



THE  
SOCIETY FOR  
TESTING  
ENGLISH  
PROFICIENCY,  
INC.

ISSN 1348-7949

# STEP BULLETIN

vol.22 2010

第22回「英検」研究助成 報告

# STEP BULLETIN

vol.22 2010

## ● 第22回「英検」研究助成 報告

- A. 研究部門
  - 英語能力テストに関する研究
- B. 実践部門
  - 英語能力向上をめざす教育実践
- C. 調査部門
  - 英語教育関連の調査・アンケートの実施と分析
- D. 委託研究部門
  - 『英検 Can-do リスト』に関する研究

## 第 22 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              |
| 青柳 修治   | 全日本中学校長会事務局長             |
| 大平 一男   | 全国英語教育研究団体連合会会長          |
| 道明 文夫   | (財)日本英語検定協会常務理事・事務局長     |
| * 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         |
-

## いつも自己啓発を心掛けよう

— 第22回「英検」研究助成報告に寄せて —

(財)日本英語検定協会 会長 羽鳥 博愛

私はこの研究報告書のコメントを長年続けているが、今年ほど我を忘れて夢中になって読んだことはなかった。それは私が担当した報告者たちが、充実した内容を読みやすくまとめてくれたことが最大の原因であるが、もう1つの要因は、私がかつて関係したり、考えたことを発展させて、さらに堅実にまとめたことを報告してくれていたからである。

学問というのは多くの知識の積み重ねであるが、それを目の前で見せられたように感じた。取り組み方にも進歩が見られる。昔ソーンダイクが語彙の調査をしたときは千人もの助手を使ったと言われているが、コンピュータの発達で、しばらく前に奥様の協力だけで非常に多くの語彙を処理してある結果を出した人がある。私は30年ほど前に授業分析を手掛けたが、そのときは5、6人の学生に協力してもらったが、そのデータの処理には2週間ぐらいかかったものである。その後、英語の授業分析にはいくつかのアイデアが示された。それをうまく使って分析を行った人が今回の報告者の中にいる。

野球の王貞治監督の胃の手術は、昔のようにお腹を大きく切開することなく、小さな穴を開けただけで行われたそうである。これは医学の進歩のおかげである。

私は今回読んだ3つのレポートではそんな英語教育学の進歩を感じた。それで興奮したのである。時代はどんどん進歩し発展している。英語教育のあり方にもいろいろな変化が見られる。私たちは、いつも目を開いて新しい考え方や方法を取り入れたいものである。

# Contents

## ● はじめに

- いつも自己啓発を心掛けよう ― 第22回「英検」研究助成報告に寄せて ―  
(財)日本英語検定協会 会長 羽鳥 博愛 …………… 3

## ● 報告別講評

専門選考委員 (初出順)

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

## A. 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 …………… 14

### 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―

高知県 / 土佐女子中学高等学校 講師 野村 真理子 …………… 30

### 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・日本学術振興会特別研究員 DC 清水 遥 …………… 47

## B. 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**

代表者：東京都 / 荒川区立峡田小学校 英語教育アドバイザー 杉山 明枝 …………… 63

### コミュニケーション活動に対する動機づけを高める理論と実践

―自己決定理論に基づいて―

三重県 / 津市立安東小学校 教諭 村井 一彦 …………… 84

---

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—

茨城県立鬼怒商業高等学校 教諭 飯塚 秀樹 …………… 103

---

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**

代表者：鹿児島県立甲南高等学校 教諭 有嶋 宏一 …………… 115

---

第2 言語ライティング学習時に協働作業による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 …………… 128

---

コミュニケーション能力の育成をめざす「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—指導法—

岐阜県立長良高等学校 教諭 石神 政幸 …………… 145

---

英語プレゼンテーションに特化した授業による論理的思考能力を高める試み

—戦略的な英語プレゼンテーション技術の向上をめざして—

**共同研究**

代表者：兵庫県立国際高等学校 教諭 眞田 弘和 …………… 161

---

## C. 調査部門

---

中学校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，語彙レンジの視点から—

東京都／日野工業高等学園 教諭 村岡 亮子 …………… 182

---

授業を見つめる視点

—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 …………… 204

---

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

—教師をめざ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 …………… 216

---

---

## 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 占部 昌蔵 …………… 232

---

## チームティーチングにおける構成員のチーム認知の比較研究

—チーム力をつけるための提案—

三重県立四日市四郷高等学校 教諭 橋爪 真理 …………… 239

---

## 「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、スピーキングテスト技法教授の効果—

東京都／東京大学大学院教育学研究科在籍 関谷 弘毅 …………… 256

---

### ● 第1回～23回「英検」研究助成入選テーマ…………… 268

\* 第1回～21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22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21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22年4月下旬
- ◆ 報告書提出 …………… 平成22年4月30日

# 報告別講評

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

## A. 研究部門・報告Ⅰ

和田 稔

### 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

【報告者：小林 雄一郎】

本研究は、日本人英語学習者（中学生、高校生、大学生）の英作文をデータとした「学習者コーパス」を活用して、「談話標識」に焦点を当てて分析したものである。研究の目的は「日本人英語学習者が学年が上がるにつれて、談話標識の頻度と使用傾向がどのように変化するか」を調査すること、および「日本人学習者と母語話者との間に、談話標識の頻度や使用傾向にどのように違いがあるか」を比較・検討することである。研究手法としては、「テキストデータをコンピュータで計量的に解析する方法」（テキストマイニング）を使っている。まず、多変量アプローチで、学習者と母語話者の談話標識の全体的傾向を分析した後、具体的な談話標識（例えば、and, but, so, because, sometimes など）を個々に分析し、その理由について控え目ではあるが、推定をしている。その分析は興味深い。

本研究のテーマは「談話能力の測定と評価」であるが、研究者本人も言っているように、その点については十分に答えているとは言えない。今後の研究に期待する。

## A. 研究部門・報告Ⅱ

大友 賢二

### 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—

【報告者：野村 真理子】

わが国の英語教育の現状を見渡して、どうしたらより効率的な教育ができるかを検討することは、極めて重要である。その検討手段の1つとしては、英語の発表能力の結果を分析することが考えられよう。例えば、日本人の生徒の結果と英語を母語とする同学年のアメリカ人との結果を比較して、どこがどう違っているのかわかれば、どのようなことを英語教育の重点事項としたらよいか把握できるはずである。

この研究の目的は、スピーキングとライティングの作業を分析する場合、その比較測定のために有効な指標を見つけ出そうというものである。その方法として、中高生計324名に対し、同一テーマでスピーキングとライティングの作業を行わせて、それをコーパス・データとして電子化したものを用いている。比較分析のための有効な指標としては、使用語彙、言語特徴、言語項目の正用率などを取り上げている。そして、調査した多くの項目がモードの違いによる差を示していることが明らかになった、と述



べている。

先行研究や、分散分析の方法などを基盤とし、算出語彙数、言語特徴のモード間の頻度さ、先行研究との比較、エラー分析などが、極めて適切に行われている。現在の研究としては、先行研究でモード差が示されている項目に焦点が当てられているが、算出語彙、モード間の頻度さ、学年別、熟達度別などのさらなる分析結果を、現在直面している日本の英語教育にどう活用できるかという課題に向けて、さらに健闘されることを大いに期待したい研究である。

## A. 研究部門・報告Ⅲ

池田 央

### 英文読解における テキスト間情報統合能力の検証

【報告者：清水 遥】

複数のテキストで構成される代表的な英語読解力テストで、それに正答するためにはどのテキストに含まれる問題文を理解していなければならないかという角度から、今までに使われた英検、TOEIC、ACE などの問題を分類整理し、その中からいくつかの代表例が選ばれている。そして例えば2つ（あるいはそれ以上）あるテキスト文のうち、キー情報の含まれる文だけ理解していれば正答できるもの、両方のテキストを理解していないとできないもの（統合問題）、どちらかを理解していれば正答できるもの（重複問題）などに分類し、そうした問題構造と正答率が解答者の英語読解力とどうかかわっているかが研究されている。

当然のことながら、英語読解力を高めるには単一テキストだけからなる基礎的な読解文の理解がベースになることには違いないが、さらに進むには複数のテキスト文の内容を消化し、それを統合的に理解することが求められる。興味深かったのは、2つのテキスト文のどちらかにキー情報が含まれる並列問題では、後のテキストに含まれる方の再生率が高かったこと。これは心理学という記憶の近接法則が成り立っていたということだろうか。しかし、手紙文ではそうした傾向が見られず、そこでは両者を同等に記憶しておかなければ意味がないということの意味しているとも思われる。いずれにしても、こうした問題文の構造がテスト結果にどう影響するか

度合いを調べておくことは、問題作成者にとっても、問題素材を選ぶにあたって有益な情報を提供するものと思われる。

## B. 実践部門・報告Ⅰ

和田 稔

### 『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—

【報告者代表：杉山 明枝】

本研究は、英語教育特区として地域や学校の特色を生かした英語教育と学習指導要領をベースにして作られた『英語ノート』による「外国語（英語）活動」との融合をめざした実践の報告である。具体的な授業過程や年間指導計画が示されていて、「外国語（英語）活動」を行うのにさまざまな課題に直面している全国の小学校に有益な情報を提供している。しかし、本研究の最も興味深い点はその語彙調査と「語彙テスト」にある。「外国語（英語）活動」と中学校の英語教育で最大の違いは単語の「カテゴリー」と語数である。今、「小・中の連携」の重要さが叫ばれているが、語彙ひとつを採ってみてもその違いは著しい。本研究では、まず、実態を詳しく調査したことは評価できる。さらには「語彙テスト」を行ったことも興味深い、「テスト」を「アンケート」調査の形をとったことは残念である。「外国語（英語）活動」については、さまざまな禁止事項が多い。「評価」もその1つである。しかし、今後の小学校での「外国語（英語）活動」の発展のためには、研究の一環として「テスト」を開発し、実施し、データを蓄積することは必要なことではないだろうか。今後、研究に期待したい。

## B. 実践部門・報告Ⅱ

小池 生夫

### コミュニケーション活動に対する動機づけ を高める理論と実践

—自己決定理論に基づいて—

【報告者：村井 一彦】

村井一彦氏は、英語学習において、どのようにすれば、動機づけが成功するかについて、動機づけの

複雑さの処理に自己決定理論を利用して説明を与えるべく2つの分析を行った。実験対象は中学生で、彼らを相手にアンケート、授業実験などを行い、細かい数量計算を行い、理論構築に成功しているように見える。

また、村井氏は理論と実験のプロセスについても確かめ、きちんとした結果を残した。今後のコミュニケーション能力養成に貢献する実験である。欲を言えば、読者にわかりやすく論文を書くテクニックを身につけること、特に特殊な術語には注を施すとか、一般読者にわかってもらうことを意識して書くことが大切である。今後実験人数を増やし、得た結果を一般化するなら、教授にも学習にも役立つであろう。

## B. 実践部門・報告Ⅲ

小池 生夫

### 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—

【報告者：飯塚 秀樹】

飯塚秀樹氏は、さまざまな通訳訓練法をもとに統合的な「逐次通訳メソッド」なる音声中心の新しい効果が上がる学習法を考案した。それを5か月間続けて授業実験し、効果を測定した。その結果、3点について効果が上がった。例えば、①語彙、文法力を測る事前・事後テスト間に有意差が得られた。②シャドーイングにtop-down的認知処理プロセスを加えた結果、リスニング能力の伸長が有意差で見られた。③中間言語での英文を書かせることで、音声中心の学習では解決されづらい言語分野が特定された。その結果、リプロダクションとシャドーイング法を統合した学習法はかなり有効であるということになった。

飯塚氏の論文研究は第2言語習得理論に基づく学習法では、有効な方法であると思われる。この点が説得性がある。しかし、実験の対象になった人数は限られた人数であるので、この結論を一般化するには不安がある。さらに実験を拡大し、一般化への道を探ることが望ましい。

## B. 実践部門・報告Ⅳ

池田 央

### 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

【報告者代表：有嶋 宏一】

日本人の英語はコミュニケーション力、特にスピーキング力が弱いと言われる。それはグローバル化の世界に伍していくために欠かせない能力として、近年学校英語でも重視されるようになってきた。しかし、どのようにすればよいか、実状は試行錯誤の段階で、実効ある結果を生み出している例はまだ少ないのではないだろうか。

英語だけにかかわらないが、日本人は人の意見を聞きそれを受け止めながら、その上ではっきり自分の意見を人に伝えることが苦手なようである。それには若いときからの批判的思考力の訓練が欠かせない。英語を通じてのディベート活動は批判的思考力を養い、感情に走らず、客観的冷静に物事を考える力を養う上でも役に立つことと考えられる。

そういう意味でこの研究は、緻密に考えられた計画の下、役割演技、他者との対話、説得コミュニケーション、協同学習といったグループ学習の特性を生かしたディベート活動を英語学習に取り入れた大変興味深い研究となっている。データも比較統制群のおけない制約実験の下、実験を挟んだ前後にそれぞれ2回テストを行うことで、継続変化からの補充情報を得る工夫もされている。もしこれが1クラスだけでなく、複数クラス（あるいは複数年度）にわたっての情報量が増えてくれば、ここで見られた傾向がどうなるか一層はっきりしたことが言えるようになるだろう。今後の発展が期待される。

## B. 実践部門・報告Ⅴ

羽鳥 博愛

### 第2言語ライティング学習時に協働作業によるピアレスポンスが生む創造性

【報告者：山本 恭子】

この研究は、課題を与えて自由英作文を書かせるのであるが、最初に書かせた後、生徒同士で話し合いをさせて、もう一度同じことについて書かせると、2回目の方が単語や文法、構文などの点でよくなる

だけでなく、内容的にも向上したというものである。

常識的に考えても、途中で話し合いをさせれば、生徒はお互いに何かを学んで、よりよい作文を書くだろうということは想像できるが、この報告書では1回目と2回目の違いを詳細に分析している。

変化が見られるのは作文全体の長さ、使われた異なり語、複文の数などである。課題は3回与えているが、それは「外国の少女への手紙」、「自分の学校の紹介」、「10年後の自分へ」というように変化に富んでいて適切である。

生徒同士が話し合っ、仮定法の本当の感じをつかむ状況が記録されていたり、リフレクションのときの話し合いの内容など教師としては参考になることが多い。

この作文は高校生に書かせたのであるが、中学生にも読ませ、その感想を高校生に読ませているのもとてもよい。生徒は教師からは学べないことを楽しみながら学んでいる。

話し合いは日本語でさせているのであるが、これも大変効果的で、英語の授業ではなるべく英語を使うことがよいということになっているが、英語の授業における日本語のうまい活用の効用を示している。

## B. 実践部門・報告VI

池田 央

### コミュニケーション能力の育成をめざす 「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—

【報告者：石神 政幸】

読解力を中心とする従来型の英語教育を越えて、新しい学習指導要領の狙いである英語力の総合的発達をめざした取り組みの1つとして「長良メソッド」と呼ばれる新しい試みとその成果を紹介した論文で、その真剣な取り組みと努力は高く評価されてよい。

どんな教科でも、それが生徒の身につき定着するには、長い時間をかけた反復練習と地道な継続性が必要である。特に英語のような場合、その運用能力を身につけるには実際に自分で声を出し、文章も暗記できるよう繰り返し練習することが欠かせない。そのための道具も含めて、生徒に適した教材を開発用意し、またグループによる相互研修の機会も多く

して、学習を持続させるためのさまざまな工夫が取り入れられている。

その結果、4章で示される学習前と後の変化を示すデータは、その効果が一部の英語面だけでなく、語彙、文法、リーディング、リスニング、そしてライティング、いずれの面においても、大きな上昇が見られている。特に、図5、図6における新授業開始以前と以後の違いを示すグラフも「長良メソッド」の効果をよく表している。図7、8の生徒の意識調査に見られる違いも納得のいく結果のように思う。もちろん、それぞれの学校には、そこに適した方法があるだろうが、その学校に合った学習環境を用意し、掲げる目標に向けて生徒の能力を最大限伸ばす工夫を教員も考え、積極的に取り組むことの重要性が示されている。これは1つのよい例だと思う。

## B. 実践部門・報告VII

大友 賢二

### 英語プレゼンテーションに特化した授業による論理的思考能力を高める試み —戦略的な英語プレゼンテーション 技術の向上をめざして—

【報告者代表：眞田 弘和】

これは、「英語プレゼンテーションを通し、グローバルな理解を深める」授業の実践記録である。具体的には、4つのモジュール：(1) English competence, (2) communication, (3) global understanding, そして、(4) logical thinking の育成を包括するものである。

この実践の重要目標の1つは、「論理的思考」の育成にあるとしている。ごく常識的には、「思考の形式・法則。また、思考の法則的なつながり」が、「論理」の意味ではある。ところが、論理的思考の内容や構造を規定することは、決してやさしいことではない。

しかし、この記録の多くの場で、それを示そうとしている努力の跡が見える。それは、極めて価値のある努力である。例えば、〈表1〉「実施前の質問紙で『できない』の人数が多かった質問項目」、〈図6～図9〉「質問項目1, 2, 5, 7」、〈表4〉「評価指標モデル」などに示されている事項の内容は、「論理的考察」とは何かを説明するのに十分な項目と言える。

上の「評価指標モデル」では、17の質問項目に関して、4つのモジュールのそれぞれがどの質問項目に最も関連するかが示されている。この質問項目の中には、それぞれすべてのモジュールに関連するものもあるし、あるいは、1つしか関連するものがないモジュールもある。そこで、どういう視点をもとにして、それを定めることができたのであろうか。つまり、それぞれの4のモジュールの内容の定義を最初により明確にしておけば、よいのではないかと考える。それが可能であれば、その評価がより効率的に可能になるであろう。そして、その結果をもとにすれば、現場の英語教育のなすべき方向がより明確に把握できるであろう。その目的遂行のため、さらに健闘されることを心から祈るものである。

### C. 調査部門・報告 I

羽鳥 博愛

#### 中学校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  
視点から—

【報告者：村岡 亮子】

語彙の研究は今までもいろいろな人によって行われているが、この調査には今までの研究では行われていないことがあって、それなりの価値があるようである。

この報告書は大変読みやすく書かれているが、これは原稿を推敲してくれた人がいるようで、これは今までの英検への報告書にはなかったことである。しかし、今後読みやすく正確な論文を書くためには余裕がある人は考えてよいことである。

新出単語が同じ本の中で、何回繰り返し返されているか、またどういう品詞で使われているか（これは結局どういう意味で使われているか）は、やりたいと思っても複雑で手に負えなかった。これは今はコンピュータのおかげでできたのであろうが貴重である。本文以外の英文中の語も調査したのも貴重である。

このような研究から、語彙の習得を考慮したカリキュラムの提案をしているのは今後の指導への有益な助言である。phrase を1語扱いにしたのもよかった。

何冊の教科書で共通に使われているかの語彙レン

ジの調査も有益で、共通語彙を増やすべきだというサジェスションもとても参考になる。

時間の関係であろうが、細かい調査は Sunshine だけに絞ってしまったのは残念であるが、全体として関係者に役に立つ調査をしてもらえたと思う。

### C. 調査部門・報告 II

和田 稔

#### 授業を見つめる視点

—教員や生徒には授業がどう見えているか—

【報告者：三野宮 春子】

本研究の目的は「教員や生徒が授業をどのように見るか」という授業観察・授業分析と「授業の見方が教員や生徒の知のスキーマとどのような関連があるか」という「批判的思考」の2点について調査・分析したものである。その研究手法は、日本の英語教育における授業研究には普通見られないものであり、新しい視点からの授業研究・授業分析として注目される。昨今、授業研究は私的研究団体でも、地方自治体の教育委員会が主導する公的研究会でも盛んに行われている。しかし、その実態はややもすると深さに欠けて表面的な現象を観察するか、あるいは、一定の「ピリーフ」から判断・評価する傾向にある。このような状況の中で本研究は注目に値するものである。

ただし、本研究には、今後追求すべき課題が残されている。教師と生徒が授業を見る観点はカテゴリーによって違いがあるが、その違いの追求が必ずしも十分でないこと、研究の第2段階として、授業のVTR視聴後、中学校英語教員4名と研究者本人とが授業のシーンごとに協議をしているが、協議参加者は中学校英語教員4名である。高等学校の授業を分析し協議するのになぜ中学校の教員が4名であったかについては説明がない。高等学校の英語教員が参加していれば、より興味深い協議になったかもしれない。

いずれにしても、本研究の特長を生かし、さらなる研究につなげることを期待している。

## C. 調査部門・報告Ⅲ

羽鳥 博愛

### 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

—教師をめざす大学生が行った  
模擬授業の分析を中心に—

【報告者：志村 昭暢】

これは教員志望の学生が、大学の学生を生徒に見立てて行った模擬授業の報告である。結果の分析はCOLTという方法で行っている。私は30年ほど前に英語の授業分析を3回行っているが、そのときは何から何まで自分で考えなくてはならなかったのが時代の変遷を感ずる。

出てきた結果は授業の内容は、簡単に言うと教師の考え方に影響されるというものであるが、この報告はCOLTを十分に活用して調査してみたという点が問題である。この報告書は全体としては大変読みやすく書かれているのであるが、結果の部分はあまり明瞭ではない。しかしCOLTの分析内容が詳しく紹介されているので、今後授業分析を試みる人には参考になる。

COLTがよいのは、英語がどのくらい教師と生徒によって使われているかを細かく分析している点で、これは教育学で提案された授業分析には見られなかったことである。

全体が読みやすいというのは先行研究の紹介や、少し難しい用語が出てくるとすぐにそれを説明している点に見られる。後者の例は、「オープン・コーディング」という用語を使うと「切片にラベル名をつけ、カテゴリーを作る作業のこと」と説明している。このような説明法は今後取り入れたいものである。

## C. 調査部門・報告Ⅳ

大友 賢二

### 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—

【報告者：占部 昌蔵】

この調査では、入試英作文（和文英訳）と自由英作文の結果をコーパス化し、それぞれの内容を検討し、また、その間にどのような相違があるかを調べたものである。ここでは、入試英作文148校からの

データ、自由英作文97人からのデータをもとに入試英作文コーパスと学習者自由英作文コーパスを構築している。その結果は、総語数 (tokens)、異なり語数 (types) ごとに分析してあるが、語彙多様性の視点からは、入試英作文の方が多様であることを明らかにしている。また、語彙難度に関する分析結果では、自由英作文の語彙より入試英作文の語彙の方が難度の高いということを明らかにしている。その他、この報告では、特徴語の分析などの綿密な結果が見られる。

この調査では、いわゆる産出語彙の視点が中心になっている。「語彙」を分析すると言っても、その内容に関しては、いろいろな視点からの検討が必要である。高校生が理解できる語彙（受容語彙）、運用できる語彙（産出語彙）という視点からの分析であろう。こうした語彙能力はさらに、「広さ」（何語知ってるか）と「深さ」（どのくらいよく知っているか）という視点からも、検討しなければならない。

さらに、異なる被験者のデータで入試英作文能力と自由英作文能力の差異を比較した場合と、同じ被験者が、入試英作文と自由英作文を行った場合のデータ比較が今後の課題の1つであろう。報告者は、今回は、同じ受験者が自由英作文と入試英作文の両方を行った場合の調査を行いたいと述べているが、その方向でのさらなる健闘を、大いに期待するものである。

## C. 調査部門・報告Ⅴ

和田 稔

### チームティーチングにおける構成員の チーム認知の比較研究

—チーム力をつけるための提案—

【報告者：橋爪 真理】

本研究は昭和62年（1987）に始まった「語学指導等を行う外国語青年招致事業（JET Program = Japan Exchange and Teaching Program）により来日した英語を母国語とする「外国語（英語）指導助手（ALT；AET）と日本人英語教師（Japanese Teacher of English = JTE）との「協同授業」（Team Teaching = TT）の課題（「やりにくさ」）を探索的に調査・研究したものである。TTが日本の中学校・高等学校の英語教育に導入されてから23年が経過した今日の状態を見ると、TTに対する関心は薄れ

つつあるように思われる。しかし、他方、TTは新しい局面を迎えていて、大きな転換期に差しかかっているように思われる。新しい局面とは、小学校への「外国語(英語)活動」に伴う「ネイティブ・スピーカー(ALTや留学生など)の活用」である。このような状況の中で行われた本研究の意義は大きい。

本研究の最大の特徴は研究方法の手堅さである。データの収集、分析、解釈の一連の手続きは見事である。分析結果では、従来経験上言われていたことを裏づけるものもあるが、着実な手続きの上に出された結果は説得力のあるものである。このような研究がさらに、日本人研究者によって行われることを期待したいが、そのときに、本研究の研究手法は1つのモデルになるであろう。

### C. 調査部門・報告VI

小池 生夫

#### 「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  
テスト技法教授の効果—

【報告者：関谷 弘毅】

本論文の特徴は一般に気がつかないところに視点を当てて、コミュニケーション能力の養成方法に新

しい方向を提供したところである。一般に話し手の英語スピーキング能力養成を促す方法は、話す動機づけをいかに話者が自ら成功させるかが重要である。ところが、関谷氏は、話し手が英語スピーキング能力を高めるには、話の相手である聞き手がいかなる方法によってか、話し手の能力を刺激し、それによって、話し手が刺激を受けて隠れた能力、やる気を持ち出すようになるという。例えば、スピーキングを聞いている聞き手の相づち、引き出す言葉の表現、単語、文表現、文法の正確性などが向上するのだという。それを中学生集団を対象に授業実験をして妥当な結果を出している。本論文を読んだ人は、裏をかかれたような思いを持つかもしれない。しかし、interactionというスピーキングの技能では、当然聞き手と話し手の協力によって、スピーキング能力も触発され、発達するのが自然である。本研究者の着眼点のユニークさ、すばらしさを評価するものである。最後に実験での対象人数が少ないので、データに一般性を持たせるには、さらに人数を増やす必要がある。

# 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

## 概要

本研究では、日本人中学生、高校生、大学生の英作文を集めた「学習者コーパス」を解析し、(1)中学生、高校生、大学生と学年が上がるにつれて、談話標識の頻度や使用傾向はどのように変化するのか、(2)学習者（中学生、高校生、大学生）と母語話者の間には、談話標識の頻度や使用傾向にどのような違いがあるのか、という2点に光を当てて、量的分析と質的分析を行った。また、談話標識に関して、先行研究ではさまざまな定義や構成要素が提案されているが、本研究では Hyland (2005) の metadiscourse markers の定義とリストに準拠した。

その結果、接続表現 (transitions, frame markers)、視点 (self-mentions)、心的態度 (hedges, boosters) といった多くの点において、習熟段階の異なる学習者の間、そして学習者と母語話者の間に頻度や用法に関する大きな差異が見られた。

## 1 はじめに

学習者が実際に使用した言語の特徴や誤用についての知識を持つことは、英語教師にとって重要なことである。第二言語習得の分野では、誤用は、1) その学習者が対象言語をどれくらい学んだかについての情報を教師に提供する、2) どのように対象言語が学習されるかについての情報を研究者に提供する、3) 学習者が正用と誤用に関する情報をもとに対象言語の規則を発見できる、という3つの点で有意義であるとされている (Corder, 1967)。

近年、英語教育の現場では実践的コミュニケー

ション能力の育成を図ることが求められており、中学校や高校の学習指導要領にも同様の記述が見られる。しかし、円滑で効果的なコミュニケーションをするためには、「何を」伝えるかよりも、「いかに」伝えるかが必要不可欠となる。具体的に効果的なコミュニケーションを達成する1つの方法は、談話標識によって、談話のユニット間の論理関係や意味関係を表すことである (Altenberg & Tapper, 1998, p.80)。それらの表現には、談話の結束上の手がかりを与えて (Leech & Svartvik, 1994, p.177)、読み手や聞き手がユニット間の一貫性や、命題内容に対する書き手の評価や態度を見つけることを手助けし、テキストの意味理解ができるようにする働きがある。しかしながら、対象言語とは異なる言語的背景や文化的背景を持つ学習者にとって、談話標識の「適切な」使用は非常に難しい。接続語の使用数が増えても結束性の質が上がるわけではなく (Crewe, 1990)、対象言語の「規範」から「逸脱」したモダリティの使用がテキストの理解を妨げることもある。したがって、実践的コミュニケーション能力の育成を図る上で、学習者による談話標識の使用傾向を調査し、彼らの談話構造における特徴や誤用を究明することは極めて重要である。しかしながら、これまでの研究では、手作業による談話分析のコストが高いこともあって、限られた数の学習者データしか扱うことができず、そこから得られた結果がどこまで普遍的なものかを検証することが難しかった。さらに、大規模な調査を行う場合は、多くの分析者が必要となり、どうしても結果が個々の分析者による主観に影響されてしまうという欠点があった (e.g., Baker, 2006)。

それに対して、本研究では、日本人中学生、高校生、大学生の英作文を集めた「学習者コーパス」をテキストマイニングの手法（3.3参照）を用いて客観的に解析し、学習者作文における談話標識の使用傾向を統計的に俯瞰（ふかん）する。また、量的分析から得られた結果を手がかりに、質的分析を有機的に組み合わせ、学習者談話に特徴的なパターンを抽出する。

## 2 研究の背景

### 2.1 コーパス言語学

「コーパス」(corpus) という語は、元来「身体」(body) を表すラテン語であるが、*Oxford English Dictionary* によれば、「言語分析のための言語資料の集積」を意味する使用例は、1956年と比較的新しいものである。また、現代のコーパス言語学において、「コーパス」とは、「機械可読な」形式で集積された大規模で「真正な」言語データベースのことを指し、特定の言語変種やジャンルに対する「代表性」を持つ点で単なるアーカイブとは異なるものである (Baker, Hardie, & McEnery, 2006, pp.48-49)。そして、コーパス言語学は、Leech (1992) によれば、次のような特徴を持つとされている (p.107)。

- 言語能力よりも、言語運用に中心を置く
- 言語の普遍的特性の解明よりも、個別言語の言語記述に中心を置く
- 質的な言語モデルのみならず、量的な言語モデルにも中心を置く
- 言語研究における合理主義的な立場よりも、より経験主義的な立場に中心を置く

### 2.2 学習者コーパス

学習者コーパスとは、外国人学習者によって産出された言語データを機械可読な形式で集積したものである (Leech, 1998, p.xiv)。1990年代以降、さまざまな学習者コーパスが構築されてきたが、第二言語習得 (SLA) の研究のために言語データを比較検討するという方法論は必ずしも新しいものではない。1950年代後半、対照分析の研究者たちは、量的データこそ使っていなかったものの、目標言語と第一言語の類似度が言語学習の困難度と関係があると

予想していた (e.g., Lado, 1957)。1960年代に入ると、誤用分析の研究者たちが、学習者言語の発達過程を解明するために、学習者がどの段階でどのような誤用をするかに注目し、そのパターンの記述を試みた (e.g., Corder, 1967)。1970年代には、運用分析の研究者たちは、誤用だけでなく、正用も含めた「中間言語」(Selinker, 1972) の運用全体を分析対象とするようになった (e.g., Dulay & Burt, 1973)。学習者コーパスとは、このような SLA における歴史の流れの中で生み出されたものにほかならない。

学習者コーパスの先駆的な試みとしては、コペンハーゲン大学で1970年代に行われた PIF Corpus (Færch, Haastруп, & Phillipson, 1984)、1970～80年代にドイツの移民を対象に調査した ZISA Project (Clahsen, 1980)、ヨーロッパ5か国における移民を対象に調査した ESF Database (Perdue, 1993)、幼児の母語習得データベースである CHILDES (MacWhinney, 1995) などがある。そして、コーパス言語学の知見を十分に取り入れた現代の学習者コーパスの代表的なものとして、さまざまな母語を背景とする英語学習者の作文を集めた ICLE (International Corpus of Learner English) (Granger, 1998a) をはじめ、LLC (Longman Learner's Corpus) や CLC (Cambridge Learner's Corpus) といった商用コーパスがある (e.g., Pravec, 2002)。

### 2.3 談話標識

「談話標識」(discourse markers) とは何か。その定義や構成要素をめぐって、これまで多くの議論が成されてきた。まず、その名称に関しても、discourse markers 以外に、cue phrases, discourse connectives, discourse connectors, discourse operators, discourse particles, discourse signaling devices, phatic connectives, pragmatic connectives, pragmatic expressions, pragmatic formatives, pragmatic markers, pragmatic operators, pragmatic particles, semantic conjuncts, stance connectives など、枚挙にいとまがない (e.g., Fraser, 1999)。そして、談話標識の定義についても、多くの議論が存在する。しかしながら、いずれの研究においても、限られた数の談話標識しか分析対象とされておらず、網羅的なリストが提示されていない。

「メタ談話標識」(metadiscourse markers) も、広義での談話標識の一種である。かつてメタ談話は



「談話についての談話」(Vande Kopple, 1985, p.83)と考えられていたが、最近の研究では「書き言葉、あるいは話し言葉のテキストにおける言語要素で、命題内容に何かを付け加えるものではなく、聞き手や読み手が与えられた情報を系統立て、解釈し、評価することを助けるためのもの」(Crismore, Markkanen, & Steffensen, 1993, p.40)と定義されるようになった。

メタ談話標識の研究において、最もよく使われる枠組みは、おそらく Hyland list (Hyland, 2005) であろう。このリストは、Vande Kopple (1985) や Crismore et al. (1993) による研究をベースとして、10種類のカテゴリー(表1)に分類される約400種類の談話表現を網羅的に収録したものである。また、このリストは、コーパスに基づく統計的研究を想定して作成されたものであり、これまでにアカデミック・ライティングをはじめ、教科書、学位論文、ビジネスレターなど、さまざまな言語データの分析で成果を上げている。

Hyland list は書き言葉の分析を想定したリストである。また、多くの研究で「談話標識」と見なされている。

る接続詞や接続副詞の多くは、Transitions (TRA) や Frame markers (FRM) に含まれているが、Hedges (HED) や Boosters (BOO) のような stance markers (Biber, Johansson, Leech, Conrad, & Finegan, 1999, p.979), Self-mentions (SEM) のような人称代名詞のみならず、書き手の態度や評価を表す動詞なども含まれているため、非常に多角的な分析が可能である。以下、本研究においては、Hyland (2005) によってリスト化されたメタ談話標識を「談話標識」と呼び、分析の対象とする。

## 3 分析方法

### 3.1 リサーチ・クエスチョン

本研究の目的は、日本人中学生、高校生、大学生の英作文を集めた学習者コーパスをテキストマイニングの技法を用いて解析し、そこから得られた結果を母語話者のコーパスと比較することである。その目的を達成するために、本研究では、以下の2つの research questions (RQ) を設定する。

■ 表1：メタ談話標識の意味カテゴリー

Category	Function	Examples
<i>Interactive resources</i>		
<i>Help to guide reader through the text</i>		
Transitions (TRA)	Express semantic relation between main clauses	in addition / but / thus / and
Frame markers (FRM)	Refer to discourse acts, sequences, or text stages	finally / to conclude / my purpose here is to
Endophoric markers (END)	Refer to information in other parts of the text	notes above / see Fig / in section 2
Evidentials (EVI)	Refer to source of information from other texts	according to X / (Y, 1990) / Z states
Code glosses (COD)	Help readers grasp functions of ideational material	namely / e.g. / such as / in other words
<i>Interactional resources</i>		
<i>Involve the reader in the argument</i>		
Hedges (HED)	Without writer's full commitment to proposition	might / perhaps / possible / about
Boosters (BOO)	Emphasize force or writer's certainty in proposition	in fact / definitely / it is clear that
Attitude markers (ATM)	Express writer's attitude to proposition	unfortunately / I agree / surprisingly
Engagement markers (ENG)	Explicitly refer to or build relationship with reader	consider / note that / you can see that
Self-mentions (SEM)	Explicit reference to author(s)	I / we / my / our

- 中学生、高校生、大学生と学年が上がるにつれて、談話標識の頻度や使用傾向はどのように変化するのか
- 学習者（中学生、高校生、大学生）と母語話者の間には、談話標識の頻度や使用傾向にどのような違いがあるのか

これら2つのアプローチに関して、Granger (1998a) の表現を用いるならば、前者は「中間言語の異なる段階の比較」(IL-IL comparison) であり、後者は「母語と中間言語の比較」(NL-IL comparison) である (pp.12-13)。また、本稿では、テキストマイニングを用いて談話標識の全体的な使用傾向を俯瞰したのち、日本人学習者の英作文に特徴的な談話標識に光を当てる。

### 3.2 分析データ

本研究では、JEFLC Corpus, ICLE-JP, LOCNESS の3種類のコーパス（総語数は661,043語）をデータとして使用する。

JEFLC Corpus は、日本の中学生と高校生による自由英作文を集めた学習者コーパスである（約60万語）。本研究では、ICLE-JP および LOCNESS とのデータの整合性を考慮し、小学館コーパスネットワーク (SCN) で無償公開されているデータのうち、論説文 (argumentative essay) のみを分析対象とする。

ICLE-JP は、日本の大学生による論説文を集めた学習者コーパスである（約17万語）。本研究では、著作権者の許諾を得てプレリリース版を分析対象とする。

LOCNESS は、英米の母語話者による英作文を集めたコーパスであり、ICLE の参照コーパス (reference corpus) として設計された（約30万語）。これは、コーパス作成者にコンタクトを取ることで入手可能（有償）である。本研究では、アメリカ人大学生による論説文のみを分析対象とする。

表2は、本研究で使用するデータの概要である。なお、表中の JH, SH, UNI, NS は、それぞれ中学生、高校生、大学生、母語話者を表している。また、作文タスクの詳細については、投野 (2007) および Granger (1998a) を参照されたい。

■表2：分析データの概要

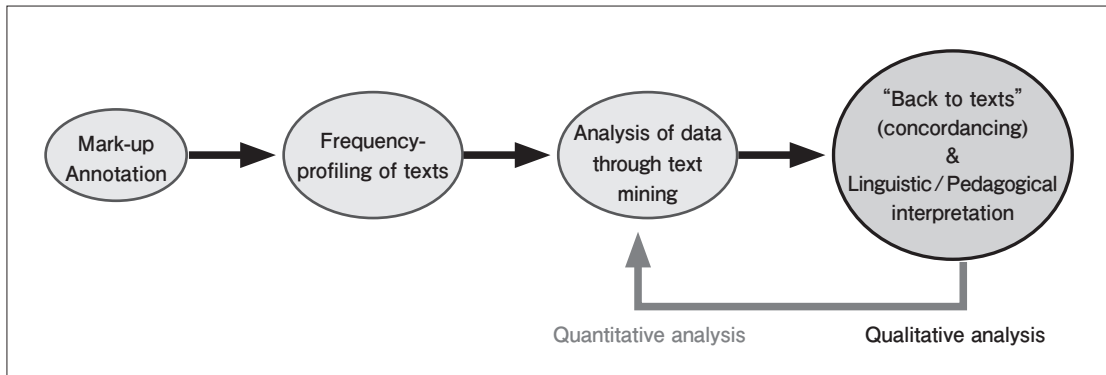
	JH	SH	UNI	NS
Corpus	JEFLC		ICLE-JP	LOCNESS
N	2921	2453	327	176
Tokens	162919	179750	168800	149574

### 3.3 テキストマイニング

テキストマイニングとは、テキストデータをコンピュータで計量的に解析し、有益な情報を抽出するためのさまざまな手法の総称であり、統計学、データマイニング、人工知能、自然言語処理で開発された技術を背景に持っている。テキストマイニングは、大規模なテキストデータを統一的な視点から少ない労力で客観的に分析することを可能にする (e.g., 松村・三浦, 2009)。現在のコーパス言語学では、インターネット上の膨大な言語データからコーパスを自動生成する技術が導入されつつあり、個人の研究者であっても数億語から数十億語のコーパスを構築することが可能となり、100億を超えるウェブページに含まれる言語データを蓄積している研究グループも存在する。このような大規模データを前にしたとき、手作業でデータを解析することは極めて困難となる。しかしながら、分析に利用されるデータが大きければ大きいほど、データ縮約やテキスト分類といったテキストマイニング技術の必要性は高まり、その精度も安定していく。したがって、テキストマイニングは、言語研究において、分析データの量および分析結果の質を飛躍的に高めるブレイクスルーをもたらす可能性を秘めている。

本研究は、このようなテキストマイニングの技法を用いて、英作文における談話構造を解析するものである。具体的には、コーパス中の文章から品詞情報・構文情報・談話情報などを自動抽出し、それらの情報から得られる頻度パターンに対してさまざまな量的分析を行う。しかしながら、コーパス言語学においては、量的分析と質的分析が常に相補的な関係になければならない。したがって、テキストマイニングによって全体的な傾向が把握された後は、「テキスト」そのものに戻って、コンコーダンスの精緻な読みがなされなければならない。そして、テキストの読みから得られる知見は、新たな量的分析のための手がかりを与えてくれる。このようにして、量的分析と質的分析は有機的に循環していく (図1)。

▶ 図1：分析の手順



## 4 多変量アプローチ

### 4.1 頻度集計

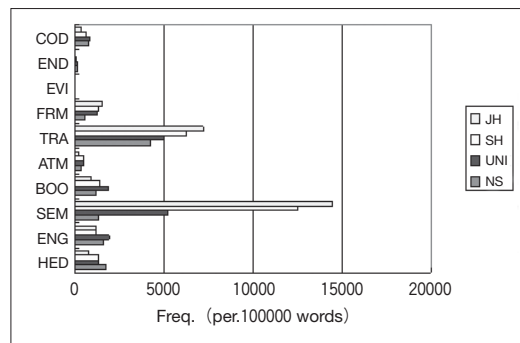
まず、一部の記号（括弧、疑問符、ハイフンなど）を除いて、Hyland list におけるすべての談話標識の頻度を調査したところ、355種類の談話標識が延べ138,988回使用されていた。表3は、355種類の談話標識を10種類のカテゴリー（表1）に分類した生頻度を集計したものである。また、図2はそれを10万語当たりの相対頻度に変換した後に視覚化したものである。表中の“chi-squared”と“p-value”は、それぞれ  $\chi^2$  統計量と有意確率を表している。

■表3：カテゴリー別の頻度集計表（生頻度）

	JH	SH	UNI	NS	chi-squared	p-value
COD	568	1133	1475	1175	1480.964	***
END	114	195	334	306	496.623	***
EVI	0	4	44	82	1685.416	***
FRM	2573	2442	2213	853	162.497	***
TRA	11788	11325	8443	6455	741.850	***
ATM	419	985	887	503	419.840	***
BOO	1550	2506	3170	1766	1735.963	***
SEM	23622	22549	8869	2018	12992.040	***
ENG	1985	2261	3242	2470	2422.122	***
HED	1343	2385	2291	2645	3037.304	***

df = 3, \*\*\* =  $p < .001$

▶ 図2：カテゴリー別の頻度集計グラフ（相対頻度）



### 4.2 相関分析

中学生、高校生、大学生、母語話者の4グループは、談話標識の使用パターンに関して、どの程度の類似性を持っているのであろうか。表4は、談話標識のカテゴリー別頻度集計表（表3）に対して、各ケース間における Pearson の積率相関係数を求めた結果である。

■表4：Pearson の積率相関係数

	JH	SH	UNI	NS
JH	1.000			
SH	0.998	1.000		
UNI	0.910	0.916	1.000	
NS	0.455	0.466	0.760	1.000

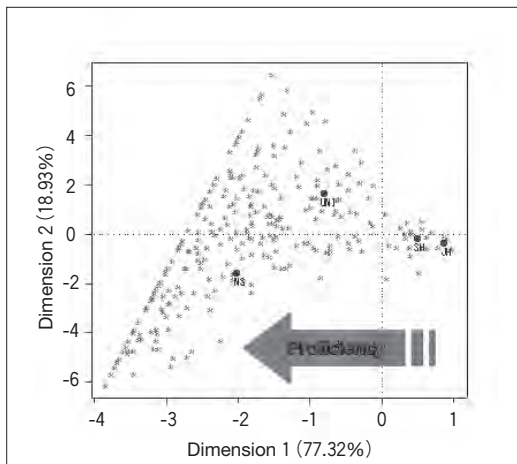
表4によれば、学習者（中学生、高校生、大学生）の間では相関係数は0.910～0.998と極めて高く、談話標識の使用傾向という点に限って言えば、これら3つのグループはかなり類似した言語特徴を持っている。それに対して、母語話者と学習者の相関係数は0.455～0.760と相対的に低い。

### 4.3 対応分析

次に、分析データ（中学生、高校生、大学生、母語話者）における談話標識の全体的な使用傾向を俯瞰するために、対応分析を行う。この手法は、大量のデータを分類、整理、縮約することでデータの全体像をつかみ、ケース間の関係、変数間の関係、ケースと変数の関係を多次元空間上に視覚化するものである。数学的には林知己夫の数量化Ⅲ類や西里静彦の双対尺度法と同じ計算方法で、クロス表における行と列の相関（正準相関）を最大化する解析法である。なお、この解析法は、1回の固有値計算や特異値分解によって解が得られるために計算が簡便であり、広く利用されている。さらに、計算過程のオプションがないため、因子分析や主成分分析といった解析法よりも再現性が高い。

図3は、データ中に生起するすべて(355種類)の談話標識を変数として、対応分析を実行した結果である。この図は、解析の結果として得られる得点のうち、最も寄与率の高い第1次元(77.32%)と第2次元(18.93%)を2次元散布図に布置したものである(第2次元までの累積寄与率は96.25%)。図中で近接する項目は類似した性質があることを示し、図中の項目間を隔てる距離が大きいほど異質性が高いことを示す。ただし、解析結果を解釈するにあたっては、各次元が直交している(無相関である)ことに注意しなければならない。なお、視認性を重視し、変数(談話標識)のラベルは非表示としている。

▶ 図3: 355種類の談話標識を変数とする対応分析



この図を見ると、第1次元(横軸)の右から左へ向かって、中学生、高校生、大学生、母語話者の順でケース(サブコーパス)が布置されており、談話標識の使用傾向と英語習熟度が関連性を持っていることがわかる。また、変数の分布を見ると、第1次元の負の帯域(左側)に数が多く、学年が上がって、習熟度が上がっていくにつれて、産出できる談話標識の種類が増えていくこともわかる。

図4は、10種類のカテゴリ別の頻度行列(表3)に対して、対応分析を実行した結果である。この図は、解析の結果として得られる得点のうち、最も寄与率の高い第1次元(93.84%)と第2次元(4.60%)を2次元散布図に布置したものである(第2次元までの累積寄与率は98.44%)。

▶ 図4: 10種類の意味カテゴリを変数とする対応分析

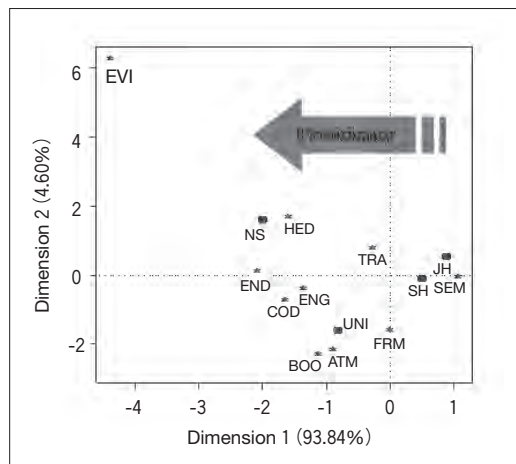


図4においても、第1次元に習熟度が反映されており、談話標識の使用傾向と習熟度が強い関連性を持っていることがわかる。そして、ケースと変数の分布を見ると、中学生や高校生の談話にSEM, FRM, TRAなどが顕著である一方、母語話者の談話にはHEDやENDが顕著であることがわかる。

