語活動を行う前の練習

《ドリル》



《エクササイズ》

内容を詳しく伝えるために

○いろいろな場面で使われる，「内容を詳しく伝えるための文」の練習をしてみよう。

(1) A さんが B さんにあいさつをしています。
A: Hello, I'm Akira. I'm a student from Japan.
B: Hello, nice to meet you.
I hear students from Japan study hard.

(2) 情報を得るためにはどのような方法がいいか話しています。
A: I want to know about this country.
B: You should read about it.
Books about this country are useful for you.

(3) ある国に旅行をしようと計画を立てています。
A: When should we visit this country?
B: It is very cold there in winter.
Yes! The best season to visit this country is spring.

(4) 見慣れない人を見て話しています。
A: Who are they?
They are students from Japan.
B: I see.
I remember the students visiting this country will study here in the future.

(5) ある観光地について話しています。
A: Is this an old castle?
B: Yes. You can see a lot of castles built 500 years ago around there.
A: Oh, can we? Castles built 500 years ago are exciting to us.

(6) ある時計店の前で話をしています。
A: There are a lot of nice watches in this shop.
They are made in China, Japan, Switzerland, and Germany.
B: A watch (that) I want to buy is made in Switzerland.
A: This is a watch made in Switzerland. It is not so expensive.
B: Really? It looks cool.

資料 3：音読群の言語活動

《生徒用ワークシート》

○ペアで，A さんと B さんに分かれて，やり取りをしてみよう。下線部は，自分自身で選ぶか，考えて入れてみよう。

①A: Hello, I'm a student from Japan.
B: I think students from Japan (study English hard / play games well / like baseball very much).

②A: I want to know about Japan.
B: (Books / Websites) about Japan are useful for you.

③A: When should we visit Japan?
B: There are four seasons.
I think the best season to visit Japan is (spring / summer / fall / winter). You can _____.

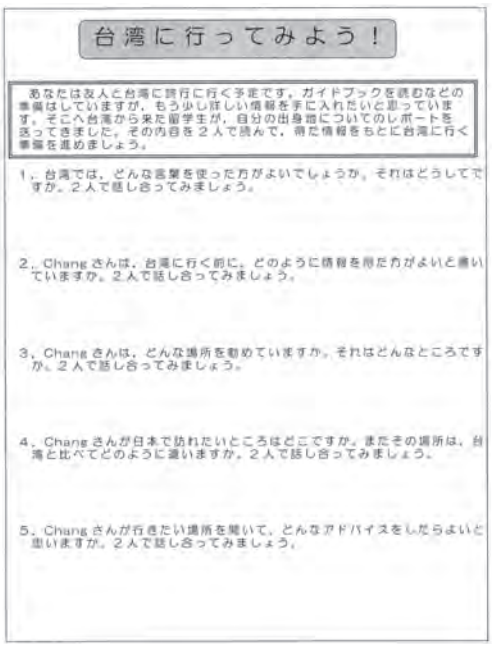
④A: Who are they? Are they students from Japan?
B: Yes. Students visiting here will _____ in the future.

⑤A: Is this a car made in Japan?
B: Yes. A car made in Japan is _____. I want _____.

⑥A: There are a lot of nice areas in Japan.
For example, Kyoto, Yokohama, Osaka, and Hokkaido.
B: A place I want to visit is _____. We can _____ there.

資料 4：読解群の言語活動

《生徒用ワークシート（抜粋）》



台湾に行ってみよう！

あなたは友人と台湾に旅行に行く予定です。ガイドブックを読むなどの準備はしていますが，もう少し詳しい情報を手に入れたいと思っています。そこへ台湾から来た留学生が，自分の出身地についてのレポートを送ってきました。その内容を２人で読んで，得た情報をもとに台湾に行く準備を進めましょう。

1．台湾では，どんな言葉を使った方がよいでしょうか。それはどうしてですか。２人で話し合ってみましょう。

2．Chang さんは，台湾に行く前に，どのように情報を得た方がよいと書いていますか。２人で話し合ってみましょう。

3．Chang さんは，どんな場所を勧めていますか。それはどんなところですか。２人で話し合ってみましょう。

4．Chang さんが日本で訪れたいところはどこですか。またその場所は，台湾と比べてどのように違いますか。２人で話し合ってみましょう。

5．Chang さんが行きたい場所を聞いて，どんなアドバイスをしたらよいと思いますか。２人で話し合ってみましょう。

《読解用テキスト》

A Report about Taiwan

Hello, I'm Chang. I'm a student from Taiwan. I hear a lot of students in Japan want to visit Taiwan. Students in Taiwan study English very hard. And Japanese students too. One day I saw students speaking English for communication at school, so they could communicate in English together. A lot of business people use English and some people working at convenience stores also speak English. When you visit Taiwan, you don't need to worry about languages.

Do you want to visit Taiwan? If you want to visit there, you should learn about Taiwan before you visit. Books about Taiwan are useful for you. Can you find them? You can also look at websites on the Internet. The best season to visit this country is spring. In summer it is very hot in Taiwan. Are you interested in visiting old temples? You can see some temples built 300 years ago. They are very different from Japanese temples and famous for a Chinese story called "Sangokushi". A lot of people visit them and pray for their happiness with long incense sticks. There are many kinds of fruit they put in the temples. When you come to the temples, you will be very excited with the *atmosphere.

Old Temple in Taiwan　A lot of People Pray　Incense Stick　Fruits They Put　The Atmosphere of Temples

A temple I want to visit in Japan is Kinkakuji Temple. I have never seen such a beautiful temple in Taiwan. I think Kinkuji Temple is a very simple and beautiful temple which has only two colors and one *decoration. Temples in Taiwan are beautiful too, I think, but they are not simple and have a lot of colors and decorations. For example, red, blue, green, yellow, gold etc. Also they have decorations of dragons and flowers. Have you ever seen Kinkakuji Temple? Which are you interested in?

A lot of Colors and Decorations　Kinkakuji Temple　A Decoration at the Top

*：atmosphere 雰囲気，decoration 装飾品

（注）本文中の下線部は今回の目標文法項目である。生徒に配布されるシートには下線は引かれていない。

資料 5：タスク群の言語活動

《生徒用ワークシート（モデル・ダイアログつき）》

いい冬だなぁ～♪

あなたは，ニュージーランドから来た友だちのアンディさんとパンフレットを見ながら相談しています。２つの行き先までしぼることができましたが，少し迷っています。二人で話し合い，どちらにするか決めましょう。

1．モデル・ダイアログを参考にやり取りする手順を覚えましょう。

モデル・ダイアログ
A: Which hotel would you like to stay in?
B: A hotel I want to stay in is ☐ hotel.
It has big rooms. / It is near the sea.
A: Which place would you like to visit?
B: A place I want to visit is the sea, because people visiting there are happy.
A: Do you want to visit Okinawa?
B: Yes. A place I want to visit is somewhere cool.
A: OK. Let's go to Okinawa together.

2．旅行のチラシを見ながら，泊まりたいホテルや行きたいところについて話し合い，どちらに行くか決めましょう。
※自分の希望に○をつけ，相手と同じならさらに○をつけて，どちらに行くか決めましょう。

	泊まりたいホテル	行きたい場所
沖縄	シーサイドホテル (Sea Side Hotel) ちゅら海ホテル (Chura-umi Hotel) なはシティホテル (Naha City Hotel)	ちゅら海水族館 (Chura-umi Aquarium) 沖縄料理店 (Okinawa food restaurant) 首里城(Shuri Castle) 海へ(the sea)
台湾	台北グランドホテル (Taipei Grand Hotel) サンホテル台北 (Sun Hotel Taipei) パシフィックホテル (Pacific Hotel)	台北１０１(Taipei 101) 台湾スイーツカフェ (Taiwan Sweets Cafe) 台湾料理店 (Taiwanese food restaurant) 龍山寺(Ryuzanji Temple)

3．２人が決めた場所に○をつけましょう。

２人で＿沖縄／台湾＿に行くことになりました。

CLASS＿＿＿No.＿＿＿NAME＿＿＿＿＿＿＿＿

《活動用パンフレット》

いい冬だなぁ♪ 沖縄 and 台湾

Go! Go! OKINAWA!

旅行代金　3泊4日
29，800円！（2月1日～3月10日まで）
基本プラン
東京→✓→那覇（1日目）
下記のお好きなホテルに3泊，終日自由行動
那覇→✓→東京（4日目）

ホテル（お好きなところをお選びください）
シーサイドホテル　ちゅら海ホテル　なはシティホテル
ビーチが近い　温泉がついている　部屋が大きい

モデル見学場所
ちゅら海水族館
訪れている人は，驚いているよ！
沖縄料理店
お店で働いている人は親切そうだなぁ！
首里城
訪れている学生はうれしそうだ
海
バナナボートに乗っている人たちはドキドキしているよ！

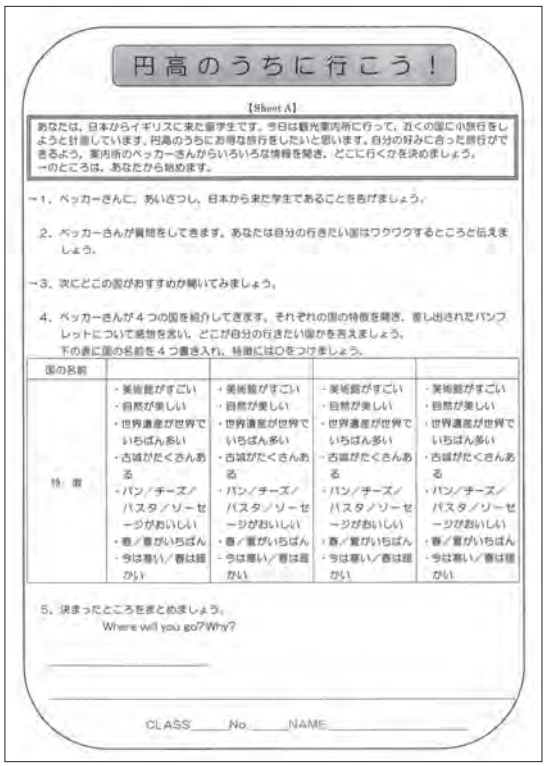
Exciting TAIWAN!

旅行代金　3泊4日
29，800円！（2月1日～3月10日まで）
基本プラン
成田→✓→台北（1日目）
下記のお好きなホテルに3泊，終日自由行動
成田→✓→台北（4日目）

ホテル（お好きなところをお選びください）
台北グランドホテル　サンホテル台北　パシフィックホテル
空港が近い　温泉がついている　素敵なレストランがある

モデル見学場所
台北１０１
2004年に建てられたこのビルは世界一高いよ！
台湾スイーツカフェ
ここで売られているデザートはものすごい人気だよ！
台湾料理店
多くの人に食べられている料理は安いよ！
龍山寺
訪れている人は将来幸せになるだろうね

《生徒用ワークシート（モデル・ダイアログなし）》



円高のうちに行こう！

【Sheet A】

あなたは、日本からイギリスに来た留学生です。今日は観光案内所に行って、五くの国に小旅行をしようと計画しています。円高のうちにお得な旅行をしたいと思います。自分の好みに合った旅行ができるよう、案内所のペッカーさんからいろいろな情報を聞き、どこに行くかを決めましょう。
→のところは、あなたから始めます。

→1．ペッカーさんに、あいさつし、日本から来た学生であることを告げましょう。

2．ペッカーさんが質問をしてきます。あなたは自分の行きたい国はワクワクするところと伝えましょう。

→3．次にどこの国がおすすめか聞いてみましょう。

4．ペッカーさんが４つの国を紹介してきます。それぞれの国の特徴を聞き、差し出されたパンフレットについて感想を言い、どこが自分の行きたい国かを言えましょう。
下の表に国の名前を４つ書き入れ、特徴には○をつけましょう。

国の名前				
特　徴	・美術館がすごい ・自然が美しい ・世界遺産が世界でいちばん多い ・古城がたくさんある ・パン／チーズ／パスタ／ソーセージがおいしい ・春／夏がいちばん ・今は寒い／春は暖かい	・美術館がすごい ・自然が美しい ・世界遺産が世界でいちばん多い ・古城がたくさんある ・パン／チーズ／パスタ／ソーセージがおいしい ・春／夏がいちばん ・今は寒い／春は暖かい	・美術館がすごい ・自然が美しい ・世界遺産が世界でいちばん多い ・古城がたくさんある ・パン／チーズ／パスタ／ソーセージがおいしい ・春／夏がいちばん ・今は寒い／春は暖かい	・美術館がすごい ・自然が美しい ・世界遺産が世界でいちばん多い ・古城がたくさんある ・パン／チーズ／パスタ／ソーセージがおいしい ・春／夏がいちばん ・今は寒い／春は暖かい

5．決まったところをまとめましょう。
Where will you go? Why?

CLASS＿＿No.＿＿NAME＿＿

円高のうちに行こう！

【Sheet B】

あなたは、イギリスのある町の観光案内所に勤めるペッカーです。日本から来た留学生のアキラさんから五くの国に小旅行をする計画を聞きました。アキラさんは円高のうちに行きたいそうです。アキラさんの好みに合った旅行ができるよう、いろいろな情報を提供し、アキラさんがどこに行ったらよいか手伝いましょう。
→のついた番号ではあなたから話します。

1．アキラさんがあなたにあいさつをしてきます。日本人留学生への感想をひと言伝えましょう。

→2．アキラさんにどんな国を訪れたいか質問してください。

3．アキラさんが、自分の行きたい国について伝えてきますので、アキラさんの行くべき国を教えましょう。

→4．ここでパンフレットを出し、それぞれの国の特徴を伝えましょう。

国の名前	France （フランス）	Switzerland （スイス）	Italy （イタリア）	Germany （ドイツ）
特　徴	*美術館がすごい パンがおいしい 春がいちばん 春は暖かい	自然が美しい チーズがおいしい 夏がいちばん 今は寒い	*世界遺産が世界でいちばん多い パスタがおいしい 春がいちばん 春は暖かい	*古城がたくさんある ソーセージがおいしい 夏がよい 今は寒い

*art museums　* world heritage sites　*old castles

5．決まったところをまとめましょう。
Where will Akira go?　Why?

CLASS＿＿No.＿＿NAME＿＿

《活動用パンフレット》

資料 6 ：Pre-test

3 年生【問題 C】　　3 年 ____ 組 ____ 番

次のそれぞれの（　　）内の語を並べかえて意味の通じる英文にして，解答欄に全文を書きなさい。
ただし，文頭に来る語も小文字で始めてあります。また，書かれた英文の意味を日本語で書きなさい。

(1) (is, from Canada, he, a singer).

_____.
日本語→_____。

(2) (about other countries, books, interesting to me, are).

_____.
日本語→_____。

(3) There will be (to eat, in that country, good food).
There will be _____.
日本語→_____。

(4) (to go to bed, the time, is) 11:00.

_____ 11:00.
日本語→_____。

(5) (these children, are, in China, learning English, students).

_____.
日本語→_____。

(6) We can see (built, 150 years ago, houses) in Yokohama.
We can see _____ in Yokohama.
日本語→_____。

(7) (in America, playing basketball here, the people, will play) in the future.

_____ in the future.
日本語→_____。

(8) I hear that (expensive, cars, are, made in Japan) in this country.
I hear that _____ in this country.
日本語→_____。

(9) There are (we want to help, many trees, on this mountain).
There are _____ .
日本語→_____。

(10) (I want to visit, the place, is) France.

_____ France.
日本語→_____。

資料 7 ：教科書の本文に用いられる後置修飾の文

後置修飾分類表（下線部は被修飾部分，囲み部分は修飾部分）

	前置詞句
主に目的語や補語などを修飾する文	**New Crown book 1** 1. He is a singer [of folk songs]. 2. Mio knows the sound [of the doorbell]. 3. She's working at a hospital [near her high school]. 4. I went to a forest [near my house]. 5. Did she go to the center [of the earth]? **New Crown book 2** 6. Let me tell you about my life [in Australia]. 7. Like many people [in Australia], I love sports. 8. I can meet friends [from other classes]. 9. You can hear the sounds [of nature] in the music. 10. This is a photo [of my sister]. 11. Hindi is the major language [in India]. 12. It shows the temperatures [of different places]. 13. Look at this site [about heat islands]. 14. It's as hot as sand [on a summer beach]. 15. These signs are seen in the forests and fields [of Cambodia]. **New Crown book 3** 16. I want to make better crops for the farmers [of Tanzania]. 17. It's a photo [of the Great Wall] [from space]. 18. Take the train [for Hon-machi]. 19. It shows terrible power [of the bomb]. 20. Koro taught the boys [of the village] its traditions. 21. We are people [of the whales] 22. I'm interested in their life [on the great grasslands]. 23. The tabletop mountains are like islands [in the sky]. 24. She writes to me about schools, movies, and music [in Korea]. 25. I write to her about life [in Japan]. 26. There were seats [on buses] that they could not use. 27. Sudan is a large country [in northeast Africa]. 28. It is a country [with great promise]. 29. He wanted the world to see the problem [of Sudan]. 30. These children may live in countries [at war]. 31. Think about the case [of the children] [in this photo]. 32. She believes in the dignity [of every person]. 33. Let's think about the words she has said about the human rights [of children]. 34. Courage is being the new kid [on the block]. 35. Courage is the bottom [of the ninth], tie score, two outs, bases loaded, and your turn to bat.

主語を修飾する文

New Crown book 1

1. Many people | in my town | speak Spanish.
2. The National Trust | in Japan | protects that forest.
3. Shiretoko | in Hokkaido | is one of them.

New Crown book 2

4. Students | in Australia | usually eat outside.
5. The life | of a people | is in its language.
6. Do many people | in India | speak English?
7. The surface | of a regular roof | is over 50 degrees.

New Crown book 3

8. The dancers | of the opera | were more active.
9. Books | about Sadako | are published in over 30 countries.
10. People | all over the world | make sembazuru and send them to Hiroshima.
11. A huge group | of whales | was coming.
12. The people | of Sudan | suffered from war and hunger.
13. Many children | in other countries | cannot go to school.
14. What are the lives | of these refugee children | like?
15. The lives | of these refugee | are hard.
16. All the children | in the world | have the same basic human rights.

	不定詞句	現在分詞句・過去分詞句
主に目的語や補語などを修飾する文	**New Crown book 2** 1. There are many ways | to help people | . 2. Now it's time | to fly | . **New Crown book 3** 3. Would you like something | to drink | ? 4. There will be many things | to see | . 5. They won the right | to take any seat on buses | . 6. I have a chance | to share my feelings, ideas and thoughts | with more and more people. 7. They have the right | to live with their families | , the right | to go to school in peace | , and the right | to grow up in safety | . 8. Courage is being the first | to make up | after argument. 9. Courage is the bottom of the ninth, tie score, two outs, bases loaded, and your turn | to bat | .	**New Crown book 3** 1. There will be many things to see; horses | running in races | and people | wrestling in Mongolian sumo matches | . 2. I can see the wonders | created by nature | . 3. More and more people joined the civil rights movement | led by King | . 4. These children are refugees | living in Africa, Asia and Europe | . 5. Courage is a blade of grass | breaking through the icy snow | .
	※ 主語を修飾する文はこのカテゴリーにおいて採用されていない。	※主語を修飾する文はこのカテゴリーにおいて採用されていない。

	関係代名詞節
主に目的語や補語などを修飾する文	**New Crown book 3** 1. There are many things [I want to know]. 2. He had a dream [that is important to all of us]. 3. He was a person [that lived for this dream]. 4. There were many things [that African-American could not do]. 5. There were toilets [that they could not use]. 6. There were seats on buses [that they could not use]. 7. There were even drinking fountains [that they could not use]. 8. Mrs Parks was a black woman [who always took the bus home from work]. 9. One day she took a seat [near the white section]. 10. They started a boycott [which lasted more than a year]. 11. He left the words [which we will always remember]. 12. These are activities [that are natural for you]. 13. Some doctors are helping refugees [who are sick]. 14. Some teachers are working in schools for refugee children [who cannot go to school]. 15. Let's think about the words [she has said about the human rights of children].
主語を修飾する文	New Crown book 3 1. The place [I want to visit] is Korea. 2. One person [who worked to help refugees] was Ogata Sadako.

資料 8 ：Post-test 1・2

3 年生【問題 D】　　3 年 ____ 組 ____ 番

次のそれぞれの（　　）内の語を並べかえて意味の通じる英文にして，解答欄に全文を書きなさい。
ただし，文頭に来る語も小文字で始めてあります。また，書かれた英文の意味を日本語で書きなさい。

(1) This is (to drive, in this season, a good car).
This is _____ .
日本語→ _____。

(2) (about this city, useful to us, books, are).
_____.
日本語→ _____。

(3) There are (we want to visit, many places, in Japan).
There are _____.
日本語→ _____。

(4) (these children, are, learning Japanese, students) in China.
_____ in China.
日本語→ _____。

(5) (a student, is, from Australia, that girl).
_____.
日本語→ _____。

(6) (to play tennis, the best season, is) fall.
_____ fall.
日本語→ _____。

(7) We can see (built, 500 years ago, temples) in Kyoto.
We can see _____ in Kyoto.
日本語→ _____。

(8) (I want to eat, the food, is) sushi.
_____ sushi.
日本語→ _____。

(9) I think that (bags, are, made in Italy) very popular in Japan.
I think that _____ very popular in Japan.
日本語→ _____。

(10) (visiting this place, the people, look excited).
_____.
日本語→ _____。

3 年生【問題 E】　　3 年 ____ 組 ____ 番

次のそれぞれの (　　) 内の語を並べかえて意味の通じる英文にして，解答欄に全文を書きなさい。ただし，文頭に来る語も小文字で始めてあります。

(1) (websites, are, about this musician, fun for me).
_____.

(2) They (students, are, learning English) in Australia.
They _____ in Australia.

(3) This is (in this town, to make cheese, good milk).
This is _____.

(4) (look happy, eating this food, the people).
_____.

(5) (to see here, the best movie, is) “Mr. Bean”.
_____ “Mr. Bean”.

(6) We can eat (at this restaurant, we want to eat, delicious food).
We can eat _____.

(7) (is, the water, I will drink) from that mountain.
_____ from that mountain.

(8) There are (in this city, visited by many people, many nice places).
There are _____.

(9) That boy (a good player, is, from England).
That boy _____.

(10) I hear (made in France, is, chocolate) very famous in Europe.
I hear _____ very famous in Europe.

■ B. 実践部門　報告Ⅴ ■■■ 英語能力向上をめざす教育実践

ペア・プランニングが自由英作文に与える影響

—Coh-Metrix を用いたテクスト分析—

共同研究

代表者：新潟県／長岡工業高等専門学校　助教　田中 真由美

概要　本研究では，事前のペアによるプランニングの方が，１人で行うプランニングよりも，その後のライティング・タスクのパフォーマンスを高めるかどうかを検証した。用いた分析指標は，流暢さ，複雑さ，正確さ，結束性の４つである。高等専門学校の２年生，３学科を対象に，英語ライティングの授業時間内に，週１回，計５回の自由英作文タスクを行った。各学科を，ペア・プランニング群，個人プランニング群，オンライン・プランニング群に割り振り，３群間でパフォーマンスを比較したところ，個人プランニング群の平均値の方がオンライン・プランニング群の平均値よりも統計的に有意に高かった。ペア・プランニング群とオンライン・プランニング群との間には平均値に統計的有意差は認められなかったものの，ペア・プランニング群と個人プランニング群とではほとんど数値に差がなかったため，流暢さにおいてペア・プランニングは個人プランニングに近い効果があると考えられる。ペア・プランニングの効果は，今回の研究結果ではあまり認められなかったが，ペア・プランニングがより効果的になるようなプランニングとライティングのタスク設定の必要性が，今後の課題として明らかになった。

1 はじめに

近年，英語教育において，「書く活動」が注目されている（大井, 2005, 2008）。「書く活動」の１つとして，自分自身の考えを読み手に伝わるように書く活動が挙げられる。そして，そのような活動は，ライティング力を身につけるために効果的な学習活動である必要がある。本研究では，英語教育で広く行われているペア活動と，ライティングのプロセスの一部であるプランニングに焦点を当ててタスクを設定し，それがライティング力をつけるために効果的であるかを検証した。

2 研究の背景

2.1 ペア活動

ペア活動が外国語学習に及ぼす効果はさまざまな研究結果，理論，教授法によって広く知られている。第二言語習得研究における，インタラクションの研究においては，ペア活動によって学習者間の意味交渉の機会が増え，言語の産出量に影響を与えることが報告されている（ESL 研究会編, 1994）。Vygotsky（1978）が提唱する社会文化的理論（sociocultural theory）では，「足場」（scaffolding）と呼ばれる教師のような言語能力の高い者との支援的対話によって，１人では達成できない知識や技能を身につけることが可能であると主張されている（米山, 2003, p.296）。この理論に基づく第二言語習得研究では，「足場」は，ペアやグループワークでの学習者間でも起こることが報告されている（Storch, 2002）。また，コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング（communicative language teaching）や共同方式教授法（cooperative language teaching / collaborative language teaching）などのコミュニケーション志向のアプローチが用いられる授業では，ペア活動やグループ活動が行われ，学習者間の

交流活動の機会が提供されている（米山, 2003, p.63）。

以上のように，ペア活動にはさまざまな利点があり，ライティングにおけるプランニングにも，やはりペア活動の効果が期待される。Storch（2005）は，学習者が共同で行う作文（collaborative writing）の研究を行い，1人で英作文を行ったときよりもペアで行ったときの方が，量は少ないが複雑で文法的に正確なテクストを産出したと報告している。これはプランニング，ライティング，そして修正を含むライティングのプロセス全体を扱った研究であるが，日常生活で以上の3つをペアで行う機会は少なく，プランニングの段階，または修正の段階で他者と相談する場面の方が多いと思われるため，上記の3つの段階のいずれかに焦点を当てた研究も必要である。また，「学習者間の支援」という観点から，ペアであれば，書く内容，あるいは表現などについて互いに相談ができ，その後のライティングで相談内容が役に立つ可能性がある。また，書くことや英語そのものを苦手とする学習者にとっては，相談する相手がいることで，不安が軽減されることが期待される。したがって，ペアによるプランニングに注目することは，日常生活におけるライティングと英語学習という両方の観点から必要であると考えられる。

2.2　プランニング

プランニングの研究では, 一般に, スピーキング・タスクの前にプランニング（pre-task planning）を行うと，行わない場合よりも，発話が流暢で複雑になると報告されている（Foster & Skehan, 1996）。また, いくつかのプランニングの条件（教師の指導, 単独，グループ）のうち，教師の指導の下で行った pre-task planning の後では，発話が正確になり，単独で pre-task planning を行った後では，発話が複雑で流暢になり，そしてグループでのプランニングでは事前にプランニングを行えない統制群と違いが見られなかったと報告されている（Foster & Skehan, 1999）。Foster & Skehan の研究参加者はグループ活動に慣れていたが，グループ・プランニングのトレーニングは受けていなかった。また，プランニングを行うには，グループという単位は，人数が多すぎたのかもしれない。ペアによるプランニングであれば異なる結果が出る可能性がある。

一方，ライティング・タスクに関するプランニング研究では，pre-task planning がその後のライティング・タスクで流暢でかつ，複雑なテクストを産出するのに効果的であったという報告がなされ，また事前に考える時間はないが，ライティングの際時間的なプレッシャーがない条件（on-line planning）では産出された言語が正確であったと報告されている（Ellis & Yuan, 2004）。この研究では，プランニングは1人で行われたが，複数人でプランニングが行われた場合，異なる結果が現れるかもしれない。

ペアによるプランニングに関する最近のパイロット研究（田中, 2008）では，プランニングの時間を与えず，ライティングを1人で行わせ，その後ペアでプランニングをする群と1人でプランニングをする群に分け，同じトピックで2回目のライティングを1人で行わせた。1回目から2回目のライティングで産出する語数の増加数を比較したところ，個人プランニングの増加単語数は，ペア・プランニングの増加単語数の2倍であった。この研究では，ペアでのプランニングでは話し合う内容が2人分になることを考慮して，個人プランニング群の2倍の長さのプランニング時間をペア・プランニング群に与えたが，それでも1人でプランニングを行った方が1回目のライティングから2回目のライティングへの増加単語数が多かった。この結果は Foster & Skehan（1999）の結果と同様，1人でプランニングを行った方が流暢さに関しては効果があったが，複雑さに関しては両群に統計的有意差は見られなかった。

2.3. 研究の目的

以上の先行研究から，ペア活動は第二言語習得の上で効果が期待されるものの，ペア・プランニングの研究はまだあまり行われていないため，更なる研究の必要性が明らかとなった。そこで，本研究は，事前にペアでプランニングを行うと，1人でプランニングを行うときよりも，その後のライティングでより高い効果が認められるか検証することを目的とした。

3　研究の方法

3.1　参加者

参加者は，高等専門学校の3学科の2年生（高等

学校 2 年生に相当）である。人数は，学科 A（35名），学科 B（32名），学科 C（34名）の合計101名であり，この中に帰国子女および留学生は含まれていない。各学科を，個人プランニング群（学科 A），ペア・プランニング群（学科 B），オンライン・プランニング（事前プランニングなし）群（学科 C）の 3 群に割り振った。ベネッセコーポレーションが実施している GTEC を本研究が行われた年度の 4 月に行い，3 群の英語力を比較したところ，表 1 のように，リーディング，リスニング，ライティングの総得点の平均値において，群間で統計的に有意な差はなかった。

■ 表 1：3 群の GTEC の得点の記述統計と分散分析結果

	N	*M*	*SD*
個人プランニンング（学科 A）	35	390.63	35.87
ペア・プランニング（学科 B）	32	372.69	42.35
オンライン・プランニング（学科 C）	34	391.82	36.15
F 値	2.59 *n.s.*		

*$p < .05$

3.2 手順

英語ライティング（英語Ⅱ）の授業の中で，以下の 5 つのトピックに関する自由英作文を，それぞれ週 1 回行った。英語ライティングの授業の最終的な到達目標は，英語でエッセイを書けるようになることであり，年間を通して，教科書を使った文法指導からパラグラフ・ライティング，そしてエッセイ・ライティングという順で授業を行った。また，授業は 3 学科それぞれ異なる教員が担当した。本研究にかかわる自由英作文が行われたのは，パラグラフ・ライティングとエッセイ・ライティングの指導の期間である。この期間の授業では，パラグラフやエッセイの構成と，ディスコース・マーカーに関して指導を行った。本研究にかかわる 5 つのトピックは，すべて主張と理由を述べることが求められる内容であり，授業内容を反映したものである。しかし，参加者である学生には，エッセイ／パラグラフ・ライティングをするよう指示はせず，与えられたトピックに関して自由に書くよう指示した。

トピック

第 1 週目： Do you want to be a millionaire? Why, or why not?
第 2 週目： Do you need friends? Why, or why not?
第 3 週目： Why do you study English?
第 4 週目： Do you think cell phones are important? Why, or why not?
第 5 週目： What subject do you like best? Why do you like it?

毎回のタスクの手順は，表 2 に示すとおりである。上記のトピックを与えた後，個人プランニング群とペア・プランニング群には10分間のプランニング時間を与え，オンライン・プランニング群にはプランニング時間を与えず，すぐに10分間のライティングをするよう指示した。事前にプランニング時間を与えられた 2 群は，その後すぐ10分間のライティングを行った。事前プランニングの間は辞書の使用とメモを取ることを認めたが，ライティングの間は辞書の使用や他者への相談は禁止した。ただし，事前プランニングの間に取ったメモを見ることは許可した。

■ 表 2：手順

	手順 1	手順 2	手順 3
個人	トピックの提示	プランニング（10分間）	ライティング（10分間）
ペア	トピックの提示	プランニング（10分間）	ライティング（10分間）
オンライン	トピックの提示	ライティング（10分間）	

3.3 分析方法

3.3.1 分析指標と分析ツール

プランニングの先行研究では，流暢さ，複雑さ（語彙的複雑さ・統語的複雑さ），正確さの 3 つの指標を用いることが多いが，本研究では，それらに加えて結束性も分析指標とし，参加者が書いたテクストを，メンフィス大学が開発した Web 上の言語分析ツールである Coh-Metrix 2.0 (注) を用いて分析した。Coh-Metrix 2.0 は，主にテクストの結束性や一貫性の分析に用いられるツールであるが，プランニング研究で用いられる分析指標のいくつかも，このツールで分析でき，新多・馬場（2008）は，テクストを多面的に分析するために，オンライン・プランニン

グの研究におけるテクスト分析に，このツールを利用することを提案している。本研究では，流暢さ，語彙的複雑さ，結束性の分析のために，Coh-Metrix 2.0 を用いた。

（注）http://cohmetrix.memphis.edu/cohmetrixpr/index.html

3.3.2　流暢さ

流暢さは，10分間で産出された単語数とした。Ellis & Yuan（2004）では，語数ではなく，シラブル数を用いているが，本研究の参加者が使用できる単語には限りがあり，文字数の多い単語をあまり使えないことと，それぞれの単語の長さが伝える内容の量に影響を与えないと判断したことから，産出された語数で測定した。

3.3.3　複雑さ

複雑さは，統語的複雑さと語彙的複雑さに分け，統語的複雑さは Ellis & Yuan（2004）に習い，T-unit 数に対する節数の割合とした。これに加え，本研究では Kawauchi（2005）に習い，T-unit 数に対する語数の割合も用いた。語彙的複雑さは，ライティング能力の測定によく用いられるタイプ・トークン比率を用いた。

3.3.4　正確さ

正確さに関して，プランニング研究では全体的な文法的誤りを分析するものが多い（Ellis, 2005, p.32）。しかし，本研究では，参加者の英文法に関する知識と運用能力が不十分なため，すべての文法項目を対象とするのは妥当ではないと判断した。そこで，中学校で既習の文法項目のうち，本研究参加者がライティングの際に注意を払えると思われる，主語と述語動詞の性・数の一致と，助動詞と動詞の原形の組み合わせを誤り分析の対象とした。また，正確さの値は，総節数に対する誤りのない節数とした。

正確さの分析は，3 人の分析者が行った。分析者間の分析の信頼性を高めるために，あらかじめ分析の基準を示す分析者 A が中心となり，分析基準を他の分析者 B と分析者 C とで話し合った。その後分析を行い，分析がすべて終わった後，各群の最初の10人のテクストを 3 人の分析者 A，B，C がそれぞれ分析し，ピアソンの積率相関係数を出した。相関係数は，.8 以上であれば妥当な相関とした（Alderson, Clapham & Wall, 1995）。基準となる分析者 A と，分析者 B との相関は若干低く（r = .603），分析者 C との相関は高かった（r = .940）。その後，分析者 A と分析者 B との分析基準を再確認し，分析のやり直しを行った。

3.3.5　結束性

上記の 3 指標に加え，結束性も本研究では取り入れた。Coh-Metrix 2.0 が，結束性を分析することのできるツールであることと，本研究がライティング授業のパラグラフ／エッセイ・ライティングの指導期間に行われたことを考慮すると，結束性もまた分析すべき指標と考え，Coh-Metrix 2.0 が分析することのできる，すべての連結表現の出現頻度（the incidence of all connectives）を分析対象とした。接続表現を多用したテクストが必ずしも優れているとは言えないのだが，橋内（1995）が「非母語として英語として英語を学ぶ者は，まずは ‘cohesion’ について十分理解することが重要である」（p.15）と述べているように，本研究参加者のような英語で自分の考えを述べるための学習を始めたばかりの学習者は，結束性を意識して書くことが重要である。また，たとえ流暢さ，複雑さ，正確さの数値が高くても，節と節，あるいは文と文とのつながりがなければ，意味のあるテクストとして読み手には認識されない。それゆえ，結束性のある文章を書けているかどうかを分析することも必要だと考えられる。結束性は，接続表現の他，言い換え，繰り返し，省略なども含まれるが，本研究では，英語ライティングの授業で重点的に指導した接続表現にのみ焦点を当てた。

4　結果と考察

4.1　流暢さ

5 回行われた自由英作文の産出語数の平均値を 3 群間で比較したところ，表 3 に示すとおり，個人プランニング群とオンライン・プランニング群の間で，統計的有意差が見られた。

個人プランニングとオンライン・プランニングの違いは，事前にプランニングをする時間の有無であった。書く前にプランを立てる時間がある方が，ないときよりも内容について考えることができるた

■ 表 3：流暢さの記述統計と分散分析結果

	M	*SD*
個人	54.79	14.78
ペア	53.83	14.60
オンライン	46.56	13.03
F 値	3.43*	
多重比較	個人＞オンライン	

*$p < .05$

め，より多く言語を産出することができたのだと考えられる。また，ペア・プランニング群はオンライン・プランニング群より平均で約 7 語多く産出したが，2 群間に統計的有意差は認められなかったため，個人プランニングほどの効果が得られなかったと解釈できる。

Foster & Skehan（1999）の研究では，グループ・プランニング群の発話よりもオンライン・プランニング群の発話の方がむしろ流暢であったが，本研究では，統計的有意差こそなかったが，ペア・プランニング群の平均値はオンライン・プランニングの平均値よりも高かった。Foster & Skehan（1999）の研究結果はスピーキング・タスクに関するものであり，単純には本研究結果と比較はできないのだが，グループ・プランニングよりもペア・プランニングの方が流暢さに関しては個人プランニングと同様の効果があると期待できる。

4.2 複雑さ

表 4 に示すように，それぞれの分析項目に関して，3 群間で顕著な差は認められなかった。

■ 表 4：複雑さの記述統計と分散分析結果

	T-unit 数に対する節数の割合		T-unit 数に対する語数の割合		タイプ・トークン比率	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
個人	1.36	0.23	8.53	1.54	0.76	0.07
ペア	1.52	0.28	9.34	2.45	0.77	0.06
オンライン	1.44	0.17	8.70	1.56	0.77	0.06
F値	1.73 *n.s.*		2.08 *n.s.*		0.24 *n.s.*	

*$p < .05$

T-unit 数に対する節数の割合と T-unit 数に対する語数の割合において，ペア・プランニング群の数値がわずかに高いのは，I think を頻繁に使用した可能性があるからだと考えられる。松原（2006）のスピーキング・タスクにおけるプランニング研究でも，I think などの挿入節が複雑さの値に影響を与えた可能性を指摘している。本研究では，各群の授業中のライティング指導で，「〜だと思います」という日本語を直訳して英文にすることを控えるよう指導したが，指導内容，または回数に若干の違いがあったのかもしれない。挿入節の使用頻度については，今後詳細な分析を行い，調べる必要があるだろう。

タイプ・トークン比率についても，群間に違いはほとんど認められなかった。個人プランニング群とペア・プランニング群は，プランニング・タイムの間の辞書の使用と，取ったメモの内容をライティングの時間内に見ることが許可され，オンライン・プランニング群よりも，より多くの種類の内容語を使用できるように思われた。しかし実際は，3 群に差が見られなかった。事前のプランニングでは，辞書の使用が許されていても，単語を調べることにあまり時間はかけず，内容などの，ライティングにおけるその他の側面に時間をかけていたのかもしれない。

4.3 正確さ

正確さは，表 5 に示すとおり，群間で統計的有意差は認められなかった。誤りの対象を主語と動詞の性・数の一致と助動詞に限定したことが理由の 1 つであると考えられる。誤りの対象を増やせば，群間に違いが現れるかもしれない。また，ライティングの10分間は，個人プランニング群とペア・プランニング群もオンライン・プランニングをしており，事前にどれだけプランニングをしても，制限時間というプレッシャーを与えられた状況では，事前にプランニングのなかったオンライン・プランニング群と条件はほぼ同じだったのかもしれない。

群間で統計的な有意差は認められなかったものの，ペア・プランニング群の数値が，わずかではあるが，他の 2 群よりも低いことに注目するならば，その理由は，ペア・プランニング群の英語力が他の 2 群よりも低いことにあるのかもしれない。GTEC のスコアでは群間で統計的有意差は認められなかったが，ペア・プランニング群は他の 2 群よりも，18〜19点，平均点が低い。この英語力の違いが，正確さの値に影響を与えたとも考えられる。

■ 表 5：正確さの記述統計と分散分析結果

	M	*SD*
個人	0.95	0.05
ペア	0.92	0.06
オンライン	0.94	0.06
F 値	1.98 *n.s.*	

*$p < .05$

4.4　結束性

結束性は，Coh-Metrix 2.0 を用いて分析した。数値は，1,000語当たりの接続表現の出現回数を示している。表 6 に示すとおり，群間で統計的有意差は認められなかったことから，事前プランニングは結束性に影響を与えないと考えられる。ペア・プランニング群と個人プランニング群を比較すると，統計的有意差はないものの，ペア・プランニング群の数値はわずかに低い。本研究が行われた英語ライティングの授業では，3 群とも，同じ教科書を使って指導したが，各群で異なる人物が授業を担当したため，授業内での日頃の接続表現に関する指導の違いが，今回の結束性の数値に影響を与えたのかもしれない。あるいは，正確さの数値の解釈と同様，英語力に差があったことが原因とも考えられる。

■ 表 6：結束性の記述統計と分散分析結果

	M	*SD*
個人	103.52	19.86
ペア	93.15	18.16
オンライン	101.50	21.04
F 値	2.51 *n.s.*	

*$p < .05$

5　結論

5.1　流暢さ

個人プランニング群とオンライン・プランニング群の間では産出量の平均値に統計的有意差が認められ，ライティングの前にプランニングをすることで産出量が増えることがわかった。ペア・プランニング群と個人プランニング群では，平均値に差はほとんど認められず，ライティングに対し，ペア・プランニングが個人プランニングに近い効果を持つことがわかった。

5.2　複雑さ

統語的複雑さに関しては，3 群間で統計的有意差は認められなかったが，ペア・プランニング群は若干，他の 2 群より数値が高かった。日本語特有の「～だと思います」に当たる，I think を他の群よりも多く用いたことが原因と考えられ，複雑なテクストを産出したとは判断できない。これについてはさらなる分析が必要である。

語彙的複雑さに関しても，3 群間で統計的有意差は認められなかった。事前にプランニング時間を与えられた 2 群は辞書で単語を調べることが可能であったが，実際はライティング時に使うための単語を辞書で調べることだけに時間を費やしてはいなかったと思われる。

5.3　正確さ

3 群間で統計的有意差は認められなかった。個人プランニング群とペア・プランニング群では事前にプラニング時間が与えられてはいたものの，その後のライティングは，オンライン・プランニング群と同様の時間的プレッシャーを感じながら行ったため，文法的正確さにまで注意を払う余裕はなかったと思われる。したがって，事前プランニングはライティングの正確さに効果を与えなかったと考えられる。また，個人プランニング群の方がペア・プランニング群よりわずかではあるが，平均値が高かったのは，事前に行った英語力判定テストの結果から，英語力に多少の差があったことが原因と推測できる。

5.4　結束性

3 群間で統計的有意差は認められなかったことから，事前プランニングが結束性に効果を与えなかったと考えられる。ペア・プランニング群の平均値が他の 2 群よりもわずかに低かったのは，日頃の連結表現に関する指導の違いと英語力の差が影響したからかもしれない。

5.5　今後の課題

本研究は実践部門の研究として，英語ライティングの授業の中で，週 1 回のペースで全 5 回行われた。3 学科の担当教員がすべて異なっていたため，日頃の指導の違いが分析結果に影響を与えた可能性がある。また，英語力判定テストで学科間の等質性を測

り，統計的有意差がなかったものの，平均点を比較すると，ある学科の得点が他の２学科よりも低かった。この平均点の違いもまた，分析結果に影響を与えた可能性がある。今後，この実践を研究部門として発展させるならば，上記の２点に関して注意が必要であろう。

また，本研究ではテクストの量的な分析のみ行ったが，ペア・プランニング群の学生が何を相談したのかについては明らかにしなかった。今後，この研究を継続する場合，ビデオ撮影やインタビューなどで質的な分析を行い，ペア・プランニングの役割について探求したい。

最後に，プランニングとライティングのタスク設定についても今後考慮すべきであろう。今回はトピックを提示した後，すぐにペアでプランニングを行うよう指示した。しかし，共同で執筆するという場合でない限り，日常のライティングでは，まず自分で考え，その後でわからないことについて誰かに助言を求めることが多いと思われる。ライティングの授業でも，すぐにペア・プランニングをするのではなく，個人プランニング→ペア・プランニングという流れのタスクの構成が可能である。また，ライティング・タスクも，問題解決型の内容のトピックにする方がペア・プランニングの効果が現れるかもしれない。以上のようなプランニングとライティングのタスク設定も，今後の研究課題としたい。

謝　辞

本研究の機会を与えてくださいました（財）日本英語検定協会と選考委員の先生方に心より感謝いたします。また，本研究に関してアドバイスをくださいましたコミュニカティブ・ティーチング研究会の会員の方々，そして本研究に協力いただきました多くの方々にも感謝の意を表します。

〈共同研究者〉
長岡工業高等専門学校　講師　大湊佳宏
長岡工業高等専門学校　非常勤講師　阿部聡

参考文献（＊は引用文献）

＊Alderson, J.C., Clapham, C. & Wall, D.（1995）. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
＊Ellis, R.（2005）. Planning and task-based performance: Theory and research. In Ellis, R.（Ed.）, *Planning and Task Performance in a Second Language.* 3-34. Amsterdam: John Benjamins.
＊Ellis, R. & Yuan, F.（2004）. The effects of planning on fluency, complexity, accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26（1）, 59-84.
＊ESL研究会（編）（1994）.『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』. 東京：大修館書店.
＊Foster, P. & Skehan, P.（1996）. The influence of planning on performance in task-based learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 18（3）, 299-324.
＊Foster, P. & Skehan, P.（1999）. The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance. *Language Teaching Research*, 3（3）, 215-247.
＊橋内武.（1995）.『パラグラフ・ライティング入門』. 東京：研究社.
＊Kawauchi, C.（2005）. The effects of strategic planning on the oral narratives of learners with low and high intermediate L2 proficiency. In Ellis, R.（Ed.）, *Planning and Task Performance in a Second Language*. 143-164. Amsterdam: John Benjamins.
＊松原緑.（2006）.「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―」. *STEP BULLETIN*, vol.18, 50-60.
＊新多了・馬場今日子.（2008）. Effects of task type practice on Japanese EFL university students' writing development: A longitudinal study with multi-level text analysis. 第５回言語テスティング・第二言語習得合同勉強会発表資料.
＊大井恭子.（2005）.「これからのライティング指導」.『英語教育』54（6）, 28-31. 東京：大修館書店.
＊大井恭子（編著）.（2008）.『パラグラフ・ライティング指導入門：中高での効果的なライティングの指導のために』. 東京：大修館書店.
＊Storch, N.（2002）. Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52（1）, 119-158.
＊Storch, N.（2005）. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153-173.
＊田中真由美.（2008）.「プランニングがライティングのタスク・パフォーマンスにおける流暢さと複雑さに与える影響」.『長岡工業高等専門学校研究紀要』44（1）, 9-16. 長岡工業高等専門学校.
＊Vygotsky, L.S.（1978）. *Mind in Society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
＊米山朝二.（2003）.『英語教育指導法事典』. 東京：研究社.