## 5 言語学的分析

前節では、多変量アプローチを用いて、日本人学習者と母語話者による談話標識の使用傾向を俯瞰した。本節では、日本人学習者の英文文に特徴的な談話標識に光を当てて、詳細な量的・質的分析を行う。

紙面の都合もあり、低頻度のカテゴリー（COD, END, EVI）や、学習者の作文と母語話者の作文に大きな差が見られないカテゴリー（ATM, ENG）は割愛する。

## 5.1 Interactive resources

Hyland (2005) によれば、interactive resources とは、TRA, FRM, END, EVI, COD の上位カテゴリーであり、命題に関する情報を構造化し、テキストに結束性を与える役割を持っている (p.50)。本稿では、比較的高頻度な TRA と FRM を中心に、多くの先行研究で「談話標識」と見なされている接続詞や接続副詞を分析していく。

### 5.1.1 Transitions (TRA)

学習者による産出言語の中核を担うのは内容語であるが、機能語も文構成上で重要な働きを持っている。とりわけ、接続詞は、初期段階から英語学習教材などで多く提示され、学習者になじみのある語彙である。同時に、接続詞は、学習者が英作文などで多用する表現でもあり、さまざまな学習者コーパスにおいて高い頻度で現れている (e.g., 小林, 2009a, 2009b, 2009c)。だが、「たくさん使っていること」は必ずしも「正しく使っていること」を意味してはいない。学習者の作文は、それが上級の学習者のものであったとしても、ときに母語話者の目には奇妙に映る。それは、多くの場合、学習者が「適切な種類の接続詞を使用できていない」(McCarthy, 1991, p.50) からであり、接続詞の過剰使用によって「人工的で機械的な文章」(Zamel, 1983, p.27) となっているからである。接続詞や接続副詞のような接続語を適切に使用することは、語彙に関する知識のみならず、構文や意味、そして談話に関する多様な知識が要求されるため (Tankó, 2004, p.159), 必ずしも容易ではない。

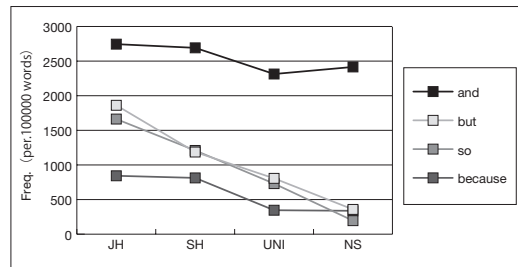
学習者による接続語の使用を分析した先行研究は多い (e.g., Altenberg & Tapper, 1998; Granger & Tyson, 1996; Tankó, 2004)。これらの先行研究の多くは、母語話者と学習者のデータを統計的に比較し、学習者が有意に過剰使用／過少使用している表現を報告したものである。そこで用いられている方法論は、異なる母語を持つ学習者のデータを比較しているために、第二言語習得における母語の影響などを探るには有効である。その一方、同一の母語を持つ

異なる学習段階の学習者データを分析しているものは極めて少なく、あったとしても、扱っているデータ規模は数十人規模と極めて小さい。その限りで、中学生、高校生、大学生による大規模コーパスを縦断的に解析する本研究の意義は小さくない。

#### 5.1.1.1 高頻度接続詞の頻度

図5は、中学生、高校生、大学生、母語話者の4グループにおける TRA の上位4語 (*and*, *but*, *so*, *because*) の相対頻度 (10万語当たり) をまとめたものである。これら4語の頻度を合計すると、分析データにおける TRA の頻度全体の90.03%を占めている。なお、本来ならばヒストグラムで描かれるべきデータ形式であるが、各グループ間の推移をとらえやすいように折れ線グラフで描いている。

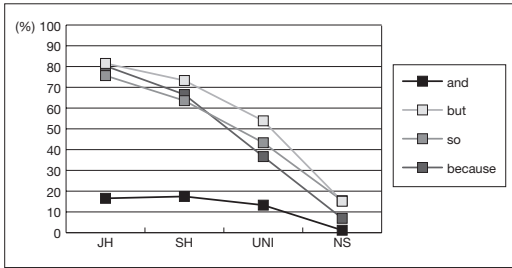
▶ 図5: *and*, *but*, *so*, *because* の相対頻度



この図を見ると、4語とも習熟度 (学年) が上がっていきにつれて、有意に頻度が減少していく (*and*:  $\chi^2 = 88.407$ ,  $df = 3$ ,  $p < .001$ ; *but*:  $\chi^2 = 1818.366$ ,  $df = 3$ ,  $p < .001$ ; *so*:  $\chi^2 = 1958.101$ ,  $df = 3$ ,  $p < .001$ ; *because*:  $\chi^2 = 660.092$ ,  $df = 3$ ,  $p < .001$ )。ICLE のフランス人学習者データと LOCNESS を統計的に比較した Granger and Rayson (1998) によっても報告されているように、接続詞の過剰使用は、学習者言語の顕著な特徴の1つである (p.127)。そして、母語話者は、学習者が *and* や *but* ばかりを産出するのに対して、*also* や *however* などの接続副詞を巧みに使い分けることで、より効果的な文章を構築している。

#### 5.1.1.2 高頻度接続詞が文頭で生起する割合

次に、図6は、4グループにおける TRA の頻度上位4語が文頭で生起する割合をまとめたものである。

▶ 図6: *and, but, so, because* が文頭で生起する割合

この図を見ると、4語とも、習熟度が上がるにつれて文頭で生起する割合が小さくなっていく。それぞれの語に関して、文頭での頻度と文中での頻度の比率には有意差が見られる (*and*:  $\chi^2 = 588.916$ ,  $df = 3$ ,  $p < .001$ ; *but*:  $\chi^2 = 1104.453$ ,  $df = 3$ ,  $p < .001$ ; *so*:  $\chi^2 = 669.402$ ,  $df = 3$ ,  $p < .001$ ; *because*:  $\chi^2 = 979.620$ ,  $df = 3$ ,  $p < .001$ )。日本語では「また」、「しかし」、「なぜなら」のように、接続語で文章を始めることが多いため、学習者が文頭の接続詞を好むのは、母語の干渉である。

また、Biber et al. (1999) が示しているように、文頭に生起する *and* や *but* は、話し言葉の特徴づけるものであり (p.84)、一般的にフォーマルな書き言葉で使ってはならないとされている。それにもかかわらず、母語話者が *but* の約15.14%を文頭で使っている点は注目に値する。これは、おそらく、語用論的用法、つまり語と語をつなぐ統語論的機能ではなく状態と状態をつなぐ語用論的機能を担う用法 (van Dijk, 1977) であるが、この点については今後の詳細な分析が必要である。

そして、*so* と *because* に関しては、単に文頭の頻度を見るだけではなく、構文レベルや談話レベルの分析が求められる。まず、*so* という語には、一般的に、副詞としての用法 (e.g., We behaved so stupidly.) と従属接続詞としての用法 (e.g., It was quite windy, so we had to button our coats up.) があるとされている。さらに、Fraser (1993) は、第3の用法として、引用(1)のように文頭に現れる *so* を談話標識の *so* と定義し、引用(2)のような従属接続詞の *so* などと区別している (p.6)。

- (1) John was sick. So don't expect him.
- (2) John was sick, so he went to bed.

しかしながら、Fraser (1993) が談話標識の *so* と

定義した用法は、リーチ・池上・上田・長尾・山田 (2006) などにも明記されているように、通常は話し言葉で用いられる用法である (p.1594)。それにもかかわらず、学習者が文頭で *so* を多用することは、彼らの言語使用が話し言葉の影響を受けていることの証左となる。

次に、*because* は、多くの文法書や辞書にも書かれているように、「主節の後ろにくるのが普通」(江川, 1991, p.386) であり、文頭で使うのは「先に理由や原因を述べる場合に限られる」(リーチ他, 2006, p.128)。しかし、もっと問題にされるべきは、学習者が文頭で *because* を用いた場合の多くが、引用(3)~(5)のような主節を持たない断片文であることである。

- (3) \* Because it is my dream. (JH)
- (4) \* Because I am Japanese! (SH)
- (5) \* Because English is used all over the world. (UNI)

本研究の分析データでは、中学生、高校生、大学生が文頭で *because* を使った場合、それぞれ 97.55%, 94.75%, 84.58% の割合で断片文となっている。これも「なぜなら、それは私の夢だからです」のような文章が許容される日本語の影響であると考えられるが、主節を持たない *because* の文も、話し言葉における *why* で始まる疑問文の答えとしては許容される。したがって、学習者が断片文を多く産出する原因として、彼らが書き言葉と話し言葉というモードの違いを理解していないことが挙げられる。さらに、小林 (2009c) で明らかにされているように、中学校検定教科書で提示されている *because* の例文の数が極端に少なく、その半数以上がダイアログ部分で提示される主節を持たない文に現れていることも見逃せない。しばしば、「日本人学習者は、あたかも話しているように、英語を書く」(Asao, 2006; 竹蓋, 1982) と指摘されてきたが、学習者による接続詞の使用頻度や用法などにも、その特徴は顕著に見られる。

### 5.1.1.3 接続詞の質的分析

ここまで、あらゆる学習者コーパスは「さまざまな言語形式に関する独特の頻度行列」(Krzyszowski, 1990, p.212) を持っているという仮説に基づいて、

学習者言語の計量分析を行ってきた。しかしながら、計量的なアプローチのみで解析できるのは、学習者言語の一面にすぎない。それゆえに、個々の使用例を質的に精査することによって、質的な特徴抽出や誤用分析も併用しなければならない。以下、いくつか典型的な特徴や誤用を示す。

前述のように、日本人学習者は、母語話者と比べて、*and*, *but*, *so*, *because* のような接続詞を有意に過剰使用し、とりわけ文頭でそれらの語を使用する傾向がある。これは、単文を連続させ、それらを文頭の接続詞で連結しようという意識の現れであると思われる。さらに、学習者が文頭で接続詞を用いている例の中には、引用(6)~(9)のような、不必要なコンマを挿入する誤用が多く見られる。紙面の都合で中学生の用例のみを示すが、高校生や大学生のデータにも同様の例が現れている。なお、本節では、接続語以外の誤用については言及しない。

- (6) \* And<sub>2</sub> I like books and games. (JH)
- (7) \* But<sub>2</sub> it's very interesting. (JH)
- (8) \* So<sub>2</sub> I want it very much. (JH)
- (9) \* Because<sub>2</sub> we need money. (JH)

この種の誤用は、とりわけ *and* と *but* に多い。接続詞ではなく、*also* や *however* のような接続副詞の場合はコンマが必要となる (e.g., However, it is very interesting.)。不必要なコンマの挿入は、接続詞と接続副詞の違いに関する知識が学習者に不足していることに起因するものである。

また、個々の語の使用例を精査していくと、さまざまな誤用が散見される。まず、引用(10)~(12)を参照されたい。

- (10) \* I don't have tennis shoes and a hat! (JH)
- (11) \* I don't have rice and miso-soup in the morning. (SH)
- (12) \* Though, we can't still speak and write English fluently. (UNI)

このような場合、否定語の後では *and* ではなく、*or* (あるいは *nor*) を用いるとされている (e.g., I don't have rice or miso-soup in the morning.)。この用例については多くの辞書や文法書にも記述があるが、学習者の理解度はそれほど高くない。

そして、学習者作文には、引用(13)~(14)のように、順接の意味が希薄な *and* や逆接の意味が希薄な *but* の使用例が見られる。ちなみに、JEFL では、学習者の流暢さを確保するために、英語が浮かばない箇所を日本語で書くことを許可している。

- (13) I was really fun and tired. (SH)
- (14) I usually have bread.  
But I like rice.  
I eat rice sometimes.  
But it's めったにない。  
And I don't like milk.  
But I like 味噌汁。  
But milk and 味噌汁 drink めったにない. (JH)

引用(13)における *fun* と *tired* は対比されるべき表現であることから、この文章は、逆接の接続詞である *but* などを使って、“I [really had] fun but [I was] tired.” や “[It] was [real] fun but [I was] tired.” などと書かれるべきものである。そして、引用(14)では、7文のうち、4つもの文頭で *but* を使用しており、2文続けて用いている箇所もある。しかし、(I like rice, too. のようなニュアンスにも読める) 2行目の “But I like rice.” のように、必ずしも逆接とは言えない表現がある。この点について、Scollon and Scollon (1995) は、日本人、韓国人、中国人などの学習者が用いる *and* や *but* がしばしば結束性を持っていないと指摘している。日本語の「が」は、逆接だけでなく順接の場合にも用いられるため (綿貫・宮川・須貝・高松, 2000, p.596), 逆接の意味が希薄な *but* も母語の干渉と見ることができ。

前述した断片文にも、いろいろな種類がある。もちろん、引用(3)~(5)のような単純に主節が脱落したものが数としては多いが、引用(15)~(20)のような断片文も散見される。

- (15) \* Because I have a camera, but it is not so good. (JH)
- (16) \* Because it is very useful and it has my memories. (SH)
- (17) \* Because they suddenly barked and chased me. (UNI)
- (18) \* Because, if we don't have a breakfast. (JH)
- (19) \* Because I have no time every morning, so I

can eat bread for breakfast very quickly.  
(SH)

- (20) \* **Because when** I go to foreign country, I will  
can speak to them (foreigners) and attempt  
to communication. (UNI)

引用(15)~(17)は、*because* で始まる従属節が等位接続詞 (*and, but*) によって拡張されているタイプの断片文である。これらは、文と節の違い、あるいは主節と従属節の違いなどを理解していないために起こる誤りである。そして、引用(18)~(20)は、*because* で始まる従属節の中に、他の従属接続詞 (e.g., *if, when*) によって導かれる従属節が入れ子のように埋め込まれているタイプの断片文である。また、引用(19)のような *because* と *so* の二重使用も多い。本来ならば、これは、*because* か *so* のどちらか一方だけで因果関係を表せる文である。この種の誤用は、学習者が *because* や *so* を等位接続詞と同じように用いていることを反映している。ちなみに、若干タイプは異なるが、接続詞の二重試用という点では、引用(21)のような *but* と *although* の二重使用も見られる。

- (21) \* **Although** he died soon, **but** his story, and  
his name as a story teller, lasted forever. (SH)

さらに、従属接続詞には主節と従属節の両方が必要であるという認識がない学習者は、引用(22)のように、しばしば非常に複雑な埋め込みがなされている文を産出する。

- (22) \* **If** I take all **then** I will die **because** there are  
very heavy, **so** I can't escape. (JH)

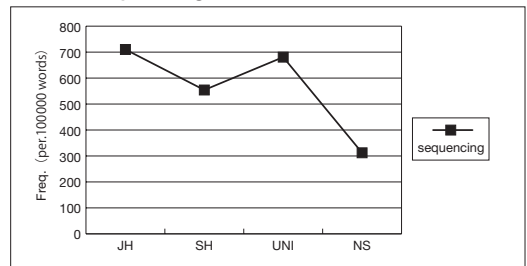
Turton and Heaton (1996) によれば、最初の節が *if, since, as*、あるいは *because* で始まる場合は、その節に続く節を *so* で始めてはならない (p.304)。しかし、引用(22)には、*if, because, so* という3つの従属接続詞が用いられており、それに加えて、接続副詞の *then* も用いられている。これまで学習者による接続語の過剰使用や、主節と従属節の違いに関する知識の不足について見てきたが、引用(22)はその極端な例である。

### 5.1.2 Frame markers (FRM)

Hyland list において、接続語のほとんどは TRA に含まれているが、談話の順序を表す *firstly, lastly, then* といった表現は、FRM の sequencing という下位カテゴリーに含まれている。

図7は、中学生、高校生、大学生、母語話者の4グループにおける sequencing の相対頻度 (10万語当たり) をまとめたものである。

▶ 図7: sequencing の相対頻度



この図を見ると、学習者が母語話者の約2倍も sequencing を用いていることがわかる。引用(23)は、中学生による作文の全文引用である。なお、学習者による綴りの誤りはそのままにしてある。

- (23) I'll bring our よきんつうちょう **first**.  
I'll bring our アルバム **second**.  
I'll bring my 金 **thrid**.  
I'll bring my game ソフト **seventh**.  
I'll bring my 服 a bittlle **fourth**.  
I'll bring our ちょっとの food **s sixth**.  
These are in some of my fag. (JH)

引用(23)では、なぜ4番目の文に *seventh* とあるのかは不明であるが、最後を除くすべての文に順序を表す談話標識がついている (*thrid* と *s sixth* は、それぞれ *third* と *sixth* の誤り)。おそらくこれは、物事を順序立てて書かなければならないという意識が空回りしたものであろう。事実、上級の学習者になると、談話標識を明示的に使わなくても、論理的な文章を書けるようになる (Intaraprawat & Steffensen, 1995, p.271)。しかしながら、日本人学習者の場合は、彼らがそれまでに受けてきた作文指導や教材の影響もあってか、接続語を過剰使用する傾向がある。



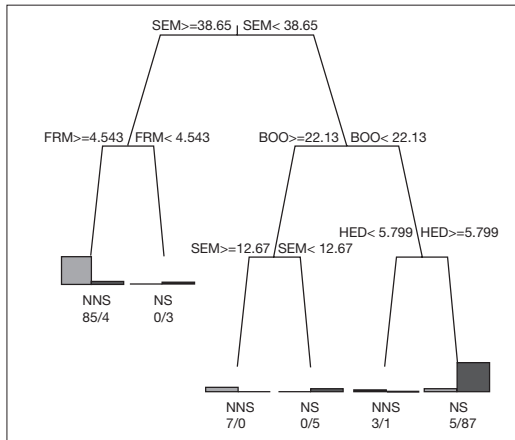
## 5.2 Interactional resources

Hyland (2005) によれば, interactional resources とは, HED, BOO, ATM, ENG, SEM の上位カテゴリーであり, 命題内容に対する書き手の視点を示し, 読み手を議論に巻き込んでいく働きを担っている (p.52)。本稿では, 最も高頻度なカテゴリーである SEM に加えて, 書き手の心的態度を表す HED と BOO を中心に分析していく。

### 5.2.1 Self-mentions (SEM)

SEM とは, 書き手に対する明示的言及を指し, 主に 1 人称の代名詞 (e.g., *I*, *we*) のことである (Hyland, 2005, p.53)。また, 小林 (2010a) が回帰木 (CART) を用いた分類モデルで明らかにしているように, SEM は, 学習者の談話と母語話者の談話を最もよく判別する変数である (図 8)。

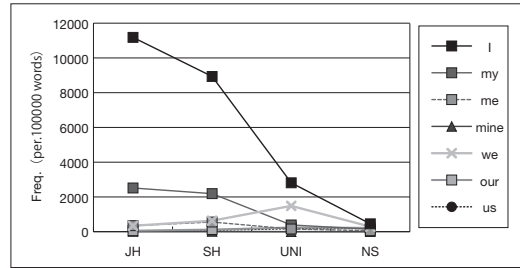
▶ 図 8: 回帰木による NS/NNS 分類モデル (小林, 2010a, p.319)



この図を見ると, 個々の英作文に対して, まず SEM の値 (相対頻度) に基づいた分類が行われている。そして, SEM の値が一定以上であったデータに対しては, 次に FRM の値に基づいた分類が行われる。また, SEM の値が一定未満であったデータに対しては, BOO の値に基づいた分類が行われる。さらに, BOO の値が一定以上であったデータでは再び SEM の値を参照し, 逆に BOO の値が一定未満であったデータでは HED の値を参照している (この分類モデルの精度は95%)。

図 9 は, 4 グループにおける 1 人称代名詞の相対頻度 (10万語当たり) を視覚化したものである。

▶ 図 9: 1 人称代名詞の相対頻度



この図を見ると, 習熟度が低いほど, 1 人称単数主格の *I* を有意に過剰使用する傾向にある ( $\chi^2 = 21680.57, df = 3, p < .001$ )。また, 1 人称単数所有格の *my* にも, 有意差が見られる ( $\chi^2 = 5448.33, df = 3, p < .001$ )。

引用(24)は, 中学生の英作文 (全文引用) である。

- (24) I often eat rice in the morning.  
I drink milk everyday.  
I like milk very much.  
I sometimes eat bread.  
I like bread a little.  
I eat breakfast everyday. (JH)

論説文においては, 書き手の存在はテキストの背後にあり, それゆえ, 書き手がテキストの前面に出てきたときに修辭的效果が生まれるのである (e.g., Hyland, 2001)。言い換えれば, 基本的に「客観的」なトーンを持ったテキストに突如「主観的」なトーンが現れるからこそ, そこが強調されるのである。だが, 学習者の作文では, 基本的なトーンが「主観的」であるため, SEM の修辭的效果は生まれていない。むしろ, 書き手の存在が常に前面に出ているために, 論説文に必要とされる客観性がほとんど見られない。

このような 1 人称代名詞の過剰使用は, 先行研究 (e.g., Petch-Tyson, 1998) が報告しているように, 学習者による英作文の特徴である。1 人称代名詞は, 話し言葉に顕著な言語項目であり (Biber et al., 1999, p.333), このこともまた, 学習者による書き言葉が話し言葉に近い特徴を持っていることの証左となる。

### 5.2.2 Hedges (HED)

学習者にとって, 対象言語で懐疑や確信を適切に

表現することは非常に難しい。しかしながら、それらを適切に表現することは、外国語習得やアカデミック・ライティングに不可欠なものである。特に、HEDは、自らの主張 (claim) を弱めることで、逆に議論 (argument) そのものを強くする働き (Meyer, 1997) を持っており、それを巧みに使いこなせるかどうかが母語話者と学習者の間の“rhetorical gap” (Hyland, 1995, p.39) である。

学習者は、さまざまな言語的背景や文化的背景を持っているため、対象言語が用いられている談話共同体における「規範」に従うことが容易ではなく、しばしば大きくそこから「逸脱」してしまう。例えば、モダリティの使用に関して、中国語を母語とする英語学習者は、母語話者よりも直接的で強い表現を好み、それほど確信のある事柄でなくとも断言してしまう傾向があると報告されている (e.g., Allison, 1995)。したがって、日本語を母語とする学習者がどのような表現を好み、逆にどのような表現を苦手とするかを調査することは有意義なことであ

る。

表5は、4つのサブコーパスにおけるHEDの頻度上位20タイプをまとめたものである (同じ頻度の語が複数ある場合は、それらも含めている)。表中の頻度は、10万語当たりの相対頻度である。なお、中学生、高校生、大学生、母語話者による20タイプの使用頻度の合計は、HED全体の使用頻度に対して、それぞれ100%、98.16%、92.06%、87.71%を占めている。

中学生が最も多く使うHEDは *sometimes* であり、この語の順位は習熟度が上がっていくにつれて下がっていき、母語話者の使用頻度は中学生の使用頻度の1/15程度である。また、中学生は、*maybe* を好む一方で、*may* はその1/3程度しか用いていない。*maybe* と同様に書き手の推量を表す表現として、*perhaps* がある。これらはほとんど同じ意味を持っている語であるが、学習者は前者を好み、母語話者は後者を好んで用いている。例えば、表5を見ると、中学生は、*maybe* を母語話者の約5倍多く

■ 表5: HEDの頻度上位20タイプ

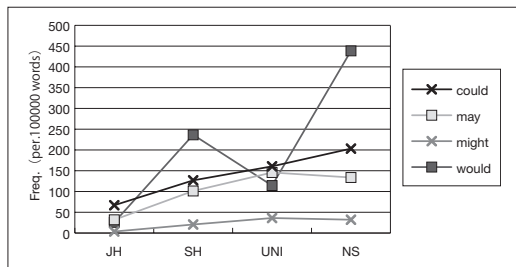
	JH		SH		UNI		NS	
1	sometimes	319.18	would	227.54	about	313.39	would	430.56
2	about	171.86	feel	177.47	may	145.73	about	216.62
3	maybe	108.64	sometimes	174.69	could	120.26	could	193.88
4	often	57.08	about	161.89	would	111.97	may	133.71
5	could	40.51	may	101.25	feel	65.17	feel	102.29
6	may	31.92	could	95.69	often	59.83	claim	58.17
7	couldn't	26.39	often	81.22	maybe	50.95	often	51.48
8	would	23.32	maybe	72.88	almost	49.76	around	42.79
9	almost	14.73	almost	40.06	sometimes	47.99	argue	36.77
10	guess	6.14	couldn't	31.15	couldn't	40.28	possible	32.76
11	around	5.52	possible	24.48	possible	39.69	might	32.09
12	felt	4.30	around	21.14	might	36.14	seems	30.09
13	might	3.68	might	20.58	around	33.77	probably	28.08
14	possible	3.07	probably	17.80	felt	26.07	perhaps	26.07
15	wouldn't	2.46	perhaps	15.58	probably	24.29	sometimes	21.39
16	perhaps	1.84	felt	13.35	tend to	22.51	likely	20.73
17	generally	1.23	wouldn't	8.90	seems	19.55	maybe	20.73
18	frequently	0.61	quite	5.01	perhaps	16.59	felt	20.06
19	possibly	0.61	likely	3.89	quite	8.89	almost	19.39
20	probably	0.61	mostly	3.89	generally	8.29	claims	17.38
	quite	0.61	seems	3.89	in my opinion	8.29		
					suppose	8.29		

用いている一方で、*perhaps* を母語話者の約1/14程度しか用いていない。Biber et al. (1999) によれば、*maybe* は話し言葉に顕著な表現であり、*perhaps* は書き言葉に顕著な表現である (p.869)。この事実からも、学習者の書き言葉が話し言葉によく似た特徴を持っていることがわかる。

そして、母語話者が最も多く使う HED は *would* であり、その頻度は中学生の使用頻度の約18倍である。表5を見ると、母語話者や大学生のデータでは、頻度上位5語のうちの3語は法助動詞 (*would, could, may*) であり、これらの語が HED の中心的な位置を占めていることがうかがい知れる。また、法助動詞は、英語教育の比較的早い段階で導入される語であるが、1つの語が文脈によってさまざまな意味で用いられるため、学習者にとっては習得の難しいものである。

図10は、Hyland list で HED とされている法助動詞 (*could, may, might, would*) の相対頻度 (10万語当たり) の分布を視覚化したものである。なお、Hyland list では、*would* と *wouldn't* や *could* と *couldn't* は区別されているが、この図では1つにまとめてある。

▶ 図10: HED の法助動詞の相対頻度



この図を見ると、いずれの法助動詞の場合も習熟度が上がるにつれて頻度が上昇していく傾向があり、とりわけ中学生はこれらの法助動詞をあまり使うことができない。母語話者と比べて、学習者が最も過少使用している語は、*would* である。学習者の中で最も多く *would* を用いている高校生の相対頻度は227.54回であり、母語話者の相対頻度 (430.56回) の約半分程度である。

母語話者よりも使用頻度が低いものの、学習者も仮定標識としての *would* や *could* を用いている。しかしながら、学習者が用いる *would* や *could* の主語は、引用(25)~(26)のように、1人称代名詞の *I* で

ある場合が多い。

(25) If a big earthquake came, I would take out some foods. (JH)

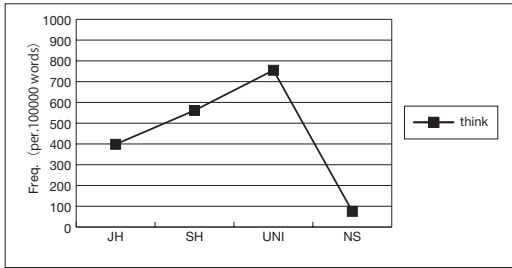
(26) If I had a mobile phone, I could call. (SH)

母語話者による *I would* というコロケーションの頻度は、*would* 全体の頻度の4.97%にすぎない。だが、中学生、高校生、大学生のデータでは、それぞれ78.72%、76.60%、64.00%と非常に高い。同様に、母語話者による *I could* というコロケーションの頻度は、*could* 全体の頻度の4.14%にすぎない。その一方で、中学生、高校生、大学生のデータでは、それぞれ91.42%、75.00%、4.13%であり、中学生と高校生の比率が非常に高い (大学生は、母語話者とはほとんど同程度の割合である)。約言すれば、母語話者は、*would* や *could* の主語として無生物主語を好む一方、学習者は、1人称単数代名詞を好む傾向が顕著に見られる。そして、*may* と *might* の場合、それらの語の主語が *I* である割合は、中学生と高校生で20.93~41.07%、大学生と母語話者で0.03~0.10%と、*would* や *could* の場合と比べて低い。なお、4つの法助動詞が *I* を主語にとるか否かという比率には、4つのサブコーパス間で有意な差が見られる (*could*:  $\chi^2 = 518.471$ ,  $df = 3$ ,  $p < .001$ ; *may*:  $\chi^2 = 151.035$ ,  $df = 3$ ,  $p < .001$ ; *might*:  $\chi^2 = 21.419$ ,  $df = 3$ ,  $p < .001$ ; *would*:  $\chi^2 = 644.809$ ,  $df = 3$ ,  $p < .001$ )。

Hyland list における法助動詞以外の HED (形容詞、副詞、動詞) に関する詳しい分析は、小林 (2010b) を参照されたい。

### 5.2.3 Boosters (BOO)

BOO とは、HED とは対照的に、自らの意見と対立する意見を遮断し、命題に対する確信度を強調する修辞法である (Hyland, 2005, p.52)。BOO は、書き手の確信を表す動詞 (e.g., *believe, prove*) や副詞 (e.g., *obviously, undoubtedly*) を多く含んでいるが、最も高頻度な表現は *think* である (この語の頻度だけで、BOO 全体の頻度の34.92%を占める)。図11は、4グループにおける *think* の相対頻度 (10万語当たり) を視覚化したものである。

▶ 図11: *think* の相対頻度

この図を見ると、学習者が母語話者の約5～10倍も *think* を用いていることがわかる。引用(27)～(29)は、学習者による *think* の使用例である。

- (27) I **think** I will go there in February. (JH)  
 (28) I **think** it is very important to have breakfast.  
 (SH)  
 (29) I **think** there is another reason. (UNI)

学習者が *think* という語、とりわけ *I think* というコロケーションを過剰使用することはこれまでも報告されてきた (e.g., Granger, 1998b; McCrostie, 2008; Ishikawa, 2009)。また、日本人大学生が母語である日本語でも「思う」という口語体を多用すると指摘されているが (黒田, 2005, pp.143-146)、英語における *think* の過剰使用も、日本語の「思う」の影響である。ただ、和英辞典には、「思う」に対応する英語として、*think* 以外に、*consider*, *believe*, *expect*, *feel*, *wish*, *wonder*, *suspect*, *imagine*, *suppose*, *guess* などを含む多くの表現が載っている (e.g., 小林, 2010a)。学習者は、母語話者のようにこれらの語を文脈に応じて使い分けることができていることが *think* の過剰使用の原因となっている。さらに、外山 (1986, 1992) が指摘しているように、日本人学習者が産出する *think* は、母語話者が BOO の意味で用いているのとは異なり、*it seems to me* のような HED に近い意味で用いている。

HED と同様、学習者は、*must* や *of course* などの数少ない例外を除いて (e.g., 小林, 2010a)、頻度の面からも用法の面からも BOO を適切に使用することができていない。

## 6 まとめと今後の課題

本研究では、テキストマイニングの技法と Hyland の (メタ) 談話標識のリストを用いて、談話分析の観点から日本人英語学習者の英作文を量的・質的に分析してきた。その結果、接続表現 (TRA, FRM)、視点 (SEM)、心的態度 (HED, BOO) といった多くの点において、習熟段階の異なる学習者の間、そして学習者と母語話者の間に頻度や用法に関する大きな差異が見られた。今回扱った談話表現の多くは、文法というよりは文体にかかわるものが多く、構造的なルールというよりは確率論的なパターンにかかわるものである。その限りでは、コーパスから得られる客観的データ (頻度や統計量など) が極めて有用な情報となることは間違いない。

しかし、本研究はまだ始まったばかりのものであり、今後の課題も多い。本稿では、学習者のさまざまな談話的特徴を俯瞰することを目的としたため、高頻度な表現のみに焦点が当てられ、中頻度や低頻度の表現に関してはあまり言及できなかった。また、今後は、単なる統計的な記述にとどまらず、本研究から得られた結果を実際の教室指導や教材作成に生かし、どうすれば「英語らしい」文章が書けるようになるのかという点を考えていかなければならない。そして、小林 (2010a) などで試みられているように、さまざまなテキスト分類の技法を応用し、談話能力の観点から英作文を自動評価するシステムの開発も模索していきたい。

### 謝 辞

この研究を発表する貴重な機会を与えてくださった (財) 日本英語検定協会と選考委員の先生方に厚く御礼申し上げます。また、本研究を進める過程でさまざまなコメントをくださった皆様にも、心より感謝を申し上げます。

参考文献 (\*は引用文献) .....

- \* Allison, D. (1995). Assertions and alternatives: Helping ESL undergraduates extend their choices in academic writing. *Journal of Second Language Writing*, 4, 1-15.
- \* Altenberg, B., & Tapper, M. (1998). The use of adverbial connectors in advanced Swedish learners' written English. In S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp.80-93). London: Longman.
- \* Asao, K. (2006). Spoken and written discourse of EFL learners: Findings from the sound corpus of Japanese learners of English. A paper given at the ICLE / LINDSEI Japanese Sub-Corpus Symposium. Tokyo: Showa Women's University.
- \* Baker, P. (2006). *Using corpora in discourse analysis*. London: Continuum.
- \* Baker, P., Hardie, A., & McEnery, T. (2006). *A glossary of corpus linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- \* Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Pearson Education.
- \* Clahsen, H. (1980). Psycholinguistic aspects of L2 acquisition. In S. Felix (Ed.), *Second language development: Trends and issues* (pp.57-79). Tübingen: Gunter Narr.
- \* Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.
- \* Crewe, W. J. (1990). The illogic of logical connectors. *ELT Journal*, 44, 316-325.
- \* Crismore, A., Markkanen, R., & Steffensen, M. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish students. *Written Communication*, 10, 37-71.
- \* van Dijk, T. A. (1977). Connectives in text grammar and text logic. In T. A. van Dijk & J. S. Petöfi (Eds.), *Grammars and descriptions* (pp.11-63). Berlin: Walter de Gruyter.
- \* Dulay, H., & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 37-53.
- \* 江川泰一郎. (1991). 『英文法解説』改訂三版. 東京: 金子書房.
- \* Færch, C., Haastруп, K., & Phillipson, K. (1984). *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- \* Fraser, B. (1993). Discourse markers across language. *Pragmatics and Language Learning*, 4, 1-16.
- \* Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31, 931-952.
- \* Granger, S. (1998a). The computer learner corpus: A versatile new source of data for SLA research. In S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp.3-18). London: Longman.
- \* Granger, S. (1998b). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocation and formulae. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis, and applications* (pp.145-160). Oxford: Oxford University Press.
- \* Granger, S., & Rayson, P. (1998). Automatic profiling of learner texts. In S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp.119-131). London: Longman.
- \* Granger, S., & Tyson, S. (1996). Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English. *World Englishes*, 15, 17-27.
- \* Hyland, K. (1995). The author in the text: Hedging scientific writing. *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching*, 18, 33-42.
- \* Hyland, K. (2001). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34, 1091-1112.
- \* Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. New York: Continuum.
- \* Intaraprawat, P., & Steffensen, M. S. (1995). The use of metadiscourse in good and poor ESL essays. *Journal of Second Language Writing*, 4, 253-272.
- \* Ishikawa, S. (2009). Phraseology overused and underused by Japanese learners of English: A contrastive interlanguage analysis. In K. Yagi & T. Kanzaki (Eds.), *Phraseology, corpus linguistics and lexicography: Papers from Phraseology 2009 in Japan* (pp.87-98). Hyogo: Kwansai Gakuin University Press.
- \* 小林雄一郎. (2009a). 「日本人学習者の英作文における等位接続詞の使用について—“and” と “but” を例に」. 『専修大学外国語教育論集』 37, 21-36.
- \* 小林雄一郎. (2009b). 「日本人学習者の英作文における“so”の統計的分析」. 『コーパス言語研究における量的データ処理のための統計手法の概観』 (統計数理研究所共同研究レポート 232), 107-118.
- \* 小林雄一郎. (2009c). 「日本人英語学習者の英作文における because の誤用分析」. 『関東甲信越教育学会研究紀要』 23, 11-21.
- \* 小林雄一郎. (2010a). 「回帰木を用いた NS/NNS テキスト分類」. 『言語処理学会第 16 回年次大会発表論文集』, 318-321.
- \* 小林雄一郎. (2010b). 「多変量アプローチによる英語学習者のレトリック分析」. 『統計学的アプローチによるテキスト分析』 (統計数理研究所共同研究レポート 245), 1-22.
- \* Krzeszowski, T. (1990). *Contrasting language: The scope of contrastive linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- \* 黒田龍之助. (2005). 「最後はやっぱり日本語」. 『その他の外国語一役に立たない語学のはなし』 (pp.143-146). 東京: 現代書館.
- \* Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- \* Leech, G. (1992). Corpora and theories of linguistic performance. In J. Startvik (Ed.), *Directions in corpus linguistics: Proceedings of Nobel Symposium 82, Stockholm, 4-8 August 1991* (pp.105-122). Berlin: Mouton de Gruyter.
- \* Leech, G. (1998). Preface. In S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp.xiv-xx). London: Longman.
- \* リーチ, G.・池上嘉彦・上田明子・長尾真・山田進 (監修). (2006). 『ロングマン英和辞典』. 東京: 桐原書店.
- \* Leech, G., & Svartvik, J. (1994). *A communicative grammar of English*. 2nd ed. London: Longman.
- \* MacWhinney, B. (1995). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. 2nd ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- \* 松村真宏・三浦麻子. (2009). 『人文・社会科学のためのテキストマイニング』. 東京: 誠信書房.
- \* McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* McCrostie, J. (2008). Writer visibility in EFL learner academic writing: A corpus-based study. *ICAME Journal*, 32, 97-114.
- \* Meyer, P.G. (1997). Hedging strategies in written academic discourse: Strengthening the argument by weakening the claim. In R. Markkanen & H. Shroder (Eds.), *Hedging and discourse: Approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts* (pp.21-41). Berlin: Walter de Gruyter.
- \* Perdue, C. (1993). *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives*. 2 vols. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Petch-Tyson, S. (1998). Writer/reader visibility in EFL written discourse. In S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp.107-118). London: Longman.
- \* Pravec, N.A. (2002). Survey of learner corpora. *ICAME Journal*, 26, 81-114.
- \* Scollon, R., & Scollon, S. (1995). *Intercultural communication*. Oxford: Blackwell.
- \* Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- \* 竹蓋幸生. (1982). 『日本人英語の科学』. 東京: 研究社出版.
- \* Tankó, G. (2004). The use of adverbial connectors in Hungarian university students' argumentative essays. In J.M. Sinclair (Ed.), *How to use corpora in language teaching* (pp.157-181). Amsterdam: John Benjamins.
- \* 投野由紀夫 (編). (2007). 『日本人中高生一万人の英語コーパス "JEFL Corpus": 中高生が書く英文の実態とその調査』. 東京: 小学館.
- \* 外山滋比古. (1986). 『『思われる』と『考える』』. 『思考の整理学』 (pp.218-223). 東京: ちくま文庫.
- \* 外山滋比古. (1992). 『『私』の問題』. 『英語の発想・日本語の発想』 (pp.70-73). 東京: 日本放送出版協会.
- \* Turton, N.D., & Heaton, J.B. (1996). *Longman dictionary of common errors*. New ed. London: Longman.
- \* Vande Kopple, W. (1985). Some explanatory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36, 82-93.
- \* 綿貫陽・宮川幸久・須貝猛敏・高松尚弘. (2000). 『ロイヤル英文法』. 東京: 旺文社.
- \* Zamel, V. (1983). Teaching those missing links writing. *ELT Journal*, 37, 22-29.

# 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—

高知県／土佐女子中学高等学校 講師 野村 真理子

申請時：東京都／東京外国語大学大学院在籍

### 概要

本研究は、日本の中学・高等学校の外国語科の新学習指導要領を踏まえ、話す活動と書く活動を組み合わせて表現力を育成する効果的な指導を模索するための基礎調査として、中学生・高校生の日本人英語学習者からスピーキングとライティング両方の産出データを収集し、学習者コーパスを構築することにより、同一学習者集団のスピーキング vs. ライティングパフォーマンスを比較分析し、比較測定のために有効な指標を調べたものである。分析に使用したコーパスデータは、中学3年生～高校3年生324名から収集した同一学習者が同一テーマで産出したスピーキングとライティングのデータである。使用語彙、10の言語特徴、5つの言語項目のエラーおよび正用率について、話し言葉 vs. 書き言葉で比較分析を行った結果、調査した多くの項目がモードの違いによる差異を示し、日本人中高生の産出モードの異なるパフォーマンスデータを比較分析するのに有効な指標が明らかになった。

## 1 はじめに

外国語科の新中学校学習指導要領（平成20年3月公示）および新高等学校学習指導要領（平成21年3月公示）では、これまでの「聞くこと」、「話すこと」に加え、「読むこと」、「書くこと」のコミュニケーション能力を養うことが明示され、4技能を総合的に育成する指導、4つの領域の言語活動の統合に重点が置かれている。産出面の改訂事項を見てみると、中学校では、「話すこと」の領域に、「与えられたテーマについて簡単なスピーチをすること」、「書

くこと」の領域に、「語と語のつながりなどに注意して正しく文を書くこと」と「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、文と文のつながりなどに注意して文章を書くこと」という指導事項が新たに示された。高等学校では科目構成が変更され、話したり書いたりする言語活動を中心に、情報や考えを伝える能力の向上を図るための科目として「英語表現」が創設された。「英語表現Ⅰ」には、「与えられた話題について、即興で話す」という言語活動が含まれているが、これは、これから話す内容を前もって準備せずに即興で事実や意見、感情などを伝えることができるようになることが必要であるという観点から、言語活動に含まれたものである。

新学習指導要領においては、技能間の有機的なつながりが重視されているので、話すことと書くことが一連となった活動も有効であると考えられる。この場合、「話す→書く」、「書く→話す」という活動の組み合わせが考えられるが、即興で話す活動が重視されていることを踏まえ、まずある話題について即興で話す活動をした後、同じ話題について書く活動をするのも1つの効果的な指導であると考えられる。このような指導を実施するにあたって、中高生のスピーキングとライティングパフォーマンスを調査し、話し言葉と書き言葉の習得の実態を把握しておくことは有益であると思われる。

中高生の書き言葉については、中高生1万人の英作文を収集して電子化した大規模な学習者コーパス—Japanese EFL Learner (JEFL) Corpus (投野, 2007) の構築、公開などにより、中高生が書く英文の実態解明が進みつつある。

一方、話し言葉の方は、日本人のインタビューテ

ストにおける発話を収集した大規模なスピーキングコーパス The NICT JLE Corpus (和泉・内元・井佐原, 2004) が公開され、研究が進みつつあるが、これは主に成人の学習者を対象としたものであり、中高生の実態を把握することは難しい。和泉他で用いられているのと同じインタビューテストのタスク(一部修正)を中高生に実施して、中高生のスピーキング能力の実態解明を試みた野田(2008)のような研究もあるが、中高生が産出した発話を収集して、話し言葉の実態を解明しようとする研究は、実施上の困難さもあり、まだ極めて限られているのが現状である。

さらに、中高生と同じ学習者が産出した話し言葉と書き言葉を収集した研究はほとんどなく、話し言葉 vs. 書き言葉の実態や発達過程はまだほとんど解明されていない。

本研究は、話す→書くという活動の組み合わせによる効果的な指導のための基礎調査として、中学・高等学校の日本人英語学習者からスピーキングとライティング両方の産出データを収集し、学習者コーパスを構築することにより、同一学習者集団のスピーキング vs. ライティングパフォーマンスにおける言語特徴を比較分析し、比較測定のための指標となりうるものを明らかにしようとする試みである。

## 2 先行研究

### 2.1 中間言語の研究

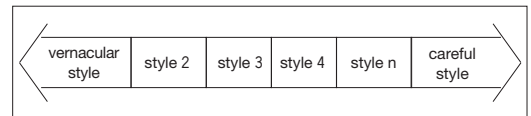
第二言語の学習者の言語は、構造的に母語と目標言語の中間に位置する学習者独自の体系であるという意味で、Selinker (1972) は、このような学習者言語を中間言語 (interlanguage) と呼んだ。中間言語には、学習者に共通の誤用や一定の習得順序などの共通性が見られ、その発達段階に規則性が見られるが、同時に学習者の言語には変異性が見られる。中間言語の変異性については、これまで数多くの実証的研究が行われ、変異に影響するさまざまな要因が指摘されている (Ellis, 1994)。

Larsen-Freeman (1975) や Tarone (1985) は、タスクの違いにより文法項目の正確度が推移することを示した。Larsen-Freemanでは、5つの異なるタスク (reading, writing, listening, imitating, speaking)、Tarone では、4つの異なるタスク (written

grammaticality judgment task, oral description, oral narration, oral interview) が用いられた。これらの研究のタスクには、話すタスクと書くタスクが含まれており、話し言葉 vs. 書き言葉というモードの違いにより学習者のパフォーマンスが異なることが示唆された。Vann (1979) でも、モードの違いにより学習者の表現方法に差異があることが示された。さらに、タスクの planning time の違い、学習者の第二言語の熟達度レベル、同じテーマのタスクを一定期間後に実施した場合の practice effect などによっても言語項目の正確度が推移することが実証されている (Ellis, 1987; Young, 1988)。

Tarone (1983: 152) は、図1のように、中間言語を言語形式に向けられる注意の程度によって定義されるスタイルの連続体ととらえ、注意がほとんど払われない日常的なスタイルである vernacular style と最も注意が行き届いたスタイルである careful style を両極端とする連続体内で、中間言語は変化するという仮説を唱えた。

▶ 図1：中間言語の連続体



この仮説に基づき、Tarone (1985) における文法項目の正確度は、タスクにより必要とされる言語形式への注意の度合いにより推移しているとした。また、Tarone (1985) では、学習者が自分の産出したものをチェックし、誤っていると考えられるとき訂正しようとする monitoring が、3人称単数現在 (-s) などの正確度の向上に影響していること、母語の違い (日本語とアラビア語) により同じ文法項目で異なる正確度を示していることが述べられており、monitoring や母語も中間言語変異の要因であることが実証されている。Tarone (1982) は、monitoring は学習した目標言語の規則体系によって、careful style に働くと見なしている。また、monitoring が働くためには、訂正のために十分な時間がなければならないとされており、monitoring は planning time の有無ともかかわってくる。

以上のように、中間言語の変異性を左右する因子はいろいろあるが、本研究では、日本人中高生への話す→書くの指導を視野に入れ、話し言葉 vs. 書き



言葉というモードの違いおよび学習者の熟達度レベルの違いに焦点を当てる。

## 2.2 話し言葉 vs. 書き言葉の比較研究

1990年代より、学習者が話したり、書いたりした英語を収集して電子化した学習者コーパスを用いた研究が行われるようになり、話し言葉 vs. 書き言葉を比較した注目すべき研究がいくつか見られる。

Haynes (1992) は、3つの熟達度レベルから成る学習者64人の話し言葉と書き言葉データを同一テーマで収集して、Biber (1986) の multi-dimensional approach を用いて、11個の言語特徴を分析し、話し言葉と書き言葉の変異を調査している。この研究では、テーマのタイプは叙述文 (narrative) で、“What was your most frightening experience?” というテーマについて、最初に発話が収集され、2、3週間後に作文が収集されている。dimension がモード差を表し、言語特徴が発達指標として作用するという結果を示している点で注目すべき研究である。