高校生のリーディングに対する動機づけの高揚と読解力の育成

―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

概要　本研究は10分間ほど易しい段階別教材を読ませる多読（10分間多読）に関する実践的研究である。次の２点をその研究目的とする。１つはコメントや助言など（言語的報酬）による多読支援を行うことによって多読の動機が高まり，読みの速さを伸ばすことを実証すること。もう１つは，読みの速さと動機の関係を明らかにすることである。

本研究の結果，支援を受けた生徒は教師との関係を改善し，多読に対する関心を高め，１分当たりの読語数（WPM）を伸ばした。同時に読む面白さを味わいながら，多読に対する不安を減らして読語数を増やした。しかしながら，自分の読みたい本を自分で決めるという学習内容に対する自己管理意識（自律性）や長文を読む自信（有能感）に変化はなかった。本の選択についての助言，読後レポートに対するコメント，多読に対する姿勢についてのフィードバック回数が不足していたことがその要因として考えられる。有能感支援や自律性支援が効果的でなかったために，多読の価値が自分の中に取り込まれず内発的価値が高まらなかった。

言語的報酬による多読支援には多くの要因が複雑にからまっている。支援の柱として，生徒が読みたいと思う本を生徒と一緒に読みながら，読む喜びを共有して，その喜びを通して達成感を味わせることが重要と思われる。我々教師は多読を支援する者として，複雑にからまった糸を解きほぐしながら，いかにして動機づけを高めていくか，試行錯誤を繰り返していくことが求められる。

1　はじめに

筆者は，科学研究費補助金（基盤研究(C)）「多読指導が英語力向上と英語学習の動機づけの及ぼす影響：中・高・大学生への実証研究（課題番号19520523：研究代表者・野呂忠司）を受けて，平成19年度に授業の開始後10分を利用した多読を週に１回実践した（10分間多読）。10分間多読では，生徒が多読の三原則（辞書は引かない，わからないところは飛ばす，つまらなかったらやめる）を守りながら10分間の sustained silent reading（SSR）を行った。SSR とは，自分で読みたい本を選んで，自由に５分から15分黙読することである（Krashen, 1993:2）。読了後に，本のタイトルや語数などを記録用紙に記録して，多読の時間を終えた。

平成19年度の「10分間多読」は読みの流暢さ（速さ・正確さ）並びに動機づけに影響を与えた。「10分間多読」は平成20年で２年目を迎えた。２年目をスタートするにあたり，SSR 方式では生徒の多読に対する興味や関心を持続させることができないのではないかと危惧した。平成19年度の実践において「10分間多読」は多大な成果を残したが，多読の最大の眼目である楽しみながら読むという目的を十分に達成していない生徒がいたこともまた確かであった。そうした生徒に対して多読の楽しみを高揚して，読解力の向上に寄与できる支援方法はないのかといった問題意識が本研究の端緒となった。

2 先行研究

多読が読みの動機づけに与える影響を考察した研究は内外で数多く報告されている。Waring（2000）はそれらの研究を概観して，多読が第二言語の読みに対する積極的な態度を涵養（かんよう）すると述べている。近年は，因子分析，相関分析，回帰分析などを用いた研究の成果として多読に影響を及ぼす因子が突き止められつつある。

Mori（2002）は動機づけを期待（成功に対する見通し）と価値（課題をやり遂げることに与える価値）の積でとらえる期待価値理論を用いて多読に対する動機の解明を試みた。その結果，面白いから多読を行う（内発的価値），自分にとって役に立つ（利用価値），望ましい自己につながる（獲得価値），スラスラ読める自信が身につく（有能感）の 4 つの因子が抽出された。

Yamashita（2004）は母語と第二言語の読みに対する態度が多読に及ぼす影響を情意面と認知面から質問紙で調査を行った。その結果，多読量と「読むのが楽しい」気持ち並びに「易しい英語であれば読んで理解できる」という気持ちとの間に有意な相関が見られた。「読む喜び」を味わうことによって有能感が高まるので，「楽しみとしての読書」習慣を身につけることが重要であると指摘している。

Takase（2007）は，高校生を対象として多読に影響を及ぼす要因の分析を試み，第二言語リーディングを構成する因子として，6 因子（母語リーディングに対する内発的動機，第二言語リーディングに対する内発的動機，親のリーディングに対する態度，入試，書き物への好み，多読への嫌悪と道具的動機）を抽出している。第二言語と母語に対する内発的動機が多読の量を最もよく説明する因子であった。

しかしながら，磯田（2006）が指摘しているように，これまでの動機づけ研究では，動機づけを高める要因は解明されても，動機づけを高める指導の可能性や効果について議論がなされてこなかった。そうした現状に鑑み，田中・廣森（2007）は自己決定理論に基づいて，英語学習の動機づけを高める教育実践介入を行い，その効果を検証した。自己決定理論においては，人間は生まれつき自律性，有能感，関係性を持つと仮定され，その 3 つの基本的欲求の変動が動機づけを決定づけるとする。すなわち自分の行動を自分で決定し（自律性），自分の能力が高いと感じ（有能感），周りから認められたり周囲の人間と良好な人間関係が構築されたりする（関係性）と内発的動機づけが高まるが，それらの欲求が満たされないと動機は下がる，と想定されている。

自己決定理論の下位理論である認知的評価理論は，言葉によってほめたり・励ましたりすること（言語的報酬）が動機づけに与える影響を考察する。学習動機は生徒のやる気などの内的要因と教師の教え方やクラスの雰囲気などの外的要因との交互作用により上がりも下がりもする。言語的報酬も外的要因の一部で，それには動機づけを促進する側面と下げる側面が含まれる。一般に言語的報酬は動機づけを高める効果があるとされる。

学習動機を高める具体的な方法に関する研究は自律性支援の観点からも行われてきた。岡田（2007）によれば，自律性支援とは学習者の立場に立って，学習者自らの選択や自発性を促すことである。それは選択の機会を与え，感情を理解し，学習者の目標や価値と結びついた行動を支援することにほかならない。Reeve（2006）は自律性支援の効果に関する実証研究を行い，次のような指導が動機づけを高めることを明らかにしている。① 学習の成果や達成に関する具体的なフィードバックを与えて有能感を高める，② 活動の価値や意義を生徒に伝える，③ 生徒の本音に耳を貸す，④ 楽しさや面白さを刺激するとともに，生徒の持つ価値感にも働きかける。

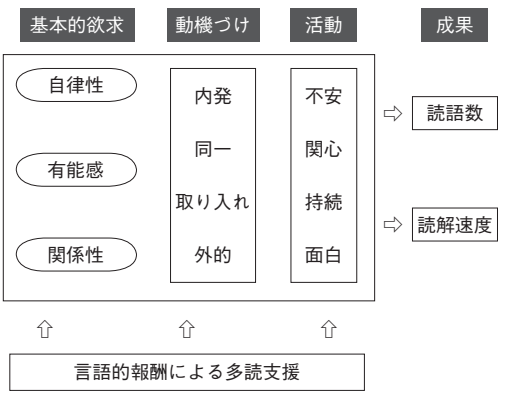
3 研究の目的とリサーチ・クエスチョン

本研究の目的は自律性支援と自己決定理論に基づいて，多読の動機づけを高める学習者支援の効果を検証するとともに，動機づけと読みの速さとの関係を解明することである。

本研究では次の多読支援モデル（図 1）を仮定している。基本的欲求とは人間が生得的に持っているとされる心理的欲求で，自律性，有能感，関係性から構成される。自律性とは多読の時間に自分が読みたい本を選択できる程度を表す。有能感とは易しい本を読むことに対する自信のことである。関係性とは，教師にどれほど理解されているかに対する生徒の認知を示す。

動機づけは多読を行っている理由である。「内発

▶図１：多読の支援モデル



的」な動機づけスタイルを持つ生徒は，面白いとか楽しいといった理由から多読を行っている。「同一」とは，多読をすることが将来役に立つからと感じている動機づけスタイルを表す。「取り入れ」は速く読めるとカッコいいからといった自尊心に多読の動機が関連している。「外的」な動機づけスタイルを持つ生徒は，授業で多読をやっているから仕方なく多読をしている。

活動は，基本的欲求や動機づけの高まりが具体的に表面化した行動（持続）や気持ち（不安・関心・面白）である。持続は多読中の集中度を意味する。不安は多読に対する自信のなさである。関心は作品の面白さを含んだ多読の取り組み全体に感じている楽しさを示す。これら３つの要因が質問紙によるアンケート調査結果であるのに対して，面白は多読を行った都度生徒が記録手帳に記入する５段階評価の面白さで，作品の面白さに対する評価を表す。読語数は多読期間を通して読んだ総語数で，読解速度は読解力テスト（後に詳述）で測定した１分当たりに読める語数（WPM）である。

本研究では特に10分間多読に関して生徒が抱えている問題点や疑問点に対して，自律性・有能感・関係性を高める言語的報酬を与えたり，多読に対する動機づけを高めたり，多読に対する不安を下げ，興味や関心を促進することが，読みの流暢さをもたらすと仮定する。言語的報酬には，当人にとって意味のある情報が整理されて提示されている（有能感支援）。生徒は教師に時間をかけてコメントを書いてもらったり，助言をしてもらったりすることで，自分にどれだけ関心が向けられ，時間が割かれているか気づくことができる（関係性支援）（上淵, 2004）。そうしたもろもろの支援の相乗効果により，多読に対する動機づけや読解速度がどのように促進されるかを本研究で検証する。

以上の支援の効果を測定するために次の５つのリサーチ・クエスチョン（以下 R.Q. と略記）を設けた。

R.Q.1：言語的報酬による多読支援は自律性・有能感・関係性に変化をもたらすか。
R.Q.2：言語的報酬による多読支援は動機づけに変化をもたらすか。
R.Q.3：言語的報酬による多読支援は多読に対する不安・関心・持続・面白に変化をもたらすか。
R.Q.4：言語的報酬による多読支援は読んだ語数を増やし読みの速さ（WPM）を伸ばすか。
R.Q.5：読みの速さ（WPM）の伸びと他の因子はどのような関係にあるのか。

4 研究方法

4.1 調査対象者と調査時期

三重県内の高校２年生80名（２学級）のうち，欠損値のない生徒70名。２学級を言語フィードバックによる支援を受ける実験群（N = 36）と支援を受けない統制群（N = 34）に割り当て，それぞれの群をさらに WPM の伸びによって WPM の伸び上位30%と下位30%に分けた。

調査期間は2008年４月から2009年２月までの10か月間。４月から９月まではほぼ１月に１回のペースで多読を４回実施し，実験群にも統制群にも一切の言語的報酬を与えていない。９月以降は，合計８回の10分間多読を行いながら，実験群には言語報酬が与えられる一方で，統制群には与えられなかった。

4.2 質問紙

多読支援の効果を測定する尺度は Connell & Wellborn（1991），廣森（2006），磯田（2008）などを参考に作成した（資料１）。すべての尺度は，「全くあてはまらない」（１）から「非常に当てはまる」（６）の６件法で，高い値は肯定的な評価，低い値は否定的な評価を表す。すべてのデータは多読開始直後のプレ段階と終了直前のポスト段階の２回に分けて授業中に収集された。

4.3 読解力テスト

読解力テストとしてエディンバラ大学が作成したEPER（Edinburgh Project on Extensive Reading）のガイドラインに基づくプレースメントテストのレベルD を用いて，読解力（正確さ），読解速度（速さ），読解効率を測定した。読解力は EPER の得点で，読みの速さは WPM で，読解効率は得点率に WPM を掛け合わせた数値を用いた。すべてのデータは多読開始直後のプレ段階と終了直前のポスト段階の 2 回に分けて収集された。いずれのデータも授業中に実施されたものである。

4.4 分析方法

質問紙と読解力テストを用いた分析に先立って，質問紙により得られたデータに対して，探索的因子分析を行った。探索的因子分析で抽出された各因子を下位尺度とし，内的整合性を検討するために各因子でクロンバッファのα係数を算出した。一部の下位尺度で内的整合性が高いとは言い切れないものもあったが，各因子に収束した観測変数の加算平均を下位尺度得点とした。下位尺度得点のプレーポスト間の変化量を一元配置分散分析にかけて，支援の効果を検証した。さらに相関分析を行って読みの速さ（WPM）の伸びと動機づけなどの情意面との関係を探索した。分析には，SPSS Base 12.0J. を用いた。

5 支援内容

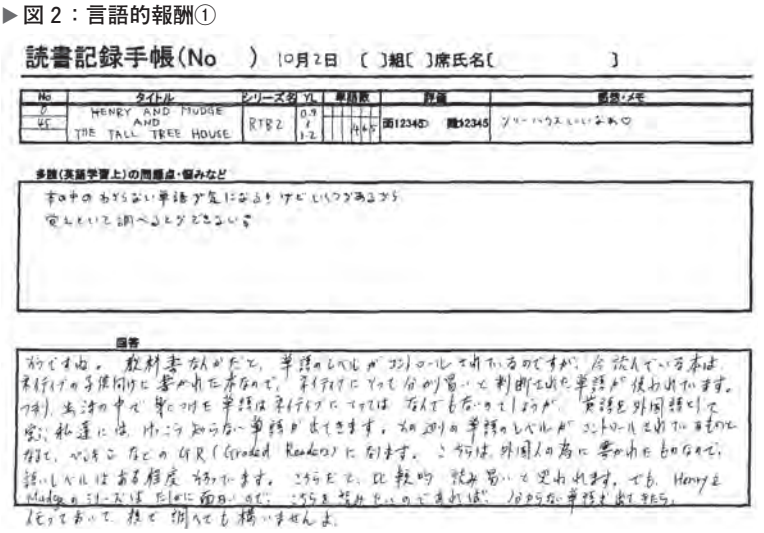
認知的評価理論や自律性支援の知見を参考にして，具体的にどのような言語的報酬を生徒に与えて支援を行ったか代表的な支援例をいくつか紹介する。

有能感を高めることを支援の 1 つの柱とした。生徒はこれまで多読の三原則を守りながら，多読に従事してきた。母国語話者を対象に書かれた本では生徒は母国語話者が生活の中で身につけるであろうと思われる語彙にしばしば遭遇する。そうした語彙は，生徒にとってはなじみの薄いものである。そのような場合，生徒は辞書を引いてはいけないという指導しかなされていないと，フラストレーションがたまりがちになる。わからなかった単語はメモをして，読後に辞書を引いても構わないと助言を行った（図 2 のみ実際に用いた記録手帳を掲載したが，図 3 〜図 5 はスペースの関係で生徒に与えた言語的報酬のみ掲載した）。

決められた10分間でわずかな分量しか読んでいない生徒には，今のレベルを下げて，適正レベルの本を選択することをアドバイスすることもあった。また，少数ではあるが，1 回の授業だけでは読みきれない分量のテキストを読もうとする生徒が散見された。そうした志の高い生徒に対しては，そのチャレンジ精神と能力の高さをほめることも忘れなかった（図 3）。

自分が読んでいる本のレベルに対する不安だけでなく，読みの速さに対する不安を抱く生徒もいる。

▶図 2：言語的報酬①


読書記録手帳(No　) 10月2日 〔 〕組〔 〕席氏名〔　　〕

No	タイトル	シリーズ名	YL	単語数	評価	感想・メモ
0	HENRY AND MUDGE AND THE TALL TREE HOUSE	RTB2	0.9 1 1.2	445	面12345 聞12345	ツリーハウスとかいいなあ♡

多読(英語学習上)の問題点・悩みなど

本の中のわからない単語が気になるとサビとかつまるから
覚えたいと調べるとダメとかいうこと

回答

初めまして。教材委員がだて、単語のレベルがコントロールされているのですが、今読んでいる本は学年ごとの子供向けに書かれた本なので、学年ごとに少しずつ判断基準の単語が使われています。つまり、本の中で新たに出てきた単語は学年ごとでは「なんて言うのかしら」「英語を外国語として学ぶ」私達には、ほとんど知らない単語がでてきます。次の巻の単語のレベルがコントロールされたものとなって、やさしい などの GR (Graded Readers) になります。こちらは、外国人の為に書かれた日本語で、読むレベルはある程度 分かります。こちらでも、比較的 読み易いと思われます。でも、Henry と Mudge のシリーズは たくさんに面白いので、こちらを読みたいのであれば、知らない単語を 出てきたら、とりあえず 飛ばしても 構いませんよ。

そうした生徒に対しては，簡単な文章をどのような読みのスタイルで読んでいるかをモニターさせ（メタ認知），レベルに合った読み方を指導した。読みの目的に応じて読み方は変えるべきで，多読の場合はスラスラ読めるレベルの本を選定して，楽しむことが目的である。しかしながら，英文和訳式の授業に慣れ親しんできた生徒に，多読にふさわしい読み方はなかなか身につけ難いスキルである。あらゆる英文に英文和訳一辺倒な読み方を適用するのでなく，それに取って代わる読み方があることを知らしめ，それを実践するような助言が必要となる（図4）。

▶図 3：言語的報酬②

漱石の時代を見る目は今の時代でも通用するくらいだと思います。文明批判と言いますか，人間批評と言いますか。和洋の才に恵まれた漱石ゆえの悩みも多かったと聞き及んでいます。とりわけロンドン留学時代は冬の時代だった模様。前回も言いましたように，ノートを見ながらで構いません。レベル 3 をチャレンジするその精神が大切です。

▶図 4：言語的報酬③

たぶん丁寧に一字一句味わいながら読んでいるのではないでしょうか？　あるいは日本語に置き換えて読んでいないでしょうか？　できるだけ挿絵なども参考にしながら，読んだ内容を画像化したり映像化したりしながら読むようにしてみてはいかがですか？　一般に多読の場合，WPM が 80 語以下だと，本のレベルが難しすぎで，逆に 150 WPM 以上だと，レベルアップすべき基準に達していると言われています。

多読の価値を伝えることも重要視した言語的フィードバックであった。平成19年に行った多読の動機づけ調査の中で，本校生は内発的価値よりも獲得価値（英語の本を読むことが望ましい自己概念の獲得につながる），実践的利用価値（英語の本を読むことが将来の職業や日常生活に役立つ），制度的利用価値（英語を読むことが大学入試合格に結びつくと考える），学業的利用価値（英語を読むことが進学後の学習において役立つと認識する）が高いことが判明している。そのような多読の価値を学習者ビリーフとして持つ生徒に対しては，内発的価値に働きかけることよりも，外発的価値を利用した方が，効果的と判断した。多読は「入試に役立つ」，「多読をすることによって，語彙の検索速度が速くなり，読解力が高まる」ことを強調した。また多読で用いるテキストには数多くの入試に頻出する口語表現が満載であるなど具体的なフィードバックを生徒に提示した。

とりわけ苦慮したのが，助言を求めてこない生徒に対する対応であった。フィードバックを重ねていくにつれて，生徒の側では，徐々に多読に関する問題点や悩みが種切れになってくる。読んだテキストの感想やメモしか記してこないこともままあった。そうした場合，フィードバックを与える側としては，生徒の書いた感想を踏まえてそれを膨らますようにコメントを与えてフィードバックに代えた。生徒が読んだ作品のすべてに教師も目を通して，それが生徒に伝わるような形でコメントを加えた。生徒の書いた感想に対して共感的な理解を示したり，「私はこう思う」あるいは，その作品にまつわる自分の体験を語るなどして，作品を生徒と共に楽しんでいる様子を鮮明に伝えることを心がけた。そうすることで，指導者は多読の傍観者ではなく，生徒と同じスタンスに立っていることを強調したかった（図5）。教師は多読の指導者であると同時に自らが多読の喜びを生徒に伝えることができる実践者でなければならない。自らが多読を楽しんでいる姿を直接的・間接的に生徒に絶えず伝えるロール・モデルとしての役割も忘れてはならないだろう。

▶図 5：言語的報酬④

そうなんです。人間の都合を押しつけられて，頭にきたブタが家出しちゃうんです。でも都会のマンホールの穴に詰まって，困っているところを飼い主に救われたという。飼い主もブタの気持ちを察してくれて，泥の中のスミカに戻れたので，万事メデタシめでたし。なかなか内容の深いところがあります。人間の勝手を動物に押しつけないで！！

支援を継続することは実に骨の折れる作業である。しかしながら，教師のフィードバックを真摯（しんし）にとらえて，その助言を忠実に実行しようとする生徒の存在は，そうした苦労を喜びに換える原動力となった。とりわけ，こちらのフィードバックが生徒の抱える問題解決につながり，生徒から感謝の言葉をもらえる機会に遭遇すると，言語的報酬の醍醐味が味わえる瞬間となる。

■表 1：各変数の記述統計量

		上位・支援あり					下位・支援なし					変化量の差による一元配置分散分析
		プレ		ポスト		変化量	プレ		ポスト		変化量	
		M	*SD*	*M*	*SD*		*M*	*SD*	*M*	*SD*		
基本的欲求	自律	4.4	1.02	4.33	0.75	-0.07	4.35	0.85	4.33	0.75	-0.02	F (1, 18) = .011, *n.s.*
	有能	3.5	1.03	3.47	0.98	-0.03	3.63	0.76	3.5	1.28	-0.13	F (1, 18) = .09, *n.s.*
	関係	3.27	0.78	4.07	1.03	0.8	3.33	0.77	3.37	1.03	0.04	F (1, 18) = 5.08, p= .037
動機づけ	内発	4.13	1.27	4.2	0.52	0.07	4.27	0.8	4.57	0.98	0.3	F (1, 18) = .30, *n.s.*
	同一	3.9	1.39	4.05	0.93	0.15	4.55	0.76	4.5	1.18	-0.05	F (1, 18) = .18, *n.s.*
	取り入れ	3.63	1.13	3.43	0.86	-0.2	3.63	0.72	3.8	0.72	0.17	F (1, 18) = .12, *n.s.*
	外的	4.35	0.88	4.4	0.74	0.05	4.2	0.54	4.1	0.77	-0.1	F (1, 18) = .21, *n.s.*
活動	不安	1.7	0.64	1.27	0.58	-0.43	1.87	1.35	1.63	0.51	-0.24	F (1, 18) = .12, *n.s.*
	関心	4.07	1.21	4.57	0.88	0.5	4.63	1.21	4.57	0.88	-0.06	F (1, 18) = 6.15, p = .023
	持続	4.5	0.71	4.3	0.75	-0.2	4.65	0.71	4.4	0.77	-0.25	F (1, 18) = .03, *n.s.*
	面白	3.94	0.66	4.31	0.49	0.37	4.35	0.53	3.86	0.62	-0.49	F (1, 18) = 12.67, p = .002
成果	読語数	10595.5 (1191.5)					8649.5 (2442.6)					F (1, 18) = 5.13, p = .036
	EPER 得点	12.1	6.67	17.3	7.83	5.2	9.7	6.32	10.4	6.38	0.7	F (1, 18) = 4.16, p = .056
	WPM	70.5	9.3	92.75	9.21	22.25	93.57	13.98	74.34	10.21	-19.23	F (1, 18) = 73.16, p = .000
	読解効率	29	18.5	53.83	16.65	24.83	29.6	19.81	25.94	16.65	-3.66	F (1, 18) = 20.90, p = 000

6 結果

6.1 支援の効果

支援の効果を測定するに先立って，重みつけなし最小 2 乗法による因子分析を行った。共通性の初期値を 1 として，後続因子との固有値の差に基づいて因子数を決定した。その結果, 基本的欲求は自律性，有能感，関係性の 3 因子が，動機づけは内発，同一，取り入れ，外的の 4 因子が，活動は不安，関心，持続の 3 因子がそれぞれ得られた。その後，プロマックス回転を施し，資料 2 のような因子負荷量と因子間相関を得た。

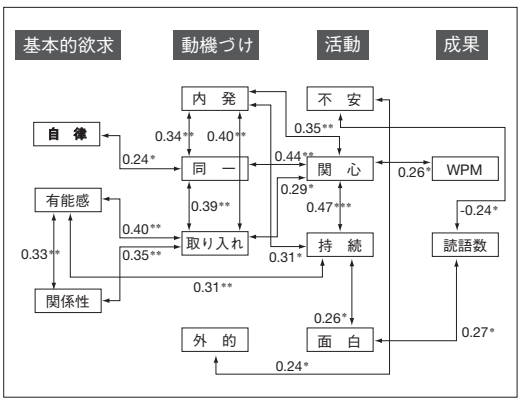
支援の効果を検証するために，支援を受けた生徒の中で WPM の伸び上位30%の生徒（上位・支援あり，N = 10）と支援を受けないで WPM の伸び下位30%の生徒（下位・支援なし，N = 10）を比較した（表 1）。

基本的欲求の因子の中では，関係性のみ支援ありと支援なしで 5 %水準の有意差が見られた（F (1, 18) = 5.08, p=.037）。動機づけ因子は有意差が検定されなかった。活動因子の中では，関心と面白さでそれぞれ 5 %水準と 1 %水準の有意差が見られた（F (1, 18) = 6.15, p=.023，F (1, 18) = 12.67, p = .002）。読語数は 5 %水準で（F (1, 18) = 5.13, p = .036），読解力テストの結果に関しては EPER 得点のみ有意傾向（F (1, 18) = 4.16, p = .056）にとどまったが，読みの速さ（WPM）と読解効率は 5 %以上の有意差が測定された（WPM：F (1, 18) = 73.16, p = .000，読解効率：F (1, 18) = 20.90, p = .000）。

6.2 読みの速さ（WPM）・読語数と情意因子との関係

欠損値を除いた調査対象者（N = 70）のプレとポスト間の各下位尺度得点の差を相関分析にかけ，以下のような結果を得た（図 6）。数字は変数間の相関係数を表し，＊は 5 %水準，＊＊は 1 %水準，＊＊＊は0.1%の有意水準を示す。読みの速さ（WPM）と相関を持つ因子は関心のみで，読語数は読みの速さ（WPM）と関係がない。読語数と関連があるのは不安と面白さで，不安は負の相関を面白さは正の相関を持つ。

▶図 6：プレーポスト間の下位尺度得点差による相関



7 考察

7.1 支援が基本的欲求に与える影響（R.Q.1）

基本的欲求のうち支援の効果があったのは関係性のみであった。有能感と自律性は支援に関係なくプレーポスト間で差がなかったが，言語的報酬を通して自分に関心が向けられて，自分に時間が割かれていることに対する気付き（関係性）は高まっている。生徒が抱える問題や悩みに対して，助言や指導を与えたことで自分が大切にされているといった気持ちが関係性の高まりを生んでいることは間違いないであろう。さらに，指導者と学習者といった従来の枠を一歩越えたところで多読支援が行われたことも関係性を高めた要因と考えられる。今回の多読支援を進めるに際して，生徒が読んだ作品すべてに目を通し，作品を生徒とともに楽しんでいる様子を鮮明に伝えることを心がけた。指導者としてではなく生徒と同じフィールドに立つ読者として生徒に接する姿勢に努めた。同じリーディング・コミュニティーに属しているという一体感が関係性の高揚に寄与していると考えられる。

では，なぜ関係性だけが高まったのか。廣森（2006）においても，関係性は全体レベルあるいはクラスター別のいずれにおいても 3 つの基本的欲求の中では一番大きく変化している。関係性は 3 つの基本的欲求の中で最も認知されやすいのであろう。逆に，自律性と有能感はなぜ支援の効果がなかったのだろうか。

ここでの自律性とは，読みたい本を自己決定できる程度を測定している。多読が進むにつれて，読みたい本を選択する余地が減っているように多くの生徒は感じているのではなかろうか。多読も 2 年目を迎え，蔵書数が限られている（全蔵書数約700冊）中で徐々に選択の範囲が限られてきたことが，自律性が伸びなかった最大の要因ではないかと考えられる。生徒から読みたいジャンルの本を求められても，その希望に十分に応えきれていない現状があった。

自律性支援は端的には選択を与えることを意味するが，ある程度の有能感を伴わない段階では選択を与えてもそれが強制と取れられることがある（上淵, 2004）。そもそも何が読みたいのか自分でわからない生徒に，読解力に適合しない作品を薦めても，それは自律性を支援したことにはならないであろう。また，次に読むべき作品を好みの違う生徒に一律的に薦めても，それは強制的ととられかねない。

読んだことのない本が大量にある多読の初期段階では，読む本の選択の範囲が広いので自律性は高いであろう。しかし，多読の回数を重ねていくと，次第に自分の力で楽しく読める本は限られてくるので，自律感は伸び悩むことになる。今回のように有能感が高まらない場合，読める見通しが高まっていないので，自律性支援は強制ととられたのかもしれない。生徒が楽しんで読めるレベルの本を大量に用意しておかないと，自分たちに手が届かないレベルの本（レベル 3 やレベル 4 ）を選ばざるを得なくなると，強制感が生まれ自律性が損なわれると思われる。自分が読みたいと思う本を読む場合は，読む行為の源泉が読み手の中に存在しているので自己決定的でいられる。しかしながら，そこにある本を読まざるを得なくなると，行動の原因が外部に移行してしまう。読みたい本がないと決定権（因果律）は内部から外部へと移行する。今回の言語的報酬による自律性支援は，そういった因果律の外部移行を食い止めることはできなかったことになる。そうした意味で，酒井・神田（2005; 45）が40人学級で週 1 回通年の授業に必要な蔵書の適正サイズはレベル 0 から 2 で約500冊は納得のいく数値であるかもしれない。本校にはそのレベルの図書は約400冊でその最低水準に達していない。

有能感は，支援のあるなしに関係なくほとんど変化することがなかった。言語的フィードバックには情報的な側面と制御的な側面がある。今回，有能感

を高める目的で与えた情報的なフィードバックとして，多読のストラテジー，読み物のレベルを上げるタイミング，レベルの高さを追及するのではなく，楽しむことを最優先すべきであること，多読のストラテジーとしてどうしてもわからない語句があれば，それをメモに残して後で辞書を引くこと，自分にとって易しいレベルの本と難しいレベルの本を交互に読み，スキルの上達を実感させることなどが挙げられる。

廣森（2006; 95）においても有能感は変化が乏しく，他の 2 つの基本的欲求と比較してその変化には時間が要することが述べられている。今回の多読期間中に平均的な生徒は1万語前後しか読んでいないので，以前より読めるようになったという有能感の変化をもたらすには至らなかったのであろう。

また，認知的評価理論では，言語的報酬の情報的な側面が有能感を高めるとされる。有能感が高まらなかった一因として考えられるのは情報的なフィードバック回数の不足ではなかろうか。今回，介入期間は 5 か月にわたっており，時間は十分にあったが，情報的な言語的報酬を与える頻度が少なかったことが支援の効果を挙げないことに影響を及ぼしているのであろう。支援の効果を挙げるにも週に 1 回という多読の実施回数では少なかったのかもしれない，実施回数が 2 回あるいは 3 回と増えた場合には，より効果的な支援が可能だったであろう。

言語的報酬が動機づけに与える効果は年齢も影響する（Henderlong & Lepper, 2002）。年齢が低い場合，簡単な課題に対する言語的報酬は効果的だが，年齢が上がると逆の効果が生じることもある。生徒の年齢が高い場合，単純な課題に対する報酬は能力の低さの裏返しと解釈される危険性を秘めている。今回の研究では，高校生を対象として，楽しく読める簡単な本を読んだ行為に対して，ほめたり励ましたりあるいは本人にとって有用と思われる情報を与えた。しかし，そのような支援を受けた生徒は有能感を高めていないことから，支援を自分の能力の低さの裏返しとマイナスに解釈していることが推測される。

7.2 支援が動機づけに与える影響（R.Q.2）

動機づけの因子に関して，支援の効果が見られた因子はなかった。支援を受けた生徒は楽しいから多読を行っている程度（内発）や多読の価値を認めて多読を行っている度合い（同一）はほとんど変化がなかった。自尊心から多読を行う心理的状態（取り入れ）やいやいや多読を行っている（外的）割合はあまり下がらなかった。逆に内発の因子に関しては，支援を受けなかったグループが伸ばしているのに対して（プレーポスト差0.3），支援を受けたグループは微増（プレーポスト差0.07）にとどまっている。

昨年度に実施した多読動機づけ調査から，本調査対象者は多読の利用的価値が内発的価値よりも強いことが判明していた。内発的価値に働きかけることよりも，利用価値に働きかけた方が効果的な介入支援が可能と判断し，支援の 1 つの柱として多読の価値を促進するような言語的フィードバックを与えた。内発的価値よりも利用価値に働きかけた経緯から，内発よりも同一の方の変化が大きい（内発の変化量：0.07　同一の変化量：0.15）のは当然の帰結と言えるかもしれない。

今回の支援では，教師に理解されているといった意識（関係性）のみが伸び（変化量：0.8），多読に対する自信（有能感）と読む本を自分で選択できる意識（自律性）はほとんど変化しなかった（有能感の変化量：-0.03　自律性の変化量：-0.07）。関係性の高まりだけでは，内発的動機づけを変化させるには至らなかったと考えられる。上淵（2004）によれば，より外発的動機の変化には関係性が重要な役割を果たすが，内発的な動機づけになればなるほど有能感支援や自律性支援が必要であるとされる。今回の多読に対する支援では，有能感や自律性に変化をもたらすことができなかったので，支援を受けた実験群はより内発的な動機づけ（内発・同一）を伸ばすことができなかったと考えられる。その一方で，関係性が高まっているので，外発的な取り入れ的調整動機が若干ながら下がったと考えられる。

中谷（2007）によれば，具体的な情報を用いてほめる場合は，当人の有能さを高めるために有効なフィードバックとして作用し内発的動機づけを高める。しかし，例えば教師が学習者に勉強させようという意図でほめるといった場合には，隠れたメッセージ（勉強の強制）としてフィードバックが働き，自発的な意欲が阻害されることが考えられる。介入の後半になって，生徒が次第に多読を改善するための具体的な情報を求めなくなった傾向が見られた。そうした場合，生徒の感想に対して共感的なコメン

トを残したにすぎないので，そこに操作的な意図を感じ取った可能性がある。そうした支援の真摯性（sincerity）の欠如が内発的動機づけに制御的に働いて，動機づけが高まらなかったとも考えられる。

7.3　支援が活動に与える影響（R.Q.3）

支援を受けて速く読めるようになった生徒は，「面白」と「関心」がプレの段階より高くなっている。「面白」は授業中に多読を終えてから生徒が記録手帳に記入した面白に基づいている。生徒は自分が感じた面白を5段階（1～5）で評価しており，数字が高いほど自分の読んだ本が面白かったことを表す。一方，「関心」は多読期間の終了直前に質問紙によって調査した多読期間全般を振り返っての楽しさなので，「面白」よりは広い状況の動機を示している。支援を受けた生徒は受けなかった生徒に比べて，多読をその都度面白く感じながら，また1年間近くの取り組みを楽しかったと振り返っている。

7.4　読みの速さ（WPM）・読語数とその他の因子との関係（R.Q.4, R.Q.5）

読みの速さ（WPM）と相関があるのは関心の因子しかない（$r = .26^{*}$）。作品を読んでその面白さに触れながらその経験を重ねていくと，その作品の面白さも含めて，多読期間を振り返って多読全般が楽しかったと感じる度合いが高くなる。その程度が高ければ高いほど，速く読めるようになる。読語数と相関があるのは，面白さと不安である。面白さは正の（$r = .27^{*}$），不安は負の相関（$r = -.24^{*}$）を持っているので，多読が面白ければ面白いほど読語数が増えるが，多読に対する不安を抱いていると読語数は伸びない。逆に，読んだ語数が多いほど読む面白さを感じるとともに，多読に対する不安を下げている。

読みの速さと相関を持つ関心は持続（$r = .47^{*}$）と，さらにその持続は面白さ（$r = .26^{*}$）と相関を持つ。多読を行いながら作品の面白さに触れれば触れるほど多読に集中し，集中が高まれば高まるほど多読が楽しく思えてくる。累積した多読の楽しさにより多読にのめり込み，作品がより一層面白く思えてくる。

その関心は，3つの動機づけスタイル（内発・同一・取り入れ）とも関連して，外的のみ関係していない（内発：$r = .35^{**}$, 同一：$r = .44^{***}$, 取り入れ：$r = .29^{*}$）。内発は楽しさから多読を行う心理状態を表す。同一は多読が将来役に立つといった多読の価値を認めた動機づけスタイルである。取り入れの動機づけスタイルを持つ生徒は，速く読めるとカッコいいと思うので，多読が自尊心を維持する上で役に立つと考えている。3つの動機づけスタイルに共通するのは，多読になんらかの価値があると思っている点である。それに反して，外的は仕方なく多読を行っている心理状態なので，多読に価値を見いだしていない。多読に対する価値が高ければ高いほど多読が楽しく思えてくることになる。また逆に多読が楽しければ楽しいほど，多読に対する高い価値を認めていることにもなる。

関心と相関を持つ3つの動機づけスタイルに自律性・有能感・関係性が関連を持つ。自律性は同一と（$r = .24^{*}$），有能感と関係性は取り入れと関連を持つ（有能感：$r = .40^{**}$，関係性：$.35^{**}$）。読みたい本を自分で決めているという自律性が高い生徒は，多読が自分にとって役に立っているという認識が高い。速く読めるという多読に対する自信（有能感）や，教師から認めてもらっているという意識（関係性）が強いと，速く読めるとカッコいいといった自尊心を維持するのに多読が役立っていると考える傾向が強くなると考えられる。

8　まとめ

学習者の活動プロセスやその成果に対する教師のフィードバックが学習者の学ぶ意欲に与える影響に関してはこれまで議論が分かれていた。プラスの影響を考察する研究もあれば，否定的な結果の研究もあった。言語的報酬を用いて多読学習を支援する今回の実践においても，プラスとマイナスの両面が検出された。

多読支援を受けた生徒は，教師との良好な関係をさらに改善し多読への関心を高めた。生徒の問題や悩みを解決しようとする指導者の真摯な姿勢に生徒が心を揺り動かされた結果，関係性は改善された。さらに情報の授受を通した指導者―学習者といった従来の関係から，読む喜びを共有するリーディング・コミュニティーの仲間といった新しい関係を築いたことも関係性の改善に寄与していると考えられ

る。

多読に対する今回の支援は言語的報酬を受けることによって読みの面白さを味わいながら，多読に対する不安を減らせて読語数を伸ばしていった。関心の高まりは読みの速さをもたらしたと思われる。面白さや楽しさといった情意面の変化が読みの速さといった認知面の変化と密接に関連していることが今回の支援を通しても確認された。多読の指導を進める際に情意面に対する配慮を怠ってはならないことが示唆される。

しかしながら，支援により多読に対する自信（有能感）は介入前とほとんど変わることがなかった。自分が決めた本を読むという自律性もほぼ横ばい状態にとどまっている。言語的報酬を与えるにあたって，個人差や生徒の発達段階も考慮に入れながら個に応じたフィードバックを心がけることが肝要と言えよう。また支援を行う頻度も支援の効果を左右する大きな要素となる。今回の教育的介入の効果が有能感や自律性に見られなかった一因として，フィードバックの回数も関係しているように思われる。週１回の支援では読みの自信や自己決定感に変化をもたらすには足らなかったようである。有能感や自律性といった心理的欲求が変わるには時間を要することを念頭に置いておくことが多読の指導においても重要であろう。

「自尊心を維持するためには多読が役立つ」といったより外発的な動機づけスタイル（取り入れ）に変化をもたらす上で関係性の高まりは効果的であった。動機づけ構造に変化をもたらすには，まず関係性を高める必要がある。しかし，関係性の変化だけでは，行動の変容により持続的な影響力を持つ内発的な動機づけを変えるには至らなかった。速く読めるという自信を高める支援（有能感支援）や読みたい本を自分で決める意識を高める支援（自律性支援）が効果的でなかったために，より内発的な動機づけスタイル（内発・同一）が高まらなかったと考えられる。

言語的報酬による多読支援には多くの要因が複雑にからまっている。今回の研究を通して，速く読めるようになるには読む作品の面白さや多読の楽しさをないがしろにすることはできないことが判明した。多読の楽しさは多読に対する価値観とも関係が深い。多読に価値を見いだしている生徒は，多読の喜びを多く知っている傾向が強い。多読の楽しさを経験すればするほど，多読の価値がわかる。多読に価値を見いだすことができないと，多読に対する自信を失うことになるし，不安を抱いている生徒は多読の良さがわからない。そうした多読に対する価値を高めるには，生徒が読みたいと思う本を生徒と一緒に読みながら，読む喜びを共有して，その喜びを通して達成感を味わせることが重要と思われる。多読を支援する者として，複雑にからまった糸を解きほぐしながら，いかにして動機づけを高めていくか，試行錯誤を繰り返していくことが求められよう。

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）日本英語検定協会の皆様，中間報告にご意見をいただきました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。

愛知学院大学の野呂忠司先生には，研究計画の立案からアンケートの作成・分析，報告書執筆に至るまで貴重なご助言・ご指導を賜りました。ご多忙にもかかわらず，拙稿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。

三重県立飯野高等学校の藤田賢先生には，統計分析や論文構成に関しまして有益なアドバイスをいただきました。この場を借りてお礼申し上げます。

参考文献（＊は引用文献）

新井邦二郎(編著).(1995).『教室の動機づけの理論と実践』. 東京：金子書房.
＊Connell, J.P. & Wellborn, J.G.(1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In *Minnesota symposium on child psychology*, Erlbaum Publishers.
Good, T. & Brophy, J.(2000). *Looking in classrooms*. Boston: Allyn & Bacon.
＊Henderlong, J. & Lepper, M.(2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774-795.
＊廣森友人.(2006).『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』. 東京：多賀出版.
＊磯田貴道.(2006).「授業の中の動機づけ：認知的評価を中心とした動機づけプロセスの検証」. *Dialogue*, 5, 19-38.(発行：田辺英語教育学研究会(TALK)).
＊磯田貴道.(2008).『授業への反応を通して捉える英語学習者の動機づけ』. 広島：溪水社.
＊Krashen, S.(1993). *The power of reading*. Libraries Unlimited.
＊Mori, S.(2002). Redefining motivation to read in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 14, 91-110.
＊中谷素之編著.(2007).『学ぶ意欲を育てる人間関係づくり』. 東京：金子書房.
＊岡田涼.(2007).「内発的動機づけ研究の理論的統合と教師－生徒間の交互作用的視点」教育心理学研究, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 心理発達科学, 54, 49-60.
＊Reeve, J.(2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, Volume 106, Number 3.
＊酒井邦秀・神田みなみ.(2005).『教室で読む英語100万語』. 東京：大修館書店.
桜井茂男.(1984).「内発的動機づけに及ぼす言語的報酬と物質的報酬の影響の比較」.『教育心理学研究』, 32(4), 286-295.
Skinner, E.A. & Belmont, M.J.(1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
＊Takase, Atuko.(2007). Japanese high school students' motivation for extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 19, 1-18.
＊田中博晃・廣森友人.(2007).「英語学習者の内発動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証」. *JALT Journal*, 29/1, 59-80.
豊田秀樹編著.(2003).『共分散構造分析［疑問編］』. 東京：朝倉書店.
＊上淵寿.(2004).『動機づけ研究の最前線』. 京都：北大路書房.
＊Waring, Rob.(2000). Extensive Reading in Second Languages: A Critique of the Research. Draft, available at http://www1.harnet.ne.jp/~waring/papers/assesser.html
＊Yamashita, J.(2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16(1), 1-19.

資　料

資料１：質問紙

この調査は、現在行っている多読をよりよくするために行うものです。正しい答えや、間違った答えはありません。思ったとおりにこたえてください。回答は成績と一切関係ありません。また、データを入力後は、シュレッダーにて処分するなど、個人情報の保護に最大の配慮をします。それぞれの質問をよく読み、全ての質問に答えてください。回答漏れのないようにお願いします。

Ⅰ　多読の時間中の気持ちとして、以下のことはどの程度あなたに当てはまりますか。「全くあてはまらない（1）」から「非常に当てはまる（6）」までのうち、最も当てはまると思う数字に○をつけてください

		全くあてはまらない	当てはまらない	やや当てはまらない	やや当てはまる	当てはまる	非常に当てはまる
1	易しい本を読むことには不安がある	1	2	3	4	5	6
2	易しい本を読んでいると時間があっという間に過ぎる	1	2	3	4	5	6
3	安心して易しい本が読める	1	2	3	4	5	6
4	易しい英語の本を読むことは面白い	1	2	3	4	5	6
5	多読の時は集中して読んでいる	1	2	3	4	5	6
6	易しい英語の本を読むことは楽しい	1	2	3	4	5	6
7	多読の時は頑張っている振りをしている	1	2	3	4	5	6
8	楽な気持ちで易しい本を読める	1	2	3	4	5	6
9	多読の時間は頑張っている	1	2	3	4	5	6

Ⅱ　多読の時間中の気持ちとして、以下のことはどの程度あなたに当てはまりますか。「全くあてはまらない（1）」から「非常に当てはまる（6）」までのうち、最も当てはまると思う数字に○をつけてください

10	易しい本を早く読めると思う	1	2	3	4	5	6
11	先生から一人前に扱ってもらっている	1	2	3	4	5	6
12	多読のときには選択の自由が与えられている	1	2	3	4	5	6
13	易しい本を早く読む自信がある	1	2	3	4	5	6
14	多読のとき本の選択の自由がない	1	2	3	4	5	6
15	先生から気持ちを汲んでもらえる	1	2	3	4	5	6
16	多読のときにはプレッシャーを感じる	1	2	3	4	5	6
17	易しい本を早く読むことは得意だ	1	2	3	4	5	6
18	私は先生に理解してもらっている	1	2	3	4	5	6

Ⅲ　あなたが多読を行っている理由として、以下の理由がどの程度当てはまりますか。「全くあてはまらない（1）」から「非常に当てはまる（6）」までのうち、最も当てはまると思う数字に○をつけてください

19	自分にとって必要なことだから	1	2	3	4	5	6
20	授業の中で多読が取り入れているから	1	2	3	4	5	6
21	早く読めると，何となく格好がいいから	1	2	3	4	5	6
22	外国語を使えるようになりたいから	1	2	3	4	5	6
23	将来使えるような技能を身につけたいから	1	2	3	4	5	6
24	易しい本が早く読めるようになるのは楽しいから	1	2	3	4	5	6
25	たくさん読んでおかないと、後で後悔すると思うから	1	2	3	4	5	6
26	良い成績を取りたいから	1	2	3	4	5	6
27	易しい本が読めるのは，あたりまえだと思うから	1	2	3	4	5	6
28	英語の本を読むことはおもしろいから	1	2	3	4	5	6
29	多読をするように決められているから	1	2	3	4	5	6
30	易しい英語の本を読むことは楽しいから	1	2	3	4	5	6

資料 2 ：因子分析結果 (重みつけなし最小 2 乗法, プロマックス回転)
(表 2 ～表 6 の項目番号は, 資料 1 の質問番号を表す)

■ 表 2：基本的欲求 (プレ)

項目	有能	関係	自律	α
項目 17	0.89			0.86
項目 13	0.8			
項目 10	0.71			
項目 18		0.86		0.66
項目 11		0.64		
項目 15		0.51		
項目 14			-1	0.6
項目 12			0.42	
因子相関				
有能	1			
関係	0.41	1		
自律	0.08	-0.06	1	

■ 表 3：基本的欲求 (ポスト)

項目	有能	関係	自律	α
項目 13	0.89			0.89
項目 10	0.84			
項目 17	0.83			
項目 15		0.93		0.84
項目 18		0.84		
項目 11		0.65		
項目 14			-0.7	0.46
項目 12			0.46	
因子相関				
有能	1			
関係	0.26	1		
自律	-0.5	-0.2	1	

■ 表 4：動機づけ (プレ)

項目	内発	同一	取入	外的	α
項目 30	0.98				0.88
項目 28	0.78				
項目 24	0.71				
項目 23		0.873			0.8
項目 22		0.764			
項目 27			0.71		0.69
項目 21			0.6		
項目 26			0.5		
項目 20				0.99	0.58
項目 29				0.34	
因子相関					
内発	1				
同一	0.63	1			
取り入れ	0.27	0.25	1		
外的	-0.12	-0.09	-0.2	1	

■ 表 5：動機づけ (ポスト)

項目	内発	同一	取入	外的	α
項目 30	1.05				0.83
項目 24	0.64				
項目 28	0.64				
項目 22		0.98			0.89
項目 23		0.84			
項目 29			0.99		0.71
項目 20			0.72		
項目 21				0.73	0.67
項目 27				0.67	
項目 26				0.56	
因子相関					
内発	1				
同一	0.4	1			
取り入れ	-0.2	-0.4	1		
外的	0.29	0.43	-0.1	1	

■ 表 6：活動（プレ）

項目	関心	持続	不安	α
項目 4	0.94			0.82
項目 6	0.93			
項目 2	0.44			
項目 9		0.7		0.75
項目 5		0.67		
項目 3			0.87	0.72
項目 8			0.52	
項目 1			-0.5	
因子相関				
関心	1			
持続	0.62	1		
不安	0.67	0.47	1	

■ 表 7：活動（ポスト）

項目	関心	持続	不安	α
項目 4	0.99			0.84
項目 6	0.8			
項目 2	0.59			
項目 3		0.92		0.74
項目 8		0.66		
項目 1		-0.6		
項目 9			1.04	0.73
項目 5			0.49	
因子相関				
関心	1			
持続	0.6	1		
不安	0.51	0.39	1	

コストパフォーマンスの高い読解をめざして
―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　主任教諭　中野 達也

概要　本研究は，受験を目前に控えた高校３年生40名の読解の様子を観察した実態調査である。調査は，昨年度の２学期に約３か月にわたって行い，英検準２級および２級の問題を使用した速読を全部で14回実施した。

40名の生徒がいれば，本来40通りの読み方が存在する。しかし，一人一人の読解の様子を細かく分析すると，いくつかの特徴や共通点が見えてきた。

調査の結果を踏まえ，読解スピードと内容理解問題の正答率の関係を，大きく２つの観点から分析した。１つは，両者の関係を個人内で比較することであり，もう１つは，両者の関係をクラス全体の中で比較することであった。

さらに，読解スピードおよび正答率を，生徒の持つ語彙力，文法力と比較することにより，英語力との関係を探ろうと試みた。

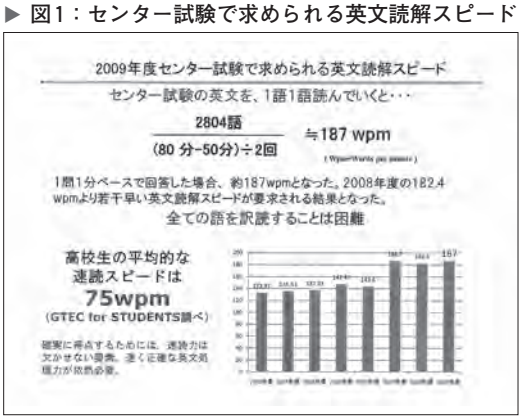
これらの分析を通して，「速さと正確さ」を兼ね備えたコストパフォーマンスの高い読解の実態が明らかになってきた。

1　はじめに ―なぜ速読が必要か―

ベネッセコーポレーションが，「センター試験で求められる英文読解スピード」について独自の計算方法で調査を行っている（図1）。それによれば，2009年度のセンター試験では 187 wpm（words per minute）の読解スピードが必要であった。この数字は2001年度以降過去９年間で最も高い数字である。

しかし，同社が実施している GTEC スコアを分析したところ，センター試験を余裕を持って解き終えるためには，120 wpm 程度が必要であることがわかったという。同 GTEC が示す高校生の平均的な速読スピードは 75 wpm であるから，いずれにしても，大学入試で求められる読解スピードはかなり速い。

▶ 図1：センター試験で求められる英文読解スピード



「より速くより正確に読む」ことは，大学受験に臨む受験生たちに最も必要とされる力である。受験生たちは，合格するためには，限られた時間の中で，より高い正答率を出さなければならない。まさに，コストパフォーマンスの高い読解が求められるのである。

受験を控えた高校３年生の担任として，生徒たちの読解・速読の実態を明らかにし，その実態から速読スピードの検証を行いたいと思い，本研究を行うことになった。

2 先行研究

2.1 速読の定義

速読という言葉は，学校英語教育の現場でも広く用いられている。しかし，その定義は実に多岐にわたっている。

速読は，英語では Rapid reading，Speed reading，あるいは Fast reading などとも呼ばれている。Richards & Schmidt（2002）は，Speed reading / Rapid reading とは techniques used to teach people to read more quickly and to achieve a greater degree of understanding of what they read. と説明している（筆者下線）。つまり，より速く読むと同時に，それ相当の内容理解を伴うものを速読と考えているのである。

その他の定義については，表 1 にまとめた。大学入試を念頭に置いた調査であるので，言語学者の定義以外に，受験参考書などに見られる速読の定義も含めて掲載した。

意見が分かれるのは速読の定義だけではない。速読の効果についても考え方はさまざまである。Spargo（1989）は，When you read faster, the writer's message is coming to you faster and makes sense sooner. と述べ，速読で理解は促進されると言っている。

一方，白畑・冨田・村野・若林（1999）は，スピード・リーディングで得られる情報は，たまたま視点が置かれた場所に書かれた情報だけであって，通常の読解によって得られる詳細の情報を読み取ることはできないという立場をとっている。

Nation（2009）は，速読のメリットとデメリットについても言及している。メリットとしては，速く読んでもしっかり理解できたという自信がつくことを挙げているが，デメリットとしては，速く読まなければならないというストレスから，読む楽しみがなくなることを挙げている。

2.2 英文読解のプロセス

津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ（2005）は，読解では文に明示されている語の意味や統語関係から得られた知識だけを利用するのではなく，知的能力をフルに活用しなければならないとした上で，次の10の能力が必要であると主張する。それらは，

(1) 経験などを通して知識を積み重ね，その知識を概念に応じて分類，整理する「分類整理能力」，(2) 個々の具体的事例から一般的な命題，法則などを導き出す「一般化能力」，(3) 類似に基づき，他のこともそれと同じであろうと推し量る「類推能力」，(4) 入力情報に明確に示されていない情報を予測，推定する「推理能力」，(5) 目標に到達するために，仮説を設定し，検証し，一貫性の有無を確認する「問題解決能力」，(6) 真偽，善悪などに対して正当な判断を下し，また，あいまい，不確かなことに対して，推理によって妥当な判断を下す「判断能力」，(7) 分類整理した知識を記憶にたくわえ，必要に応じて検索可能にしておく「記憶能力」，(8) 自己，あるいは自分が産出したものを，参照軸を動員して監視し，誤りなどを訂正する「自己監視能力」，(9) 周囲の状況に応じて，柔軟に対処する「順応能力」，(10) より良きもの，より新しいものを生み出そうと試みる「創造能力」である。

これらの能力とは別に，Readers are usually trained to use more effective eye movements when reading. と Richards & Schmidt（2002）が言うように，文字を追う目の動きも重要である。

目は細かなサッカード（saccade）と呼ばれる痙攣（けいれん）的な運動を繰り返しながら，左から右へと移動する。サッカードの合間には固視（fixation）と呼ばれる期間があり，主に文の中でわかりにくいところでは固視の時間が長くなる。右端の行末に行くと，今度は行かえ（return sweep）を行い，また左端に戻る。難しい文章を読む場合には，一度読んだ場所に戻る逆行（regression）という現象が生じる（門田・野呂, 2001）。

速読にあたっては，語彙，文法知識の他，上記の10の能力などをフルに活用し，瞬時に無駄なく目を動かさなくてはならない。この間の読解プロセスや眼球運動にかかる時間が個々の生徒の読解スピードへとつながっていくのである。

2.3 読解スピードに影響を及ぼす要素

読解スピードに影響を与える要因として，Nation（2009）は，テキストの難易度，語彙，文法構造，ディスコース，背景知識を指摘する。天満（1989）は，文章を読む速度は，(a) 読む目的，(b) 読み手の持つ