日本人英語学習者の研究では、The NICT JLE Corpus と JEFLL Corpus を用いた話し言葉 vs. 書き言葉の比較分析があり (Abe, 2007; 小林, 2008; 小林・山田, 2008; 鈴木・投野, 2008; 投野, 2008; 三浦, 2008)、モード差および学習段階により差を示す項目が示されている。

小林 (2008) は、The NICT JLE Corpus と JEFLL Corpus の高頻度語100タイプの頻度パターンにコレスポンデンス分析を実行し、モード間に顕著な対比が存在し、高頻度語100タイプの頻度分布と習熟度レベルの間に相関関係が見られることを明らかにしている。現在形の一般動詞、過去形の動詞、1人称の代名詞、従属接続詞が書き言葉を特徴づけるカテゴリー、現在形の be 動詞、前置詞が話し言葉を特徴づけるカテゴリーとなっている。上記の研究はすべて、異なる学習者集団、異なるタスクのデータを比較したものである。

話し言葉と書き言葉の産出モードの違いによる言語特徴を比較するには、投野 (2008: 132) が述べているように、「厳密には同一タスクで同一被験者の行う言語使用データを採取する必要がある」が、日本人の同一学習者の話し言葉と書き言葉を比較した研究はほとんどない。同一タスク (1枚の絵の描写) で同じ大学生31人の発話と作文を収集している Abe (2003)、同一テーマで中高生40人の発話と作

文を収集している野村 (2009) のように、これまでの研究はまだデータ数が少ないが、産出モードの違いにより学習者のアウトプットに違いが見られたことが示されている。

野村 (2009) では、中学3年生20名、高校3年生20名が産出した同一テーマでの発話と作文のコーパスデータを用いて、産出モードの違いによる言語特徴を単語および品詞の3連鎖 (trigram) の比較から分析した。単語連鎖の分析では、発話の特徴として、(a) filler, 自己訂正, 繰り返しを含む連鎖, (b) be 動詞, very を含む連鎖, (c) 短縮形の使用のような連鎖が見られ、作文では、(a) that 節, (b) if 節, (c) 不定詞構文の連鎖が特徴的で、構造が複雑化し、複文的になっていることがわかった。品詞連鎖においては、発話では filler を含む連鎖、代名詞の繰り返しを含む連鎖が特徴的で、作文では、前置詞+名詞の連鎖、冠詞、法助動詞の挿入傾向、動詞+形容詞の連鎖、文頭における代名詞の使用が特徴的であった。

同一学習者のデータではないが、同様のタスクを用いて産出モードの違いによる言語特徴を比較した研究に Abe (2003)、朝尾 (2008) がある。Abe は、1枚の絵の描写のタスクで発話 vs. 作文コーパスにおけるエラーを調べ、エラー分析から産出モードの違いによる中間言語変異を調べたもの、朝尾は、Traveling という同一テーマで大学生が産出した発話 vs. 作文コーパスで、語彙頻度、単語の3連鎖、接続詞の使用などの比較をしたものである。

これまでの日本人英語学習者のコーパスに基づく研究において、発達指標になりうるものとしては、名詞句、代名詞、動詞、冠詞、前置詞、単語・品詞連鎖、談話標識、語彙指標などが示唆されており、これらの項目の多くはモード差も観察されている。語彙指標の観点からの調査では、総語数が発話と作文それぞれの習熟度を判別することが統計的に実証されているが (水本, 2008; 小林, 2009)、発話 vs. 作文のモード差を示す指標になるかはまだ検証されていない。日本人中高生の書き言葉は、JEFLL Corpus の公開などにより、大規模なデータを利用することができるが、話し言葉の方はデータ収集や実態解明が遅れている。5つのスピーキングタスクで中高生225人から発話データを収集し、いくつかの語彙指標の妥当性を調査している小泉 (2007) のように、ある程度の規模のデータを収集し、研究することが必要である。

英語学習者の話し言葉 vs. 書き言葉の言語特徴を分析するにあたって、英語母語話者の話し言葉 vs. 書き言葉の特徴を把握しておくことも必要である。小規模なデータに基づいたものではあるが、話し言葉と書き言葉の特徴を調べた注目すべき研究がいくつかある (Chafe, 1981; Ochs, 1979; Tannen, 1982)。

Chafe (1981) は、14人の食卓での会話 vs. 学術論文を比較したもので、スピーキングとライティングでは両極端のスタイルに位置するもの (自然な会話 vs. 形式的な学術論文) であり、したがって、言語特徴の分析結果は、最大限のモード差を示していると考えられる研究である。話し言葉 vs. 書き言葉の特徴として、fragmented vs. integrated quality と involvement vs. detachment を挙げ、それぞれの特徴を示す項目について、モードの違いによりどれくらいの頻度差があったかを示している。

話し言葉の断片的な性質として、アイデアユニットの最初に and, but, so, because を用いる傾向は話し言葉と書き言葉を比較すると、話し言葉の方が約4倍頻度が高くなっている。書き言葉の integration の性質を示す言語特徴として、名詞化、分詞 (現在分詞および過去分詞)、属性の形容詞、前置詞句、補文 (that ~, to ~)、関係代名詞などが挙げられている。これらの項目は、書き言葉の方で、約2倍~11倍多く用いられている。

また、話し言葉の involvement を示すものとして1人称代名詞の使用 (話し言葉での使用頻度が約12倍)、書き言葉の detachment を示すものとして受動態の使用 (書き言葉での使用頻度が約5倍) が挙げられている。

同じ話者が同じテーマについて話す→書くの順で産出したデータを収集して、話し言葉 vs. 書き言葉の言語特徴を比較分析した試みが、Ochs (1979) と Tannen (1982) で見られる。Tannen のデータは、上で述べた Chafe (1981) の言語特徴を反映したデータになっているが、書いた英文の方が話した英文よりもずっと短く (例: 340語 vs. 76語) になっており、話し言葉 vs. 書き言葉の fragmented vs. integrated という差が顕著に現れていることが特徴である。

近年では、英語母語話者の話し言葉と書き言葉をコーパス化した大規模なデータ (Longman Spoken and Written English Corpus) を用いて、会話、小説、ニュース、学術論文の4つのレジスターにおけるさ

まざまな文法項目の使用頻度の差を調査した研究がある (Biber, Johansson, Leech, Conrad & Finegan, 1999)。上で述べた3つの母語話者の研究で示されているモードの違いによる言語特徴をこの Biber et al. で検証すると、ほぼ一致した傾向が見られた。表1は、英語母語話者の先行研究で調査されているモードの違いによる言語特徴で、日本人英語学習者のデータでもこれまでに調査されているもの、また今後調査する価値があると思われるものについて、話し言葉 vs. 書き言葉における使用頻度の差をまとめたものである。○がついている方が使用頻度が高いことを示している。なお、頻度差は必ずしも統計的に有意な差ではない。

■ 表1: 話し言葉 (S) vs. 書き言葉 (W) の言語特徴

言語特徴	S	W
conjunctions: and, but, so, because	○	
first person references	○	
articles		○
attribute adjectives		○
N + of		○
prepositions		○
subordinate clauses		○
relative clauses		○
complement clauses: that and to		○
active voice	○	
passive voice		○
present tense	○	
past tense		○

母語話者データでは、用いたデータが異なっても産出モードの違いによる言語特徴には一定の傾向が見られるが、これまでの日本人英語学習者の先行研究では、使用したコーパスデータにより、表1の項目について異なる結果が示されているもの (1人称の代名詞や前置詞など) があり、今後さらなる検証が必要である。

### 3 研究の目的

本研究の目的は、日本の中学・高等学校レベルの同一学習者集団のスピーキング vs. ライティングパフォーマンスをコーパス言語学的手法を用いて比較

分析し、日本人中高生の話し言葉 vs. 書き言葉の特徴づける指標を明らかにすることである。本研究では、母語話者および英語学習者の先行研究でモードの違いによる言語特徴として指標となりうるものが示唆されている言語項目に焦点を当て、それらが中学・高等学校レベルの日本人英語学習者のパフォーマンスで指標として有効であるかを調べることに焦点を当てる。そして、明らかになった指標に基づき、中高生のスピーキング vs. ライティングパフォーマンスの比較測定について示唆を与えたい。

## 4 研究方法

### 4.1 データ収集

#### 4.1.1 参加者

参加者は、私立と県立合わせて4校の中学3年生～高校3年生で、同一テーマでスピーキングとライティング両方のタスクを行った324名をコーパスデータとした。英語の能力に関して、学習者のレベルは、全体としては、低 (L)、中 (M)、高 (H) のすべてをカバーしているが、表2に示したように、学年によりレベルに偏りがある。表2の英検取得者の人数は、参加者の自己申告である。なお、高2には1名準1級合格者が含まれている。参加者が多かった高1の学習者集団は、英語のレベルは多様で、ほぼすべてのレベルをカバーしている高1の母集団であると考えられる。参加者の約半数は英語科および国際に関する学科に属し、比較的英語が好きな学習者であり、日常的に英語を話す活動もより多くしており、ある程度の量のまとまった英文を書く訓練を受けているクラスの学習者も含まれている。一方でその他の普通科の参加者には、英語を話したり、

■ 表2：参加者の概要

	中3	高1	高2	高3	計
レベル	M, H	L, M, H	H	M, H	L, M, H
参加者数	24	221	38	41	324
英検3級取得者	24	46	1	6	77
英検準2級取得者	0	17	30	15	62
英検2級取得者	0	0	4	13	17

まとまった英文を書いたりする練習を日頃はほとんどしていない学習者も多く含まれている。

#### 4.1.2 収集方法

まずスピーキングのタスクを実施し、その後2週間以内くらいをめどに、スピーキングと同一テーマによるライティングのタスクを実施した。本研究では、話す→書くという順でタスクを行った場合の中間言語の特徴に重点を置き、できるだけ自然な発話の実態を把握するため、先にスピーキングを実施し、発話の内容をまだ記憶している時期に、主な発話内容は変えないようにして作文を書かせた。後で同一テーマで作文を書くことは生徒には前もって知らせていない。

スピーキングとライティングのテーマは、英検3級～2級の合格者の実際の英語使用に対する自信の度合いを示した Can-do リスト ((財) 日本英語検定協会, 2006) の中で、「話す」、「書く」に共通している表3のテーマを参照して下記の A, B, C に決定した。

- テーマ：A 「ご飯派それともパン派？」
- B 「将来訪れたい国 (または日本の地域)」
- C 「印象に残った学校行事」

■ 表3：Can-do リスト

レベル	話す	書く
3級	物ごとの「好き」「嫌い」とその理由を簡単に述べるができる。(動物, 食べ物, スポーツなど)	物ごとの「好き」「嫌い」とその理由を書くことができる。(食べ物, スポーツ, 音楽など)
準2級	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)	自分の将来の夢や希望について、書くことができる。(訪れたい国, やりたい仕事など)
2級	印象に残った出来事について、話すことができる。(旅行, イベントなど)	印象に残った出来事について、その内容を伝える文章を書くことができる。(学校行事, 旅行など)

タスクは以下のとおりである。タスクの制限時間については、パイロット研究として行った先行研究(野村, 2009) で適切であったと思われるので同じ時

間を設定した。

スピーキングのタスク：

ABCのテーマのうち2つ(AB, BC, AC)が記入されたプリントが与えられ、どちらか1つテーマを選んで、2分間考えて(語句レベルのメモ可)、2分間できるだけたくさん自分から話す。どうしても英語が出てこない部分は、日本語の使用を許可。プリントには、図2のような話す内容のヒントが日本語で提示されている。

ライティングのタスク：

スピーキングと同じ3つのテーマが全部記入されたプリントが与えられ(スピーキングと同じ書く内容のヒントが提示されている)、自分がスピーキングで選んだテーマについて、辞書使用なしで20分間自由英作文を書く。スピーキング同様日本語の使用を許可。

▶ 図2：スピーキング・ライティングのテーマ例



このように話す・書く内容のヒントを提示したのは、トピックだけの指定では、何を話したらよいか、何を書いたらよいかわからないため、何も話さない、書かないという問題が起こることが考えられるため、根岸・東京都中学校英語教育研究会(2007)を参考にした。スピーキングは、英語教員が1人ずつICレコーダーに録音した。なお、スピーキングで長く沈黙が続いた場合(20秒前後をめぐり)、録音者が質問して発話を引き出すようにした。

## 4.2 コーパスデータ

上記の324名分のスピーキング(S)とライティング(W)のデータを書き起こし、電子化した。スピーキングには、ah, eh, ettoなど次の発話を考えているときに発せられるつなぎの音であるフィラーが多数含まれているが、それらは#F#という記号でまとめてコーパス化した。また、スピーキングとライティングの日本語部分は<JP>と</JP>タグで囲んだ。コーパスの概要は表4のとおりであるが、総語数では、フィラーと<JP></JP>タグで囲まれた日本語部分が1語としてカウントされている。日本語部分は、英語1語に相当するとは限らず、英語で何語かに相当する日本語も多く含まれているので、これを英語1語と同等にカウントし総語数に入れると、総語数としては不正確であるので、下に総語数(英語のみ)として日本語部分とフィラーを除いた英語のみの産出語数も示した。

■ 表4：コーパスの概要

	中3	高1	高2	高3	計
S&W ファイル数	24	221	38	41	324
S 総語数	853	10,939	3,387	3,499	18,678
平均語数	35.54	49.50	89.13	85.34	57.65
総語数(英語のみ)	756	9,098	3,100	3,191	16,145
平均語数	31.50	41.17	81.58	77.83	49.83
W 総語数	1,469	11,051	5,041	4,191	21,752
平均語数	61.21	50.00	132.66	102.22	67.14
総語数(英語のみ)	1,357	9,962	4,989	4,087	20,395
平均語数	56.54	45.08	131.29	99.68	62.95

表5は、各学年のテーマの分布を示している。

■ 表5：テーマの分布

	中3	高1	高2	高3	計
A. ご飯派かパン派か	10	63	11	5	89
B. 訪れたい国	13	107	19	21	160
C. 学校行事	1	51	8	15	75
計	24	221	38	41	324

## 4.3 分析方法

(1)英語のみの総語数に関して、スピーキング vs. ライティングの産出平均語数をコーパス全体、英検の熟達度レベル(3級, 準2級, 2級)のそ

それぞれのサブコーパス間で比較した。また、2元配置の分散分析により、モードと英検レベルの間に交互作用があるか調べた。

- (2) コーパス分析ツール (Michael Scott 氏の WordSmith Tools 5.0) を用いて、スピーキングとライティング別に語彙リストを作成し、KeyWords 機能を用いて、語彙リストを相互に統計的に比較し、相対頻度のずれの度合いを対数尤度 (log-likelihood) により検定し、モード間で特徴的な語を抽出した。
- (3) 先行研究でスピーキング vs. ライティングを特徴づける言語特徴として挙げられていた項目を参考にして、表6に示した10の言語特徴と12のサブカテゴリーを選び、それぞれの項目をスピーキングとライティングの全ファイルから抽出し、カイ二乗検定によりモード間で頻度差があるかを調べた。頻度の抽出は、コーパス分析ツール (Laurence Anthony 氏の AntConc の Concordance 機能) を用いて自動検索し、必要に応じて目視判断も行った。検索の際、単語単独で検索可能なものと品詞情報が必要なものがあるが、後者に関しては、形態素解析ツール TreeTagger で品詞タグを付与したデータを用いた。タグ付与の誤りは、一括処理や目視で判断

■ 表6：分析した言語特徴

A: conjunctions A-1: and A-2: but A-3: so A-4: because	E: N + of F: prepositions G: subordinate clauses G-1: relative clauses
B: first person references B-1: I	H: passive voice I: present tense I-1: be verbs I-2: lexical verbs
C: articles C-1: a, an C-2: the	J: past tense J-1: be verbs J-2: lexical verbs
D: attribute adjectives	

■ 表7：エラー分析に用いたコーパスデータ

テーマ	Step 3			Step 2.5			Step 2		
	B	C	計	B	C	計	B	C	計
ファイル数	20	8	28	11	5	16	11	5	16
S総語数	1,173	494	1,667	941	338	1,279	1,108	429	1,537
W総語数	1,444	583	2,027	1,441	587	2,028	1,443	583	2,026

可能なものは、頻度集計の際に数を修正したが、タグ付与の誤りの完全な修正は行っていない。Aの接続詞は、節の最初に用いられているもののみをカウントし、語(句)を結んでいるものは除外した。

- (4) 英検取得者60人分のデータを用いて、エラー分析を行った。英検2級 (Step 2) 合格者17名のうち、1名のみテーマAであったので、テーマAのファイルは除き、残りの16ファイル (テーマB: 11, テーマC: 5) を用いることにし、それぞれのテーマのライティングの総語数にほぼ等しくなるように、英検3級 (Step 3), 準2級 (Step 2.5) からファイルをサンプリングした。分析に用いたデータの概要は、表7に示したとおりである。

分析項目として、先行研究で中間言語変異が示唆されている項目や(3)の分析結果も踏まえ、頻度情報だけではパフォーマンスの違いを把握できないと思われる項目、さらにデータをざっと観察してエラーが多く見られた項目を総合して、be動詞、冠詞、名詞の複数形、一般動詞の過去形を選定した。各項目のエラーに下記のようなタグを付与し、コーパス分析ツール (AntConc) を用いて、それぞれのエラーを熟達度レベルごとに各モードで検索し、義務的文脈 (その項目が用いられるべきである文脈) での正用率を算出した。be動詞は、連結詞 (copula) と助動詞のbeを区別した。エラータグは、学習者データを母語話者に修正してもらった修正文を参照しながら手作業で付与した。なお、エラー分析は、エラーの分類基準の恣意性や義務的文脈の特定の難しさなどのため、学習者言語分析としてかなり限界があるという共通認識が第二言語習得研究分野ではあるが、今回使用したデータでは、妥当性に問題が起きるほど判断が分かれそうなケースはほとんどなかったため、本研究では分析方法の1つとして行った。

<エラータグ>

be 動詞：①<copbe crr=""></copbe>

②<auxbe crr=""></auxbe>

冠詞：③<at crr=""></at>

複数形：④<pl crr=""></pl>

過去形：⑤<pst crr=""></pst>

<エラータグ付与例>

- ① It <copbe crr="was">is</copbe> difficult for us, so we practiced very hard after school.  
 ② I <auxbe crr="was"></auxbe> surprized because ...  
 ③ That's <at crr="a"></at> very famous place.  
 ④ I want to talk with many <pl crr="foreigners">forigner</pl>.  
 ⑤ I <pst crr="took">take</pst> many pictures.

## 5 結果

### 5.1 産出語彙数

表8は、コーパス全体324人のスピーキング vs. ライティングの産出語彙数についての統計量を示したものである。モード間で平均語数（英語のみ）に差があるかt検定を行った結果、統計的に有意差があった ( $p < .01$ )。同一テーマでスピーキング→ライティングの順で行った本研究のタスクでは、日本人英語学習者は、全体的にライティングの産出語彙数の方が多くなる傾向を示した。

■ 表8：S vs. W の統計量

	平均値	N	標準偏差
S	49.83	324	34.139
W	62.95	324	47.559

表9は、英検の各級・モード別の産出語彙数の基礎統計量を示したもので、図3は、各級のS vs. W

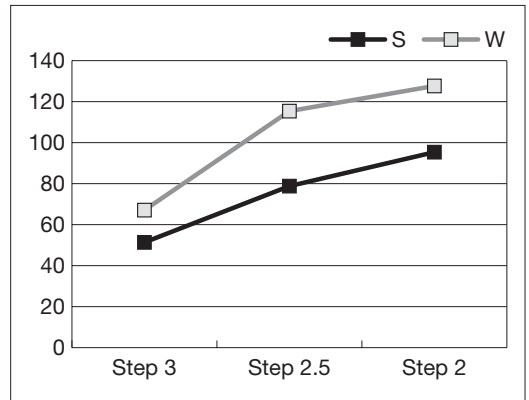
の平均語数をグラフに表したものである。

■ 表9：英検レベル別の基礎統計量

	度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
S3	77	51.35	27.140	7	119
S2.5	62	78.79	34.761	30	171
S2	17	95.35	44.633	33	230
W3	77	67.08	29.319	7	145
W2.5	62	115.37	44.533	8	242
W2	17	127.65	32.897	89	220
合計	312	79.96	42.491	7	242

(注) S3, 2.5, 2：スピーキングの英検3級、準2級、2級取得者グループ  
 W3, 2.5, 2：ライティングの英検3級、準2級、2級取得者グループ

▶ 図3：S vs. W の平均語数



英検の級別に見ると、級が上がるにつれて、両モードとも産出語数が増加傾向にある。熟達度レベルの低い3級では、モード間の語数の差が小さいが、レベルが上がると差が大きくなっている。

総語数に関して、モードと英検レベルの間に交互作用があるか、分散分析を行って調べた結果、表10が示すように交互作用が見られたので ( $p < .05$ ),

■ 表10：分散分析表

ソース	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
mode	40695.582	1	40695.582	34.100	.000
step	136447.916	2	68223.958	57.168	.000
mode * step	7867.538	2	3933.769	3.296	.038
誤差	365181.572	306	1193.404		
総和	2556380.000	312			
修正総和	561499.538	311			

多重比較 (Bonferroni による) を行い、6 つのグループ間でどこに差があるかを調べた。多重比較の結果を示すと表11のようになる。

■ 表11：多重比較によるグループ間の差

	S3	S2.5	S2	W3	W2.5	W2
S3		**	**		**	**
S2.5	**				**	**
S2	**			*		
W3			*		**	**
W2.5	**	**		**		
W2	**	**		**		

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

英検の熟達度レベル間では、スピーキングでは3級と準2級、2級の間には有意差が見られるが、準2級と2級の間には有意差は見られない。ライティングでも3級と他の2つのグループは差があるが、準2級と2級の間には差はないというスピーキングと同様の結果を示している。同一学習者集団のモード間では、準2級のみスピーキングとライティングの間で有意差が見られる。異なる学習者集団であるが、スピーキングとライティングの間で総語数に差があることが表11よりわかる。

## 5.2 特徴語

スピーキングとライティングの各コーパスから作成した使用単語の頻度リストから、ライティングを参照コーパスとして、WordSmithにより特徴語を抽出した結果、表12に示す語がモードの違いによる特徴語として抽出された。

■ 表12：モードの違いによる特徴語

Key word	Freq. (S)	Freq. (W)	Keyness
#F#	1254	0	1987.42
I	2188	1970	78.08
FOR	65	164	-30.49
THAT	24	99	-38.36
WAS	113	261	-39.94
IT	121	283	-44.65

(注) Keyness = 対数尤度比の値

#F# はフィラーを表しているが、これはライティングでの使用はないので、スピーキングの特徴を表すものであるが、学習者はつなぎ言葉を多用していることがわかる。もう1つのスピーキングの特徴語は、Iの使用であるが、スピーキングではI like ..., I want to ... のようにIの繰り返しが多いことも頻度差につながっている。ライティングに特徴的な語を見ると、ライティングでは、for, that, it を使い構造が複雑化し、複文的になっていることと、過去形 was の使用が増えていることが特徴である。ライティングでは、for me to ... のような不定詞構文の使用が増えていること、for example を使用して例を挙げ、情報をより詳細に述べていることが特徴として挙げられる。for example は、スピーキングでは24例、ライティングでは49例、for me to ... は、スピーキングでは1例、ライティングでは10例であった。that は、スピーキングでは、指示代名詞としての使用が多いが、ライティングでは、I think (thought) that ... のように接続詞 that の使用が増えており、that 節を用いた複文の使用の増加が目される。

## 5.3 言語特徴

### 5.3.1 頻度差

表13は、表6に挙げた10個の言語特徴の粗頻度を調べ、カイ二乗検定を行った結果を示したものである。\*は5%水準、\*\*は1%水準で頻度に有意差があった項目である。

A~Jの10個の言語特徴のうちで、モード間で頻度に関して統計的に有意差が見られなかったのは冠詞のみであったが、サブカテゴリーの定冠詞 the は頻度差があった。調査した言語項目は、a/an, so, be 動詞の現在形、lexical verbs の過去形を除いて、モード間で統計的に有意な頻度差があった。どちらのモードで使用頻度が高いかに関しては、1万語に総語数を標準化して調べてみると、接続詞の but を除いて上で述べた母語話者の先行研究と一致する傾向を示していた。but の使用が書き言葉で多くなっているのは、日本人英語学習者の先行研究 (小林, 2008) と一致していた。

■ 表13：言語特徴の頻度

	S：頻度	W：頻度
A: conjunctions**	680	726
A-1: and**	223	188
A-2: but*	72	130
A-3: so	132	146
A-4: because*	253	262
B: first person references**	2430	2283
B-1: I**	2188	1970
C: articles	417	597
C-1: a, an	175	230
C-2: the*	242	367
D: attribute adjectives*	520	750
E: N + of*	93	132
F: prepositions**	625	1136
G: subordinate clauses*	320	483
G-1: relative clauses**	13	55
H: passive voice**	13	41
I: present tense**	1818	2086
I-1: be verbs	596	713
I-2: lexical verbs**	1222	1373
J: past tense**	492	777
J-1: be verbs**	123	295
J-2: lexical verbs	369	482

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

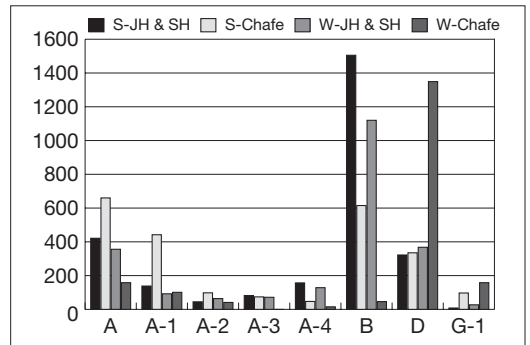
### 5.3.2 先行研究 (Chafe, 1981) との比較

表13の中で Chafe (1981) で分析されている項目と比較するため、両者の頻度を1万語に標準化した(表14)、視覚化したのが図4である。

■ 表14：日本人中高生 vs. 母語話者の比較 (S vs. W)

	S		W	
	JH & SH	Chafe	JH & SH	Chafe
A: conjunctions	421.18	661	355.97	157
A-1: and	138.12	442	92.18	101
A-2: but	44.60	98	63.74	41
A-3: so	81.76	74	71.59	0
A-4: because	156.70	47	128.46	15
B: first person references	1505.11	615	1119.88	46
D: attribute adjectives	322.08	335	367.74	1349
G-1: relative clauses	8.05	97	26.97	158

▶ 図4：日本人中高生 vs. 母語話者の比較 (S vs. W)



それぞれの項目の左2つが日本人、母語話者のスピーキング、右2つがライティングにおける標準化頻度を表している。Chafeの研究は、日常の食卓での会話と学术论文という言葉のスタイルの違いでは両極端のパフォーマンスを表しているの、同一タスクでの日本人学習者のパフォーマンスとモード間の頻度差が異なる傾向を示していることがわかる。

4つの接続詞を合わせると、話し言葉では母語話者の方が多いが、書き言葉では日本人中高生の方が多い。モード間の頻度差が母語話者は大きく、話し言葉での使用が書き言葉の4倍であるが、日本人学習者の方はモード間の差がそれほどない。母語話者の場合には、書き言葉でbutの使用が話し言葉の約半分になっているのに対し、日本人学習者の場合には、butの使用が書き言葉の方で多くなっている。日本人学習者のsoの使用は、両モードでそれほど頻度差がないが、母語話者ではsoの使用に関して、モードによる違いが顕著である。また、母語話者データでは、日常会話 vs. 学术论文の差を反映して、1人称の代名詞の使用もモード間で頻度差が大きくなっているが、日本人学習者のデータでは、母語話者ほどモード間の頻度差はなく、両モードで非常に使用頻度が高い言語特徴となっている。さらに、属性の形容詞の使用頻度も、母語話者データではモード差が大きいが、日本人中高生の場合は、モード間の差は小さい。関係詞節の使用は、日本人の場合は母語話者に比べ、かなり少ないが、それでも書き言葉になると増えている。

以上のように、同じタスクでの日本人学習者のパフォーマンスは、話し言葉と書き言葉の両極端のモード差を示している Chafe の研究と比較すると、モード間の言語特徴の頻度差は小さいが、話し言葉 vs. 書き言葉で見られるモードの違いを全体的には



反映していた。

### 5.3.3 言語項目の使用状況

調査した項目の使用状況をより詳細に調べてみると、いくつか使用の特徴が見られた。ライティングの方で but が多く使用されている点に関して、データを調べてみると、文頭での But の使用が目立っていた。節の最初に使われている130例の butのうち、80例は文頭での使用であった。これに対し、スピーキングでは、72の使用例のうち20例が文頭での使用であると判断された。なお、スピーキングの書き起こしにおいては、文の切り分けが難しく、butの前で文が終わっているかの判定が難しかったが、その判定は音調を基準として行った。下の例は、ライティングデータの文頭の But を含むコンコーダンスラインの検索結果例である。<s> は文頭、</s> は文末につけているタグである。

▶ 図5：文頭の But を含むコンコーダンスラインの検索結果例

```
peaks English.</s> <s>But the English is different from American Japanese.</s> <s>But, I have to learn American culture, now, Corossam.</s> <s>But there are many heritages in Itarise ce for dinner.</s> <s>But I sometimes eat <JP>menrui</JP> for itri very much.</s> <s>But I like <JP>risotto</JP> and ochazut it is healthy.</s> <s>But sometimes I don't eat breakfast.</ lower country.</s> <s>But too I love <JP>Yooroppe</JP>.</s> <JP>aji</JP>.</s> <s>But, <JP>takitata</JP> rise like.</s> usually bred.</s> <s>But, dinner is usually rice.</s> <s>My JP>itoko</JP>.</s> <s>But I will <JP>hanareru</JP> very sad.
```

日本人中高生の because の使用状況を調べてみると、butと同様にライティングで because を文頭で用いている場合が多く見られた。下の例のように、Because を単独の節の最初に文頭で用いている誤用が多く、接続詞の because の使用例の73%は誤用であった。

```
<s>I want to visit America.</s> <s>Because I like English.</s>
<s>I'd like to go to Australia.</s> <s>Because it has beautiful nature.</s>
<s>I like rice.</s> <s>Because it is delicious.</s>
```

これらのそれぞれの文に対応する同じ生徒のスピーキングデータは以下のように書き起こされているため、スピーキングでは誤用にならないが、同じ生徒が S vs. W で同じような文で because を使用し

ていることがわかる。このように、接続詞 because は、話した場合には正しく用いていると思われても、書いたデータを見ると使い方を誤っていることがわかった。

```
<s>I want to visit America because I want to study English.</s>
<s>I want to l'd like to Australia because #F# it has beautiful nature.</s>
<s>I like I like rice because it is delicious.</s>
```

1人称の代名詞 I の使用状況を見てみると、5.2 特徴語の節でも述べたように、スピーキングで I の繰り返しが多いのが特徴である。次の例は、I の繰り返しの検索結果例と同一学習者の S vs. W における I の使用例である。

▶ 図6：I の繰り返しの検索結果例

```
blue.</s> <s>#F# I I feel it is beautiful.</s> <s>.</s>
/s> <s>.</s> I I want to </s> I go to shopping becau ce shoes.</s> <s>I I want to stay France in future.</s> <s> kt> <s>.</s> I I went I went to Okinawa.</s> <s>.</s> kan</JP>.</s> <s>I I for fishing fishing.</s> <s><Q></Q></s> yo Kyoto.</s> <s>I I love I love Kyoto's Koyoto's maiko.</s> 's maiko.</s> <s>I I want I want to I want to meet meet mai enty-six.</s> <s>I I will I will speak I don't speak </s> /s> <s>.</s> I I play with American friends.</s> <s>.</s> <s>.</s> I I like best </s>.</s> curry rice </s>.</s>
```

<スピーキング>

```
I want to go to America #F# because I I want to I want to speak English very well.
```

<ライティング>

```
I want to go to America.
Because I want to learn American culture, and to speak English very well.
```

ライティングでは、I に続ける内容を考えてから文字化できるが、時間的余裕のないスピーキングではまず I と言って、I を繰り返しながら、続ける発話の内容を考えている。コンコーダンスラインの使用例では、I want to や I will という句の繰り返しも見られる。また、同一学習者の例には、上で述べた because の誤用も含まれている。

関係詞の使用は、スピーキングでは極めて限られているが、ライティングでは使用例が増えており、後置修飾による構文の複雑化が見られた。次の例

は、同じ生徒のスピーキング vs. ライティングでの関係代名詞の使用例（下線部）である。スピーキングでこのように関係代名詞を使用している例は少ないが、この生徒はライティングではさらに多く関係代名詞を使った文を書いていた。

#### <スピーキング>

- ① But I want to go to England, because England England there is a lot of place which which which I want to visit in England.
- ② And another country which I want to visit is #F# when when I get college student I want to I want to go to for a country which is which people cannot study because #F# the country the country's educational system is not not good.

#### <ライティング>

- ① The countries which I want to visit are England, America, Australia and so on.
- ② The places which I want to see in England are Oxford, <JP>ruuburu/</JP> museum, and so on.
- ③ ... when I become a university student, I'd like to go to countries which the educational system is bad.
- ④ But I don't know about the program which helps poor children with studying.
- ⑤ But country which I want to go to as a sightseeing is Australia.
- ⑥ These are countries which I want to visit.

上の例には、関係詞の誤用もあるが、同一学習者の産出例として興味深いものである。スピーキングの①②の発話内容は、ライティングでは②③のように表現されている。スピーキングでは、考えながら関係代名詞を繰り返し、節をつなげていこうと苦勞しながら話していることがうかがえるが、ライティングになると考えをまとめて整理して、関係代名詞を活用しながら書いていることがわかる。

## 5.4 エラー分析

表15は、英検の熟達度レベルごとに、連結詞 (copula) の be, 助動詞 (aux) の be, 冠詞, 名詞の複数形, 一般動詞の過去形について、これらの項目が使用されなければならない義務的文脈におけるエラーの数および義務的文脈に占めるエラーの割合を示したものである。右側の ( ) 内の数字は義務的文脈の数である。

義務的文脈数が少なかった助動詞としての be 動詞を除けば、その他の項目では、各レベルにおいて、ライティングの方でその項目が使用されるべき文脈数が多い傾向にある。コーパスサイズがほぼ同じであるライティングの方で、熟達度レベル間でエラーの状況を見てみると、連結詞の be, 複数形, 過去形のエラー数はレベルが上がると次第に減少している。表15の義務的文脈数には、その項目が必要な箇所に抜けている脱落のケースが含まれ、不必要な箇所に余分に使用されている余剰のケースは除かれているため、データにおける項目の生起頻度とは異なる。特に、冠詞に関しては、必要な箇所に冠詞を付け忘れていたケース（脱落タイプ）が数多く見られたため、義務的文脈の数は実際の冠詞の生起頻度より多くなっている。表16は、冠詞の使用頻度およびエラーの状況をモード別、熟達度レベル別に示したものである。( ) 内は、エラー数に占めるそれぞれのタイプのエラーの割合である。

冠詞のエラータイプは、表16に示したように、脱落タイプが占める割合が最も高いが、英検2級のデータでは、他の級と比較すると、両モードで、脱落タイプの割合が低くなり、置換タイプ（冠詞が必要な箇所に、誤った冠詞、あるいはその他の決定詞が付けられているケース）のエラーの割合が増えている。モード間で比較すると、英検3級のデータでは、両モードで共に余剰タイプの割合が2番目に高いが、英検準2級および2級のデータでは、S vs. W

■ 表15：エラー数

	Step 3		Step 2.5		Step 2	
	S	W	S	W	S	W
copula be	13(25.0%) (52)	20(23.0%) (87)	12(29.3%) (41)	13(16.7%) (78)	10(25.0%) (40)	7(12.5%) (56)
aux be	2(13.3%) (15)	2(11.8%) (17)	1( 8.3%) (12)	3(25.0%) (12)	6(35.3%) (17)	3(18.8%) (16)
articles	32(47.1%) (68)	43(44.8%) (96)	19(44.2%) (43)	52(57.8%) (90)	36(46.8%) (77)	29(34.5%) (84)
plural	20(58.8%) (34)	31(41.9%) (74)	12(48.0%) (25)	30(41.1%) (73)	20(46.5%) (43)	22(28.2%) (78)
past tense	15(34.9%) (43)	11(19.3%) (57)	7(19.4%) (36)	10(16.1%) (62)	5(15.6%) (32)	3( 5.4%) (56)

■ 表16：冠詞のエラー状況

	Step 3		Step 2.5		Step 2	
	S	W	S	W	S	W
生起頻度	44	66	28	43	53	66
義務的文脈	68	96	43	90	77	84
脱落タイプ	29 (78.38%)	40 (75.47%)	19 (82.61%)	48 (90.57%)	32 (72.73%)	22 (66.67%)
余剰タイプ	5 (13.51%)	10 (18.87%)	4 (17.39%)	1 ( 1.89%)	8 (18.19%)	4 (12.12%)
置換タイプ	3 ( 8.11%)	3 ( 5.66%)	0 ( 0%)	4 ( 7.55%)	4 ( 9.09%)	7 (21.21%)
エラー数計	37	53	23	53	44	33

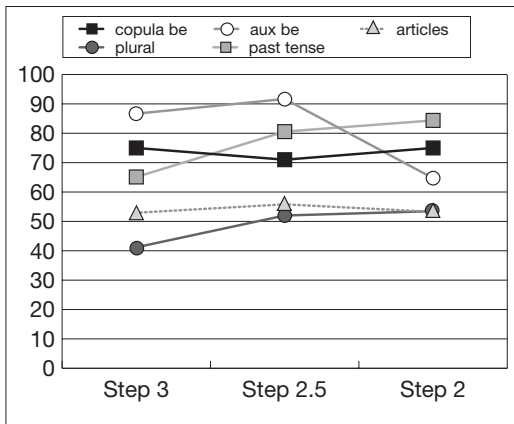
■ 表17：正用率

	Step 3		Step 2.5		Step 2	
	S	W	S	W	S	W
copula be	75.00%	77.01%	70.73%	83.33%	75.00%	87.50%
aux be	86.67	88.24	91.67	75.00	64.71	81.25
articles	52.94	55.21	55.81	42.22	53.25	65.48
plural	41.18	58.11	52.00	58.90	53.49	71.79
past tense	65.12	80.70	80.56	83.87	84.38	94.64

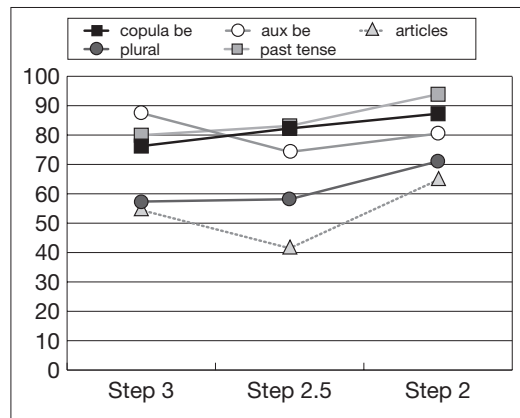
で余剰タイプと置換タイプの割合が逆転し、ライティングの方で置換タイプの割合が2番目に高くなっている。特に2級のライティングで置換タイプの割合が高くなっており、脱落タイプの割合が低くなっている。

表17は、表15に基づき各項目の正用率を算出した結果を示したものであり、モード別にグラフに表したものが図7、図8である。

▶ 図7：正用率 (S)



▶ 図8：正用率 (W)



正用率をモード間で比較すると、連結詞の be、名詞の複数形、一般動詞の過去形では、各熟達度レベルでライティングの方が正用率が高い。連結詞の be は、英検3級レベルでは、モード間で正用率の差が小さいが、準2級および2級レベルでは、モード間で差が大きくなっている。複数形と過去形は、3級および2級レベルでモード間の正用率の差が大きいが、準2級レベルでは、他のレベルと比べると差が小さい。これら2つは、熟達度レベルが上がるにつれ、正用率が上昇している項目であるが、モードの違いで異なる上昇傾向を示している。スピーキングでは、両項目とも3級から準2級になると10%

以上正用率が高くなっているが、準2級と2級ではあまり差がない。一方、ライティングでは、3級と準2級では正用率の差が小さいが、2級になると準2級よりも10%以上正用率が高くなっている。

冠詞は、各レベルでモード間の正用率の差に異なる傾向が見られる。レベルが上がっても、正用率はスピーキングでは50%台と低いままである。一方、ライティングでは、2級レベルで正用率が最も高くなっているが、約65%でレベルが上がっても依然としてエラーが多い項目である。助動詞の *be* は、上で述べたように、義務的文脈数が少ないため、このデータからはその傾向を述べることは難しいであろう。2級レベルでは、すべての項目において、ライティングの方で10%以上正用率が高くなっていることが注目される。

## 6 考察

本研究では、スピーキング→ライティングの順で中高生の同一学習者集団からデータを収集したが、産出語彙数の平均は、コーパス全体では、ライティングの方が10語余り多く、統計的にも有意な差があった。これは、スピーキング→ライティングの順で、スピーキングの準備時間2分間+スピーキング2分間、ライティング20分間という条件の下でのデータ収集の結果であり、*planning time* の違いや *practice effect* が総語数に影響している可能性があるが、このような条件の下では、総語数がスピーキング vs. ライティングパフォーマンスの差を示す指標になりうると言える。

また、モード間の産出語彙数の差には、学習者集団の英語のレベルや日頃の授業での指導、活動が影響を与えているように思われる。日常的に英語を(即興で)話す活動、書く活動をしているかどうか、まとまった量の英文を話す、書く練習をしているかどうかなどが、モード間で生じる語数の差に関係しているかもしれない。例えば、まとまった量の英語を即興で話す活動も書く活動も日常的にしていない比較的英語のレベルが高い学習者集団とレベルが低い学習者集団では、前者はモード間の産出語数の差が大きくなり、後者ではそれほど差が出ない傾向が見られた。同じように日常的にまとまった英文を書く練習はしていなくても、英語力の差で産出量に差

が出たと考えられる。

一方、高2の学習者集団のように、話したり書いたりする練習を日常的に行っていて、英語のレベルも高い集団は、モード間の差が約50語と大きくなっていたが、このような集団では、即興で話すこともある程度でき、さらに *planning time* がある中で書いた場合にはかなり多くの量を産出することができると推測される。

特徴語の分析で抽出された語を見ると、先行研究で英語の話し言葉 vs. 書き言葉の差異を示している1人称の代名詞 *I* や過去形の *was* が抽出されていること、*for*, *that*, *it* が書き言葉での構造の複雑化を示唆していることは、特徴語がスピーキング vs. ライティングパフォーマンス比較分析のための指標として機能する可能性があることを示している。ただし、本調査で代名詞 *I* が話し言葉で多かったのは、*I* の繰り返しが多く見られたことから、単にモード差によるものではなく、流暢さの問題も関係していると思われる。

10個の言語特徴をスピーキング vs. ライティングパフォーマンスで比較分析した結果、母語話者が一般に示す産出モードの違いによる特徴を示していたものについては、日本人中高生の学習者集団のパフォーマンス比較にも有効な指標であると言えるだろう。

ただし、話し言葉と書き言葉の両極端のスタイルを比較した Chafe (1981) の研究との比較で、各項目のモード間の頻度差の程度において、母語話者が示す差とは異なる傾向を示していたことからわかるように、収集したデータのスタイルの違いにより、モード間で現れる頻度差は推移することが予測される。Chafe との比較で、4つの接続詞 (*and*, *but*, *so*, *because*) の使用頻度が、それぞれのモードで母語話者と異なることが示されたが(4つを合わせると、話し言葉では母語話者の方が多いが、書き言葉では日本人中高生の方が多い)、これは、日本人と英語母語話者の接続詞の使い方に関する基本的な違いによるものであると考えられる。つまり、日本人が日本語で文章を書くと、英語母語話者が英文を書く場合よりも接続詞の使用が多い傾向にあり、書き言葉におけるこれらの接続詞の多用は、母語の日本語からくる特性であると思われる。また、日本人英語学習者は、使える接続詞のレパートリーが母語話者と異なり、限られているので、書き言葉でもこ

これらの4つを多用する傾向があると言えるだろう。

大学生の話し言葉 vs. 書き言葉を調査した朝尾(2008)は、日本人英語学習者の書き言葉は話し言葉的であるという特徴を指摘し、学習者の言葉は、話し言葉、書き言葉が未分化の状態であると述べている。本研究では、未分化であるとは言いきれないが、接続詞や1人称代名詞のIなどの使用頻度差を見ると、書き言葉が話し言葉の特徴を有していると言えるであろう。とりわけ、becauseの単独の節の文頭での使用に見られるように、話し言葉と書き言葉で異なる文法があまり意識されていないことがうかがえる。

スピーキングでは、関係代名詞を繰り返し、苦労しながら使っていたが、ライティングでは、うまく考えをまとめて関係代名詞を駆使していた使用例は、planning timeやmonitoringが影響して生じた変異だと考えられ、話し言葉では使用が難しい項目や複雑な構造も時間が十分ありmonitoringが働く書き言葉になると、うまく使えると予想される。

母語話者では通常産出モードの違いにより差異が見られる項目で、差異があまり見られなかったものは、日本人英語学習者あるいは本研究に参加した学習者集団独自の特徴であるかもしれない。冠詞全体ではモード間で統計的に有意な差が見られなかったが、冠詞はエラー分析で示したように、エラーが多かった項目であり、頻度情報だけではパフォーマンスの違いを判断することは難しく、エラーの状況や正用率も含めて比較して見る必要があるように思われる。本研究の分析は、英検取得者のみのデータで行い、熟達度レベル間で、冠詞の正用率は一定した傾向を示していなかったが、2級レベルでは、モード間の正用率に差が見られたことから、ある一定のレベル以上になると、書き言葉の方で正用率が高くなる安定した傾向を示すのかもしれない。さらなる検証が必要である。

同様に、頻度情報では有意な差を示していなかったbe動詞(現在形)や一般動詞の過去形なども、正用率がモード差を示す指標になる可能性があるであろう。2級のデータでは、エラー分析を行ったすべての項目で、安定して10%以上書き言葉の方で正用率が高くなっていて、これは、planning time, monitoring, practice effectなどが影響した結果であると考えられる。英検2級レベルの学習者集団では、分析した5項目については、正用率がパフォー

マンスの違いを表す指標になりうることが示唆されている。他の言語項目についても調査してみると、より多くの指標が明らかになると思われる。

## 7 まとめと今後の課題

本研究では、日本人中高生324人からスピーキングとライティング両方のデータを同一テーマで収集してコーパス化し、スピーキング vs. ライティングパフォーマンスを比較分析するのに有効な指標を調べた。話す→書くという順でタスクを実施して得られた産出データを用いて、使用語彙、10の言語特徴(12のサブカテゴリー)、5つの項目のエラーおよび正用率について、話し言葉 vs. 書き言葉で比較分析を行った。

参加者全員の平均語数では、書き言葉の方が多く、モード間に有意な差が見られた。英検取得者のサブコーパスを調べると、産出語数に関してモードと熟達度レベル(英検の級)の間で交互作用があった。それぞれのモードで使用されている語彙リストを比較して抽出された特徴語は、モードの違いによる特徴を反映していた。10の言語特徴の比較分析結果では、冠詞を除いて9つの言語特徴で使用頻度においてモード差が見られた。エラーを調べた項目についての正用率については、すべての熟達度レベルではないが、モードの違いで差異が見られた。