■ 表 1：速読の定義

研究者名	速読の目安	速読の定義
Nation（2009）	Oral reading：150 wpm	読む題材に未知語がなく，文法や内容も易しい場合の ESL/EFL 学習者の目標値を左記の 3 段階に分けている。
	Careful Silent Reading：250 wpm	
	Silent Expeditious Reading（skimming）：500 wpm	
Richards & Scmidt（2002）	slow: study reading, used when material is difficult and/or high comprehension is required	good reader: 200-300 words per minute (wpm) 80-90% comprehension
	average: used for everyday reading of magazines, newspapers, etc.	good reader: 250-500 wpm 70% comprehension
	fast: skimming, used when highest speed is required comprehension is intentionally lower	good reader: 800+ wpm 50% comprehension
国生（2001）	明確な数値は示していない	速読とは「“緩急をつけた読み方”なのです。大切なところはじっくり時間をかけて読み，後は適当に流してしまうのです。そうすればトータルで長文読解にかける時間が短くてすみ，結局，速読したのと同じになるわけです」。
高島（2004）	英語Ⅱの教科書を使って実験したところ，ナチュラルスピードはほぼ 155wpm くらいであった	高島が開発した読み上げソフトのナチュラルスピードに慣れ，そのスピードで練習することにより，速読力が身につくとしている。
橘（2006）	分速1,000語以上	今までの日本における英語速読は，分速200 words レベルが目標値であり，同時通訳的に，あるいは返り読みせずフレーズとして理解することで，ネイティブのスピードに近づくことをめざしていました」とこれまでの速読を振り返った上で，SP 式速読を推奨している。SP 式とは Speed（読書スピードの向上）と Power（内容を正しく理解し記憶するパワー）を表し，この速読法で，分速1,000語以上の読書スピードをめざしている。橘は読書スピードを 7 段階に分類している。
古谷他（2004）	150wpm（目標）	日本人が英語の原稿を声に出して読むスピードを基準。
松本（2004）	1 分間に100～150語（2 級）	英語読破力実力測定表を作り，「級外」から「3 段」まで分類。2 級は「英字新聞はかなり読めるが，タイム，ニューズウィークはまだ読めない」程度。「60～70% の理解度を保ちながら」という前提。
安河内（2007）	1 分間に90語	大学入試の英語長文読解における「速読」とは，私たちが「ふつうに声に出して読む速度で英文の意味がわかる速さ」，英語のネイティブスピーカーにとってはむしろ「ゆっくり読む速さ」になる。日本人の音読速度が90wpm であることから「1 分間に90語」が，時間内に入試問題を読むために十分な速度。

関心度，(c) 文章の構造・内容の複雑さの程度と密接な関係があると言う。山田（2006）も，「読み手は，テクストとしてある情報をただ文字どおりに受け取っているのではない，そこには，常に，読み手の積極的な参加がある」と言って，スキーマを活性化させることの重要性を説いている。また，羽鳥（1977）はソーンダイクの10,000語表中最も頻度の高い500語レベルの語彙が必要であるとして，語彙量の重要性を主張している。門田（2003）は，読解能力は単語認識力，単語認識速度，語彙力，統語処理力，文意処理力，ワーキングメモリ能力で構成されていると言う。

一方，読解スピードを阻害する要因もいくつか指摘されている。Nation（2009）は，速読ができない学習者の特徴として，(1) 大きなまとまりとしてとらえることができず，単語ごとに固視が起こること，(2) それぞれの固視にかなりの時間がかかること，そして (3) 既に読んだところへの逆行が多いことを挙げている。

しかし，大きなまとまりとしてとらえるフレーズリーディングやチャンキングについても，意見は分かれている。Newell（1990）は，チャンキングによる読解速度の向上を指摘してはいるが，内容理解についてはその効果ははっきりしないと述べている。一方，柳瀬（2008）の研究では，チャンキングにより内容理解は促進されたが，読解速度に関して伸びは確認できていない。予備校などで講師を務め，受験指導にあたっている今井（2000），国生（2001），安河内（2007）らも，スラッシュを入れながら読むフレーズリーディングやスラッシュリーディングの必要性を説きつつも，ともすればそれが作業に終わってしまい，内容理解を伴わない危険性を指摘している。

Cutler（2002）は，Subvocalization の他，手や指を使用することが速読を阻害する要因であると指摘し，対応策までを紹介している（表 2）。

このように，読解スピードに影響を及ぼす要因については，ある程度の共通理解はあるようだが，実際の効果については，まだまだ研究の余地が残されている。

2.4 速読訓練の結果

金谷（2009）の中で中野は，今回の実験協力者が高校 2 年生のときに，1 年間にわたって速読訓練した結果を報告している。その方法と結果については以下のとおりである。

■ 表 2：Cutler による速読を阻害する要因

読解を阻害する要素	指標	対応策
Subvocalization	Lipping（声に出して読んでしまう，ぶつぶつつぶやく）	① 耳の後ろに手を当てて読んでいるときに声が聞こえるかどうか確認 ② 唇の間に鉛筆を軽く挟んで読む ③ 口をセロテープでふさぐ
	Tongue warbling（唇は動かないが，のどの奥の方で個々の単語を発する舌の形を作ってしまう）	① 舌の上に鉛筆を置いて読む ② ガムをかみながら読む ③ 舌が動いていないかどうか確認するためにあごの下に指をあてる
	Jawing（あごが動く）	① 握り拳の上にあごを置いて読む（肘は机の上にしっかりと固定） ② ガムをかみながら読む，ただし，ガムをかむときにリズムをつけてはいけない ③ 歯で鉛筆をかんで読む
	Adam's appling（のどに高性能マイクをつけて録音してみると，通常の聴覚レベル以下で話していることがわかる）	① 指をのど仏にあててみる ② のどと首の辺りをリラックスさせる
	Diaphragming（ダイヤグラム）	鼻孔に指をあてて，不自然な空気の流れ（通常の呼吸ではなく，単語やフレーズを読むと同時に発生するような）がないかどうか確認
その他	Pointing / Mapping （指，手，鉛筆，定規，カード，紙などで自分が読んでいる場所を指し示すこと）	・左記のようなものを机の上に置かない ・おしりの下に手を置いて座る
	Hand scanning （手で英文を覆ってしまうこと）	
	Slow page turning （ゆっくりページをめくること）	

2.4.1　速読訓練の方法

⑴対象者：高校２年生　237名
⑵実施時期：2007年４月～2008年２月
⑶配当：英語Ⅱ（４単位）のうち２単位の授業の冒頭で実施
⑷テキスト：TIMED READINGS Book 1（400語で書かれた英文50課分）
⑸練習方法：読む時間を下記のように，徐々に減らしていく

１課～10課　読み最大８分　解答２分
　　答え合わせ１分　　計11分
11課～20課　読み最大７分　解答２分
　　答え合わせ１分　　計10分
21課～30課　読み最大６分　解答２分
　　答え合わせ１分　　計９分
31課～40課　読み最大５分　解答２分
　　答え合わせ１分　　計８分
41課～50課　読み最大４分　解答２分
　　答え合わせ１分　　計７分

⑹理解度チェック：読み終わった後で，裏面の10題の３択問題に答える

上記の速読訓練の結果（wpm と正答数）は Progress Sheet と呼ばれる記録用紙に記録させた。

2.4.2　速読訓練の結果と分析

237名を対象にした訓練であったが，最後まで終わらなかったクラス分およびデータ不足分を除く135名分を分析することができた。

データを基に，⑴読解スピードは伸ばすことができるのか，⑵読解スピードおよび正答率と英語力に関係はあるのか，⑶読解スピードと英文の難易度に関係はあるのかという３点について分析した。

2.4.2.1　読解スピードは伸ばすことができるのか

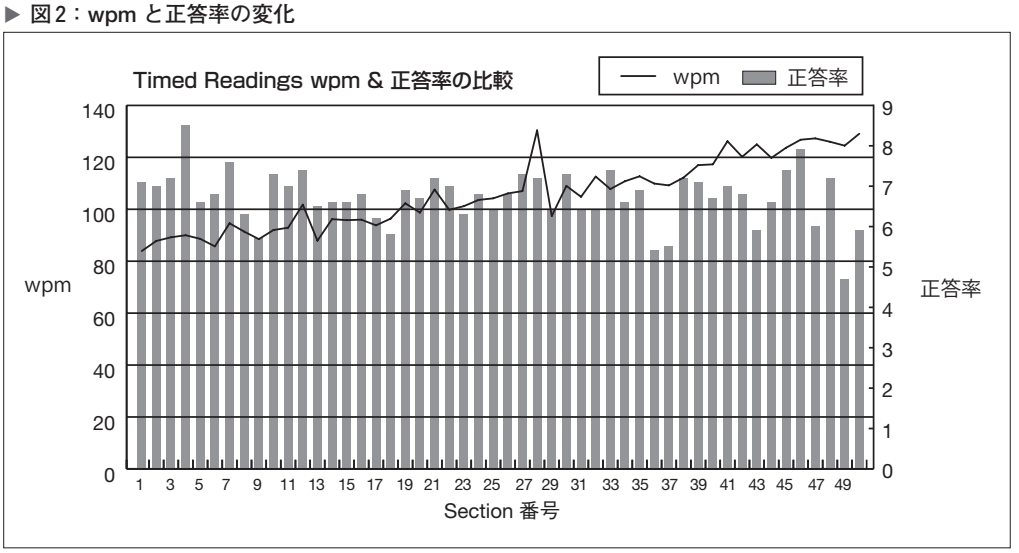
図２から，多少の凸凹はあるものの，１年間の指導を通して読解スピードが徐々に上がっていることがわかる。この結果は，読解スピードを記録し，それを超えるスピードで読むような練習をすることが，読解スピードを上げることに有効であるという Nation（2009）の指摘に一致する。正答率については，50課すべての平均値は6.7点であった。

2.4.2.2　読解スピードおよび正答率と英語力の関係

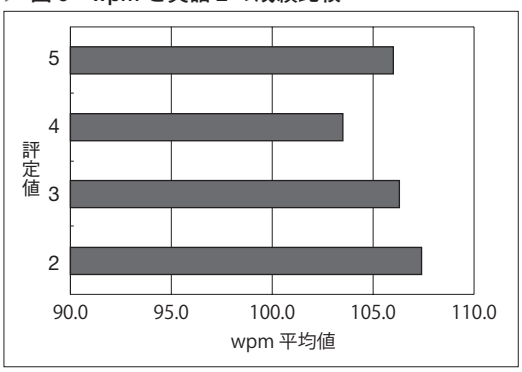
生徒の英語力を高校２年生の英語Ⅱの学年末評定と定義し，読解スピードと正答率について相関を調べた。

図３と図４は，それぞれ読解スピードと５段階評定，正答率と５段階評定の関係を示したものである。これらをスピアマンの順位相関を使って統計的に処理した。その結果，読解スピードと成績の間には相関は見られなかった（$r = .061, p = n.s.$）が，正答率と成績の間には正の相関があった（$r = .550, p < .01$）。

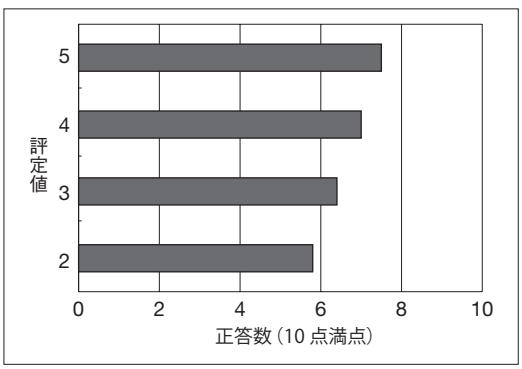
▶ 図２：wpm と正答率の変化



▶ 図 3：wpm と英語Ⅱの成績比較



▶ 図 4：正答率と英語Ⅱの成績比較



2.4.2.3　読解スピードと英文の難易度

先の図 2 のグラフを使い，明らかにその周辺と比べて wpm が高い課と低い課を抽出して調査した。

その結果，難易度が低ければ読解スピードも上がり，同時に正答率も上がっていた。逆に，難易度の上昇に伴って，読解スピードも正答率も低くなっていた。

それぞれの課の内容を分析したところ，語彙よりもむしろ，内容の難易度の影響が大きいことがわかった。特に，異文化に関する背景知識がない話は困難であった。

3　本研究について

3.1　研究の目的

本研究においては，次の 4 点について調査することとした。

⑴ 生徒一人一人の速読の実態把握
⑵ 読解スピードと生徒の英語力との関係の究明
⑶ 読解プロセスの検証
⑷ 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

3.2　研究方法

3.2.1　調査マテリアル

調査のためのマテリアルとして，英検準 2 級および 2 級の過去問題の長文を使用した。

英検準 2 級および英検 2 級の過去問題を調査用マテリアルとして選択したのは，英検準 2 級は高校中級程度の，2 級は高校終了程度の英語コミュニケーション能力を測定する試験であり，高校 3 年生の読解にふさわしいと判断したからである。

さらに，岩田（2004）および向後（2004）の研究によれば，大学センター試験対策には英検の準 2 級および 2 級がレベル的にも有効であるという報告がなされていることを根拠とした。

3.2.2　調査協力者

担任をしているクラスの生徒，高校 3 年生40名を調査協力者とした。

3.2.3　調査の手順

下記の要領で調査を行った。表 3 中のアルファベットは下記調査方法の分類に対応している。

A　制限時間 5 分（準 2 級）・6 分（2 級）で最初に英文を読み，その後設問に答える。設問数は準 2 級が 4 問，2 級が 5 問である。その際読み返しはできない。
B　記憶の影響を排除する目的で，英文を読む前に設問を 1 分間読ませることにした。その後の手順は A と同様。
C　英語力があるにもかかわらず正答率の上がらない生徒からの相談を受けた。面談を通して，英語力よりはむしろ日本語も含めた読解力が不足しているせいではないかと推測し，日本語版で調査を行った。
D　先行研究で述べたように，Cutler（2002）は，速読を阻害するものとして Subvocalization の介在および，指さしなどの行為を取り上げている。Cutler の対応策に従って，鉛筆は持たず，手は下に置き，ガムを口に含んで実験を行った。
E　読解スピードおよび正答率と語彙サイズの関係を調べるために，未知語の調査を行った。

■ 表 3：調査実施日と調査内容

分類	実施日	実験回	英検級	調査方法	備考
A	9/18	第 1 回	準 2 級	英文を読み終わってから設問を見て答える	
	9/18	第 2 回	2 級		
	9/25	第 3 回	準 2 級		
	9/25	第 4 回	2 級		
B	10/2	第 5 回	準 2 級	先に設問文を読んでから英文を読み，読んだ後設問に答える	
	10/2	第 6 回	2 級		
C	10/2	第 9 回	準 2 級	日本語版	
	10/2	第10回	2 級		
B	10/30	第 7 回	準 2 級	先に設問文を読んでから，英文を読み，設問に答える	
	10/30	第 8 回	2 級		
D	11/6	第11回	準 2 級	先に設問文を読んでから，英文を読み，設問に答える	読解阻害要素排除
	11/6	第12回	2 級		
B	11/27	第13回	準 2 級	先に設問文を読んでから，英文を読み，設問に答える	
	11/27	第14回	2 級		
E	1/26			第14回の語彙について未知語チェック	

3.3　研究結果

このデータを基に以下に続く各分析を行った。40名を対象とした調査であったが，データ不足により5名分を分析することができなかった。

調査対象となった35名の wpm と正答率は表 4 に示すとおりである。「—」で表示されているところは欠席もしくはデータの記録に不備があったことを示す。

■ 表 4：35名分の wpm と正答率の一覧

生徒番号	データ	英検準 2 級						英検 2 級					
		1 回	3 回	5 回	7 回	11回	13回	2 回	4 回	6 回	8 回	12回	14回
1	wpm	60	63	66	73	68	64	65	62	69	65	73	74
	正答率（%）	100	100	100	0	75	75	60	20	40	80	40	40
3	wpm	179	111	61	108	92	125	102	186	75	130	101	123
	正答率（%）	75	50	0	50	50	50	0	20	20	60	60	60
4	wpm	128	105	123	108	123	129	107	101	108	104	112	105
	正答率（%）	75	100	100	75	100	100	80	60	60	80	40	20
5	wpm	149	209	230	184	231	200	178	131	162	174	152	170
	正答率（%）	75	100	100	75	100	100	40	60	80	80	80	100
7	wpm	94	82	84	87	116	86	79	86	87	80	112	130
	正答率（%）	50	50	50	50	100	75	40	0	60	0	20	60
8	wpm	75	82	97	67	84	86	61	80	108	91	92	96
	正答率（%）	75	75	75	75	75	100	60	20	80	60	60	60
9	wpm	128	145	142	102	185	200	112	112	119	174	163	123
	正答率（%）	100	100	100	25	100	75	40	40	60	40	60	60
10	wpm	99	111	108	83	97	113	71	97	—	87	142	92
	正答率（%）	50	75	75	50	100	75	40	20	—	60	40	20
11	wpm	72	65	71	92	154	82	74	86	98	77	89	96
	正答率（%）	75	100	75	75	25	25	20	20	20	20	20	60

生徒番号	データ	英検準 2 級						英検 2 級					
		1 回	3 回	5 回	7 回	11 回	13 回	2 回	4 回	6 回	8 回	12 回	14 回
12	wpm	149	157	205	262	264	180	134	186	189	297	266	316
	正答率 (%)	25	25	25	25	25	25	40	0	20	40	20	20
14	wpm	99	90	97	97	103	90	82	80	94	91	97	96
	正答率 (%)	75	50	50	50	50	50	20	20	20	80	80	60
15	wpm	128	105	108	115	—	129	89	106	94	122	—	105
	正答率 (%)	50	75	50	25	—	75	40	0	20	80	—	0
16	wpm	89	118	102	167	97	138	97	106	87	149	92	105
	正答率 (%)	75	75	75	50	100	100	60	20	40	60	40	60
17	wpm	179	135	132	141	154	150	142	—	162	160	177	158
	正答率 (%)	75	75	100	75	100	100	60	20	40	40	20	80
19	wpm	99	94	84	131	92	86	79	77	78	91	85	71
	正答率 (%)	50	75	50	25	25	75	20	20	20	0	40	40
20	wpm	105	118	115	131	123	120	102	101	—	116	106	96
	正答率 (%)	75	100	100	75	100	100	40	60	—	100	80	60
21	wpm	112	94	115	87	—	95	—	83	—	74	82	76
	正答率 (%)	100	25	100	75	—	100	—	60	80	80	60	80
22	wpm	99	94	102	83	109	106	76	112	119	99	92	92
	正答率 (%)	75	50	50	75	100	75	20	40	0	40	60	0
23	wpm	105	99	123	97	109	120	85	106	119	99	118	117
	正答率 (%)	100	75	75	75	50	75	20	40	40	80	80	0
24	wpm	62	63	—	83	77	69	65	68	—	72	85	62
	正答率 (%)	25	75	75	50	50	75	40	40	60	60	60	60
25	wpm	—	94	80	108	103	113	82	93	103	104	97	96
	正答率 (%)	—	75	50	25	75	50	20	0	60	60	40	60
26	wpm	255	236	230	230	264	257	217	223	251	208	303	316
	正答率 (%)	100	75	100	50	50	50	60	20	60	100	40	40
27	wpm	179	145	123	108	116	100	126	124	126	122	133	117
	正答率 (%)	75	75	100	100	100	100	40	40	40	80	80	60
28	wpm	128	135	142	122	154	129	97	106	151	99	177	117
	正答率 (%)	75	100	75	75	75	75	60	60	20	100	60	80
29	wpm	112	105	142	122	123	113	89	97	133	110	118	117
	正答率 (%)	75	75	0	25	75	25	20	40	40	60	0	40
30	wpm	94	105	88	97	123	69	85	106	133	95	101	71
	正答率 (%)	75	75	50	0	25	75	20	20	20	40	40	40
31	wpm	112	82	115	108	80	82	89	86	126	130	106	89
	正答率 (%)	75	50	50	75	50	75	20	60	60	80	60	60
33	wpm	105	111	115	131	132	100	93	101	119	99	142	111
	正答率 (%)	50	75	100	75	100	75	80	20	60	60	60	100
34	wpm	94	90	77	83	77	82	85	86	90	69	85	79
	正答率 (%)	75	25	50	25	25	50	20	20	20	20	20	40
35	wpm	112	94	108	108	109	120	85	89	90	104	118	96
	正答率 (%)	50	75	75	75	75	75	100	100	60	80	20	20

生徒番号	データ	英検準 2 級						英検 2 級					
		1 回	3 回	5 回	7 回	11回	13回	2 回	4 回	6 回	8 回	12回	14回
36	wpm	75	111	108	102	109	100	79	97	119	116	112	92
	正答率（%）	75	75	75	25	75	75	40	40	60	40	60	80
37	wpm	99	105	123	122	116	129	107	93	108	122	97	123
	正答率（%）	50	50	100	50	100	100	40	40	40	60	20	60
38	wpm	105	135	154	141	116	138	119	112	141	110	152	11
	正答率（%）	50	25	50	50	100	50	80	20	60	20	20	60
39	wpm	138	111	142	141	132	129	112	101	119	110	125	123
	正答率（%）	100	75	25	50	100	100	40	40	40	100	40	20
40	wpm	112	94	108	230	132	113	102	106	108	139	142	117
	正答率（%）	75	100	75	50	75	50	20	40	40	80	60	60

3.3.1　個人内で比較した wpm と正答率の関係（分類 1）

以下は，日本語版を除く全12回の結果を分類したものである。グラフの形状から 6 つのパターンに分類することができた（表 5）。

読解スピードと正答率はあくまでも個人内の比較である。

また，読解スピードについては，同一級内での比較であって，2 級の読解スピードの方が準 2 級の読解スピードよりも速かったということではない。

速読により理解度が増す場合もあるが，速読により理解度が落ちる場合もある。英文の難易度によっても速読と正答率の関係は変化する。3.3.2 の表 7 もあわせて参照のこと。

以下，代表的な生徒のグラフを示しながら，それぞれのパターンについて詳述する。

【パターン 1】

「準 2 級・2 級とも速く読んだときに正答率も高くなる傾向がある」（例示生徒 5 ：図 5 ・図 6 ）

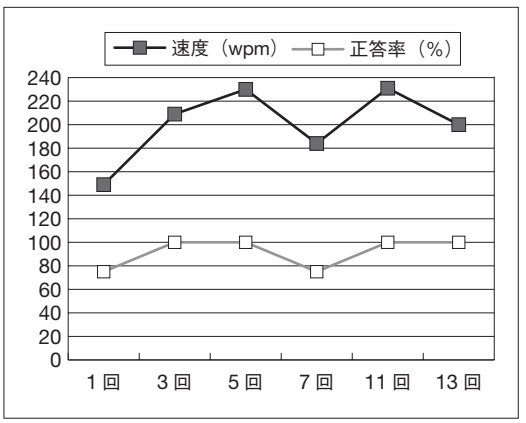
Spargo（1989）は，速読により著者の意図がより速く伝わり，その結果即座に理解できるのだと主張する。短時間で読み終えたことにより，内容を記憶保持できたものと推測できる。このパターンに属する生徒の中で，客観的に読解スピードの速い生徒は，確かな語彙力や文法力を兼ね備えていることがわかる。速さと正確さを両立するためには，これらの力が必要なのである。

また，このパターンでは，書き込みをした生徒が 1 人もいないのも特徴の 1 つである。書き込まないことで，時間的消耗が少ないものと推測する。

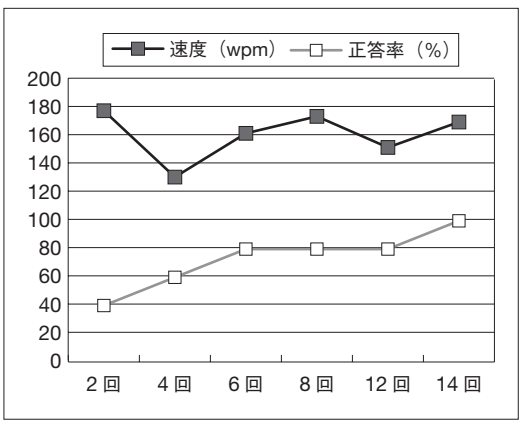
■ 表 5　グラフの形状による分類

分類（パターン）	特徴	生徒
1	準 2 級・2 級とも速く読んだときに正答率も高くなる傾向がある	3・5・7・8・20・31・37
2	準 2 級は速く読んだときに正答率も高いが，2 級は速く読んだときに正答率が低くなる傾向がある	4・9・10・21・28・36
3	準 2 級・2 級とも速く読んだときの正答率が低い傾向にある	1・15・16・17・19・22・23・26・29・30・33・35・38・39
4	準 2 級は速く読んだときには正答率が低いが，2 級は速く読んだ方が正答率が高くなる傾向がある	24・25・27・40
5	読解スピードと正答率の関係がわかりにくい	11・14・34
6	スピードは速いが，内容理解ができていない可能性がある	12

▶ 図 5：生徒 5　準 2 級の変化



▶ 図 6：生徒 5　2 級の変化



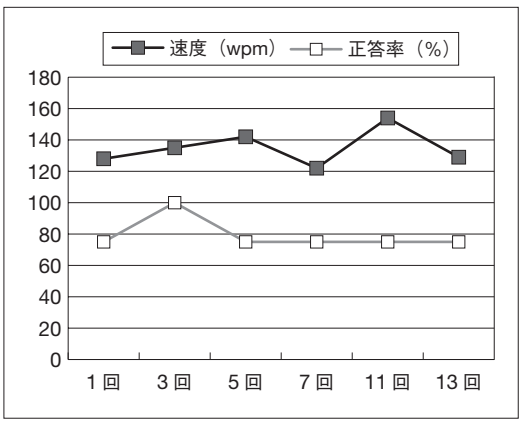
【パターン 2】

「準 2 級は速く読んだときに正答率も高いが，2 級は速く読んだときに正答率が低くなる傾向がある」（例示生徒28：図 7・図 8）

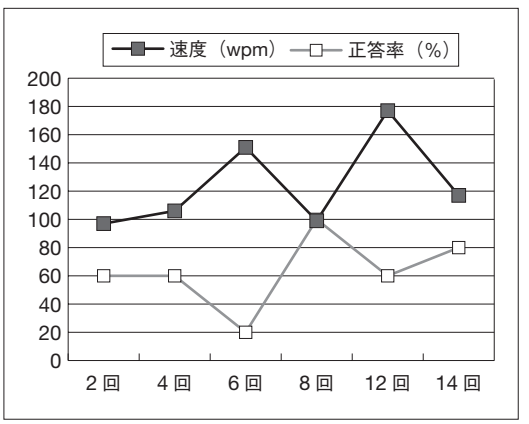
準 2 級の正答率が約 8 割から 9 割であるのに対して，2 級の正答率は 5 割から 6 割に下がっている生徒が多い。比較的易しい題材では素早く正確に読めるが，難しくなると速度も落ち，正確さも欠ける。

パターン 1 との違いはスラッシュを入れたり，アンダーラインを引いたりする生徒が多いことである。線を引くことで読解速度が落ちていることが推測できる。

▶ 図 7：生徒 28　準 2 級の変化



▶ 図 8：生徒 28　2 級の変化



【パターン 3】

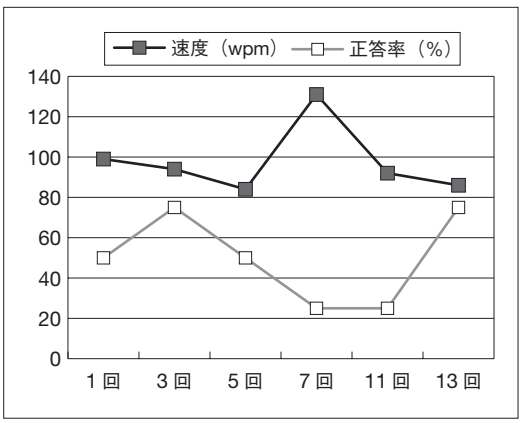
「準 2 級・2 級とも速く読んだときの正答率が低い傾向にある」（例示生徒19：図 9 ・図10）

最も該当者の多いパターンである。14名の生徒がこのパターンに該当する。

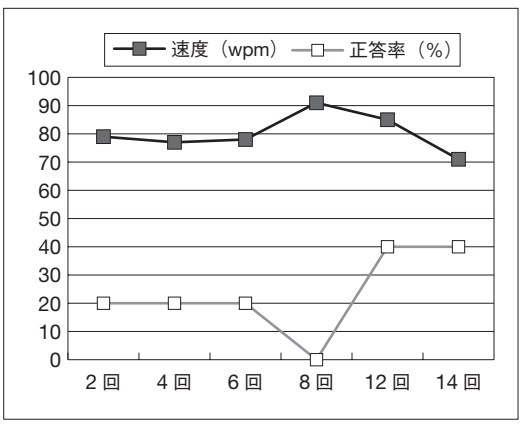
速く読むことで，内容を十分に理解できず，その結果正答率が下がるものと考えられる。実際には，読んでいるのではなく，文字を素早く目で追っているだけなのかもしれない。

2 級での正答率の落ち込みが目立つのは，語彙力不足よりも，文法力が不足している生徒である。難易度が高くなると，ある程度の内容は把握できているが，構文理解ができないことで，正確に読み取ることができないのであろう。

▶ 図9：生徒19　準2級の変化



▶ 図10：生徒19　2級の変化



【パターン4】

「準2級は速く読んだときには正答率が低いが，2級は速く読んだ方が正答率が高くなる傾向がある」（例示生徒40：図11・図12）

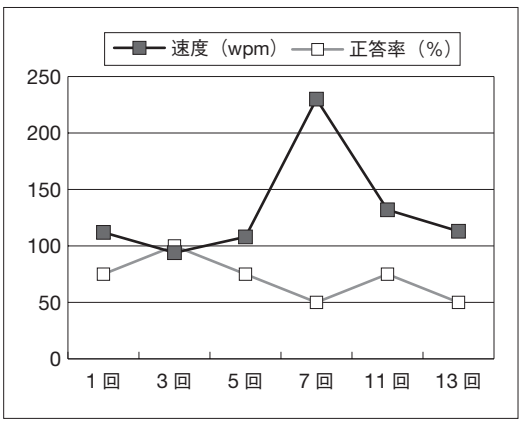
易しい題材は速読すると正答率が下がるのに，難易度の高い題材を読むときには，速読した方が正答率が高くなる。

これは，難易度が高い題材だと，文構造なども難しくなるので，構造理解をあきらめて，内容語などをつなぎ合わせて想像するという戦略をとったために成功したということがあるのではないかと想像する。

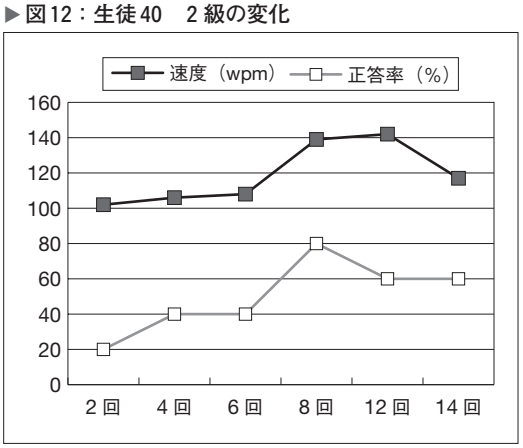
事実，このパターンに属している生徒は，ある程度の英語力を持った生徒が多い。無意識下で上記のようなストラテジーを使ったことは考えられる。

逆に，難易度の低い題材だと，「読んで理解できそう」だと思い，文法など細かいところまで理解しようと努めてしまうためにスピードが遅くなる。結果，ワーキングメモリ不足により理解度もかえって低くなるというようなことも考えられる。

▶ 図11：生徒40　準2級の変化



▶ 図12：生徒40　2級の変化



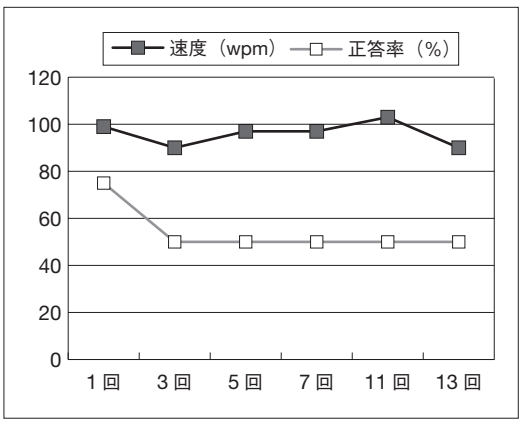
【パターン5】

「読解スピードと正答率の関係がわかりにくい」（例示生徒14：図13・図14）

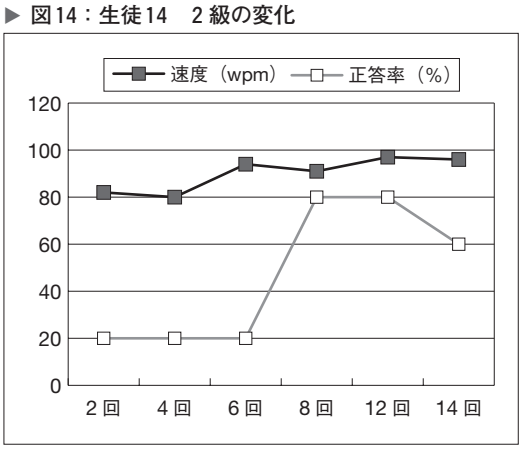
40人の生徒がいれば，やはり分類が困難な例もある。今回の調査期間内のデータだけでは特徴がつかみにくい生徒がいた。

例えば，生徒14は，準2級では読解スピードは大きく変化せず，内容理解もほぼ50%にとどまっている。2級では，ゆっくり読んだときよりは，多少読解スピードが高いときの方が正答率も高いように見える。未知語も比較的多い生徒なので，英文の難易度や，内容により正答率が変化しているものと推測する。

▶ 図13：生徒14　準2級の変化



▶ 図14：生徒14　2級の変化



【パターン6】

「スピードは速いが，内容理解ができていない可能性がある」（例示生徒12：グラフは 3.6.3 の図21参照）

読解スピードはベスト3に入る速さだが，正答率は常に約25%。気になる生徒の1人である。

「3.6　気になる事例の分析」で詳細に分析する。

3.3.2　クラス全体における wpm と正答率の関係（分類 2）

分析にあたってのもう1つの観点は，クラス全体の中で比較した場合である。分類にあたってはなんらかの客観的基準を設けなければならなかった。

そこで，右記表6のような配点を決め，英検準2級および2級の wpm と正答率の平均点を基に得点をつけ，その得点ごとに分類した（表7）。

■ 表6：分類上の基準

	wpm 200 以上（速い）	正答率 70% 以上	10点
	wpm 100-199（普通）	正答率 50% ～ 69%	5点
	wpm 99 以下（遅い）	正答率 49% 以下	0点

また，ここでは金谷他（2009）の中で中野がまとめた，私立大学入試に求められる読解スピードとの比較も試みた。

【分類①】

「難易度にかかわらず速く正確に読める」

未知語の割合が少なく，文法的知識も十分にある生徒たちである。また，目だけで英文を追い，書き込みなど遅読につながるような要素は皆無である。十分な読解スピードがありながら正答率も高い。まさにコストパフォーマンスの高い読解ができている。いわば，理想的な読解スタイルである。

大学入試センター試験問題はもちろん，早慶（早稲田・慶應義塾）やMARCH（明治・青山学院・立教・中央・法政）クラスの問題も時間内に十分に解答し終え，なおかつ合格点に到達することのできる速度と正答率である。

【分類②】

「ある程度のスピードで，正確に読める」

読解スピード自体は，準2級の場合も2級の場合も大差ない。難易度にかかわらず，ある程度一定のスピードを維持できる。未知語も少なく，文法知識も十分である。分類①との違いは，書き込みがある生徒がいることである。鉛筆を持つことが読解に影響を与えているものと推測する。

センター試験であれば，最後まで解答し終え，6～7割の正答率を確保できるだろう。私立大学であれば，MARCH クラスの問題にも十分対応できる。

【分類③】

「読解スピードは特別速くはないが，難易度に関係なくある程度正確に読める」

ある程度の正答率は確保できているが，読解スピードは準2級で100wpm 前後，2級では100wpm を下ることもある。決して速いと言えるスピードではない。時間制限のない読みの場合には，ある程度理解しながら読むことができるであろう。

しかし，入試を考えたときには難しい。センター

■ 表7：クラス全体における wpm と正答率の関係

生徒番号	分類 1	準 2 級平均	準 2 正答率平均	2 級平均	2 級正答率平均	未知語の割合	センター第 2 問 AC 得点率	書き込みパターン						分類 2
		wpm	%	wpm	%	%	%	5 回	7 回	13回	6 回	8 回	14回	
5	1	200.5	91.7	161.2	73.3	0.5	87.5							①
26	3	245.3	70.8	253.0	53.3	0.0	68.8							
4	2	119.3	91.7	106.2	56.7	1.9	75.0	1	1	1	1	1	1	②
20	1	118.7	91.7	104.2	56.7	0.0	—							
27	4	128.5	91.7	124.7	56.7	1.0	68.8		2					
9	2	150.3	83.3	133.8	50.0	1.4	68.8							
28	2	135.0	79.2	124.5	63.3	2.4	62.5	2	2	2	2	2	2	
33	3	115.7	79.2	110.8	63.3	2.4	62.5							
40	4	131.5	70.8	119.0	50.0	3.4	75.0	2	2	2	2	2	2	
21	2	100.6	80.0	78.8	60.0	—	—	2	2	2	2	2	2	③
35	3	108.5	70.8	97.0	63.3	—	—	2	2	2	2	2	2	
36	2	100.8	66.7	102.5	53.3	3.4	56.3							
8	1	81.8	79.2	88.0	56.7	8.2	68.8							④
31	1	96.5	62.5	104.3	56.7	—	—							
24	4	70.8	58.3	70.4	53.3	—	—	3	3		3		2	
17	3	148.5	87.5	159.8	43.3	1.0	—			2			2	⑤
16	3	118.5	79.2	106.0	46.7	0.5	62.5							
23	3	108.8	75.0	107.3	43.3	—	—							
37	1	115.7	75.0	108.3	43.3	—	—							
39	3	132.2	75.0	115.0	46.7	0.5	68.8	2	2		2	2		
10	2	101.8	70.8	97.8	30.0	—	—	2		2			2	⑥
15	3	117.0	55.0	103.2	23.3	12.1	25.0							
38	3	131.5	54.2	107.5	43.3	—	—							
1	3	65.7	75.0	68.0	46.7	6.3	31.3							⑦
22	3	98.8	70.8	98.3	26.7	1.0	31.3							
7	1	91.5	62.5	95.7	30.0	2.4	25.0							
11	5	89.3	62.5	86.7	26.7	1.4	62.5	2		2	2		2	
25	4	99.6	55.0	95.8	40.0	—	—							
14	5	96.0	54.2	90.0	46.7	6.8	—							
19	3	97.7	50.0	80.2	23.3	—	—							
30	3	96.0	50.0	98.5	30.0	2.9	37.5						2	
29	3	119.5	45.8	110.7	33.3	6.3	0.0						2	⑧
3	1	112.7	45.8	119.5	36.7	—	—							
34	5	83.8	41.7	82.3	23.3	—	—	2	2		2			⑨
12	6	202.8	25.0	231.3	23.3	5.8	—			1			1	⑩

分類	分類の定義
①	難易度にかかわらず速く正確に読める。
②	ある程度のスピードで，正確に読める。
③	読解スピードは特別速くはないが，難易度に関係なくある程度正確に読める。
④	速度が遅ければ，難易度にかかわらずある程度正確に内容把握ができる。
⑤	易しい英文は速く正確に読めるが，難しい英文は内容把握がやや困難。
⑥	易しい英文はある程度正確に読めるが，難しい英文は内容把握がかなり困難。
⑦	読解スピードは遅い。易しい英文はある程度正確に読めるが，難しい英文は読めない。
⑧	ある程度のスピードで読めるが，内容把握はできていない。
⑨	難易度にかかわらず正確に読み取ることが難しい。読解スピードも遅い。
⑩	速く読む（英文を目で追う）が，正確には読み取れない。

試験であれば，最後まで解ききれない可能性がある。私立大学でも，MARCH クラスの問題を解答し終えるのは難しいと思われる。

【分類④】

「速度が遅ければ，難易度にかかわらずある程度正確に内容把握ができる」

正答率はある程度出ているが，読解スピードは明らかに遅い。分類③よりもさらに速度は遅くなる。

センター試験であれば，６割以上の正答率を維持しながら，最後まで回答し終えるのは難しいだろう。日東駒専（日本・東洋・駒澤・専修）クラスの問題でも，ぎりぎり解答し終えるかどうかだろう。

【分類⑤】

「易しい英文は速く正確に読めるが，難しい英文は内容把握がやや困難」

英文を目で追うスピードとしてはセンター試験はもちろん，MARCH クラスの問題に対応できるレベルである。しかし，正答率に関しては準２級の場合と２級とでは大きく異なる。英文の難易度による差が大きい。

【分類⑥】

「易しい英文はある程度正確に読めるが，難しい英文は内容把握がかなり困難」

センター試験レベルの問題は時間内に解答し終えたとしても，正確に読み取るのは難しいと思われる。

語彙力，文法力不足が原因と推測される。２級問題の正答率がもう少し高くならないと，日東駒専クラスの私立大学の入試問題にも対応しきれないだろう。

【分類⑦】

「読解スピードは遅い。易しい英文はある程度正確に読めるが，難しい英文は読めない」

準２級レベルの問題では，５割以上の正答率が出ているが，読解スピードはかなり遅い。

日東駒専クラスの問題にも対応するのはかなり困難であると思われる。

【分類⑧】

「ある程度のスピードで読めるが，内容把握はできていない」

読むというよりは，目を動かしているだけで，内容理解を伴わない。語彙力，文法力不足も原因の１つと考えられる。

【分類⑨】

「難易度にかかわらず正確に読み取ることが難しい。読解スピードも遅い」

基本的な英語力が身についていないと思われる。語彙力，文法力がつくことで読解スピードも正答率も伸びてくる可能性がある。

【分類⑩】

「速く読む（英文を目で追う）が，正確には読み取れない」

3.3.1の分類で【パターン６】に該当する生徒である。「3.6　気になる事例の分析」で詳細に分析する。

3.3.3　読解スピードと英語力

「2.4.2　速読訓練の結果と分析」の中では，読解スピードと英語力の間には相関は見られなかった。その際は英語力を英語Ⅱの評定と定義して分析した

が，今回は，英語力をさらに，語彙力と文法力に分けて分析した。

3.3.3.1　読解スピード（wpm）と未知語の数

語彙力は，第14回で使用した英検２級の英文および設問文について，未知語に○をつけさせるという形式で調査した。

本文の英文と設問の英文を合算した総語数641語を AntConc（コンコーダンサ）を用いて分析したところ，206語の word family に分類できた。この206語に占める未知語の割合を算出した結果は，表７に示している。

読解スピード（wpm）と未知語の数の関係について，調査対象とすることができた生徒は22名と少なかったが，spearman の相関係数で（$r = -.427, p < .05$）と負の相関が見られた。つまり，未知語の数が少ない読み手が読解速度も速いことがわかった。

Nation（2001）は，読解にあたっては，読み物の95％から98％の語彙を知らなければ理解できないことを主張しているが，その主張は今回の分析結果と一致する。

3.3.3.2　読解スピードと文法力

読解スピード（wpm）と文法力についても統計的処理を行った。ここで言う文法力とは，１月に受験した大学センター試験問題の第２問ACの得点率と定義した。調査対象とすることができた生徒は19名であった。spearman の相関係数で（$r = .404$, *n.s.*）という統計値が出た。

統計上有意差はなく相関係数は高くないものの，文法力と読解速度の間にはある程度の関係があることが予想できる。

3.3.3.3　読解スピードと内容

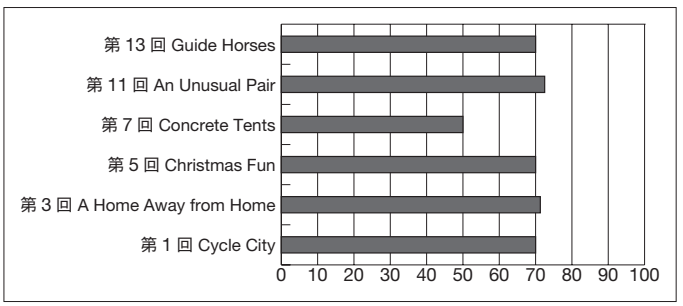
「2.4.2.3　読解スピードと英文の難易度」でも，背景知識の乏しい事柄が読解スピードや正答率に及ぼす影響が大きいことがわかっているが，今回の実験でも同様の結果が得られた。各回の概要は表８にまとめた。

比較的易しい準２級レベルでは，第７回のような

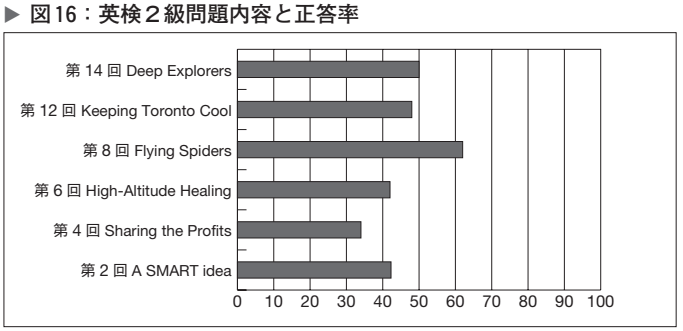
■ 表８：話の内容と正答率の関係（正答率はクラス平均）

級	回	タイトル	内容	正答率
準２級	第１回	Cycle City	車の混雑解消のために，自転車利用を推奨しているフランスの取り組み	70.0
準２級	第３回	A Home Away from Home	home exchange という他の家族と家を交換してそこに滞在することを楽しむという過ごし方	71.3
準２級	第５回	Christmas Fun	クリスマスの時期に行われるパントマイムについての話	70.0
準２級	第７回	Concrete Tents	自然災害時に利用できる Concrete Canvas という素材を用いたシェルターを開発した話	50.0
準２級	第11回	An Unusual Pair	群れから離れてしまったカバの赤ん坊と雄のカメの話。カバはカメを母親だと思っている	72.5
準２級	第13回	Guide Horses	盲導犬ならぬ盲導馬の話。馬は視覚障害者の介助動物としては最適である。	70.0
２級	第２回	A SMART idea	川の氾濫に悩むマレーシア政府が作った SMART と呼ばれるトンネルの話	42.0
２級	第４回	Sharing the Profits	製薬会社から未使用の薬をもらい受け，テスト後，貧しい国の人々に安く提供する NPO の話	34.0
２級	第６回	High-Altitude Healing	エベレストのベースキャンプで高山病や地元の人の治療に取り組むボランティアの話	42.0
２級	第８回	Flying Spiders	クモは糸と風を使って移動する。時には海外にも移動する。その移動についての研究	62.0
２級	第12回	Keeping Toronto Cool	トロントで利用されている環境に優しい建物の冷却システムの話	48.0
２級	第14回	Deep Explorers	未知の世界である海底の探索をするにあたって，海底ステーションを作る提案	50.0

▶ 図15：英検準２級問題内容と正答率



▶ 図16：英検２級問題内容と正答率



なじみの薄いトピックを除けば，内容による正答率の差はさほど見られない。しかし，２級レベルになると，第８回のような，知識として持っている内容以外の問題では極端に内容理解が難しくなることがわかる（図15・図16）。

3.4 読解プロセスの検証(1)

前述したとおり，第５回目からは，正答率に対する記憶の影響を最小限にするために，英文を読む前に設問に目を通す時間を与えた。

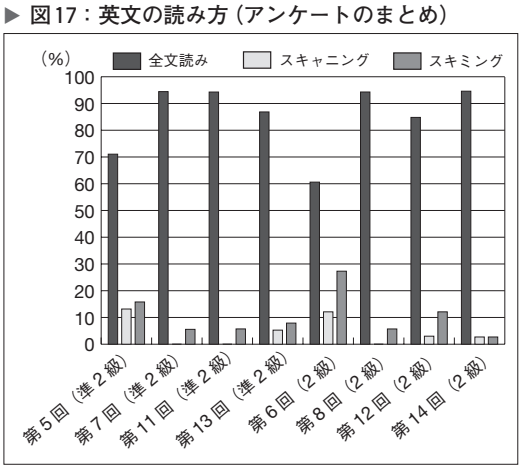
そこで，第９回と第10回を除く第５回から第14回までの調査では，生徒にどのように読んでいたかを確認した。アンケート形式で，下記のような質問をした。

どのような読み方をしましたか。
ア　全文を読んだ
イ　正解を探しながら必要な情報だけを選んで読んだ（スキャニング）
ウ　概要をつかみながら細かいところはとばしながら読んだ（スキミング）

アンケートをまとめたものが，図17である。初回に当たる第５回と第６回こそスキャニングやスキミングをした生徒が10〜30%程度いたものの，その後の実験ではスキャニングやスキミングをしている生徒はほとんどいない。

スキャニングやスキミングをしている生徒を個々に見ると，正答率は高くない。２回以上読む機会がある場合は別として，１回しか読めない状況下では，内容理解をしようとした場合には全文を読んでいることが多いことがわかった。

▶ 図17：英文の読み方（アンケートのまとめ）



3.5　読解プロセスの検証(2)

生徒の速読あるいは黙読はどのように行われているのだろうか。視線計測装置などを使って目の動きを捕らえることができるといいのだが，それができる環境下にないため，生徒の黙読の様子をビデオに撮影して観察することにした。

普段は鉛筆を持ったり，指さしをしたりする習慣のない生徒にも，あえて指さしをしながら英文を読んでもらった。

調査対象としたマテリアルは英検３級の過去問題とセンター試験対応の予想問題集である。英検準２級と２級を使わなかったのは，英文の難易度に明らかな差をつけたかったからである。差がはっきりすることで，読解プロセスにも差が現れるのではないかと考えたのである。

英検３級については黙読後に四択問題を５題解いてもらい，内容把握の度合いを確認した。センター予想問題については，内容について口頭で説明するという形をとった。

3.5.1　調査方法

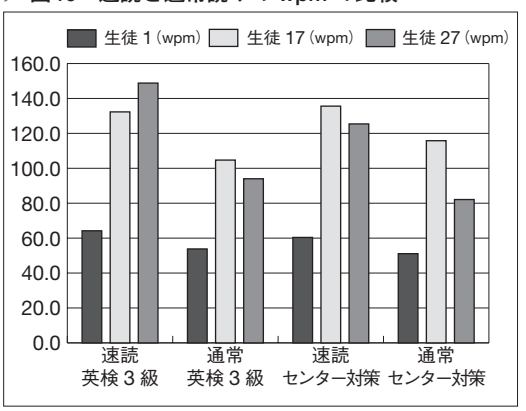
① マテリアル：英検３級の過去問題およびセンター対策問題
② １回目（英検３級）および２回目（センター対策問題）は速読練習と同様の読み方。読み返しは認めない。
③ ２回目（英検３級）および４回目（センター対策問題）は模試などに臨むときと同様に読み返しや立ち止まりを認めた。あえて，指または鉛筆でどこを読んでいるかを示してもらう。
④ 英検３級については四択問題を５題，センター入試問題については内容について口頭で説明してもらう。解答の際，問題は読み直していない。
⑤ 生徒の抽出にあたっては，受験に影響のない，指定校推薦および一般推薦入試で合格が決まった生徒３名に依頼した。

3.5.2　結果

３名の生徒の結果は表９および図18に示したとおりである。

いずれの生徒も速読に比べ通常の読みの方が遅くなった。速読と，通常読みの速度差は，最も小さい場合で約15%，最も大きい場合で約35%の減速率であった。

▶ 図18：速読と通常読みの wpm の比較



正答率については，３級問題の正答率は80〜100%であったので，内容はほぼ理解できているものと判断した。センター対策問題は大筋の説明はできたが，細部にわたって理解できていたかどうかは残念ながらここからは判断がつかない。

生徒17および生徒27にはセンター対策問題中に未知語があったかどうか確認したが，未知語の数は２〜３語程度であった。受験勉強の中で知っていたか，ある程度推測ができたようであった。

個々の生徒の読解の様子は次のとおりである。

■ 表９：速読と通常読みの比較

回	1 回目	3 回目	wpm 減速率 (%)	2 回目	4 回目	wpm 減速率 (%)
問題	英検３級	英検３級		センター対策	センター対策	
読み方	速読	通常		速読	通常	
語数（語）	258	260		696	668	
生徒１（wpm）	64.2	53.8	-16.2	60.4	51.1	-15.4
生徒17（wpm）	132.3	104.7	-20.9	135.6	115.8	-14.6
生徒27（wpm）	148.8	94	-36.8	125.4	82.1	-34.5

【生徒1】
・英検問題は速読100%，通常読みは80%正解
・センター対策問題は，速読では何度か立ち止まり，時間はかかったが最後まで一気に読み通した。通常読みでは28回ほど立ち止まったり，後戻りしたりした。
【生徒17】
・英検問題は速読80%，通常読みは100%正解
・センター対策問題は，速読では数回止まることがあったが全体的にはスムーズな読み。通常読みでは6回ほど立ち止まったり，読み返したりすることがあった。
・普段はペンも指も使わずに読む。指のスピードと目のスピードが合わないというコメントがあった。
【生徒27】
・英検問題は速読80%，通常読みは100%正解
・センター対策問題は，速読はセンテンスの終わりでしばらく間を置くような読み方だが，全体的にはスムーズな読み。通常読みでは13回ほど立ち止まったり，読み返したりすることがあった。戻るときは，1文ずつさかのぼる感じで読む。2～3文戻って読み直すことがあった。

3.5.3 考察

英検3級については特に未知語もなく正答率もほぼ100%であったため，速読をしても普段どおりの読みをしても理解度に大差ないと考えられる。

ところがセンター試験レベルの問題になると，内容によっては立ち止まったり戻ったりすることが何度か起こっている。

生徒27の場合，センター問題を速読したときには，各英文末で一瞬わずかに止まることはあったが，全体として鉛筆は止まることなくスムーズに読んだ。ところが，通常読みでは，6か所で合計約13回の立ち止まりと読み直しがあった。読み直す場合には，ボトムアップの形式でさかのぼる形で繰り返すことが目立った。

3人の様子から，高校3年生にとっての英検3級問題（中学卒業程度）は速読の場合も通常読みの場合にも，内容理解に大差はない。つまり，易しい内容であれば，多少無理をして速く読んでも正確な内容把握は可能だということになる。

ところが，センター試験レベルの問題になると，通常読みでは立ち止まったり，読み返したりする回数が増えていることがわかった。難易度が上がった場合には，固視や逆行を繰り返しながら読むことが自然なのだろう。

生徒17が，今回の実験では目の動きに指の動きがついていかなかったと話している。目の方が，指よりもずっと速く動いているというのである。この生徒は，普段はペンも指も使わずに読んでいる。この発言には，読解スピードを上げるためのヒントが隠されているように思う。つまり，読解スピードの速い生徒にとって，スラッシュリーディングはむしろ読解スピードを阻害することにつながるのである。

3.6 気になる事例の分析

今回の読解調査をする中で，受験を目前に控えた生徒たちからは，さまざまな質問や悩みが寄せられた。また，調査結果を観察する中で，いくつか気になる事例が生じた。その際は，調査方法を柔軟に変えながら，生徒の不安を解消できるような措置をとった。その中で，特に気になった事例を以下に取り上げる。

3.6.1 読解力の不足

受験生としては十分な語彙サイズを持ち，文法知識もきちんとある，いわゆる「英語のできる生徒」と考えていた生徒39から，どうしても点数が採れないという悩みを打ち明けられた。さらにもう1人，同じ悩みを抱えた生徒30がいた。

2人は，「読めているにもかかわらず読み取れない」と言うが，実は表面上は字面を追って最後まで行き着くが，内容理解はそれほどされていないのではないだろうか。2人とも国語に対しては強い苦手意識があることから，読解力の問題ではないかと仮説を立てた。

そこで急きょ試みたのが，英検の日本語訳を使った第9回と第10回の調査である。生徒30と生徒39の結果を表10に示した。

予想どおり，日本語版の正答率は全体平均値と比較してもかなり低い。日本語版ではほとんどの生徒が9割程度の正答率を出しているにもかかわらず，2人の平均値は5割またはそれ以下である。

そこで，学年生徒全員を対象に，国語と英語の成績の相関についても調べてみた。対象としたのは，高校2年生3学期の英語Ⅱの10段階評定と，現代文

■ 表10：生徒30と生徒39の日本語版の結果

生徒番号	準2級平均	準2級正答率平均	準2級日本語正答率	全体順位	2級平均	2級正答率平均	2級日本語正答率	全体順位	未知語の割合	センター第2問AC得点率
	wpm	%	%	位（34名中）	wpm	%	%	位（34名中）		
30	96.0	50.0	25	34	98.5	30.0	60	31	2.9	37.5
39	132.2	75.0	50	32	115.0	46.7	40	34	0.5	68.8
クラス全体平均	119.4	68.2	90.4		113.8	44.7	86.5			

の10段階評定である。英語Ⅱには読解問題が多く含まれており，現代文も鑑賞形式ではなく読解形式の問題であることを確認している。

その結果，両者に（$r = .685, p < .01$）という強い相関が見られた。このデータだけから国語力と英語力の関係を断定するのは時期尚早と思われるが，両者にはなんらかの関係があることが想像できる。今後の課題として調査していきたい。

2人の生徒には，英語で書かれた文の構造について形式スキーマを与え，読み取りのポイントを指導した。その結果，両生徒とも準2級問題では80%～100%の正答率まで内容理解が深まったが，2級については40%程度の正答率のまま上がることはなかった。

3.6.2　書き込みの多い生徒

生徒24は非常に書き込みの多い生徒であった。回収した問題用紙には，ビッシリと書き込みがされていた。下線を引き，○で囲み，文の要素（SVOC）などが書き込まれていた。その上，時間内に読み終えなかったと見えて，問題文の半分くらいで書き込みが終わっていた。

必要以上の書き込みをしない方が速く読めることを指導してからは，以前ほど多くの書き込みは見られなくなり，正答率も6～8割に伸びてきた。

スラッシュリーディングなどを実践している生徒は他にも何人かいる。表7に書き込みの有無を示してあるが，書き込みの分類は次の表11に則っている。

■ 表11：書き込みについての分類

1	スラッシュ程度の書き込みがある
2	アンダーライン程度の書き込みがある
3	SVOC などの文の要素まで書き込まれている

Cutler（2002）は，書き込みだけでなく，Subvocalization などを速読を阻害する要因として取り上げている（表2参照）。

それらの読解阻害要素を排除した調査が第11回と第12回である。このとき，机の上には鉛筆類は置かず，手は太股の下に置き，ガムをかみながら速読を実施した。

表12は，1回目から14回目までの，読解スピードのクラスの平均値である。表中（G）と書かれた第11回と第12回の wpm と他の回の wpm とを比較してみた。

■ 表12：第 1 回から第14回までの wpm の比較

準2級	1回	3回	5回	7回	11回（G）	13回
wpm	116.5	111.4	116.5	120.8	126.5	118.5
2級	2回	4回	6回	8回	12回（G）	14回
wpm	99.2	105.2	120.1	116.6	122.3	113.7

one-way layout ANOVA の結果準2級は $F = .595$, $df = 5/219$, *n.s.*，2級は $F = 1.683$, $df = 5/213$, *n.s.* と，いずれの場合も有意差は認められなかった。

しかし，個々の生徒を観察したときには，書き込みや指さしなどが少なくなったことが，読解スピードの上昇に貢献したという結果も見られる。

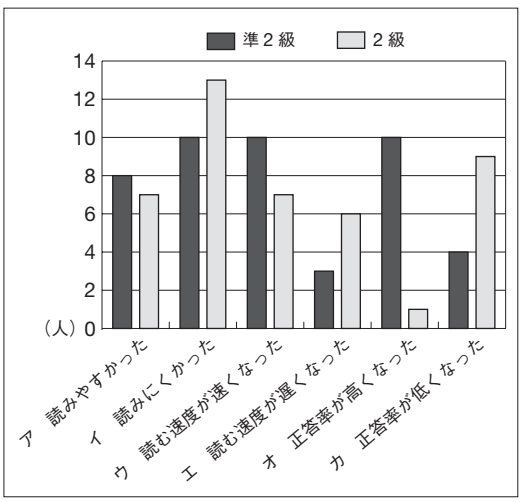
先の読解のプロセス調査に協力してくれた生徒17は，指さし読みを指示したところ，指さしが目で追うスピードについて行かなくなると発言していた。

図19は，第11回と第12回の調査終了後に取ったアンケートの結果である。準2級では，読解阻害要素を排除したときの効果を体験した生徒も見られるが，2級に至っては読解スピードや正答率には負の影響が出ているようだ。個々の生徒の読みのスタイ

ルや癖を急に変えようとすることは無理があるのだろう。

書き込みや，その他読解を阻害すると言われている要素が読解スピードや正答率に与える影響については，今後さらに研究する必要がある。

▶ 図19：読解阻害要素排除時の生徒の感想



3.6.3 wpm だけが速い生徒

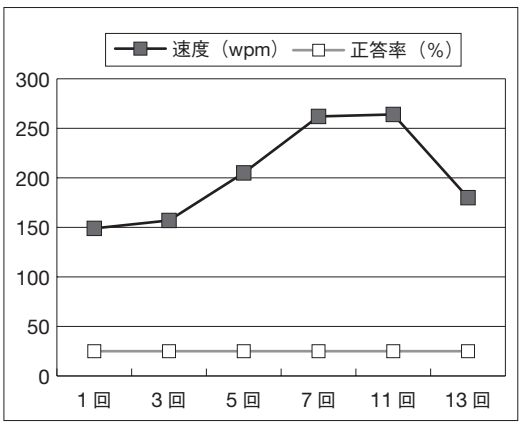
生徒12は非常に興味深い生徒である。読解スピードが平均で200wpm を超える。しかし，正答率の平均は約25%。読解スピードと正答率の差が最も大きな生徒である（図20・図21）。この生徒は前述の先行研究における 1 年間の速読訓練でも同様の結果が出ている。

この生徒の特徴は，日本語の本を多読している点である。1 日ほぼ 1 冊のペースで本を読む。しかも，数冊の本を同時に並行して読むほどの読書家である。国語の成績もよい。日本語の多読により，視点移動が非常に速いのではないかと推測できる。

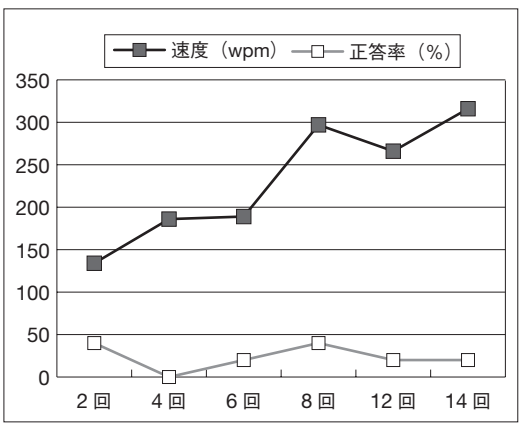
しかし，担任としてまた教科担任としてこの生徒を 3 年間にわたって見てきたが，語彙学習や文法学習をおろそかにしてきた傾向があり，総合的に見て英語力がかなり不足している。ただし，語彙を増やし，確かな文法力を身につけて，不足している部分を補うような学習ができると，速読力と相まってかなりの読解力が期待できるのではないかと思う。

Nation（2009）は，1 つの言語で速読できるようになると，他の言語の読みも速くなると主張するが，この主張は生徒12に当てはまるのではないかと思われる。

▶ 図20：生徒12　準 2 級の変化



▶ 図21：生徒12　2 級の変化



4 まとめ　―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―

今回の研究の目的は，目の前にいる生徒たちの読解および速読の実態を明らかにし，そこから個々の生徒に合った読解スピードを探り出そうというものであった。そして，そこからなんらかの教育的示唆を得られればと思って取り組んだものである。

当初は調査の結果，そこから生徒の能力に応じた理想的な速読スピードが得られるのではないかという思いがあった。しかし，実際には，理想の速読スピードがあるのではなく，速読に必要な要素がそろったときに，最もコストパフォーマンスの高い読解ができることがわかった。

分類 2 における，①の分類に属する生徒たちが最もコストパフォーマンスの高い読解ができる理想型ではないかと思う。200wpm以上で，正答率も 7 割以上の生徒がこれに該当する。

そこに属する生徒たちの持つ条件を挙げると次のとおりになる。それは，確かな語彙力と文法力である。そして，読むときには読みだけに集中している。スムーズな目の動きを妨げるスラッシュリーディングなどは行わない。

今回の調査では，個人内比較では 6 パターンに，クラス内比較では10パターンに分類したが，正確に言えば40人いれば40パターンの読み方があることは言うまでもない。

この調査に協力してくれた40名のうち37名が，この春から大学に通っている。第一志望校に進学した者もいれば，残念ながら希望どおりにならなかった者もいる。もちろん，大学入試の合否が英語の得点だけで決まるわけではない。大学入試には，英語以外の試験科目があることはもちろんだが，難関校と言われる私立大学や MARCH と称される大学に進学した生徒たちを見ると，やはり120wpm 以上のスピードで読解でき，なおかつ 7 割以上の正答率を出している。読解スピードと正答率の結果は，驚くほど生徒の進学した大学の偏差値と一致している。

調査を終えた今，改めて速読の定義を考えたとき，国生（2001）の示す定義が最も当てはまるのではないかと感じている。彼は，速読とは「“緩急をつけた読み方” なのです。大切なところはじっくり時間をかけて読み，後は適当に流してしまうのです。そうすればトータルで長文読解にかける時間が短くてすみ，結局，速読したのと同じになるわけです」と言う。

今回の調査をするにあたっては，条件として難しい面もあった。最も困難だったのは，全員のデータを確保できなかったことである。未知語調査についても，受験シーズンに突入したことによる欠席などで全員のデータが採れなかった。また，センター試験についてもクラスの99%が受験したにもかかわらず，各問いに対するデータ記入が残されていなかったなどの理由により回収が困難であった。

しかし，今回の調査を通して，非常に多くのことを学んだ。これまでわからなかった点が，いくつも見えるようになってきた。それは，この報告書で示したとおりである。ところが，同時にいくつもの疑問点も生じてきた。

その 1 つが，読解のプロセスである。生徒が英文をどのように目で追っているのか。また，英文をどのように解釈しているのか。さらには，脳内でどのようなことが起こっているのか。まだまだ興味は尽きない。視線計測装置を使った実験を行う見通しが立った。生徒がどこで間を取り，どこで返り読みをしているのか。どのような単語で立ち止まってしまうのか。今後はここから研究を始めたいと思う。また新たなことがわかってくるだろう。

今回，このような研究の機会をいただけたことに感謝しつつ，論文のまとめとしたい。今回の実験結果は，データ不十分であった 5 名も含めた40名全員に，個人カードとしてコメントをつけて手渡した。今回の速読調査の結果が，彼らのこれからの英文読解に役立ってくれれば幸いである。

謝　辞

最後にあたり，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さま，選考委員の先生方には心より感謝申し上げます。

とりわけ，羽鳥博愛先生には参考文献をご推薦いただいた他，読解と語彙の関係に注目するよう具体的なご助言をいただくと同時に，多くの有益なご指導を賜りました。

東京学芸大学の金谷憲先生には調査の分析方法などでご指導いただくとともに，実態調査の重要性をご指摘いただき，迷いそうなときには励ましの言葉をいただきました。

また，金谷先生主催の PGT（Post Graduate Tutorial：修士修了後の研究支援のためのミーティング）においては，齋藤智恵さん，青柳有季さん，馬瑜箭さん，山科保子さん，渡辺真希さんから多くのアドバイスをいただきました。

そして，私の調査に快く協力してくれた40名の生徒たちには心から感謝しています。この場をお借りしてお礼を申し上げます。

参考文献（＊は引用文献）

Aitchison, J.（2004）. *Word in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*（3rd Ed.）. Oxford: Blackwell Publishing.

＊ベネッセコーポレーション.(2009).『（株）ベネッセコーポレーションGTEC編集課2009年度センター試験英語分析』.

＊Cutler, Wade. E.(2002) *Triple Your Reading Speed: The Proven Self-Study Plan*. New York: Pocket Books Reference.

＊古谷千里・ケネス・サガワ.(2004).『英語速読第1歩 辞書なしで読める25のエピソード』. 大阪：創元社.

＊羽鳥博愛.(1977).『英語教育の心理学』. 東京：大修館書店.

＊今井宏.(2000).『今井の英文解釈　パラグラフリーディング（I）スーパー速読編』. 東京：代々木ライブラリー.

＊岩田淳.(2004).「センター試験対策としての英検準2級・2級受験のススメ」.『STEP英検ホームページ協会からのお知らせ2004』.
http://www.eiken.or.jp/news/test/040511_02.html

＊門田修平.（編著）.(2003).『英語のメンタルレキシコン 語彙の獲得・処理・学習』. 東京：松柏社.

門田修平.(2006).『第二言語理解の認知メカニズム 英語の書きことばの処理と音韻の役割』. 東京：くろしお出版.

＊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　How the Mind Works in EFL Reading』. 東京：くろしお出版.

垣田直己監修・松村幹男編集.(1992).『英語のリーディング』. 東京：大修館書店.

金谷憲.(編著).(2003).『英語リーディング論』. 東京：河源社.

＊金谷憲.（編著）.(2009).『英語教育21世紀叢書　教科書だけで大学入試英語は突破できる』. 東京：大修館書店.

＊国生浩久.(2001).『大学入試　英語速読クリニック』. 静岡：増進会出版社.

＊松本道弘.(2004).『速読の英語』. 東京：プレジデント社.

森田勝之・吉田研作.(1992).『スピードリーディング科学的英語の速読』. 東京：荒竹出版株式会社.

＊向後秀明.(2004).「英検と大学入試センター試験―英検合格の先にあるもの―」.『STEP英検ホームページ2004　協会からのお知らせ』.
http://www.eiken.or.jp/news/test/040511_01.html

＊Nation, I.S.P.(2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

＊Nation, I.S.P.(2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge, Taylor & Francis.

＊Newell, A.(1990). United Theories of Cognition. MA: Harvard University Press.

西きょうじ.(2004).『大学入試　英文速読のナビゲーター』. 東京：研究社.

＊Richards, C.J. & Schmidt, R.(2002). *Longman Dictionary of Language & Applied Linguistics*. Essex: Pearson Education Limited.

＊白畑知彦・冨田祐一・村野井仁・若林茂則.(1999).『英語教育用語辞典』. 東京：大修館書店.

＊Spargo. E.(1989). Timed Readings Third Edition Fifty 400-Word Passages with Questions for Building reading Speed Book One. New York: Glencoe McGraw-Hill.

＊橘遵監修.(2006).『目と脳で感じる　ダイナミック英語速読　分速1,000語マスター』. 東京：スリーエーネットワーク.

＊高島康司.(2004).『音声読み上げソフトで練習する速読即解英文リーディング』. 東京：ベレ出版.

谷口賢一郎.(1992).『英語のニューリーディング』. 東京：大修館書店.

＊天満美智子（著）.(1989).『英語読解のストラテジー』. 東京：大修館書店.

＊津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ編.(2005).『英文読解のプロセスと指導』. 東京：大修館書店.

Wechsler, H. Bernard & Bell, Arthur H, Ph.D.(2006). *Speed-Reading for Professionals*. New York: Barron's Educational Series, Inc.

＊山田雄一郎.(2006).『英語力とは何か』. 東京：大修館書店.

＊柳瀬学.(2008).「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」. *STEP BULLETIN*, vol.20, 136-148.

＊安河内哲也.(2007).『速読英語長文トレーニング Level 1　高校基礎～入試準備』. 東京：旺文社.

ライティング授業における音読活動が作文に及ぼす影響

京都府立山城高等学校　教諭　大八木 康弘
申請時：京都府立桂高等学校　教諭

概要　本研究は，公立高校でのライティング授業において，習得目標である文法項目を含む文をフレーズ単位で繰り返し音読させることにより，その内在化をめざす指導を試みる。学習者に書かせた作文をコーパス化し，その言語的特徴などを分析する。それを基に効果的な授業案を提案する。

よりよいアウトプットをするためにはインプットされた言語知識が中間言語に内在化される必要があり（Gass, 1997），内在化にはそれを含む英文の音読などが効果的である（門田, 2007）と主張されている。

本研究では，1組には文法解説中心の，もう1組には基本例文などの音読活動中心の指導を行い，指導前後で作文をさせた。結果，音読中心の組が作文の流暢さ，正確さおよび文法的複雑さをより向上させた。さらに，音読した英文のN-gramを作文でより多用した上，従属接続詞もより多く，正確に，母語話者に近く使用した。以上から，ライティング授業でのインプット後の音読活動が，言語知識の内在化を促し，作文を上達させることが示唆された。

1 はじめに

新学習指導要領が発表され，情報や考えを理解し伝えるコミュニケーション能力の育成をさらにめざしたものになった。英語教師でも，コミュニケーションを聞くことと話すこととととらえがちではあるが，読むことと書くこともコミュニケーションの大切な技能であることは言うまでもない。これまでも学習指導要領では4つの技能をバランスよく教えるように求めてきたが，読みの技能に偏重した指導が行われてきたことは否定できない。高校でのライティング授業では，自分の考えなどを書くどころか，文法問題を解くのに終始している場合さえある。書くことは最もおろそかにされがちな技能と言えるのではないだろうか。背景には，大学入試での作文問題の比重が比較的軽い点や，書くことが習得や指導に時間のかかる技能である点などが考えられる。

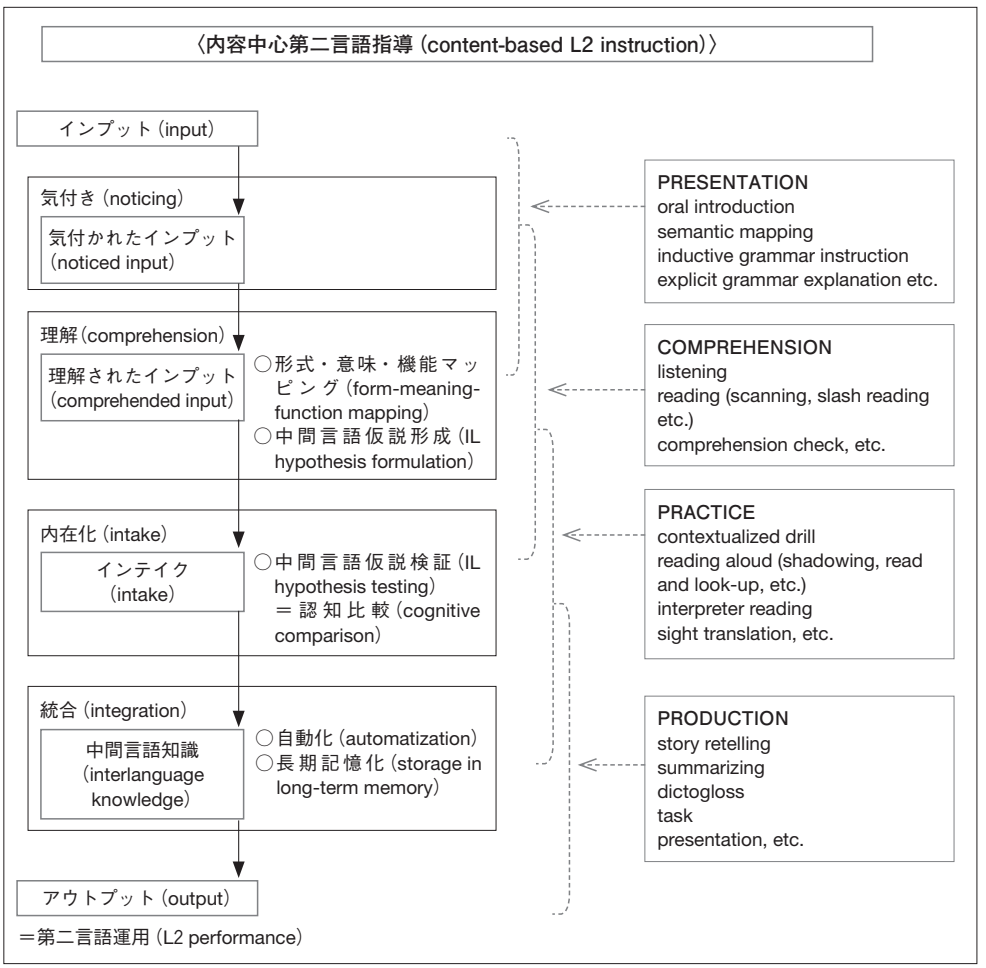
本研究をライティング授業における効果的な指導の一助としたい。習得目標である文法項目を含む文をフレーズ単位で音読させることにより，その内在化をめざす指導を試みる。指導前後で学習者に作文をさせ，コーパス化し，言語的特徴などを分析する。さらに，今後の作文指導に生かせる効果的な授業案を提案していきたい。

2 理論的背景

2.1 言語習得の認知モデル

言語習得において，習得目標言語のインプットが不可欠なのは言うまでもない。目標言語のアウトプットが行われるためには，インプットされた言語知識が学習者に内在化され，中間言語に統合される必要がある。この際，学習者はインプットされたすべての言語知識を中間言語に統合するわけではない。インプットの一部を理解し，自らの中間言語の仮説に基づき検証を行う。その結果，インプットが内在化されたり破棄されたりする。内在化されたインプットは長期記憶に送られ，学習者の中間言語に

▶ 図 1：村野井（2006）の SLA の認知プロセスと第二言語（以下 L2）指導



統合される。その後，再構築された中間言語からアウトプットを行う（Gass, 1997など）。この第二言語習得（以下 SLA）の認知プロセスを村野井（2006）は図 1 のようにまとめている。

2.2　内在化をめざした音読指導

多くの研究が，意図的に学習者にインプットを中間言語に取り組ませるべきだと主張している（VanPatten, 1996など）。村野井（2006）は，教科書を用いて提示（PRESENTATION），理解（COMPREHENSION），練習（PRACTICE），産出（PRODUCTION）の流れで指導を行うことを提案している（図1）。提示ではオーラル・イントロダクションによるトピックへの口頭導入を行った後，文法などに関する明示的な説明を行う。理解ではリスニング活動や意味重視の読解活動をさせる。練習は理解と産出の橋渡し的な役割を持つ。内在化や統合などの SLA 認知プロセスを促進することをめざして，多様な音読活動をさせる。産出では題材を再生・要約させたり，学習した項目を応用して自分の考えを表現させる。つまり，理解を通した練習により，手続的知識の育成を図ろうとするものである。これに対し，伝統的教授法は文法的な説明からいきなり表出練習へと進み，手続的知識の育成の過程が飛ばされることになる（山岡, 2004など）。

文法項目の内在化を促進するという目的では，教室指導での音読活動が効果的であると鈴木（1998），土屋（2004）などが報告している。國弘（1999）も意味理解後の英文を反復音読する「只管（しかん）朗読」による文法習得を唱えている。門田（2007, 2009など）はシャドーイングと音読には音声と文字のインプット処理とアウトプットとをつなぐ役割があり，シャドーイングと音読をすることで，英語の語彙・構文などを丸ごと記憶できるようになると主

張している。このように音読活動は文中に含まれる文法の内在化を促進する活動と考えられている。

2.3　内在化のメカニズム

教室でのL2指導において，オーラル・ドリルによるフレーズの繰り返しや音読などが見直されているが，これらの活動は以下のようにして言語習得を促進すると考えられている。

Ellis（1996, 2001），Ellis & Sinclair（1996）などによると，学習者によるインプットの繰り返しはインプット自体を聞くこととそれを繰り返す自らの声も聞くという，2種のインプットの組み合わせ効果がある。この際，音韻的短期記憶でsequenceを内語反復し，L2の音韻配列を暗示的に習得することで，短期の繰り返し能力が向上する。繰り返されたsequenceの長期の表象が音韻的長期記憶に定着し，そのsequenceは自動的に知覚されたり取り出されるようになる。こうして，繰り返しにより語やフレーズが長期記憶に蓄積される。そこで，語やフレーズへのアクセスがショートカットで行われ，取り出しも自動化され，認知資源を他の処理にまわすことが可能になる。結果，流暢さや正確さが向上する。門田（2007）も，音読活動とは文字インプットに基づいて心の中に音声表象を形成した後，声に出して練習することであるとしている。繰り返し音読することで，言語理解の下位処理が自動化し，声に出したり心の中で復唱したりするプロセスが高速化する。その結果，インプットされた情報が長期記憶へ転送され，語彙・構文などの学習事項の内在化が図られるとしている。

以上のメカニズムで，フレーズの繰り返しや音読が言語習得を促進すると言われている。

3　問題点と研究目的

3.1　ライティング授業の問題点

ライティング授業では，習得目標である文法項目などを含んだ文を提示し，その解説を行うことが多い。しかし，インプットしたはずの項目が学習者に十分には習得されず，その後の作文活動などで期待したほどのアウトプットができないことがよく見られる。

3.2　研究目的

Gass（1997）も述べたように，学習者によりよいアウトプットをさせるには，インプットに潜む文法・語彙などに気付かせ理解させた上で，中間言語に統合させることが必要になる。門田（2007, 2009）はシャドーイングや音読で英文を繰り返すことで，その中に含まれる語彙・構文の内在化を図り，それらを丸ごと記憶できるようになると述べている。そこで，本研究は文法・語彙などを取り込ませる音読活動が従来のライティング授業では不足していた点に注目する。内在化をめざし多様な音読活動を試みた後，作文活動などを行わせる。同指導が作文活動に有効であることを実証し，音読活動を取り入れたライティングの授業案を提案する。

4　リサーチ・クエスチョン

前述の理論的背景と研究目的を踏まえ，次のリサーチ・クエスチョンを設定した。

「高校のライティング授業において，英文をフレーズ単位で何度も音読させる指導は，文法解説を中心に進める指導に比べ学習者の作文を上達させるか。」

5　方法

5.1　学習者

公立高校普通科3年生で英語の学力が中位層のA組（40名），B組（38名）の2組である。前年度1月実施の模擬試験の英語の成績において，両組の点数の間に有意な差はなかった。

5.2　手順

2008年4月，ライティングの最初の授業において，「浦島太郎」を英語で作文させた。作成時間は20分間で辞書などの使用は認めなかった。わからない単語などは各自で工夫して表現するように事前指導した。

次の授業から7月まで，村野井（2006）が提案するL2指導に一部修正を加えた表1・表2のような授業を行った。

■表 1：レッスン 1 日目の授業案

展開	時間	学習活動	
		A 組	B 組
提示	10分	・学習する文法項目を使用した，題材に関するオーラル・イントロダクション ・簡単な文法解説	
理解	10分	・教科書のモデル・ダイアローグや基本例文などのリスニングやリーディング活動 ・モデル・ダイアローグについての Q & A	
練習	20分	モデル・ダイアローグや基本例文などを対象にした ・詳しい文法解説 ・形式的な音読活動	・簡単な文法解説 ・多様な音読活動
産出	10分	・与えられた状況下で適切な発言を作文する練習および解答	

■表 2：レッスン 2 日目の授業案

展開	時間	学習活動	
		A 組	B 組
練習	10分	復習として ・文法解説	・例文などの音読活動
産出	30分	・文法の練習問題や和文英訳問題など	
練習	10分	・練習問題の詳しい解答解説	・練習問題の解答 ・解答文の音読活動

以上のように，1 レッスンを 2 時間で終了する授業案で，提示・理解・産出の展開では両組とも同様の指導を行い，練習の指導内容のみを変えた。つまり，A 組は主に文法解説や練習問題の解答解説に時間を費やし，残り時間で形式的な音読活動を行った。B 組は文法解説や解答解説に時間をあまり割かず，音読活動を主に行った。このように授業を進め，最終的に両組とも 4 か月間で合計22時間の指導を行った。

7 月最後の授業で，4 月と同じ条件で「浦島太郎」を英語で作文させた。4 月に行った事前指導に加え，1 学期に学んだ表現をできるだけ使用するように指導した。作文の課題はいずれも事前の予告なしに実施した。

6 結果と考察

6.1 全体像

作文の全体像として，流暢さ，正確さ，文法的複雑さおよび語彙的多様さの変化を分析した。

6.1.1 流暢さ

両組の総語数と T-unit 数を調査した（表 3）。

■表 3：総語数および T-unit 数

	A 組		B 組	
	指導前	指導後	指導前	指導後
総語数	3435	4203	3012	4945
T-unit 数	489	601	465	741

両数値に関して，両組の指導前後で生じた差と指導前後で両組の間にある差を有意水準 5 % で両側検定の *t* 検定により検討した。

総語数：A 組指導前と B 組指導前間に有意差なし
($p > .05$) t (76) = 1.00
A 組指導後と B 組指導後間に有意差あり
($p < .01$) t (76) = 3.00
A 組指導前と A 組指導後間に有意差あり
($p < .001$) t (78) = 10000000
B 組指導前と B 組指導後間に有意差あり
($p < .001$) t (74) = 10000000

T-unit 数：
A 組指導前と B 組指導前間に有意差なし
($p > .05$) t (76) = 0.01
A 組指導後と B 組指導後間に有意差あり
($p < .001$) t (76) = 3.64
A 組指導前と A 組指導後間に有意差あり
($p < .001$) t (78) = 4.10
B 組指導前と B 組指導後間に有意差あり
($p < .001$) t (74) = 5000000

両数値について，指導後両組とも有意な伸びを示したが，指導前は A 組が B 組を上回っていたのに対し，指導後は B 組が A 組を有意に上回った。

B 組が流暢さを向上させたのには次の原因が考えられる。フレーズ単位の定型表現が繰り返し音読された結果，手続化され長期記憶に転送されて自動化された。長期記憶に蓄えられた定型表現は特定の概

念を表す固まりとして，アウトプット時に他の処理をバイパスし取り出され，組み合わされて文などが創り出された。こうした過程は，Chomsky らが主張する生成過程よりも速く効率的に文を産出することが可能になる。この場合，レキシコンから概念を表す語を取り出し，文法規則に従い文などを創造する過程を経なければならないため，処理時間と認知負荷がより必要とされるためである。一方，定型表現を使用し産出を行う場合には，それらを組み合わせることが主な認知作業で，プランニングなどに資源をまわすことも可能となり，流暢さの向上につながったと考えられる。定型表現の習得による流暢さの向上は，多くの先行研究でも報告されている（Bolander, 1989; De Cock, Granger, Leech, & McEnery, 1998; Ellis, 1996, 2001; Nattinger & De Carrico, 1992; Peters, 1983; Sinclair, 1991; Weinert, 1995など）。

6.1.2　正確さ

誤りのない T-unit（以下 EFT）数と EFT 数/ T-unit 数を調査した（表 4 ）。

■ 表 4：EFT 数および EFT 数 / T-unit 数

	A 組		B 組	
	指導前	指導後	指導前	指導後
EFT 数	108	137	100	240
EFT 数/T-unit 数	0.221	0.228	0.215	0.324

上記数値と割合に関して，両組の指導前後で生じた差と指導前後で両組の間にある差を有意水準 5 %で両側検定の *t* 検定により検討した。

EFT 数：A 組指導前と B 組指導前間に有意差なし
（$p > .05$）t (76) = 0.13
A 組指導後と B 組指導後間に有意差あり
（$p < .001$）t (76) = 3.91
A 組指導前と A 組指導後間に有意差なし
（$p > .05$）t (78) = 1.57
B 組指導前と B 組指導後間に有意差あり
（$p < .001$）t (74) = 6.19

EFT 数/ T-unit 数：
A 組指導前と B 組指導前間に有意差なし
（$p > .05$）t (76) = 0.22
A 組指導後と B 組指導後間に有意差あり
（$p < .01$）t (76) = 3.32
A 組指導前と A 組指導後間に有意差なし
（$p > .05$）t (78) = 0.09
B 組指導前と B 組指導後間に有意差あり
（$p < .001$）t (74) = 3.79

EFT 数および EFT 数/ T-unit 数とも，指導前は A 組が B 組を上回っていたが，指導後両組とも数値および割合を伸ばし（B 組のみ有意な伸びを示した），B 組が A 組を有意に上回る結果となった。

これは次の理由が考えられる。インプットされた文をフレーズ単位で何度も音読したことにより，文字と発音の結びつきが強化され，音読の高速化，復唱能力の向上につながった。その結果，音韻符号化の能力が自動化し，内語反復が効率化し，音読したフレーズが長期記憶に送られ，含まれていた文法的要素が取り込まれた（Ellis, 1996; Ellis & Sinclair, 1996; 門田, 2007, 2009; 鈴木, 1998など）。また，音韻符号化の自動化などにより余剰となった認知資源が，未分析のまま記憶していた定型表現に潜む文法構造などの分析に使用され，中間言語に統合されたとも考えられる（Bolander, 1989; Ellis, 1996; Nattinger & De Carrico, 1992; Peters, 1983など）。

6.1.3　文法的複雑さ

節数/ T-unit 数および従属節数/ T-unit 数を算出した（表 5 ）。

■ 表 5：節数 / T-unit 数および従属節数 / T-unit 数

	A 組		B 組	
	指導前	指導後	指導前	指導後
節数/ T-unit 数	1.241	1.283	1.202	1.269
従属節数/ T-unit 数	0.252	0.291	0.245	0.321

両割合に関して，両組の指導前後で生じた差と指導前後で両組の間にある差を有意水準 5 %で両側検定の *t* 検定により検討した。

節数/ T-unit 数：
A 組指導前と B 組指導前間に有意差なし
（$p > .05$）t (76) = 1.33
A 組指導後と B 組指導後間に有意差なし
（$p > .05$）t (76) = 0.59
A 組指導前と A 組指導後間に有意差なし
（$p > .05$）t (78) = 0.56
B 組指導前と B 組指導後間に有意差あり

($p < .01$) t (74) = 2.95

従属節数/ T-unit 数：

A 組指導前と B 組指導前間に有意差なし

($p > .05$) t (76) = 0.47

A 組指導後と B 組指導後間に有意差なし

($p > .05$) t (76) = 0.48

A 組指導前と A 組指導後間に有意差なし

($p > .05$) t (78) = 0.72

B 組指導前と B 組指導後間に有意差あり

($p < .01$) t (74) = 3.16

両割合においても，B 組は有意な伸びを示し A 組の伸びには有意差がなかった。B 組の文は文法的に有意に複雑化したと言える。ただし，指導前後の両組の間には有意な差がなかった。

これは正確さの向上と同様の理由が考えられる。音読活動により，知覚した文字情報からどんな発音をするのかという音声表象の形成が自動化し，心的復唱のプロセスが高速化し，インプットされたフレーズが長期記憶へ送られ，語彙・構文などが取り込まれた（門田, 2009）。文法的複雑さはその割合からもわかるとおり従属節数に左右されやすい。従属接続詞や関係詞をより多く使用することで，文は文法的に複雑化する。これらを含む文を繰り返し音読することにより，文法的特徴に気付き内在化したと考えられる（Ellis, 1996; Ellis & Sinclair, 1996など）。

6.1.4 語彙的多様さ

語彙的多様さに関して表 6 の結果を得た。

■ **表 6：異語数，総語数，異語数 / 総語数（以下 TTR）および Guiraud 値**

	A 組		B 組	
	指導前	指導後	指導前	指導後
異語数	466	532	419	540
総語数	3435	4203	3012	4945
TTR	0.14	0.13	0.14	0.11
Guiraud 値	8.0	8.2	7.6	7.7

（注）Guiraud 値：異語数 / $\sqrt{\text{総語数}}$

両組とも Guiraud 値を伸ばし，両組の差は指導後わずかではあるが大きくなっている。門田（2007），Ellis & Sinclair（1996）などは次のように述べている。音読を繰り返すことにより，音韻符号化の自動化が促進され復唱能力が向上し，語などの長期記憶への迅速な搬送が可能になる。その結果，語などが記憶として定着する。しかし，本研究では明確には観察されなかった。語彙的多様さにおいて，A 組の方がわずかに多様化したのである。この点は先行研究と異なる結果となった。

この理由として，Wolfe-Quintero, Inagaki, & Kim（1998）が文の正確さと流暢さおよび正確さと複雑さにはトレードオフの関係があることを示唆しているように，B 組にトレードオフが起こったと言えないだろうか。つまり，B 組は流暢さ，正確さにおいて A 組を有意に上回ってきた。また，文法的複雑さにおいても指導前後で有意に複雑化させた。B 組の学習者はこれらの点に注意資源を奪われ，語彙にあまり配分できなかったためわずかしか多様化しなかったと考えられる。

6.2 N-gram

両組の作文中で使用された N-gram（以下作文 N-gram），N-gram の総合計数（以下 N-gram tokens），N-gram の種類の合計数（以下 N-gram types）などを調査した。さらに，音読指導した教科書の英文中の N-gram（以下教科書 N-gram）がどれだけ両組の作文中に現れるかを調査し，本指導の影響を分析した。

6.2.1 bigram

表 7 は作文 bigram の頻度である。

表 7 から定型表現が高頻度で使用されていることがわかる。つまり学習者たちは定型表現を何度も繰り返し使用し，組み合わせ，文を産出している。これは朝尾（2008），Granger（1998）など多くの先行研究でも観察されている。

音読指導した教科書 bigram が，両組の作文 bigram 中に現れた頻度を χ 二乗分析により検討した。

bigram tokens：

A 組指導前と B 組指導前間に有意差なし

($p > .05$) χ^2 (1, N = 78) = 0.47

A 組指導後と B 組指導後間に有意差なし

($p > .05$) χ^2 (1, N = 78) = 0.37

A 組指導前と A 組指導後間に有意差なし

($p > .05$) χ^2 (1, N = 80) = 0.11

B 組指導前と B 組指導後間に有意差あり

■ 表 7：作文 bigram 頻度

A 組				B 組			
頻度	指導前	頻度	指導後	頻度	指導前	頻度	指導後
68	Urashima Taro	60	Urashima Taro	37	Urashima Taro	61	Urashima Taro
30	the sea	37	the turtle	27	the turtle	43	there was
28	in the	31	one day	24	the sea	42	he was
25	one day	29	the sea	22	one day	39	the turtle
23	the turtle	27	in the	22	went to	33	went to
23	went to	27	to the	21	in the	29	one day
22	small turtle	26	go to	20	thank you	29	Ryugu castle
21	long ago	25	big turtle	18	he was	29	the sea
20	next day	25	there was	18	there was	27	and he
20	to Ryugujo	24	he was	17	and he	27	Taro was
19	a turtle	23	day he	16	to Ryugujo	26	was a
19	day he	22	went to	15	long ago	25	in the
19	thank you	22	when he	15	said thank	25	to go
19	there was	21	long ago	14	the Ryugujo	22	day he
18	long long	21	next day	13	go to	21	don't

■ 表 8：作文 bigram 数，作文中に現れた教科書 bigram 数およびその割合（%）

	A 組		B組	
	指導前	指導後	指導前	指導後
作文 bigram tokens	2998	3725	2606	4383
作文中に現れた教科書 bigram tokens	499	638	402	793
作文中に現れた教科書 bigram tokens / 作文 bigram tokens（%）	16.6	17.1	15.4	18.1
作文 bigram types	1507	1753	1289	1843
作文中に現れた教科書 bigram types	157	164	128	185
作文中に現れた教科書 bigram types / 作文 bigram types（%）	10.4	9.4	9.9	10.0

（$p < .01$） $\chi^2(1, N = 76) = 3.74$

bigram types：

A 組指導前と B 組指導前間に有意差なし

（$p > .05$） $\chi^2(1, N = 78) = 0.06$

A 組指導後と B 組指導後間に有意差なし

（$p > .05$） $\chi^2(1, N = 78) = 0.19$

A 組指導前と A 組指導後間に有意差なし

（$p > .05$） $\chi^2(1, N = 80) = 0.45$

B 組指導前と B 組指導後間に有意差なし

（$p > .05$） $\chi^2(1, N = 76) = 0.00$

表 8 のように，bigram tokens において，指導後 B 組の作文中に現れた教科書 bigram tokens が有意に増加した。A 組でも教科書 bigram tokensは増加したが，指導前後で有意な差はなかった。一方 bigram types においては，両組とも作文中に現れた教科書 bigram の数は増加したが，有意な差はなかった。

指導後両組で作文 bigram tokens が増加している（表 8）が，個々の作文 bigram の頻度も増加しており（表 7），特定の bigram を何度も使用しているのがわかる。同じ bigram を繰り返し使用することで，作文 bigram tokens が増加したのである。これは指導前後で作文の流暢さが大幅に向上したにもかかわらず，語彙的多様さを表す Guiraud 値があまり上がらなかったことを裏づけている。

最後に，作文中に現れた教科書 bigram 数が作文 bigram 数に占める割合（表 8）を見る。bigram tokens および types の両割合において，B 組の伸びは A 組の伸びを上回っている。これは次のよう

に説明される。指導の結果，B 組は音読した定型表現が内在化され，長期記憶へ送られた。アウトプット時に，これらの定型表現が長期記憶から固まりで取り出され使用された。一方，A 組では作文中に現れた教科書 bigram tokens の割合は増加しているものの，B 組ほどは伸びていない。さらに，教科書 bigram types の割合では減少している。A 組は教科書 bigram を内在化する過程が不足していたため，教科書 bigram が中間言語に十分統合されず，アウトプット時に長期記憶から取り出すことができなかったと考えられる。

6.2.2 trigram

trigram においても同様の調査を行った（表 9）。

trigram でも定型表現が高頻度で使用されている。定型表現を繰り返し使用し，組み合わせ，文を産出しているのである。

音読指導した教科書 trigram が，両組の作文 trigram 中に現れた頻度を χ 二乗分析により検討した。

trigram tokens：

A 組指導前と B 組指導前間に有意差なし（$p > .05$） $\chi^2(1, N = 78) = 0.95$

A 組指導後と B 組指導後間に有意差なし（$p > .05$） $\chi^2(1, N = 78) = 0.05$

A 組指導前と A 組指導後間に有意差なし（$p > .05$） $\chi^2(1, N = 80) = 0.01$

B 組指導前と B 組指導後間に有意差なし

■ 表 9：作文 trigram 頻度

A 組				B 組			
頻度	指導前	頻度	指導後	頻度	指導前	頻度	指導後
20	in the sea	17	in the sea	15	in the sea	25	there was a
18	long long ago	17	one day he	15	said thank you	15	long long ago
15	a small turtle	14	he went to	12	long long ago	15	one day he
13	turtle’s mother	13	turtle’s mother	10	Taro went to	14	do you know
12	one day he	12	long ago there	9	one day he	13	ago there was
12	said thank you	12	long long ago	8	don’t open	13	he went to
9	go to Ryugujo	11	there was a	8	go to Ryugujo	13	long ago there
9	to go home	10	don’t open	7	there was a	12	don’t open
9	Urashima Taro is	10	thank you for	7	Urashima Taro lived	12	to go home
8	let’s go	9	is Urashima Taro	6	he helped the	10	a big turtle
8	there was a	9	open the box	6	I want to	10	know Urashima Taro
8	to Ryugujo with	8	a big turtle	6	kame’s mother	10	said thank you
8	want to go	8	a small turtle	6	turtle said thank	10	to Ryugu castle
7	a little turtle	8	ago there was	6	Urashima Taro helped	9	he wanted to
7	he went to	8	go to the	5	ago Urashima Taro	9	he was surprised

■ 表 10：作文 trigram 数，作文中に現れた教科書 trigram 数およびその割合（%）

	A 組		B 組	
	指導前	指導後	指導前	指導後
作文 trigram tokens	2510	3121	2178	3660
作文中に現れた教科書 trigram tokens	79	100	53	112
作文中に現れた教科書 trigram tokens /作文 trigram tokens（%）	3.1	3.2	2.4	3.1
作文 trigram types	1952	2378	1710	2621
作文中に現れた教科書 trigram types	39	43	25	46
作文中に現れた教科書 trigram types /作文 trigram types（%）	2.0	1.8	1.5	1.8

（$p > .05$）$\chi^2(1, N = 76) = 0.67$

trigram types：

A 組指導前と B 組指導前間に有意差なし

（$p > .05$）$\chi^2(1, N = 78) = 0.69$

A 組指導後と B 組指導後間に有意差なし

（$p > .05$）$\chi^2(1, N = 78) = 0.01$

A 組指導前と A 組指導後間に有意差なし

（$p > .05$）$\chi^2(1, N = 80) = 0.11$

B 組指導前と B 組指導後間に有意差なし

（$p > .05$）$\chi^2(1, N = 76) = 0.21$

表10が示すように有意な差はないものの，B 組の作文中に現れた教科書 trigram 数は指導前後で大幅に増加し，A 組を逆転した。作文中に現れた教科書 trigram 数が作文 trigram 数に占める割合は B 組が増加したのに対し，A 組では教科書 trigram tokens は微増したが，教科書 trigram types においては減少した。ここでも，フレーズ単位の音読指導の影響が見られると言えよう。

6.3　接続詞

文法的複雑さに影響を与えたと考えられる接続詞に焦点を絞り，コーパス分析を進めた。その際，JEFLL コーパス[注1]（以下 JEFLL）および British National Corpus[注2]（以下 BNC）と比較対照を行った。

6.3.1　接続詞全般

接続詞の使用頻度は表11のようになる。

両組とも指導前の頻度上位 5 語は and，but，so，when，that であったが，指導後は and，but，when, so, that となった。指導前後で両組とも so と when の頻度順位が逆転した。後述する so の頻度については，指導後 A 組では増加し B 組では減少している。

両組と JEFLL を比較する。両組では so と when の頻度順位が逆転した。この現象は表12の JEFLL（作文の大部分は国・私立の中高生が書いたものであり，学力的に高い生徒の作文コーパスと言える）では，中 1 から中 2 の段階で起こっており，それ以降は when の頻度が so より高くなっている。高 3 では so の頻度は 8 位となっている。so は比較的平易に使用できるのに対し，従属接続詞の使用は難しく文も複雑化する。以上から，so の使用頻度は上位層と中位層以下の生徒を分ける指標となる可能性がある。