以上の分析結果から、中学生・高校生の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有効な指標として、総語数、特徴語、接続詞(and, but, so, because)、1人称代名詞、冠詞(頻度+正用率)、属性の形容詞、N+of、前置詞、従属節、受動態、現在形、過去形(頻度+一般動詞の過去形の正用率)、連結詞beの正用率、名詞の複数形の正用率を挙げることができる。

日本人英語学習者の同一学習者集団の産出モードの違いによる中間言語変異の研究には、これまで大規模なデータを用いた研究はなく、特に中高生の実態はまだほとんど解明されていない。本研究は、中高生の中間言語の実態解明を試みた研究として有益であり、収集したデータの価値は高いものであろう。ただ、本研究で用いたデータは、学年、英検レベルにより収集数に偏りがあるので、今後ある程度バランスがとれるようにデータの補充を検討することも

必要であろう。今回は、データ収集とコーパス化にかなりの時間を要したこともあり、コーパス全体と英検取得者のサブコーパスを用いて、先行研究でモード差が示されている項目に焦点を当てて調べたため、多項目は扱っていない。今後より多くの項目を学年別、英検の熟達度レベル別、個人間および個人内などで分析してみることにより、新たに指標となる項目が見いだされる可能性がある。エラー分析については、限定した項目しかまだ調査していないので、今後より多くの項目を調査することにより、指標となる項目が明らかになることが期待される。

日本人中高生のスピーキング vs. ライティングパフォーマンスの比較から明らかになった特徴を今後どのように英語教育で応用することができるかを考えなければならない。新学習指導要領が重視している技能間の有機的なつながりを考慮に入れた指導を行う際、ある話題について話す→書くという組み合わせの指導が1つの有効な方法であると考えられるので、そのような指導を行うにあたって、本研究の調査結果を生かすことができるであろう。例えば、今回の調査で明らかになった中高生の産出語彙数の

実態を参考にして、各学年におけるスピーキングとライティングの目標産出語数を定め、各発達段階で焦点を当てる言語項目を選定し、モードによる使用頻度、使用状況の特徴、正確度などの差異を考慮に入れて指導を行うことが可能になるであろう。今後、さらに調査を進め、指導法や教材化、スピーキング vs. ライティングパフォーマンスの測定に調査結果を応用していくことが期待される。

## 謝 辞

本研究の機会を与えてくださいました(財)日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方、特にまとめの段階で貴重なコメントをいただきました大友賢二先生に厚くお礼申し上げます。また、データ分析やまとめに関して有益なアドバイスや示唆を与えてくださいました東京外国語大学大学院の投野由紀夫先生と吉富朝子先生に心より感謝申し上げます。最後に、本研究は、中高の英語科の多くの先生方と生徒の皆様のご協力なくしては実現できませんでした。心よりお礼申し上げます。本当にありがとうございました。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \* Abe, M. (2003). A corpus-based contrastive analysis of spoken and written learner corpora: The case of Japanese-speaking learners of English. In D. Archer et al. (Eds.), *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference. Technical Papers 16* (pp.1-9). Lancaster University: University Centre for Computer Corpus Research on Language.
- \* Abe, M. (2007). Grammatical errors across proficiency levels in L2 spoken and written English. *The Economic Journal of Takasaki City University of Economics*, 49(3, 4), 117-129.
- \* 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.
- \* Biber, D. (1986). Spoken and written textual dimensions in English: Revolving the contradictory findings. *Language*, 62, 384-414.
- \* Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- \* Chafe, W.L. (1981). Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy* (pp.35-53). Norwood, NJ: Ablex.
- Corder, S.P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 5(4), 161-170.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- \* Ellis, R. (1987). Interlanguage variability in narrative discourse: Style-shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 1-20.
- \* Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- \* Haynes, L. A. (1992). The development of speaking/writing variability in narratives of non-native English speakers. *Issues in Applied Linguistics*, 3(1), 43-67.
- \* 和泉絵美・内元清貴・井佐原均 (編著). (2004). 『日本人1200人の英語スピーキングコーパス』. 東京: アルク.
- Kimura, M. (2004). *Describing Japanese EFL Learners' Performance and the Process of its Development: Utilizing a Large-scale Learner Corpus and Data-driven Techniques*. Unpublished PhD thesis. Tokyo Gakugei University.
- \* 小林雄一郎. (2008). 「高頻度語を用いた学習者コーパスの分類」. 『学習者コーパスの解析に基づく客観的

- 作文評価指標の検討』(統計数理研究所共同研究レポート215). 東京: 統計数理研究所, 69-82.
- \* 小林雄一郎.(2009).「コーパス言語学における判別分析の応用」.『コーパス言語研究における量的データ処理のための統計手法の概観』(統計数理研究所共同研究レポート232). 東京: 統計数理研究所, 39-52.
- \* 小林雄一郎・山田洋文.(2008).「日本人英語学習者コーパスに見る Metadiscourse Markers の使用傾向」.『英語コーパス研究』第15号, 161-173.
- 小池生夫(編集主幹).(2003).『応用言語学事典』. 東京: 研究社.
- \* 小泉利恵.(2007).「スピーキング・テストにおける語彙的複雑さの指標とその特徴」.第46回大学英語教育学会全国大会「JACET 英語語彙研究会企画シンポジウム 語彙の測定とその問題点:さまざまな測定方法によって引き出される語彙の側面」.発表資料.
- Krashen, S.(2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- \* Larsen-Freeman, D.(1975). The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. *TESOL Quarterly*, 9(4), 409-419.
- McEnery, T., Xiao, R. & Tono, Y.(2006). *Corpus-Based Language Studies: An Advanced Resource Book*. Abingdon: Routledge.
- \* 三浦愛香.(2008).「会話(NICT JLE) vs. 作文(JEFLL)コーパスの比較と分析: 英語学習段階と名詞の内部構造発達」.『英語コーパス研究』第15号, 135-148.
- \* 水本篤.(2008).「自由英作文における語彙の統計指標と評定者の総合評価の関係」.『学習者コーパスの解析に基づく客観的作文評価指標の検討』(統計数理研究所共同研究レポート215). 東京: 統計数理研究所, 15-28.
- 文部科学省.(2008).『中学校学習指導要領解説 外国語編』. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/chukaisetsu/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chukaisetsu/index.htm)
- 文部科学省.(2009).『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/1282000.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1282000.htm)
- Nation, I.S.P.(2008). *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- \* 根岸雅史・東京都中学校英語教育研究会(編著).(2007).『コミュニケーション・テストングへの挑戦』. 東京: 三省堂.
- \* 野田哲雄(代表).(2008).『日本人英語学習者のスピーキング能力の実態調査ならびに評価指標開発—中学生・高校生を対象として』.平成17年度—平成19年度科学研究費補助金(萌芽研究)研究成果報告書, 課題番号 17652059.
- \* 野村真理子.(2009).「日本人英語学習者の産出モードの違いによる言語特徴の分析—中学・高校段階の学習者に焦点をあてて」.『四国英語教育学会紀要』第29号, 15-24.
- \* Ochs, E.(1979). Planned and unplanned discourse. In T. Givon (Ed.), *Discourse and Syntax* (pp.51-80). New York: Academic Press.
- Read, J.(2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Selinker, L.(1972). Interlanguage. *IRAL*, 10(3), 209-231.
- \* 鈴木理恵・投野由紀夫.(2008).「英語学習段階と基本動詞の意味・構造発達: 動詞 *get* に着目して」.『英語コーパス研究』第15号, 149-160.
- \* Tannen, D.(1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 58(1), 1-21.
- \* Tarone, E.(1982). Systematicity and attention in interlanguage. *Language Learning*, 32(1), 69-84.
- \* Tarone, E.(1983). On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*, 4(2), 142-164.
- \* Tarone, E.(1985). Variability in interlanguage use: A study of style-shifting in morphology and syntax. *Language Learning*, 35(3), 373-403.
- Tono, Y.(2002). *The Role of Learner Corpora in SLA Research and Foreign Language Teaching: The Multiple Comparison Approach*. Unpublished PhD thesis. Lancaster University.
- \* 投野由紀夫(編著).(2007).『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.(2008).「NICT JLE vs. JEFLL: n-gram を用いた語彙・品詞使用の発達」.『英語コーパス研究』第15号, 119-133.
- \* Vann, R.J.(1979). Oral and written syntactic relationships in second language learning. In C. Yorio, K. Perkins & J. Schachter (Eds.), *On TESOL '79* (pp.322-329). Washington, D.C.: TESOL.
- \* Young, R.(1988). Variation and the interlanguage hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 281-302.
- \* (財)日本英語検定教会.(2006).『英検 Can-do リスト』.

# 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・日本学術振興会特別研究員 DC 清水 遥

## 概要

本研究は、複数テキストを同時に提示した際の日本人英語学習者の読解パフォーマンスを検証した。3つの調査の結果、次の3点が明らかになった。

- (1) 6つの英文読解テストを調べた結果、3つのテストにおいて複数テキストを用いた問題が出題されていた。しかし、複数テキストを受験者に提示していても、テキスト間情報統合能力を測定する問題の出題率はテスト間で異なることが示された。
- (2) 学習者の英語読解熟達度によって、テキスト間の情報統合を必要とする問題の正答率に差が見られ、熟達度の高い学習者ほど正答率が高かった。特に、テキスト間の情報統合能力を問うことで、中級および上級レベルの英語学習者の読解力の違いが明らかになった。
- (3) 熟達度の高い学習者は熟達度の低い学習者よりも複数テキストの内容をより理解していたが、情報源の理解に関しては熟達度による差は見られなかった。

本研究から、英文読解テストに複数テキストを利用することによって、テキスト間情報統合能力というより高次レベルの読解スキルの測定が可能になることが示唆された。

## 1 はじめに

近年、我々はさまざまな情報源（e.g., 新聞、テレビ、インターネット）から多種多様な情報を得る機会が増えている。それに伴い、複数の情報源から得られる情報を読み手自身が統合していく能力が求

められている。複数のテキストを読み手がどのように理解しているのかを明らかにしようとする試みは、近年、第一言語（L1）の分野で非常に関心が高まってきている。第二言語（L2）の分野での研究は極めて少ないが、このような複数のテキストから得られる情報を統合する力の重要性は指摘されている。例えば、言語学習者の身につけるべき知識と技能を段階的かつ総合的に記述したヨーロッパ共通参照枠（Common European Framework of References; CEFR）において、異なる情報源から得られた情報をまとめる能力は最上位レベルの技能の1つとして位置づけられている（Council of Europe, 2001, p. 96）<sup>(注1)</sup>。

しかし、従来の英文読解テストでは、多くの場合、テキストは単独で提示され、複数のテキストを用いて受験者のパフォーマンスを測定しようと試みたものは少ない。また、複数のテキストを受験者に提示しても、テキスト間の情報統合を問う問題が出題されているのか、また、そのような問題に対する受験者のパフォーマンスはどのようなものなのかなど、テキスト間の情報統合能力についてはいまだに十分な議論がなされていない。

本研究では、L1 分野で行われてきた複数テキストを用いた読解研究と単一テキストを用いて行われてきたこれまでのL1 およびL2 研究を踏まえ、英文読解におけるテキスト間の情報統合について検証を行う。



## 2 先行研究

### 2.1 単一テキストと複数テキストの読解プロセス

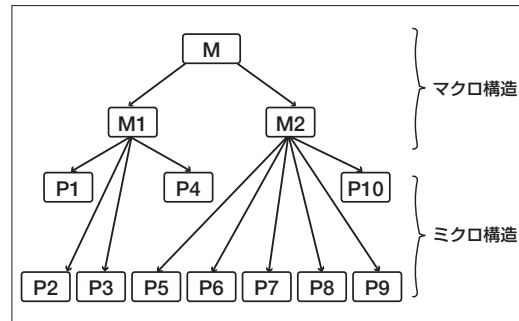
複数テキストの読解プロセスを考える前に、まず我々がテキストをどのように読んでいるのかという単一テキストの読解プロセスについて考える必要がある。複数テキスト (multiple texts) とは、(a) テキストの数が2つ以上であり、そして、(b) テキストの内容や形式 (e.g., 物語形式か叙述形式か、1人称か3人称か、ジャンル) が互いに異なるもの (大河内・深谷, 2007, pp. 575-576) と定義される。2つ以上の文章から構成される複数テキストの読解では、読み手が(1) 個々のテキストを正確に理解し、(2) それらの情報を適切に関連づけることが求められる。したがって、複数テキストの読解が成功するためには、まず個々のテキストをどれだけきちんと読めるかが鍵を握ることになる。

これまで多くの研究において、読み手はテキストを読む際に、複数レベルの表象 (a multiple-level representation) を作り上げることが指摘されてきた (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1998)。最もよく知られているのが、表層的記憶 (surface memory)、命題的テキストベース (propositional textbase)、状況モデル (situation model) の3つである。特に、後者の2つは読み手の理解に深く関わっていると考えられている。

我々はテキストを読む際、テキストに書かれてある文字や単語を認識し、命題 (proposition) に区切ってテキストを理解している<sup>(注2)</sup>。命題的テキストベースでは命題の意味を理解し、テキストの命題同士の関係性を作り出す。このプロセスはマイクロ処理と呼ばれ、この処理の結果としてテキストの局所的構造であるマイクロ構造 (microstructure) が形成される。van Dijk and Kintsch (1983) はマイクロ構造の上位構造としてマクロ構造 (macrostructure) を想定し、テキストのタイトルや要点、トピックセンテンスなど全体的なテキスト構造を表すと述べている (図1参照)。

状況モデルでは、このようなテキストに基づく情報に加えて、テキストには書かれていない情報も組み込まれる。これはテキストに記述された事柄に対し、読み手自身が既に持っている知識から情報を補

▶ 図1：命題的テキストベース (Kintsch, 1998, p. 67 より一部改変)



(注) M はマクロ命題、P はマイクロ命題を表している。

うためである。このことから、状況モデルは読み手の解釈そのものであると言われる。近年の研究から、読み手は状況モデルを構築する際に少なくとも5つの次元 (i.e., 登場人物とオブジェクト、時間性、空間性、因果性、意図性) をモニタリングしていることが指摘されている (井関・川崎, 2006; Magliano, Zwaan, & Graesser, 1999; Zwaan, Langston, & Graesser, 1995)。Zwaan and Brown (1996) は、言語熟達度の不足から、L2学習者が母語話者のように多くの次元の情報を反映した豊かな状況モデルを構築できないことを示している。また、テキストのジャンルや読みの目的に応じて、読み手がどの次元により焦点を当てて状況モデルを構築、更新するかが異なることも明らかになっている (Scott & Taylor, 2000; Zwaan, 1999)。このように、テキストを理解するためには、テキストの文字や単語を認識し、そこから意味を抽出するとともに、テキスト情報と自らの背景知識を統合し、一貫性のある状況モデルを構築することが必要不可欠である。

複数のテキストを読む場合には、このような個々のテキストについての状況モデルを構築した上で、さらにテキスト間の結びつきを作り出すことも求められる。したがって、その情報がどのテキストから得られた情報なのかという情報源 (source; 出典) を理解し、必要に応じて情報源の識別と吟味をする必要がある点が特徴的である。この情報源をどのように表象内に組み込んでいるかによって、いくつかのモデルが提案されている。次節では、先行研究で提案されている複数テキスト表象の枠組みを取り上げる。

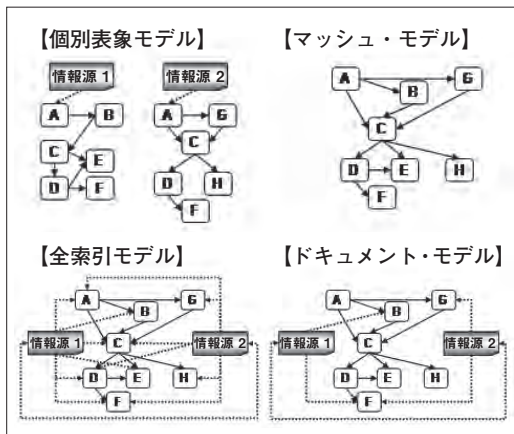
## 2.2 複数テキスト表象モデル

複数のテキストを読んだ際の読解モデルについては、各テキストの状況モデルと情報源の関連性の度合いから Britz, Perfetti, Sandak, and Rouet (1999) によって、次の4つのモデルが提案されている<sup>(注3)</sup>。

- (1) 個別表象モデル (Separate representation model)
- (2) マッシュ・モデル (Mush model)
- (3) 全索引モデル (Tag-all model)
- (4) ドキュメント・モデル (Documents' model)

図2に4つのモデルを示す。図内の矢印(→)はテキストの情報間の因果関係を示し、破線で描かれた矢印(---→)はインターテキストリンク (intertext link; テキスト間の関係性やテキストと状況モデルに含まれる要素との関係性) を示している。

▶ 図2：複数テキスト表象モデル (Britz et al., 1999 を改変)



まず、個別表象モデルでは、読み手は各テキストの表象を独立して構築することを仮定している。したがって、テキスト間の情報の結びつきはない。通常、2つ目のテキストを読む際に1つ目のテキストの状況モデルにアクセスできないということは考えにくい、読みの間隔が極端に離れている場合などには、2つ目のテキストを読む際、最初に読んだテキストの状況モデルにアクセスしない、または、できないといった状況が起こる。

次に、マッシュ・モデルでは個別表象モデルとは対照的な性質が仮定されている。つまり、複数テキストから学習した情報はすべて1つの表象に統合され、統合された情報には情報源についての情報が理

解に組み込まれていない。通常、情報源が一切反映されないということは考えにくい、情報源があいまいな場合や読みの間隔が短い場合、またテキスト間の情報の重複が多い場合などに、このような表象が構築されることがある。

情報源の理解に関して、マッシュ・モデルと正反対の特徴を持つものに全索引モデルがある。このモデルでは、個々の情報がどの情報源に含まれていたものなのかということがすべて理解に組み込まれている。また、全索引モデルでは、情報源間の関係性 (e.g., 賛成/反対) もインターテキストリンクによって示される。このモデルの問題点は状況モデル内のすべての情報が情報源と関連づけられた非常に負荷の高い処理を要求することであり、テキスト情報やその情報源について十分な知識を有していないとこのような表象を構築することが難しい。

最後に、ドキュメント・モデルは状況モデルとインターテキストモデル (Intertext Model) の2つが結びつくことによって作られる。インターテキストモデルは、テキスト間の関係性やテキストと状況モデルに含まれる要素との関係性に関する表象である (Perfetti, 1997; Perfetti, Rouet, & Britz, 1999)<sup>(注4)</sup>。図2からもわかるように、ドキュメント・モデルでは、状況モデル内に含まれるすべての情報が情報源と結びついているわけではなく、状況モデル内の重要な情報 (core events) とのみ結びついていると考えられている。

複数テキストには、大きく相補的テキスト (complementary texts) と論争型テキスト (argumentative texts, controversial texts) があり、前者は「トピックやキーワードを共有するが異なる視点から論じられているため情報を補い合う」(大河内・深谷, 2007, p. 576) ものである。この場合、前に読んだテキストに基づきながら次のテキストを読むことができるので、新たなテキストを読む際には既に構築された状況モデルを補う形で情報が更新される (Perfetti et al., 1999, pp. 101-102)。一方、後者は政治や社会的・科学的問題などに関して、相互に異なる事実や見解を述べたものであり (小林, 2009, p. 139), 歴史に関する複数テキストを用いた読解プロセスの研究において盛んに検証されてきた。先に述べた4つの複数テキストの表象モデルは、主にこの論争型テキストの読解プロセスを想定して提案されたものであるが、既に構築した状況モ

デルを更新する形で読み進める相補的テキストでは、個別表象モデルよりもマッシュ・モデルに近い表象が構築されると考えられる。次節では、近年行われてきた複数テキストを用いた読解研究を概観する。

## 2.3 複数テキストの読解研究

複数テキストの読解に関して、Wineburg (1991a, 1991b) は歴史の専門家と高校生がどのように複数テキストを読んでいるかを発話プロトコルによって観察した。その結果、専門家は複数の文章・資料を読む際に3つのプロセス (i.e., sourcing, contextualization, corroboration) を踏んでいることを明らかにした。sourcing とはテキストを読む前に誰がその文章を書いているのかを確認することによって、内容の偏りを考えるプロセスである。そして、contextualization ではその文章がいつ、どこで、どんな目的で書かれたのかというテキストの状況について考え、最後に、corroboration で文章1つ1つを比較する。一方、学習者は複数のテキストから学習しても、テキスト間の異なる情報に注意を向けられない。このため、専門家のように読むということがどういうことを意味するのかを学習者に指導する必要があると言われている (Shanahan, 2006)。

複数テキストを読んだ際の読み手の理解はさまざまな測定法を用いて検証されているが (e.g., 発話プロトコル, 筆記再生, 要約, 再認, 文真偽判断課題, 単語分類課題, 関連性評定課題), ここでは、複数テキストの読解が成功するための鍵が、個々のテキストの正確な理解と情報源の理解に深く関わっていると考え、この2つにかかわる先行研究を取り上げる。

### 2.3.1 テキストの内容理解

複数テキストを読んだ際、複数のテキストに含まれている情報は1つのテキストのみに含まれる情報よりも再生されやすく (Kurby, Britt, & Magliano, 2005), また、ドキュメント・モデルでも仮定されているように、テキスト間の関係性を構築するのに重要な情報ほど産出されやすいと言われている。

例えば、大河内・深谷 (2007) は複数テキストの統合的な理解に成功していた学習者と統合的な理解に至らなかった学習者の要約課題を比較した結果、前者が後者よりもテキスト間の関連づけに重要な文

を要約に含めたことを指摘している。また、発話プロトコルの分析から、統合がうまく行える学習者は統合に重要な部分での発話量が多く、2つ目のテキストを読んだ際に推論活動が活発になることを報告している。つまり、このような学習者は1つ目のテキストの状況モデルを利用しながら2つ目のテキストを理解しようとしていることを示している。

先行テキストにより依存して読解を行うことは、高校生を対象に歴史に関する資料を読ませた Stahl, Hynd, Britton, McNish, and Bosquet (1996) でも指摘されている。読み手が既に理解した情報を修正するためには、状況モデルを更新して、新情報を組み込む必要がある。大河内・深谷 (2007) において統合に成功した読み手も2つ目のテキストを読んだ際に推論を生成する頻度が増えていることから、複数のテキストを読み進める中で以前構築した状況モデルを更新し、新たな情報を組み込もうとしている様子が見られる。

また、複数テキストの読解では読み手の背景知識の有無やタスクにより大きく影響を受けることがわかっている。Rawson and Kintsch (2002) は協力者を背景知識を与える群と与えない群に分け、歴史に関する4つのテキストを読ませた際の再生率を比較した結果、背景知識を与えることによってテキストの内容が整理でき、再生率が高まることを示した。同様の結果は、Kobayashi (2009) でも示されている。また、Rawson and Kintsch は背景知識として情報源を提示する際は、その情報源が史実に対して賛成の立場をとるのか反対の立場をとるのかといったテキストの内容との関連をより重視した情報を提示する方が理解が高まることを指摘している。

また、Wiley and Voss (1999) は読解後のタスク (i.e., 物語, 要約, 説明, 議論) を事前に指示してから複数テキストを読解させた結果、内容について議論するように指示した群では本文のコピーや言い換えが他のタスクより少なく、接続語などを利用しながら情報を統合して、読み手自身が新たな主張を生み出そうとすることを示した。この他にも複数のテキストを読ませる際、情報源の信頼性を読み手に伝えたと、読み手は信頼できるテキストの情報に従ってエッセーを作成することも報告されている (Britt et al., 1999)。

### 2.3.2 情報源の理解

複数テキストの読解において、情報源が重要な役割を担うことは既に指摘したとおりである。Stromsø, Bråten, and Britt (2009) は情報源がテキストの理解に与える影響を検証した結果、情報源に関する記憶はテキスト内の情報統合、テキスト間の情報統合それぞれを予測することを示している。では、読み手は情報源をどの程度正確に判別できるのだろうか。

Britt et al. (1999) は複数テキスト読解後に再認識課題を実施し、ある命題が1人目の著者、2人目の著者、両方の著者のいずれの主張に含まれていたのか、もしくはどの著者も言及していないのかを読み手に判断させた。その結果、筆記再生の結果と同様に、重要な情報はそうでない情報よりも、また2つのテキストに出てきた情報は1つのテキストに出てきた情報よりも正確に再認識された。このことから、ドキュメント・モデルで仮定されているように、情報源は状況モデルの中の重要な情報と特に密接に結びついていると考えられる。

一方、Kim and Millis (2006) は読み手は情報源を最小限しか理解に組み込んでいない可能性を指摘している。つまり、ある情報の情報源は「○○である」という明確なものではなく、「前の情報源と同じか否か」といった漠然としたものであり、より個別表象モデルに近い特徴を持った表象が構築されていたことを報告している。

2.2でも述べたが、理解に情報源をどの程度正確に組み込んでいるかは、テキストの数や読みの間隔、内容の重複、情報源の明確さ、複数テキストの関係性が相補的か論争的かなどさまざまな要因によって影響を受ける。本研究では、英文読解テストで用いられる複数テキストを対象とするため、テキストは同時に提示され、時間的な間隔はない。このため、読み手が1つのテキスト（特に1つ目に提示されたテキスト）に依存して読み進めるのか、それとも2つのテキストに同程度のウエイトを置いて読み進めるのかということを検証する。また、その際、情報源をどの程度正確に区別できるのかも明らかにする。

## 3 研究の目的

本研究の目的は、複数テキストを同時に提示した際の学習者の英文読解パフォーマンスを検証することである<sup>(注5)</sup>。具体的には、(a) 英文読解テストに出題されているテキスト間情報統合能力を測定する問題を明らかにし、(b) そのような問題に対する学習者のパフォーマンスを検証する。また、(c) 複数テキストを読解する際の学習者の理解（内容および情報源の理解）を学習者の英語読解熟達度の観点から検証する。

以上の3点を明らかにするために、本研究では予備調査を含む3つの調査を実施した。予備調査では、一般的に広く使用されている英文読解力測定テストに出題されている複数テキスト形式の問題をテキスト間の情報統合の観点から分類を行った。次に、調査1では、予備調査で分類した複数テキスト形式の問題を、実際に日本人英語学習者に出題し、そのパフォーマンスを検証した。最後に、調査2では、複数テキストを読んだ際に読み手がどのように情報を理解しているかについて、筆記再生課題と情報分類課題を用いて検証を行った。

## 4 予備調査

### 4.1 目的

予備調査の目的は、英文読解テストに出題されている複数テキスト形式の問題がどのような性質を持つのかを明らかにすることである。この目的を達成するため、次のようなりサーチクエスション (RQs) を設定した。

RQ1: 英文読解テストにおいて複数テキスト形式の問題はどの程度出題されているか

RQ2: 出題されている問題はテキスト間の情報統合を必要とするか

### 4.2 マテリアル

英検、TOEIC、TOEFL、ACE、IELTS、センター入試を対象として、複数のテキストを読み、問題に答える形式の問題が出題されているかを調べた<sup>(注6)</sup>。その結果、対象とした6つのテストのうち、3つのテスト (i.e., 英検、TOEIC、ACE) で複数テキスト

形式の問題が出題されていた。具体的には、TOEIC 新公式問題集 vol. 1-3 (ETS, 2005, 2007, 2008) より 24題 (120問)、英検 1～3 級の2006年第 1 回から 2009年第 1 回の 3 年分の過去問より 6 題 (18問)、ACE で出題された問題より 8 題 (16問) がこれに該当した。これらの問題を (a) テキストの語数 (4.3.1参照)、(b) テキストの種類と内容 (4.3.2参照)、(c) 問題タイプ (4.3.3参照) の 3 つの観点から詳細に分類を行った。まず、テキストの語数については、複数テキストおよび各テキストの語数を算出した。次に、テキストの種類と内容については、テキスト間の関係性によって、相補的テキストもしくは論争型テキストに分類した。最後に、問題タイプについては出題されている問題を次の 6 つのカテゴリーのいずれかに分類した。

- (1) 1 つ目のテキストの情報のみで解ける問題
- (2) 2 つ目のテキストの情報のみで解ける問題
- (3) 3 つ目のテキストの情報のみで解ける問題
- (4) 複数のテキストの情報を踏まえないと解けない問題 (統合問題)
- (5) 複数のテキストに同じ答えが含まれている問題

▶ 図 3 : 問題例 (ETS, 2005, p. 122)

<p style="text-align: center;"><b>STEREO REVIEW</b> SMALL WONDER MAKES BIG SOUND by William Franklin</p> <p>After 30 years at Superior Labs (SSL), legendary audio engineer John Anderson has left and started an independent firm, Anderson Associates, to sell his latest creation. The A2000 radio is only 5 centimeters tall, but despite its small dimensions, it delivers excellent sound and usually gets very good reception. Mr. Anderson is best known as one of the engineers who invented the RX3 noise-reduction system.</p> <p>From the outside, the design of his new product is breathtakingly simple. The A2000 radio consists of two knobs and a speaker — the large knob is the turning dial and the small one controls the volume. The A2000 sounds far better than anything else in its modest price range. I tested it against an expensive stereo system I own and was very surprised at how well its performance compared. My only complains are that the radio comes only in white and that I had a little trouble picking up one of my favorite stations on the turner.</p>	<p>To: Editors of <i>Stereo Review</i></p> <p>Thank you for your positive review of our new product. I feel that the A2000 is designed for people who care more about how a radio sounds than how it looks. However, my business partners have convinced me that not everyone feels the way I do. Consequently, I would like to inform your readers that we will be releasing the A2000 in four decorator colors in time for the holidays this year.</p> <p>To improve FM reception, try moving the radio closer to a window or outside wall, plugging it into a different outlet, or moving around the power cord (which also functions as an antenna wire).</p> <p>By the way, your review contains one in accuracy that I would like to take this opportunity to correct. I was an engineer employed by SSL at the time that RX3 was developed, but I was not involved with that project in any way.</p> <p>Sincerely,</p> <p>John Anderson President, Anderson Associates</p>
---	---

(重複問題)

(6) その他 (上記の 5 つにあてはまらない問題)

具体的に、TOEIC 新公式問題集で出題された複数テキスト問題を例として図 3 に示す。(1)～(3) は個々のテキストの理解を問う問題である。例えば、次の問題では 1 つ目のテキストに含まれる情報について問われている (\*は正答を示す)。

What comparison is made in the review?

- (A) The RX3 to the A2000
- (B) The product's performance to the product information brochure
- (C) The A2000 to an expensive stereo system\*
- (D) Superior Sound Labs to Anderson Associates

(4) 統合問題は個々のテキストの理解を超えて、テキスト間の情報を結びつけなければ解けない問題である。例えば、次に挙げたような問題が該当する。

What is the purpose of Mr. Anderson's letter?

- (A) To correct information in a previous letter
- (B) To inform the editors of a new partnership
- (C) To respond to comments in a magazine article\*

(D) To request extra copies of a magazine

この問題に答えるためには、1つ目のテキスト（記事）で、ある会社の製品が取り上げられ、良い点・悪い点が述べられていることを理解した上で、2つ目のテキスト（手紙）においてその会社の社長である Anderson 氏が1つ目のテキストで指摘された良い点・悪い点についてコメントしていることをつかまなければならない。したがって、読み手は2つのテキストの内容を統合する必要がある。

また、(5) 重複問題では複数のテキストに答えが含まれている。例えば、次の問題の解答は、1つ目のテキストの第1段落と2つ目のテキストの第3段落に書かれている。したがって、読み手はいずれかのテキストを理解できていれば答えることができる。

What was Mr. Anderson's occupation when he worked at SSL?

- (A) Musician
- (B) Engineer\*
- (C) Editor
- (D) Historian

最後に、(6) その他に関しては、本研究では語彙問題が該当した。分類は英語教育を専攻する大学院生2名（このうち1名は調査者）で行われ、一致率は88.96%であった。

## 4.3 結果と考察

### 4.3.1 テキストの語数

複数テキストおよび複数テキストを構成している各単一テキストの語数を表1に示す。まず TOEIC に関して、単一テキストの平均語数は約150語、複数テキストでは約300語であった。単一テキストの語数は50-250語程度であり、テキストによって語数がかかなり異なる。この理由としては、テキストの中に表やグラフといった視覚情報を含むものがあり、これによって語数が50語弱と少なくなっていることが挙げられる。このような単一テキストの語数のばらつきによって、複数テキストの総語数は約200-400語と出題されている複数テキスト間でも約2倍の差があることがわかった。

次に、英検の特徴として、3つのテキストを使用

していることが挙げられる。単一テキストの平均語数は約100語、複数テキスト全体では約300語であった。単一テキストの語数は60-140語程度であり、TOEIC に比べるとテキストの語数の幅は小さく、複数テキストの語数も約300語前後で安定していることがわかった。

最後に、ACE に出題されている問題を分析した結果、単一テキストの平均語数は約90語、複数テキストでは約180語であった。単一テキストの語数は25-150語程度であり、テキストによって語数がかかなり異なる。この理由としては、例えば「賃貸物件のリスト」といったようなリスト形式のテキストが含まれていたため、このようなテキストでは語数が非常に少なくなっていることが挙げられる。複数テキストの語数は約170-200語程度であり、先に述べた TOEIC や英検と比べると100語程度語数が少ない。

■表1：英文読解テストに出題されている複数テキストの語数

		M	SD	Min	Max
TOEIC	第1テキスト	165.08	59.98	57	276
	第2テキスト	138.38	52.31	44	244
	第1+第2 テキスト	303.46	61.10	192	407
英検	第1テキスト	101.67	23.91	70	139
	第2テキスト	119.67	13.71	100	140
	第3テキスト	79.33	14.26	64	104
	第1+第2+ 第3テキスト	300.67	12.69	288	318
ACE	第1テキスト	78.00	27.84	25	110
	第2テキスト	105.14	24.59	79	153
	第1+第2 テキスト	183.14	11.94	169	201

(注) ACE に出題されていた8題中1題は3つのテキストが提示された問題であり、各テキストの語数は53語、50語、69語であったが、表内の平均語数は2つのテキストが提示された7題の平均語数を示している。

### 4.3.2 複数テキストの種類と内容

まず、TOEIC を分類した結果、「手紙、メール」形式が25と最も多く、次いで「広告、お知らせ」が7つ、「ニュース記事」が5つ、その他（「報告書」、「請求書」など）という順であった。これは2つのテキストを提示する際に、手紙のやり取りという形式がテキスト間の関係性を作りやすいためではない

かと推測される。この他の関係性としては「調査—結果報告」, 「募集—申し込み」などが見られた。また, 表やグラフが含まれているもの(5つ)やリスト形式のテキスト(レシピ, アンケートなど)もいくつか見られた。全体的に, 異なる意見を主張する論争型テキストよりも, 2つのテキストが互いに補足し合う相補的テキストが圧倒的に多かった。

次に, 英検では6題すべてにおいて, 「手紙, メール」形式であり, 手紙のやり取りが一往復半(3回)続けられるものであった。ここでもやはり, 論争型テキストではなく, 相補的テキストが用いられていた。

最後に, ACEでは1つ目のテキストにおいて条件を提示し, 2つ目のテキストにおいてリストの中から条件に合う項目を探すと「条件提示」形式が4つと最も多く, その他に「手紙, メール」, 「日記」, 「質問—解答」形式などが見られた。また, ここでも相補的テキストが用いられていた。

### 4.3.3 問題タイプ

2名の評価者で分類を行った結果は表2に示す。

まず, TOEICの問題に関して, 1つ目あるいは2つ目のテキストのみを読んで解ける問題が約70%を占めており, テキスト間の情報統合を必要とする問題は約21%であった。また, 1つ目のテキストにも2つ目のテキストにも答えが含まれる重複問題がごくわずかではあったが見られた。最後に, 語彙知識を問う問題が7.5%出題されていた。このことから, TOEICにおいてはテキスト間の情報統合を必要とする問題は5問に1題の割合で出題されていることがわかった。

次に, 今回の研究で分析対象とした英検の問題には統合問題は出題されておらず, 約3/4が1つのテキストのみから解答が導ける問題, 残り1/4は複数のテキストに答えが含まれる重複問題であった。この理由としては, 複数テキスト形式の問題が出題さ

れているのが3級のみであり, このレベルで狙いとされている英語力にテキスト間の情報統合能力が含まれていないことが考えられる。Can-do リストによると, 英検3級では概して身近にある簡単な読み物を理解することが目標とされている。このことから, 英検3級ではテキスト間の情報を問うような難易度の高い問題は出題せず, あくまでテキスト1つ1つの理解を問う問題を出題していると考えられる。

しかしながら, 英検では3つのテストの中で唯一, テキストを3つ用いた問題を定期的に出題しており, 他のテストには見られない特徴を持っている。現在, 複数テキストを扱っているテストの多くが, テキストを2つしか用いていないことを考えると, 3つのテキストを使用している点は非常に興味深く, このような複数テキストを用いてテキスト間の情報を統合するような問題を作成し, より熟達度レベルの高い, 例えば準1級, 1級レベルの受験者に出題した際のパフォーマンスを検証することで, より測定可能なスキルの幅が広がると思われる。

最後に, ACEの問題を分類したところ, 約70%がテキスト間の統合を必要とする問題であることがわかった。このことから, ACEにおいて出題されている複数テキスト形式の問題は受験者のテキスト間情報統合能力を測定することを目的に出題されていることがうかがえる。

予備調査の結果をまとめると, 第1に, 本研究で分析対象とした6つのテストのうち, 複数テキスト形式の問題が出題されていたのは半数の3つのテストのみであった(RQ1に対応)。第2に, 複数テキスト形式を採用していたとしても, テキスト間の情報統合を必要とする問題の出題率は0~75%とテストに応じてかなりの幅があることがわかった(RQ2に対応)。

以上のような予備調査の結果を踏まえ, 調査1ではTOEICを用いて, 学習者の複数テキスト形式の

■ 表2: 複数テキスト形式の問題の分類

	項目総数	第1	第2	第3	統合	重複	その他
TOEIC	120	43 (35.83%)	39 (32.50%)	—	25 (20.83%)	4 (3.33%)	9 (7.50%)
英検	18	4 (22.22%)	5 (27.78%)	5 (27.78%)	0 (0%)	4 (22.22%)	0 (0%)
ACE	16	1 (6.25%)	1 (6.25%)	1 (6.25%)	11 (68.75%)	2 (12.50%)	0 (0%)

(注) 表内の数値は項目数, ( )内は全体に占める割合(%)を表している; 第1 = 1つ目のテキストの情報のみで解ける問題; 第2 = 2つ目のテキストの情報のみで解ける問題; 第3 = 3つ目のテキストの情報のみで解ける問題; 統合 = 統合問題; 重複 = 重複問題。

問題のパフォーマンスを検証する。

TOEIC を選択した理由として、TOEIC は英検と ACE の中間的な特徴を有しており、個々のテキストから解答を導く問題（第1テキストのみで解ける問題 = 35%、第2テキストのみで解ける問題 = 32%）とテキスト間を統合して解答を導く問題（20%）が同程度の割合で出題されていたことがある。これに加え、問題数が多く、限られた時間内で単一テキストと複数テキストそれぞれの理解を測定できると判断したことが挙げられる。

最後に、英検と ACE で使用されていた複数テキストに関しては、筆記再生課題と情報分類課題を用いた調査2でマテリアルとして使用することとした。

## 5 調査1

### 5.1 目的

調査1の目的は、英文読解テストにおける複数テキスト形式の問題に対する学習者のパフォーマンスを検証することである。具体的には、テスト内で出題されている問題（第1テキストのみで解ける問題、第2テキストのみで解ける問題、統合問題）の正答率の比較を行うことで日本人英語学習者のテキスト間情報統合能力について検証する。仮説(H)とリサーチクエスション(RQs)は次のとおりである。

H1: テキスト間の統合を必要とする問題は1つのテキストのみで解ける問題よりも正答率が低い

RQ3: 学習者の英語読解熟達度によってテキスト間の統合を必要とする問題の正答率に違いはあるか

### 5.2 協力者

協力者は、茨城県内の2つの大学に通う大学生（1～4年生）146名である。専攻は多岐にわたる。このうち、Week 1, Week 2の両方に参加した122名を分析対象とした（5.4参照）。

### 5.3 マテリアル

TOEIC 公式問題集 vol. 3 より TOEIC sample test reading section（68問）を使用した。このうち、40問は2つのテキストが提示され、問題に答える複数テキスト形式の問題であり、残り28問は1つのテキ

ストが提示される単一テキスト形式の問題であった。本研究では、単一テキスト形式の問題を読解熟達度テストとして使用した。使用する複数テキスト形式の問題タイプの分布は表3に示す。「重複問題」は項目数が少なく、「その他」は本研究の目的に沿わないため、以降の分析からは除外した。

■表3: 使用する複数テキスト形式の問題タイプの分布

第1テキスト	第2テキスト	統合	重複	その他	Total
11	14	11	1	3	40

(注) 表内の数値は項目数を示している。

### 5.4 手順

調査は2週に分けて実施された。まず、1週目に複数テキスト形式の問題（40問）を45分間で実施した（Week 1）。2週目に単一テキスト形式の問題（28問）を28分間で実施した（Week 2）<sup>(注7)</sup>。実施に際しては、TOEIC の実施規則に沿い、問題用紙と解答用紙のマーク欄以外への書き込みは禁止した。また、各テストの実施時間は予備実験に基づき決定した。

### 5.5 結果と考察

#### 5.5.1 熟達度テスト

熟達度テスト28項目の信頼性は  $\alpha = .72$  であった。この結果に基づき、協力者を3群に分けた、 $F(2, 12) = 333.49, p = .000$ 。各熟達度群の熟達度テストの記述統計は表4に示す。

■表4: 熟達度テスト（3群）の記述統計

Group	n	M	SD	SE
下位群	42	10.45	2.24	.35
中位群	40	15.55	1.24	.20
上位群	40	20.13	1.40	.22
Total	122	15.30	4.32	.39

(注) Max = 28点。

#### 5.5.2 問題タイプによる正答率

各問題タイプの正答率は表5に示す。問題タイプによって熟達度による違いが見られるのかを検証するために、熟達度（3：上位群、中位群、下位群）×タイプ（3：第1テキスト、第2テキスト、統合）の two-way ANOVA を行った。その結果、タイプの主



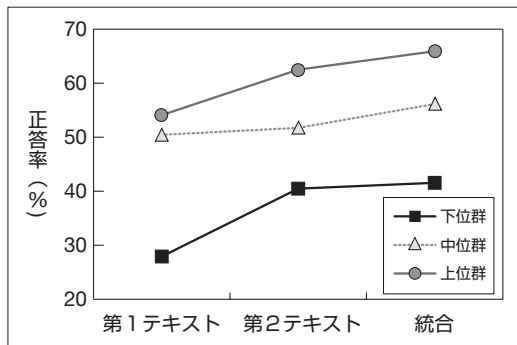
効果と熟達度の主効果が有意であった、タイプ： $F(2, 23) = 20.57, p = .000$ ；熟達度： $F(2, 119) = 43.30, p = .000$ 。また、タイプ×熟達度の交互作用に有意傾向が見られた、 $F(4, 238) = 2.12, p = .079$ 。

■ 表5：各問題タイプの記述統計

	下位群 (n = 42)		中位群 (n = 40)		上位群 (n = 40)	
	M	SD	M	SD	M	SD
第1 テキスト	27.92	16.24	50.45	15.67	54.09	17.22
第2 テキスト	40.48	17.16	51.73	18.84	62.50	14.17
統合	41.56	15.70	56.14	15.66	65.91	12.82

(注) Max = 100%。

▶ 図4：問題タイプによる熟達度群の正答率の変化



問題タイプによる熟達度群の正答率の変化は図4に示す。交互作用に有意傾向が見られたので下位検定を行った結果、下位群、上位群は、1つ目のテキストに含まれる情報を使って解く問題が、2つ目のテキストに含まれる情報を使って解く問題や1つ目と2つ目のテキストを統合する必要のある問題よりも有意に正答率が低かったが ( $p < .05$ )、中位群は質問タイプによって正答率に差は見られなかった。このことから、H1 (テキスト間の統合を必要とする問題は1つのテキストのみで解ける問題よりも正答率が低い) は支持されなかった。

また、第1テキストから解答を導く問題では、中位群と上位群の間に差は見られなかったが、第2テキストから解答する問題、統合問題では中位群と上位群の間に有意差が見られた。このことから、中位群と上位群の差が2つ目のテキストの理解や2つのテキストを統合する力の差から生じていることがうかがえる。また、下位群はいずれの問題タイプにおいても中位群、上位群と有意差があり ( $p < .01$ )、

問題タイプにかかわらず上位群、中位群よりも正答率が低かった。

以上の結果から、学習者の英語読解熟達度によってテキスト間の統合を必要とする問題の正答率に差があり、熟達度の高い学習者ほどテキスト間の情報を統合する問題の正答率が高いことがわかった (RQ3に対応)。

## 6 調査2

### 6.1 目的

調査2の目的は、複数テキストを読解する際の学習者のテキストの内容および情報源の理解を英語読解熟達度の観点から検証することである。仮説(H)とリサーチクエスチョン(RQ)は次のとおりである。

H2：熟達度の高い学習者は熟達度の低い学習者よりも複数テキストの内容理解度が高い

RQ4：情報源の理解は学習者の英文読解熟達度によって異なるのか

### 6.2 協力者

茨城県内の大学に通う大学生74名が参加した。このうち、留学生1名、情報分類課題に無回答あるいは筆記再生課題において産出量が10%以下であった7名を除き最終分析者は66名であった。協力者は熟達度に応じて、2群に分けられた、 $t(64) = 2.98, p = .000$ 。各群の人数、平均得点、標準偏差、標準誤差は表6に示したとおりである (注8)。

■ 表6：熟達度テスト(2群)の記述統計

Group	n	M	SD	SE
下位群	30	11.87	2.79	.51
上位群	36	19.06	2.08	.35

(注) Max = 28点。

### 6.3 マテリアル

英検3級、ACEより2つ1組の複数テキスト4セットを用いた。予備調査において、「手紙・メール」形式の複数テキストが最も多く観察されたため、英検3級より2セット選定した。また、同じトピックに関して異なる人物が異なる視点で書いた複

数テキストを ACE より2セット選定した。この複数テキストには論争型テキストのような明確な対立は含まれていないが、1つの出来事に対する2人の人物の意見や解釈がそれぞれのテキストで述べられているため、本研究ではこれを「並列テキスト」と呼び、それぞれのテキストに対して状況モデルを構築し、テキスト間の関係性を構築する必要があるものとした。手紙形式のテキストでは手紙のやり取りを通して、内容を補足し合うので、1つの状況モデルを更新する形で読解が進められると考えられる。

各テキストの語数はセット間でほぼ同じになるように調整を行った。各テキストの語数とリーダビリティは表7に示す。テキストは Ikeno (1996) に基づき、2名の評価者でアイデアユニット (IU) に分割された (評価者間信頼性  $r = .95$ )。

■ 表7：使用した複数テキストの語数とリーダビリティ

			語数	FRE	FKGL
並列形式	Set 1 (ACE)	Text A	92	79.6	6.7
		Text B	89	82.3	6.2
	Set 2 (ACE)	Text C	84	67.7	6.7
		Text D	85	72.0	6.7
手紙形式	Set 3 (英検)	Text E	81	73.1	5.1
		Text F	84	86.2	4.4
	Set 4 (英検)	Text G	83	69.7	5.2
		Text H	83	77.4	4.3