次に両組の従属接続詞と and，but，or，so の頻度と両者の使用割合を調査した（表13）。

■ 表11：接続詞の実頻度と10000語換算頻度

	A 組				B 組			
	指導前		指導後		指導前		指導後	
	実頻度	換算	実頻度	換算	実頻度	換算	実頻度	換算
and	70	204	90	214	92	305	118	239
but	29	84	34	81	29	96	49	99
so	15	44	20	48	20	66	18	36
when	14	41	24	57	14	46	23	47
that	9	26	10	24	7	23	13	26
because	5	15	7	17	3	10	6	12
if	2	6	4	10	3	10	3	6
after	3	9	3	7	0	0	3	6
since	1	3	2	5	0	0	4	8
as	1	3	0	0	1	3	1	2
before	1	3	0	0	0	0	2	4
as soon as	0	0	1	2	0	0	1	2
or	0	0	0	0	0	0	1	2
until	0	0	1	2	0	0	0	0
while	1	3	0	0	0	0	0	0

■ 表12：JEFLL での学年別接続詞の10000語換算頻度

中 1		中 2		中 3		高 1		高 2		高 3	
AND	231	AND	226	AND	249	AND	262	AND	256	AND	252
BUT	174	BUT	164	BUT	160	BUT	129	BUT	113	BUT	103
BECAUSE	20	BECAUSE	63	BECAUSE	65	BECAUSE	62	THAT	54	THAT	55
OR	11	WHEN	23	WHEN	43	THAT	47	BECAUSE	51	BECAUSE	50
SO	4	IF	19	IF	39	IF	40	IF	48	IF	43
THAT	3	SO	15	THAT	23	WHEN	28	WHEN	47	WHEN	36
WHEN	3	THAN	14	THAN	20	THAN	18	OR	27	OR	33
IF	3	THAT	13	SO	19	SO	18	THAN	21	SO	16
THAN	3	OR	11	OR	16	OR	18	SO	18	AS	13
AFTER	2	AFTER	6	AFTER	10	AS	11	AS	15	THAN	12

（注）日臺（2007）を改変。

■ 表13：従属接続詞と and, but, or, so の実頻度，10000語換算頻度および使用割合（%）（10000語換算より算出）

		A 組		B 組		JEFLL					
		指導前	指導後	指導前	指導後	中 1	中 2	中 3	高 1	高 2	高 3
従属接続詞	実頻度	37	52	28	56						
	換算	109	124	92	113	35	147	224	231	273	247
	%	24.7	26.6	16.5	23.1	7.7	26.1	33.5	35.1	39.7	37.9
and, but, or, so	実頻度	114	144	141	186						
	換算	332	343	467	376	420	416	444	427	414	404
	%	75.3	73.4	83.5	76.9	92.3	73.9	66.5	64.9	60.3	62.1

（注）JEFLL は日臺（2007）より算出。

両組比較において，B 組では従属接続詞の実頻度が倍増している。この従属接続詞の多用が，B 組の文を文法的に複雑化させた一因であると考えられる。また接続詞全体に対する使用割合でも，A 組では従属接続詞の割合が微増したのに対して，B 組では大幅に上昇している。これは従属接続詞を含む文を繰り返し音読指導したため，それらが内在化されアウトプットにつながったと思われる。これとは別に，両組において従属接続詞の接続詞全体に占める割合は25％前後にとどまっている。これは JEFLL の中 2 レベルに相当しており，前述の so と when の頻度の逆転時期と一致する。JEFLL の高 3 では37%を超えている。

6.3.2 so

個別の接続詞をコーパス分析した。

so は Summers, et al.（2001）によると，副詞や接続詞として使用されるが，副詞としては程度や代用などを表す。接続詞 so と程度を表す副詞（以下程度用法）so の頻度に着目し比較する。なお両用法とも，学習者が中学時に使用した NEW HORIZON English Course（笠島・浅野・下村・牧野・池田他, 2006）では中 1 時に導入されている。

so の用法別頻度は表14のようになっている。

両組とも接続詞が程度用法を圧倒的に上回っているが，指導後使用頻度は A 組で増加，B 組で微減している。BNC では程度用法が接続詞の倍近く使用されており，学習者が接続詞 so を過剰使用しているのに対し，程度用法の so を過少使用しているのがわかる。また JEFLL の中 1 では so の使用頻度は低い。中 2 になると，接続詞 so の使用が急増しているのに対し，程度用法としては依然あまり使用されていない。中 2 で接続詞 so が発信語彙として定着し始めている様子が読み取れる。高 3 の上位層にまでくると，接続詞 so の過剰使用は変わらないものの，程度用法との差は徐々に縮まっている。以

■ 表14：so の用法別実頻度，10000語換算頻度およびその割合（%）（10000語換算より算出）

		A組		B組		JEFLL								BNC
		指導前	指導後	指導前	指導後	中1	中2	中3	高1	高2	高3計	高3中位	高3上位	
接続	実頻度	15	20	20	18	17	304	301	38	110	95	35	60	228
	換算	44	48	66	36	30	137	138	73	59	69	96	59	
	%	93.6	82.8	95.7	78.3	81.1	94.5	87.3	92.4	71.1	76.7	81.4	73.8	22.8
程度	実頻度	1	0	1	1	4	10	35	3	39	24	8	16	447
	換算	3	0	3	2	7	4	16	6	21	17	22	16	
	%	6.4	0	4.3	4.3	18.9	2.8	10.1	7.6	25.3	18.9	18.6	20.0	44.7
他	実頻度	0	4	0	4	0	9	9	0	6	5	0	5	325
	換算	0	10	0	8	0	4	4	0	3	4	0	5	
	%	0	17.2	0	17.4	0	2.8	2.5	0	3.6	4.4	0	6.3	32.5

（注）Summers, et al.（2001）などを参考に，so の用法を接続詞としての接続，程度用法の程度，他の用法や判別不能な用法を他にまとめた。
JEFLL はサブコーパスの Urashima を調査した。
BNC はサブコーパスの published fiction から so を1000語無作為抽出して調査し，割合を算出した。

■ 表15：接続詞 so の使用位置別10000語換算頻度およびその割合（%）（10000語換算より算出）

		A組		B組		JEFLL								BNC
		指導前	指導後	指導前	指導後	中1	中2	中3	高1	高2	高3計	高3中位	高3上位	
文頭	換算	38	48	56	28	25	115	114	58	40	51	85	38	
	%	86.4	100	84.8	77.8	83.3	83.9	82.6	79.5	67.8	73.9	88.5	64.4	17.1
文中	換算	6	0	10	8	5	22	24	15	19	18	11	21	
	%	13.6	0	15.2	22.2	16.7	16.1	17.4	20.5	32.2	26.1	11.5	35.6	82.9

（注）JEFLL はサブコーパスの Urashima を調査した。
BNC はサブコーパスの published fiction から so を1000語無作為抽出して調査し，割合を算出した。

上から，so の程度用法についてはアウトプットを促す指導をすべきであろう。

次に接続詞 so を文のどの位置で使用するかを調査した（表15）。

日本人学習者は and，but，because を文頭で過剰使用する（日臺, 2007など）。同様に本学習者は so も文頭で過剰使用している。これは日本語の干渉が原因であると思われる。

両組比較において，A 組では文頭での使用が増加しているのに対し，B 組では文頭の使用が減少し文中の使用割合が増加している。この点も，接続詞 so を含む文を音読指導した影響があるかもしれない。一方，BNC では文頭での使用は少なく，学習者が文頭で過剰使用しているのがわかる。また，JEFLL では全学年で文頭での使用が文中での使用を大きく上回っているが，学年進行とともに文頭にくる割合が減少する傾向がある。ただし，中1から中2や高2から高3にかけては，文頭にくる割合が増加している。これは JEFLL の生徒の英語の学力が不均衡であるためと思われる。つまり，中1や高2のサブコーパスは上位層のみから構成されるのに対し，中2や高3は中・上位層から構成されている。サブコーパスの構成が不均衡であるため，文頭にくる割合が一様に減少していないと考えられる。そこで高3のサブコーパスを中位層と上位層に分けると，上位層では文頭にくる割合が高2よりも減少している。こうした点を考慮すると，学年が進行するにつれて文頭にくる割合も減少していると言えそうである。

以上から，接続詞 so はアウトプット時に文中で使用するように促すべきである。

6.3.3 because

従属接続詞の使い方は複雑で習得するのに時間がかかる。学習者のエラーの中でよく見られるのが主節のない断片文である。学習者は特に because を使用する際，頻繁に断片文を作る傾向がある（表16）。because を指導する際にはこの点を留意すべきである。

断片文を導く because[注3] について両組を比較する（表17）。指導後 A 組では断片文を導く because が増加したが，B 組では見られなくなった。その理由は次のように考えられる。A 組は作文の流暢さを有意に向上させたのに対し，正確さはわずかしか向上させなかった。学習者は流暢さに注意資源を使用しすぎたためにトレードオフが起こり，正確さに資源をあまり配分できず断片文をより多く産出したのではなかろうか。Wolfe-Quintero et al.（1998）も流暢さと正確さの間にはトレードオフの関係があると述べている。一方，B 組は従属接続詞を含む文を繰り返し音読したために，それらの文法的特徴を内在化し，because を正しく産出することが可能となったと思われる。

JEFLL における，すべての because の使用頻度に対する断片文を導く because の使用頻度の割合は中 3 から高 1 で大きく減少している。つまり because は中 2 で導入された後，多くの学習者が高 1 になって，正しくアウトプットできるようになっていることが読み取れる。また，高 2 から高 3 で同割合が上昇しているのは，前述のサブコーパスの構成者である高 2 と高 3 の生徒の英語の学力が不均衡であったことに起因するものと思われる。高 3 上位層に限ると，同割合は5.6％にとどまっている。両組と JEFLL を比較すると，両組の割合が JEFLL の高校生レベルで推移しているのがわかる。

これとは別に，両組の作文では because 直後にコンマを打ち，副詞的に使用しているエラーが見られる。例えば，Because, he is make to want to go

■ 表16：断片文を導く従属接続詞の実頻度および10000語換算頻度

	A 組				B 組				JEFLL	
	指導前		指導後		指導前		指導後			
	実頻度	換算	実頻度	換算	実頻度	換算	実頻度	換算	実頻度	換算
when	0	0	0	0	0	0	0	0	14	2
because	1	3	3	7	1	3	0	0	166	19
if	0	0	0	0	0	0	0	0	7	1
after	1	3	1	2	0	0	0	0	15	2
since	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
as	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
before	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
as soon as	0	0	1	2	0	0	1	2	3	0
until	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
while	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

（注）JEFLL はサブコーパスの Urashima を調査した。

■ 表17：すべての because と断片文を導く because の10000語換算頻度およびその割合（%）（10000語換算より算出）

		A 組		B 組		JEFLL							
		指導前	指導後	指導前	指導後	中 1	中 2	中 3	高 1	高 2	高 3 計	高 3 中位	高 3 上位
すべての because		15	17	10	12	13	35	55	31	37	26	47	19
断片文を導く because	換算	3	7	3	0	11	24	34	8	10	7	25	1
	%	20.0	41.2	30.0	0	84.6	70.6	61.8	27.6	27.0	28.0	53.2	5.6

（注）JEFLL はサブコーパスの Urashima を調査した。割合は判別できない用例を差し引き，算出した。

home. のような文である。これは日本語の干渉が原因と思われる。JEFLL においても同様のエラーが中学生で多く見られるが，高校生になると激減している。

7 まとめと課題

高校のライティング授業において，基本例文などをインプットした後，言語知識を内在化させるフレーズ単位での音読指導を行い，作文活動をさせる。本研究はこのようなライティングの授業案を提案し，その有効性を実証した。

音読指導を中心に受けた学習者は，インプットされたフレーズ単位の定型表現を繰り返し音読することにより，定型表現を内在化した結果，アウトプット時に，これらの定型表現を組み合わせて文を産出したと考えられる。一方，文法解説を中心に受けた学習者は，形式的な音読をしたにとどまり，定型表現の内在化が不十分であったと思われる。このため，音読中心の学習者は解説中心の学習者と比べ，次のような変化を示した。第1に，作文の流暢さ，正確さを有意に向上させた。定型表現の習得による流暢さ，正確さの向上は Bolander（1989）などにも報告されている。なお文法的複雑さにおいても，音読中心の学習者は指導前後で文法的に有意に複雑化させた。第2に，繰り返し音読した教科書の N-gram をより多用した。第3に，使用した接続詞の中で従属接続詞の占める割合が指導前より高くなった。個別の接続詞の使い方も，より正確で母語話者にも近くなった。

以上のように，本研究で提案したライティングの授業案は学習項目の内在化をめざした音読活動を取り入れることにより，学習者の作文を向上させた。伝統的教授法によるライティング授業を少し変えるだけで，学習者の作文は質量ともに上達する可能性が明らかになった。

最後に課題としては，いかにして本指導のみの影響を測定するかということになろう。学習者たちは本指導に加え，リーディングの授業も受けた。高3ということもあり，授業外でも英語を学習した。これらの要素を排除し，本指導のみの影響を測定することは現実的に極めて困難なことであった。このあたりは実際の教育現場で行う実験の限界と言えるかもしれない。今後，他の要素を排除し本指導のみの影響をいかに測定するかが課題となろう。

謝　辞

本研究の実施の機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会の皆様，そして選考委員の先生方に心より感謝申し上げます。また，本研究に関してご助言をくださった立命館大学の中村純作先生，そして明治大学の堀田秀吾先生にも厚く御礼申し上げます。

注

(1) JEFLL コーパス：投野由紀夫氏監修による日本人中高生1万人の作文コーパス。（http://jefll.corpuscobo.net/）

(2) British National Corpus：BNC XML Edition（2007）。約1億語の現代イギリス英語を収集したコーパス。

(3) because : why の疑問文に応じ，原因を示す単独の because 節は除く

参考文献（＊は引用文献）

＊朝尾幸次郎.(2008).「中間言語は学習者コーパスにどのように現れるか」. 中村純作・堀田秀吾(編). 『コーパスと英語教育の接点』(pp.91-104). 東京：松柏社.

＊Bolander, M.(1989). Prefabs, patterns, and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish. In K. Hyltenstam & L.K. Obler(Eds.), *Bilingualism across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity, and Loss*(pp.73-86). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

＊De Cock, S., Granger, S., Leech, G., & McEnery, T.(1998). An automated approach to the phrasicon of EFL learners. In S. Granger(Ed.), *Learner English on Computer*(pp.67-79). London: Longman.

＊Ellis, N.(1996). Sequencing in SLA: phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91-126.

＊Ellis, N.(2001). Memory for language. In P. Robinson(Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*(pp.33-68). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

＊Ellis, N. & Sinclair, S.(1996). Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: putting language in good order. *The Quarterly Journal of*

Experimental Psychology, 49A (1), 234-250.
＊Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
＊Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: collocations and formulae. In A. Cowie (Ed.), *Phraseology: theory, analysis and applications* (pp.145-60). Oxford, UK: Oxford University Press.
＊日臺滋之.(2007).「接続詞の発達」. 投野由紀夫(編著).『日本人中高生一万人の英語コーパス』(pp.88-94). 東京：小学館.
＊門田修平.(2007).『シャドーイングと音読の科学』. 東京：コスモピア.
＊門田修平.(2009, February).「インプットとアウトプットをいかにつなぐか」.『英語教育』58号, 10-13.
＊笠島準一・浅野博・下村勇三郎・牧野勤・池田正雄他.(2006).『New Horizon English Course』. 東京：東京書籍.
＊國弘正雄.(1999).『英語の話しかた』. 東京：たちばな出版.
＊村野井仁.(2006).『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』. 東京：大修館書店.
＊Nattinger, J.R., & De Carrico, J.S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
＊Peters, A. (1983). *The Units of Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
＊Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
＊Summers, D. et al. (2001). *Longman dictionary of contemporary English*. London: Longman.
＊鈴木寿一.(1998).「音読指導再評価―音読指導に関する実証的研究」.『LLA 関西支部研究集録』第7号, 13-28, 語学ラボラトリー学会関西支部.
＊土屋澄男.(2004).『音読指導』. 東京：研究社.
＊VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, NJ: Ablex.
＊Weinert, R. (1995). Formulaic language in SLA: a review. *Applied Linguistics*, 16, 180-205.
＊Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H-Y. (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of fluency, accuracy, & complexity*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
＊山岡俊比古.(2004).「認知からみた言語習得」. 小池生夫他(編).『第二言語習得研究の現在』(pp.23-42). 東京：大修館書店.

中学校・高等学校英語教師の，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

概要　本研究の目的は英語学習動機づけ方略にかかわり，(1) 日本の英語教師の英語学習動機づけ方略重要認識度と，(2) 方略重要認識度と使用頻度の違いを調査することである。調査に参加したのは，日本全国の中学校・高等学校英語教師762名で，調査は2008年 6 月から 8 月に行われた。その結果，(1)については，重要認識度が高い順に，「適切な教師行動」，「適切な活動提示」，「生徒の自信を高める」，「学習活動を面白くする」，「学習習慣の確立を支援する」，「個人の違いに合わせる」，「生徒の自律を高める」，「生徒の努力を認める」，「心地よい教室雰囲気作り」，「グループの結束と規範を高める」，「生徒の目的意識を高める」，「生徒を英語関連価値に親しませる」であった。(2)については，重要認識度に比べて使用頻度が低かったのは「学習活動を面白くする」と「個人の違いに合わせる」で，高かったのは「学習習慣の確立を支援する」と「生徒の努力を認める」，どちらも低かったのは「生徒の目的意識を高める」，「グループの結束と規範を高める」，「生徒を英語関連価値に親しませる」であった。

1 はじめに

近年，生徒たちの学習意欲の低下や，それに伴う学力低下がよく話題に上る。その際，原因の 1 つとして挙げられるのが，学習内容の削減である。これは，受験勉強が過熱した頃にストレスが原因で校内暴力やいじめなどが増加した（山内・原, 2006）ために，学習内容を削減するいわゆる「ゆとり教育」が導入され，1999年には完全週 5 日制の導入にあわせて，教科書内容の30％削減が行われたのである。例えば英語では，平均的な教科書の語彙数30％削減（中條・長谷川・西垣, 2008）などである。

このような学習内容の削減は生徒の学習時間の減少と学力の低下を誘因し，その結果，2001年には中学生の平均家庭学習時間が 1 日29分であるのに対し，テレビ視聴は159分，テレビゲームは52分という現象が起きた。ベネッセ・コーポレーションによると，中学生の33％は家庭学習を全くしないという（苅谷・志水・清水・諸田, 2002）。また，2003年の PISA では，日本人生徒の読解力は前回の 8 位から14位に，数学は 1 位から 6 位に低下した。英語においては身近な例として，I，my，me，mine などの，最も基本的な英語の知識も持ち合わせずに高校に入学してくる生徒が以前より多く見られるようになった。

このような環境の下，生徒の学習意欲の低下は学校現場では大きな問題となっている。これは英語の授業においても同様である。能力のある生徒でも学習意欲が低ければ高い英語力を身につけることは難しく，逆に適性はそれほど高くなくとも，意欲があれば高い英語力を身につける可能性はある。諺にもあるように，「馬を水際へ連れていくことはできるが，水を飲ませることはできない」のである。

このように学習意欲は重要であるが，生徒の英語学習意欲をいかに高めるかという研究はあまりない。また，教師は生徒の英語学習意欲がどのような要因で高まると認識しているか，という研究はほとんど皆無である。そこで本研究では，英語教師の英語学習動機づけ方略に対する認識について調査する。

2 先行研究

英語学習動機づけ方略に関する教師の認識を探る研究や関連書には，Dörnyei & Csizér（1998），Dörnyei（2001），Cheng & Dörnyei（2007）がある。Dörnyei & Csizér（1998）は，ハンガリーの英語教師200名を対象に，英語学習動機づけ方略重要認識順位（表1）と方略使用頻度を探る調査を行った。さらに，重要認識度と使用頻度を比較し，使用頻度の方が低い方略は「学習者の目標意識を高める」と「教師が適切な行動をとる」であった。

■表1：ハンガリーにおける，言語学習動機づけ方略重要認識順位

1	教師が適切な行動をとる
2	教室を快適でリラックスした雰囲気にする
3	活動を適切に提示する
4	学習者とよい関係を築く
5	学習者の言語に対する自信を高める
6	授業を楽しくする
7	学習者の自律を高める
8	学習過程を個人特有のものにする
9	学習者の目的意識を高める
10	学習者を英語関連価値に親しませる

Dörnyei（2001）は，外国語／第二外国語（以後L2）分野での動機づけ方略に関する理論や実践的知見を取り入れて，*Motivational Strategies in the Language Classroom* を著した。この本は，1）Creating the basic motivational conditions，2）Generating initial motivation，3）Maintaining and protecting motivation，4）Encouraging positive retrospective self-motivation，という4つのカテゴリーを含み，100以上の動機づけ方略を紹介している。

Cheng & Dörnyei（2007）は，Dörnyei（2001）が紹介する動機づけ方略から48項目を選び，台湾において387名の英語教師を対象に，英語学習動機づけ方略重要認識順位（表2）と方略使用頻度を探る調査を行った。さらに，重要認識度と使用頻度を比較し，使用頻度の方が低い方略は「タスクを刺激的にする」と「学習者を目標言語の文化に親しませる」であることを発見した。

■表2：台湾における，言語学習動機づけ方略重要認識順位

1	教師が適切な行動をとる
2	学習者の努力を認め，成功を祝う
3	学習者の自信を高める
4	教室を快適でリラックスした雰囲気にする
5	適切な活動提示
6	学習者の目的意識を高める
7	タスクを刺激的にする
8	学習者を英語関連価値に親しませる
9	グループの結束と規範を高める
10	学習者の自律を高める

3 本調査

3.1 目的

上記のハンガリーと台湾で行われた先行研究を踏まえ，本調査では，日本の英語教師に焦点を当て，次の2点をリサーチ・クエスチョンとする。

⑴ 日本の中学校と高等学校の英語教師は英語学習動機づけ方略をどれくらい重要であると認識しているか

⑵ 英語学習動機づけ方略の重要認識度と使用頻度に違いはあるか

3.2 質問紙

質問紙は予備調査2回と試験的調査1回を経て作成された。予備調査と試験的調査の実施期間，研究の種類，焦点は表3のとおりである。

予備調査1では，日本の中学校・高等学校英語教師に生徒の英語学習動機づけを高めるために重要であると考えることを自由記述していただき，得た回答をDörnyei & Csizér（1998），Dörnyei（2001），Cheng & Dörnyei（2007）の質問紙項目と合わせ，できるだけ幅広い概念が盛り込まれるように意識して，131項目を選んだ。

予備調査2では，予備調査1で選んだ項目から，生徒の英語学習動機づけが高まると考えられる項目を先生方に選んでいただいた。

試験的調査では，予備調査2の結果とCheng & Dörnyei（2007）で使用された方略を参考に，12方略74項目に絞り，⑴動機づけ方略の重要認識度，⑵動機づけ方略の使用頻度を探るために，同一項目2

■ 表3：予備調査と試験的調査のまとめ

実施期間	研究の種類	焦点
2007年 6 - 7 月	予備調査 1 自由記述式質問紙 （64名）	日本において生徒の英語学習動機づけを高めるために有効であると認識されている方略の抽出
2007年 11-12月	予備調査 2 選択式質問紙 131項目(115名)	生徒の英語学習動機づけを高めるために有効であると認識されている方略の選択
2008年 2 - 3 月	試験的調査 選択式質問紙 74項目 6 件法 重要認識（109名） 使用頻度（100名）	1. 動機づけ方略の重要認識度 2. 動機づけ方略の使用頻度

種類，6件法の質問紙を作成，配布，回収後，信頼性係数，相関係数，妥当性を考慮しながら最も適切な61項目を選択した。さらに，中学校・高等学校英語教師それぞれ3名が質問紙の文言などの最終チェックを行った。なお，予備調査と試験的調査における項目選択の際には，英語学習の動機づけに関する研究者1名と同じく研究中の大学院生1名が加わった。

本調査用質問紙は，試験的調査後に選択された61項目を無作為に並べて作成され，6件法で重要認識度と使用頻度を問う同一項目2種類の質問紙が，性別，勤務校種，海外滞在経験などの属性を盛り込んで作成された。

3.3　調査実施時期と調査方法

2008年6月から8月の間に，研究者の同僚や教師仲間，英語部会総会，教師の地区研修，各地で開催された研修会などで質問紙への協力を依頼し，その際にできるだけ多くの同僚や教師仲間へも協力を働きかけていただけるよう依頼した。

3.4　調査参加者

本調査に参加したのは北海道から沖縄まで全国の中学校と高等学校英語教師762名であった。勤務校の内訳は，表4のとおりである。教師経験年数は，3年未満76名，3～5年48名，6～10年101名，11～15年96名，16～20年157名，21～25年86名，26年以上152名，不明46名，海外滞在経験者は全体の約22%に当たる164名であった。

■ 表4：参加者の勤務校

勤務校	人数	女性	男性	不明	%
中学校	320	193	105	22	41.99
高等学校	403	167	216	20	52.89
普通校	(276)	(112)	(153)	(11)	(68.49)
英語系クラス設置校	(81)	(39)	(38)	(4)	(20.10)
実業校	(19)	(9)	(9)	(1)	(4.71)
定時制	(6)	(1)	(5)	(0)	(1.49)
特別支援学校	(4)	(1)	(3)	(0)	(0.99)
高等専門学校	(3)	(1)	(2)	(0)	(0.74)
不明	(14)	(4)	(6)	(4)	(3.47)
中高一貫校	39	21	14	4	5.12

3.5　データ処理とデータ分析

まず最初に，61項目のうち5項目以上の未記入質問紙と，全項目にほぼ同回答の質問紙は省かれた。次に，それぞれの質問紙は，6つにグループ分けされた：1）中学校－重要認識質問紙（以後，重要），2）中学校－使用頻度質問紙（以後，頻度），3）高校－重要，4）高校－頻度，5）中高一貫－重要，6）中高一貫－頻度。その後，グループごとに質問紙番号が付けられ，データはグループごとにSPSSに入力後，統計処理された。

表5は動機づけ方略の内部一貫性である。クロンバッハα信頼度係数(注)が重要質問紙では.68から.85，頻度質問紙では.54から.81であったことから，両方とも方略として一貫した概念を示していると推定される。

(注) クロンバッハαはconsistency reliability coefficientであり，同一方略内にある項目の相関の度合いを表す。値は0から1の間で，高い値ほど相関が高いことを示す。

■表5：動機づけ方略と信頼度係数

動機づけ方略	項目数	重要（α）	頻度（α）
1. 適切な教師行動	5	0.83	0.81
2. 生徒の努力を認める	5	0.70	0.58
3. 生徒の自信を高める	5	0.83	0.71
4. 心地よい教室雰囲気作り	5	0.68	0.54
5. 適切な活動提示	5	0.78	0.71
6. 生徒の目的意識を高める	6	0.84	0.77
7. 学習活動を面白くする	5	0.78	0.76
8. 生徒を英語関連価値に親しませる	6	0.78	0.68
9. グループの結束と規範を高める	5	0.85	0.73
10. 生徒の自律を高める	5	0.78	0.63
11. 学習習慣の確立を支援する	5	0.82	0.69
12. 個人の違いに合わせる	4	0.82	0.71
全項目数 / α平均	61	0.79	0.69

4 結果と考察

4.1 リサーチ・クエスチョン1

日本の中学校・高等学校の英語教師の英語学習動機づけ方略の重要認識度を調べるために，12方略の重要認識度を平均の高い順に記し（表6），この順に考察する。

1. 適切な教師行動

日本の英語教師が最重要と認識した英語学習動機づけ方略は「適切な教師行動」であった。これは，ハンガリー，台湾も同様であり，教えることは人間的相互作用（ふれあい）が中心となるからではないかと考えられる。Brophy（2004）は，“You — your own personality and everyday behavior in the classroom — can become your most powerful motivational tool. To do so, *you will need to cultivate and display the attributes of individuals who are effective as models and socializers*”（p.28）と記している。

2. 適切な活動提示

2番目に重要認識度が高かったのは，活動の提示方法であった。Williams & Burden（1997）は，“Tasks are normally designed or selected by teachers to achieve some purpose which reflects their implicit view about learning and education”（p.174）と主張する。生徒が活動の目的を理解し，活動を最大限に活用して言語目標を達成するために，その価値と取り組み方をわかりやすく提示しなければならない。Brophy（2004）が言うように，“students are not likely to be motivated to learn when engaged in pointless or meaningless activities”（p.33）である。教師が提供する活動で何が得られるかを明確に伝える必要があると認識している現れであろう。

3. 生徒の自信を高める

自信とは，自分が目標を達成したり，活動をやり遂げる力を持っていたりすると信じていることである。Scheidecker and Freeman（1999）は，“Teenagers are the most insecure people in the world, their lives vulnerable to a host of different pressures”（p.122）と指摘する。一般に，中学生・高校生は，他人が自分をどう評価するかを心配しながらも，自信を保ち続けようともがく。このような問題は英語の時間でも起こりうる。生徒の自信を高めるために，教師は生徒の英語力に合う教材や活動を選び，励まし，不安感を低下させるように言葉をかけたり，肯定的なフィードバックを行ったりする。自信を持つことが意欲向上につながることを認識しているがゆえに，この方略の順位が高くなったのであろう。

4. 学習活動を面白くする

この方略と「適切な活動提示」が12方略の4番目までに入っているところから，日本の教師は生徒を動機づけるためには，活動が極めて重要であると認識しているようである。活動は教師が毎時間の授業で使用し，生徒がそれをどう受け止めるかは，活動への取り組み方や取り組み時間に影響する。Ames（1992, p.263）も活動の重要性を認め，生徒は活動に変化や多様性があると興味を抱き，努力をいとわないと論じている。

5. 学習習慣の確立を支援する

この方略は予備調査で行った日本の英語教師の自由記述から抽出された。この方略には，授業の予習や復習の奨励，予習や宿題をしていないときはその重要性の強調，単語熟語テスト，予習チェックやノートチェック，という項目が並び，勉強する義務感に

頼る様子がうかがえる。ベネッセ・コーポレーションの2003年調査によると，東京の中学生33%は家庭学習を全くせず，約19%は1日に1時間以下の勉強時間である。生徒に学習習慣がついていないために，教員は強制する必要があると感じているのかもしれない。2009年公示の学習指導要領総則第1款にも，「生徒の学習習慣が確立するよう配慮」という文言が盛り込まれている。

6. 個人の違いに合わせる

この方略も日本の英語教師の自由記述から抽出された。生徒それぞれの英語力，言語適性，学習スタイルなどの違いを勘案すると，高い順位に位置することは十分理解できる。Robinson（2002）は，“Learners differ in how successfully they adapt to, and profit from instruction”（IX）と記し，同じ授業を受けても個人差があると主張する。

7. 生徒の自律を高める

Deci & Ryan（1985）は自己決定理論の中で，自律を促進することで内発的動機づけが高まると論じている。生徒には自分の行動を自由裁量したいという欲求があり，やらされるのではなく自分で責任を持って取り組むときに，学習動機が高まる。自律性の概念は，中央教育審議会（1996）「生きる力」の重要な要素の1つになっており，文部科学省が繰り返し強調してきていることや，英語教育関連雑誌『英語教育』（February, 2008）にも特集されたように，自律という言葉は英語教育分野でもよく聞かれる用語となっている。

8. 生徒の努力を認める

この方略は8番目にランクされた。Weiner（1979, p.9）によると，成功や失敗と言った過去の実績が，新たな目標の結果予想に大変重要な働きをする。さらに，努力は将来の成功期待感に最も重要な要素の1つであり，Dörnyei（2001）のモデルにある，“Encouraging positive retrospective self-evaluation”も記述されている。

9. 心地よい教室雰囲気作り

この方略は，Dörnyei（2001）が学習動機づけを高める前提条件として重視しており，ハンガリーでは2番目，台湾では4番目であったが，日本では9番目であった。興味深いことに，支援的で心地よい雰囲気やユーモア・笑いよりも，自由記述から得られた「よい緊張感のある授業をする」の方が重要であると認識されている。これは，日本では授業に集中し，教師の言葉を静かに聞くことが要求される場合（特に文法訳読授業）が多いためではないかと考えられる。

10. グループの結束と規範を高める

この方略はEhrman & Dörnyei（1998）が，“the standards by which group members regulate their own behavior to make task accomplishment possible”（pp.130-131）と指摘する，集団力学の概念である。この方略の項目は，集団の規範を生み出す授業規則を確立することと，一緒に活動を行うことによって生徒の人間関係をよくする，という2つの観点からなる。しかし，Dörnyei & Murphy（2003）が，“group dynamics is so unknown in language education”（p.5）と主張するように，10番目と低い順位であった。

11. 生徒の目的意識を高める

この方略は，Dörnyei & Csizér（1998）が，“the question of goal-setting has been rather neglected in the L2 field”（p.217）と述べているように，最後から2番目であった。目的理論は1990年代に教育心理学から応用言語学に導入されたが，英語という科目特有の目標を設定することで生徒が動機づけられる可能性は十分にあると考えられる。

12. 生徒を英語関連価値に親しませる

この方略は最後に位置づけられた。EFL状況下にあるためか，Gardner（1985）の主張と異なり日本の教師たちはこの方略を生徒の英語学習動機づけを高める方法としてあまり重視していないようである。英語教師たちは英語を他教科と変わりのない，生徒たちが学校で学ばなければならない教科の1つとして見なしているようにも受け取れる。

■ 表6：日本における，英語学習動機づけ方略重要認識順位

番号	動機づけ方略	平均	標準偏差
1. 適切な教師行動（Cronbach α = 0.83）		**5.37**	**0.85**
22	生徒との信頼関係を築くように努める	5.59	0.78
58	教師が英語教育に熱意を示す	5.54	0.78
55	教師が英語力を磨き，生徒のよいモデルとなるよう努める	5.45	0.82
38	生徒一人一人を尊重・受容し，気にかけていることを示す	5.17	1.01
59	生徒の英語力上達を十分期待して指導する	5.08	0.95
2. 適切な活動提示（Cronbach α = 0.78）		**5.26**	**0.88**
1	生徒の興味を引き出すように課題や活動を提示する	5.50	0.83
3	模範を見せて，活動や課題のやり方をはっきり示す	5.37	0.92
15	活動や課題の目標・目的をはっきり提示する	5.32	0.93
35	生徒の学習レベルに応じた教材・活動を使用する	5.14	0.87
6	活動や課題の意味や重要性を説明する	4.95	1.05
3. 生徒の自信を高める（Cronbach α = 0.83）		**5.11**	**0.95**
20	生徒の積極的な発言や進歩に気付き，肯定的フィードバックを与える	5.29	0.94
16	自分にもできるという経験をするように，生徒の英語力を考えて活動や課題を作る	5.23	0.89
30	英語の上達には間違いはつきものであると伝え，自信を持つよう勧める	5.18	0.99
23	テストなどで確実にできる内容を含み，成功体験を味わわせる	5.01	0.96
41	教師が生徒の課題達成能力を信じていることを知らせて，励ます	4.83	1.05
4. 学習活動を面白くする（Cronbach α = 0.78）		**4.90**	**1.00**
5	教材や活動に変化をつけ，生徒の意欲が継続する授業を行う	5.39	0.94
24	生徒の興味・関心に合わせた教材や活動を導入する	5.14	0.93
42	生徒の心に響く教材を使用する	5.02	1.03
33	オーセンティックな教材など，さまざまな教材を使用する	4.64	1.12
17	生徒のニーズ，目標，関心などを把握し，指導計画に取り入れる	4.32	1.16
5. 学習習慣の確立を支援する（Cronbach α = 0.82）		**4.86**	**1.05**
9	学習習慣をつけるような支援をする	5.23	0.93
21	授業や予習，復習を大切にすることで，英語力が伸びると話す	4.93	1.07
11	予習や宿題をしていないときに，次回は忘れないよう促す	4.88	1.14
10	単語や熟語などの小テストを実施する	4.81	1.05
7	予習チェック，または，ノートチェックをする	4.47	1.25
6. 個人の違いに合わせる（Cronbach α = 0.82）		**4.80**	**1.01**
18	理解していないと思われるときは，個別に教える	4.95	0.99
56	テストで能力を発揮できなかったと感じる生徒には，改善のための方法を提供する	4.91	0.96
40	生徒一人一人の学力を把握し，その生徒に応じた指導をする	4.85	1.00
29	必要だと思われる生徒には，個別の宿題を出す	4.48	1.08
7. 生徒の自律を高める（Cronbach α = 0.78）		**4.79**	**1.02**
19	生徒の質問や自発的発言を奨励する	5.13	0.95
12	全生徒が積極的に参加する活動で参加を促す	4.89	1.09
37	生徒を支援し，自分で考えて学習するよう導く	5.06	0.97
51	生徒が自己評価する機会を作る	4.63	1.06
27	生徒に自分の意欲を高める方法を教え，学習意欲が続くようにする	4.25	1.14

番号	動機づけ方略	平均	標準偏差
8. 生徒の努力を認める（Cronbach α = 0.70）		**4.71**	**1.04**
43	生徒の努力やできるようになったことを教師が認識していることを伝える	5.18	0.88
8	課題や活動への努力も評価に入れる	4.90	1.01
31	成功するために必要なのは努力だと伝える	4.74	1.15
57	うまくできなかったのは，努力不足が原因だと考えるよう促す	4.67	1.13
2	生徒の努力に対し，ステッカーを使用するなどしてほめる	4.03	1.38
9. 心地よい教室雰囲気作り（Cronbach α = 0.68）		**4.63**	**1.07**
14	よい緊張感のある授業をする	5.30	0.87
28	支援的で心地よい教室の雰囲気を作り出す	5.14	0.98
32	クラスにユーモアや笑いを取り入れる	4.84	1.06
46	生徒間比較を避ける	4.10	1.38
25	授業の始めなどに短く楽しい活動をする	3.76	1.30
10. グループの結束と規範を高める（Cronbach α = 0.85）		**4.41**	**1.19**
45	教室規則の重要性を説明し，生徒の同意を求める	4.67	1.2
13	グループで一緒にする活動や課題をする	4.50	1.12
44	グループ活動などで，生徒たちがお互いをよく知り合う機会を持つ	4.48	1.25
47	他生徒の個人的体験や考えを知る機会を作る	4.31	1.18
53	学習に役立つ教室規則を考えさせる	4.08	1.26
11. 生徒の目的意識を高める（Cronbach α = 0.84）		**4.39**	**1.08**
50	生徒が立てた目標が達成できているかどうか振り返る機会を作る	4.82	0.96
39	具体的で現実的な短期的学習目標を立てる機会を作る	4.70	1.03
52	英語学習や英語使用に関する長期的目標を考える機会を作る	4.43	1.12
60	英検など資格試験を目標に勉強するよう勧める	4.36	1.09
48	学習に関する現実的考えを持つようにする	4.09	1.21
61	スピーチ・エッセイ・ディベートなどのコンテストに出場するよう勧める	3.89	1.19
12. 生徒を英語関連価値に親しませる（Cronbach α = 0.78）		**4.34**	**1.10**
49	ネイティブスピーカーや英語を外国語とする外国人を招く	4.86	1.07
54	教師が授業で英語を使用する	4.83	1.03
34	教師の異文化体験を話して聞かせる	4.53	1.08
36	英語を身につけると将来の仕事や留学などに役立つと伝える	4.30	1.10
26	先輩や卒業生を招いて，肯定的な英語学習経験や英語使用状況を話してもらう	3.82	1.30
4	英語圏への研修旅行の企画や（短期）留学情報の提供，文通相手の紹介などをする	3.67	1.27

4.2　リサーチ・クエスチョン2

動機づけ方略の使用頻度調査をする目的は，重要認識度と使用頻度間で違いがあるかどうかを明らかにすることであった。方略使用を説明するために，Dörnyei & Csizér（1998）と Cheng & Dörnyei（2007）に従って，次の 3 つの統計量が用いられた。

⑴ 各方略の使用頻度平均値

⑵ 各方略使用頻度平均値と全方略使用頻度平均値の差。この数字は，特定の方略使用頻度が全方略使用頻度平均より高いか低いかを示す。

⑶ 各方略の重要標準得点と使用頻度標準得点の差（*z-diff*）。この数字は，使用頻度標準得点から重要認識標準得点を差し引いたもので，負の数字は重要認識度よりも使用頻度が低い

ことを，正の数字はその反対を示す。

表 7 は上記の数値を表している。まず，重要認識度と比較して相対的使用頻度が最も低い方略は「学習活動を面白くする」(-0.50) であった。この方略の項目はすべて重要認識度と比較して使用頻度が低く，そのうち 3 項目は全方略使用頻度平均値よりも低い。特に，「教材や活動に変化をつけ，生徒の意欲が継続する授業を行う」(-0.85) と「生徒の心に響く教材を使用する」(-0.79) は重要認識度と使用頻度の標準得点差が大きかった。このことは，日本の英語教師が教材は生徒の学習動機づけに大きな影響力があると認識しているが，そのような活動や教材を準備するのは容易ではないということを示唆している。検定教科書の使用が義務づけられている一方，授業準備にかける時間が十分確保できないことも一因であるかもしれない。

2 番目に相対的使用頻度が低い方略は「個人の違いに合わせる」(-0.44) であった。この方略を構成する項目の使用頻度はすべて，重要認識度よりも低いが，1 項目を除いて，全方略使用頻度平均値よりも低い。項目内容を詳しく見ると，どの方略も各生徒に対する注意深い配慮と時間を必要とする。約40人のクラスでの実践が容易ではないことがうかがわれる。

次に，重要認識度よりも高い使用頻度を示している方略は「学習習慣の確立を支援する」(0.83) と「生徒の努力を認める」(0.63) であった。前者は重要認識度が 5 番目であったので，比較的重要であると認識されてはいるが，それ以上に使用されていることになる。苅谷他 (2002) が言うように，生徒の家庭学習時間が年々短くなっているために，教師たちは，予習や宿題をすることを強調したり，小テストを実施したり，予習チェックやノートチェックをしたりすることで家庭学習を促し，学習習慣を確立させようとしていると考えられる。この方略は「適切な教師行動」に次いで 2 番目に使用頻度が高いことから，生徒の学習動機づけ向上にとって必須であるように見受けられる。他方，「生徒の努力を認める」方略は，重要認識度では 8 番目であったことを考え合わせると，重要であるとの認識は高くないものの，頻繁に使用している姿が浮き上がる。

次に注目に値する方略は，重要認識度も使用頻度も低い「生徒の目的意識を高める」，「グループの結束と規範を高める」，「生徒を英語関連価値に親しませる」である。これらの方略は重要認識度で最下位 3 方略，使用頻度では最下位 4 方略のうちの 3 方略で，どの方略も全方略使用頻度平均値を大きく下回る。「生徒の目的意識を高める」方略の項目に注目すると，教師は生徒に中長期のみならず，短期的な目標を考える機会もあまり設けていない。目標が達成されたかどうかを振り返る機会も少なく，メタ認知を使う機会を与えていないことになる。

目標に関しては，中学校・高等学校では，教師が生徒の目標を決めてしまう傾向がある。教師はカリキュラムを決め，教科書を選択し，受験に役立つ英語を意識する。Passe (1996) は，“Teachers are under enormous pressure to ‘cover’ the curriculum ... especially standardized tests have forced many teachers to rush through the required content, despite substantial evidence that doing so results in a lack of student motivation, interest, and long-term learning.（p.68）と述べている。もし，生徒が自分なりの学習目標を考える機会を与えられ，英語と彼らの将来のかかわりを認識すれば，やらされているという感覚から離れて，自分で計画を立て，時に学習を振り返りながら自律的に学び始めるきっかけにもなるかもしれない。

目標設定と同様に「生徒を英語関連価値に親しませる」方略は重要認識度も使用頻度も低く，順位はどちらも最下位であった。理由の 1 つとして，「先輩や卒業生を招いて，肯定的な英語学習経験や英語使用状況を話してもらう」，「英語圏への研修旅行の企画や（短期）留学情報の提供，文通相手の紹介などをする」という，実践しづらい項目が含まれていたことが考えられるが，加えて，「英語を身につけると将来の仕事や留学などに役立つと伝える」，「ネイティブスピーカーや英語を外国語とする外国人を招く」こともあまり行われていないようである。

上記の結果から，英語教師から生徒に対して，英語が新しい展望を切り開く道具であるというメッセージはあまり伝えられていないようである。英語教師は卒業や受験前に扱うべき教材で手一杯であり，余分な活動をする余裕がないと感じているのかもしれない。しかし，生徒が英語特有の価値を認識することで，自分で目標を設定したり，将来自分が英語を使う機会があるかどうかを考えたり，そのような夢を持ったりするきっかけになり，このこと

■ 表7：動機づけ方略の使用頻度統計

使用頻度平均（M）；標準偏差（SD）；各項目頻度平均と全項目頻度平均との差（Mean-diff）；相対的使用頻度（Z-diff）とその順位

番号	動機づけ方略	*M*	*SD*	*Mean-diff*	*Z-diff* (rank order)
1. 適切な教師行動（Cronbach α = 0.81）		**4.82**	**1.02**	**0.84**	**-0.19 (8)**
22	生徒との信頼関係を築くように努める	5.26	0.86	1.20	-0.07
58	教師が英語教育に熱意を示す	5.02	0.97	0.97	-0.29
59	生徒の英語力上達を十分期待して指導する	4.75	1.02	0.69	0.32
55	教師が英語力を磨き，生徒によいモデルとなるよう努める	4.54	1.22	0.49	-0.75
38	生徒一人一人を尊重・受容し，気にかけていることを示す	4.53	1.08	0.48	-0.18
2. 適切な活動提示（Cronbach α = 0.71）		**4.54**	**1.13**	**0.52**	**-0.34 (10)**
6	活動や課題の意味や重要性を説明する	4.63	1.12	0.57	0.43
3	模範を見せて，活動や課題のやり方をはっきり示す	4.59	1.21	0.53	-0.52
1	生徒の興味を引き出すように課題や活動を提示する	4.55	1.09	0.50	-0.85
15	活動や課題の目標・目的をはっきり提示する	4.54	1.14	0.48	-0.48
35	生徒の学習レベルに応じた教材・活動を使用する	4.42	1.11	0.37	-0.25
3. 生徒の自信を高める（Cronbach α = 0.71）		**4.59**	**1.07**	**0.61**	**0.04 (4)**
23	テストなどで確実にできる内容を含み，成功体験を味わわせる	4.88	0.95	0.83	0.65
30	英語の上達には間違いはつきものであると伝え，自信を持つよう勧める	4.78	1.14	0.72	0.15
20	生徒の積極的な発言や進歩に気付き，肯定的フィードバックを与える	4.62	1.09	0.57	-0.30
16	自分にもできるという経験をするように，生徒の英語力を考えて活動や課題を作る	4.37	1.08	0.31	-0.53
41	教師が生徒の課題達成能力を信じていることを知らせて，励ます	4.30	1.16	0.25	0.23
4. 学習活動を面白くする（Cronbach α = 0.76）		**3.87**	**1.25**	**0.02**	**-0.50 (12)**
24	生徒の興味・関心に合わせた教材や活動を導入する	4.51	1.12	0.45	-0.13
5	教材や活動に変化をつけ，生徒の意欲が継続する授業を行う	4.38	1.14	0.32	-0.85
42	生徒の心に響く教材を使用する	3.85	1.22	-0.21	-0.79
33	オーセンティックな教材など，さまざまな教材を使用する	3.58	1.51	-0.48	-0.36
17	生徒のニーズ，目標，関心などを把握し，指導計画に取り入れる	3.06	1.58	-1.00	-0.39
5. 学習習慣の確立を支援する（Cronbach α = 0.69）		**4.79**	**1.25**	**0.81**	**0.83 (1)**
11	予習や宿題をしていないときに，次回は忘れないよう促す	4.94	1.12	0.88	0.99
21	授業や予習，復習を大切にすることで，英語力が伸びると話す	4.92	1.16	0.87	0.88
10	単語や熟語などの小テストを実施する	4.92	1.33	0.86	1.12
7	予習チェック，または，ノートチェックをする	4.68	1.43	0.62	1.51
9	学習習慣をつけるような支援をする	4.49	1.14	0.43	-0.37
6. 個人の違いに合わせる（Cronbach α = 0.71）		**3.77**	**1.23**	**-0.11**	**-0.44 (11)**
18	理解していないと思われるときは，個別に教える	4.16	1.25	0.10	-0.21
56	テストで能力発揮できなかったと感じる生徒には，改善のための方法を提供する	3.97	1.24	-0.09	-0.41
40	生徒一人一人の学力を把握し，その生徒に応じた指導をする	3.72	1.21	-0.34	-0.62
29	必要だと思われる生徒には，個別の宿題を出す	3.22	1.55	-0.84	-0.52

番号	動機づけ方略	*M*	*SD*	*Mean-diff*	*Z-diff* (rank order)
7. 生徒の自律を高める (Cronbach α = 0.63)		**3.40**	**1.28**	**0.02**	**-0.23 (9)**
19	生徒の質問や自発的発言を奨励する	4.91	1.03	0.85	0.42
37	生徒を支援し，自分で考えて学習するよう導く	4.37	1.04	0.31	-0.16
12	全生徒が積極的に参加する活動で参加を促す	3.80	1.53	-0.26	-0.58
51	生徒が自己評価する機会を作る	3.25	1.51	-0.81	-0.79
27	生徒に自分の意欲を高める方法を教え，学習意欲が続くようにする	3.21	1.40	-0.84	-0.03
8. 生徒の努力を認める (Cronbach α = 0.58)		**4.38**	**1.14**	**0.52**	**0.63 (2)**
31	成功するために必要なのは努力だと伝える	4.71	1.13	0.65	0.99
8	課題や活動への努力も評価に入れる	4.65	1.21	0.60	0.57
43	生徒の努力やできるようになったことを教師が認識していることを伝える	4.50	0.99	0.45	-0.24
57	うまくできなかったのは，努力不足が原因だと考えるよう促す	4.44	1.21	0.38	0.76
2	生徒の努力に対し，ステッカーを使用するなどしてほめる	3.67	1.93	-0.39	1.07
9. 心地よい教室雰囲気作り (Cronbach α = 0.54)		**4.03**	**1.28**	**0.27**	**0.31 (3)**
32	クラスにユーモアや笑いを取り入れる	4.43	1.20	0.38	0.39
46	生徒間比較を避ける	4.38	1.59	0.33	1.90
14	よい緊張感のある授業をする	4.26	1.16	0.20	-0.82
28	支援的で心地よい教室の雰囲気を作り出す	4.22	1.22	0.16	-0.55
25	授業の始めなどに短く楽しい活動をする	2.93	1.65	-1.13	0.62
10. グループの結束と規範を高める (Cronbach α = 0.73)		**3.40**	**1.50**	**-0.46**	**-0.08 (6)**
45	教室規則の重要性を説明し，生徒の同意を求める	4.06	1.38	0.00	0.23
47	他生徒の個人的体験や考えを知る機会を作る	3.45	1.53	-0.61	0.16
13	グループで一緒にする活動や課題をする	3.45	1.53	-0.61	-0.25
44	グループ活動などで，生徒たちがお互いをよく知り合う機会を持つ	3.43	1.58	-0.63	-0.23
53	学習に役立つ教室規則を考えさせる	2.73	1.43	-1.33	-0.33
11. 生徒の目的意識を高める (Cronbach α = 0.77)		**3.46**	**1.48**	**-0.53**	**0.01 (5)**
60	英検など資格試験を目標に勉強するよう勧める	4.20	1.40	0.14	1.10
39	具体的で現実的な短期的学習目標を立てる機会を作る	3.67	1.44	-0.38	-0.35
48	学習に関する現実的考えを持つようにする	3.43	1.45	-0.63	0.60
50	生徒が立てた目標が達成できているかどうか振り返る機会を作る	3.22	1.46	-0.84	-1.23
61	スピーチ・エッセイ・ディベートなどのコンテストに出場するよう勧める	3.12	1.68	-0.94	0.60
52	英語学習や英語使用に関する長期的目標を考える機会を作る	3.05	1.39	-1.01	-0.65
12. 生徒を英語関連価値に親しませる (Cronbach α = 0.68)		**3.29**	**1.86**	**-0.43**	**-0.10 (7)**
34	教師の異文化体験を話して聞かせる	4.16	1.44	0.10	0.68
54	教師が授業で英語を使用する	4.05	1.40	-0.01	-0.11
36	英語を身につけると将来の仕事や留学などに役立つと伝える	3.89	1.33	-0.17	0.79
49	ネイティブスピーカーや英語を外国語とする外国人を招く	3.72	1.74	-0.34	-0.64
4	英語圏への研修旅行の企画や（短期）留学情報の提供，文通相手の紹介などをする	2.32	1.55	-1.73	-0.03
26	先輩や卒業生を招いて，肯定的な英語学習経験や英語使用状況を話してもらう	1.64	1.11	-2.42	-1.29

（注）Mean-diff と Z-diff において，負の数字は重要認識度より使用頻度が低い方略，正の数字は重要認識度より使用頻度が高い方略を示す。

が，学習動機づけに一役買うことも考えられる。

次に，方略項目の分析に移る。重要認識度に対して使用頻度が極度に低い項目（-0.60以下）は11項目で，その中でも全方略使用頻度平均よりも低いものは7項目あり，それは「先輩や卒業生を招いて，肯定的な英語学習経験や英語使用状況を話してもらう」(-1.29)，「生徒が立てた目標が達成できているかどうか振り返る機会を作る」(-1.23)，「生徒の心に響く教材を使用する」(-0.79)，「生徒が自己評価する機会を作る」(-0.79)，「英語学習や英語使用に関する長期的目標を考える機会を作る」(-0.65)，「ネイティブスピーカーや英語を外国語とする外国人を招く」(-0.64)，「生徒一人一人の学力を把握し，その生徒に応じた指導をする」(-0.62)，であった。

これらの方略の使用頻度が低い背景には，日本の学校特有の習慣制限が存在するかもしれない。まず「先輩や卒業生を招く」ことは，学校全体の行事ではあり得るが，毎日の英語授業のような場面ではあまり実施されていない。これは，この方略が英語学習動機づけの候補として認識されていないことも原因ではないかと考えられる。心理的距離が近く感じられる卒業生と英語とのかかわりを知ることで，生徒たちは先輩を模範として，英語が自分の将来をどのように変えうるか具体的に考える機会になる。

同様に，「生徒が立てた目標が達成できているかどうか振り返る機会を作る」，「生徒が自己評価する機会を作る」，「英語学習や英語使用に関する長期的目標を考える機会を作る」は，メタ認知方略に関する項目であるが，この方略についても，英語に限定せずにホームルーム活動で取り組むことはあっても，英語の授業ではめったに使用されないようである。

次に「生徒の心に響く教材を使用する」，「生徒一人一人の学力を把握し，その生徒に応じた指導をする」は，担任業，進路指導，生徒指導や部活動など，教えるだけにとどまらない教師の忙しさに起因するかもしれない。佐藤 (2007) も教師の多忙に言及し，2006年の文部科学省の調査では小学校と中学校教員の毎日の就労時間は夏休みを除くと10時間45分であり，残業は40年前より5倍長く，学校での休憩時間は1日8分にすぎず，職場での残業は1日3時間に加え自宅就労は平均30分以上であると言う。さらに，中学校では週末の部活動業務が加わり，部活動が盛んな中学校では，1か月に1日休みがあるかどうかという教師もいると言う。

最後に，「ネイティブスピーカーや英語を外国語とする外国人を招く」については，人材の得難さと実施時間の取りにくさが考えられる。ほとんどの学校には外国人講師（以後 ALT）が常駐または訪問するが，ALT 1人当たりの学級数が多いために訪問回数が制限され，さらに，教師が ALT を招きたいと希望する授業が限られている。例えば，普通高校では ALT は1年生のオーラルコミュニケーション授業と，英会話などの選択授業には招かれるが，英語授業の主となる英語Ⅰや英語Ⅱに招かれることはまれである。また，外部から ALT 以外のネイティブスピーカーを招くのは現実的に容易ではない。

5 本調査の限界と今後の課題

本調査は，質問紙のみを使用して行われた。英語教師の声を反映するために，自由記述を取り入れたが，届かなかった声もあったことと推測される。面接法を取り入れることで，重要であると認識する動機づけ方略に影響を与える特殊な学校環境や特有の制限を考慮することにより，より有益で現実的な結果が得られるのではないかと予想される。

謝　辞

最後に，本調査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，とりわけ担当をしてくださった和田稔先生に心より感謝を申し上げます。また，お忙しい中，本研究への参加を快く承諾していただいた全国の中学校・高等学校の先生方，本研究へのアドバイスをいただいた兵庫教育大学の中田賀之先生，データ分析に関する助言をしていただいた大阪教育大学の本多先生にも心よりお礼申し上げます。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）

＊Ames, C.（1992）. Classrooms, goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 267-271.

＊Brophy, J.（2004）. *Motivating students to learn*（2nd ed.）. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

＊Cheng, H-F., & Dörnyei, Z.（2007）. The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 153-174.

＊Deci, E.L., & Ryan, R.M.（1985）. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

＊Dörnyei, Z.（2001）. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

＊Dörnyei, Z., & Csizér, K.（1998）. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research,* 2, 203-229.

＊Dörnyei, Z., & Murphy, T.（2003）. *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

＊Ehrman, M.E., & Dörnyei, Z.（1998）. *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.

＊Gardner, R.C.（1985）. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

＊苅谷剛彦・志水宏吉・清水睦美・諸田裕子.（2002）.『「学力低下」の実態：調査報告』. 東京：岩波書店.

＊中條清美・長谷川修治・西垣知佳子.（2008）.「1980年代と2000年代の高等学校英語教科書語彙」.『日本大学生産工学部研究報告B』, 41, 57-89.

＊Passe, J.（1996）. *When students choose content: A guide to increasing motivation, autonomy, and achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

＊Robinson, P.（2002）. Preface. In P. Robinson, Individual Differences and Instructed Language Learning.（p.IX）. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.

＊佐藤学.（2007）.「教師に対する管理と統制」.『誰のための「教育再生」か』. 藤田英典編著.（pp.65-83）. 東京：岩波書店.

＊Scheidecker, D., & Freeman, W.（1999）. *Bringing out the best in students: How legendary teachers motivate kids*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

＊Weiner, B.（1979）. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology*, 71, 3-25.

＊Williams, M., & Burden, R.（1997）. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

＊山内乾史・原清治.（編）.（2006）.『学力問題・ゆとり教育』. 東京：日本図書センター.

英文の速読力を高めるための指導方法考察

神奈川県立横浜南陵高等学校　教諭　小林 潤子
申請時：神奈川県立川崎高等学校　教諭

概要　入試問題の英文読解の長文化やインターネットの英語での情報収集の必要などから，生徒の速読力をつけさせる指導法が，課題となっている。本実験は，1）継続的な速読の練習の必要性，2）速読の補助に貢献するもの，3）音読などの指導の効果，という課題を中心に速読力を上げるための効果的な指導方法を考えて研究，検証した。

2006年度に行った小規模なリサーチで，継続的な指導で速読力に統計的な有意差が出た結果を踏まえて，2008年にリサーチの規模を拡大して研究をした。読解の助けとなる語彙の提示の方法を変えたり，また，音読やシャドウイングを指導しながら速読指導を行った。2008年でも，事前・事後の速読の速さに有意差は出たものの，それぞれの指導に統計的な有意差は出なかった。音読などの指導をしながらの速読では，速度は伸びたが，有意差は出なかった。その他語彙サイズや読解の助けとなる事項を検討して，速読指導について考察を行う。

1 研究の目的

入試問題の英文読解の長文化など学校現場でも，生徒の速読力をつけさせる指導法は重要な課題となっている。速読力を上げるための効果的な指導方法についてさまざまな要素を考えて分析，検討していくことによって，的確な速読指導をすることができるはずである。本実験では，2006年度に行った小規模なリサーチでの速読指導で速読力に統計的な有意差が出たという結果を踏まえて，リサーチの規模を拡大して検証を行った。また，速読指導調査の3年目にあたり，指導の効果をさまざまな速読記録結果に考察を加えて，長期的な立場での分析も加えることができた。2006年では，英文を読む際のどのような援助が速読力を高めるのか，どの段階で語彙を示すのが妥当なのかを調べ，2007・2008年では，音読・シャドウイングなど音声を伴う指導と速読との関係を実験し，検証した。最後に，対象とする実験の人数は少ないが，3年間速読訓練をした生徒の速読の記録やアンケートを通して速読指導について彼らの意識を検討した。

以上の調査・研究を踏まえて本研究で明らかにしたいリサーチ・クエスチョンは

1）継続的な速読の練習が読解力の向上に寄与するのではないか
2）速読の際，どのような補助が速読力向上に貢献するのか
3）速読力をつけるためには，音読などの指導が効果があるのではないか

という3点である。

2 速読について

2.1 読む速さ

英語を読む速さについては母語話者で300 wpmと言われている（Nuttall, 1996）。日本人の英語学習者に関する実験としては，高校1年生で57 wpm（永井, 1980），大学2年生で85 wpm（佐藤, 1970）がある。高梨・卯城（2000, p.59）は，「ほぼ100〜150 wpmとされる音読の速度を超えるのが日本人学習者の1つの壁であるようだ」と述べている。高梨・

高橋（1987, p.104）では，中学100 wpm，高校150 wpm，大学200 wpm を目標としている。working memory の関係から Smith（1994）は200 wpm 程度の速度が必要だとしている。「ある程度の速さで読まないとかえって効率が下がり，理解度が落ちる」（梅田, 2003）のである。

高梨・卯城（2000, p.59）は，日本人が速読できない要因として，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，⑥ 語彙力の不足，⑦ 綴り字の音声化が十分にできない，⑧ 読みの大きさの単位, ⑨ 固視時間の長さや回数を挙げている。

また速度に影響するものとして，① 読む目的，② 読み手の持つ関心，③ 読む楽しさ，④ テキストの構造・内容の複雑さ，⑤ 未知語の割合，⑥ 困難な文法項目，⑦ テーマがはっきりしているか，⑧ 英文の長さ，を指摘する。

2.2 速読訓練の必要性

高梨・高橋（1987, p.97）, 高梨・卯城（2000, p.63）では，「目の固視回数を少なくするトレーニング」，「フレーズ・リーディングの訓練」の速読のトレーニングを挙げており，Nuttall（1996）は，効果的なトレーニングで50%まで読みを上げることができると述べている。

高梨・卯城（2000, p.104）は，どの訓練であっても「どの程度の速さで読むことが必要なのかを目と頭で知ってもらうことであり，また定期的に読みの速度を測定して，その向上を記録し，速読への動機付けを与えること」が大切であるとしている。Grabe（2009）や Farrell（2008）も，読解力向上をめざす指導として，継続的に訓練する必要性を述べている。杉田（2006）は，速読練習は学習者の読解力そのものを改善する上で効果があることを検証している。

また，高梨・高橋（1987, p.104）では「英文を読むことが楽しくなるような場面と教材を用意してやることが教師の課題」としている。「自分の読みの速度を自覚させること」によって，英文を読んで理解することの動機づけになるとしている。

2.3 音読と読解力

音声と英語習得との関係（門田, 2007），読解力と音読の関係（Grabe, 2009; Farrell, 2008; 金谷, 1995）については，音読で読解力を高めることができるとしている。

門田（2007）は，「書かれたテキストの意味を理解しつつ音読することで，ふだん無意識に利用している学習システムである音韻ループ内の内語反復過程を効率化・顕在化したかたちで実現し，それにより語彙・語彙チャンク・文法などの各種言語情報を内在化し，長期記憶に転送・格納して，知識として定着させることを意味します」と述べ，シャドウイングや音読の指導が，リーディングの理解過程に効果があるのではないかとしている。

2.4 速読の教材について

読みの速さを決定するものとして，1）文章の難しさ，2）文章の長さ，3）話題の親しみやすさ，4）未知語の数，5）文章の展開のわかりやすさ，6）興味・面白さ，などが考えられる。そこで，速読研究では，読みやすさや readability を指摘するものも多く，先行研究に従って，本実験でも次のような検証を行った（遠藤, 2006; 杉田, 2006; 永田・井口・桝井・河合, 2002）。

本実験では，１年や速読を初めて行う生徒たちの速読の教材として，L.A. Hill *Introductory steps to understanding*，*Elementary Steps to Understanding* を選択した。readability の検証は，Flesh Reading Ease と Flesch-Kincaid Grade [注1] で行った。その幅は80〜86の間で「やさしい」とされるレベルであった。

３年生が用いた教材は，Reading Gym 標準（数研出版）で, 2007年の速読教材も同じもので行った。この教材の readability は，１つは52.1とやや難しいものであったが, 平均66で「標準的な」レベルであった。検定用に最初と最後に用いた教材は，日本英語検定協会の３級と準２級の読解問題から用いたが，62〜55までで，「標準的な」レベルであった。

2.5 語彙の知識と読解力の関係

速読と語彙サイズとの関係については，緩やかな相関があると言われている（野中, 2003）。未知語の多さが必ずしも英文の難しさと一致するわけではないが，羽鳥他（1979）や高梨（1995）では，未知語の割合が５%以下であれば，英文の意味がおおよそ理解でき，文脈から未知語を類推することも可能であると述べている（高梨・卯城, 2000, p.49）。Fry（1965）や羽鳥他（1979）では「未知語の数が20語

につき1語以下」，Finocchiaro（1964）では，「20語に1語」，安藤（1989）では，「40語に1語」（金谷，1995, p.105）と主張している。すなわち，語彙の数が，読解力と深い関係がある。

3 研究 1

この研究は，高校1年生に行ったものである。速読訓練で自分の読める速さを理解させ，少しずつ速く読めるようにすることによって，読解力を伸ばすことができると考え，リサーチを行った。

今まで筆者が行ってきた速読では事前に英文の中に出てくる未知語や文法項目などの指導をしていなかった。「生徒には，ただ単に『速く読め』というのでは，負担がありすぎたのではないか。読むことに障害となるような未知語や熟語・文法事項を速読前に与えることによって，内容を楽しめるようにならないか」と考え，その「負担」を取り除く方法をリサーチに取り入れた。そして，未知語の知識が，速読に影響するものとして，どのような手助けが速読力の向上に関与するかを3つのグループに分けて，比較・分析した。この研究では，次の3つをリサーチ・クエスチョンとした。

1）速読の際に，未知語の意味を与えて文章を読ませれば，生徒は読むこと（文章理解）に集中できるのではないか。
2）中学では，教科書以外の英文を読む機会が少ない。簡単なレベルの英語を読むことよって，英語を読む楽しさを理解できるのではないか。
3）速読練習をある程度の期間続けると，生徒は自分の読むスピードがわかるようになり，それを記録していくことによって，読みの速さを上げることができるのではないか。

3.1 実験方法

1）事前アンケートの実施
　生徒の実態や英語学習への意識などについてのアンケートを実施。
2）事前調査
　2回分の英語検定3級の読解文を用いて，速読を行い速度を算出させた。
3）速読の実施
　速読指導は全部で8回行い，次のようなグループに分けた。
　〈あ組〉　単語の一覧を文末に挙げる。特別な指導は行わない
　〈い組〉　キーになる英文を3つ程度解説。単語は文末に載せるのみでそれには触れない
　〈う組〉　単語の一覧を文頭に提示し，発音と意味の説明をしてから読ませる
　（3つのグループの定期テストの平均点の比較では，あ組78.1，い組58.8，う組57.6と3つのグループは均質なグループではない）
4）速さの算出方法
　速度の算出は次の式を用いて行った（金谷，1995; 薬袋, 2001）。

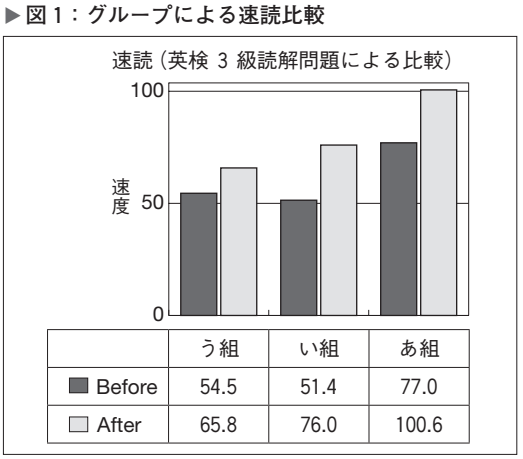
$$速さ = 単語数 \times \frac{60}{かかった秒数} \times \frac{正解数（正解の点数）}{問題数（総点）}$$

5）事後調査
　英語検定3級の問題を2回行い，事前調査と事後調査で3グループの速読の伸びを比較した。

3.2 結果

1）英語検定3級の読解問題での比較では，事前62.1 wpm，事後82.9 wpmとなり，T検定を行ったところ，有意差があった（$p = 0.00$）。
2）グループによる差異
　〈あ組〉は，「単語の一覧を文末に挙げる。特別な指導は行わない」組で，事前77.0 wpm，事後100.6 wpmで，131%増という結果になった。
　〈い組〉は，「キーになる英文を3つ程度挙げ，

▶図1：グループによる速読比較



	う組	い組	あ組
Before	54.5	51.4	77.0
After	65.8	76.0	100.6

解説をした」組で，事前51.4 wpm，事後76.0 wpm で，148%増となった。

〈う組〉は，「単語の一覧を文頭に提示し，発音と意味の説明をしてから読ませる」組で，事前54.5 wpm，事後65.8 wpm で，121%増となった。

各グループ間の有意差はなかった（$p = 0.6$）。

3.3 検証

1) 速読の際に，未知語の意味を与えて文章を読ませれば，生徒は読むこと（文章理解）に集中できるのではないか。

この仮説に関しては，アンケートの回答に「文章理解の助けとなったもの」という質問の回答に「単語のリスト」が一番に挙がっていたことから考えて，文章理解の大きな助けになったことは事実である。その提示の仕方は，始めに挙げて単語練習をしても，文末に挙げておいても，統計的には大きな差異はなかった。

2) 中学では，教科書以外の英文を読む機会が少ない。簡単なレベルの英語を読むことによって，英語を読む楽しさを理解できるのではないか。

高梨・高橋（1987, p.104）が，「英文を読むことが楽しくなるような場面と教材を用意してやることが教師の課題」と述べているように，どんな英文を読ませるべきかが課題である。今回の教材は，イギリスのジョークの理解まで，生徒の意識を持っていくことができなかったが，読むレベルとしては，生徒のレベルに合っていたと言える。内容のよい適当な教材探しは，初級レベルでは特に大切だと思う。

3) 速読練習をある程度の期間続けると，生徒は自分の読むスピードがわかるようになり，それを記録していくことによって，読みの速さを上げることができるのではないか。

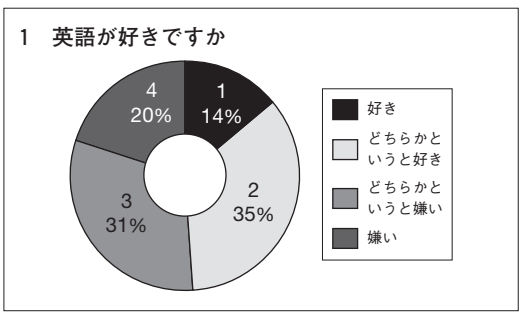
事後のアンケートでは，76%の生徒が「読解力の向上ができた」と回答しており，速読力も増したと回答している。英文を読むことに対して自信を持てるようになりつつあると言える。

1 回ごとの速読を比較すると向上は顕著であるとは言えない。しかしながら県下一斉テスト(注2)（実力テスト）の読解問題の事前・事後の比較，英語検定 3 級の読解問題の事前・事後の比較でどちらも有意差のある向上になっている。長期的・計画的な速読指導の重要性を再認識することができた。

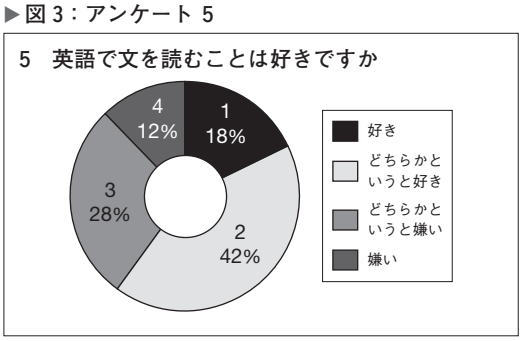
4 事前アンケートによる生徒の実態（資料 1）

2006年の実験の結果を踏まえて，2008年にデータを増やして実験を行うことした。対象とした生徒の実態を以下のようにまとめた。

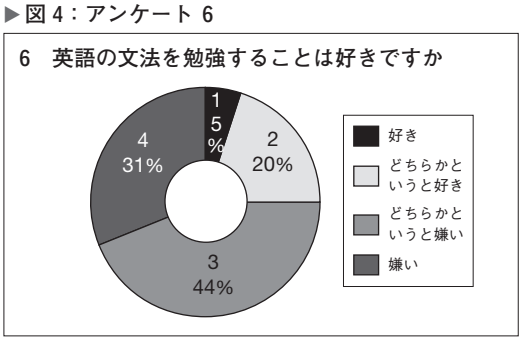
▶図 2：アンケート 1



▶図 3：アンケート 5



▶図 4：アンケート 6



X 高校の 1 年115名，Y 高校の 2 年186名と 3 年130名とそれぞれの集団の特性はあるものの，英語が「好き・どちらかというと好き」と答えた生徒は49%で約半数である（図 2）。英語の勉強の中では，英文を読むことが好き・どちらかというと好きという生徒は60%で多くの生徒が，英文を読むことは嫌いではない（図 3）。それに対して，文法に関して

は，75%の生徒が，「嫌い・どちらかというと嫌い」という結果であった（図4）。英語の技術の中でできるようになりたいことは，図5のグラフのとおりである。

▶図5：アンケート 9

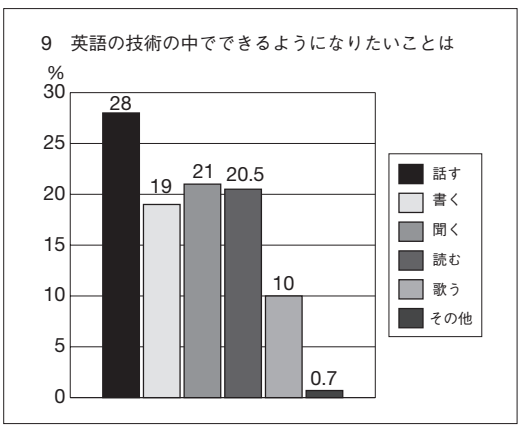
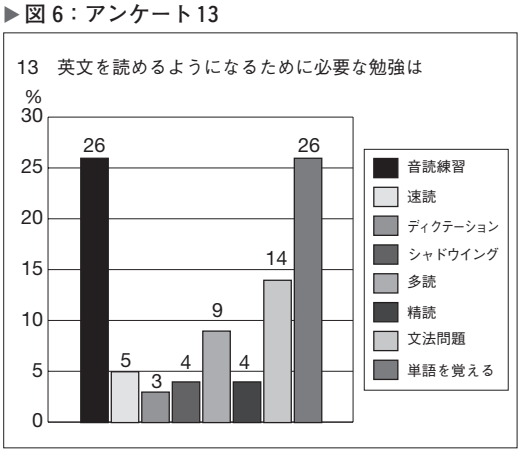


図6は英文を読めるようになるために，必要と思われる勉強方法を答えたものであるが，音読練習と答えたものが意外に多く，単語を覚えるという回答も多かった。語彙に関しては，事後のアンケートの回答にも，その必要性を答えている。英語の学習態度については，図7のグラフのとおりである。

▶図6：アンケート13



▶図7：アンケート14

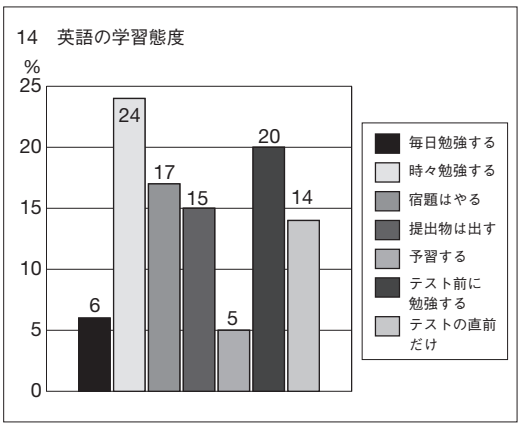
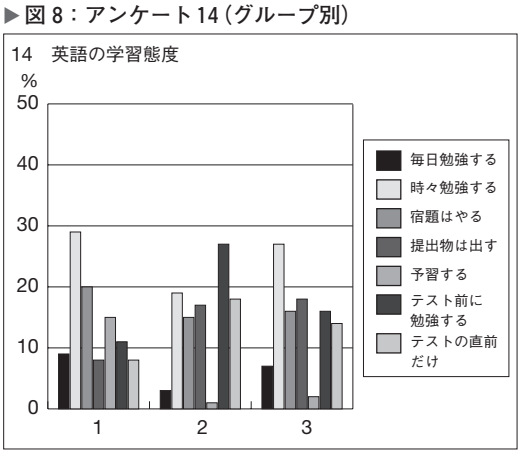


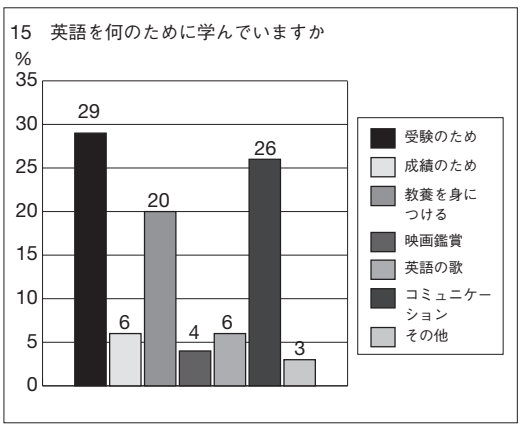
図8のグラフは，グループ別の1がX高校1年生，2がY高校2年生，3がY高校3年生の者である。3年生は，アンケートを実施した時期が，推薦入試などの緊張した10月であり，学習に意識が少し高かったために「時々」が高くなっている。

▶図8：アンケート14（グループ別）

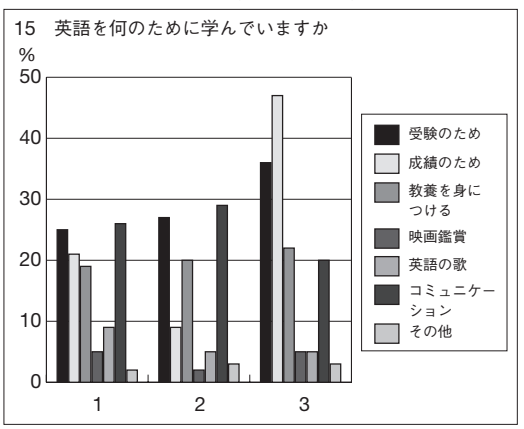


X高校の1年生は，進学指向の高い生徒が多いために，2のグループに比べると，学習状況はよいようである。図9と図10のグラフも全体のものとグループ別のものを挙げてみた。上記と同じような内容がうかがえる。生徒たちが，真剣に取り組んでいることと，役に立つと思っていることは，ほぼグラフ（図11）が近い形になる。図12ではグループごとの比較をしてみた。

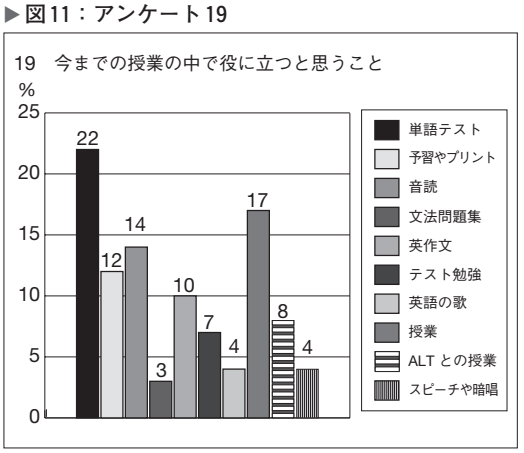
▶図 9 ：アンケート 15



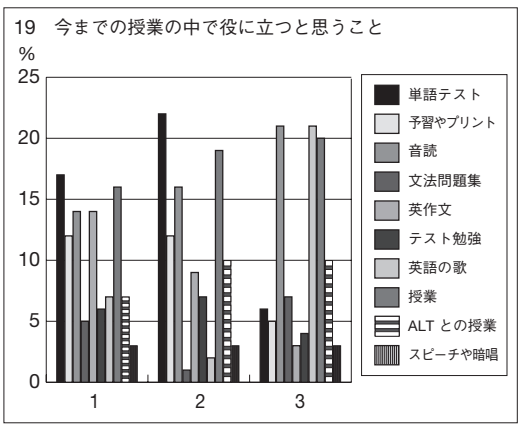
▶図10：アンケート 15（グループ別）



▶図11：アンケート 19

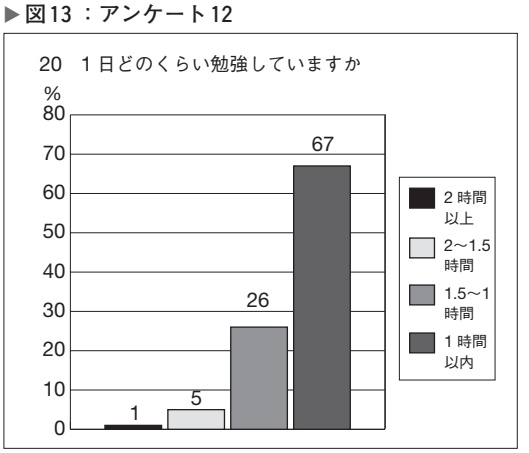


▶図12 ：アンケート 19（グループ別）

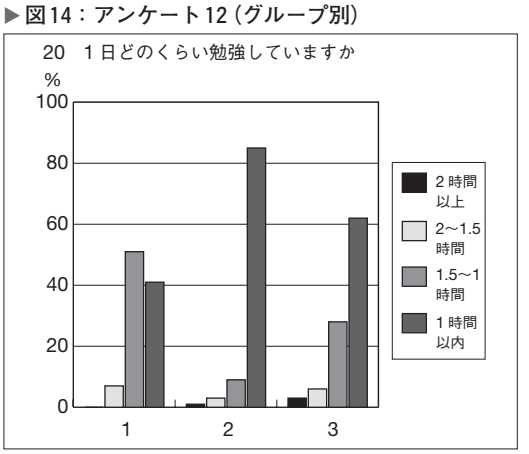


毎日の学習時間の全体は図13に示した。図14はグループ別のもので，勉強時間にも学習の意識の違いがあることがわかる。

▶図13 ：アンケート 12



▶図14：アンケート 12（グループ別）



5 研究2

5.1 事前調査

実験前に，「英語学習に関するアンケート」を行い，学習者の英語に関しての意識などを調査した。同時に「語彙サイズ」（望月, 1998）の測定を実施して対象とする生徒たちの語彙に関するレベルを確認した。語彙サイズの実施に関しては，２つの高校の異なる学年の生徒を対象としたために，英語の能力を判定するための１つの基準として行ったものである。事後には事後アンケートを実施して，速読学習への意識を調べた。

語彙サイズに関しては，3000語レベルの調査を行い，全体の平均が1872，X 高校１年生が2090，Y 高校２年生が1618，Y 高校３年生が1910とグループごとに差があることがわかった。

5.2 実験 1

英語検定３級の読解問題を使って，速読を事前事後に実施して速読の伸び率を比較した。事前の速読を測定した後，L.A. Hill *Introductory steps to understanding*, *Elementary Steps to Understanding* を使って，速読指導を週１回，５週間行った。その際，クラスやレッスン・クラスごと(注3)に速読の際にどのような補助を示すかによって，次の３つのグループに分けた。

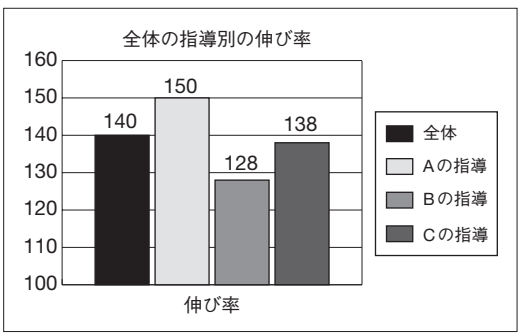
A　未知語を事前に示したグループ（速読前に発音と意味を指導）（資料２）
B　未知語を文の後ろに示したグループ（語彙に関する指導はしない）（資料３）
C　文中に出た英語の構文を解説したグループ（重要英文３つを音読して訳を言う）（資料４）

生徒は１年121名，２年206名（事前・事後の英語検定の読解を受験した者・語彙レベルを受験した者を対象としたため，分析の段階ではそれぞれ97名，139名となった）である。

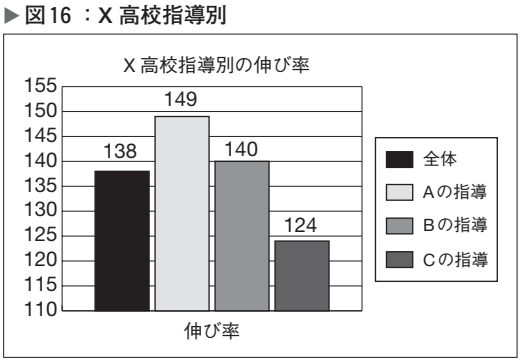
5.3 実験の結果

図15のグラフが，事前・事後に行った英語検定３級の文章を使った速読の伸び率の平均である。図16はX 高校１年生 A の指導（語彙を始めに与えて練習してから指導したグループ）の速読の伸び（t = -4.7, p < 0.03 有意差あり），B の指導（語彙を文末に挙げておき特に指導しないグループ）の速読の伸び（t = -2.8, p < 0.02 有意差あり），C の指導（文中の英語の構文を解説したグループ）の速読の伸び（t = -1.6, p < 0.08 有意差なし）であった。図17はY 高校２年生を合わせたもので，全体の速読の伸び（t = -5.4, p < 0.00 有意差あり），A の指導の速読の伸び（t = -4.14, p < 0.107 有意差なし），B の指導の速読の伸び（t = -4.0, p < 0.08 有意差あり），C の指導の速読の伸び（t = -3.5, p < 0.01 有意差あり）であった。３つの速読の伸びを分散分析したところ指導方法による統計的有意差は認められなかった。

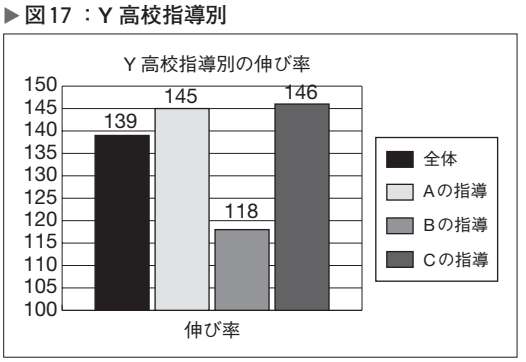
▶図15 ：指導別の結果



▶図16 ：X 高校指導別



▶図17 ：Y 高校指導別



5.4 検証

研究1でも，継続的な速読の指導が，速読力の向上に効果があることがわかったが，その際の読解の補助として，語彙を始めに指導するグループと語彙を提示するだけのグループと3つの重要英文を解説するグループとの統計的有意差は本実験では検証されなかった。Aの指導が，研究1と研究2でも，伸び率がよいことを鑑みると，語彙を始めに教える方法は，速読の際に効果があると言えるかもしれない。

6 研究3

6.1 実験の内容

音声と英語習得との関係を考慮に入れて（門田，2007），英語の音による理解と速読には関連があるとする仮説を立て，どのような指導が速読に効果があるかを何種類かの音読・シャドウイングのグループを比較してその違いを検証した。

本実験では，英語検定準2級の読解問題の問題を使って，事前事後に比較のための速読を行った。間に速読指導を週1回，5週間行った。対象とした生徒は，Readingの授業を受講している3年生148名である（事前・事後の英語検定の読解を受験した者・語彙レベルを受験した者を対象としたため，分析の段階では68名となった）。

5週間の間に授業の中で，教科書のLessonのsummaryを使って，レッスン・クラスごとに次のような3つの指導を行った。

音読グループ：速度制限をつけた音読を強調したグループ

シャドウイング・グループ：シャドウイングを強調したグループ

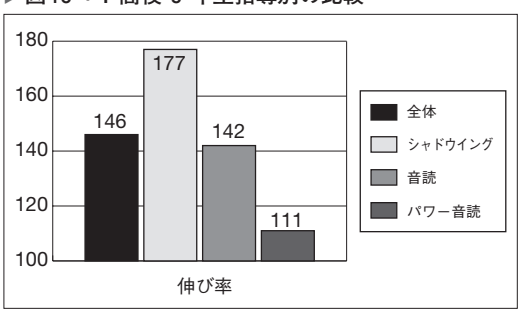
パワー音読グループ：パワー音読[注4]を強調したグループ

授業の中で，1回から2回の音読やシャドウイングのテストを実施して，担当者が評価を行っている。速読の教材は，前年から使っていたReading Gym標準（数研出版）の20〜24までを使用した。

6.2 実験の結果

3年生の指導は，図18のような差を示した。どの指導でも，速度は伸びているが事前・事後の読みの速さのT検定の結果で有意はなかった。3つのグループを分散分析してみたが，グループ間の差も検出されなかった。指導の中で，それぞれのクラスで授業のレッスンのサマリーを使って，音読・シャドウイングのテストを行った。担当の教員が授業の中で行い，ABCで評価を行った。音読の観点は1分30秒以内で音読できたものはA，2分以内はB，それ以上はCとした。シャドウイングは，CALL教室一斉にシャドウイングをさせ，その後ALTが統一した基準でABCの評価を行った。パワー音読では，教員がヒントなどを補うことなく，止まらずに読み終えることができたものをA，3つ程度のヒントが必要だった者をB，それ以上の補助が必要だったものをCとした。11月の3年の入試の時期とも重なり，データが少なく（それぞれ17名，13名，28名）統計処理は行わなかったが，表1のような平均であった。

▶図18 ：Y高校 3 年生指導別の比較

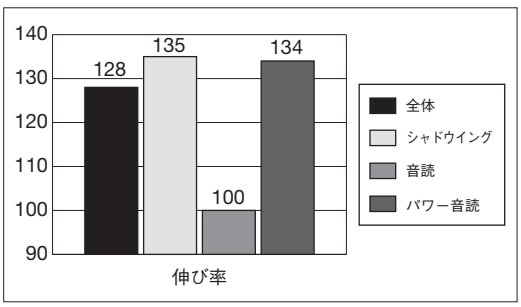


■表 1：音読などの評価と速読の比較

		事前	事後
シャドウイング	Aの評価	62	76
	BCの評価	52	53
音読	ABの評価	95	95
	Cの評価	34	48
パワー音読	ABの評価	68	62
	Cの評価	40	93

この学年は2年時にも，同様の指導を行っており，図19のような結果であった。このデータを分析すると全体（$t = -4.2, p < 0.00$），パワー音読（$t = 2.2, p < 0.028$），シャドウイング（$t = -4.4, p < 0.00$）で有意差が出ている。このときの音読に関しては，時間制限を指導の対象にしていなかった。

▶図19：2 年時の指導



6.3　検証

この実験の 3 つの音を伴う指導では，指導による事前・事後の速読の効果は，統計的には有意差が確認されなかった。2 年のときの実験では，有意差が出たグループ（シャドウイングとパワー音読）があること，また，速読の速さは上がっていることを考えると効果はありそうである。音読も時間制限をつけて速く読ませるときの方が，時間制限をつけないときに比べて，速読力が速くなっている。

7　その他の分析

次に語彙サイズによる速読力の伸びの比較と実力テストとの相関，その他を今回調査することができた。

7.1　語彙サイズによる結果

語彙サイズによる比較を 3 つのグループに分けて速さの伸びを分析したグラフが図20である。T 検定では，どのグループにも有意差があった。

全体	$t = -5.3, p < 0.00$
2000語以上	$t = -4.6, p < 0.00$
～1700語	$t = -2.6, p < 0.011$
1700語未満	$t = -2.0, p < 0.00$

▶図20：語彙サイズによる比較

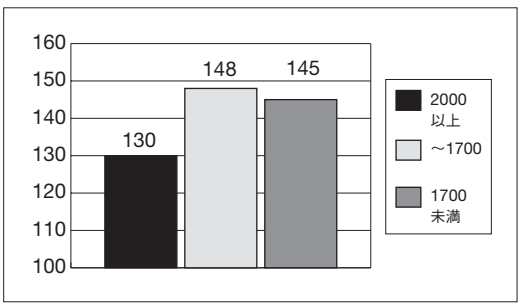
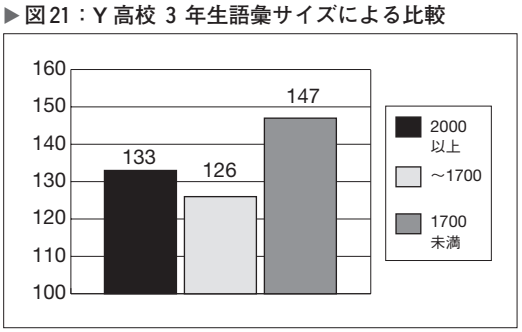
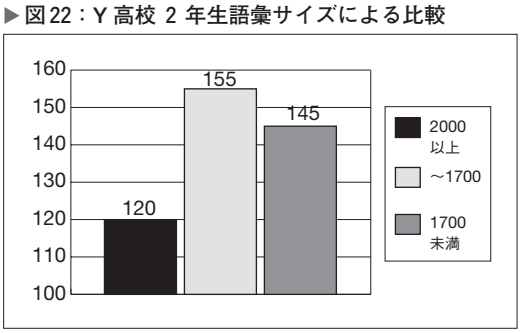


図21～図23はそれぞれのグループ別のグラフである。Y 高校 2 年生の1700語未満（$t = -2.6$, $p < 0.01$），X 高校の2000語以上（$t = -5.3, p < 0.00$），2000語未満（$t = -2.7, p < 0.011$）となり，統計的有意差があった。

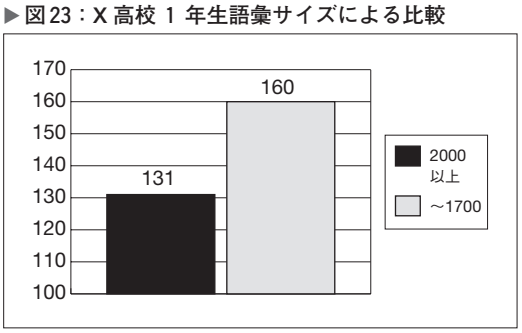
▶図21：Y 高校 3 年生語彙サイズによる比較



▶図22：Y 高校 2 年生語彙サイズによる比較



▶図23：X 高校 1 年生語彙サイズによる比較



7.2 実力テストとの相関

11月の実力テスト（県下一斉テスト）と語彙サイズと速読の伸びの相関を調べたものが表２・表３である。速読と語彙サイズに緩やかな相関，語彙サイズと県下一斉の間にそれより少し強い相関が見られる。

7.3 挿絵の影響

2006年のアクション・リサーチで「挿絵が文章理解の助けになった」という感想を多く得たため，研究２では，１回目から３回目までは挿絵のないもの，４回目，５回目は挿絵のあるものにして平均でＴ検定を行った。全体で有意差があり（$t = -2.5, p < 0.00$），Ｘ高校は有意差あり（$t = -2.2, p < 0.01$），Ｙ高校２年生は有意差なし（$t = -1.2, p < 0.10$）という結果になった。グループにより差はあるものの，挿絵の有無は文章の理解に大きく影響すると言えそうである。

7.4 事後アンケート（資料 ５）

速読の教材としては，２年時に教材として市販のものを購入させた教材がよかったという結果であった。この教材は内容がバラエティーに富んでおり，また，読解後の問題も，Ｔ・Ｆの答え方ではなく，内容を理解した上で答えさせる問題であった。難点としては，少しずつ英文が難しくなっているために，英語の読解力が伸びない生徒にとっては，後半は負担であったかもしれない。

事後アンケートの中で「１ とても強くそう思う，２ 強くそう思う，３ そう思う」の回答が多かった項目は，「１ 速読を熱心に取り組んだ（81％）」，「２ 速読練習は役に立つ（81％）」，「11 速読を続けるべきである（81％）」，「４ 速読で速読力を伸ばすことができた（75％）」，「３ 速読で読解力を伸ばすことができた（72％）」であった。「６ 速読で文法力を伸ばすことができた」は44％で，低い数字となっている。全体的に速読練習を肯定的にとらえている回答が多かった。

題材にしてほしい内容としては，物語（85％），文化的内容（73％），時事英語的なもの（67％），科学的内容（57％）である。

文章の理解の助けとなったものとしては，key words が一番多かった。key words は，英文の最初に発音と意味を確認したときの単語，単語は速読文の最後に挙げた単語のことであるが，回答でやや混乱していたかもしれない。しかし，語彙に関しての補助が，一番読解のための助けとなったという結果となった。

■ 表 ２：Ｙ高校の ２ 年生の相関

	語彙サイズ	速読	県一総点	リスニング	それ以外
語彙サイズ	1				
速読	0.321**	1			
県一総点	0.533**	0.438**	1		
リスニング	0.309**	0.375**	0.678**	1	
それ以外	0.531**	0.389**	0.958**	0.438**	1

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

■ 表 ３：Ｙ高校の ３ 年生の相関

	語彙サイズ	速読	県一総点	リスニング	それ以外
語彙サイズ	1				
速読	0.202*	1			
県一総点	0.452**	0.369**	1		
Listening	0.150	0.101	0.666**	1	
それ以外	0.489**	0.408**	0.964**	0.443**	1

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

以下, 事後アンケートの結果のグラフである。(図24)

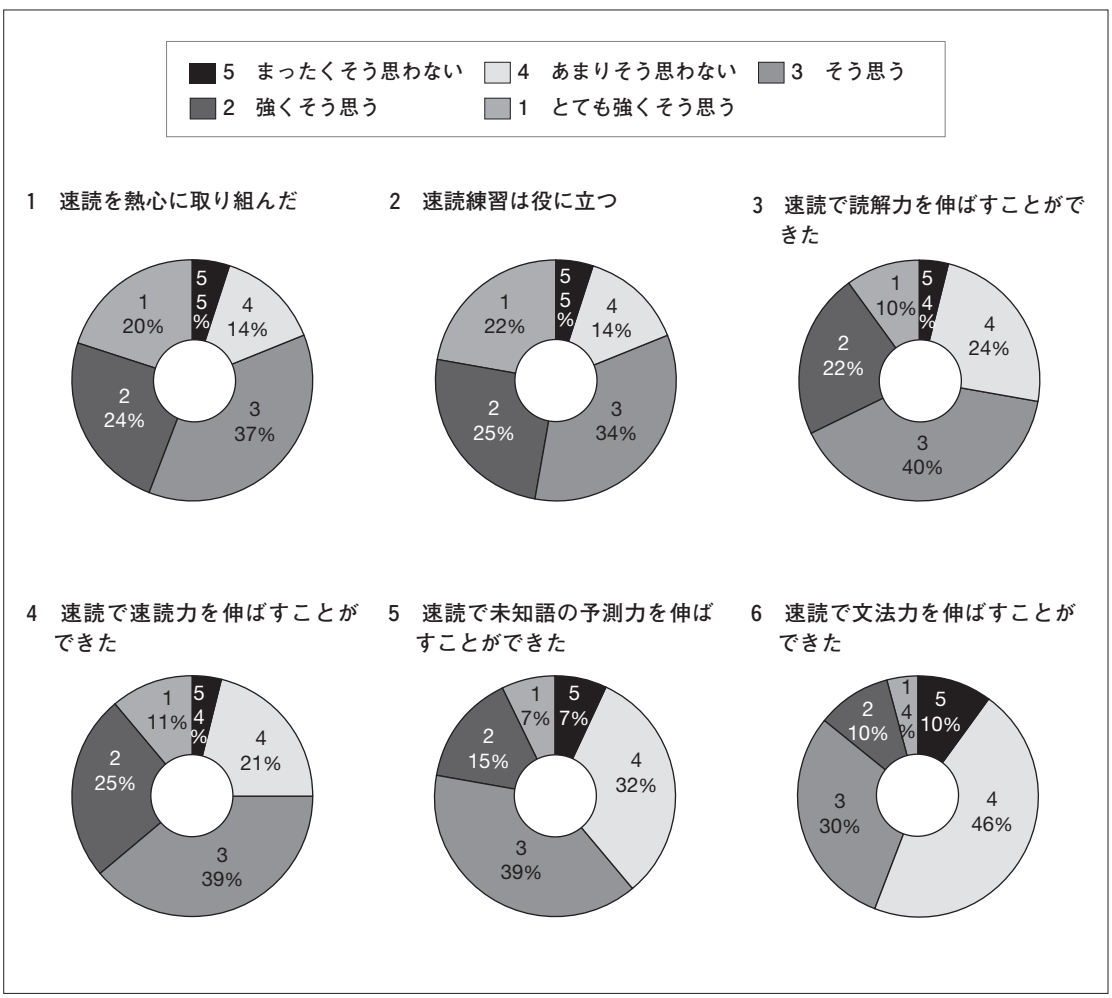
7.5　3 年間の比較と記述アンケート

3 年生のグループで 3 年間速読指導を受けた18名は追跡調査ができた。図25は，各学年の速読平均をグラフにしたものである。2 年・3 年で行った教材は readability が違うために，正確な比較とはならないが，3 年間速読訓練をしたことによって，速読力が伸びたという結論を下すのは難しい。

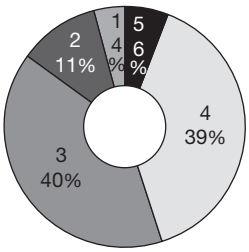
31名から記述アンケートを回収することができ，その中の24名は，速読訓練をしたことで，「英文を読むことに抵抗がなくなった」，「いろいろな英文を読んで語彙が増えた」，「速く読めるようになったのと，1 回で内容を確認するようになった」，「簡単な本ならば読んでみようと思えるようになった」，「英文を読むのが速くなった」などの肯定的な回答を得ることができた。19名は，「もしよい教材や機会に恵まれたら，自分で自主的にやってみたいと思いますか」という問いに「思う」と答えており，「練習したことで自分の英語に対しての姿勢や態度が変わりましたか」という問いにも「英文を読む気になった」，「少し変わった」など21名が，プラスの意見を述べている。教材としては，「物語がよかった」という意見が多く，論理的な文は読みにくかったとの回答を得た。

速読練習で嫌だったことは，「速度を上げると内容がわからなくなる」，「最後の速度の計算が嫌であった」，「わからない単語が多くなるとやる気がしなかった」，「せかされるのがいやであった」などがあったが，「特になし」との回答が10名あった。