(注) FRE = Flesch Reading Ease ; FKGL = Flesch-Kincaid Grade Level。

また、情報源の理解を測定するため、1つ目のテキストに含まれる情報 (3文)、2つ目のテキストに含まれる情報 (3文)、いずれのテキストにも含まれない情報 (2文) の計8文を各複数テキストについて作成した (情報分類課題)。使用したマテリアル例は資料に示す。

## 6.4 手順

協力者には同一トピックに関する2つのテキストが提示され、3分間で読むように指示された。2つのテキストは同時に提示され、先行研究 (e.g., 大河内・深谷, 2007; Kobayashi, 2009; Strømsø et al., 2009) に従い、どちらのテキストを先に読むかは協力者の自由としたが、読解後に筆記再生課題があることは事前に伝えられた。読解後、協力者は英文の

内容を日本語でできるだけたくさん書き出すように指示された。その際、前のページに戻って英文を読み返すことは禁止された。再生時間は8分間であった。

筆記再生後、情報分類課題を実施した。協力者には8つの文が提示され、その文を (a) 1つ目のテキストに含まれる情報、(b) 2つ目に含まれる情報、(c) どちらのテキストにも含まれない情報のいずれかに分類するように指示された。

最後に、テキストがIUごとに再度提示され、協力者は各IUの重要度を5段階で評価した (1 [全く重要でない] ⇔ 5 [とても重要である])。形式 (並列, 手紙) の違いは協力者間でカウンターバランスをとった。協力者には複数テキスト2セットが提示され、読解→筆記再生→情報分類課題→重要度判定という手順を繰り返した。

## 6.5 結果と考察

### 6.5.1 筆記再生

表8は各複数テキストの平均再生率を示している。表8からわかるように、Set A, Set C, Set Dの再生率は約60%とほぼ同程度であるが、Set Bだけが35%と再生率が低いことがわかった。

■ 表8：各セットの平均再生率 (%)

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>
並列形式	Set A	34	64.26	15.94	2.73
	Set B	34	35.97	14.77	2.53
手紙形式	Set C	32	61.90	15.46	2.73
	Set D	32	60.71	17.71	3.13

並列形式である Set A-Set B 間、また手紙形式である Set C-Set D 間の産出量に差がないか確認したところ、Set A-Set B 間に有意差が見られた、 $t(33) = 9.09, p = .000$ 。このため、再生率が極端に低かった Set B は分析から除き、Set A を並列形式として扱うこととする。手紙形式に関しては、Set C-Set D 間に差が見られなかったため、 $t(31) = .68, p = .499$ 、以後の分析では2セットを合わせて、「手紙形式」として分析を行う。

表9は複数テキストの形式と個々のテキストの再生率を熟達度群別に示したものである。形式 (2 : 並列, 手紙) × テキスト (2 : 第1テキスト, 第2テキスト) × 熟達度 (2 : 上位群, 下位群) の three-

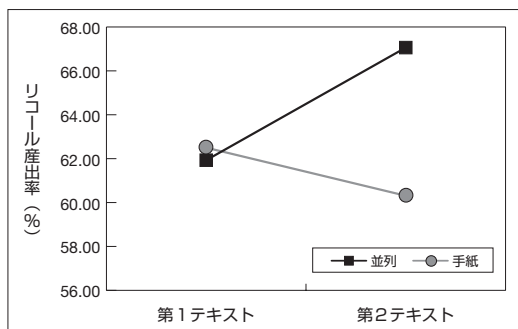
way ANOVA を行った結果、熟達度の主効果が有意であった、 $F(1, 62) = 11.59, p = .001$ 。つまり、熟達度の高い学習者は熟達度の低い学習者よりも再生率が有意に高いことがわかった (H2 を支持)。

また、形式×テキストの1次の交互作用に有意傾向が見られた、 $F(1, 62) = 3.18, p = .079$ 。交互作用について、さらに分析を行った結果、手紙形式では第1テキストと第2テキストの再生率がほぼ同程度であるのに対し、 $t(31) = .85, p = .402$ 、並列形式では第2テキストの方が第1テキストよりも再生率が高い傾向が示された、 $t(33) = -1.88, p = .069$ 。このことから、読み手がどのテキストにより依存して情報を産出するかがテキストの形式によって異なる可能性が示された。手紙形式のテキストでは2つのテキストの情報をバランスよく産出しているのに対し、並列形式のテキストでは2つ目のテキストに記述された情報をより多く再生していた (図5参照)。

■ 表9：複数テキストの形式ごとの再生率 (%)

Group	形式	n	第1 テキスト		第2 テキスト	
			M	SD	M	SD
下位群	並列	13	57.26	16.73	59.49	15.02
	手紙	17	54.66	12.31	53.92	22.02
	Total	30	55.79	14.18	56.33	19.21
上位群	並列	21	64.81	16.04	71.75	20.43
	手紙	15	71.39	12.39	67.56	13.06
	Total	36	67.55	14.80	70.00	17.64
Total	並列	34	61.93	16.48	67.06	19.28
	手紙	32	62.50	14.82	60.31	19.37
	Total	66	62.21	15.58	63.79	19.47

▶ 図5：複数テキスト形式と個々のテキストの再生率



最後に、第1、第2それぞれのテキストの再生率を並列形式と手紙形式で比較したが、形式による再生率の違いは見られなかった (第1テキスト:

$t(64) = -.15, p = .883$ 、第2テキスト: $t(64) = 1.42, p = .161$ )。また、その他の主効果や交互作用に有意差は見られなかった (テキスト: $F(1, 62) = .36, p = .553$ ; 形式: $F(1, 62) = .15, p = .696$ ; テキスト×熟達度: $F(1, 62) = .04, p = .835$ ; テキスト×熟達度×形式: $F(1, 62) = 1.03, p = .314$ )。

## 6.5.2 情報分類課題

表10は複数テキストの形式と個々のテキストの平均得点率を熟達度群別に示したものである。なお、分析の際には、得点率が極端に低かった1名を除いた。

■ 表10：複数テキストごとの平均正答率 (%)

Group	形式	n	第1 テキスト		第2 テキスト	
			M	SD	M	SD
下位群	並列	12	83.33	22.47	88.89	25.95
	手紙	17	86.27	14.71	96.08	7.29
	Total	29	85.06	18.01	93.10	17.55
上位群	並列	21	87.30	19.65	90.48	18.69
	手紙	15	95.56	9.89	92.22	12.39
	Total	36	90.74	16.64	91.20	16.18
Total	並列	33	85.86	20.46	89.90	21.22
	手紙	32	90.63	13.35	94.27	10.03
	Total	65	88.21	17.36	92.05	16.69

(注) Max = 100%。

形式 (2 : 並列, 手紙) × テキスト (2 : 第1テキスト, 第2テキスト) × 熟達度 (2 : 上位群, 下位群) の three-way ANOVA を行った結果、有意な主効果および交互作用は得られなかった (テキスト: $F(1, 61) = 2.14, p = .149$ ; 形式: $F(1, 61) = 2.13, p = .150$ ; 熟達度: $F(1, 61) = .63, p = .429$ 、テキスト×熟達度: $F(1, 61) = 2.23, p = .140$ ; テキスト×形式: $F(1, 61) = .05, p = .829$ ; 形式×熟達度: $F(1, 61) = .00, p = .992$ ; テキスト×熟達度×形式: $F(1, 61) = 1.07, p = .305$ )。このことから、複数テキストの形式や、熟達度にかかわらず、読み手はある情報がどちらのテキストに含まれていたのかを明確に区別できることがわかった。したがって、情報源の理解は学習者の英文読解熟達度によって差がないことが示された (RQ4 に対応)。しかし、情報分類課題の正答率は85%以上と非常に高く、天井効果が出ていると考えられるため、形式や熟達度による影響に

については項目数を増やすなどして追証する必要があるであろう。

## 7 総合考察と結論

本研究は、英文読解テストにおいてテキスト間情報統合能力を測定する問題がどの程度出題されているのかを明らかにし、そのような問題に対する学習者のパフォーマンスを検証した。また、複数テキストを読解する際の学習者の理解（内容および情報源の理解）を英語読解熟達度の観点から検証した。本研究から次の3点が明らかになった。

まず、数は少ないがいくつかの英文読解テストにおいて複数テキスト形式を用いた問題が出題されていた。しかし、複数テキストを受験者に提示していても、テキスト間の情報統合を求める問題を出題している割合はテスト間でかなり異なっていた。

第2に、学習者の英語読解熟達度によってテキスト間の統合を必要とする問題の正答率に差があり、熟達度の高い学習者ほどテキスト間の情報を統合する問題の正答率が高いことが示された。特に、中位群と上位群の差は2つ目のテキストから解答する問題や2つのテキストを統合する必要のある問題から生じていることがわかった。このことはテキスト間の情報統合能力が英語学習者の中級レベルと上級レベルを分ける1つの指標となることを示唆している。中位群と上位群で正答率に差が生じた理由として、上位群は1つ目のテキストを利用して、2つ目のテキストを理解するのに対し、中位群はテキストを個別に理解し、統合的に2つのテキストを読もうとしていない可能性が考えられる。その他の可能性としては、時間的な制約のあるテスト条件下において、上位群の方が中位群よりも読みが流暢であるため、両方のテキストをきちんと理解できたのに対し、中位群は2つ目のテキストの一部のみを理解し、1つ目のテキストにより依存する形で理解を組み立てようとしていることも考えられる。読み手が複数テキストの読解中にどのようなストラテジーを使用しているかについては、発話プロトコルを収集するなどしてさらなる検証が必要であろう。

第3に、学習者の複数テキストの内容理解と情報源の理解を英語読解熟達度の観点から検証した結果、熟達度の高い学習者は熟達度の低い学習者より

もテキストの内容を理解していたが、情報源の理解に関しては熟達度による差は見られなかった。学習者の情報分類課題の得点は全体的に非常に高かったことから、本研究の協力者は正確にある情報がどのテキストに含まれていたのか区別ができていたことがわかる。したがって、情報源の理解はKim and Millis (2006) が指摘しているようなあいまいなものではなく、Britt et al. (1999) が指摘しているような比較的はっきりとしたものであったと言える。本研究では2つのテキストを用いて検証を行ったが、先行研究では例えば、4～7つのテキストから成る複数テキストを用いており、今後はテキストの数を増やしたり、より論争的なテキストを用いて、読み手の内容理解や情報源に対する正確性が変化するのかを検証する必要がある。

また、本研究ではテキストの形式によって読み手がどのテキストにより依存して情報を産出するかが異なることが示された。特に、並列形式のテキストでは、予想に反して、1つ目のテキストよりも2つ目のテキストに記述された情報がより多く再生された。この理由としては、本研究の協力者がEFL学習者であったため、処理と保持のトレードオフが起きたと考えられる。つまり、学習者は英文を処理することにより多くの注意を割き、その結果として情報の保持に十分な認知資源を充てられなかったこと、そして、情報の保持に充てられる認知容量が限られていた中で、新近性効果により最初に読んだ内容よりも後で読んだ内容をより産出した可能性がある。ただし、本研究の分析で用いた並列形式のテキストが1つのみであったことを考えると、マテリアルの内容が結果に影響を及ぼしていた可能性も十分に考えられるので、今後、別のマテリアルを用いて検証する必要がある。

最後に、本研究の結果から、複数テキスト読解を学習者に指導する際の示唆を述べる。調査1の結果から、熟達度の低い学習者はテキスト間の統合を必要とする問題だけでなく、個々のテキストから答える問題の正答率も中位群、上位群に比べて有意に低かった。このことから、熟達度の低い学習者には、まず、個々のテキストを正確に理解する指導を行い、個々のテキストについてある程度理解できる学習者にはテキスト間の関係性に注意して読むように指導をするなど、学習者の熟達度によって指導するポイントを変えるとよいであろう。

## 謝 辞

本研究を行うにあたり、本当に多くの方々にお世話になりました。まず、本研究を実施する機会を与えてくださいました(財)日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方、担当してくださった池田央先生に厚く御礼申し上げます。また、筑波大学大学院の卯城祐司先生には調査の実施から執筆に至るまでた

くさんのご助言を賜りました。また、資料の収集にご協力いただきましたNPO 法人英語運用能力評価協会(ELPA)の皆様にはこの場をお借りして御礼を申し上げます。最後に、採点にご協力いただきました筑波大学大学院生の皆様、調査実施にご協力くださいました先生方、学生の皆様に改めて御礼申し上げます。ありがとうございました。

## 注

- (1) CEFRにはA(Basic User), B(Independent User), C(Proficient User)の3段階のレベルがあり、さらに各レベルに2つの下位範疇が存在し、合計6つのレベルが設定されている:A1(Breakthrough), A2(Waystage), B1(Threshold), B2(Vantage), C1(Effective Operational Proficiency), C2(Mastery)。テキスト間の情報統合については、「テキスト処理」の項目の中でC2ランクに位置づけられており、その内容は次のとおりである:“Can summarise information from different sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation of the overall results (p. 96)”。
- (2) 命題(proposition)とは、1つの述部(predicate)と1つ以上の項(argument)から成る意味単位である(Connor, 1984, p. 240)。
- (3) 4つのモデルについては、深谷(2005)において日本語でレビューされている。
- (4) 本文中では「テキスト」という用語を使用しているが、先行研究では「文章(document)」という用語も使用されている。
- (5) 深谷(2005)では、複数の文章が同時に提示された構成の文章群(e.g., 新聞, 雑誌, 書籍, 辞典, 学校教科書)を「包括的なテキスト(comprehensive

- text)』と呼び、時間的な間隔を置いて提示されるものを「複数文章」の読解と呼んでいるが、本研究ではこのような区別はせず、2つ以上のテキストを読み、理解することを「複数テキスト」の読解とした。
- (6) 各テストで分析対象とした問題数は次のとおりである。  
英検: 1級~3級の2006年第1回から2009年第1回の3年分  
TOEIC: TOEIC テスト新公式問題集 vol. 1-3より Sample Tests (Reading Section) 計6回分  
TOEFL: The Official Guide to the TOEFL Test (3rd Edition) Authentic TOEFL iBT Practice Tests  
ACE: ELPAの協力により実際のテスト問題から8題16問  
IELTS: Examination Papers from University of Cambridge ESOL Examinations  
センター入試試験: 2006年~2008年度の過去問題
  - (7) 1クラス(30名)は実施の都合上、5分の休憩を挟んで、90分で2つのテストを受験した。
  - (8) 読解熟達度テストは調査1で使用した単一テキスト形式の問題28問を使用した。

## 参考文献(\*は引用文献)

- \*Britt, M.A., Perfetti, C.A., Sandak, R., & Rouet, J.F.(1999). Content integration and source separation in learning from multiple texts. In S.R. Goldman, A.C. Graesser, & van den Broek, (1999). *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 209-233). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Britt, M.A., & Sommer, J. (2004). Facilitating textual integration with macro-structure focusing on tasks. *Reading Psychology, 25*, 313-339.
- \* Connor, U. (1984). Recall of text: differences between first and second language readers. *TESOL Quarterly, 18*, 239-256.
- \* Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- \* van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic

- Press.
- \* Educational Testing Service. (2005). 『TOEIC®テスト新公式問題集』. 東京: 財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会.
- \* Educational Testing Service. (2007). 『TOEIC®テスト新公式問題集 Vol.2』. 東京: 財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会.
- \* Educational Testing Service. (2008). 『TOEIC®テスト新公式問題集 Vol.3』. 東京: 財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会.
- \* 深谷優子. (2005). 「包括的なテキストの一貫性と読解処理 [The role of coherence in reading comprehensive texts]」. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 53, 163-173.
- \* Ikeno, O. (1996). The effects of text-structure-guiding questions on comprehension of texts with varying linguistic difficulties. *JACET Bulletin, 27*, 51-68.
- \* 井関龍太・川崎恵里子 (2006). 「物語文と説明文の状

- 況モデルはどのように異なるか—5つの状況的次元に基づく比較—]. *教育心理学研究*, 54, 464-475.
- \* Kim, H.J.J., & Millis, K. (2006). The influence of sourcing and relatedness on event integration. *Discourse Processes*, 41, 51-65.
  - \* Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
  - \* Kobayashi, K. (2009). The influence of topic knowledge, external strategy use, and college experience on students' comprehension of controversial texts. *Learning and Individual Differences*, 19, 130-134.
  - \* 小林敬一. (2009). 「論争的な複数テキストの理解 (2) [Understanding controversial texts (2): An analysis of errors]」. 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会科学篇), 59, 139-152.
  - \* Kurby, C.A., Britt, M.A., & Magliano, J.p. (2005). The role of top-down and bottom-up processes in between-text integration. *Reading Psychology*, 26, 335-362.
  - \* Magliano, J.p., Zwaan, R.A., & Graesser, A. (1999). The role of situational continuity in narrative understanding. In H. van Oostendorp & S.R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 219-245). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
  - \* 大河内祐子・深谷優子. (2007). 「複数テキストはいかに統合的に理解されるか：読解中の活動に注目して [How readers integrate information from multiple texts: Activities performed while reading]」. *Cognitive studies*, 14, 575-587.
  - \* Perfetti, p. (1997). Sentences, individual differences, and multiple texts: Three issues in text comprehension. *Discourse Processes*, 23, 337-355.
  - \* Perfetti, C.A., Rouet, J.-F., & Britt, M.A. (1999). Toward a theory of document representation. In H. van Oostendorp & S.R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 99-122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
  - \* Rawson, K.A., & Kintsch, W. (2002). How does background information improve memory for text content?, *Memory & Cognition*, 30, 768-778.
  - \* Scott, R.S., & Taylor, H.A. (2000). Not all narrative shifts function equally. *Memory & Cognition*, 28, 1257-1266.
  - \* Shanahan, C.H. (2006). Reading multiple documents in history class: Evolution of a teaching strategy based on the reading processes of practicing historians. In K.A.D. Stahl, & M.C. McKenna. (Eds.), *Reading research at work: Foundations of effective practice* (pp. 351-359). NY: Guilford Press.
  - \* Stahl, S.A., Hynd, C.R., Britton, B.K., McNish, M.M., & Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history?, *Reading Research Quarterly*, 31, 430-456.
  - \* Strømsø, H.I., Bråten, I., & Britt, M.A. (2009). Reading multiple texts about climate change: The relationship between memory for sources and text comprehension. *Learning and Instruction*, 20, 1-13.
  - \* Wiley, J., & Voss, J.F. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 301-311.
  - \* Wineburg, S.S. (1991a). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87.
  - \* Wineburg, S.S. (1991b). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, 495-519.
  - \* Zwaan, R.A. (1999). Five dimensions of situation-model construction. In S.R. Goldman, A.C. Graesser, & p. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 93-110). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
  - \* Zwaan, R.A., & Brown, C.M. (1996). The influence of language proficiency and comprehension skill on situation-model construction. *Discourse Processes*, 21, 289-327.
  - \* Zwaan, R.A., Langston, M.C., & Graesser, A.C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science*, 6, 292-297.

資料 .....

調査 2 で使用した手紙形式の複数テキスト例 (英検 3 級2008年第 1 回より一部改編)

Dear Pets World,

I visited your website today. I really like it! It has information about many different kinds of animals. I want to ask you a question about one of my pet goldfish. I have four goldfishes. But one of them has not eaten since Saturday. This morning, I found six white spots on its body. The white spots look like the ones in the picture of the sick goldfish on your website. What should I do?

Thank you,  
George

Dear George,

Thank you for your e-mail. I'm sorry to hear that your fish is not well. I think your fish has an illness. You can buy medicine for it at a pet shop. If you do not give medicine to the fish, your other fish will get sick, too. It usually takes about five days for the fish to get better, so if the fish does not get better in one week, you will need to get stronger medicine.

Good luck,  
Pets World

情報分類課題

[第 1 テキストのみに含まれる情報]

Pets World website has information about many different kinds of animals.

George found six white spots on its body.

There is a picture of the sick goldfish on Pet World website.

[第 2 テキストのみに含まれる情報]

George can buy medicine for it at a pet shop.

If George does not give medicine to the fish, his other fish will get sick.

It usually takes about five days for the fish to get better.

[どちらのテキストにも含まれていない情報]

George has ten goldfishes.

The Pet World is happy to hear that George's fish is not well.

# 『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

代表者：東京都／荒川区立峽田小学校 英語教育アドバイザー 杉山 明枝

## 概要

筆者が小学校英語教育アドバイザーとして勤務している東京都荒川区では、特区として平成16年度から小学校英語教育を開始し、指導方法の確立など一定の成果が見えてきた。しかしその一方で『英語ノート』に関し、これをどのように使用するかという課題が浮上した。

そこで本研究では既存の指導計画を生かしながら効果的に『英語ノート』を使用するための方法を荒川区での一小学校における授業実践を中心に、『英語ノート』で扱われている語彙やアクティビティなども分析しながら検証した。荒川区では既に6年間特区として独自の小学校英語教育を展開しているため、『英語ノート』をそのまま使うのではなく、既存の指導計画を生かしながら、『英語ノート』の中で活用できるアクティビティや歌・チャンツなどを部分的に選択利用するという形式をとった授業がほとんどであった。『英語ノート』は基本的には5、6学年用に作成されたものであるが、歌・チャンツに関しては低・中学年の授業においても利用した。また年度の開始と終了時に5、6学年全児童に語彙習得に関する調査をアンケート形式（評価）で実施し、その結果も踏まえた上で『英語ノート』を組み込んだ年間指導計画や語彙集を作成した。

配布されたことで、これをどのように荒川区の小学校で取り入れていくかという新たな課題が浮上してきた。荒川区の小学校においては、これまで蓄積してきた年間指導計画や指導案、および教材がある。また1年生から英語学習を行っているため、5年生からの開始を想定して作成された『英語ノート』を5、6年生の授業にそのまま導入することはできない。

そこで本研究では、既存の指導計画を生かしながら効果的に『英語ノート』を使用するための方法を荒川区での一小学校の取り組みから検証し、その上で『英語ノート』を組み込んだ年間指導計画を作成する。4年生まで英語を学んできた児童が、これまで習得した内容を無駄にすることなくそれらを生かしながら『英語ノート』を使えることが期待される。

『英語ノート』は、小学校学習指導要領に則って作成されているため、中学校の内容への自然な移行も可能であり、小中連携の観点からもその効果は大いに期待できると考えた。さらに、本研究は荒川区のみならず、新学習指導要領施行以前に英語授業を実施している自治体の小学校においても大いに参考になると考える。

## 1 はじめに

東京都荒川区では、平成16年度より区内全小学校全学年において英語教育が実施され、今年度で7年目を迎えた。指導方法の確立や教材整備にも一定の成果が見えてきたが、昨年4月に『英語ノート』が

## 2 荒川区における小学校英語教育

### 2.1 小学校英語教育導入の経緯

荒川区の小学校では平成9年度より、国際理解に関する学習の一環として、「フレンドシップ・スクール事業」が英語に関する学習として行われてきた。当時は総合的な学習の時間などにおいて、体験的に



英語に触れ外国文化に親しむなどの内容が、外国人指導員によって行われていた。

その後、平成15年度に文部科学省から出された『英語が使える日本人』のための行動計画』や日暮里地区再開発、成田新高速鉄道の開通に伴う国際都市「あらかわ」の形成という目的から、「小学生の発達段階に即した実践的コミュニケーション能力を育成する」（荒川区教育委員会、2003：1）英語教育へと転換させる必要が生じた。そこで実践的コミュニケーション能力の育成をめざすべく、小学校教育課程に「英語科」を設置、平成15年度に荒川区全域が「国際都市『あらかわ』の形成特区」として構造改革特別区域として認定されたことを受け、翌16年度より区内すべての小学校で第1学年から第6学年まで週1回、年間35時間（第1学年のみ34時間）、教科として英語授業が実施されることになった。

## 2.2 指導内容・方法

荒川区では、英語に親しみ楽しく学習することで、英語により積極的にコミュニケーションを取ろうとする態度の育成に主眼を置いている。「荒川区小学校英語科指導指針」（荒川区教育委員会、2003）では、目標を以下のように設定している。

英語学習をとおして、身近な英語を理解し、自己表現できる基礎的な話す力を養い、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を身につけるとともに、言葉や文化に対する興味・関心を深める（荒川区教育委員会、2003：9）。

さらに各学年の目標と内容が低学年（第1、2学年）、中学年（第3、4学年）、高学年（第5、6学年）に分けて示されている。低学年では「話す」、「聞く」、「読む」、「書く」の4技能のうち、「聞く」、「話す」のみが含まれる。歌やゲームなどのアクティビティを通して英語を使う喜びを体験しながら、外国や日本の行事・習慣などに触れ親しむとともに、英語の音声に慣れ、あいさつや簡単な会話表現を通して「聞く」、「話す」ための基礎を養う。中学年ではこれに「読む」、「書く」の活動が含まれる。つまり、「聞く」、「話す」活動に関連して文字に触れるとともに、歌、ゲーム、ロールプレイなどを通して人とのかかわりを楽しみながら外国との言葉や生活・習慣などの違いに関心を持ち、コミュニケーションの

基礎を養う。高学年では異文化に関する理解を深めながら、簡単な会話や物語などを聞いて理解し、平易な英語で考えを伝えたり対話できる、また簡単な英語の文を読んだり、書く能力を養う。論理的思考が発達することを考慮に入れ、調べ学習などを通して外国と日本の生活習慣を比較したり、メッセージや自己紹介文を書かせるタスク、スピーチや英語劇などの活動も導入される。『英語ノート』に関しては、『英語ノート1』は5学年、『英語ノート2』は6学年で使用し、指導内容の充実を図るための一資料として参考にできる部分を活用している（荒川区教育委員会、2009）。

## 2.3 指導体制

荒川区においては、全小学校が学級担任による指導方式を採用している。各学校にはシラバスや教材および授業案作成に関する助言や提案を行う小学校英語教育アドバイザーと外国人英語指導員のNEA（Native English Assistant）が派遣され、指導体制のサポートをしている。

## 2.4 新学習指導要領と教育特区としての荒川区の英語教育

新学習指導要領の施行に向けて、現在荒川区では教育特区としての英語教育との整合性を図り、荒川区英語教育の進化とさらなる発展をめざすべく、小学校6年間の指導指針と中学校3年間の英語教育の連携を強め、小中一貫による英語教育の確立を進めている。具体的には、小中学校英語教育の成果の検証や新学習指導要領を踏まえた新しい取り組み、小学校教員の指導技術の向上・定着などにより9年間で「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」を育成することを目標としている（荒川区教育委員会、2008）。

# 3 英語ノートについて

## 3.1 英語ノート作成の経緯

2008年3月に小学校学習指導要領が改訂され、小学校第5学年および第6学年において外国語活動が新設された。これにより総合的な学習の時間とは別に、高学年で年間35単位時間、週1コマ相当を外国語活動（英語を取り扱うことを原則）として確保す

ることができるようになった（文部科学省, 2008）。

この新小学校学習指導要領は、2009年度から2年間の移行期間を経て全面实施される（文部科学省, 2008）ため、2011年度には全国の小学校で5、6年生を対象に外国語（英語）活動が行われることになる。つまり、義務教育としての外国語活動が開始される。そこで文部科学省は外国語活動の質的水準の確保と教育の機会均等、また中学校との円滑な接続を図る（文部科学省, 2008）という観点から、国として共通教材を提供することの必要性を認識し、新小学校学習指導要領に則った「英語ノートⅠ・Ⅱ」を作成、平成21年度にすべての小学校の第5、6年生の児童に配布することにした（文部科学省, 2008）。それに先立ち、平成20年度4月の時点では「英語ノート5・6年生（試作版）」が文部科学省指定の「小学校における英語活動等国際理解活動推進事業」拠点校および区市町村教育委員会に先行して配布されている（文部科学省, 2008）。

『英語ノート』は先に述べたとおり、義務教育としての外国語活動の質的水準を確保するという観点から作られた全国共通の補助教材であり、教科用図書（教科書）ではないため法的使用義務はない。

### 3.2 内容

『英語ノート』は新小学校学習指導要領の目標である「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, 2008）を基本に作成されている。そのため内容は国際理解教育やコミュニケーション能力育成のための活動が中心である。各レッスンのテーマや表現、語彙などは研究開発校のデータや全国の小学校で実践されている英語活動などを参考に選出され、小中連携も視野に構成されている。新小学校学習指導要領が中学校の学習指導要領における目標と内容を意識して作られたためである（菅, 2008）。

『英語ノート』の使用に際しては既に英語活動を実施している研究開発校などがあるため、それぞれの学校やクラスの状態に合わせて決めることができる。つまり『英語ノート1』を第5学年で、『英語ノート2』を第6学年で、レッスン1から9まですべてを扱う、すべての単元を4時間で終了するなど

の規定はなく、実態に合わせて使えるところを使う、配列を変えて使うという方法でカスタマイズすることも可能である。

### 3.3 構成

『英語ノート』は『英語ノート1』（第5学年用）と『英語ノート2』（第6学年用）の2冊からなる。それぞれ80ページ、9レッスン（4時間配当、英語ノート1、2のLesson1のみ3時間構成）で編集され、巻末には児童がアクティビティなどで活用するカード類が挿入されている。扱われる語彙や文型は定着を狙ったものではない。各『英語ノート』には『教師用指導資料』、音声CD、CD-ROM（電子黒板での利用が可能）が添付されている。

『教師用指導資料』には詳細な指導案（外国人指導者とのチームティーチングを想定）や指導の際に教師が使う教室英語が掲載されているが、使われている英語表現が難解という感否めない。一例を挙げると、『英語ノート1 指導資料』（文部科学省, 2009a）に紹介されている「Let's Play キー・ワード・ゲーム」における、教師から児童に出す指示において When you hear the key word, shake hands and say, "Hello".（キー・ワードを聞いたなら、握手して Hello と言いなさい。）（文部科学省, 2009a：11）などは児童が聞き取れるか疑問に思えるほど情報が多い1文である。

各レッスンは「あいさつ—歌—復習—導入—練習—活動—振り返り」で構成され、それぞれのレッスンに(1) Let's Listen, (2) Let's Sing, (3) Let's Chant, (4) Let's Play, (5) Activity が組み込まれている。また3レッスンごとに Let's Enjoy が挿入されている。サイモン・セズ・ゲームや *Head, Shoulders, Knees and Toes*, *Happy Birthday to You*, など小学校英語でよく取り上げられるゲームや歌に加え、絵の中から動物を探し、その動物名を英語で確認する、すごろくをしながら既習事項を復習する、世界遺産を知ろうなど、遊びや他教科の要素も含みながら英語に親しませる活動も挿入されている。全体的に文字は少なく、イラストを中心にカラフルで子供が親しみを持ちそうな装丁がなされている。

### 3.4 題材

題材に関しては松川（1997）の分類法に基づき、『英語ノート』で扱われる題材（各レッスンごとの

テーマ)を5つ(学校生活,家庭生活,地域,遊び,季節)に分類し,分析した。

全18レッスンのうち,学校生活4,家庭生活2,地域6,遊び5,季節0(重複あり)と,地域,遊び,学校生活に関する題材が多く含まれていることがわかる。具体的には時刻の言い方,月日,曜日,天気など身の回りの事実を述べる表現,学校行事,他教科の内容に関連する話題など,児童が日常で接する表現が多く紹介されている。

「地域」に関する題材では英語圏のみならずアジアやアフリカなどの国々も取り上げながら,外国の文化や行事,世界のあいさつ,文字,生活習慣(食生活,服飾など)を扱うなどグローバルな視点を育成しようという意図が読み取れる。さらに相撲や歌舞伎といった日本の伝統芸能や世界遺産など日本文化,また,いわゆる「カタカナ語」と英語の発音や意味の違いを意識させる活動にも言及し,自文化や母語(日本語)を意識しながらの国際理解教育という観点から『英語ノート』が編集されていることがわかる。

「学校生活」,「遊び」,「家庭生活」などの題材では,あいさつ,自己紹介,色,好きな食べ物,将来の夢など子供たちの日常生活や進路に直接結びつく話題,つまり子供たちにとって身近な話題が多く含まれそこから児童に英語への親しみを持たせようとしている配慮が見られる。

### 3.5 語彙

『英語ノート』で扱われている文章および語彙を,『英語ノート』および『教師用解説書』に掲載されたスクリプトをもとにすべてパソコンに入力し,『英語ノートコーパス』を作成した。こうして完成した『英語ノートコーパス』をコンコーダンサーツール(コーパス検索ツールのソフトウェア)であるMonoConcで処理し,『英語ノート』で扱われている語彙を抽出,分析した。

各語彙を名詞,形容詞,副詞,動詞(句)・助動詞,代名詞,前置詞,接続詞,間投詞・擬声語の8品詞に分け,その中でも名詞を松川(1997)の分類法に基づき23カテゴリーに配置した。その特徴を明確にするために,研究校である岐阜県瑞穂市立生津小学校で使用している語彙と並列させ,さらに『日常生活語彙500』(西垣他,2007)に一致する語彙は網掛けにした(資料1参照)。『日常生活語彙500』(西垣

他,2007)とは海外,並びに日本国内で出版された絵辞書30冊から得られた5,259語などをもとに小学生のための日常生活語彙として選定された語彙集である。

『英語ノート』で扱われている語彙は,生津小学校のそれに比べてごく一般的なものに限定され数は少ないものの,『日常生活語彙500』(西垣他,2007)に合致する割合は生津小学校のものに比べ高い。特に動詞は生津小学校のものに比べ数は圧倒的に少ないものの『日常生活500語』(西垣他,2007)に含まれるものの割合が高い。生津小学校のものは138語中38語(28%)であるのに対し,『英語ノート』のそれは50語中18語(36%)であった。カテゴリー別に見ると,その数に多少の差も見られる。「数」に関する語彙が最も多く,次に「地位・職業」,「食べ物・飲み物」,「国・言語・人々」,「月・日時」,「学校生活」,「日常生活」,「建物・公共施設・店」と続く。特に「地位・職業」は生津小学校の語彙よりも多い。つまり『英語ノート』には言語や文化,子供たちの生活,将来の夢に結びつくカテゴリーに,すなわち小学生の生活に身近な語彙や日常生活に使われる文章が多く取り上げられていることがわかる。しかし語彙数で上位を占めるカテゴリーの語彙と下位のそれとの間で,もう少し均衡をとる必要があるのではないかと考える。

### 3.6 アクティビティ

『英語ノート』の各レッスンは(1)Let's Listen, (2)Let's Sing, (3)Let's Chant, (4)Let's Play, (5)Activity, (6)Let's Enjoy(3レッスンごとに配置)で構成されている。樋口他(2004)の分類をもとに,(2)Let's Sing, (3)Let's Chant以外のすべての活動を,L:リスニング,S:スピーキング,R:リーディング,W:ライティングの4技能と,C:コミュニケーション活動,Os:その他に分類し,調査した。コミュニケーションとはインフォメーション・ギャップ・タスク(白畑他,1999)を利用した活動やスピーチなど,自分の意見や意思を自己表現活動を通して明らかにする活動である。例えば,What sports do you like?という質問に対し,持っている絵カードにテニスラケットの絵が描いてあればI like tennis.と返答するのがスピーキング活動であるのに対し,自分の好きなスポーツを答えるのがコミュニケーション活動と分類される。それぞれの活動1単元(Let's Listen, Let's Playなど)で複数の

活動が扱われているもの、例えば『英語ノート1』Lesson 4 Activity においては、「活動①：先生や友だちの好みを予想して、好きかきらいかを考えよう。活動②：先生や友だちの好きなものを書こう」のように2種類の活動が扱われているため、それぞれ別の活動として数えた。また1つのアクティビティの中に複数の技能を伴うものに関しては、中心となる活動を選択し分類した。例えば『英語ノート2』Lesson 6 Activity 2における「友だちのスピーチを聞いて、自分と同じ国に行ってみたいと思っている友だちは何人いたか書こう」では、リスニングが中心の活動であるため「L」と分類した。なお、(2) Let's Sing, (3) Let's Chant に関しては、まとめてSC：歌・チャンツとした。

分析結果であるが、『英語ノート1』に関しては、全78活動のうち、リスニング33%、スピーキング、コミュニケーションがともに23%、ライティング1%、その他8%となった。歌・チャンツは全10曲、13%である。また『英語ノート2』については全72活動中、リスニング43%、スピーキング21%、コミュニケーション8%、リーディング4%、ライティング6%、その他6%となった。歌・チャンツは全9曲、13%であった。

『英語ノート2』でC：コミュニケーションの活動の割合が減っているのは、『英語ノート1』でC：コミュニケーションに含まれていた活動がR：リーディングとW：ライティングに移行したためと考えられる。『英語ノート1』を主に使用する第5学年の段階では習得した（使用できる）技能が少ないため、技能よりも内容重視の（日本語を含めた）コミュニケーション活動が主体である。

また『英語ノート1』では「～について考えよう」など、特に4技能を使用しなくても可能なように、または4技能中どの技能を取り上げても差し支えないように、抽象的、漠然とした指示が出されているのに対し、『英語ノート2』では「書こう」、「聞き取ろう」、「言ってみよう」など、指示が具体化し、さらにリーディング、ライティング活動も導入されるなど、より技能に重点を置いた活動に変化している。しかし、リーディング、ライティングの割合はともに10%にも満たず、これらが積極的に導入されているとは言い難い。その一方で、リスニングも『英語ノート1』の33%から『英語ノート2』では43%に増加している。スピーキングは23%から21%

に微減してはいるが、リスニングと合わせれば全体の64%（『英語ノート1』は56%）を占めることから、『英語ノート』ではスピーキング、リスニングに重点が置かれていることがわかる。

## 4 『英語ノート』と荒川区小学校英語教育

『英語ノート』は教科用図書ではないため、法的な使用義務はない（菅, 2008）。しかし小学校学習指導要領に基づき作成されており、さらに今回の改訂において、小学校学習指導要領はその目標や内容において、中学校のそれと連携を図りながら作られた。つまり小中連携を意識して作成されたものと言え、現在小中連携を標榜する荒川区の英語教育の方針と合致する。荒川区教育委員会（2008）は指導内容の充実を図るための一資料として参考にできる部分を活用するとしており、荒川区の小学校で『英語ノート』を使用することは非常に有効であると考えられる。

## 5 実証授業

本章では荒川区峡田小学校において行われた『英語ノート』を活用した授業を紹介する。荒川区内小学校では既に英語授業が開始されているため、『英語ノート』をそのまま最初のページから始めることはできない。そこで本研究で紹介する授業のほとんどは既存の指導計画の中に『英語ノート』の歌や活動を挿入したものである。文部科学省研究開発学校など、先行的に英語授業を開始している学校における『英語ノート』を扱った授業作りの取り組みは、いくつかの先行研究で紹介されているが、本稿では梅本（2008）の先行研究をもとに、『英語ノート』の活用パターンを以下の3つに分類した：①指導資料の一部を変えて実践した例、②峡田小学校の年間計画に生かした例、③『英語ノート』の活動をピンポイントに生かした例である。

本稿では第5学年『英語ノート1』、第6学年『英語ノート2』という枠にはとらわれず、峡田小学校の年間指導計画をもとに扱う部分を選定した。『英語ノート1』を第6学年で使う場合、また『英語ノート2』を第5学年で使う場合は該当ページをコピーして対応した。また本稿では言及していない

が、他学年（第1～4学年）においても Let's Chant や Let's Sing に関しては活用した。児童の反応はおおむね良好であり、歌詞が難解で歌にくいなどの問題は生じなかった。1, 2年生の段階では歌やチャンツのリズムを楽しむ程度にとどめたが、3, 4年生では歌詞として登場する動物や果物などの語彙を、クイズ形式で確認しながら進めた。

## 5.1 指導資料の一部を変えて実践した例

『英語ノート1 指導資料』（文部科学省, 2009a）、『英語ノート2 指導資料』（文部科学省, 2009b）に掲載された指導の流れをもとに、それらの一部を見童の実態に合わせて変更したものを以下に紹介する。

■ 表1：指導資料の一部を変えて実践した例

峡田小 単元名	英語 ノート	活用した活動
6年		
4月 自己紹介1	ノート2 L3	【Activity 1】 p.20 12か月のスベルの最初の1文字を書かせる形式から、スベルすべてを練習する形に。
		【Activity 2】 p.21 誕生日と名前を、インタビュー形式で聞くという形式からスピーチを聞き取る形に変更。
	ノート2 L1	【Let's Listen】 pp.6-7 CDから聞こえる順番どおりにアルファベットを結ぶ。
		【Let's Play 1】 p.8 アルファベット・パズル。 【Let's Play 2】 p.8 アルファベット文字を並べかえて、人物の名前を完成させる。
ノート1 L1	【Activity 1】 p.8 自分の名刺を作ろうという活動を、ワークシートに名前をアルファベットで書かせるという形式に変更。	
9月 世界の国々	ノート2 L6	【Let's Listen 2】 p.39 CDを聞きその内容を聞き取るという従来の活動に加え、教科書内に描かれた4か国の国旗（日本、オーストラリア、エジプト、インド）に関する質問を3ヒント形式でNEA（外国人英語講師）に出してもらい聞き取るという活動を展開した。

峡田小 単元名	英語 ノート	活用した活動
5年		
5月 カフェテリア（どちらが好きですか？）	ノート1 L6	【Activity 2】 p.41 「友だちにフルーツパフェを作ってもらおう」という活動において、What do you want? という質問文を Which do you like better, A or B? の二者択一式の質問に変更。
6月 英語で算数（四則計算 1-100）	ノート1 L3	【Let's Play 2】 p.19 1から20までの数字の中から好きな数字を15個選び、ピラミッドに書くという活動を1から100までに変更。
11月 今日の授業は？（教科）	ノート1 L8	【Activity】 p.55 グループ活動をペアワークに変えて時間割を作成するという活動に変更。使用表現も Do you study (have) math on Monday? のように疑問文に変更し、コミュニケーション活動ができるようにした。 【Let's Listen】 p.54 CDを聞き、教科担任とその教科を聞き取る活動。小学校では基本的に教科担任制度を採らないため内容を理解できない児童が多く、途中日本語と英語の説明を加えた。
3月 1年間の復習	ノート1 L9	【Let's Listen】 p.57 食べ物の語彙を聞き取った後、それらの語彙を書く練習を加えた。

## 5.2 峡田小学校の年間計画に生かした例

『英語ノート』の内容をもとに、それらを既存の峡田小学校年間計画に合わせて実践した事例を以下に紹介する。

事例1. 英語ノート2 L3 When is your birthday?

峡田小 5年 7月 単元名：1学期の復習

7月は5学年で行事が重なり授業数が減ったため、先に進まず1学期の既習事項を行うことにした。主に児童の理解が不足していた日時の表現（12か月、序数）を取り上げた。

<活用した活動>

【Let's Listen】CDを聞いて、どの国で何月に行われる行事かを考えて（ ）に国名、□に何月かを書

こう。(p.17)

『英語ノート2 指導資料』に書かれた内容とほぼ同様の形式で実施。さらにそれぞれの国に関する説明を3ヒントクイズ形式でNEA(外国人英語指導員)に出題してもらった。

【Let's Chant】♪Twelve Months♪ (p.17)

毎時間活用した。12か月の表現に慣れさせるという意味で授業の開始時に児童に聞かせ、歌った。

【Let's Listen】CDを聞いて、名前の下の□に誕生日の番号を書こう。(p.19)

『英語ノート2 指導資料』に書かれた内容と同様の形式で実施。

事例2. 英語ノート2 L5 Turn right.

峡田小 6年 11月 単元名:どこに行きますか?

「道案内」をする活動において英語ノートの語彙やアクティビティを活用した。しかしノートで扱われている表現が少なく、道案内をするには十分ではなかったため、独自にGo straight 2 blocks., Turn left at the bank. や It's on the left. などの表現を追加した。

<活用した活動>

【Let's Listen】下の地図を見ながらCDを聞いて、ボブたちがどこに着いたか表に書こう。(pp.30-31)

使用表現がgo straight, turn right (left) しかなく、どこで曲がればよいのか、また道路の右側にあるのか左側にあるのかが聞き取れないことが判明したため、2度目には独自にGo straight 2 blocks. や It's on the left. などの表現を加え、スクリプトの内容を若干変えたものをNEA(外国人英語指導員)に読んでもらった。

【Activity 1】グループで道案内をしよう (p.34)

道案内の表現に慣れるために活用した。グループの中の1人に、残りのメンバーが道案内をするという活動。4時間配分のうち、3時間目を実施した。

【Activity 2】ペアで道案内をしよう (p.35)

【Activity 1】に続き、道案内の表現に慣れさせるために活用した。4時間配分のうち、4時間目に

実施。【Activity 1】のグループ活動からペア活動へと単位を小さくすることで、児童の習得、理解状況を確認した。

事例3. 英語ノート2 L9 I want to be a teacher.

峡田小 6年 2月 単元名:将来の夢は…2

将来就きたい職業をWhat do you want to be?の問いに対し、I want to be a doctor. の形式を使いペアワークやスピーチ形式で発表するという既存の峡田小学校の指導計画に加え、語彙やアクティビティ、ワークシートを『英語ノート』で補った。既存の計画にはWhy? Because ~. のやり取りも含まれていたが、児童の実態を考慮し削除、その代わりに『英語ノート』の活動を導入した。

<活用した活動>

【Let's Listen】どの人の自己紹介か、( )に番号を書こう。(p.56)

自己紹介をしている人物がどのような職業に就いているかを聞き取る。

【Let's Play】ビンゴ・ゲーム (p.57)

『英語ノート2 指導資料』p.137で説明されている従来のビンゴ・ゲームの方法に加え、教師が単に職業名を言うだけでなく、3ヒント形式にし、リスニング練習に重点を置いた活動にした。

【Let's Listen】CDを聞いて3人が言ったことを書こう。(p.58)

『英語ノート2 指導資料』とほぼ同様の形式で実施。③のearthという単語を聞き取れない児童が多かったため、写真による説明で補った。

【Activity 2】友だちのスピーチを聞いて、名前と夢、そしてその理由を書こう。(p.61)

友だちのスピーチを聞き取り、メモを取る活動。ワークシートを活用した。

【Let's Enjoy 3】いろいろな職業の言い方を知ろう。(pp.62-63)

語彙表として活用した。

### 5.3 『英語ノート』の活動をピンポイントに生かした例

『英語ノート』の内容を一部活用した事例を以下に紹介する。

■表2：『英語ノート』の活動をピンポイントに生かした例

峡田小 単元名	英語 ノート	活用した活動
6年		
4月 自己紹介 1	ノート 1 L1	【Let's Chant】 p.5 ♪ Hello Chant ♪
		【Activity 2】 p.7 みんなとあいさつしよう
	ノート 2 L1	【Let's Listen】 pp.6-7 CD から聞こえる順番どおりにアルファベットを結ぶ。 【Let's Play 1】 p.8 アルファベット・パズル。 【Let's Play 2】 p.8 アルファベット文字を並べかえて、人物の名前を完成させる。
	ノート 2 L3	【Let's Listen】 p.19 CD を聞いて、名前の下の□に誕生日の番号を書く。
5月 好きな教科は？	ノート 1 L8	【Let's Listen】 p.54 CD を聞いて教科とその担当教員を線で結ぶ。
7月 自己紹介 2	ノート 2 L4	【Activity】 p.28 できることやできないことを紹介しよう。
1月 将来の夢は… 1	ノート 2 L4	【Let's Listen 2】 p.25 CD を聞いて、それぞれができること（スポーツ、楽器の演奏など）を○で囲む。

峡田小 単元名	英語 ノート	活用した活動
5年		
4月 今日は何日？	ノート 2 L3	【Let's Chant】 p.17 ♪ Twelve Months ♪
7月 1学期の復習	ノート 2 L3	【Activity】 p.16 12か月と関係のある絵を選ぶ。
2月 職業は何？	ノート 2 L9	【Let's Enjoy 3】 pp.62-63 職業に関する語彙に触れる。

## 6 語彙習得に関する調査(評価)

### 6.1 方法

語彙習得に関する調査(評価)を、英語教育特区での調査も手がけた中村他(2007)に基づき作成さ

れたテストにより実施した。学習指導要領でも明記されているとおり、小学校の英語活動は技能優先ではなく、あくまでコミュニケーション能力育成が目的であるため、児童に心理的負担を与えないようにという配慮からテストではなく、「アンケート」形式をとった。この調査を実証授業開始前の5月初旬と年度末の最終授業時に高学年(第5,6学年)において実施し、両データを比較検証することで本研究の成果や『英語ノート』の効果的な使用法のあり方を考察し、新年間計画作成時にこれらを活用した。

中村他(2007)も述べているが、「テスト」ではなく「アンケート」形式では児童の語彙力の寸分の狂いもないデータが収集できるとは限らないものの、有意義な近似値は得られると考える。そのためにアンケート実施中には担任教諭に巡回してもらい、いい加減に回答している児童がいないかをチェックしてもらうなどの配慮を試みた。

なお、調査に用いた語彙は以下の20語である(ダミー1語含む)。

■表3：調査使用語彙カテゴリー別一覧

カテゴリー	語彙
身体部位	まゆげ (eyebrow) ひざ (knee)
形・色	長方形 (rectangle) 赤 (red)
動物	こうもり (bat) 犬 (dog) 豚 (pig)
乗り物	電車 (train) 車 (car) 自転車 (bike)
年中行事・季節	七夕 (star festival) 夏 (summer)
学校生活	体育 (P.E.) 給食 (school lunch)
生活用品	ほうき (broom) 机 (desk)
家族	父 (father)
自然	地球 (earth)
文房具	筆箱 (pencil case) ノート (notebook)

※ desk はダミー語 dek として出題。

### 6.2 結果

指導の事前・事後の効果を調べるため、対応のある  $t$  検定を SPSS version 14 を用いて行った。

各テストの点数において対応のある  $t$  検定を行った結果(表4参照)、「日本語の意味がわかるかな」 $t(100) = 5.12, p < .01$ , 「英語で書けるかな」 $t(100) = 3.30, p < .01$ , および「英語で読めるかな」 $t(99) = 4.58, p < .01$ , において事後の方が有意に高い得点

を示していた。一方、「英語で言えるかな」 $t(100) = 1.42$ ,  $p = .16$ は事前および事後で有意な差は見られなかった。つまり「言えるかな」(「話す」)には変化は見られなかったものの、その他の「書けるかな」、「読めるかな」、「日本語の意味がわかるかな」に関してはすべて効果があったという結果が出た。この検定結果からは「書く」、「読む」技能の向上が見られ、語彙の習得率も上がったと言える。『英語ノート』使用以前の過去のデータが存在しないため比較はできないが、「書く」、「読む」アクティビティが扱われている教材は『英語ノート』以外に使用していないため、『英語ノート』使用による「書く」、「読む」技能、またそれに伴う語彙力向上の効果があったと考えることは十分に可能である。一方で、「話す」活動を中心に展開しているにもかかわらず、「話す」に関し変化がなかったのは予想外であった。これまでの授業展開や内容に問題があるとも考えられ、この調査で得た結果を参考に次年度年間計画を作成する。

■ 表 4：テストの事前・事後の平均値と SD および対のある  $t$  検定の結果

	事前		事後		$t$ 値
	平均	SD	平均	SD	
日本語の意味がわかるかな	3.07	2.91	4.27	3.07	5.12**
英語で言えるかな	3.70	1.91	4.05	2.15	1.42
英語で書けるかな	1.47	2.24	2.46	2.63	3.30**
英語で読めるかな	2.95	3.03	4.20	3.15	4.58**

\*\* $p < .01$ .

## 7 新年間指導計画と語彙集の作成

『英語ノート』を使った1年間の実践と児童への語彙テスト(アンケート)の結果、使用語彙の再検証などを踏まえ、『英語ノート』を組み入れた荒川区峡田小学校年間指導計画を作成した。資料に平成22年度の全学年の指導計画(概要)と活動内容なども記述した第5、6学年のもの、並びに語彙集を掲載した。本研究では語彙習得に関する調査(評価)の結果で「話す」が伸びなかったため、『英語ノート』内の show and tell などのアクティビティを積極的に採用したり、使用語彙に日常語彙を導入するなど「話す」タスクを増やすための工夫をした。さらに文字指導も定期的実施し、中学校の連携に効果的に働くように配慮した。

## 8 今後の課題

1年間の実践を通し、峡田小学校の既存の年間指導計画と『英語ノート』を組み込んだ新しい年間指導計画と語彙集を作成することができた。しかし、『英語ノート』を十分に活用したとは言い切れない。今後も継続的に研究を重ね、これまでに積み重ねてきた実践を生かしながら『英語ノート』のより効果的な活用法を模索していきたい。

### 謝 辞

この研究機会を与えてくださいました(財)日本英語検定協会選考委員の先生方、特にご指導、ご助言いただきました和田稔先生に心より感謝申し上げます。また、荒川区立峡田小学校の教職員の皆様、並びに子供たちに感謝の意を表します。



参考文献 (\*は引用文献)

- \* 荒川区教育委員会.(2003).『荒川区小学校英語科指導指針及び解説書』.
- \* 荒川区教育委員会.(2008).『平成21年度の教育課程の重点「英語教育」』(研修会配布資料).
- \* 荒川区教育委員会.(2009).『荒川区学校教育ビジョン推進プラン』(研修会配布資料).
- \* 樋口忠彦他.(2004).「小中連携に関する調査研究：指導案集・テキスト等の指導目標、題材、活動の分析を踏まえて」.『日本児童英語教育学会 研究紀要』第23号.
- \* 菅正隆.(2008).『「英語ノート」を使った「外国語活動」の授業』.『英語教育』.東京：大修館書店.
- \* 松川禮子.(1997).『小学校に英語がやってきた』.東京：アプリコット.
- \* 文部科学省.(2008).『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』.東京：東洋館出版社.
- \* 文部科学省.(2009a).『英語ノート1 指導資料』.文部科学省.(2009b).『英語ノート2 指導資料』.
- \* 中村典生他.(2007).「語彙習得から見た小学校英語の成果と学校間におけるその格差に関する考察」.『言語文化学会論集』vol.28, 39-51.
- \* 西垣知佳子他.(2007).「小学校英語における日常生活語彙の指導—語彙選定と英語カルタの開発・活用—」.『千葉大学教育学部研究紀要』第55巻, 255-270.
- \* 白畑知彦他.(1999).『英語教育用語辞典』.東京：大修館書店.
- \* 梅本龍多.(2008).「従来のカリキュラムに『英語ノート』を導入して行う英語活動」.『英語教育』.東京：大修館書店.

資料

資料1：カテゴリー別単語一覧表(生津小学校、英語ノート)

名詞	生津小学校	英語ノート
① animals (birds, fish, insects)	dog, cat, pig, gorilla, mouse, rabbit, panda, lion, koala, tiger, cow, sheep, monkey, hippo, fox, dragon, wild boar, horse, elephant, reindeer, bird, hen, owl, crow, duck, octopus, shrimp, crab, insect, cicada, ant, beetle, dragonfly, red dragonfly, ladybird, butterfly, frog, snake, crayfish (39)	animal, bird, camel, cat, dog, fish, hippo, horse, kangaroo, koala, mouse, panda, penguin, rabbit, bear, elephant, giraffe, gorilla, lion, sheep (20)
② fruits	fruit, apple, orange, cherry, melon, grape, pineapple, strawberry, banana, lemon, peach, chestnut, watermelon, pear, grapefruit (15)	apple, fruits, peach, pineapple, banana, lemon, orange (7)
③ vegetable	carrot, onion, tomato, potato, cucumber, lettuce, cabbage, green pepper, pumpkin, pea (10)	turnip, cabbage, tomato (3)
④ food and drinks	breakfast, lunch, supper, dessert, food, fast foods, sandwich(es), pancake, rice ball, French fries, chicken, fried egg, fish hamburger, pizza, salad, hamburg, steak, cheese, yogurt, hot cake, miso soup, Japanese vermicelli, boiled egg, sugar, salt, butter, flour, baking powder, whipped cream, sweet pudding, jelly, cream puff, cake, chips, soft ice cream, ice, shaved ice, potato chips, chocolate, chewing gum, cookie, candy, snack(s), donut, drink, beer, tea, coke, sports drink, milk, orange juice, coffee, apple juice (54)	coffee, dinner, donut, kimchi, lunch, milk, miso, omelet, pizza, rice, soup, spaghetti, sushi, bibimbap, bread, cake, cereal, cream, croissant, gratin, ice, juice, namul, natto, pudding, puff, salad, sausage, steak, sukiyaki, yogurt (31)
⑤ transportation and traffic	taxi, train, airplane, bus, ship, bicycle, car, way, corner, railroad, safety flag (11)	bus, cabin, car, taxi, train, street (6)
⑥ body and health	eye(s), ear(s), mouth, head, nose, eyebrow, face, hair, cheek, hand, foot (feet), toe, hip, shoulder(s), knee(s), blood, cold, headache, toothache, stomachache (20)	head, knee, shoulder, toes, ear, eye, mouse, nose (8)

名詞	生津小学校	英語ノート
⑦ family and human relations	family, father, mother, brother, sister, baby, little brother, little sister, big brother, big sister, grandfather, grandmother, uncle, aunt, cousin, friend(s), boy, girl (18)	boy, children, father, friend, girl, grandfather, grandma, grandmother, grandpa, mama, mother, people, sister (13)
⑧ status and occupation	teacher, nurse, driver, house keeper, pianist, policeman, astronaut, player, singer, fireman, stewardess, assistant, magician, pupil, student (15)	actor, actress, artist, astronaut, attendant, baker, carpenter, comedian, dancer, dentist, designer, doctor, driver, engineer, farmer, fighter, fisherman, florist, lawyer, nurse, officer, photographer, pilot, player, police, programmer, scientist, singer, teacher, wrestler, zookeeper (31)
⑨ clothing and accessories	clothing, shirt, sweater, sweat shirt, pants, underwear, pyjamas, T-shirt, coat, shorts, costume, cap, school cap, hat, socks, glove(s), shoes, scarf, muffler, stocking, bag, raincoat (22)	cap, diamond, fashion, kimono, bag, ch'ima chogori, dress, pants, T-shirt (9)
⑩ nature, plants and flowers	weather, thunder, shower, wind, snow, fire, stone, river, mountain, seaside, flower, tulip, pansy, dandelion, carnation, cherry blossom, rose, chrysanthemum, grass (19)	beach, desert, earth, fire, Fuji, moon, mountain, sun, sea, star, rock (11)
⑪ sports and games	sport, soccer, tennis, baseball, volleyball, dodgeball, badminton, basketball, rugby, golf, ping-pong, swimming, running, athletics, sumo, judo, kendo, softball, table tennis, track and field, track, score, target, swimming wear, swimming cap, regular, player, referee, champion, the Olympic Games, the gold medal, J-league, relay, tug-of war, ... meter race, team performance, obstacle race, piggyback, fight, cheering competition, three-legged race, game, hands crossed, in and out jump, double jump, running jump, robber game, eating bread race, ghost game (49)	baseball, racing, soccer, sports, sumo, swimming, tennis, volleyball, basketball (9)
⑫ toys and playground equipment	toy, doll, stuffed animal, Teddy Bear, block, die, model car, plastic model, mini car, ball, bat, tire, sleigh, maze, monkey bar, climbing bar, balance bar, unicycle, jump rope, stilts, slide, seesaw, swing, sandpit, jungle gym, go-cart, big wheel, roller coaster, merry-go-round, teacups (30)	ball, kendama, unicycle, glove (4)
⑬ school life (stationary / teaching materials / institutions / school events)	stationary, pen, pencil, red colored pencil, red ball-point pen, marker pen, textbook, notebook, glue, compass, scissors, eraser, ruler, drill, page, board, triangle, theme, skit, gesture, quiz, hint, question(s), answer, row, group, meeting, point, pair(s), member(s), turn, blackboard, desk, subject, lesson, science, math, homework, summer vacation, school trip, historic hike, sports festival, graduation party, Christmas party, farewell party, club (46)	activity, history, lesson, math, school, student, book, pen, pencil, science, scissors, social studies, P.E, home economics, arts and crafts, Japanese, music (17)

名詞	生津小学校	英語ノート
⑭ daily life (house / furniture / daily necessities)	window, door, latch, floor, room, kitchen, living room, bedroom, guest room, bathroom, toilet room, porch, home, cooking, water bottle, table cloth, bowl, dish, basket, kitchen knife, can opener, cutting board, scale, fan, electric fan, air conditioner, heater, refrigerator, electric blanket, electric carpet, stove, television, radio, telephone, compact disc, personal computer, word processor, computer, cassette recorder, broom, cleaning, clearing cloth, dustpan, curtain, washing, towel, water, box, bed, tooth brush, tissue paper, napkin, TV program, news, report, memo, card, letter, air mail, ticket, presents, rubber band, book, story, picture, camera, guide board, name, purse, candle, wind-bell, bamboo blind, money, yen, year(s), right, left (77)	bath, bed, box, computer, cup, home, kitchen, room, table, TV, calendar, camera, case, paper (14)
⑮ hobby and leisure	hobby, traveling, trip, insect catching, camping, camp fire, fishing, rod, singing, piano, song, brass band, reading, driving, cycling, cycling plan, mountain climbing, treasure, tea ceremony, flower arrangement, comic, fireworks, ghost, window ornament, cracker, paper tape, paper chain, color paper (28)	CD, driving, guitar, piano, singing, cooking (6)
⑯ buildings, public institutions and stores	zoo, park, post, pay phone, swimming pool, gym, field, soccer field, playground, amusement park, stadium, public office, station, fire station, post office, shrine, temple, factory, junior high school, church, place, shop, fruit shop (23)	bank, barbershop, bookstore, castle, department store, exit, hospital, koban, office, park, post, restaurant, shop, station, store, supermarket, tower (17)
⑰ nations, peoples, languages, states and cities	America, England, Canada, Australia, China, Korea, Germany, Spain, Russia, Brazil, France, Japan (12)	Africa, alphabet, America, Australia, Beijing, Brazil, Canada, China, Dakar, Egypt, France, Ghana, Italy, Japan, Japanese, Korea, Moscow, Russia, Senegal, Sydney, Tokyo, Vancouver, world, New York, Chinese, English (26)
⑱ seasons, months, days and time	season, spring, summer, fall, autumn, winter, month, January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December, weeks, days, minutes, birthday, morning, time (25)	April, August, birthday, December, February, January, July, June, March, May, Monday, month, morning, night, November, October, September, summer, Sunday, Thursday, time, Tuesday, Wednesday, Saturday, Friday, noon (26)
⑲ events and culture	Christmas, Christmas tree, Christmas cake, Christmas present, Christmas card, Santa Claus, witch, tip, National flag, Aries, Taurus, Gemini, Cancer, Leo, Virgo, Libra, Scorpio, Sagittarius, Capricorn, Aquarius, Pisces (21)	Christmas, festival, forum, Halloween, World Cup (5)
⑳ others	secret, decoration, prize, certificate, lot, UFO, smelling, type, fun (9)	
名詞にも形容詞にも使われた語(色)	color, white, red, blue, green, yellow, purple, pink, orange, gray, black, brown, beige, light green, light blue, navy blue, gold, silver (18)	black, blue, green, red, white, yellow, pink (7)

名詞	生津小学校	英語ノート
numbers	one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twenty, first, second, third, fourth, fifth, sixth … thirty-first (43)	eight, eighteen, eighteenth, eighth, eightieth, eighty, eighty-eight, eighty-seven, eighty-three, eleven, eleventh, fifteen, fifteenth, fifth, fifty, fifty-eight, fifty-five, fifty-four, fifty-nine, fifty-one, fifty-three, fifty-two, first, five, five kilometers, forty, forty-five, forty-nine, forty-six, four, fourteen, fourteenth, fourth, forty-eight, forty-five, forty-four, forty-nine, forty-one, forty-seven, forty-three, forty-two, hundred, nine, nineteen, nineteenth, ninety, ninety-eight, ninety-five, ninety-four, ninety-nine, ninety-one, ninety-seven, ninety-six, ninety-three, ninety-two, ninth, number, one, second, seven, seventeen, seventeenth, seventh, seventy, seventy-eight, seventy-four, seventy-nine, seventy-one, seventy-seven, seventy-six, seventy-three, six, sixteen, sixteenth, sixth, sixty, sixty-eight, sixty-nine, sixty-one, sixty-seven, sixty-six, sixty-three, ten, tenth, third, thirteen, thirteenth, thirtieth, thirty, thirty-eight, thirty-first, thirty-five, thirty-four, thirty-nine, thirty-one, thirty-seven, thirty-six, thirty-three, thirty-two, three, twelfth, twelve, twentieth, twenty, twenty-eight, twenty-eighth, twenty-fifth, twenty-five, twenty-four, twenty-nine, twenty-ninth, twenty-one, twenty-second, twenty-seven, twenty-seventh, twenty-six, twenty-sixth, twenty-three, twenty-two, two (120)
shape	circle, triangle, square, diamond, shape (5)	circle (1)
形容詞	生津小学校	英語ノート
	fine, great, thirsty, sad, lucky, tired, sleepy, hungry, full, sorry, glad, nice, bad, good, wonderful, excellent, fantastic, shrilling, boring, exciting, scared, shame, strong, weak, slim, heavy, light, pretty, beautiful, cute, interesting, strange, clever, rich, soft, dirty, smelly, favorite, delicious, easy, difficult, expensive, cheap, right, left, same, only, any, close, sunny, warm, cold, small, big, large, short, long, tall, high, late, many, much, round, happy, O.K., ready, all, next, high (69)	beautiful, daily, dear, good, grace, great, happy, hungry, major, many, new, quiet, ready, right, routine, sleepy, small, special, straight, cool, cute, nice (22)
副詞	生津小学校	英語ノート
	soon, fast, quickly, slowly, again, later, last night, today, up, down, right, left, straight, back, here, there, over, out, home, loudly, quietly, carefully, maybe, please, of course, just, a little, much, too, else, so, well, better, best, yes, no, not, O.K., very what, where, when, which, who, whose, why, whom, how (48)	here, much, O.K., together, too, up, very, well, again what, when, where (12)

動詞(句)・助動詞	生津小学校	英語ノート
	is, am, are, be, ask, <b>bake</b> , buy, bring, begin, borrow, close, call, <b>cut</b> , clap, come, carry, catch, clean, <b>cook</b> , choose, defend, discount, dance, do, draw, divide(d), <b>drink</b> , enjoy, eat (ate), equal, finish(ed), freeze, find, <b>fall</b> , give, get (got), guess, <b>go</b> , hope, <b>help</b> , hop, have (had), image, join, <b>jump</b> , knock, know, kick, laugh, like, lose (lost), live, melt, <b>make</b> , minus, <b>mix</b> , open, put, play, pull, pass, progress, prepare, plus, punch, pose, <b>push</b> , reach, run, raise, <b>read</b> , <b>see</b> , spell, stop, <b>show</b> , sing, sweep, speak, study(-ied), stretch, swim, smell, <b>sit</b> , say, teach, <b>touch</b> , tell, <b>take</b> , think, throw, turn, try, use, understand, <b>wash</b> , <b>want</b> , <b>wait</b> , win (won), <b>write</b> , worry, wipe, <b>watch</b> (ed), come on, do one's homework, give up, get away, go on, go on a trip, go to bed, hurry up, have a cold, hold on, listen to, look forward, peep in, put on, run away, stand up, sit down, set up, spread out, take off, take a rest, take a picture, turn around, walk in, watch out, want to	am, are, be, bow, chant, clean, come, <b>cook</b> , <b>eat</b> , enjoy, <b>fly</b> , get, <b>go</b> , grow, have, <b>help</b> , hope, is, let, like, listen, look, love, make, please, pull, ride, run, say, see, sing, study, swim, take, teach, thank, turn, vet, walk, want, watch, work, bought, meet
	<b>do</b> , did, can, could, will, shall, have, have to, be going to, let's (138)	<b>do</b> , don't, can, can't, let's, would (50)

代名詞	生津小学校	英語ノート
	I, my, me, mine, you, your, he, his, she, her, we, it, this, that, all, something, anything, everything, both, neither (20)	I, me, my, them, this, us, we, you, your (9)

前置詞	生津小学校	英語ノート
	about, at, after, against, by, for, from, in, of, on, off, to, with, in front of (14)	at, from, in, on, to, with (6)

接続詞	生津小学校	英語ノート
	and, because, than, or (4)	and, but (2)

間投詞 擬声語など	生津小学校	英語ノート
	hello, hi, oh, good-bye, well, acthoo, hip, huray	hello, hey, hi, oh
	meow, bow-wow, hee-haw, whoo-who, caw-caw, quack-quack, squeak-squeak, oinq-oinq, cook-a doodle-doo (17)	bow-wow, meow, neigh, squeak, wow, yo-heave-ho (10)

生津小学校カリキュラム

松川禮子(1997)『小学校に英語がやってきた—カリキュラムづくりへの提言』アプリコット, 東京

(注) 網掛けは『日常生活語彙500』(西垣他, 2007) に一致する語彙。

資料 2 : カテゴリ別単語一覧表 (峡田小学校)

名詞	峡田小学校
① animals (birds, fish, insects)	horse, rooster, sheep, wild boar, dragon, rabbit, cow, monkey, snake, dog, mouse, tiger, animal, bird, camel, cat, fish, kangaroo, koala, panda, penguin, bear, elephant, giraffe, gorilla, lion, cicada, frog, snake, dragonfly, hen, butterfly, ladybird, duck, octopus, reindeer (36)
② fruits	fruit, apple, orange, cherry, melon, grape, pineapple, strawberry, banana, lemon, peach, chestnut, watermelon, pear, grapefruit, plum (16)
③ vegetable	carrot, onion, tomato, potato, cucumber, lettuce, cabbage, green pepper, pumpkin, turnip, Chinese cabbage, Japanese radish, eggplant (13)
④ food and drinks	breakfast, lunch, dessert, food, sandwich, rice ball, French fries, chicken, hamburger, pizza, salad, steak, sugar, salt, butter, jelly, cream puff, cake, ice cream corn, potato chips, chocolate, candy, donut, tea, drink, milk, orange juice, coffee, dinner, omelet, kimchi, rice, spaghetti, bread, pudding, sausage, yogurt, sushi, rice cake (39)
⑤ transportation and traffic	train, taxi, airplane, bus, ship, bicycle, car, railroad, street, fire engine, police car (11)
⑥ body and health	head, mouth, nose, eyebrow, ear, eye, shoulder, knee, toes, elbow, hip, cold, stomachache, sick, hand, hair, face, foot, leg (19)
⑦ family and human relations	younger sister, older sister, grandfather, aunt, uncle, grandmother, father, younger brother, older brother, mother, boy, friend, girl, people, cousin (15)
⑧ status and occupation	actor, actress, artist, astronaut, attendant, baker, carpenter, comedian, dancer, dentist, designer, doctor, driver, engineer, farmer, fighter, fisherman, florist, lawyer, nurse, officer, photographer, pilot, player, police, programmer, scientist, singer, teacher, sumo wrestler, zookeeper (31)
⑨ clothing and accessories	cap, diamond, fashion, kimono, bag, ch'ima chogori, dress, pants, T-shirt, sweater, socks, glove, shoes, stocking, bag, raincoat (16)
⑩ nature, plants and flowers	beach, desert, earth, fire, Fuji, moon, mountain, sun, sea, star, rock, weather, wind, thunder, snow, fire, river, flower, cherry blossom, grass (20)
⑪ sports and games	baseball, racing, soccer, sports, sumo, swimming, tennis, volleyball, basketball, dodgeball, badminton, golf, ping-pong, running, judo, kendo, track and field, the Olympic Games, gold medal, tug-of-war (20)
⑫ toys and playground equipment	ball, kendama, glove, kite, karuta, top, New Years' food, battledore, toy, doll, Teddy Bear, bat, sleigh, unicycle, jump rope, glove (16)
⑬ school life (stationary / teaching materials / institutions / school events)	club activities, English, science, home economics, Japanese, social studies, arts and crafts, music, P.E., math, glue, scissors, stapler, pencil case, eraser, notebook, bag, crayon, pencil, ball-point pen, group, badminton team, swimming team, school band, handball team, baseball team, track team, judo team, chorus club, softball team, soft tennis team, volleyball team, table tennis team, gymnastics team, kendo team, drama club, newspaper club, art club, broadcasting club, cartoon art club, calligraphy club, English club, computer club, flower arrangement club, ceramic art club, science club, film club, gardening club, photography club, cooking club, tea ceremony club, shogi club, astronomy club, basketball team, soccer team, music room, swimming pool, teacher's room, playground, nurse's room, school office, science room, library, arena, principal's office, lunch room, locker room, rest room, home economic room, music room, computer room, art room, copy room, meeting room, broadcast room (75)
⑭ daily life (house / furniture / daily necessities)	bath, bed, box, computer, cup, home, table, TV, calendar, camera, case, paper, window, door, floor, room, kitchen, bathroom, cooking, table cloth, refrigerator, broom, curtain, towel, tooth brush, tissue paper, rubber band, money (28)
⑮ hobby and leisure	CD, driving, guitar, piano, singing, song, cooking, fishing, tea ceremony, hobby, brass band, cycling, mountain climbing (13)

名詞	峡田小学校
⑩ buildings, public institutions and stores	bank, barbershop, bookstore, castle, department store, exit, hospital, koban, office, park, post office, restaurant, station, store, supermarket, tower, zoo, playground, fire station, shrine, temple, factory, elementary school, junior high school, shop, field, amusement park (27)
⑪ nations, peoples, languages, states and cities	New Zealand, Germany, China, Kenya, America, Australia, Canada, U.K., Japan, Italy, France, Mexico, India, Thailand, Brazil, Africa, alphabet, Beijing, Dakar, Egypt, Ghana, Japanese, Korea, Moscow, Russia, Senegal, Sydney, Tokyo, Vancouver, world, New York, Chinese, English (33)
⑫ seasons, months, days and time	January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December, Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, birthday, month, morning, night, summer, time, spring, fall (autumn), winter, minute, noon (31)
⑬ events and culture	witch, mummy, vampire, jack-o'-lantern, wizard, goblin, skeleton, ghost, pirate, bat, pumpkin, black cat, holly, Christmas tree, reindeer, angel, Christmas stocking, ornament, bell, Santa Clause, candy cane, star, Christmas present, snowman, Christmas card, wreath, gingerbread man, festival, World Cup (29)
⑭ others	
名詞にも形容詞にも使われた語(色)	black, blue, green, red, white, yellow, pink, color, purple, orange, gray, brown, light green, light blue, gold, silver, bronze (17)
numbers	one ~ one hundred (100)
shape	oval, circle, pentagon, diamond, heart, square, rectangle, triangle, star, hexagon, octagon, crescent (12)

形容詞	峡田小学校
	beautiful, daily, dear, good, grace, great, happy, hungry, major, many, new, quiet, ready, right, routine, sleepy, small, special, straight, cool, cute, nice, sunny, cloudy, rainy, windy, snowy, partly cloudy, thundering, thirsty, cold, sad, tired, hot, full, excited, sick, angry, bad, excellent, scared, strong, heavy, light, strange, rich, soft, dirty, easy, delicious, difficult, expensive, cheap, left, same, only, warm, big, large, short, long, tall, high, late, much, O.K., next (67)

副詞	峡田小学校
	here, much, together, too, up, very, well, again, what, when, where, fast, quickly, slowly, later, today, down, right, left, straight, back, there, carefully, better, best, yes, no, not, O.K., why, whose (31)

動詞(句)・助動詞	峡田小学校
	am, are, bake, be, bow, can, can't, catch, chant, choose, clean, come, cook, cut, dance, do, don't, drink, draw, eat, enjoy, finish, fly, get, go, grow, have, help, hope, is, join, jump, knock, know, kick, let, let's, like, listen, look, love, make, minus, mix, open, play, please, pull, push, put, raise, reach, read, ride, run, say, see, show, sing, sit, speak, spell, stop, study, swim, take, teach, thank, think, touch, try, turn, understand, use, walk, wash, want, watch, work, worry, write, meet (82)

代名詞	峡田小学校
	I, me, my, them, this, us, we, you, your (9)

前置詞	峡田小学校
	at, from, in, on, to, with, after, for, by (9)

接続詞	峡田小学校
	and, but, because (3)

間投詞 擬声語など	峡田小学校
	bow-wow, hello, hey, hi, meow, neigh, oh, squeak, wow, yo-heave-ho, oinq, cook-a-doodle-doo (12)

## 資料3：語彙テスト（アンケート）

おとこ こ 男の子 ( )	おんな こ 女の子 ( )	
がくねん 学年 ( )	なまえ 名前 ( )	
つぎ しつもん 次の質問にたいして、最もあてはまる番号に○をつけてください。		
	えいごでいえるかな？	えいごでかけるかな？
まゆげ	( )	( )
ひざ	( )	( )
長方形	( )	( )
赤	( )	( )
こうもり	( )	( )
電車	( )	( )
七夕	( )	( )
体育	( )	( )
給食	( )	( )
ほうき	( )	( )
	にほんごのいみがわかるかな？	えいごでよめるかな？
dog	( )	( )
father	( )	( )
car	( )	( )
notebook	( )	( )
summer	( )	( )
dek	( )	( )
bike	( )	( )
pencil case	( )	( )
pig	( )	( )
earth	( )	( )

(注) dek は desk のダミー語。



資料4：平成22年度峡田小学校年間指導計画

月	1年	2年	3年
4月	こんにちは あいさつ My name is ～.	今日の天気は？ 天気 [It's] sunny.	今日は、何曜日？ 曜日 What day is it today? It's Monday 英ノート1 L8
5月	どんな気持ち？ 気持ち I'm ～.	サラダを作ろう 野菜 Do you like ～？ Yes, I do. / No, I don't.	自己紹介 私の名前は…。好きな～は…/果 物、動物 My name is ～. I like ～.
6月	色オニをしよう 色 Touch the ～.	20をつくろう 数 1～20	計算をしよう 足し算、引き算 1～30
7月	あてっこゲーム 数 1～10	何時ですか？ 時刻 It's ～.	ジェスチャーゲーム 時刻 What time is it? It's ～.
9月	さわってみよう 体 Touch your ～.	長いかな？ 短いかな？ 長い、短い long-short (big-small)	文房具を取ろう 新しい、古い、学用品 put, on, out, in, into new-old
10月	モンスターを作ろう ～ハロウィーン～ 顔、体、数 Yes, I can.	Jack-o'-lanternを作ろう 色と形 ～, please.	ハロウィーン ～がほしいですか。 Do you want ～? Yes, I do. / No, I don't. 英ノート1 L6
11月	やってみよう 動作 walk / jump / stand / sit down / swim / run	できるかな？ できること Yes, I can. / No, I can't.	～できますか？ Can you ～？ Yes, I can. / No, I can't 英ノート2 L4
12月	クリスマスカードを作ろう これは、なんですか What's this? It's ～.	クリスマスツリーを作ろう ～をください ～, please.	<クリスマスプレゼントは？> I want ～. show & tell
1月	福笑いを作ろう 顔、方向 stop, up, down, left, right	今年の干支は？ 動物 Do you have a ～？ Yes (, I do). / No (, I don't).	アルファベットを知ろう 大文字を書く、読む 文字指導 A-Z
2月	大きいかな？ 小さいかな？ 動物、大きい、小さい big-small animal	動物福わらいをしよう 方向 up, down, left, right	どこへ行くの？ 場所、方向 straight, turn, right, left
3月	お話を楽しもう 読み聞かせ・動物	お話を楽しもう 読み聞かせ・食べ物	1年間の復習

月	4年	5年	6年
4月	12か月・季節 今月は、何月? April / spring 英ノート 2 L3	今日は、何日? 日付 What's the date today? 英ノート 2 L3	自己紹介 show & tell 文字指導 Daily question の復習 英ノート 1 L1, 英ノート 2 L1, 3
5月	人気調査 食べ物 Do you like ~? 英ノート 1 L4	カフェテリア どちらが好きですか? Which do you like better, ~ or ~? I like ~. 英ノート 1 L6	好きな教科は? 何が一番好きですか? Which subject do you like best? 英ノート 1 L8
6月	どちらが大きい? 比べる Which is bigger? ~ is bigger.	英語で算数 四則計算 1~100 英ノート 1 L3	調べてみよう どのくらい~? How ~ is it? It's ~. Newer. / Older.
7月	計算をしよう かけ算・数 1~100 times	1学期の復習 英ノート 2 L3	自己紹介をしよう。 show & tell 調べたことを発表する 英ノート 2 L4
9月	音楽室はどこ? 場所を表す表現 Where is ~?	天気予報 どこですか? Where is ~? / It's ~. How is the weather in ~?	世界の国々 国名, 国旗, 挨拶, 文化 This is ~ (国). 英ノート 2 L6
10月	ハロウィーン 何がほしいですか。いくらですか。 I want ~. How much? ~ yen.	ハロウィーンを楽しもう 曜日, 時間 When do you have a party? On ~. What time? At ~.	もしもし 電話での表現, 遊び This is ~ speaking. / ~, please.
11月	料理をしよう ~を持っていますか Do you have ~? Yes, I do. / No, I don't. 英ノート 1 L6	今日の授業は? 教科 What class do you have today? I have ~. 英ノート 1 L8	どこに行きますか? 道案内(場所, 店) Go straight. 文字指導 英ノート 2 L5
12月	クリスマスカードを書こう 大文字 文字指導 I want ~. 英ノート 2 L1	私がほしいもの スピーチ, 原稿を書く show & tell I want ~. Because ~. 文字指導	NEAのクリスマス 私がほしいもの
1月	新年のあいさつ 小文字の読み書き 文字指導 a-z 英ノート 2 L2	~はどの方角にありますか? 方角 Where is ~? It's ~.	将来の夢は... 1 職業・部活 I want to ~. 文字指導 英ノート 2 L4
2月	宝島(方向) 方向 Go two blocks.	職業は、何? 職業, 動作 He has ~. He can ~. 英ノート 2 L9	将来の夢は... 2 (職業・部活) show & tell 英ノート 2 L9
3月	1年間の復習	1年間の復習 文字指導 英ノート 1 L9	<6年間をふりかえろう> (6年間の復習) 文字指導 英ノート 1 L9

資料5： 峡田小学校 5 学年 年間指導計画

月	テーマ	活動内容
4 月	<今日は、何日？> (日付) 文字指導	What's the date today? It's April 15th. (Daily question) [When is your birthday?] My birthday is May (1st). 英語ノート 2 L3
5 月	<カフェテリア> (どちらがすきですか?) Which do you like better, ~ or ~? I like ~.	May I help you? Which do you like better, ~ or ~? I like ~. spaghetti or pizza / salad or French fries / coke or orange juice 英語ノート 1 L6
6 月	<英語で算数> (四則計算) 1-100	plus, minus, times, divided by 英語ノート 1 L3
7 月	<1学期の復習> 文字指導	日付の言い方を中心に 英語ノート 2 L3
9 月	<天気予報> (どこですか?) Where is ~? / It's ~. How is the weather in ~?	Where is ~? It's ~ (region). How is the weather in ~? It's ~. < Weather report > Tokyo, Sapporo, Naha, Osaka, Nagoya, Hakata, Yokohama, etc. It's sunny, cloudy, rainy, stormy, windy, snowy
10 月	<ハロウィーンを楽しもう> (体の部位)	head / chest / leg / thigh / hip / arm ハロウィーンキャラクターのスケルトンを使って体の部位を表す語彙を練習。
11 月	<今日の授業は？> (教科) Do you have ~? I have ~.	What classes do you have today? music, science, math, social studies, Japanese, English, P.E., art, etc. 英語ノート 1 L8
12 月	<私がほしいもの> (スピーチ) I want ~. 文字指導	歌 We Wish You a Merry Christmas 絵本 The Snowman Show and tell My name is ~. I want ~. みんなでフォニックス pp.2-3
1 月	<～はどの方角にありますか？> (方角) Where is ~? It's ~.	Where is ~? It's ~. Where is Tokyo? It's north of Kanagawa. south, east, west, north
2 月	<職業は、何？> (職業)	(職業) I'm ~. pilot, fire fighter, police officer, singer, teacher, doctor, nurse, etc. 英語ノート 2 L9
3 月	1 年間の復習 文字指導	1 年間の学習事項を復習する。 英語ノート 1 L9

資料6： 峽田小学校 6 学年 年間指導計画

月	テーマ	活動内容
4 月	<自己紹介 1> (show & tell) 文字指導 Daily question 復習	I'm ~. My birthday is ~. I like ~. I have ~. How are you? / How's the weather today? / What day is it today? / What's the date today? (NEA の自己紹介の聞き取りも含む) 英語ノート1 L1, 英語ノート2 L1, L3
5 月	<好きな教科は?> (何が一番好きですか?) Which subject do you like best?	Which subject do you like best? I like ~ best. music, science, math, social studies, Japanese, English, P.E., art, etc. 英語ノート1 L8 Let's Listen (p.53)
6 月	<調べてみよう> (どのくらい?~?) How ~ is it?	How ~ is it? It's ~. long, old, new, big
7 月	<自己紹介 2> (show & tell)	My birthday is ~. I like ~. 英語ノート2 L4
9 月	<世界の国々> (国名, 国旗, 挨拶, 文化) 文字指導	This is ~ (国). 日: The Japanese flag. / 米: It's the American flag. / 英: the British flag. / 仏: the French flag. Tea ceremony / Sumo / Kabuki 英語ノート2 L6, p.64 世界に発信する日本の文化
10月	<もしもし> (電話での表現)	This is ~ speaking. / ~, please. / Speaking.
11月	<どこに行きますか?> (道案内) 場所, 店 文字指導	場所の尋ね方や道案内の仕方を知り, それらの表現を使えるようにする。 [How can I get to the post office?] Go straight. Turn left at the bank. It's on your right. 英語ノート2 L5
12月	<NEA のクリスマス> <私がほしいもの>	歌 What do you want for Christmas? I want ~ for Christmas.
1 月	<将来の夢は... 1> (部活) I want to ~. 文字指導	What clubs do you want to join? I want to join the soccer club. 英語ノート2 L4
2 月	<将来の夢は... 2> (職業) (show & tell) 文字指導	What do you want to be? / I want to be a doctor. (Why? / Because ~.) 英語ノート2 L9
3 月	<6 年間でふりかえろう> 文字指導	6 年間に学んだ英語を使って, 自分の考えを伝えあうことができる。 My best memory in Haketa is Music Festival. I want to join the music club in junior high school. 英語ノート1 L9

# コミュニケーション活動に対する 動機づけを高める理論と実践

—自己決定理論に基づいて—

三重県／津市立安東小学校 教諭 村井 一彦

申請時：三重県／津市立東観中学校 教諭

**概要** 本研究の目的は、コミュニケーション活動を英語科授業の主たるものとして位置づけ、その中で、生徒の動機づけを高めるために必要な諸条件とは何であるかということを具体的に検討することであった。そして、自己決定理論における3つの心理的欲求の充足を動機づけを高めるための手立てとして、それらの認知を高める授業介入を約6か月間継続して行い、コミュニケーション活動に対する手立てと動機づけの高まりの関連について検討した。

研究1においては、自己決定理論における3つの心理的欲求の認知を測定するための「コミュニケーション活動における心理的欲求支援尺度」と自己決定理論における動機づけを測定するための「コミュニケーション活動における動機づけ尺度」を作成し、津市立T中学校の第2学年生徒115名を対象に、2009年4月中旬に質問紙調査を実施した。(1) コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求支援の働き、(2) コミュニケーション活動に対する動機づけ構造、(3) コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求支援と動機づけの関係に関して検討した。コミュニケーション活動に対して、自律性支援、有能性支援、関係性支援の3つは、互いに関連させ合いながら心理的欲求支援を満たしていることが確認できた。また、隣接する動機づけ概念間では、連続体上で隣接する概念間ほど相関が強く、離れるほど相関が弱い、あるいは負の相関を示していることが確認できた。そして、3つの心理的欲求支援のうち、自律性支援と有能性支援に関しては、コミュニケーション活動の動機づけの高まりに強い影響を与えることが確認できた。

研究2においては、3つの心理的欲求を充足させる手立てや動機づけの高まりにつながる手立てを計画し、授業介入(2009.4下旬～2009.9下旬)を行った。また、「コミュニケーション活動における心理的欲求支援尺度」、「コミュニケーション活動における動機づけ尺度」を使用し、授業介入を行った津市立T中学校の第2学年生徒56名を対象に、2009年4月と2009年9月に質問紙調査を実施した。授業介入前後の比較により、3つの心理的欲求支援の高まりと動機づけの高まりの関係を検討した。6か月間の授業介入によって、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求の充足に関しては、自律性支援と関係性支援の認知が高まった。そして、内発的動機づけと同一視的調整といった自律性の高い動機づけの高まりが確認できた。

## 1 本研究の背景と目的

### 1.1 コミュニケーション活動の現状

新学習指導要領では、現行学習指導要領の理念である「生きる力」が継続され、外国語科に関しては、小・中・高等学校を通じて、コミュニケーションの基礎となる「聞く・話す・読む・書く」の4技能を総合的に育成する指導や意欲の向上につながる指導に関して述べられている。「外国語活動」が小学5・6年生で必修化(週1時間)され、中学校では英語の授業数が週3時間から週4時間へと増加する。高等学校の新学習指導要領では、英語の授業は基本的には英語で行うことが盛り込まれた。文法中心だった授業内容の見直しと英会話力のアップをめ

ざすことが狙いとなっている。すなわち、実際のコミュニケーションの場で使える力を育成したいということが新学習指導要領の狙いになっていると考えられる。そして、小学校、中学校、高等学校の英語科の授業は、外国人講師との対話などをはじめ、意味交渉・意味共有をめざすコミュニケーションの空間をめざしていると言える。

しかし、これらの目標があるものの、教育現場においては、コミュニケーション活動に関する指導においてさまざまな課題がある。小学校英語活動では、歌やゲームなどの楽しい活動を中心に授業が行われているが、高学年の実践においては、「単純なゲームでは、児童が満足しない」、「英語を話すことに抵抗感のある児童がいる」などの新たな課題が見えてきている。また、中学校においても、小学校英語の導入により英語に触れた経験がある生徒が、以前の生徒が満足していたような会話活動に興味・関心を持たなかったり、工夫や手立てのないコミュニケーション活動へ意欲的に参加できなかつたりといった意欲低下が問題になってきた。高等学校現場からは、英語の授業は基本的には英語で行うことに対してその効果を疑問視する声やその指導に関する不安の声が出ている。

コミュニケーション活動に対する意欲（動機づけ）に関する先行研究においては、意欲（動機づけ）は学習の成否に大きく影響を与えるが、「どのように学習者の意欲を高めたらよいか」という動機づけを高めるための方略については十分に研究されていないと考えられる。そこで、研究テーマを「英語コミュニケーション活動に対する動機づけを高める理論と実践—自己決定理論に基づいて—」と設定し、中学校の英語の授業におけるコミュニケーション活動に対する動機づけやそれを高める要因を探ることを研究の目的とした。

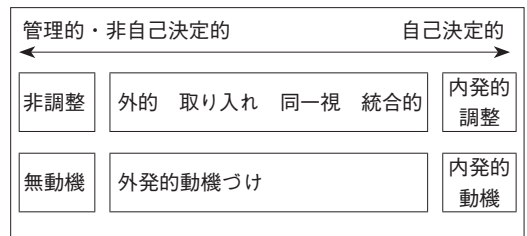
## 1.2 自己決定理論を使用する背景

内発的動機づけとは、その活動自体から得られる快や満足のために活動が遂行される場合を指すのに対し、外発的動機づけとは、活動や報酬の間に固有の結びつきがなく、報酬を得るために活動が遂行される場合を指すと唱えている。このように賞罰を代表とする外発的動機づけと興味・好奇心を代表とする内発的動機づけは、元来、別々のものであると考えられていた。しかし、自己決定理論（Deci & Ryan,

1985; Ryan & Deci, 2000）では、従来、対立するものとして考えられることが多かった内発的動機づけと外発的動機づけを自律性（自己決定性）という1次元の連続体上に配置し、統合的にとらえることを可能にした。また、自己決定理論では、自律性の欲求、有能性の欲求、関係性の欲求の3つの心理的欲求の存在を仮定している。この心理的欲求が満たされると、人は内発的に動機づけられ、所与の課題に対して自ら積極的に取り組むようになるものとされ、人は自律性を持ち、有能性を感じ、他者との関係性を充足するとき、自己決定的な行動が起こると考えられている。

自己決定理論では、動機づけは、内発的動機づけと外発的動機づけの2種類ではなく、図1に見られるように、自己決定性の程度によって細分化され、自律性（自己決定性）の程度による1次元の連続体上に配置されている。まず、外発的動機づけについては、自律性の低い順に外的調整、取り入れの調整、同一視的調整、統合的調整といった段階に区別されている。そして、内発的動機づけを外発的動機づけより、さらに自律性の高い動機づけとしている。動機づけを自律性の程度によって配置し、動機づけの各タイプは連続体をなすものとして想定することによって、さまざまな動機づけを統合的にとらえることを可能にしている。

▶ 図1：自己決定性と連続体としての動機づけ



これらの動機づけの段階を簡潔に区別し、それらの特徴を整理すると次のようになる。外的調整は、他者からの働きかけによって、あるいは報酬や脅かしなど完全に外的なものによってコントロールされて動機づけられる状態である。すなわち、先生からほめられるから、先生にしかられるからといった理由で動機づけられるものである。取り入れ的調整は、不安や恥などの感情から自我関与的に行動する状態である。すなわち、英語ができなくて恥ずかしいといった外からの強制を含み、自分や他人からの

承認を大事にすることによって動機づけられる状態である。また、同一視的調整は、行動の価値や重要性を認めて活動に従事する状態である。例えば、自分の趣味や関心を追求するために必要とする外国語を追求する状態を示すものである。統合的調整は、外的調整の中で最も自律的な状態で、教養ある国際人であるために英語の能力を身につけるなどの状態を示すものである。

実際の教室場面で生徒の英語学習やコミュニケーション活動に対する動機づけを見てみると、「高校・大学に合格するため」、「就職のため」、「教師や他の生徒によい生徒だと思われたいから」などさまざまな動機づけを持つ学習者が存在する。従来の動機づけ研究の枠組みでは、これらはすべて「外発的動機づけ」に分類されるものであったが、学習者の実態に即した動機づけ研究を進めようとするならば、その分類以上に外発的動機づけの持つ意義についても積極的に考慮する必要がある。

自己決定理論では、従来、対立するものとして考えられることの多かった内発的動機づけと外発的動機づけを統合的にとらえ、内発的動機づけと外発的動機づけを自律性（自己決定性）という1次元の連続体上に配置しているため、生徒のさまざまな動機づけをとらえることができ、単純な動機づけの高低ではなく、その動機づけの状態を詳細に検討することが可能である。したがって、自己決定理論の枠組みを用いることによって、コミュニケーション活動に対する動機づけの状態とその動機づけ要因を詳細に検討できると考えられる。また、動機づけを連続的に細分化してとらえることは、例えば、自律的動機づけが低い学習者を段階的に高い自律的動機づけへと変容させていくにはどうしたらいいかを調査するための重要な手がかりを与えてくれるものとなる。自己決定理論を通して、学習者の個人差に焦点を当てた動機づけレベル、動機づけの変容、そして、それらを高める要因である3つの心理的欲求支援について検討ができ、学習者個々に対して、より効果的な学習支援を示唆できる研究が可能となると考えられる。