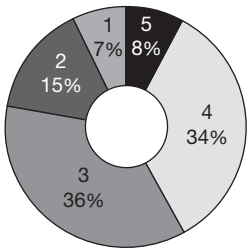
▶ 図24：事後アンケート



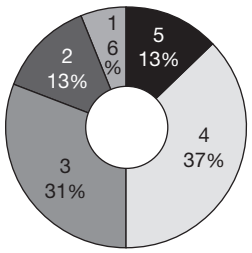
7　速読で語彙の習得力を伸ばすことができた



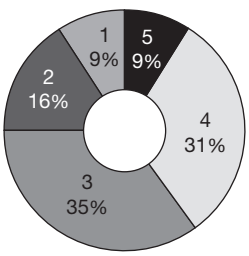
8　速読で英語への興味を増すことができた



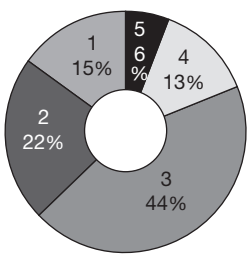
9　速読で文化的背景の理解を増すことができた



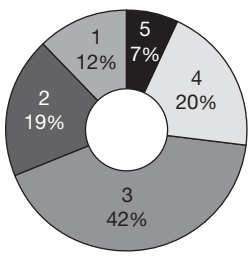
10　速読で英文を読むのが楽しくなった



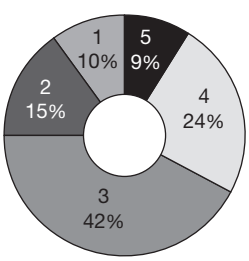
11　速読を続けるべきである



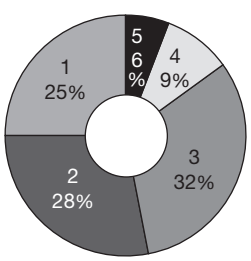
12　題材にしてほしいもの：文化的内容



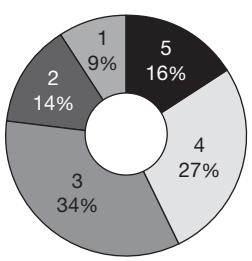
13　題材にしてほしいもの：時事英語的なもの



14　題材にしてほしいもの：物語など



15　題材にしてほしいもの：科学的な内容



8　考察

8.1　リサーチ・クエスチョンの考察

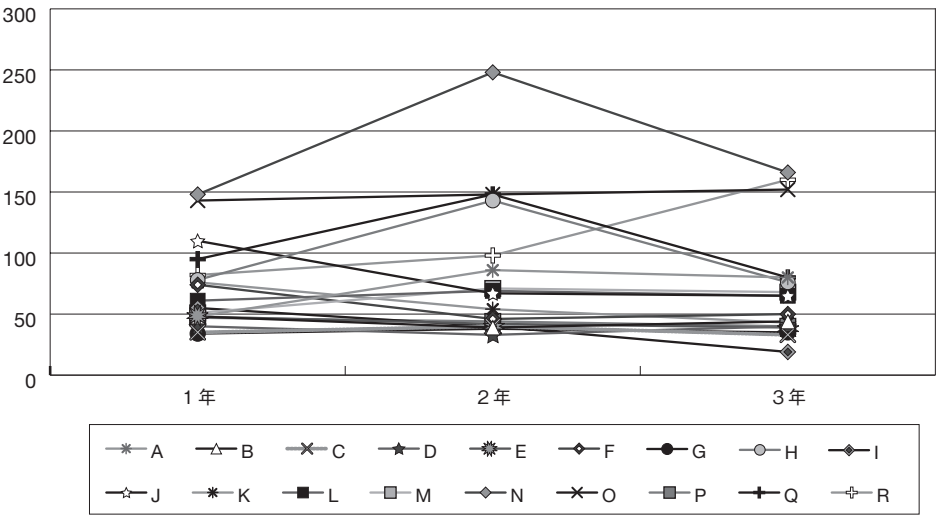
1）継続的な速読の練習が読解力の向上に寄与するのではないか

先行研究や筆者が行った研究から，事前・事後での速読力の向上がある点から考えて，「継続的な速読の練習は速読力を向上する助けとなっている」と言える。多読や速読では多くの英文を読む訓練をすることよって，「自動化」が起こると言われている（Samuels, 1992; Grabe, 2009; 高橋・卯城, 2002）。3年間速読を実施した31名が「英文を読むことに抵抗がなくなった」，「自分のわかるレベルの英文ならば読んでみる気になった」と感想を述べている。速読練習を続けるうちに，英文を読んで理解することが苦にならなくなり，ある程度自動的に行われるようになっていると言えるかもしれない。

2）速読の際，どのような補助が速読力向上に貢献するのか

A の指導（未知語を英文の始めに記載し，発音・意味を確認），B の指導（未知語を英文の終わりに

▶図25：3 年間の速読記録



記載し，特に指導しない），C の指導（速読文中の難しい構文を説明）で，事前・事後の速度の伸びの分散分析では，統計的な有意差はなかった。X 高校の結果には有意差があり，A の指導と C の指導に統計的な差が認められたが，アクション・リサーチの結果ではグループ間に差がなかった。今回の実験でも，どのような補助をつけて指導をしても，速読自体の結果に統計的な差がないということがわかる。X 高校の指導で A の指導と C の指導に統計的な差が出ていること，事後のアンケートや記述によるアンケートの意見に語彙的な補助があると，速読に対しての抵抗が少ないことの 2 点から考えて，語彙に関する補助が，効果的と言えるかもしれない。

また，Y 高校 2 年生は，C の指導で一番伸びがよい。速読の文中の英文を読んで解説や訳を加えることで，英文を速読する際のかなりの助けになっていると考えられる。

挿絵に関しては，7.3の中で既に，挿絵のある文章が統計的に有意な速度の増加があること指摘したように，挿絵は文章読解の大きな要素になる。

3）速読力をつけるためには，音読などの指導が効果があるのではないか

2008年度の実験では，指導方法による有意差は出なかった。単なる音読が，文章を速く読むための助けとならないことは，2007年の実験からも推測できる。2008年では時間制限をつけた音読の訓練が，速読の伸びが大きいところから，「速く読む」という意識は，速読に貢献すると言えそうである。音読と fluency について指摘する文献も多い（田口, 2003; Rasinski, 2003; 鈴木・阿久津・飯野, 2006）が，その指導方法によって効果に違いがあると言える。

8.2　その他の考察

〈速読を左右する要素〉

県下一斉という神奈川県で行っている実力テストを11月に実施した。上記に指摘したように速読訓練の指導中であり，リスニングやそれ以外の部分との比較を行うことができた。結果として，リスニングは，速読とあまり相関していなかった。語彙サイズは，速読・実力テストと相関があり，語彙の学習の重要性を再認識することができた。

速読の中で，「自然に関する話題」，「アン・サリバン」の 2 つの教材を比較してみた。どちらが，「興味があるか」，「知名度があるか」などの調査は行わなかったが，速読の平均をT 検定したところ，$t = -2.9$, $p < 0.025$であった。話題の内容によって，速読に差があった。

多くの文献の中で，読解に関しては，スキーマの重要性について述べられている（Anderson, 1994; Samuels, 1992; 高梨・卯城, 2000; 金谷, 1995; 田辺, 2008）。背景的な知識や知的な興味が，読解に関するすべての活動に大切であることは，速読指導に関しても同じである。

〈生徒たちはどのような意識で取り組んでいるのか〉

事後アンケートの結果から，「速読練習が役に立っ

た」の「そう思う」以上の回答が81％であり，「とても強くそう思う」と回答したのが22%となっている。「熱心に取り組んだ」も「そう思う」以上の回答が81％で，「とても強くそう思う」が20％である。「速読を続けるべき」は「そう思う」以上の回答が81％で「とても強くそう思う」が15％である。これらの回答から判断して，速読練習を授業の中で行うことに生徒たちは，プラスの意見を持ち，積極的に取り組んでいることがわかる。

グループごとにこの％は少し違っている。

■表 4 ：取り組み方の意識の違い

	X 高校	Y 高校 2 年	Y 高校 3 年
速読は役に立つ	92 (20)	75 (10)	85 (22)
熱心に取り組んだ	88 (30)	74 (15)	85 (17)
速読を続けるべき	95 (27)	64 (10)	88 (12)

（注）（ ）は「とても強くそう思う」

X 高校のグループは，担当者によると「速読の英文のレベルが簡単だという印象があった」と述べており，このグループは語彙サイズが高い。語彙サイズが低いグループよりも，速読練習に対して，肯定的なイメージで取り組めたと言えるかもしれない。

事後の記述式のアンケートは 3 年間速読をした31名にしか行っていない。上記にも既に述べたように「英文を読むことへの抵抗がなくなり」，「簡単な英文ならば読んでみようという気になった」など，肯定的な意見を31名中24名から得ることができた。

速読練習の際には，「自分の英文を読むペースを知ることが大切なので，わからないくらい速く読む必要はない。自分の読みのペースをつかんだところで，少しずつ速く読んでみよう」と指導してきた。しかしながら，記述の回答の中に，「せかされている」，「読み終わらないうちにタイムの計測をやめられてしまった」などの答えもあり，時間を計ることへの抵抗はあった。

語彙サイズ2000語以上の X 高校と Y 高校 2 年生のそれぞれの速読にかかった時間の平均は 1 回目90.5秒， 2 回目90秒， 3 回目78.5秒， 4 回目74.5秒，5 回目80.5秒となっており， 3 回目に速度が急に上がっている。ある程度自分の読解のペースをつかむと，速く読もうとする傾向があることがわかる。

〈語彙サイズとの関連について〉

今回の研究は，語彙サイズと速読練習に関しての調査を中心にはとらえていないが，野中（2003）は，「日本人学習者の語彙サイズと英文素読速度（英文を読むのにかかった速度で内容理解問題の正解率を計算していない速度）にはほとんど相関が見られない一方で，語彙サイズと英文実質読解速度（速読の計算式を使った速度）とには弱い相関が見られるということがわかった」として語彙サイズの違いが英文読解力とに影響を与えることを示唆していると結論している。

また野中は，一定以上の読解速度を満たすための必要語彙サイズ（threshold level）は，3500語前後が必要なのではないかと推測している。本実験でも，2000語以上の語彙レベルの生徒に統計的な有意差が大きくなっていることは，高校生対象の実験なので，語彙サイズは低いが，「ある程度の語彙力が速読指導の効果に有効である」という点で野中の推測と一致していると言える。

〈どのレベルの生徒が伸びるのか〉

羽鳥（1977）は，自らの速読の指導から，中学生の速読指導の方が，速読の力が伸びるようだと述べている。藤田（1998）は，英語の能力が高い生徒と普通の生徒を比べて研究をしている。本研究でも英語力の高い生徒も低い生徒も速読力を伸ばしており，英語力のレベルにかかわらず，速読訓練で速読力がつくと言える。ただ，羽鳥は，高校生の方が，速読の伸びはよくなかったと述べている。

3 年間あるいは 2 年間速読をした生徒たちの2008年の速読の指導は，事前・事後の速読の比較では，統計的な有意差があるほど伸びていない。速読を初めて行った他の生徒たちが統計的な有意差があったのと比較すると，意外な結果であった。長期的に速読指導を行ってきた生徒たちは，自分の英文を読むスピードがわかっているために，自分のペースで理解できる速さで読んでいたのかもしれない。このあたりの研究は，今回十分検証を行わなかった。

9 今後の課題と示唆

3 つのグループに違った補助をした実験では，研究 1 においても，研究 2 においても， 3 つのグループに特定な効果は現れなかった。5 回程度の指導で，結論づけることはできないが，他の英文を使っ

て，英文を読むことに抵抗をなくしても，その効果は新しい英文のときにはあまり現れないと推測できる。また，補助を示すときの教師の指示の仕方などで，その結果に違いが出たと言えるかもしれない。しかし，どの実験においても，有意差あるなしにかかわらず，速さの記録が伸びていることから，「速読指導をすることによって，速読力が伸びる」と言える。

実力テストと速読の速さは相関があることが統計で明らかになったが，次に挙げるのは，速読の平均と県下一斉を比較したものである。

85 wpm（60点以上）　65 wpm（59〜50点）
62 wpm（49〜40点）　48 wpm（40点未満）

速読の速さは，実力テストの点数がよいほど高いことがわかる。速読指導で速読力をつけることは，英語の実力を伸ばす1つの要素と言える。しかし，このことが，他の模擬試験や大学受験でどの程度点数とつながっているのか，また速読訓練に関係なく英語の読み物から生徒たちが情報を得ることができるようになっているのかは，解明することができなかった。複数の学年の長期的研究が必要である。

音読などを伴った指導に関しては，その指導のあり方で速読にもっと寄与しそうではあるが，音読，シャドウイング，パワー音読とも，指導方法を改善していくことによって，生徒の速読力をつける有効な手段になりそうである。今後の速読練習の中で，引き続き音を伴った指導を継続して，速読力向上への寄与を調べていきたいと思っている。

課題としては，多くの先行研究があるが，データの集計や分析に多くの時間を必要としたために，その資料の検証が十分にできなかった。また，均一なグループでの調査を行えなかったために，「速読の伸び率による比較」を使用したが，均一なグループを事前に検討しておけば，より正確な比較ができたと思う。統計処理なども，他によい方法を検討しながら今後の研究につなげていきたい。

外国語としての読解の指導方法として，Grabe（1991）は，次の7点を示唆している。1）読む内容の大切さ，2）技術や方策の指導，3）継続的な黙読の指導，4）事前・読解中・事後の読解活動の必要性，5）ある技術や方策を絶えず教えること，6）グループや集団で読んだ内容を討論すること，7）たくさん読むこと，である。そして最後に ‘In short, students learn to read by reading.’ と結論づけている。

速読訓練は，速読を利用して，英文が理解できることの喜びを味わわせる指導の一端である。速読指導を通して，わずかであるかもしれないが，何人かの生徒たちに英文を苦痛なく読める力を与えることができる指導であると考えている。

謝　辞

このような調査の機会をいただきましたことを（財）日本英語検定協会の皆様に御礼申し上げます。本研究にあたって，羽鳥博愛先生のご助言をはじめ，（財）日本英語検定協会の関係者の方々から多くのご援助をいただきましたことを心から感謝いたします。また，実験や原稿作成にあたって，貴重なご助言をいただいた早稲田大学教授の松坂ヒロシ先生をはじめ，実験にご協力いただいた都立高校教諭の残間美智子先生，神奈川県立高校教諭の上野恭通先生，斉藤明子先生，田中俊男先生，石井昭一先生に，心から感謝申し上げます。

注

（1）Flesch-Kincaid Grade Level, Flesch Reading Ease：文章の読みやすさを評価する指標。マイクロソフト社の WORD にもスペル・文法チェック機能のひとつとして付属している。調べたい英語の文章について，全体のセンテンス数，全体の語数，全体の音節数を下の式に代入することで数値が得られる。Flesch-Kincaid Grade Level については，アメリカの学年制の学年数に相当し，例えば8.4なら 8 学年の生徒が読む文章と同程度である。なお13学年以降は存在しないが，専門書などの高度な文章で上限12.0を超えることも計算上では起こりうる。Flesch Reading Ease は0〜100の範囲で数値が得られたとき，値が高いほど読みやすいことを示す。目安として，90〜100でアメリカの平均的な 5 学年の生徒が簡単に理解でき，60〜70で 8・9 学年の生徒の理解レベル，0〜30は上級の大学生レベル程度であるといわれている。

Flesch-Kincaid Grade Level = .39 ×（総語数÷総センテンス数）＋ 11.8 ×（総音節数÷総語数）− 15.59
Flesch Reading Ease = 206.835 − {1.015 ×（総語数÷総センテンス数）} − {84.6 ×（総音節数÷総語数）}

【Ng】〈参考文献〉Flesch, R.（1948）. A new readability yardstick. Journal of Applied Psychology, 32（3）, 221-233.
Flesch, R.（1951）. How to test readability. New York: Harper.

資料：リーディング＆語彙に関する用語集（2008年9月更新）*電脳ゼミナール*筑波大学大学院
卯城祐司研究室〈人文社会科学研究科　現代語・現代文化専攻　英語教育学〉より引用

(2) 県下一斉テストとは神奈川県の教科研究会で独自に作成している実力テストで，秋と春に行う。毎回全県で60～80校程度が受験している。

(3) レッスン・クラスとはホームルームごとのクラスではなく，履修希望者の時間割りに沿って作られたクラスで，英語の能力などが均一なクラスではないので，あえてこの言葉を使用した。

(4) パワー音読とは学習した英文に（　　）でいくつかの単語を取り除いてプリントを作成し，そのプリントを音読する。英文の内容を理解した上で，練習をしないとスムーズに音読することができない。暗唱と音読の中間的な教材。

参考文献（＊は引用文献）

＊Anderson, R.C.(1994). Role of the Readers Schema in Comprehension, learning and Memory. *Theoretical Models and Processes of Reading 4th Edition*.(Robert B. Ruddell, Martha Rapp Ruddell, Herry Singer).

＊安藤昭一.(1989).「やさしい文を速く読む指導」.『英教』7月号, pp.14-15.(金谷憲(1995).『英語リーディング』. p.105. 東京：桐原書店より抜粋)

＊遠藤力.(2006).「Readability Formulae(読みやすさ公式)の活用ーコンピュータを利用した英語教材分析とその開発」. 山梨総合教育センター.

＊Farrell, T.S.C.(2008). *Teaching Reading to English Language Learners A Reflective Guide*. Corwin Press.

＊Finocchiaro, M.(1964). *English as a Second Language: From Theory to Practice*, Regents.(金谷憲(1995).『英語リーディング』. p.105. 東京：桐原書店より抜粋)

＊Fry, E.(1965). *Teaching Faster Reading*. Cambridge University Press.(金谷憲(1995).『英語リーディング』. p.105. 東京：桐原書店より抜粋)

＊藤田真理子.(1998).「速読練習の効果」. *STEP BULLETIN*, vol.11, pp.68-75.

Grabe, W.(1991). Current Developments in Second Language Reading Research. pp. 375-406. *TESOL Quarterly*, Vol.25. No.3 Autumn.

＊Grabe, W.(2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. CUP.

＊羽鳥博愛他.(1979).『英語指導法ハンドブック4〈評価編〉』. 東京：大修館書店.(金谷憲：1995.『英語リーディング』. p.105. 東京：桐原書店より抜粋)

＊羽鳥博愛.(1977).『英語教育の心理学』. 東京：大修館書店.

＊Hill, L.A.(1980). *Elementary Steps to Understanding*. Oxford University Press.

＊Hill, L.A.(1980). *Inductory steps to understanding*. Oxford University Press.

＊門田修平.(2007).『シャドーイングと音読の科学』. コスモピア.

＊金谷憲.(1995).『英語リーディング』. 東京：桐原書店.

＊薬袋葉子.(2001).『英語教師の四十八手〈第5巻〉リーディングの指導』. 東京：研究社.

＊望月正道.(1998).「日本人学習者のための語彙サイズテスト」. 語学教育研修所紀要第2号. pp.107-115.

＊永井智.(1980).「速読指導の理論と実践」.『英語教育研究』23. 広島大学英語教育研究会. 高梨・卯城.『英語リーディング事典』. p.60. 東京：研究社.

＊永田亮・井口達也・桝井文人・河合敦夫.(2002).「リーディングスピードに基づいた文章の読み易さについて」. 電子情報通信学会技術研究報告. TL, 思考と言語 Technical report of IEICE. Thought and language 102(491). pp.13-18.

＊野中辰也.(2003).「学習者の語彙サイズと英文読解速度」. 新潟青陵女子短期大学. pp.61-71.

＊Nuttall, C.(1996). *Teaching Reading Skill in Foreign Language*. New ed. Heinemann.

＊Rasinski, T.(2003). *The fluent reader*. Scholastic Book.

＊Samuels, S.J.(1992). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading, Revisited (LaBerge-Samuels 1974 書き換え *Theoretical Models and Processes of Reading*. fourth edition. pp.816-837.)

＊佐藤秀志.(1970).「速読と多読」. 石井正之助(編).『読む領域の指導』. pp.161-188. 東京：研究社.

＊Smith, F.(1994). Understanding Reading 4th Edition. Lawrence Erlbaum Associate, Inc.

＊杉田由仁.(2006).「コンテンツを重視した教材による英語リーディング指導の効果」. pp.27-43.『山梨県立大学看護学部紀要』第8巻1号.

鈴木政浩.(2006).「到達目標を明確に示したシャドーイングの指導事例」. LET 全国大会. Vol.14, No.1, pp.43-65.

＊鈴木政浩・阿久津仁史・飯野厚.(2006).「Repeated reading aloud と音読能力の伸びとの相関に関する研究—音読能力のスコア化の可能性を探る」. 関東甲信越英語教育学会全国大会.

＊田口悦男.(2003).「読みの流暢さを育てる」. 大東文化大学語学教育研究論叢20. pp.73-93.

＊高梨庸雄・高橋正夫.(1987).『英語リーディング指導の基礎』. 東京：研究社.

＊高梨庸雄・卯城祐司.(2000).『英語リーディング辞典』. 東京：研究社.

＊田辺博史.(2008).「継続的速読指導のためには，どのような事前・事後指導が効果的か」.『現場型リサーチと実践へのアプローチ』. 金谷憲教授還暦記念論文集刊行委員会編. 東京：桐原書店.

＊高梨芳郎.(1995).「データで読む英語教育の常識(1)-(3)」.『現代英語教育』4月号. 60-61. 5月号. 50-51. 6月号. 50-51. 東京：研究社出版. 高梨・卯城.『英語リーディング事典』. p.49. 東京：研究社.

＊梅田礼子.(2003).「読解プロセスについての観察報告」. 大同工業大学紀要第40巻テキスト. Reading Gym 英語速読テスト(標準). 東京：数研出版.

資　料

資料 1：Reading に関するアンケート

Reading に関するアンケート　IDNo.　Name

みなさんの英語に対する考え方や、勉強方法などを教えてください。率直に答えてください。

＜英語の学習に関して＞

1．英語が好きですか
　1)好き　2)どちらかというと好き　3)どちらかというと嫌い　4)嫌い
2．英語を話すことが好きですか
　1)好き　2)どちらかというと好き　3)どちらかというと嫌い　4)嫌い
3．英語を書くことが好きですか
　1)好き　2)どちらかというと好き　3)どちらかというと嫌い　4)嫌い
4．英語を聞くことが好きですか
　1)好き　2)どちらかというと好き　3)どちらかというと嫌い　4)嫌い
5．英語で文を読むことは好きですか。
　1)好き　2)どちらかというと好き　3)どちらかというと嫌い　4)嫌い
6．英語の文法を勉強することが好きですか。
　1)好き　2)どちらかというと好き　3)どちらかというと嫌い　4)嫌い
7．英語の歌は好きですか。
　1)好き　2)どちらかというと好き　3)どちらかというと嫌い　4)嫌い
8．英語の歌を歌うことがありますか。
　1) 良く歌う　2)時々歌う　3)たまに歌う　4)あまり歌わない

＜英語の好みなどについて＞

9．英語の技術の中でどんなことができるようになりたいですか。（複数回答可）
　1)話す　2)書く　3)聞く　4)読む　5)歌う
　6)その他（　　）
10．自分で興味のあることに英語で接することがありますか。
　1)良くある　2)時々ある　3)たまにある　4)あまりない
　（具体的にどんなことですか　　）
11．英文が読めるようになるためにどんなことをしたらいいとおもいますか。
　（複数回答可）
　1)英語を話す　2)英文を読む　3)英文を聞く　4)英文を書く
　5)音読する　6)多読する
12．次の勉強方法を知っていますか。（知っているものに○をつける）
　1)音読練習　2)速読　3)ディクテーション　4)シャドウイング
　5)多読　6)精読
13．英文を読めるようになるためにどんな勉強が必要ですか。（複数回答可）
　1)）音読練習　2)速読　3)ディクテーション　4)シャドウイング
　5)多読　6)精読　7)文法問題などを解く　8)単語を覚える
14．英語の自分の学習態度は次のどれですか。
　1)毎日取り組んでいる　2)時々勉強する　3)宿題は必ずやる
　4)提出物は必ず提出する　5)授業の前に予習する
　6)テスト前に勉強する　7)テストの直前しかやらない
15．英語を何のために学んでいると思いますか。（複数回答可）
　1)受験のため　2)成績のため　3)教養をつけるため
　4)映画鑑賞　5)英語のうた　6)日本語以外でのコミュニケーション
　7)その他（　　）
16．英語ができるようになりたいと思いますか。
　1)強くそう思う　2)そう思う　3)少しはそう思う　4)全く思わない
17．今までの授業の中で自分が真剣に取り組んだもの3つに○をつけてください。
　1)単語テスト　2)予習やプリントの宿題　3)音読　4)Harvest
　5)英作文　6)テスト勉強　7)英語の歌　8)授業
　9)ALT の先生との授業　10)スピーチや暗唱
18．今までの授業の中でおもしろいと思うこと3つに○をつけてください。
　1)単語テスト　2)予習やプリントの宿題　3)音読　4)Harvest
　5)英作文　6)テスト勉強　7)英語の歌　8)授業
　9ALT の先生との授業　10)スピーチや暗唱
19．今までの授業の中で役に立つと思うこと3つに○をつけてください。
　1)単語テスト　2)予習やプリントの宿題　3)音読　4)Harvest
　5)英作文　6)テスト勉強　7)英語の歌　8)授業
　9ALT の先生との授業　10)スピーチや暗唱
20．英語を1日にどのくらい勉強していますか
　①2時間以上　②2時間から1時間30分　③1時間30分から1時間　④1時間以内

＜英語の速読や読解に関して質問します＞

1．速読を実施したのは
　1)1年の時から　2）2年の時から　3）それ以前（　　頃から）
2．速読では自分の読解力が伸びたと思いますか
　1)全くその通りだと思う　2)その通りだと思う　3)どちらとも言えない
　4)あまりそうは思わない　5)そうは思わない
3．速読に真剣に取り組んでいましたか
　1)全くその通りだと思う　2)その通りだと思う　3)どちらとも言えない
　4)あまりそうは思わない　5)そうは思わない

資料 2：速読練習 A

速読練習（ 1 ）A

Class　No.　Name

次の英文を自分が理解できる程度で、なるべく速く読んで下さい。
英文を読み終わった時間（秒）を記録します。英文を読み返さないで設問に答えてください。少しづつ成果があがってきています。速読・多読で英語の持久力を付けましょう。

英文の中に出ている少し難しい単語を有意し、意味を確認してから速読に入りましょう。
「速読を始めてください。」というまでは、読み始めないでください。

factory　工場　sandwiches　サンドイッチ　midday　昼間
two slices of bread　2切れのパン　a loaf of bread　一斤のパン
a big piece of meat　大きな肉の一切れ

Dave worked in a factory, and he always made sandwiches in the morning, took them to work and ate them at midday.
Then he married, so he thought, 'Now my wife's going to make my sandwiches.'
On the first day, she made him some, and when he got home in the evening, she said to him, 'Were the sandwiches all right?'
'Oh, yes,' he answered, 'but you only gave me two slices of bread.'
The next day she gave him four slices, but he said again, 'Four slices aren't enough.'
The third day she gave him eight slices, but those were not enough for him either, so on the fourth day she took a loaf of bread, cut it in half and put a big piece of meat in it.
In the evening she said to him, 'Was your lunch nice?'
'Oh, yes,' he answered. 'But two slices of bread aren't enough.'

（単語数　150　）
読み終わった時間

次の設問に答えましょう

次の英文が英文の内容を合っていれば T、違っていれば F で答えなさい。

1. Dave worked in an office.
2. Dave always ate sandwiches for lunch.
3. Dave liked sandwiches.
4. Four slices of bread were not enough for Dave.
5. Dave's wife gave him only two slices of bread on the fourth day.
6. Dave ate a lot of bread.

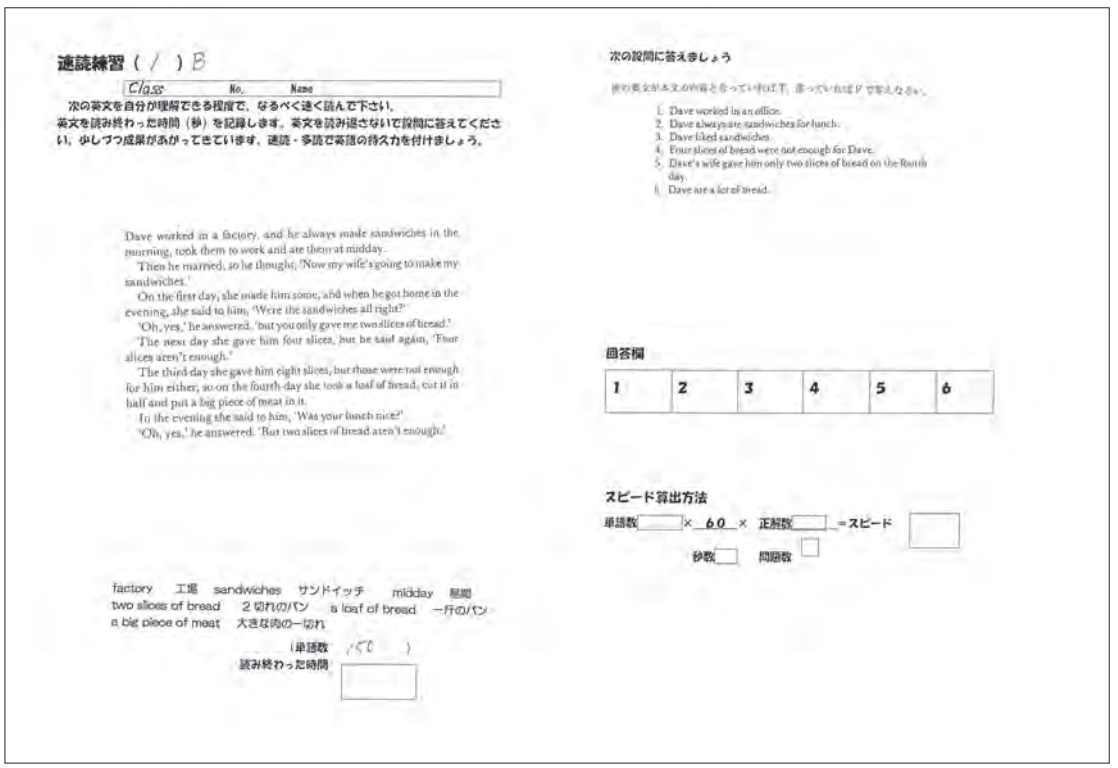
回答欄

1	2	3	4	5	6

スピード算出方法

単語数　×　60　×　正解数　＝スピード
秒数　問題数

資料 3：速読練習 B



速読練習（ / ）B

Class　No.　Name

次の英文を自分が理解できる程度で，なるべく速く読んで下さい．
英文を読み終わった時間（秒）を記録します．英文を読み返さないで設問に答えてください．少しづつ成果があがってきています．速読・多読で英語の持久力を付けましょう．

Dave worked in a factory, and he always made sandwiches in the morning, took them to work and ate them at midday.
Then he married, so he thought, 'Now my wife's going to make my sandwiches.'
On the first day, she made him some, and when he got home in the evening, she said to him, 'Were the sandwiches all right?'
'Oh, yes,' he answered, 'but you only gave me two slices of bread.'
The next day she gave him four slices, but he said again, 'Four slices aren't enough.'
The third day she gave him eight slices, but those were not enough for him either, so on the fourth day she took a loaf of bread, cut it in half and put a big piece of meat in it.
In the evening she said to him, 'Was your lunch nice?'
'Oh, yes,' he answered. 'But two slices of bread aren't enough.'

factory　工場　sandwiches　サンドイッチ　midday　昼間
two slices of bread　2 切れのパン　a loaf of bread　一斤のパン
a big piece of meat　大きな肉の一切れ

（単語数　150　）
読み終わった時間

次の設問に答えましょう

次の英文が本文の内容と合っていれば T，違っていればF で答えなさい．

1. Dave worked in an office.
2. Dave always ate sandwiches for lunch.
3. Dave liked sandwiches.
4. Four slices of bread were not enough for Dave.
5. Dave's wife gave him only two slices of bread on the fourth day.
6. Dave ate a lot of bread.

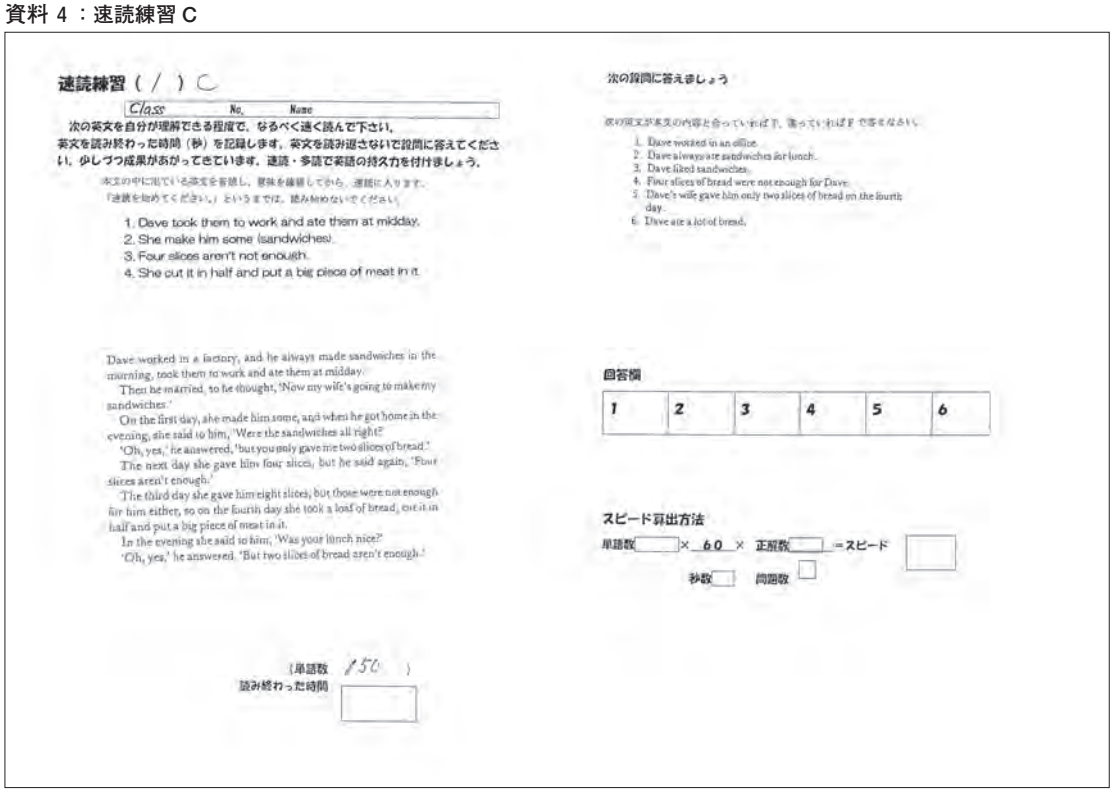
回答欄

1	2	3	4	5	6

スピード算出方法

単語数（　　）× 60 × 正解数（　　）＝スピード（　　）
秒数（　　）　問題数（　　）

資料 4：速読練習 C



速読練習（ / ）C

Class　No.　Name

次の英文を自分が理解できる程度で，なるべく速く読んで下さい．
英文を読み終わった時間（秒）を記録します．英文を読み返さないで設問に答えてください．少しづつ成果があがってきています．速読・多読で英語の持久力を付けましょう．

次文の中に出ている語句を音読し，意味を確認してから，速読に入ります．
「速読を始めてください．」というまでは，読み始めないでください．

1. Dave took them to work and ate them at midday.
2. She make him some (sandwiches).
3. Four slices aren't not enough.
4. She cut it in half and put a big piece of meat in it.

Dave worked in a factory, and he always made sandwiches in the morning, took them to work and ate them at midday.
Then he married, so he thought, 'Now my wife's going to make my sandwiches.'
On the first day, she made him some, and when he got home in the evening, she said to him, 'Were the sandwiches all right?'
'Oh, yes,' he answered, 'but you only gave me two slices of bread.'
The next day she gave him four slices, but he said again, 'Four slices aren't enough.'
The third day she gave him eight slices, but those were not enough for him either, so on the fourth day she took a loaf of bread, cut it in half and put a big piece of meat in it.
In the evening she said to him, 'Was your lunch nice?'
'Oh, yes,' he answered. 'But two slices of bread aren't enough.'

（単語数　150　）
読み終わった時間

次の設問に答えましょう

次の英文が本文の内容と合っていれば T，違っていればF で答えなさい．

1. Dave worked in an office.
2. Dave always ate sandwiches for lunch.
3. Dave liked sandwiches.
4. Four slices of bread were not enough for Dave.
5. Dave's wife gave him only two slices of bread on the fourth day.
6. Dave ate a lot of bread.

回答欄

1	2	3	4	5	6

スピード算出方法

単語数（　　）× 60 × 正解数（　　）＝スピード（　　）
秒数（　　）　問題数（　　）

資料 5 ：速読に関するアンケート

速読に関するアンケート

回答欄の ○ を鉛筆やボールペンなどで塗りつぶしてください。[可：●、●／ 不可：⊗、⊘、◎、◉]

学年		組		氏名	

I　前期(　)回あまりに渡って速読の練習をしてきました。今までの速読を振り返ってみたいと思います。

⑤:まったくそう思わない　④:あまりそうは思わない　③:そう思う　②:強くそう思う　①:とても強くそう思う

1	(　)回の速読に対して熱心に取り組みましたか	⑤ ④ ③ ② ①
2	速読は役にたつと思いますか	⑤ ④ ③ ② ①
3	速読で読解力を伸ばすことができたと思いますか。	⑤ ④ ③ ② ①
4	速読で速読力を伸ばすことができたと思いますか。	⑤ ④ ③ ② ①
5	速読で未知語の予測を伸ばすことができたと思いますか。	⑤ ④ ③ ② ①
6	速読で文法力を伸ばすことができたと思いますか。	⑤ ④ ③ ② ①
7	速読で語彙の習得力を伸ばすことができたと思いますか。	⑤ ④ ③ ② ①
8	速読で英語への興味を伸ばすことができたと思いますか。	⑤ ④ ③ ② ①
9	速読で文化的な背景を伸ばすことができたと思いますか。	⑤ ④ ③ ② ①
10	英文を読むのが楽しくなった	⑤ ④ ③ ② ①
11	速読を続けるべきだと思いますか。	⑤ ④ ③ ② ①
12	どんなものを題材にしてほしいですか。文化的内容	⑤ ④ ③ ② ①
13	どんなものを題材にしてほしいですか。時事英語的なもの	⑤ ④ ③ ② ①
14	どんなものを題材にしてほしいですか。物語など	⑤ ④ ③ ② ①
15	どんなものを題材にしてほしいですか。科学的な内容	⑤ ④ ③ ② ①
16	14)文章理解の手助けとしてどんなことが役立ちましたか@@CRLF@@5 挿絵　4 単語　3 Key words　2 key sentences　1問い @@CRLF@@	⑤ ④ ③ ② ①

【自由記述欄(枠内に記述してください。)】

●●●●●

英検 Can-do リストのスピーキング分野における Can-do 項目の妥当性検証

北海道／函館工業高等専門学校　准教授　臼田 悦之

概要　財団法人日本英語検定協会（以下，英検）は2006年に「英検 Can-do リスト」を発表し，それぞれの級取得者が4技能の領域で実際にどのようなことができる可能性があるのかをわかりやすく示した。これは，大規模アンケート調査による結果に基づいて作成されているため，信頼性はあると考えられる。しかし，英検合格者がそのリストの内容を実際にできるかどうかはほとんど調べられてはいない。

本研究では，級取得者が「英検 Can-do リスト」に書かれている内容を，実際にできるかどうかを調査することによって，その妥当性の検証を試みた。

対象は準2級の「話す」分野に的を絞り，合格通知後1か月以内の準2級合格者73名に対して，4つの Can-do 表現を基にして作成したタスクを1対1の面接形式で実施した。そして，各タスクにおける被験者の達成率を調べることにより妥当性検証を行った。

その結果，1つのタスクを除いて数値上妥当性があるということがわかった。その1つのタスクとは，自分の将来の夢や希望について話すというタスクであったが，できる可能性が低いというわけではなく，他のタスクの出来具合から考えて，本人に話す内容があればきちんと応答できた者もいたのではないかと推察された。

1 はじめに

一般的に，Can-do リストとは，「具体的にどのようなことができる可能性があるか」を各試験の実施団体が調査し，リスト化したものを指す呼称である（英検, 2006b）が，日本における英語運用能力に関する主な Can-do リストとして，「英検 Can-do リスト」（英検, 2006b）とベネッセコーポレーションの「GTEC for STUDENTS Can-do リスト」が挙げられる。両者とも信頼性は確保されているが，妥当性の検証は始まったばかりと言える（ベネッセコーポレーション, 2006; 竹村, 2008）。

1.1 英検 Can-do リストとは

英検（2006b）によると，「英検 Can-do リスト」は，2003年から約3年間かけて，延べ2万人を超えるすべての級（1級～5級）の合格者に対して大規模アンケート調査を行い，その回答結果の統計的分析に基づいて作成された能力記述文である。調査対象者は，日本の学校で英語を学んでいる学習者を中心に，子供から大人まで国民の幅広い年齢層の英語学習者をターゲットにしており，特定の年齢や層の学習者を対象にしていないのが特徴であると言える。調査時の能力記述文作成にあたっては，「読む」・「聞く」・「話す」・「書く」の4つの領域をカテゴリーとして，日本の学習指導要領をはじめ，それに基づく中学・高校の検定教科書や，Council of Europe（2001）の Common European Framework of Reference for Languages（CEFR）などを参考にしている。「英検 Can-do リスト」に示された個々の項目は，アンケートの回答結果を統計的に分析することによって，各級の各領域における項目を40くらいから5つか6つに絞り込んでいるため，かなり信頼性の高いものであると考えられる。そして，「英検 Can-do リスト」の利用例として，英検受験のための目安，学習者自

身の 4 技能の自信の度合いを把握する「技能別診断リスト」として，また，企業での人事，大学・高校などの資格優遇のための参考資料として使うことを挙げている（英検, 2006b）。

しかしながら，あくまでもアンケート調査による英検合格者の「英語使用に対する自信の度合い」であるので，合格者全員が必ずできるということではなく，リストに書かれている内容のほとんどが，実際にできるかどうか確かめられてはいない（竹村, 2008）。

1.2　国民に求められる英語力と英検準２級

「『英語が使える日本人』のための行動計画」（文部科学省, 2003）によると，国民全体に求められる英語力は「中学校・高等学校を卒業したら英語でコミュニケーションができる」とある。目標は，中学校卒業段階では卒業者の平均が英検 3 級程度の力，高校卒業段階では，卒業者の平均が英検準 2 級～ 2 級程度の英語力を身につけるようにすることとしている。日本の高等学校進学率は昭和49年に90%（通信制課程を除く）を超え，以来ゆっくりと上昇して平成20年度で96.4%（通信制課程を除く）（文部科学省, 2008）に至っていることから，平均的日本人が高校卒業までに求められている最低限の英語力は英検準 2 級程度であると考えられよう。

では，英検準 2 級の英語力とはどのようなものであろうか。日本英語検定協会（2008）によると，英検準 2 級の審査基準は，「日常生活に必要な英語を理解し，また使用することができる」程度であり，4 技能の審査領域もすべて「日常生活」の話題に関連している（2 級からは「社会性」のある内容や話題が登場する）。したがって，英検の試験問題はその審査領域に基づいて作成され，合格者は一定の審査領域基準をクリアしていると考えられる。しかし，合格者が実際に「日常生活」のどのようなことができる可能性があるのかは不明であったが，2006 年に「英検 Can-do リスト」が登場して初めてその概要がわかるようなった。

1.3　英検準２級取得者の特徴

英検（2006a）が2004年に実施したアンケート調査によると，英検準 2 級取得者の特徴と傾向は，学習教材が教室内教材（学校教材）から教室外教材（幅広い教材）へ移行する過渡期であり，自立型学習者（指導者から与えられた教材だけでなく自ら教材を広げ，指導者からの自立傾向が強まる）のスタート地点に立った段階であるとしている。4 領域のうちで学習時間が最も多い分野は「書くこと」（「単語を書いて覚える」や「短文の英訳」といった練習も含まれている可能性があり）で，最も少ない分野は「話すこと」（4 級以上の級で共通）という結果になっている。

2　調査

2.1　調査目的

平均的日本国民に求められる最低限の英語力が英検準 2 級程度だとしたら，準 2 級取得者が「自分はこの項目はできる自信がある」とした Can-do 表現に関して調査することは意義深いと考える。

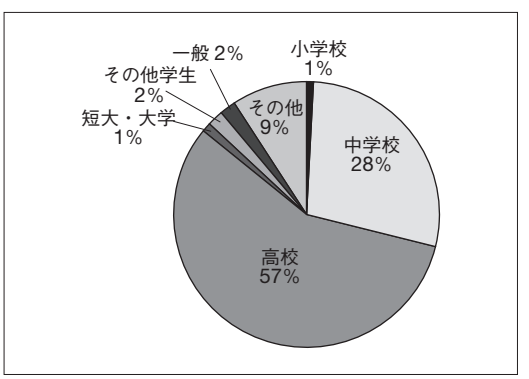
よって，本研究では「英検 Can-do リスト」の準 2 級のスピーキング分野の項目に的を絞り，それらの妥当性を検証することを目的とする。つまり，英検準 2 級合格者が Can-do 表現どおりのことを本当にできるかどうかを確かめる。

2.2　調査対象

図 1，図 2 でわかるように，2007年度の英検準 2 級の志願者・合格者は全体の85%が中学・高校生であり，中でも高校生の割合が高いことから，調査対象者は高校生と高校生と同程度の学年の工業高等専門学校生（高専生）とする。

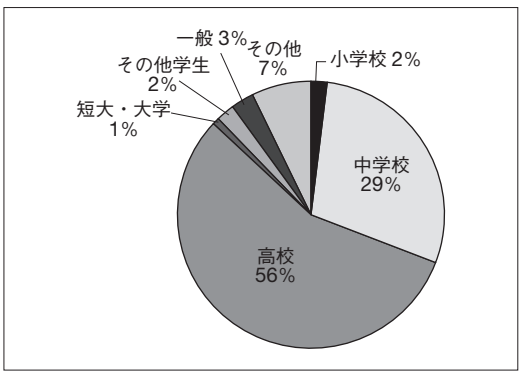
「英検 Can-do リスト」は，その作成にあたり英

▶ 図 1：2007 年度　学習段階別準 2 級志願者



（注）データは（財）日本英語検定協会提供。

▶ 図 2：2007 年度　学習段階別準 2 級合格者



（注）データは（財）日本英語検定協会提供。

検合格者に対して合格後早い時期にアンケート調査が行われている。本研究もそれに合わせて，合格者に通知が届いてから 1 か月以内に調査することにした。また，調査対象者の数を確保するため，2008年度英検の第 2 回と第 3 回の合格者をターゲットにする。

2.3　調査方法

2.3.1　英検二次試験

実際の英検二次試験で行われる 1 対 1 の面接形式のスピーキング・テストでは，日常生活の話題が主な場面・題材として用いられている。例えば，ホームシアター，ボランティアガイド，電子辞書，食品フェア，映画祭，プリペイドカードなどである。受験者はまず50語程度のパッセージを黙読し，次に音読した後でパッセージの内容についての質問に答える。そして，2 種類のイラストについての質問（人物の行動を描写，人物の状況を説明）に答える。次に，カードのトピックに関連した内容についておよび日常生活の身近な事柄について，受験者自身の意見や説明が問われる質問がなされる。

2.3.2　本研究の調査方法

本研究では，英検二次試験のように直接テスト（direct test）を採用し，1 対 1 の対面式（face-to-face）でスピーキング・テストを行う。「英検 Can-do リスト」の Can-do 表現に基づいて作成したタスクを与え，そのパフォーマンスを録音する。そして，後で 2 名の評価者（日本人英語教師・アメリカ人英語教師）が録音された音声を聞いて，事前に作成した評価基準に従い採点し，タスクができたかどうかの判断を行う。

2.4　パイロット調査

本調査の前にパイロット調査を行う。英検級取得者が Can-do 項目の能力記述文に書かれていることを実際にできるかどうかを確かめるためには，その記述文を基にしてタスクを作る必要がある。作成するタスクによっては被験者のパフォーマンスが十分に引き出せるかどうかが変わるので，どのようにタスク化するかは慎重に行わなければならない。したがって，作成したタスクをパイロット調査で実施し，実際にうまくいくかどうかを確かめ，本調査に向けて不備な点があるか検討し，改善することが重要である。また，被験者のタスク・パフォーマンスが採点基準によって公平に採点され数値化できるようなタスクでなければ，妥当性の検証はできない。かかる意味で，パイロット調査は重要な役割を果たすものと言える。

2.5　Can-do 項目のタスク化（パイロット調査用）

表 1 の準 2 級 Can-do リストに書かれてある表現の内容を，準 2 級取得者が実際にできるかどうかを確かめるためには，その記述内容から想起されるタスクを作成するところから始まる。

■ 表 1：準 2 級 Can-do リスト（「話す」）

話す	**日常生活で簡単な用を足したり，興味・関心のあることについて自分の考えを述べることができる。**
	① 興味・関心のあることについて，自分の考えを述べることができる。（好きなスポーツ，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 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.）

（注）○番号は筆者

このCan-doリストのまとめ表現（表1上段）は，1）日常生活で簡単な用を足すことができる，2）興味・関心のあることについて自分の考えを述べることができる，の2つのカテゴリーに大きく分けることができる。そして1）はリストの④, ⑤, ⑥，2）は①，②に属していると言える。③の「自分の気持ちを表現することができる」は心情表現を言えるかどうかであり，2）の「自分の考えを述べることができる」に入れることができるであろう。

パイロット調査では，表2のようにCan-doリストの6つの項目のうち，できるだけ多くの項目のタスク化を試みた。

Can-do表現①，②は「興味・関心のあることについて自分の考えを述べることができる」かどうかを確かめられるタスクが必要であり，①，②の記述文から想起されるものとしては，英語での質問に英語で答えさせる（英問英答）タスクが適当であると考えた。自分の考えを，理由や説明を加えて述べさせるような質問にして，それを促す指示（Why? / Please tell me more.）を必要に応じて加えることにする。これは，実際の英検二次試験のNo.4，No.5と似た形式である。

Can-do表現③は自分の心情を表現しなければならないような場面を設定する必要がある。発話内容としてさまざまな心情表現が出てくる可能性があるので「さびしい」，「悲しい」に焦点を絞って，ロールプレイ風にタスクを作成した。Can-do表現④，⑤は「日常生活で簡単な用を足せる」かどうかを見るためのタスク作成と考え，場面を具体的に設定できるロールプレイ・タスクを用いることにした。ちなみに，ロールプレイは実際の英検二次試験には見られないタスクである。

2.6　面接の手順

作成したパイロット調査用タスクを被験者に行う上で，英検二次試験の面接形式を参考にして次のよ

■ 表2：英検 Can-do 表現のタスク化（準2級「話す」）

英検 Can-do 表現	タスク化（パイロット調査用）
① 興味・関心のあることについて，自分の考えを述べることができる。（好きなスポーツ，趣味に関することなど）	＜英問英答 No.1＞ Please tell me what you are interested in. ※発話が不足と感じた場合は Why? か Please tell me more. と言う。
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）	＜英問英答 No.2＞ What would you like to do in the future? ※発話が不足と感じた場合は Why? か Please tell me more. と言う。
③ 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）	＜指定された状況での心情描写＞ 今日は自分以外，家族全員が旅行に出かけていて，自宅には誰もいなく，一晩をひとりぼっちで過ごさなければなりません。今，さびしがり屋のあなたは，学校から家に帰ってきたとします。 **あなたはどんな気持ちでしょうか？** ※考える時間は10秒です。
④ 簡単な約束をすることができる。（会う場所や時間など）	＜ロールプレイ No.1＞ あなたは友達 Ken と一緒に買い物に行きたいと考えています。今週土曜日に行こうと Ken を誘ってみてください。 Ken が OK したら，**会う場所と時間**を言ってください。※場所・時間については「正解」はありませんので，あながたふさわしいと思うものを言ってください。 ※考える時間は20秒です。
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.）	＜ロールプレイ No.2＞ 今あなたは自宅にいます。電話が鳴り，あなた（Kei）が受話器を取ります。英語で対応してください。 ※ただし，今現在自宅にいるのはあなたとお兄さんのタケシ（Takeshi）です。 ※考える時間は20秒です。

（注）○番号は表1に対応している。

うな流れで行う。

1）名前を尋ねる。
2）緊張をほぐすために，簡単な質問を 2 つする。
3）英問英答 No.1（興味・関心について）
4）英問英答 No.2（将来の夢や希望）
5）ロールプレイ No.1（約束タスク）※状況説明が書かれているカード（日本語）を渡す
6）ロールプレイ No.2（電話応答タスク）※状況説明が書かれているカード（日本語）を渡す
7）指定された状況での心理描写（自分の気持ちを表現）※状況説明が書かれているカード（日本語）を渡す

5），6）のロールプレイでは被験者が即座に状況を把握できるように日本語で書かれたカードを渡し，20秒間準備する時間を与える。5）の約束タスクではカードを渡して20秒後に “Please begin.” と言い，被験者が何か誘いの表現を述べたら，“OK. Sounds nice.” と承諾する。そして，「待ち合わせの場所と時間を」を言えばタスク完了となる。

6）の電話応答タスクは実際に電話（コードは抜いてある）を使い，携帯電話の呼び出し音を使って臨場感が出るようにする。さらに，被験者と面と向かわないよう距離を置いて，状況説明が書かれているカードを渡してから20秒後に呼び出し音を鳴らし，面接官が “Hello. May I speak to Kei/Takeshi, please?” と言う。被験者は受話器を取り，なんらかの応答をしたらタスク完了となる。

7）では，状況説明カードを読ませて10秒後に “Please tell me your feelings now.” と言い，被験者が自分の心情を述べればタスク完了となる。

2.7 パイロット調査の実施とその知見

パイロット調査は2008年11月中旬に，高専の学生17名に対して 1 対 1 の英検面接方式で行い，そのパフォーマンスの音声を録音した。後で録音された音声を聞いて被験者のタスク遂行具合を確かめた。被験者17名は英検準 2 級あるいは 3 級取得者で，比較的英語が得意な学生である。実施後次の点に気付いた。

1）英問英答 No.1：スムーズに進めることができたが，Why? の質問を与えたときに考え込む者がいた。Please tell me more. の指示を与えた場合には，すでに述べた興味・関心について説明しないで，他の興味・関心事を述べた者もいた。
※ Why? と Please tell me more. の使い分けは，被験者の最初の答えから判断し，どちらか適するもの一方をその都度選んで与えた。
2）英問英答 No.2：1）に同じ。
3）ロールプレイ No.1（約束タスク）：考える時間は20秒で十分であったが，買い物に「誘う」表現が言えなくて時間がかかった者が多かった。
4）ロールプレイ No.2（電話応答タスク）：Kei と Takeshi のどちらかを呼び出していろいろ試してみたが，被験者は電話での応対に戸惑いを感じていたようであった。また，発話の情報量が少ないのと，タスクの終了の仕方が不自然な感じがした。
5）指定された状況での心情描写：「さびしがり屋の」という条件を付けたため，“I’m lonely.” や “I’m sad.” は言えたが，応答の情報量が少ないのが気になった。

以上の点を基に，本調査で実施するタスク作成に関して次のように考えた。

1）英問英答 No.1，No.2はそのまま使うが，発話を促す指示は “Please tell me more about it.” のみにし，被験者全員に対して平等に対応するようにする。“about it” を入れるのは，被験者が最初に言ったこと（= it）に対してのみ説明を促すためである。
2）約束のロールプレイは，「会う時間と場所」だけを言わせるような場面設定にする。これは，買い物に「誘う」という機能が入り込むことで被験者が「誘う」表現を考えなければならず，困難をきたす可能性が大きいと考えたからである。すでに買い物に行くことになっているという設定にした方がスムーズに行くと思われる。
3）電話応対のロールプレイと，指定された状況での心情描写はなくす。両者とも終わり方が不自然であるのと，応答の情報量が少なく，評価を行う上での被験者のパフォーマンス・データとしては不足していると考えたからである。また，評価する上で他のタスクとの統一がとれないことも考慮した。

■ 表 3：英検 Can-do 表現と本調査で用いるタスク

英検 Can-do 表現	タスク化（本調査用）
① 興味・関心のあることについて，自分の考えを述べることができる。（好きなスポーツ，趣味に関することなど）	＜英問英答 No.1 ＞ Please tell me what you are interested in. （最初の返答後 “Please tell me more about it.” と即座に言う）
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）	＜英問英答 No.2 ＞ What would you like to do in the future? （最初の返答後 “Please tell me more about it.” と即座に言う）
③ 簡単な約束をすることができる。（会う場所や時間など）	＜ロールプレイ No.1 ＞ あなたは今週土曜日に友達のケン（Ken）と一緒に買い物に行くことになりました。 待ち合わせの **場所** と **時間** を自分で決め，ケン（Ken）に伝えてください。 ※考える時間は 20 秒です。
④ 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することができる。（食べ物，飲み物，サイズなど）	＜ロールプレイ No.2 ＞ あなたはファーストフード店に行きました。 メニューの中から **食べ物 1 つと飲み物 1 つ（サイズを指定）** を注文してください。 ※考える時間は 20 秒です。

4）新たに Can-do 表現⑤（表 1）に対応するファーストフード・レストランで注文するタスクを作成する。発話による情報量が電話の応対よりも多いことや，評価する上で約束のロールプレイと共通性があると考えたからである。

以上の考察を基にいろいろ模索した結果，本調査で行うタスクは表 3 に示す 4 つにした。前半 2 つで「興味・関心のあることについて自分の考えを述べることができる」かどうか，後半 2 つは「日常生活で簡単な用をたせる」かどうかがバランスよく調べられる。

2.8　評価方法

2.8.1　採点基準について

採点基準を作成するにあたり，英検二次試験の評価基準を参考にした。2 つの英問英答タスクに対する応答の評価は，分析的（analytic）に行い，1）情報量と 2）表現方法（使用語彙，文法・語法）の 2 つの観点から評価する。それぞれ 5 段階評価で，評点 3 は最低限の要求をクリアしていると考える。評点 2 以下は最低限の要求を満たしていないと見なし不合格とする。合計が 6 点以上で，該当する Can-do 表現の内容はできたと見なす。しかし，2 つの観点のうちどちらか一方でも評点 2 以下がつけば，6 点以上でも偏りがあるゆえにその Can-do 表現はできないもの（不合格）と見なした。

「情報量」の観点で評点 3 の「最小限の情報にとどまっている」とは，理由・説明の情報量の目安として語（句）を並べるだけの場合とする。

e.g.　評点 3
I’m interested in playing sports.
（Please tell me more about it.）
→ Soccer, baseball, skiing.

評点 4 は理由・説明の情報として 1 文述べた場合，評点 5 は 2 文以上述べた場合とする。

e.g.　評点 4
I’m interested in playing soccer.
（Please tell me more about it.）
→Because it’s exciting.

e.g.　評点 5
I’m interested in soccer.
（Please tell me more about it.）
→It’s exciting and I often watch soccer games.

2 つ目の観点の「表現方法」は，文法・語法の誤りの数や程度が，意思伝達に影響を及ぼすかどうかで判断し，評点が異なる場合はその都度評価者間で

■ 表 4：英問英答タスク No.1，No.2の採点基準

① 情報量

評点	採点ポイント
5	自分の意見とその理由・説明を十分に述べている。
4	自分の意見とその理由・説明を述べている。
3	自分の意見とその理由・説明を述べているが，最小限の情報にとどまっている。
2	自分の意見を伝えているがその理由・説明がない，または説明になっていない。
1	質問とは無関係の内容である。または，答えられない。

② 表現方法（使用語彙，文法・語法）

評点	採点ポイント
5	表現方法が適切であり，誤りがない，またはほとんどない。
4	表現方法はほぼ適切であるが，小さな誤りが若干ある。
3	誤りがあるが，表現方法において誤解を生じるほどの大きな誤りはない。
2	表現方法に誤りがあり，自分の意見を伝えるのに支障をきたす点が多い。
1	表現方法に誤りが目立ち，自分の意見が伝わらない。

議論しながら評価する。

2つのロールプレイのパフォーマンスに対する採点は，分析的評価を用いずに，「情報量」と「表現方法」の2つの観点を統合した採点基準を用い，スケールは英問英答と同じ5段階とする。まず，応答の「情報量」に重点を置き，タスク達成に必要とされる情報をすべて言えた場合は評点3とし，必要最低限の情報が1つでも欠ければ評点2，何も言えないあるいは関係ないことを言った場合評点1とする。つまり，「情報量」の観点からは3段階で採点する。評点4，5は必要な情報をすべて言えたとする評点3に「表現方法」の適切さを加えて評価することにする。最低限の情報量（3段階）の評点3からスタートし表現の正確さ・適切さを加味して評点4，5をつける。図3のようなイメージである。

▶ 図 3：ロールプレイの採点基準の考え方

情報量十分	表現方法加味　5
情報量十分	表現方法加味　4
情報量十分　3	
情報量不十分　2	
情報量不十分　1	

評点	基　準
5	情報量十分（3）＋表現方法加味（2）
4	情報量十分（3）＋表現方法加味（1）
3	情報量十分（3）
2	情報量不十分（2）　※表現方法は問わない
1	情報量不十分（1）　※表現方法は問わない

※評点 3 は情報量は十分でも，表現方法が不適切な場合

open-ended の英問英答と相手の応答がある程度予想できるようなタイプのロールプレイでは，本質的にタスクの性質が異なっており，評価基準も英問英答のものとは同じようにはいかない。いろいろ検討した結果，表5，表6のようになった。

■ 表 5：ロールプレイ No.1 の採点基準

評点	採点ポイント
5	場所と時間について適切な表現方法でわかりやすく伝えている。
4	場所と時間についてほぼ適切な表現方法で述べている。
3	場所と時間について述べているが，表現方法にやや誤りが見られる。誤解を生じるほどの大きな誤りではない。
2	場所または時間について述べられていない。
1	場所も時間も述べられていない。あるいはそれ以外のことを言う。

このタスクの最低限の情報とは「場所と時間」であり，それらを誤解なく述べることがタスク達成上の必要条件とした。

ロールプレイ No.2においての評点3の例を示す。最低限の情報とは「食べ物と飲み物（サイズを含む）」である。表現方法に不十分さが見られても，それらの情報が入っており，誤解なく意思疎通が可

■ 表 6：ロールプレイ No.2の採点基準

評点	採点ポイント
5	食べ物と飲み物（サイズを含む）を適切な表現方法で注文している。
4	食べ物と飲み物（サイズを含む）をほぼ適切な表現方法で注文している。
3	食べ物と飲み物（サイズを含む）は言えたが，表現方法にやや誤りが見られる。誤解を生じるほどの大きな誤りではない。
2	食べ物，飲み物，サイズのいずれかの情報が述べられていない。
1	何も注文できない。あるいはそれ以外のことを言う。

能であれば評点 3 となる。
e.g.　評点 3
　I want hotdog and orange juice, size M.

“I want” を使っていたり冠詞が抜けているなどの不十分さはあるが，最低限の情報は伝えていると考える。I want の代わりに I’d like を使ったり，冠詞を付けるなどすると評点は 4 や 5 になる。「食べ物」，「飲み物」，「飲み物のサイズ」のうち 1 つでも欠ければ必要条件を満たしていないと見なし評点 2 以下がつく。

2.8.2 「発音」について

スピーキング技能が他の 3 つの技能と決定的に違うのは，スピーキングは音声を自ら発しなければならないところであり，相手に伝わるような英語らしい音を作れるかどうかである。したがって，発音に関しても評価の対象とするが，本研究では合否には影響を与えないものとする。今井・吉田（2007）を参考に，母語の干渉によって発生する発音の誤りと，どれくらい聞き手の理解を阻害するかを評価の観点の中心とした。日本人英語教師は学生のカタカナ英語にかなり慣れており共感的になりがちなので，ネイティブ英語教師の意見を積極的に取入れる。

■ 表 7：「発音」の採点基準

評点	採点ポイント
5	英語として自然な発音である。
4	若干誤りが見られるが，英語としてほぼ自然な発音である。
3	誤りが見られるが，誤解を生じるほどではない。
2	英語音声として理解できない点が目立ち，支障をきたす点が多い。
1	英語の基本的な音声ができていない。

2.9 本調査

実施時期：
　第 1 期　12月中旬（高校 3 校，高専 1 校で実施）
　第 2 期　3 月中旬（高校 3 校，高専 1 校で実施）
　※合格者に合格通知が届いてから 1 か月以内に実施
調査対象者：
　英検準 2 級取得者（第 1 期　34名, 第 2 期　38名）
時間配分と実施環境：
　1 人約 5 分の時間配分で，1 対 1 の英検面接方式（direct test）により実施した。集合場所とスピーキング・テストを行う場所を分け，テスト終了後は質問内容やロールプレイの内容を他の被験者に言わないように指示した。
面接手順：
1）名前を尋ねる。
2）緊張をほぐすために，簡単な質問を 2 つする。
3）英問英答 No.1（興味・関心について）
4）英問英答 No.2（将来の夢や希望）
5）ロールプレイ No.1（約束タスク）
　※ 状況説明が書かれているカード（日本語）を渡す
6）ロールプレイ No.2（注文タスク）
　※ 状況説明が書かれているカード（日本語）を渡す

3 採点方法

採点は日本人英語教師（筆者）とアメリカ人英語教師の 2 人で行った。録音された被験者のタスク・パフォーマンスを 2 人で同時に聞き，採点基準を見ながら採点した。1 つのタスクを聞いたら止め，お互いに評点を言い合い，評点にズレがあった場合，お互いに自分の採点の根拠を述べ合って納得するまで議論した。事前に採点基準の打ち合わせをしっかり行っていたので，実際に 2 人の採点が異なったのは予想よりかなり少なくスムーズに行え

た。発音の採点では，アメリカ人英語教師の意見が非常に参考になった。ひどいカタカナ英語を話す被験者の採点で困ったときなとは，通じるか通じないかの判断をネイティブの直感を頼りに採点を行ったこともあった。

4 結果と考察

4.1 本調査の結果

以下は，各タスクの採点結果と達成率である。

■ 表 8：英問英答 No.1 の採点結果

	第 1 回調査	第 2 回調査	合計
情報量平均点 (5)	4.4	4.1	4.3
情報量標準偏差	0.9	1.1	1.0
表現方法平均点 (5)	3.5	3.8	3.7
表現方法標準偏差	0.7	1.0	0.9
合計平均点 (10)	7.9	7.9	7.9

(注) ( ) 内は満点。

■ 表 9：英問英答 No.2 の採点結果

	第 1 回調査	第 2 回調査	合計
情報量平均点 (5)	3.7	3.6	3.6
情報量標準偏差	1.4	1.4	1.4
表現方法平均点 (5)	3.0	3.4	3.2
表現方法標準偏差	1.2	1.2	1.2
合計平均点 (10)	6.7	6.9	6.8

(注) ( ) 内は満点。

■ 表 10：ロールプレイ No.1 の採点結果

	第 1 回調査	第 2 回調査	合計
平均点 (5)	3.4	3.5	3.4
標準偏差	1.0	1.0	1.0

(注) ( ) 内は満点。

■ 表 11：ロールプレイ No.2 の採点結果

	第 1 回調査	第 2 回調査	合計
平均点 (5)	3.3	3.4	3.3
標準偏差	0.7	0.6	0.7

(注) ( ) 内は満点。

■ 表 12：英問英答タスクの達成率 (%)

	第 1 回調査	第 2 回調査	合計
タスク No.1	94.1	84.2	88.9
タスク No.2	73.5	68.4	69.4

(注) 達成率：10 点満点中 6 点以上 (合格) の評点がついた被験者数の割合。ただし，6 点以上でも 2 つの観点のうち 1 つでも評点 2 以下がついた場合は合格と見なさない。

■ 表 13：ロールプレイの達成率 (%)

	第 1 回調査	第 2 回調査	合計
タスク No.1	88.2	92.1	90.3
タスク No.2	91.2	100	95.8

(注) 達成率：5 点満点中 3 点以上 (合格) の評点がついた被験者数の割合

■ 表 14：発音の平均点

	第 1 回調査	第 2 回調査	合計
平均点 (5)	3.3	3.1	3.2
標準偏差	0.5	0.5	0.5

(注) ( ) 内は満点。

表12より，英問英答 No.1の達成率は88.9%であることから，対応する Can-do 表現の「興味・関心のあることについて，自分の考えを述べることができる。(好きなスポーツ，趣味に関することなど)」に関しては，かなりの割合でできると言える。

一方，英問英答 No.2の達成率は69.4%と No.1より悪い結果となった。

ロールプレイ・タスクは表13から No.1，No.2ともに90%を超える達成率である。つまり，それぞれのタスクに対応する Can-do 表現の「簡単な約束をすることができる。(会う場所や時間など)」，「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することができる。(食べ物，飲み物，サイズなど)」はほとんどの準 2 級取得者ができると考えられる。

4.2 妥当性の検討

Can-do 項目から作られた各タスクに対して，被験者のタスク達成率が80%以上あれば，その項目はかなりの割合で準 2 級合格者ができる内容であると言え，準 2 級取得者の能力の一部を言い当てていると判断する。つまり，該当する Can-do 項目は妥当性があると言える。この考えに基づくと，4.1の結

果から，英問英答 No.2を除いてはすべて妥当性があると言える。

4.3　英問英答 No.2に関して

英問英答 No.2の達成率は69.4％と他のタスクの達成率と比べて低かった。しかし，可能性の低さを表しているものではないと考える。なぜなら，質問である “What would you like to do in the future?” に対して，“I haven’t decided (yet).” やそれに近い意味の表現（“I don’t decide.”），あるいは “I don’t know.” と答えた者がいたからである。これは，「将来何をしたいですか？＝将来何になりたいですか？（やりたい仕事）」ととらえてしまい，「まだ決まっていない。わからない」と考え込み，思わずそう答えてしまったものと思われる。

“I haven’t decided (yet).” は，「情報量」の観点から言えば評点３の「最小限の情報にとどまっている」の基準に合致しているととらえることができ，「表現方法」も大きな誤りはないと考えられ評点３をつけた。“I don’t decide.” に関しては，質問に対しての答え方として説明になっていないのと，表現方法も自分の意見を伝えるのに支障をきたしていると見なし両観点とも評点２の不合格とした。“I don’t decide.” は “I haven’t decided yet.” のつもりで言ったものであると推察される。“I don’t know.” に対しては合格点を与えなかった。

惜しいところで不合格点がついた被験者を合格にした場合，達成率がどの程度変わるかを調べてみた。対象になったのは，“I don’t decide.” と答えた者，理由は述べているが職業（kindergarten teacher）が言えなかった者，行きたい場所が言えなかった（I want to go to ...）者，などである。すると達成率は80％を超えた。

また，他のタスクはすべて合格点がついているが英問英答 No.2のみ “I don’t know.” と答えた者は，もし言うべき内容があれば十分表現できたと思われる。それも含めると達成率はさらに上がった。

5　典型的な応答とその特徴

被験者の典型的な応答は準２級取得者の特徴的中間言語と考えられるので，各タスクに対する誤った応答表現からいくつか拾い上げる。

１）英問英答 No.1

考えられる正しい応答表現は “I’m interested in 〜” であるが，次のような誤りが目立った。

・I interested in music.
　※be 動詞がない。非常に多かった。
・I interesting badminton.
　※be 動詞がない。interested の間違い。in がない。
・I’m interested in play the clarinet.
　※play を動名詞にしない。

これらは “be interested in 〜” が正しい言い方だとわかっている者が多いと思われるが，とっさに口から出てきたのではと考えられる。筆者の日々の授業においても学生の似たような誤りをしばしば見てきた。準２級レベルでは “be interested in 〜” は完全に定着していないと考えられる。

２）英問英答 No.2

応答の理由・説明をする際によく見られた例で，やはり筆者の日頃の授業でよく見られる学生の誤りと同じであった。

・I like play the flute.
・I like speak English.
・I like run.
　※to 不定詞の “to” 脱落。

３）ロールプレイ No.1

“Let’s meet 〜”，“We’re going to meet 〜”，“Please come to 〜” などの表現が多かった。待ち合わせの具体的な場所を言えない者が多く，そこまで気が回らなかったのかもしれない。時刻に用いられる前置詞 at を間違える者は少なかった。

・We will meet in school.
・We meet in near supermarket.
・We will meet in the park at 7.
・We are going to meet at the station at 2 o’clock.

４）ロールプレイ No.2

“Please 〜” や “I want 〜” で始めるパターンが多く，“I’d like 〜” や “〜, please” の定型表現をとっさの状況では使えないことがわかった。

・Please cheeseburger and apple juice, S size.
・Please give me cheeseburger and orange juice.

・I want a cheeseburger and a small apple juice.
・I want to eat a hamburger and grape drinking.
・I want to cheeseburger and orange juice.

以上 4 つのタスクに対する準 2 級取得者の典型的な誤りを見てきたが，日々の授業での指導ポイントとして活用されることを願いたい。

その他全体的に可算名詞の数（一般的な意味のときには複数形にする），冠詞，時制，前置詞の間違いが多かった。これらは日本人英語学習者に見られる典型的な誤りであると考えられ，日々の授業で繰り返し教えなければなかなか直らない文法項目であると考える。

6 まとめと今後の展望

本調査では「英検 Can-do リスト」のスピーキング分野の項目の妥当性検証を試みた。4 つの Can-do 表現を基にして作成したタスクを，英検準 2 級合格者に対して，合格通知後 1 か月以内に英検二次試験の形式で実施し，各タスクにおける被験者の達成率を調べた。

結果は，1 つを除いて80％以上の達成率が見られ妥当性があるということがわかった。しかし，達成率80％に達しなかった 1 つのタスクは，できる可能性が低いと言うわけではなく，他のタスクの出来具合から考えて，話す内容があればきちんと応答できた者もいたのではないかと推察される。

本調査は73名と調査人数が少ないこと，全国からのデータ採集でなく一部の地域でのデータであること，そして評価方法の信頼性確保の問題などから明言はできないが，妥当性はあるという傾向は明らかになったと言える。

「英検 Can-do リスト」は大規模アンケート調査を行い，統計分析がなされているため信頼性は確保していると言えるが，個々の Can-do 表現に対する妥当性はまだまだ確認されていない。本研究は，5 級から 1 級まである Can-do 表現のほんの一部の妥当性検証にすぎないが，今後他の級，他の領域の一つ一つが本当にできるかどうかの検証を行うことで，「英検 Can-do リスト」の価値が一層高まることを期待したい。

謝　辞

今回，このような委託研究という貴重な機会を与えてくださいました（財）日本英語検定協会と選考委員の方々，そして和田稔先生，とりわけこの研究を進めるにあたり，お忙しい中貴重な助言をくださった柳瀬和明英検顧問には，心から感謝申し上げます。また，採点の際協力していただいた北海道教育大学の Michael Crawford 准教授（現在獨協大学准教授），並びに，この調査に協力してくれた函館市内の高校生とその生徒諸君に協力を呼びかけてくれた先生方，そして高専の学生諸君に，お礼の言葉を述べたいと思います。

参考文献（＊は引用文献）

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.

馬場哲夫（編）.（1997）.『英語スピーキング論』. 東京：河源社.

＊ベネッセコーポレーション.（2006）. Can-do statements 実証研究から見た英語パフォーマンス能力実態と指導のあり方. GTEC 通信 vol.18. Retrieved December 5, 2008, from http://gtec.for-students.jp/tsushin/pdf/es_tushin_vol18.pdf

＊ベネッセコーポレーション.（n.d.）. GTEC for STUDENTS Can-doリスト. Retrieved December 5, 2008, from http://gtec.for-students.jp/cando/syllabus.pdf

＊Council of Europe.（2001）. *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: Lomgman.

＊今井裕之・吉田達弘（編著）. 兵庫教育大学 HOPE 開発プロジェクト著.（2007）.『HOPE 中高生のための英語スピーキングテスト』. 東京：教育出版.

金谷憲（編）.（2003）.『英語教育評価論』. 東京：河源社.

Madsen, H.S.（1983）. *Techniques in Testing*. New York: Oxford University Press.

＊文部科学省.（2003）.『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』.

＊文部科学省.（2008）. 平成20年度学校基本調査（確定値）. Retrieved December 5, 2008, from http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/08121201/index.htm

根岸雅史.(2001).「Can-Do リストの開発：そのプロセスと展望」.『英語教育開発研究所研究紀要』第 3 号.
＊(財)日本英語検定協会.(2006a).「英検合格者の『英語学習・英語使用状況調査』の報告」.『STEP 英語情報7・8月号』.
＊(財)日本英語検定協会.(2006b).「英検 Can-do リスト」.
＊(財)日本英語検定協会.(2008).「EIKEN GUIDE 2008」.
＊竹村雅史.(2008).「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―」. *STEP BULLETIN*, vol.20, 251-261.
山西博之・廣森友人.(2008).『適切な指導と評価を目指した，愛媛大学共通教育「英語」カリキュラム開発への取り組み：英語運用能力判断基準(Can-Do リスト)の開発とその意義』. *ARELE*, Volume 19.
柳瀬和明.(2005).「日本語から考える英語表現」の技術. 東京：講談社.

第１回～22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 冨田 祐一

Cloze Test の可能性 ―― Reading Cloze から Aural Cloze へ
福井県立鯖江高等学校 教諭 内藤 徹

兵庫県高等学校教育研究会英語部会アチーブメントテストの英語学力構造分析の試み
兵庫県立明石西高等学校 教諭 服部 千秋

A-V 機器の活用と AET の協力による英語能力効果的測定法に関する研究 共同研究
〈代表者〉広島県立呉三津田高等学校 教諭 荒谷 弘

英語によるコミュニケーション能力の測定に関する研究 ―― プロダクティブ・コミュニケーション・テストを使って
埼玉県／秋草学園高等学校 教諭 武田 修幸

絵を媒体とした問答法に関する研究 ―― 英検３級二次試験問題を活用して
千葉県／千葉市立真砂第二中学校 教諭 片岡 万紀雄

聴解能力を測定するディクテーションの研究
福岡県／糸田町立糸田中学校 教諭 林 道太

英検の結果と英語科の評価との関連についての研究 共同研究
〈代表者〉熊本県／七城町立七城中学校 教諭 都田 康弘

第３回（平成２年度）

STEP BULLETIN, Vol.3 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践）

【研究部門】 中学生の意思伝達を重視した書くことの評価方法の開発
新潟県／青海町立青海中学校　教諭　中村 博生

スピーキングにおける「発話能力」と「対応（反応）能力」の育成と評価
岐阜県／加子母村立加子母中学校　教諭　内木 健二

パーソナルコンピュータを用いた dictation・英作文テストの自動評価システムの開発
鳥取県／中山町立中山中学校　教諭　土江 良一

英語のオーラルコミュニケーション能力を測定するテストの開発
埼玉県立伊奈学園総合高等学校　教諭　酒井 志延

【実践部門】 コミュニケーション能力を高める授業とその効果の測定方法 共同研究
〈代表者〉神奈川県／横浜市立大綱中学校　教諭　竹腰 健一郎

パソコンを使った Listening 能力診断システムの開発と実践
東京都／東京学芸大学附属高等学校　教諭　山内　豊

“follow-up” の聴解力向上に及ぼす効果および “follow-up” 能力と聴解力の関係
兵庫県／神戸市立葺合高等学校　教諭　玉井　健〈入選後海外研修のため，報告書は Vol.4 に掲載〉

第４回（平成３年度）

STEP BULLETIN, Vol.4 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践）

【研究部門】 項目反応理論：高校における英語テストへの応用
東京都／学習院高等科　教諭　窪田 三喜夫

文法項目の体系的な理解と Listening Comprehension および Communication の活動における即応性との関連
山形県／山形市立第六中学校　教諭　佐藤 俊朗

【実践部門】 Team-Teaching における指導法の実践的研究
北海道／札幌市立八軒中学校　教諭　西村　守

パソコン通信を活用したコミュニケーション能力の育成
新潟県／上越教育大学附属中学校　教諭　広川 正文

パソコンによるコミュニケーションのためのリーディング指導 ── フレーズ読みと速読のスキルを中心として 共同研究
〈代表者〉栃木県立今市高等学校　教諭　駒場 利男

「スケッチ・コンテスト」 ── AV 機器を利用したオーラル・コミュニケーション教育実践の試み
東京都立武蔵高等学校　教諭　柳内 光子

第５回（平成４年度）

STEP BULLETIN, Vol.5 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践）

【研究部門】 英語学習の個人差と学習ストラテジーに関する研究
京都府／亀岡市立南桑中学校　教諭　岩本 夏美

高校生の英作文に対する全体的評価と分析的評価の相関
福井県立丸岡高等学校　教諭　上野 景理〈病気療養のため研究中止〉

【実践部門】 国際理解教育を通して英語運用能力を培う指導
── ティーム・ティーチングによる「新しい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

姉妹校交流を通し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

四技能を使っての学習が練習問題の反復よりも有効であることを，
語彙の学習を通して明らかにする試み
茨城県立下館第一高等学校　教諭　川　貞夫

“Top-down Process” を用いた聴解力の養成 共同研究
〈代表者〉東京都／中央大学附属高等学校　教諭　池野 良男

【調査部門】 丁寧さとコミュニケーション —— 表現の適切さの位相 共同研究
〈代表者〉岡山県立岡山朝日高等学校　教諭　鷹家 秀史

日米高校生の会話比較 —— 高校２年生（16，17歳）の会話活動を比較して
長野県／長野市立皐月高等学校　教諭　滝沢 謙三

帰国子女の言語能力に関する基礎調査：英語学習に対する意識調査と学習困難点 —— 時制を中心として
茨城県／茗溪学園高等学校　教諭　奥 聡一郎

米国の小学校で使われる国語の教科書の語彙調査
兵庫県／神戸市立楠高等学校　教諭　都築 郷実

AET が日本人に基本的に身につけて欲しいと思う英文 100 —— 基本的話題を中心とした臨場的英文
高知県／越知町立明治中学校　校長　公文 孝也

【論文部門】 英語教科書が高校生の国際理解に与える影響について
兵庫県立淡路農業高等学校　教諭　森　康成

第７回（平成６年度）

STEP BULLETIN, Vol.7 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査・論文）

【研究部門】 音読における認知スタイルの分類と評価
北海道室蘭清水丘高等学校　教諭　卯城 祐司

【実践部門】 コミュニケーション能力の育成 ―― リスニング能力の育成を中心に
神奈川県／横浜市立並木中学校　教諭　川島 一男

パーソナルコンピュータを利用した，生徒の自己表現能力育成
鳥取県／中山町立中山中学校　教諭　松本 昭範

Inferential Listening の能力向上をめざす授業に Media をいかに取り入れていくか
東京都立東大和高等学校　教諭　岩崎 充益

ディベートによるコミュニケーション能力の育成 ―― ディベート教育理論の確立と定着をめざして
岡山県立倉敷天城高等学校　教諭　藤井 一成

英語の聞く能力を伸ばすための指導法 ―― スキーマ理論にもとづいた３ステップ指導法
沖縄県立首里東高等学校　教諭　平敷 美恵子

【調査部門】 中学校英語教育の改善点をさぐる ―― 近畿圏 JTE ／ ALT 1,000人アンケートから 共同研究
〈代表者〉兵庫県／神戸市立山田中学校　校長　近藤 正治

「楽しい授業は力のつく授業だ」 ―― 生徒へのアンケート調査結果
東京都／杉並区立和田中学校　教諭　北原 延晃

オーラル・コミュニケーション A における語彙と文型の調査 共同研究
〈代表者〉兵庫県／神戸市立楠高等学校　教諭　徳重 雅弘

授業における「楽しさ」と「学習効果」の共生に関する調査研究
―― Communicative Language Teaching は日本の高校現場に定着するか
兵庫県立東神戸高等学校（定時制）教諭　木村 裕三

【論文部門】 学力とタスクがコミュニケーション方略に及ぼす影響について
山形県／尾花沢市立玉野中学校　教諭　坂井 善久

Speech における Analytic Evaluation と Holistic Evaluation
福井県立鯖江高等学校　教諭　内藤　徹

第８回（平成７年度）

STEP BULLETIN, Vol.8 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査・論文）

【研究部門】 IQ と外国語習得能力との相関 ―― 理数的 IQ と言語的 IQ の四技能に果たす役割
三重県／津市立橋南中学校　教諭　木戸口 英樹

Narration の評価における方略的能力測定基準の作成への一考察（英検準１級の場合）
岡山県立倉敷天城高等学校　教諭　平松 章弘

【実践部門】 生徒が主体的に取り組むこれからのLL授業のあり方
―― コミュニケーション能力を高める LL とティーム・ティーチングの融合した授業
埼玉県／埼玉大学教育学部附属中学校　教諭　肥沼 則明

中・高連携の視点からみた，コミュニケーションの方略的能力の育成 共同研究
〈代表者〉鹿児島県／佐多町立第一佐多中学校　教諭　小林 俊一郎

論説文の読解における発問（question）と修正的フィードバック（corrective feedback）が学習者の応答に及ぼす影響に関する質的分析 共同研究
〈代表者〉埼玉県／浦和明の星女子高等学校　教諭　小磯　敦

ドラマ教育を通したオーラル・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カビリティ
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 とのティーム・ティーチングにおける高校生の個人レベルの学習論に関する一考察
京都府立南丹高等学校　教諭　亀谷 貴英

第９回（平成８年度）

STEP BULLETIN, Vol.9 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査・論文）

【研究部門】中学生のコミュニケーション能力の育成と評価 ── Communication Strategy を利用して
新潟県／新潟市立山の下中学校　教諭　広瀬 浩二

日本人英語学習者の英文読解力，再生力，推測力とその相関
静岡県／磐田市立向陽中学校　教諭　山下 直久

Readability Score と語彙の側面より見た実用英語技能検定問題の妥当性
東京都立第二商業高等学校　教諭　濱岡 美郎

英検２～３級レベル学習者の読解ストラテジーに対する認識と使用の差異
石川県／星稜高等学校　教諭　大和 隆介

【実践部門】「書くこと」における語彙指導 共同研究
〈代表者〉東京都／新宿区立牛込第三中学校　教諭　片岡 美恵子

中学生のオーラル・コミュニケーションを誘発する教師発話の分析
兵庫県／伊丹市立松崎中学校　教諭　立花 千尋

生徒にとって意味のあるコミュニケーション活動と継続したゲーム指導の展開
東京都／筑波大学附属中学校　教諭　平原 麻子

ポートフォリオによる自己評価法の工夫 共同研究
〈代表者〉埼玉県立上尾橘高等学校　教諭　中山 厚志

高等学校における多読指導の効果に関する実証的研究 共同研究
〈代表者〉京都府／京都教育大学附属高等学校　教諭　橋本 雅文

【調査部門】都立高校定時制・職業課程（工業・商業・農業等）における英語の授業の実態調査
── 英語科教員へのアンケート調査
東京都立砧工業高等学校　教諭　亀田 利恵子

高等学校教科書の語彙から見た実用英語技能検定（準１級・２級）および大学入試センター試験
奈良県立郡山高等学校　教諭　坂口 昭彦

中学生のオーラル・コミュニケーションにおける誤りに対する AET と JTE の許容度の比較
長野県／文化女子大学附属長野高等学校　教諭　丸山 秀雄

【論文部門】 幼児・児童の英語学習および習得の一事例とその考察

静岡県立静岡西高等学校　教諭　石川 智子

第10回（平成９年度）

STEP BULLETIN, Vol.10 に報告書を掲載。小学校教諭を募集対象に加えた。（募集部門＝研究・実践・調査・論文）

【研究部門】 結束性の習得に指導が及ぼす効果 ―― 項目応答理論に基づくデータ分析

東京都／学習院中等科　教諭　志村 美加

マルチメディア・データを含むリスニングテスト・アイテムバンクの実現可能性

長野県立篠ノ井高等学校　教諭　中村 洋一

【実践部門】 ALT の力を生かし，生徒，JTE，ALT が共に学ぶ授業

―― Counseling-Learning（C-L）／ Community Language Learning（CLL）理論を用いて

京都府／亀岡市立別院中学校　教諭　吉田 昌夫

ディベートでの自己表現能力の育成と自由英作文への発展指導 共同研究

〈代表者〉静岡県立韮山高等学校　教諭　露木　浩

高校生の文法力を伸ばす指導法 ―― Output Hypothesis をふまえて 共同研究

〈代表者〉京都府立商業高等学校　教諭　山田 昌子

【調査部門】 英語教師に対する期待と要望 ―― 国際語としての英語学習の意義を在外教育施設で問い直す

ドイツ／フランクフルト日本人国際学校　教諭　出蔵 直美

Successful Learners の英語学習法 ―― 生徒へのアンケート調査結果分析 共同研究

〈代表者〉東京都／東京学芸大学附属世田谷中学校　教諭　太田　洋

英語教師の「外国語学習不安」 ―― オーラル・コミュニケーションの履修が与える影響

秋田県立秋田工業高等学校　教諭　杉田 道子

中学・高校における音声指導の実態と，音声指導に対する英語教師の意識 共同研究

〈代表者〉大阪府立大冠高等学校　教諭　岡崎 節子

【論文部門】 AV 機器と ALT の活用による効果的なコミュニケーション活動

―― 国際経済コースにおける「英語実務」の授業を通して 共同研究

〈代表者〉兵庫県立小野高等学校　教諭　吉田 建樹

第11回（平成10年度）

STEP BULLETIN, Vol.11 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査・論文）

【研究部門】 SVT テストと英語検定試験読解問題との相関

北海道札幌北高等学校　教諭　竹村 雅史

音声データを活用したリスニングにおける未知語の意味推測

東京都立江東商業高等学校　教諭　斎藤 直子

スピーキングテストの分析と評価 ―― 項目応答理論を使っての研究 ――

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ての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高等部　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 が高校生のリスニング理解に及ぼす影響
神奈川県立小田原城北工業高等学校　教諭　柳川 浩三

英検取得級と大学入試センター試験英語科目の点数との相関関係
北海道／北嶺高等学校　教諭　山西 敏博

英語文法性判断テスト ―― メタ言語知識に頼らない文法能力の測定 ――
三重県立桑名西高等学校　教諭　横田 秀樹

コンピュータでのチャット能力と口頭コミュニケーション能力との相関関係
―― チャット能力テストの開発を含めて ――
群馬県／富岡市立西中学校　教諭　網中 徳昭

「コミュニケーション重視」の観点からみた英検３・４級作文力問題の妥当性
山梨県／塩山市立松里中学校　教諭　杉田 由仁

＊特別な教育的ニーズのある生徒の英語指導 ―― 学習障害と運動障害を中心に ―― 共同研究
〈代表者〉東京都／筑波大学附属桐が丘養護学校　教諭　清水　聡

【実践部門】 フレーズ音読を用いた授業の効果と問題点
鳥取県立八頭高等学校　教諭　安木 真一

ALT と学習者の小グループ活動における発話量の伸長と学習スタイルの関係 共同研究
〈代表者〉広島県／広島大学附属福山中・高等学校　教諭　千菊 基司

Independent Learners の育成を目指した指導と評価
―― Workstation の導入と ALT との collaboration ―― 共同研究
〈代表者〉兵庫県立農業高等学校　教諭　泉 恵美子

年間を通して継続するリスニング指導 ―― Easy Listening ――
鳥取県／倉吉市立久米中学校　教諭　竹川 由紀子

自由読書を取り入れた中学生の多読指導
香川県／志度町立志度東中学校　教諭　亀谷　圭

表現能力と対話能力を育成する発信型の英語教育 ―― マルチメディアを利用して ―― 共同研究
〈代表者〉福井県／福井市立成和中学校　教諭　小寺 清隆

「自ら学ぶ子の育成」 ―― 英会話を取り入れた総合的学習活動 ―― 共同研究
〈代表者〉神奈川県／相模原市立相模台小学校　校長　中島 善彦

小学校におけるコミュニケーションを図ろうとする態度を育む英語活動 共同研究
〈代表者〉宮城県／塩竈市立第二小学校　教諭　小野寺 由起

「文字の読み指導」を取り入れた小学校の英語活動 ―― 小学高学年の実践授業 ――
京都府／京都市立永松記念教育センター　小学校英語担当　直山 木綿子

【調査部門】 海外英語研修による個人的学習成果はクラス全体へいかに還元しうるか
大阪府／関西大学第一高等学校　教諭　田坂 純子

高校生の語彙習得ストラテジーに関する考察
北海道帯広柏葉高等学校　教諭　竹内 典彦

TOEIC，英検，中学・高校で求められている英単語の段階別分類
東京都立青梅東高等学校　教諭　長嶋 浩一

英語教師の実践的思考様式の解明 ―― オンライン・モニタリング・システムによる授業分析 ――
北海道／江別市立野幌中学校　教諭　田島 郁夫

第14回（平成13年度）

STEP BULLETIN, Vol.14 に報告書を掲載。＊印は「奨励研究」。（募集部門＝研究・実践・調査）

【研究部門】 高校生の音読と英語力は関係があるか？
岡山県立倉敷古城池高等学校　教諭　宮迫 靖静

高校生英語学習者の学習方略使用と学習達成
広島県立黒瀬高等学校　非常勤講師　前田 啓朗

高校生英語学習者の発話における流暢さと正確さの関係
埼玉県立伊奈学園総合高等学校　教諭　阿野 幸一

推測がコロケーションの意味の記憶に及ぼす効果
新潟県／刈羽村立刈羽中学校　教諭　姉崎 達夫

一般化可能性理論を用いた観点別評価の方法論の検討
東京都／世田谷区立駒留中学校　講師　山森 光陽

【実践部門】 過程中心指導理論にもとづくダイアローグ・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　髙松 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交信授業
―― 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　斉田 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

イマージョンと非イマージョンの 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
大分県立日出暘谷高等学校　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
―― 中学入門期の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エアの開発
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　池邉 裕司

Scaffolding がグループ活動を通してコミュニケーション能力や文法能力育成に与える効果の検証
北海道／常呂町立常呂中学校　教諭　佐藤　大

B-SLIM を導入した英語活動 —— 楽しく身につく英語活動の創造 —— 共同研究
〈代表者〉北海道／旭川市立日章小学校　教諭　小山 俊英

【調査部門】 学習方法の違いによる語彙習得率の比較研究
千葉県立匝瑳高等学校　教諭　中池 宏行

高校生の英語学習に対する意識と取り組み —— 英語科と普通科の生徒の比較を通して ——
宮城県仙台東高等学校　教諭　畠山 喜彦

中学生（英検３級）は ALT の修正フィードバックをどの程度知覚するのか
—— 対話者と傍聴者の listening position の違いによる知覚量の分析 ——
北海道／伊達市立伊達中学校　教諭　大塚 謙二

英語ドラマ活動は，中学生の英語習得・英語学習にどのような影響を与えるのか
兵庫県／国立兵庫教育大学大学院在籍　井村 哲也

幼児英語学習者のコミュニケーション分析 —— イマージョンスクールにおけるケーススタディー ——
北海道／北海道大学大学院在籍　田村 有香

第17回（平成16年度）

STEP BULLETIN, Vol.17 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査）

【研究部門】 英語能力テストにおけるマルチリテラシー —— イメージの発信するメッセージを読む ——
静岡県立静岡西高等学校　教諭　松下 明子

自由英作文における学習者コーパスの文章の種類別品詞分析から得られる教育的示唆
山形県／鶴岡工業高等専門学校　助教授　柏木 哲也

リーディングテストにおける質問タイプ ―― パラフレーズ・推論・テーマ質問と処理レベルの観点から ――
茨城県／筑波大学大学院博士課程在籍 **清水 真紀**

日本人中高生における発表語彙知識の広さと深さの関係
茨城県／筑波大学大学院博士課程在籍 **小泉 利恵**

【実践部門】 音読筆写時間と高校生の英語能力の関係
三重県立明野高等学校 教諭 **北村 英子**

高等学校英語Ⅰ・Ⅱの授業の大半を英語で行うための工夫とその授業の効果 共同研究
英語で授業プロジェクトチーム〈代表者〉大阪府立鳳高等学校 教諭 **溝畑 保之**

高校生の自由英作文における教師の Feedback と書き直しの効果
鹿児島県立志布志高等学校 教諭 **有嶋 宏一**

暗唱文テストで育成する表現の能力 共同研究
〈代表者〉広島県立福山葦陽高等学校 教諭 **門田 直美**

中学校における正確さと流暢さを同時に高める言語活動の開発とその評価のあり方
高知県／土佐市立高岡中学校 教諭 **今井 典子**

PC 教室で行う中学生のスピーキング指導 ―― デジタル映像を利用した即時フィードバック ――
神奈川県／山北町立山北中学校 教諭 **室伏 秀元**

学習者のクラスター化に基づいたシャドーイングの効果的活用
秋田県／大曲市立大曲南中学校 教諭 **吉澤 孝幸**

第二言語習得を加速させる流暢さのトレーニング ―― 継続的な「多読」＆「書き出し訓練」の効果 ――
神奈川県／私立栄光学園中学高等学校 教諭 **宇佐美 修**

小学校高学年児童の個人の習熟度に応じたきめ細かな指導法の開発
―― コンピューターを使った On-Demand な英語学習 ――
愛知県／椙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 眞弓

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ビリーフモデルの構築 ―― 共同研究
〈代表者〉神奈川県立神奈川総合高等学校　教諭　鈴木　栄

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 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　渉**

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／仙台市立人来田小学校　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　渕上 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 眞一

【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）

STEP BULLETIN, Vol.21（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】 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　姉﨑 達夫

スピーチにおける生徒相互評価の妥当性　—— 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
—— オンラインテストと口頭テストの比較検討 ——
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音声加工による聴解度向上の可能性
—— ナチュラルスピードの英語音声理解の壁を越えるポーズ効果 ——
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意知識測定テストの開発と検証
—— 正答率および応答自信度による評価 ——
東京都／東京大学大学院博士課程在籍　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英語コミュニケーション力向上プログラムの試み 共同研究
〈代表者〉東京都／八王子市立城山中学校　校長　吉田 和夫

後置修飾の定着を促す言語活動と文法指導の有効性に関する実証的研究
神奈川県／横浜市立旭中学校　教諭　奥村 耕一

ペア・プランニングが自由英作文に与える影響
―― Coh-Metrix を用いたテクスト分析 ―― 共同研究
〈代表者〉新潟県／長岡工業高等専門学校　助教　田中 真由美

高校生のリーディングに対する動機づけの高揚と読解力の育成
―― 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めざして
―― 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　主任教諭　中野 達也

ライティング授業における音読活動が作文に及ぼす影響
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，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考察
神奈川県立川崎高等学校　教諭　小林 潤子

【委託研究部門】英検 Can-do リストのスピーキング分野における Can-do 項目の妥当性検証
北海道／函館工業高等専門学校　准教授　臼田 悦之

第22回（平成21年度）

現在研究中（報告書提出：平成 22 年 4 月 30 日）。（募集部門＝研究・実践・調査）

【研究部門】 テキストマイニングによる学習者作文における談話能力の測定と評価
大阪府／大阪大学大学院在籍　小林 雄一郎

日本人英語学習者のスピーキング vs. ライティングパフォーマンスの比較分析のための指標
――学習者コーパスに基づくアプローチ ――
東京都／東京外国語大学大学院在籍　野村 真理子

英文読解におけるテキスト間情報統合能力の検証
茨城県／筑波大学大学院在籍　清水　遥

【実践部門】『英語ノート』の効果的な使用法と活動実践例
――英語教育特区荒川区における小学校での取り組みから ―― 共同研究
東京都／荒川区立峡田小学校　教諭　杉山 明枝

コミュニケーション活動（中学校英語科に対する動機づけを高める理論と実践）
―自己決定理論（Deci & Ryan）に基づいた視点から ――
三重県／津市立東観中学校　教諭　村井 一彦

逐次通訳メソッドによるアウトプット練習が英語コミュニケーション能力に与える影響
―リプロダクションとシャドーイングを統合した授業から―
茨城県立古河第一高等学校　教諭　飯塚 秀樹

高校生の英語ディベート活動は英語スピーキング力と批判的思考力を伸ばすのか 共同研究
鹿児島県立志布志高等学校　教諭　有嶋 宏一

第２言語ライティング学習時における協同学習からのピアレスポンスが生む創造性
埼玉県／秀明高等学校　教諭　山本 恭子

コミュニケーション能力の育成を目指す「長良メソッド」の実践とその効果の検証
—新しい学習指導要領を具現化する一指導法—
岐阜県立長良高等学校　教諭　石神 政幸

グローバルな立場で自分の考え，意見，情報を相手に明確に伝えることができるように視覚資料や言語外要素を活用する戦略的な英語プレゼンテーション技術を身につける 共同研究
兵庫県立国際高等学校　教諭　真田 弘和

【調査部門】 中学英語検定教科書で学習される語彙，学習されない語彙
—延べ語数・異なり語数・語彙レンジの視点を中心に—
東京都／日野工業高等学園　教諭　村岡 亮子

授業をみつめる視点　—教員や生徒には授業がどう見えているか—
岩手県立釜石高等学校　教諭　三野宮 春子

英語授業における教師の考えとコミュニケーション志向との関連
—教師を目指す大学生が行った模擬授業の分析を中心に—
北海道／旭川実業高等学校　教諭　志村 昭暢

大学入試英作文の語彙分析　—異なるコーパス間の比較から—
新潟県／長岡工業高等専門学校　教諭　古部 昌蔵

日本人英語教師（JTE）と外国語指導補助（ALT）のティームティーチング（TT）におけるティーム認知の比較研究及び，異文化構成員間の人間関係作りのための体験学習の理念に基づいたワーク設計
三重県立四日市工業高等学校　教諭　橋爪 真理

「話し手」の英語スピーキング力を促す「聞き手」の育成
—カウンセリング技法，スピーキングテスティング技法教授の効果—
東京都／東京大学大学院在籍　関谷 弘毅

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.21 2009 非売品

2009年11月30日　初版 発行

編集・発行　財団法人　日本英語検定協会

〒162-8055　東京都新宿区横寺町55
TEL. 03-3266-6555
http://www.eiken.or.jp/
印刷／日新印刷株式会社　製本／(有)穴口製本所

無断複製・転載を禁じます。　©2009（財）日本英語検定協会