### 1.3 研究内容と目的

コミュニケーション活動に対する動機づけを高めるための理論と実践というテーマの下、コミュニケーション活動を英語の授業の中の主たるものとし

て位置づけ、動機づけを高めるために必要な諸条件とは何であるかということ、手立てや授業展開を中心にしながら検討する。具体的には、自己決定理論の3つの心理的欲求（自律性、有能性、関係性）の充足を動機づけを高めるための手立てとして、それらの認知を高める授業介入を継続して行い、動機づけを高める手立てとコミュニケーション活動に対する動機づけの高まりとの関連について検討する。そして、自己決定理論に基づいて、コミュニケーション活動に対する動機づけ構造（研究1）とコミュニケーション活動に対する動機づけを高める授業介入（研究2）を通して、コミュニケーション活動に対する動機づけの高まりとその手立てを検討する。

研究1の目的は、下記の3つのことを検討することである。

- (1) コミュニケーション活動に対する動機づけが高まる上で、自己決定理論における3つの心理的欲求支援の認知はどのような構造をしているか。
- (2) コミュニケーション活動に対する動機づけが高まる上で、動機づけ構造はどのようなになっているか。
- (3) コミュニケーション活動に対する動機づけが高まる上で、自己決定理論における3つの心理的欲求支援と動機づけはどのような関係になっているか。

具体的には、(1)に関しては、コミュニケーション活動に対する自己決定理論の3つ心理的欲求支援は、互いに関連させ合いながらコミュニケーション活動に関する欲求支援を満たしているのかについて検討することが目的である。そして、(2)に関しては、コミュニケーション活動に対する動機づけは自己決定度が高まるにつれて連続体を構成しているのかについて検討することが目的である。(3)に関しては、3つの心理的支援と動機づけの関係を検討して、どのように効果的な授業介入を行うのかについて検証することが目的である。

研究2の目的は、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求を満たす授業介入を一定期間(2009.4~2009.9)行った効果を質問紙調査によって検討することである。そして、授業介入を通して、自己決定理論における3つの心理的欲求支援が中学校の英語学習者のコミュニケーション活動における動機づけの高まりに望ましい影響を与えていると仮

定したとき、これらの欲求を満たすような工夫や手立てを実際の授業で行えば、コミュニケーション活動への動機づけを高めることが本当に可能であるのかについて検証する。

## 2 コミュニケーション活動に対する動機づけ構造(研究1)

### 2.1 動機づけ構造に関する調査の目的

自己決定理論においては、コミュニケーション活動に対する自己決定理論の3つの心理的欲求支援は、互いに関連させ合いながらコミュニケーション活動に関する欲求支援を満たしていると仮定されている。また、隣接する概念間では連続体上で隣接する概念間ほど相関が強く、離れるほど相関が弱い、あるいは負の相関を示し、自律性が高まるにつれてそれらは連続体を構成していると仮定されている。しかし、これまでの先行研究においては、実際に自律性によって隣接する概念が連続体を構成しているのか、あるいは、中程度の自律性がどのように動機づけに関連しているのかに関して見いだされていない。

そこで、研究1においては、コミュニケーション活動に対する動機づけが高まる上で、以下の3点を検討することを目的とした。

- (1)中学生のコミュニケーション活動において、自己決定理論における3つの心理的欲求支援の認知はどのような構造をしているか。
- (2)中学生のコミュニケーション活動において、自己決定理論における動機づけの高まりはどのような構造になっているか。
- (3)中学生のコミュニケーション活動において、3つの心理的欲求支援と動機づけの関係はどのようなになっているか。

すなわち、研究1では、コミュニケーション活動に対する動機づけ構造に関して考察を行う。具体的には、心理的欲求支援尺度と動機づけ尺度の構成概念、心理的欲求支援と動機づけの高まりとの関係について述べることにする。

### 2.2 調査方法

本調査では、自己決定理論における3つの心理的欲求支援の認知を測定するための「コミュニケー

ション活動(英会話)における心理的欲求支援尺度」と自己決定理論における動機づけを測定するための「コミュニケーション活動(英会話)における動機づけ尺度」を作成し、津市立T中学校の第2学年生徒115名(男子59名、女子56名)を対象に、2009年4月中旬に調査を行った。

「コミュニケーション活動(英会話)における心理的欲求支援尺度」は、英語教育分野において大学1年生を対象にした外国語学習の動機づけに関する先行研究(廣森,2006)を参考にして作成した。そして、本研究の調査対象となる中学生の実態を考慮しながら、自律性、有能性、関係性の3つの心理的欲求支援に対応すると想定される項目を各5項目ずつを独自に作成した。評定は、「とてもそう思う(5点)」から「全くそう思わない(1点)」までの5件法で回答を求めた。

自律性支援に関する項目は、「英会話(コミュニケーション活動)で、自分のことについて話す機会がある」、「英会話(コミュニケーション活動)は、先生が『しなさい』と言うからしている(反転項目)」といったものであった。

有能性支援については、「英会話(コミュニケーション活動)をして、『できた』という満足感を味わうことができる」、「英会話(コミュニケーション活動)は、やればできると感じている」といった満足感や自信に関する項目を設定した。

関係性支援に関しては、「英会話(コミュニケーション活動)では、友達同士で学び合う雰囲気があると思う」、「英会話(コミュニケーション活動)をするときは、友達と協力して取り組むことができると思う」のような教室での仲間関係や友達関係に関する項目を設定した。

「コミュニケーション活動(英会話)における動機づけ尺度」は、大学1年生を対象にした外国語学習の動機づけに関する先行研究(廣森,2006)を参考にして作成した。本研究の調査対象である中学生の実態を考慮して、内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れ的調整、外的調整、無動機の5つの下位尺度に対応すると考えられる項目を各5項目ずつ、計25項目からなる尺度を作成した。評定は、「とてもそう思う(5点)」から「全くそう思わない(1点)」までの5件法で回答を求めた。

内発的動機づけには、「英会話(コミュニケーション活動)することが楽しいから」、「英会話(コミュ



ニケーション活動)をして、新しい発見があるとうれしいから」といった感覚的な楽しさや知識を得るという満足感といった項目を設定した。

3つの外発的動機づけの中で最も自己決定性の程度の高い同一視的調整は、行動の価値や重要性を認めて活動に従事する状態のものである。このような項目としては、「英会話(コミュニケーション活動)で、将来使えるような会話の技術を身につけたいから」、「英会話(コミュニケーション活動)は、自分の成長に役立つと思うから」といった項目を設定した。

取り入的調整は、不安や恥などの感情から自我関与的に行動する状態であるため、「先生に自分はよい生徒だと思われたいから」、「英語で会話できると、なんとなく格好いいから」といった項目を設定した。

最も自己決定性が低いとされる外的調整は、「英会話は、授業のきまりみたくないものだから」、「英検などの資格を取りたいから」といった他者からの働きかけによって、あるいは報酬や脅かしなど完全に外的なものにコントロールされて動機づけられる状

態のものを設定した。

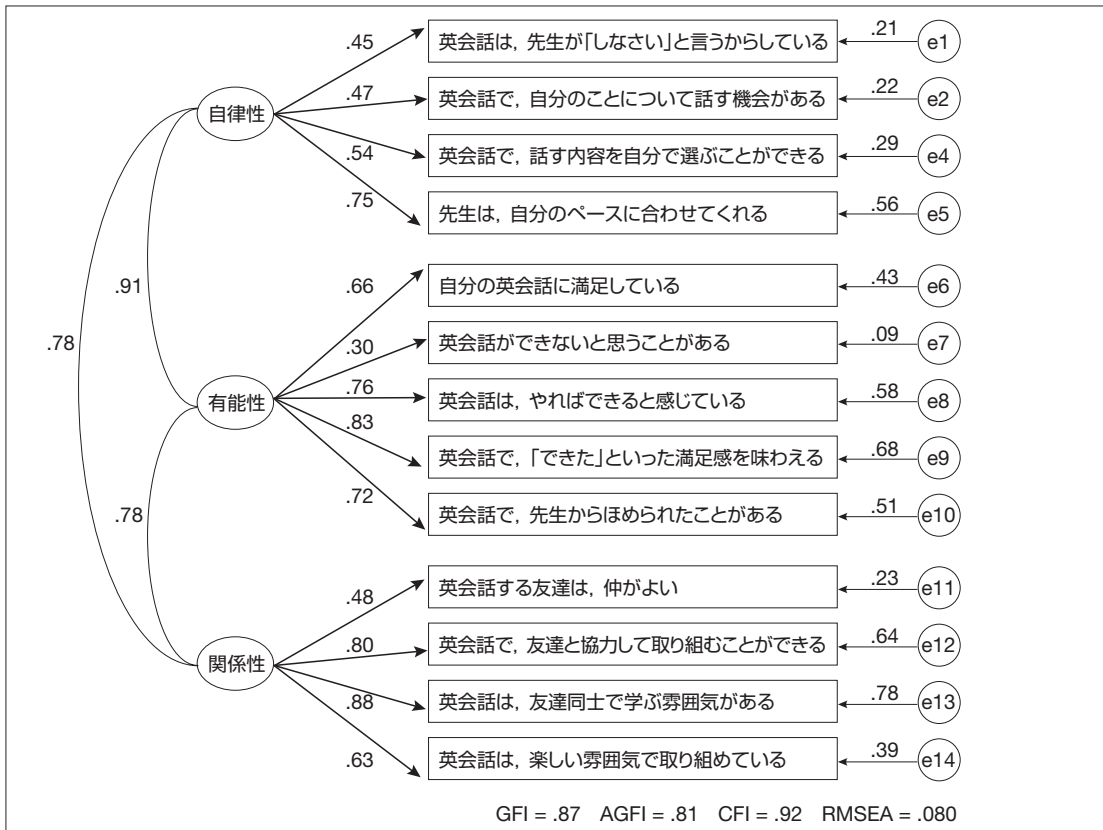
最後に、英会話(コミュニケーション活動)には動機づけられておらず、拒否をしているという無動機を表す項目として、「英会話(コミュニケーション活動)は、時間を無駄にしているような気がする」、「英会話(コミュニケーション活動)から何を得ているのかわからない」などの項目を設定した。

## 2.3 結果と考察

### 2.3.1 心理的欲求支援の構造に関する調査の結果と考察

「コミュニケーション活動における心理的欲求支援」の下位尺度が、それぞれの項目に対応する構成概念を適切に反映しているかどうかを検討するために、重みなし最小2乗法による共分散構造分析による確認的因子分析を行った(Amos 7; 図2)。分析結果を解釈するために、GFI, AGFI, CFI, RMSEAの適合度指標を参考とした。適合度指標とは、想定したモデルのデータへのあてはまりのよさを表すものであり、GFI, AGFI, CFIはそれらの値が1.00に

▶ 図2：心理的欲求支援尺度の確認的因子分析の結果



近いほど説得力があるとされ、.90以上でモデルの適応性が高いとされる。また、RMSEAはその値が0に近いほどモデルへの適合がよいとされ、.08以下ならモデル受容、.05以下なら適合度は良好とされている。

表1には、自律性（項目1～5）、有能性（項目6～10）、関係性（項目11～15）の各項目に対する記述統計量を示した。項目ごとの平均値は最小で2.44、最大で3.42であり、極端な偏りを示した項目、あるいは天井効果・床効果を示した項目は見られなかった。これらを踏まえて確認的因子分析を行ったところ、最初の分析において十分な適合指数を示さなかった。そこで、低い負荷しか受けていない2項目（項目3と項目15）を削除して、再度、確認的因子分析を行い、結果を検討したところ、図2の示すモデルの適合度指数はGFI = .87, AGFI = .81, CFI = .92, RMSEA = .080であった。適合指数がほぼ満足な値を示したことから、この因子構造モデルに従って、後の検討を進めていくことにした。さらに、この結果をもとに各下位尺度を設定し信頼性係数

(Cronbach's  $\alpha$ ) を算出したところ、自律性支援 = .62, 有能性支援 = .79, 関係性支援 = .77の値が得られたため、この尺度構成を利用することにした。

続いて、表2には、このモデルの下位尺度相関を示した。それぞれの下位尺度相関は有意にかなり高いことを示し、自律性支援と有能性支援で  $r = .661, p < .01$ , 有能性支援と関係性支援で  $r = .635, p < .01$ , 自律性支援と関係性支援で  $r = .561, p < .01$  となっている。すなわち、コミュニケーション活動に取り組む生徒は、これらの3つの要因を互に関連させ合いながら、コミュニケーション活動に関する欲求が満たされていることが理解できる。そして、特に、自律性支援と有能性支援の相関が高いことは、第2学年の生徒は、コミュニケーション活動に対して、「英会話で、自分のことについて話す機会がある」、「英会話で、話す内容を自分で選ぶことができる」などといった自律性支援や自己決定性の欲求を満たされている生徒ほど、「自分の英会話に満足している」、「英会話は、やればできると感じている」などといった有能性支援が満たされているといった高い傾向を持っていることを示している。

また、有能性支援と関係性支援の相関が高いことは、「英会話はやればできる」、「英会話で『できた』といった満足感を味わえる」などといった有能性支援が満たされている生徒は、「英会話で、友達と協力して取り組むことができる」、「英会話は、友達同士で学ぶ雰囲気がある」などといった関係性支援の欲求が満たされていると認知していることがわかる。

自律性支援と関係性支援の相関も .561 となっており、強く関連していることがわかる。「先生は、自分のペースに合わせてくれる」、「英会話で、話す内容を自分で選ぶことができる」など認知している生徒ほど、「英会話は、友達同士で学ぶ雰囲気がある」、「英会話で、友達と協力して取り組むことができる」といった認知をする傾向がある。これに関して、Ryan (1991, 1993) では、関与（関係性支援）は自律性を奪うものでなく、個性を認めるものであるとしている。

自律性と関係性はしばしば対立する概念としてとらえられるが、自律性は独立を意味するわけではなく、自律的相互依存が可能であると述べられている。以上のことより、コミュニケーション活動に取り組む中学第2学年の生徒は、これらの3つの要因は互

■ 表1：心理的欲求尺度 記述統計量 (n = 115)

質問項目	Mean	SD
<b>自律性支援</b>		
項目 1	2.83	1.14
項目 2	3.25	1.07
項目 3	2.75	1.21
項目 4	3.09	0.87
項目 5	2.95	1.03
<b>有能性支援</b>		
項目 6	2.71	1.12
項目 7	2.44	1.01
項目 8	3.41	1.08
項目 9	3.37	1.23
項目 10	2.81	1.15
<b>関係性支援</b>		
項目 11	2.87	1.04
項目 12	3.42	1.03
項目 13	3.36	1.01
項目 14	3.30	1.14
項目 15	3.30	0.97
自律性支援	3.03	0.71
有能性支援	2.95	0.83
関係性支援	3.24	0.82

いに関連させ合いながら、コミュニケーション活動に関する欲求が満たされていることが示唆された。

■ 表 2：心理的欲求支援の各尺度間の相関

	自律性支援	有能性支援	関係性支援
有能性支援	.661**		
関係性支援	.561**	.635**	

\*\* $p < .01$

### 2.3.2 動機づけ構造に関する調査の結果と考察

表 3 には、内発的動機づけ（項目 1～5）、同一視的調整（項目 6～10）、取り入れ的調整（項目 11～15）、外的調整（16～20）、無動機（項目 21～25）の各質問項目に対する記述統計量を示した。項目ごとの平均値は最小で 2.09、最大で 3.91 であり、天井効果・床効果を示す項目は見られなかった。そして、この「コミュニケーションにおける動機づけ」下位尺度が、それぞれの項目に対応する構成概念を適切に反映しているかどうか検討するために、重みなし最小 2 乗法による共分散構造分析<sup>(注)</sup>によって、確認的因子分析を行った。最初の分析で十分な適合を示さなかったため、低い負荷しか受けていない 8 項目を削除し、再度、確認的因子分析を行った。その結果、このモデルの適合度指数は、GFI = .86、AGFI = .80、CFI = .92、RMSEA = .075 を示した。この結果をもとに、各下位尺度を設定し信頼性係数 (Cronbach's  $\alpha$ ) を算出したところ、内発的動機づけ = .87、同一視的調整 = .86、取り入れ的調整 = .51、外的調整 = .55、無動機 = .80 の値を示した。その結果が図 3 である。

自己決定理論の下位理論である有機的統合理論では、社会的価値観が内在化される過程を理論化している。その理論によれば外発的動機づけは自己決定度（自律性）に応じて 4 つの自己調整段階に分けられる。

最も他律的な段階が外的調整の段階で、自己決定度が高まるにつれて、取り入れ的段階、同一視的段階、統合的段階と連続体を構成している。そして、隣接する概念間では、連続体上で隣接する概念間ほど相関が強く、離れるほど相関が弱い、あるいは負の相関を示すと仮定されている。表 4 には、各動機づけの下位尺度相関を示した。

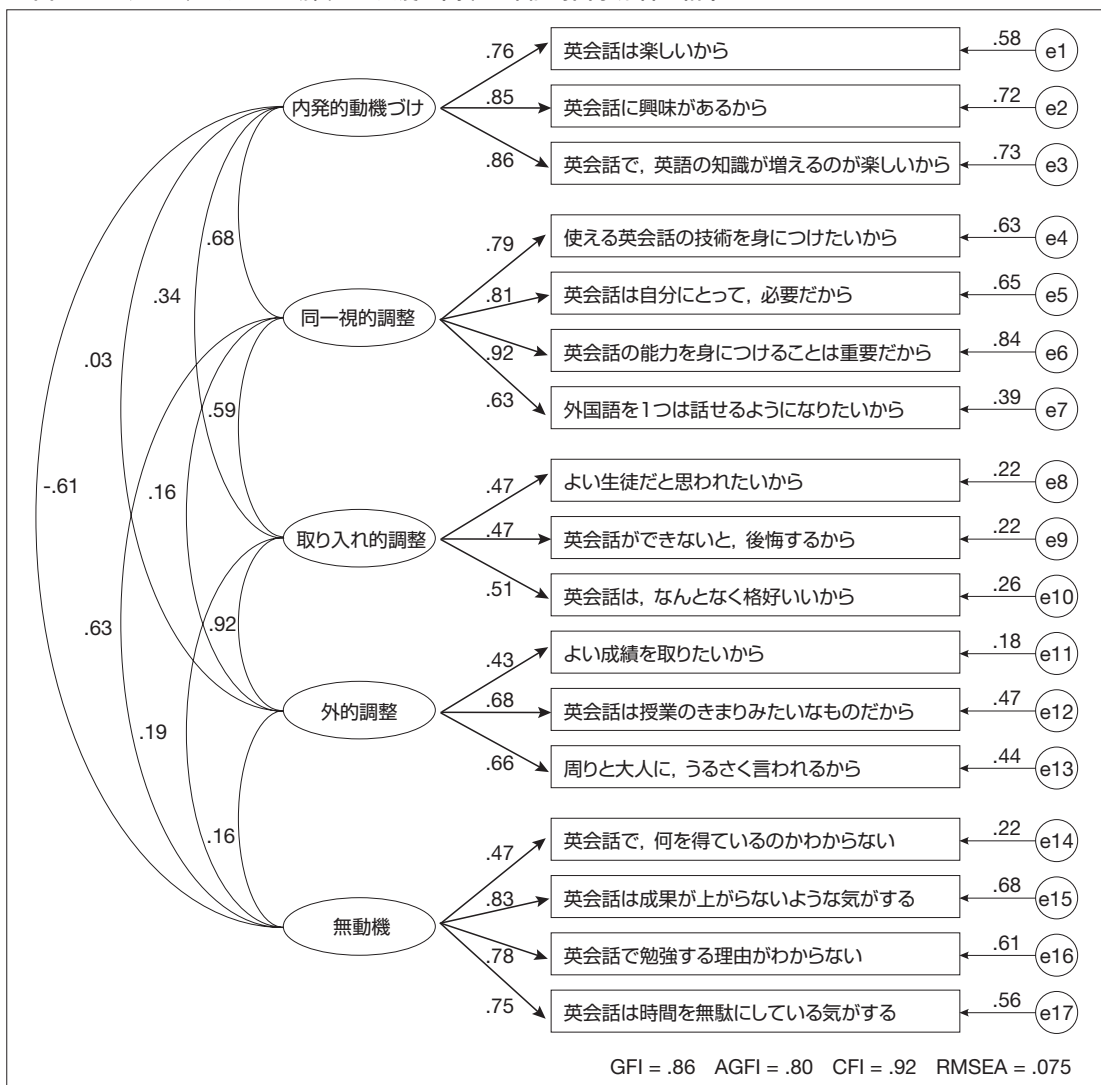
内発的動機づけと同一視的調整で  $r = .589, p <$

■ 表 3：動機づけ尺度 記述統計量 (n = 115)

質問項目	Mean	SD
<b>内発的動機づけ</b>		
項目 1	3.05	1.18
項目 2	2.83	1.14
項目 3	3.35	1.17
項目 4	3.28	1.07
項目 5	2.94	1.09
<b>同一視的調整</b>		
項目 6	3.40	1.21
項目 7	3.41	1.21
項目 8	3.59	1.14
項目 9	3.91	1.13
項目 10	3.64	0.97
<b>取り入れ的調整</b>		
項目 11	2.47	1.14
項目 12	3.64	1.00
項目 13	2.78	1.18
項目 14	2.71	0.97
項目 15	2.45	1.04
<b>外的調整</b>		
項目 16	3.83	1.19
項目 17	3.16	1.08
項目 18	2.90	1.31
項目 19	2.94	1.40
項目 20	3.51	1.10
<b>無動機</b>		
項目 21	2.90	1.13
項目 22	2.67	1.10
項目 23	2.67	1.05
項目 24	2.43	1.06
項目 25	2.09	1.12
内発的動機づけ	3.08	1.03
同一視的調整	3.58	0.98
取り入れ的調整	2.97	0.80
外的調整	3.30	0.87
無動機	2.67	0.86

.01、内発的動機づけと取り入れ的調整で  $r = .229, p < .01$ 、内発的動機づけと外的調整で  $r = .054$ 、内発的動機づけと無動機で  $r = -.516, p < .01$  といった下位尺度相関が見られ、隣接する概念間ほど相関が強く、離れるほど相関が弱い、あるいは負の相関を示すようになっている。

▶ 図3：コミュニケーション動機づけ尺度に関する確認的因子分析の結果



また、同一視的調整と取り入的調整で  $r = .417, p < .01$  と同一視的調整と外的調整で  $r = .242, p < .01$ 、同一視的調整と無動機で  $r = -.532, p < .01$  といった下位尺度相関が見られた。

このように、隣接する概念間ほど相関が強く、離れるほど相関が弱い、あるいは負の相関を示すようになっている様相が見られた。これは、すべての下位尺度相関についても、ほぼ同様の結果が得られており、中学校第2学年のコミュニケーション活動に対する動機づけにおいても、自己決定理論の自律性の高さに沿って各動機づけが、ほぼ連続体を構成していることが確認できたと言える。

■ 表4：動機づけの尺度間の相関

	内発的動機づけ	同一視的調整	取り入的調整	外的調整
同一視的調整	.589**			
取り入的調整	.229*	.417**		
外的調整	.054	.242**	.583**	
無動機	-.516**	-.532**	-.147	.082

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

### 2.3.3 3つの心理的欲求と各動機づけとの関係に関する結果と考察

#### (1) 心理的欲求支援の視点から

自己決定理論における動機づけは、自己決定性に

基づいて、内発的動機づけ、同一視的調整、取り入的調整、外的調整、無動機という順に連続体を形成しており、それらは、3つの心理的欲求（自律性、有能性、関係性）が満たされるほど、自己決定性の高い動機づけに高まるとされている。そこで、3つの心理的欲求支援である自律性支援、有能性支援、関係性支援の認知の違いと内発的動機づけ、同一視的調整、取り入的調整、外的調整、無動機の各タイプとの関係を調べるために、それぞれの心理的欲求得点をもとに高群（上位25%）、中群（中位50%）、低群（下位25%）の三群に分割し、一要因分散分析を使ってそれぞれの認知群と各動機づけタイプとの関係を検討した。3つの心理的欲求の各群の各動機

づけタイプに対する尺度得点の平均値と標準偏差、分散分析の結果は、表5、表6、表7に示した。

自律性欲求支援の認知においては、内発的動機づけ、同一視的調整、取り入的調整、無動機の4つの動機づけタイプに対して有意な群の主効果が見られたため、Tukey法による多重比較を行った。内発的動機づけについては、自律性支援認知高群と自律性支援認知中群の得点が、自律性支援認知低群の得点より有意に高かった ( $F(2,112) = 5.40, p < .01$ )。同一視的調整については、自律性支援認知中群の得点が最も高く、自律性支援認知低群より有意に高かった ( $F(2,112) = 4.79, p < .05$ )。取り入的調整でも、自律性支援認知中群の得点が最も高く、自律

■ 表5：自律性欲求の認知群とコミュニケーションに対する動機づけに関する記述統計量と多重比較

	自律性欲求の認知高群 (n = 28)		自律性欲求の認知中群 (n = 59)		自律性欲求の認知低群 (n = 28)		F 値	多重比較 5%水準
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
内発的動機づけ	3.32	0.98	3.21	0.93	2.54	1.12	5.40**	高, 中>低
同一視的調整	3.59	1.00	3.78	0.86	3.12	1.02	4.79*	中>低
取り入的調整	2.94	0.90	3.16	0.68	2.58	0.81	5.25**	高>低
外的調整	3.27	0.79	3.32	0.82	3.26	1.04	0.06	
無動機	2.38	0.83	2.64	0.80	3.02	0.92	4.16*	低>高

(注) 多重比較は Tukey 法の HSD 法による。\*\*\* $p < .001$  \*\* $p < .01$  \* $p < .05$

■ 表6：有能性欲求の認知群とコミュニケーションに対する動機づけに関する記述統計量と多重比較

	有能性欲求の認知高群 (n = 28)		有能性欲求の認知中群 (n = 59)		有能性欲求の認知低群 (n = 28)		F 値	多重比較 5%水準
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
内発的動機づけ	3.30	0.87	3.05	1.02	2.70	1.15	2.79 †	高>低
同一視的調整	3.62	1.00	3.63	0.96	3.40	1.02	0.48	
取り入的調整	2.92	0.79	3.05	0.78	2.83	0.87	0.76	
外的調整	3.29	0.83	3.27	0.89	3.36	0.89	0.09	
無動機	2.46	1.00	2.68	0.75	2.85	0.92	1.48	

(注) 多重比較は Tukey 法の HSD 法による。†有意傾向

■ 表7：関係性欲求の認知群とコミュニケーションに対する動機づけに関する記述統計量と多重比較

	関係性欲求の認知高群 (n = 28)		関係性欲求の認知中群 (n = 59)		関係性欲求の認知低群 (n = 28)		F 値	多重比較 5%水準
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
内発的動機づけ	3.27	0.81	3.05	1.12	2.94	1.03	0.77	
同一視的調整	3.65	0.94	3.56	1.02	3.54	0.97	0.10	
取り入的調整	3.00	0.76	2.95	0.83	2.95	0.80	0.03	
外的調整	3.29	0.72	3.28	0.92	3.35	0.91	0.06	
無動機	2.49	0.87	2.70	0.88	2.77	0.82	0.82	

性支援認知低群より有意に高かった ( $F(2,112) = 5.25, p < .01$ )。外的調整では、有意傾向は見られなかった。無動機では自律性支援認知低群の得点が最も高く自律性支援認知高群より有意に得点が高かった ( $F(2,112) = 4.16, p < .05$ )。

これらから、英語コミュニケーション活動における自律性支援認知の違いは、外的調整を除き、動機づけの各タイプと関連していることが示された。また、内発的動機づけより自己決定性が低い同一視的調整と取り入れの調整の動機づけタイプにおいて、自律性支援欲求の認知中群の得点が最も高く、自律性支援認知低群より有意に高かったことは、自己決定理論において自己決定性の程度に基づき動機づけタイプが連続体を示していることが、中学校第2学年の英語コミュニケーション活動を対象とした研究においてもあてはまることが確認されたと言える。

自己決定理論では、隣接する概念間では連続体上で隣接する概念間ほど相関が強く、離れるほど相関が弱い、あるいは負の相関を示し、自律性が高まるにつれてそれらは連続体を構成していると仮定されていたが、これまでの先行研究においては、実際に自律性によって隣接する概念が連続体を構成しているか、あるいは、中程度の自律性がかかわる動機づけが実際どのようになっているか見だせていなかった。これに対して、本調査では、自律性支援の認知を3群で比較することを通して、自己決定理論において自己決定性の程度に基づき動機づけタイプが連続体を構成していることが確認できた。

有能性支援の認知群においては、内発的動機づけに対して、群の主効果が有意傾向であった ( $F(2,112) = 2.79, p < .05$ )。Tukey法の多重比較の結果、有能性支援の認知高群の得点は、有能性支援の認知低群より有意に高いことを示した。しかし、内発的動機づけを除き、他の動機づけタイプに対して、3群の認知の違いは有意な差は示さなかった。また、関係性支援の認知群においては、いずれもどの動機づけタイプに対しても有意な違いを示さなかった。

## (2) 各動機づけタイプの視点から

上記では、3つの心理的欲求支援のそれぞれの認知の違いが、自己決定性に基づく各動機づけ(内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れの調整、外的調整、無動機)とどのようにかわるかについて検討を行った。しかし、現実の教室場面を考えると、

生徒が学習に取り組む理由は非常に複雑であり、いくつかの動機づけが複合的に作用していると考えられる。したがって、現実場面においては、3つの心理的欲求を関連させ合いながらコミュニケーション活動に関する欲求が満たされ、また自己決定性に基づく内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れの調整、外的調整、無動機の複数の動機づけを同時に有していると考えられる。そこで、現実場面での動機づけと3つの心理的欲求の関係を理解するためには、個人を複数の動機づけの観点から検討する必要がある。そこで、個人の動機づけのあり方を動機づけスタイルとし、各動機づけスタイルにおける3つの心理的欲求支援の認知の違いを検討することで、より現実に即した動機づけと3つの心理的欲求の関係の検討を試みる。

自己決定理論における複数の動機づけから構成される動機づけスタイルをまず検討するために、コミュニケーション活動動機づけ尺度を使って、クラスター分析(Ward法)を行った。その結果、解釈可能な5つのクラスターが見出された。

クラスター1(30名)は、内発的動機づけと同一視的調整だけでなく、取り入れの調整と外的調整も高い値を示していることから「全般動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター2(26名)は、同一視的調整、取り入れの調整、外的調整が高い値を示しており、「外発全般動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター3(27名)は、内発的動機づけと同一視的調整という自律的な2つの動機づけが相対的に高いスタイルであるため、「自律的動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター4(27名)は、内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れの調整が低い値を示し外的調整が相対的に高い値を示しているので、「外発的動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター5(5名)は、無動機だけ高い値を示したので、「無動機スタイル」群と解釈した。

各動機づけ得点を従属変数とする一要因分散分析を行った結果、すべての動機づけ得点に関して有意な差が見られ ( $F(4,110) = 55.68, F(4,110) = 48.40, F(4,110) = 34.53, F(4,110) = 28.76, F(4,110) = 16.67$ )、すべて  $p < .001$ 、それぞれの動機づけスタイルは、相互に異なる特徴を有していることが確認された。Tukey法のHSD法による多重比較の結果を表8に、動機づけスタイルごとの各動機づけ得点を表9にして示した。

■ 表 8 : 各クラスターの動機づけ得点

	クラスター 1 全般スタイル (n = 30)		クラスター 2 外発全般スタイル (n = 26)		クラスター 3 自律的スタイル (n = 27)		クラスター 4 外発的スタイル (n = 27)		クラスター 5 無動機スタイル (n = 5)		F 値	多重比較 5%水準
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
内発的動機づけ	4.06	0.54	3.02	0.54	3.44	0.67	2.07	0.71	1.00	0.00	55.68***	1 > 2, 3 > 4 > 5
同一視的調整	4.34	0.53	3.77	0.69	3.82	0.43	2.79	0.76	1.00	0.00	48.40***	1 > 2, 3 > 4 > 5
取り入的調整	3.49	0.60	3.50	0.55	2.63	0.49	2.52	0.55	1.13	0.30	34.53***	1, 2 > 3, 4 > 5
外的調整	3.53	0.59	4.00	0.47	2.51	0.55	3.41	0.75	1.67	0.94	28.76***	1, 2, 4 > 3 > 5
無動機	2.07	0.65	2.93	0.55	2.27	0.49	3.26	0.75	3.75	1.75	16.67***	5, 4, 2 > 3, 1

(注) 多重比較は Tukey 法の HSD 法による。 \*\*\* $p < .001$

■ 表 9 : 各クラスターの 3つの心理的欲求支援得点

	クラスター 1 全般スタイル (n = 30)		クラスター 2 外発全般スタイル (n = 26)		クラスター 3 自律的スタイル (n = 27)		クラスター 4 外発的スタイル (n = 27)		クラスター 5 無動機スタイル (n = 5)		F 値	多重比較 5%水準
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
自律性の欲求	3.23	0.70	3.02	0.45	3.19	0.70	2.64	0.83	3.15	0.57	3.30*	1 > 4, 3 > 4
有能性の欲求	3.21	0.78	2.94	0.79	3.05	0.83	2.55	0.86	3.08	0.59	2.56*	1 > 4
関係性の欲求	3.28	0.90	3.18	0.85	3.28	0.68	3.18	0.89	3.40	0.49	0.16	

(注) 多重比較は Tukey 法の HSD 法による。 \* $p < .05$

次に、クラスター分析によって得られた各動機づけスタイルと心理的欲求の得点との関連を検討するために、各動機づけスタイルを独立変数とし、各心理的欲求の得点を従属変数とする一要因分散分析を行ったところ、自律性欲求支援と有能性欲求支援において有意な主効果があることが確認された（自律性支援： $F(4,110) = 3.30, p < .05$ ；有能性支援： $F(4,110) = 2.56, p < .05$ ）。しかし、関係性支援に関しては有意な主効果が確認されなかった。

「全般動機づけスタイル」群と「自律的動機づけスタイル」群の自律性支援得点は、「外発的動機づけスタイル」群の自律性支援得点より高く、「全般的動機づけスタイル」群の有能性支援得点は、「外発的動機づけスタイル」群のその有能性支援得点より高かった。この結果より、3つの心理的欲求支援のうち、自律性支援と有能性支援に関しては、コミュニケーション活動の動機づけの高さと強くかかわっていることが確認できた。しかし、関係性支援については、コミュニケーション活動の動機づけに影響を与えていることが確認できなかった。

### 2.3.4 動機づけ構造に関する考察

上記で述べた、(1)心理的欲求の視点からと、(2)動機づけタイプの視点からの結果より、中学2年生の英語コミュニケーション活動においては、特に、生徒の自律性支援と有能性支援の認知を高めることが動機づけを高める上で重要な役割を示していると考えられる。より現実の教室場面を意識した動機づけスタイルの違いからの検討において、「高動機づけ」群の自律性支援と有能性支援の認知得点は、「低動機づけ」のそれらより有意に高かったことから明らかである。しかし、実際の教室場面での英語の授業では、コミュニケーション活動とは言うものの、生徒が実際にやっている活動はお互いのペアでそこに書いてある英文を相手に向かって読み上げているのにすぎないということが多く見られる。また、コミュニケーション活動では、生徒は先生から質問されて、それにひたすら答えていることで終わっている場合も多く見られる。

したがって、多くの生徒が自ら考えて質問したり、自分の考えを述べたりする活動にコミュニケー

ション活動はなっていない現状が多いと言える。「自分自身の考えを述べる」、「生徒が自ら考えて誰かに質問する」といった自己表現力を高めることを通して、自律性と有能性を高めることはこれまでのコミュニケーション活動の実践では比較的見落とされている点であり、生徒が「自分自身の考えを述べる」能力、「生徒が自ら考えて誰かに質問する」能力を、どのように高めるかといったことを考えた活動や授業展開は、動機づけを高める有効な手立てとして考えられると示唆できる。そして、研究1のこれらの結果をもとに、授業介入を行うことにする。

### 3 動機づけを高める授業介入 (研究2)

#### 3.1 動機づけ高める授業介入に関する調査の目的

研究2では、研究1の結果を踏まえ、自己決定理論に従い実際に授業介入を行い、授業の考察・分析と質問紙調査を通して、3つの心理的欲求支援と動機づけの高まりの関連に関して検討を行うことを目的とする。具体的には、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求を満たす授業介入を一定期間(2009.4~2009.9)行った効果を質問紙調査によって検討することである。したがって、授業介入を通して、自己決定理論における3つの心理的欲求支援が中学校の英語学習者のコミュニケーション活動における動機づけの高まりに望ましい影響を与えていると仮定したとき、これらの欲求を満たすような工夫や手立てを実際の授業で行えば、コミュニケーション活動への動機づけを高めることが本当に可能であるのかについて検証する。

#### 3.2 調査方法

津市立T中学校の第2学年生徒56名(男子30名、女子26名)を対象に、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求を満たす授業介入を一定期間(2009.4~2009.9)行った効果を質問紙調査を通して検討する。

研究1と同様に、自己決定理論における3つの心理的欲求の認知を測定するための「コミュニケーション活動(英会話)における心理的欲求支援尺度」と自己決定理論における動機づけを測定するための「コミュニケーション活動(英会話)における動機

づけ尺度」を使用し、授業介入を行った津市立中学校の第2学年生徒56名(男子30名、女子26名)を対象に、2009年4月に第1回質問紙調査を実施し、2009年9月に第2回質問紙調査を実施した。

研究2の検討においても、研究1で使用した第1回質問紙調査(2009.4実施)の「コミュニケーション活動動機づけ尺度」を使用し、授業介入を行った調査対象の生徒(56名)のクラスター分析(Ward法)を行った。その結果、4つのクラスターに分類することが適切であると考えられた。

クラスター1(18名)は、内発的動機づけと同一視的調整という自律的な2つの動機づけが相対的に高いスタイルであるため「自律的動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター2(13名)は、内発的動機づけと同一視的調整だけでなく、取り入れの調整と外的調整も高い値を示していることから「高動機づけスタイル」群と解釈できた。クラスター3は(11名)は、無動機と外的調整の動機づけが高い値を示しているため「低動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター4(14名)は同一視的調整の得点だけが高得点であるため「同一視的動機づけスタイル」群と解釈した。そしてこれらの動機づけタイプの違いによって、変容を調査した。

表10では、実際に行った7回の授業介入の介入時期と介入の題材について示した。

■表10：授業介入の時期とその内容

介入回数	介入時期	介入内容(言語材料とコミュニケーション活動)
*第1回	2009.4下旬	「ホテルにチェック・イン」命令形(第1学年復習)
*第2回	2009.5中旬	「世界のいろいろな中学校」疑問詞 when の使い方
第3回	2009.5下旬	「日曜日にしたことは？」一般動詞の過去形
*第4回	2009.6中旬	「call A B を使って、正体を探ろう」call A B の使い方
*第5回	2009.7月上旬	「空港で入国審査」不定詞の副詞的用法
第6回	2009.9月上旬	「将来の夢」不定詞の名詞的用法
第7回	2009.9下旬	「今度の日曜日の過ごし方」助動詞 will の使い方

(注) \* は、授業分析を行ったもの



■ 表11：授業介入による心理的欲求の下位尺度得点の変化

		授業介入前 (2009.4 上旬)		授業介入後 (2009.9 下旬)	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
自律性	先生が「しなさい」と言うからしている。(反転項目)	2.88	1.13	3.32	1.06
	自分のことについて話す機会がある。	3.47	0.99	3.68	0.90
	話す内容を自分で選ぶことができる。	3.31	0.84	3.45	0.85
	先生は自分のペースに合わせてくれる。	3.31	0.95	3.50	1.01
有能性	自分の英会話に満足している。	2.78	1.13	3.00	1.22
	英会話ができないと思うことがある。(反転項目)	2.42	0.99	3.64	1.18
	英会話は、やればできると感じている。	3.58	0.99	3.64	1.18
	英会話で、「できた」といった満足感を味わえる。	3.56	1.15	3.86	0.96
	英会話で、先生からほめられたことがある。	3.02	1.15	3.20	0.96
関係性	英会話する友達は、仲がよい。	3.24	0.95	3.43	1.11
	英会話で、友達と協力して取り組むことができる。	3.76	0.92	3.96	0.89
	英会話は、友達同士で学ぶ雰囲気がある。	3.63	0.87	3.82	1.01
	英会話は、楽しい雰囲気を取り組んでいる。	3.47	1.10	3.89	1.06

### 3.3 結果と考察

#### 3.3.1 3つの心理的欲求支援の変化

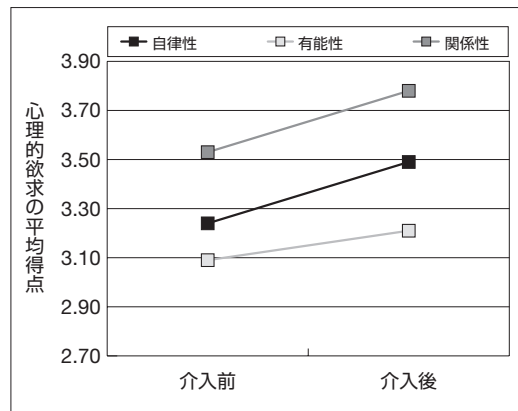
表11は、第1回質問紙調査(2009.4実施)と第2回質問紙調査(2009.9実施)におけるコミュニケーション活動に対する心理的欲求の各下位尺度の項目の平均値と標準偏差の変化を示したものである。表12と図4は、3つの心理的欲求の各下位尺度得点の平均の変化とt検定の結果を示したものである。これらの授業介入の前後の比較から、介入後の平均得点は、3つの変数について全体的に高い値を示すようになっていたが、特に、自律性支援と関係性支援に関して、有意な変化があったことが示された(自律性： $t(55) = -2.93, p < .01$ 、関係性： $t(55) = -2.94, p < .01$ )。有能性に関しては、1つの下位尺度項目において授業介入後に平均値が低くなっており、有意傾向を示すことはなかった。したがって、授業介入の心理的欲求の充足が可能であるかどうかについ

■ 表12：3つの心理的欲求得点の介入前後の平均値と標準偏差 (n = 56)

	介入前		介入後		t 値
	Mean	SD	Mean	SD	
自律性支援	3.24	0.64	3.49	0.64	2.93**
有能性支援	3.09	0.80	3.21	0.80	1.50
関係性支援	3.53	0.69	3.78	0.77	2.94**

\*\*\* $p < .001$  \*\* $p < .01$  \* $p < .05$

▶ 図4：3つの心理的欲求支援の介入前後の変化



ては、約6か月間の授業介入において、自律性と関係性に関しては授業介入により心理的欲求を満たすことが可能であったが、有能性においては十分に高めることができなかったと考えられる。

#### 3.3.2 コミュニケーション活動に対する動機づけの変化

(1) 全体的傾向から

表13は、第1回質問紙調査(2009.4実施)と第2回質問紙調査(2009.9実施)におけるコミュニケーション活動に対する動機づけの各下位尺度における項目の平均値と標準偏差の変化を示したものである。表14と図5は、動機づけの各下位尺度得点の平

■ 表13：授業介入による動機づけ下位尺度得点の変化

		授業介入前 (2009.4 上旬)		授業介入後 (2009.9 下旬)	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
内発的	英会話は楽しいから	3.24	1.13	3.58	1.13
	英会話に興味があるから	2.97	1.10	3.42	1.08
	英会話で、英語の知識が増えるのが楽しいから	3.39	1.13	3.88	1.04
同一視	使える英会話の技術を身につけたいから	3.39	1.19	3.75	1.15
	英会話は自分にとって、必要だから	3.44	1.12	3.95	0.93
	英会話の能力を身につけることは重要だから	3.53	1.04	3.93	1.00
	外国語を1つは話せるようになりたいから	3.93	1.03	4.21	0.96
取り入れ	よい生徒だと思われたいから	2.42	1.07	2.18	0.89
	英会話できないと、後悔するから	3.61	0.89	3.79	0.94
	英会話は、なんとなく格好いいから	2.64	1.01	2.82	1.12
外的	よい成績を取りたいから	3.59	1.21	3.42	1.27
	英会話は授業のきまりみたいなものだから	3.05	1.01	2.81	1.01
	周りの大人に、うるさく言われるから	2.86	1.29	2.60	1.10
無動機	英会話で、何を得ているのかわからない	2.86	1.12	2.46	1.07
	英会話は成果が上がらないような気がする	2.61	1.05	2.51	1.09
	英会話で勉強する理由がわからない	2.54	0.88	2.39	1.01
	英会話は時間を無駄にしている気がする	2.02	0.90	1.81	0.90

均の変化とt検定の結果を示したものである。これらの授業介入の前後の比較から、内発的動機づけと同一視的調整においては介入後の平均得点が高い値を示すようになり、外的調整と無動機においては介入後の平均得点は低くなった。そして、内発的動機づけ、同一視的調整、外的調整、無動機に関しては、有意な変化が示された（内発的動機づけ： $t(56) = -3.45, p < .01$ 、同一視的調整： $t(56) = -5.37, p < .001$ 、外的調整： $t(56) = 2.28, p < .05$ 、無動機： $t(56) = 2.30, p < .05$ ）。取り入乐的調整においては、1つの下位尺度項目において授業介入後に平均値が低くなっていたが、有意ではなかった。これらの結果から、6か月間の授業介入により動機づけの高まりが確認された。

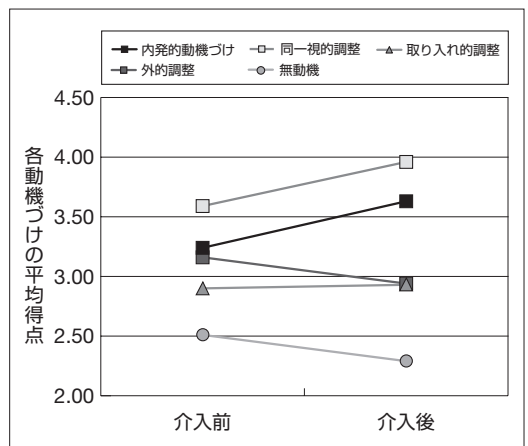
したがって、上記の3.3.1で述べた結果とあわせると、6か月間の授業介入によって、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求の充足に関しては自律性と関係性の心理的欲求を満たすことができ、それは内発的動機づけと同一視的調整といった自律性の高い動機づけの高まりにつながったことが確認できた。

■ 表14：各動機づけ得点の介入前後の平均点と標準偏差 (n = 57)

	介入前		介入後		t 値
	Mean	SD	Mean	SD	
内発的動機づけ	3.24	0.95	3.63	0.97	3.45**
同一視的調整	3.59	0.88	3.96	0.97	5.37**
取り入乐的調整	2.90	0.74	2.93	0.71	0.34
外的調整	3.16	0.79	2.94	0.81	2.28*
無動機	2.51	0.75	2.29	0.84	2.30*

\*\*\* $p < .001$  \*\* $p < .01$  \* $p < .05$

▶ 図5：各動機づけ得点の介入前後の変化



(2) 異なる各動機づけタイプの視点から

前項では、約6か月間のコミュニケーション活動に対する授業介入を通して、3つの心理的欲求（自律性、有能性、関係性）を充足できたのか、あるいは、それらの充足によって動機づけの高まりが見られたのかについて全体的な傾向を考察した。しかし、現実の学習場面においては、生徒一人一人は異なる動機づけを持っており、複数の動機づけから構成される動機づけスタイルを持っていると考えられる。個人の動機づけのあり方を動機づけスタイルとし、各動機づけスタイルと3つの心理的欲求支援の認知の違いを検討することで、より生徒一人一人に即した動機づけと3つの心理的欲求の関係が検討できるであろう。

そこで、自己決定理論における複数の動機づけから構成される動機づけスタイルを検討するために、第1回質問紙調査（2009.4実施）の「コミュニケーション活動動機づけ尺度」を使用し、授業介入を行った生徒（56名）のクラスター分析（Ward法）を行った。その結果、4つのクラスターに分類することが適切であると考えた。

クラスター1（18名）は、内発的動機づけと同一視的調整という自律的な2つの動機づけが相対的に高いスタイルであるため「自律的動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター2（13名）は、内発的動機づけと同一視的調整だけでなく、取り入れの調整と外的調整も高い値を示していることから「高動機づけスタイル」群と解釈できた。クラスター3は（11名）は、無動機と外的調整の動機づけが高い値を示しているため「低動機づけスタイル」群と解釈した。クラスター4（14名）は同一視的調整の得点だけが高得点であるため「同一視的動機づけスタイル」群と解釈した。

表15は各動機づけスタイルの第1回質問紙調査（2009.4実施）と第2回質問紙調査（2009.9実施）における3つの心理的欲求支援の各下位尺度における項目得点の平均値と標準偏差の変化、およびt検定の結果を示したものである。また、表16は、各動機づけスタイルの第1回質問紙調査（2009.4実施）と第2回質問紙調査（2009.9実施）の動機づけ平均得点と標準偏差の変化、およびt検定の結果を示したものである。

これらの授業介入の前後の比較から、「自律的動機づけスタイル」群では、3つの心理的欲求支援の中の関係性支援の認知得点が高くなり、有意（関係性： $t=2.19, p<.05$ ）な変化を示している。動機づけに関しては有意な変化を示した項目はないため、授業介入により関係性を満たすことはできなかったが、それが動機づけにつながるまでは至らなかったと言える。「高動機づけスタイル」群では、3つの心理的欲求支援の認知に有意な変化は見られないが、それ以外の群では、動機づけに関しては、内発的動機づけ、同一視的調整、外的調整、無動機において有意、あるいは有意傾向（内発的動機づけ： $t=3.32, p<.001$ , 同一視的調整： $t=2.42, p<.05$ , 外的調整： $t=2.24, p<.05$ , 無動機： $t=1.96, p<.01$ ）の変化が見られた。「高動機づけスタイル」群では、心理的欲求については3つのどれも高めることはできなかったが、介入前からすべての動機づけに対して高い得点を示しているにもかかわらず、4つの動機づけ

■ 表15：各クラスターの心理欲求得点の変化

	クラスター 1 (n = 18) 自律的動機づけ群					クラスター 2 (n = 13) 高動機づけ群				
	介入前		介入後		t 値	介入前		介入後		t 値
	Mean	SD	Mean	SD		Mean	SD	Mean	SD	
自律性支援	3.62	0.50	3.82	0.57	1.48	3.40	0.52	3.35	0.61	0.28
有能性支援	3.43	0.63	3.38	0.67	0.16	3.40	0.63	3.40	0.79	0.00
関係性支援	3.88	0.60	4.15	0.56	2.19*	3.69	0.34	3.92	0.51	1.50
	クラスター 3 (n = 11) 低動機づけ群					クラスター 4 (n = 14) 同一視的動機づけ群				
	介入前		介入後		t 値	介入前		介入後		t 値
	Mean	SD	Mean	SD		Mean	SD	Mean	SD	
自律性支援	2.60	0.41	3.00	0.50	2.52*	3.13	0.65	3.57	0.63	3.30**
有能性支援	2.28	0.70	2.65	0.72	1.39	2.96	0.86	3.27	0.91	1.82
関係性支援	2.92	0.76	3.23	0.91	1.67	3.42	0.70	3.59	0.83	0.78

■表16：各クラスターのコミュニケーション活動動機づけ尺度得点

	クラスター 1 (n = 18) 自律的動機づけ群					クラスター 2 (n = 13) 高動機づけ群				
	介入前		介入後		t 値	介入前		介入後		t 値
	Mean	SD	Mean	SD		Mean	SD	Mean	SD	
内発的動機づけ	4.02	0.53	3.95	0.85	0.30	3.44	0.75	4.13	0.65	3.32***
同一視的調整	4.04	0.67	4.21	0.69	1.40	4.00	0.62	4.35	0.45	2.42*
取り入的調整	2.93	0.62	2.88	0.69	0.80	3.69	0.50	3.49	0.50	1.53
外的調整	2.81	0.51	2.81	0.60	0.00	4.10	0.42	3.56	0.86	2.24*
無動機	1.91	0.67	1.83	0.81	0.43	2.52	0.53	2.08	0.73	1.98†

	クラスター 3 (n = 11) 低動機づけ群					クラスター 4 (n = 14) 同一視的動機づけ群				
	介入前		介入後		t 値	介入前		介入後		t 値
	Mean	SD	Mean	SD		Mean	SD	Mean	SD	
内発的動機づけ	1.86	0.70	2.33	0.91	2.14**	3.02	0.50	3.74	0.47	4.48***
同一視的調整	2.33	0.53	2.95	0.76	4.14*	3.60	0.54	4.05	0.59	3.72***
取り入的調整	2.42	0.62	2.48	0.62	0.71	2.53	0.50	2.83	0.71	1.22
外的調整	3.08	0.83	2.67	0.77	1.51	2.89	0.61	2.76	0.83	0.49
無動機	3.21	0.49	3.05	0.44	1.61	2.70	0.54	2.52	0.76	1.03

けについては高まりを見せたことが確認できた。「低動機づけスタイル」群では、3つの心理的欲求支援の中の自律性支援の得点が高くなり有意な上昇を示した（自律性： $t=2.52, p<.05$ ）。動機づけにおいては、内発的動機づけが有意な上昇を示した（内発的動機づけ： $t=2.14, p<.01$ ）。また、同一視的調整は有意傾向の得点の上昇が見られた（同一視的調整： $t=4.14, p<.05$ ）。「同一視的調整スタイル」群では、3つの心理的欲求支援の中の自律性支援の得点が高くなり、有意な上昇を示した（自律性： $t=3.30, p<.01$ ）。動機づけにおいては、内発的動機づけと同一視的調整の得点が高くなり有意な上昇（内発的動機づけ： $t=4.48, p<.001$ 、同一視的調整： $t=3.72, p<.001$ ）を示した。

以上のことから、6か月間の授業介入によって、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求の充足に関しては自律性と関係性の心理的欲求を満たすことが可能であり、その変化とともに、内発的動機づけと同一視的調整といった自律性の高い動機づけが高まるといった様子が見られることが確認できた。

### 3.3.3 研究2の考察

研究2では、研究1の考察から得られた示唆を参考に、実際の英語の授業で授業介入を行った。研究1からは、「自分自身の考えを述べる」、「生徒が自

ら考えて誰かに質問する」といった自己表現力を高めることを通して、自律性と有能性を高めることはこれまでのコミュニケーション活動の実践では比較的に見落とされている点であり、生徒が「自分自身の考えを述べる」活動、「生徒自ら考えて誰かに質問する」活動に対する動機づけをどのように高めるかといったことを考慮することは、動機づけを高める有効な手立てとして考えられるという示唆を得た。

そこで、上記の点を考慮して、6か月間の授業介入を行った結果、全体的な傾向の視点と動機づけ傾向の視点の両方の調査から、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求の充足に関しては自律性支援と関係性支援の心理的欲求支援の認知を高めることが可能であり、それは内発的動機づけと同一視的調整といった自律性の高い動機づけの高まりにつながったことが確認できた。

すなわち、研究1より自律性、有能性の認知の高まりがコミュニケーション活動の動機づけの高まりには重要と考えられたが、授業介入においては自律性支援と関係性支援の認知を高めることはできたが、有能性支援の認知を十分に高めることはできなかった。6か月間では、有能性支援の認知を十分に高めることが困難なことや有能性支援の認知を高める手立てを再度考察する必要性が教育的示唆として考えられる。

授業介入の4つの動機づけスタイル群と生徒の変

■ 表17：各動機づけタイプの授業介入前後の心理的欲求支援と動機づけの変化

動機づけタイプ	3つの心理的欲求支援の変化			動機づけ変化				
	自律性支援	有能性支援	関係性支援	内発的	同一視的	取り入的	外的	無動機
「自律的動機づけ」群生徒	—	—	◎	—	—	—	—	—
「高動機づけ」群生徒	—	—	—	◎	◎	—	△	△
「同一視的調整」群生徒	◎	—	—	◎	◎	—	—	—
「低動機づけ」群生徒	◎	—	—	◎	◎	—	—	—

(注) ◎は有意な上昇 △は有意な低下 —は有意な変化なし

化に関する調査結果を表17に示した。授業介入で実際に行った3つの支援と研究2の調査をあわせて検討すると次のことが考察できる。

「自律的動機づけ」群では、関係性支援の認知を高めることはできたが、それが動機づけの高まりにつながることは確認できなかった。「自律的動機づけ」群の抽出生に対する関係性支援の手立ては、「班員と協力して、自分の考えを話させる」、「ゲーム形式などで競争意識ある活動を班で楽しんで取り組ませる」であったことから、これらが関係性の充足に有効であることが示唆された。

「高動機づけ」群では、3つの心理的欲求支援に有意な変化は見られなかったが、動機づけに関しては、内発的動機づけ、同一視的調整に高まりが確認でき、外的調整、無動機に低下が確認できた。授業介入では、有効に働いていた心理的欲求支援は観察されたように見えたが、研究2の調査結果とあわせて考察すると、どのような心理的欲求の認知の高まりが効果的に動機づけの高まりに影響を与えたか判断はできないため、「高動機づけ」群の生徒に有効な手立てはさらに検討が必要なことが示唆された。「高動機づけ」群の生徒は、3つの心理的欲求が満たされているため、それらを充足するのではなく、それら以外の動機づけを高める環境や課題が大切であると考えられる。

「同一視的調整」群と「低動機づけ」群とでは、3つの心理的欲求支援の中の自律性支援の認知を高めることができ、内発的動機づけと同一視的調整といった動機づけを高めることができた。「同一視的調整」群の抽出生に対する自律性支援の手立ては、「自分の目標や目当てを持つことができる」、「自己評価の項目を具体化させる」、「自分なりの表現を生かしたり、自分なりの返答をすることによって、会話の単調さを防ぐ」であったことから、これらが自律性の充足に有効であったことが示唆された。「低

動機づけ」群の抽出生に対する自律性支援の手立ては、「自分なりの表現を生かしたり、自分なりの返答をすることによって、会話の単調さを防ぐ」、「外国人講師と1対1で話す」であったことから、これらが自律性の充足に有効であることが示唆された。

以上から、動機づけスタイルの違い、すなわち学習者の動機づけの特徴を考慮して、具体的に、どのような3つの心理的欲求が効果的に働くかを示すことができた。このことは、学習者一人一人に適した動機づけや学習指導を行うことにつながり、教育的示唆を含んでいると言える。

## 4 研究のまとめ

研究2では、コミュニケーション活動に対する自己決定理論の3つの心理的欲求を満たすような授業介入を行えば、コミュニケーション活動に対する動機づけを高めることが可能であるかに関して検証した。ここでは、授業介入によって、コミュニケーション活動に対する3つの心理的欲求の充足が可能であること、そして、それらを通して本当に動機づけを高めることが可能であることが確認できた。約6か月間の授業介入において、全体的な傾向として、自律性支援と関係性支援に関しては、心理的欲求を充足することが可能であり、内発的動機づけと同一視的調整といった自律性の高い動機づけが高まったことが確認できた。しかし、6か月間の授業介入では、有能性の心理的欲求を十分に高めることはできなかったことが確認された。

実際の教室で学ぶ生徒一人一人の動機づけに関して調査するためには、学習者の動機づけスタイルを意識して、3つの心理的欲求支援とその動機づけの高まりの関連を調査することが重要である。そこで、研究2において、クラスター分析を行い、「自

律的動機づけ」群、「高動機づけ」群、「低動機づけ」群、「同一視的動機づけ」群の4つの動機づけスタイルに学習者を分類し検討したところ、次のことが確認できた。

「自律的動機づけ」群では、関係性支援の認知を高めることはできたが、動機づけの十分な高まりは確認できなかった。これは、「自律的動機づけ」群は、もともと自律性の認知が高いといった特徴のために、自律性の高まりの認知の高まりは見られず、関係性支援の認知に高まりが見られ、十分な動機づけの高まりは見られなかったのではないかと考えられる。

「高動機づけ」群では、3つの心理的欲求支援に有意な変化は見られなかったが、動機づけに関しては、内発的動機づけと同一視的調整の高まり、外的調整と無動機の低下が確認できた。これは、「高動機づけ」群は、もともと心理的欲求は満たされており、すべての動機づけが高いといった特徴のために、高い動機づけがさらに自律性の高い動機づけに変化し、高まったと考えられる。

「高動機づけ」群の生徒といった動機づけが高い生徒もさらに動機づけが高まることを確認できたことは教育的示唆が大きいと考察できる。実際の教室場面では、動機づけの低い生徒に注目して、それらの動機づけを何とか高めることに多くの教師が意識を向ける傾向がある中、この結果からは、動機づけが高い生徒の動機づけをさらに高めることは可能であることが確認できた。そして、これは、教師が動機づけの低い生徒に目を向けるだけでなく、動機づけの高い生徒にも目を向け彼らの動機づけを高めることが大切であることを再確認することになり、それは、動機づけの高い生徒も含んだ学習者一人一人の動機づけを高める授業づくりに取り組むことが大切であるといった教育的示唆を含んでいるとらえることができる。

「低動機づけ」群と「同一視的調整」群では、3つの心理的欲求支援の中の自律性支援の認知を高めることができ、内発的動機づけと同一視的調整といった動機づけを高めることができた。「低動機づけ」群の生徒と「同一視的調整」群の生徒に対しては、自律性の欲求の充足のための手立てが効果的に働き、自律性の高い動機づけである内発的動機づけ

と同一視的調整が高まったのではないかと考えられる。すなわち、これらの生徒は、外発的な動機づけを有している生徒と言えるが、こういった生徒に対しては自律性の充足が重要であることが指摘できるのではないだろうか。

このように、これらの動機づけスタイルの視点からの調査により、動機づけスタイルの違いによって、3つの心理的欲求の充足のされ方が異なることが確認された。すなわち、学習者の動機づけの特徴を考慮して、3つの心理的欲求の中のどの心理的欲求を充足していくかを考慮することが、効率よく動機づけを高めるために必要であるということが示唆された。このことは、学習者一人一人に適した動機づけや学習指導を行うことにつながり、有意義な教育的示唆を含んでいると言える。

## 謝 辞

研究論文作成においては、今までの事例研究を通して得られた知識や経験と学習心理学に関する理論を精一杯に生かして、英語コミュニケーション活動に対する動機づけというテーマの下、その製作に取り組んでまいりました。ご指導いただいた英検の先生方やスタッフの方々にとっては、論文としてはまだまだ不十分なところも多くあるとは思いますが、多くの方々のご指導とご支援をいただき、私には満足したものが完成でき、たいへんうれしい気持ちで一杯です。研究論文の製作にあたっては、常に不安と期待を抱きながらその作成に取り組んできました。そのような私が、多くの方々のご協力とご支援をいただき、ここに論文を完成できたことを本当に心から感謝しております。そして、この1年間の論文作成を通して、本当に多くのことを学ぶことができたことを多くの方々のご協力とご支援のおかげであると感謝いたします。この4月からは、小学校の教員として、来年度から本格実施される英語活動の授業に取り組んでいます。論文作成を通して学ぶことができたことは、小学校の児童を指導する上でも貴重なことばかりです。今後は、論文作成を通して学んだことをできる限り活かし、子供たち、周りの同僚、保護者の方にそれらをお返ししていきたいと考えております。短いですが、これを私の謝辞とさせていただきます。

注 .....

共分散構造分析とは、直接観測できない潜在変数を導入し、その潜在変数と観測変数との間の因果関係を同定することにより社会現象を理解するための統

計的アプローチで、重みなし最小2乗法は、頻繁に使用される分析方法である。

参考文献 (\*は引用文献) .....

- 新井邦二郎 (編). (1995). 『教室の動機づけ理論と実践』. 東京: 金子書房.
- \* Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- \* 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.
- 森敏昭・秋田喜代美 (監修). 『授業を変える』. 京都: 北大路書房.
- 村井一彦・杣田淳・出口友行. (1996). 『学ぶ意欲が育つ授業—意欲が高まる場のあり方をもとめて—』. 『三重大学教育学部附属中学校 研究紀要』第18集.
- \* Ryan, R.M. (1991, 1993). *The nature of the self in autonomy and relatedness*. In J. Strauss & G.R. Goethal (Eds).
- \* Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- 上淵寿 (編). (2004). 『動機づけ研究の最前線』. 京都: 北大路書房.
- 八島智子. (2004). 『外国語コミュニケーションの情意と動機づけ』. 関西大学出版部.
- ゾルタン・ドルニェイ, 米山朝二・関昭典 (訳). (2005). 『動機づけを高める英語ストラテジー 35』. 東京: 大修館書店.

# 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—

茨城県立鬼怒商業高等学校 教諭 飯塚 秀樹  
申請時：茨城県立古河第一高等学校 定時制 教諭

### 概要

本研究では、通訳訓練法を用いたこれまでの SLA 研究を、「逐次通訳」、「シャドーイング」、「リプロダクション」、「プロソディー分析」という4つの視点から調査し、それらが英語コミュニケーション能力に与える影響を考察した。さらに、これらの先行研究の中から統計的に有意とされた活動や、主効果の認められた手法を統合し、新たに改良を加え、音声中心の学習法として「逐次通訳メソッド」を提起した。本メソッドによる処置を約5か月間継続した結果、以下の3点が示された。

- 1) 本メソッドに基づくリプロダクション活動後、語彙・文法力を測る事前・事後テスト間に統計上の有意差が認められた。
- 2) 音声の表層構造をとらえるシャドーイングに top-down 的認知処理プロセスを加えた結果、リスニング能力伸長度テストで有意に点数が伸びた。
- 3) IL (Interlanguage：中間言語) を書かせることで、音声中心の学習では解決されづらい言語分野が特定された。

本研究により、CALL システムを使った指導法の一例も示唆された。

### 1 はじめに

日本通訳翻訳学会の調査によると、2005年現在、国内約105の大学において通訳に関連する授業が実施されている（染谷・斎藤・鶴田・田中・稲生、2005）。同年度の文部科学省による学校基本調査速報では、国内に726の大学があると報告しているた

め、通訳教育をカリキュラムに組み入れている大学は、全大学の約14.5%にすぎない。しかし、通訳教育を受ける学生側に焦点を当てた「通訳クラス受講生たちの意識調査」（田中・稲生・河原・新崎・中村、2007）によれば、全体の80%に及ぶ学生たちが「英語力を高めたい」という理由で通訳コースを選択していることが明らかにされた。これは「通訳」の授業を介して、学生たちが従来の英語の授業とは異なる「語学力向上」のための何か新しい方略を期待していることの現れと言えるであろう。

現在、人や情報の国境を越えた移動が未曾有の勢いで増加しており、日本社会の多文化化、他民族化が進んでいる。このような社会の中で、外国語での情報発信力、特に口頭でのコミュニケーション能力の養成がますます重要性を増している。その対策の一環として、平成21年3月に告示された高等学校学習指導要領、第13節英語第3款「各科目にわたる指導計画の作成と内容の取り扱い」(3)の中では、「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」（文部科学省、2009）と明記されるようになった。これらのことを考え合わせると、今後異文化間のコミュニケーションに特化した通訳教育の果たす役割は非常に大きいと言える。

しかしながら、上記意識調査の中でも触れられているように、語学学習として通訳教育を位置づけた場合、それらが学生たちの語学力向上にどのように貢献しているのかについては、まだほんの一部しか明らかにされていない。

したがって、本研究ではこれまでの通訳訓練法を取り入れた「SLA 研究」、および「通訳研究」に関



する文献を学際的な視点から調査し、それらが語学方向向上にどのような理論的根拠を持ち、どのような成果を上げているのかを明らかにするとともに、その中から効果の認められた指導法を有機的に組み合わせ、その実践結果を考察するものとする。

## 2 文献研究

ここでは通訳訓練法とは具体的にどのようなものを指すのかを明示した上で、それらを扱った SLA・通訳研究について調査し、本研究の理論的背景を構築する。

### 2.1 通訳訓練法とは

染谷 (1996) によると、一般的な通訳訓練手法は以下 A~C のカテゴリーに分類され、19の項目に及ぶ。

#### A 通訳演習

1. 逐次通訳演習
2. サイト・トランスレーション演習
3. 同時サイトラ演習
4. 同時通訳演習

#### B 個別技能訓練

5. シャドーイング
6. リテンション=リプロダクション
7. クイックレスポンス
8. パラフレージング
9. ノートテイキング
10. 大意要約
11. スラッシュ・リーディング
12. 文頭からの訳出技法の習得
13. デリバリー

#### C その他

14. 音読とプロソディー分析
15. 区切り聞き/訳
16. スピードリーディング
17. ブラックボックスリーディング
18. ディクテーション
19. 語彙増強

通訳訓練にはその前提として常に言語変換が伴うが、本研究では通訳訓練法を用いた外国語学習、その中でも特に「外国語による口頭でのコミュニケーション能力の養成」という側面に焦点を当てるため、L2からL1への訳出技術を高める練習や、クイックレスポンスなど常にL1を介さなければならない訓練方法は基本的に調査対象から外し、ダイレクトにL2発話技術の向上に関与し得るものを上記19項目の中から注意深く選択する。

このような観点でフィルタリングを行った結果、通訳訓練法を用いた外国語学習として以下の5項目を抽出した。

1. 逐次通訳演習
2. シャドーイング
3. リテンション=リプロダクション
4. パラフレージング
5. プロソディー分析

1の逐次通訳 (consecutive interpreting) について触れたい。Wikipedia では逐次通訳を以下のように定義している。

“... the interpreter sits or stands beside the source-language speaker, listening and taking notes as the speaker progresses through the message. When the speaker pauses or finishes speaking, the interpreter then renders a portion of the message or the entire message in the target language.”

要約すれば、逐次通訳とは通訳者が話者の話をノートテイキングしながら聞き、セグメントごとに順次訳出していく通訳方法と言えるであろう。実際の逐次通訳では、言うまでもなくSL (起点言語) を上記の方法によりTL (目標言語) に変換していくが、ここでは外国語学習という視点からその形態の一部を変化させ、L2を聞き、その要旨を書き留めたノートを手がかりに、再度L2を用いて内容を自分の言葉で表現する練習ととらえ直し、L2発話技術の向上に関与し得るものとして上記5項目に加えている。また、4のパラフレージングは「あるセンテンス (またはパラグラフ) を聞き (あるいは読み)、その内容を自分の言葉で言い換える訓練」(染谷, 1996) と定義されているため、これら二者間には「自

分の言葉で表現する、言い換える」という共通の言語活動が見られる。したがって、ここではパラフレーズを逐次通訳に吸収させ、「逐次通訳」、「シャドーイング」、「リテンション＝リプロダクション」、「プロソディー分析」の4項目を扱った文献について考察する。

## 2.2 上記4項目を扱った研究から

### 2.2.1 逐次通訳

逐次通訳を扱った研究として「英日逐次通訳プロセスを応用した英語学習」(新崎, 2005)を検証する。新崎は研究を始めるにあたり、逐次通訳プロセスにおけるリスニングと、例えばテストの質問に答えるようなリスニングとの間には明確な違いがあることに着目した。Jones (2002) は、通訳者が用いる active and attentive listening は、日常会話における passive listening や、自分にとって役立つ情報のみを取り込もうとする active and selective listening と異なるとしている。つまり、通訳者にはその職務の性質上、常に生成を意識したリスニングが要求され、しかもその生成する内容は SL スピーカーが意図した内容と原則として情報価値が等価でなければならない。このような「忠実に聞く」、「聞き手に情報を伝える」という2つのタスクが通訳者には常に課されているため、必然的に彼らの active and attentive listening は通常のリスニングとは異なってくる。新崎はこのような能動的なタスクを英語学習に組み入れることで、選択的注意が喚起され、学習効率や学習意欲の向上につながると考えた。そこで、英日逐次通訳プロセスから「英語の音声を忠実に聞く」ことに集中したリスニングと、聞き取った英語を日本語に訳出せずに、そのまま英語で生成するアウトプットの練習を組み合わせ、DLS (Dynamic Listening and Speaking) 英語学習法セミナーとして、その効果を検証した。

セミナー実践後のアンケート調査では、参加者の94%が「DLSは英語学習の役に立つ」と回答しており、また、具体的に英語のどの技能に役立つかという質問に対しては、「52%が Speaking, 39%が Listening」と答えている。しかし新崎も指摘しているが、これらはもちろん感想であり、実際的な効果が明らかにされたわけではない。しかし、学習者の動機づけが学習効果に与える影響は大きいと考えられ、90%以上の参加者が肯定的な回答をしているこ

とは注目に値する。

DLSでは、英語で書かれた簡単な内容の例文が一度だけ読み上げられ、聞き取った内容を英語でパートナーに説明するという形態がとられた。この練習ではパートナーに内容を正確に伝えるため、情報を漏らすことなく「忠実に聞く」ことが求められる。そして英語で情報をリプロデュースすることから、統語面を含むアウトプットの意識に対しても働きかけをする。しかし聴解上の音声処理や、アウトプット時における発音など、音声面はサポートされていない。生成をするために「忠実に聞く」ということはあくまでも意識上の取り組みであり、英語プロソディーセンスの獲得など、技術的な側面からは問題が残る。

では、音声面をサポートするための手段としてどのような方法があるのか。その答えをプロソディーおよびシャドーイング関連の文献から探る。

### 2.2.2 プロソディーおよびシャドーイング

英語では1つの強母音と次の強母音が見れる間隔は、その間に存在する弱母音の数に関係なく、ほぼ一定になるようとする傾向がある(斉藤, 2008)。これは等時性(isochronism)と呼ばれるもので、英語プロソディーを特徴づける大切な要素の1つである。一方、日本語は子音+母音を単位とするモーラ(mora)でリズムをとる言語であり、そのため日本語の感覚で英語を読むとその等時性が損なわれ、英語らしく聞こえない。この両言語の持つプロソディーの違いは、同時にリスニングにも影響を与え、日本人学生が英語のリスニングをするとき、等時性の間に埋もれた弱母音を認識できず、その結果英語が聞き取れないと考えられる。したがって、このプロソディーの違いを体得する過程を経なければ、日本人学生の英語コミュニケーション能力は改善されない。

村尾(2006)はゲーティング法という手法を用いて、英語母語話者が英語を聞き取る上で、どの程度プロソディーに依存しているのかを明らかにした。それによると、What can I do for you?などの定型表現の場合、プロソディー情報があれば平均4.42%の呈示率で文が特定されたのに対し、プロソディーの手がかりがなしでは、約7割程度まで呈示されなければ文は認識されなかった。さらに日本人学生の場合、リスニングレベルが下がれば下がるほど、プ

ロソディーに依存する割合も低下することが明らかにされた。つまり、英語のプロソディーセンスが未獲得の状態では、弱母音を含め音声の認識が不十分となり、英語母語話者の話を正確には聞き取れない。同様にプロソディーが伴わない英語で話をしたとしても、母語話者には認識されない音が存在してしまう。

この問題に対して、染谷（1996）はオリジナル音声を忠実に模倣するシャドーイングには言語間のリズムや発音の違いに気づきを与え、リスニングの基礎となるプロソディーセンスを養成・強化する効果があるとしている。ではシャドーイングを取り入れた実践研究では具体的にどのような効果が認められているのか。

鈴木（2007）は、シャドーイングが聴解力の向上に寄与するのではないかとする先行研究（玉井, 1992, 2002, 2005）を受け、全日制普通科に在籍する高校3年生を対象にシャドーイングを導入した授業を実践し、リスニング力の変化について検証した。この研究ではシャドーイングをリスニング、Repetition、そしてRead and look-up活動とも比較・検証しているが、ここではシャドーイングおよびリスニングの2群のみを考察する。表1にその研究概要と結果を示す。

これらの結果を見ると、シャドーイングを実施したグループの中で唯一有意差が検出されたのは、L.L.教室で5日間実施された未知テキストのシャドーイング群にすぎない。シャドーイングの総処置回数から言えば、普通教室で1学期間実施されたものの方が多いが、なぜそれらには有意差が認められないのか。上記の結果を見る限り主効果はあるものの、シャドーイング技術の向上がリスニング能力の向上を意味するとは必ずしも言えない。

染谷（1996）によると、プロソディーは自然なコ

ミュニケーションにおける意味伝達のおよそ30～40%を担っているとされるが、これを逆の視点からとらえれば、たとえシャドーイングにより英語のプロソディーが完全に獲得できたとしても、それは英語リスニング能力向上への必要条件を100%満たすわけではなく、その内の30～40%の貢献度にすぎないことを意味する。したがって上記実験において、ほとんどのシャドーイング群に有意差が認められなかったのも、リスニング能力テストの30～40%を占めるスキルのみをシャドーイングで高めていたためと言えるであろう。この点については玉井（2002）も「シャドーイング技術＝リスニング力」という等式は成り立たないと実験結果から導き出しており、その二者間の相関が低い理由として、シャドーイングによる音韻分析段階のプロダクトと、リスニングテストによる意味処理までなされた最終的なプロダクトを比較していたためと指摘している。話を理解するということは、音声の表層構造をとらえるといった技術的な音声処理だけではなく、背景知識を使ったtop-down的な認知処理も必要となる。その両者を併せ持つて、初めてリスニング能力向上へとつながる。上記実験で未知テキストのシャドーイング群のみに有意差が現れた理由として、鈴木自身も生徒がどのような内容の話なのかと推測しながら活動したため、bottom-upおよびtop-down処理の両方がバランスよく行われていたのではないかと推察している。これらのことからシャドーイングの効果をも最大限に引き出すためには、top-down的な認知処理をその活動に組み入れる必要があると言える。

では次に、シャドーイングがスピーキング能力に与える影響について考えたい。上記の文献研究から、発話時においても、その内の30～40%を占めるプロソディーが発話を補助するであろうことは容易に想像できる。しかしシャドーイングには口頭での

■ 表1：シャドーイング活動結果（鈴木, 2007: p.121）

期間・場所	処置方法※	処置回数	pre-post	ANOVA	t 検定
5 日間 L.L. 教室	未知テキスト	導入時に 2 回×5 日間	GTEC7/8	主効果あり, 交互作用なし	有意差あり
	既知テキスト	復習時に 2 回×5 日間			有意差なし
	リスニング	授業時に 3 回×5 日間			有意差あり
1 学期間 普通教室	未知テキスト	導入時に 2 回×16 日間	GTEC7	主効果あり, 交互作用なし	有意差なし
	既知テキスト	復習時に 2 回×17 日間			有意差なし
	リスニング	授業時に 2 回×18 日間			有意差あり

※処置方法の未知・既知テキストとは未知・既知テキストのシャドーイングを意味する。

コミュニケーション能力をさらに高める上で、決定的に欠落してしまうものがある。音声の後に続きそれをリピートする活動というのは、決して自発的な発話とは言えず、それは模倣の域を出ていない。そこには自ら情報を発信しようとする意識が欠落してしまう。つまり、大きな枠組みで考えれば、シャドーイングは input 寄りの活動と言わざるを得ないであろう。学習者は自ら発話を試みることで統語面を含めたさまざまな課題に気づき、自己修正をしていく。そのような output 活動によるメタ言語的修正プログラムが学習者自身に備わることなしには、言語の自動化は促進されない。Swain (1985, 1998) は、カナダにおけるイマージョン・プログラムの子供たちを観察した結果、大量の input を受けているにもかかわらず、彼らの発話には多くの文法的誤りがあることに着目し、output を重視する出力仮説 (output hypothesis) を唱えた。さらに Izumi (2002) は、output と言語項目への気づきに関する実証的な研究の中で、input 単独では目標言語項目の習得を促すほどの効果が見られなかったとし、input と output 活動の両方に参加した学習者の伸びが最も大きかったことを明らかにした。では、output 活動であるリプロダクションに焦点を当てた実践研究ではどのようなことが明らかにされているのか。それらを関連文献から探る。

### 2.2.3 リプロダクション

前田 (2008) はディクトグロスという手法を用いて学習者の output 活動を促し、それがリスニング、文法、ライティングの3項目にどのような影響を与えるのかを検証した。ディクトグロスとは、メモを取りながら英語を聞き、学習者自身の英語で話の全体像を復元する活動で、SL と IL (Interlanguage; 中間言語) との比較から表現上のさまざまな気づきを獲得し、英語表現力の向上に資することを目的としている (Wajnryb, 1989)。この研究ではメモを取りながら聞くことに top-down 的認知処理を高める効果が見られ、先に触れた未知テキストのシャドーイングと同様、リスニング能力テストで実験群・統制群間に有意差が生じることが明らかにされた。文法能力テストにおいては主効果こそ認められたものの、そこには統計上顕著な差は検出できなかった。しかし、ライティングテストでは英文産出量が増加し、同時に3単現の s の付け忘れや、時制の誤用な

ど「局所的誤り」に減少傾向が見られたとしている。一方、英語表現力の育成にリプロダクションを導入した池邊 (2004) の研究では、SL と IL の比較を継続させた結果、fluency が増すにつれ error-free の T-unit 数は減少傾向にあったが、後半にはその数にも上昇傾向が見られたと報告している。つまり、これらの output 活動には外国語での表現力を増幅させると同時に、メタ言語的意識を高め、発話に不可欠なある一定の統語知識をも定着させる効果があると言える。

では、SL と IL の比較をすることで、L2学習者は具体的に言語間のどのような違いに「気づく」のであろうか。Abe (2009) は、IELTS ライティングテストを用いて、学生たちに自らが書いたエッセイ (IL) とモデルエッセイ (SL) とを比較させ、具体的な「気づき」の例を明らかにした。それによると、lexicon, content, form, discourse の順に気づきの度合いが高かったと報告しており、lexicon や form のカテゴリーにおいては、redundancy の問題、単数・複数の誤用、より適切な語彙、より洗練された表現、そして時制の誤りなどに気づき、content や discourse では、段落の構成、そして理論の流れなどの違いに気づいたとしている。第二言語習得には L2 を実際に用いることが不可欠なことは言うまでもないが、何のフィードバックもなしに output 活動をするより、SL との比較活動を導入することで、学習者はより多くの「気づき」を得られ、それが言語習得をさらに促進させる。上記2つの output 活動はシャドーイングに欠けていた「自ら情報を発信しようとする意識」に働きかけるものであるが、SL との比較を紙面上で行っているため、IL は書き言葉にとどまり、口頭でのコミュニケーション能力の開発までには至っていない。しかし、最新の CALL (Computer Assisted Language Learning) システムを利用すれば、学習者は自身の IL を PC 上に記録することができ、音声面でも SL との比較が可能となる。このようなシステムを活用することで、学習者はプロソディーの違いにも敏感になり、そこで得られる「気づき」は音声の技術的処理のみならず、口頭でのコミュニケーション能力を高めることにも貢献するであろう。

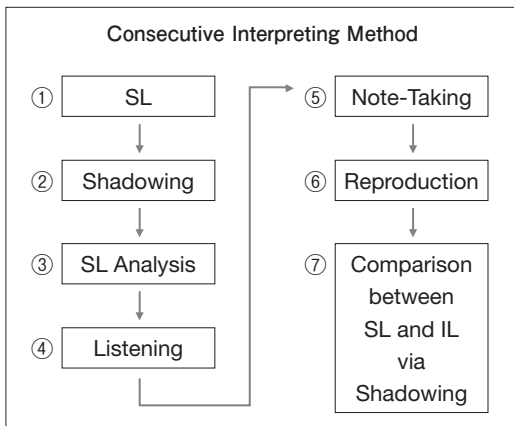
### 3 通訳訓練法を用いた外国語指導モデル、並びにその研究仮説

これまで通訳訓練法を用いた語学研究について、「逐次通訳」、「プロソディー分析」、「シャドーイング」、そして「リプロダクション」の観点から考察してきた。ここではこれらの先行研究から統計的に有意とされた活動や、主効果が認められた手法を統合させ、さらに聴解・発話上サポートされていない部分に修正を加え、通訳訓練法を用いた外国語指導モデルとして、新たに「逐次通訳メソッド」を提起する。そしてこのメソッドから導き出し得る能力・技術を本実践研究の研究仮説とする。

#### 3.1 逐次通訳メソッド

本メソッドは、プロソディーセンス獲得のためのシャドーイングをDLSに組み入れ、output能力並びに音声の技術的処理能力の向上をめざす指導モデルである。つまり、逐次通訳プロセスに準じて、ノートテイキングしながらSLを聞き、そのノートを手がかりにSLを学習者自身のILで言い換えることを活動の中心とする。以下に「逐次通訳メソッド」の一連の流れを図式化し、それぞれの項目について解説を加える。

▶ 図1：逐次通訳メソッドの流れ



- ① SLは教科書に付属する音声CD、または音声教材を指す。
- ② 未知テキストのシャドーイング（コンテンツシャドーイング）<sup>(注1)</sup>を用いて、holistic chunk processing（門田, 2003）を行い、SLの全体的なプロソディーを把握すると同時に、top-down 処

理を活性化させる。

- ③ SLで使われる語法、文法を解説。
- ④⑤ リスニングをしながらノートテイキングを試み、キーワードを書き留める。
- ⑥ 上記キーワードを見ながら口頭でのリプロダクション。内容を再生できるようになった時点でSLを録音する。
- ⑦ SLと⑥のILとを比較。コンテンツシャドーイングで、SLとILとの違いを意識させ、情報価値は等価であるか、ILの中で用いた表現は適切であるかを検証する。次にプロソディーシャドーイング<sup>(注2)</sup>を実践し、発音、イントネーション、音の連結、弱化、吸収など、音声上の違いを詳細にわたり分析する。

(注) (1) コンテンツシャドーイングと(2)プロソディーシャドーイングはそれぞれ、内容の意味理解に注意を向けて行うシャドーイングと、音声的な要素に注意を向けて行うシャドーイングを指す（倉田, 2007）。

#### 3.2 研究仮説

本実践研究の仮説は以下の3つである。

- (1) リプロダクションとシャドーイングを統合させた本メソッドにより、統語知識、語彙選択力が活性化され、情報発信力が向上すると考えられる。したがって、英語の発信に必要な語彙・文法に関する事前・事後テスト間には統計上有意な差が生じる。
- (2) 未知テキストのシャドーイング、およびメモを取りながらのリスニングにはリスニング能力向上に有効なtop-down処理を高めることが明らかにされた。本メソッドではこれらの活動に加え、シャドーイングを駆使しプロソディー上の差異も検証するため、リスニング能力伸長度測定テストでは回数を重ねるごとに点数が上がる。
- (3) CALL教室でのリプロダクション、シャドーイングで90%以上のSL再現率を獲得した生徒にILを書かせる活動を行う。CALL教室では音声中心の活動となるが、ILを実際に書かせることで音声のみの活動では解決できないプロソディーおよび統語上の言語分野が特定される。

## 4 研究方法

### 4.1 逐次通訳メソッドの実践

上記 Consecutive Interpreting Method の図式中、③の SL Analysis は普通教室で、それ以外はすべて CALL 教室で行う。本校に設置されている機材は CaLabo EX で、教科書に付属する音声 CD を .mp3 に変換し、本機材を活用した。実施機関は9月下旬から3月までの約5か月間で、教科書のレッスンごとに逐次通訳メソッドを処置した。シャドーイングおよびリプロダクションの総処置回数は各学年とも200回を超える。

### 4.2 対象学年・生徒

被験者は本校定時制1～3学年に在籍する生徒である。毎回の授業において、在籍するほぼ全生徒に逐次通訳メソッドを処置したが、結果分析では、事前・事後テストの両者を受験したもの、3回のリスニング能力伸長度測定テストをすべて受験した生徒を対象にした。詳しい人数については実験結果に明記してある。生徒の中には中学校時代、学習の機会に恵まれなかった者も多くいたが、CALL 教室での新しい取り組みということで、積極的に参加してくれた。


### 4.3 事前・事後テスト、リスニング能力伸長度測定テスト

事前・事後テストには STEP 2008年度第3回検定、4・5級の語彙・文法問題から25問を選び作成した。処置期間は約5か月間あるため、テストの学習効果は少ないと判断し、事前・事後テストとも全学年同一問題を使用した。一方、リスニング能力伸長度測定テストには（財）日本英語検定協会 Step-up Listening Step 2（英検3級レベル）の第1回～3回を全学年共通で用いた。

### 4.4 逐次通訳ノートテイキングについて

前述の Consecutive Interpreting Method⑤の Note-Taking は難易度が高いと感じる生徒が多かったため、クラス全員で英語を聞きながらノートの取り方を考えた。図2にノートの一例と該当する SL を示す。このようなノートをもとに、生徒はリプロダクションを約5か月間継続的に実践した。

▶ 図2：Note-Taking の一例

Example of Note-Taking	SL
昔 人々 使	In the old days, people used
	windmills
多 地 世	in many parts of the world.

## 5 結果

### 5.1 語彙・文法に関する事前・事後テストの分析結果

#### 5.1.1 記述統計

表2は各学年の平均得点と標準偏差をまとめたものである。平均得点を見ると学年ごとに点数は上がっており、標準偏差を見た場合、事後テストでは2学年に比べ3学年は得点のばらつきがおよそ2ポイント高い ( $6.08-4.01=2.07$ )。つまりクラス全体から7割の生徒を見た場合、3学年で上は21点から下は9点の間に得点が分布しており ( $15.25\pm 6.08$ )、一方2学年は17点から9点間 ( $13.08\pm 4.01$ ) に分布している。なおルビン検定の結果から、いずれのテストにおいても学年間の得点分布は等分散していた (事前： $F(2, 42) = 0.02, p = .977$ ; 事後： $F(2, 42) = 2.80, p = .072$ )。

■ 表2：事前・事後テストにおける記述統計

Year	N	Pre		Post	
		Mean	SD	Mean	SD
1	20	10.95	5.08	12.30	5.66
2	13	12.15	5.24	13.08	4.01
3	12	13.00	5.08	15.25	6.08

(注) フルスコアは25点。

#### 5.1.2 分散分析

事前・事後テストの学年間の得点比較のため、2元配置（混合モデル）の分散分析を行った（表3）。その結果、テスト・学年間には交互作用は検出されなかった ( $F(2, 42) = 0.63, p = .537$ )。しかし、テストに関しては事前・事後間で有意差が見られ ( $F(2, 42) = 10.71, p = .002$ )、事後テストでは有意に

得点の向上が確認された。なお、学年間には得点の有意差は見られなかった ( $F(2, 42) = 0.93, p = .403$ )。今回の指導経過により、おおむね語彙・文法力の向上にはある程度貢献したとみられる。

■ 表 3：事前・事後テストの分散分析表

Within	SS	df	MS	F	p
Session	48.65	1	48.65	10.71	0.002
Session×Year	5.74	2	2.87	0.63	0.537
Error	190.86	42	4.54		
Between	SS	df	MS	F	p
Year	93.80	2	46.90	0.93	0.403
Error	2121.15	42	50.50		

## 5.2 3回リスニング能力伸長度測定テスト結果分析

### 5.2.1 記述統計

表 4 は 3 回のリスニングテストごとに、各学年の得点平均および標準偏差をまとめた記述統計値である。平均得点を見渡す限り、1 回目および 3 回目は学年が上がるにつれて高くなったが、2 回目の得点分布は 2 学年と 3 学年とで入れ替わっている。なお標準偏差については、1 学年 1 回目のテストで分布が狭く、3 学年の 3 回目では他の学年よりも得点のばらつきが大きくなった。

■ 表 4：リスニング能力伸長度測定テスト記述統計

学年	N	テスト1		テスト2		テスト3	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
1	15	2.47	0.83	3.40	1.50	3.27	1.62
2	13	3.15	1.91	3.85	2.03	5.46	1.94
3	19	4.05	2.32	3.47	1.35	5.89	3.07

### 5.2.2 分散分析

次にリスニングテストの実施時期および学年間の得点比較のため、2 元配置（混合モデル）の分散分析を行った（表 5）。その結果、実施時期および学年の間に交互作用が検出された ( $F(4, 88) = 3.24, p = .016$ )。そこで、それぞれの要因を分け 1 元配置の分散分析による下位検定を行った。

第 1 の下位検定として、実施時期別に学年間の得点比較を行ったところ、表 6 の下段に見られるとおり、3 回目のみに有意差が確認された ( $F(2, 46) = 5.49, p = .007$ )。つまり、指導終了直後の 3 回目

において学年間の得点に統計的な違いが推定される。そこで Tukey HSD 法による多重比較によって調べたところ（表 7）、1～3 学年間で 1% 水準の有意差が確認された ( $1 < 3: p = .007$ )。このことから今回の経過には当該学年間の指導効果の違いが考えられる。

■ 表 5：2 元配置の分散分析表 (学年×テスト回数)

Within	SS	df	MS	F	p
Session	69.36	2	34.68	14.14	0.000
Session×Year	31.81	4	7.95	3.24	0.016
Error	215.82	88	2.45		
Between	SS	df	MS	F	p
Year	54.09	2	27.05	3.96	0.026
Error	300.53	44	6.83		

■ 表 6：ANOVA (学年間の比較)

		SS	df	MS	F	p
Session 1	Between	21.46	2	10.73	3.14	0.053
	Within	150.37	44	3.42		
	Total	171.83	46			
Session 2	Between	1.59	2	0.79	0.31	0.738
	Within	114.03	44	2.59		
	Total	115.62	46			
Session 3	Between	62.85	2	31.43	5.49	0.007
	Within	251.95	44	5.73		
	Total	314.81	46			

■ 表 7：Tukey HSD 法による多重比較結果 (学年)

						95% CI	
DV	(I)	(J)	MD	SE	p	LB	UB
Session	1	2	-2.19	0.91	0.051	-4.39	0.00
	1	3	-2.63	0.83	0.007	-4.63	-0.62
	2	3	-0.43	0.86	0.870	-2.52	1.66

また、第 2 の下位検定として反復測定による 1 元配置分散分析から、学年別にリスニングパフォーマンスの推移を調べた（表 8）。1 学年に関しては、テスト回数間に有意差がなく ( $F(2, 28) = 2.04, p = .148$ )、指導前後での聴解力の伸びはなかったと推定される。一方、2・3 学年はテスト間の有意差が見られ (2 学年:  $F(2, 24) = 16.28, p < .001$ ; 3 学年:  $F(2, 36) = 8.00, p = .001$ )、実施時期の得点に何らかの変動があることが明らかとなった。

■ 表 8：リスニングパフォーマンスの推移

1 学年	SS	Df	MS	F	p
Session	7.64	2.00	3.82	2.04	0.148
Error	52.36	28.00	1.87		
2 学年	SS	Df	MS	F	p
Session	36.46	2.00	18.23	16.28	0.000
Error	26.87	24.00	1.12		
3 学年	SS	Df	MS	F	p
Session	60.74	2.00	30.37	8.00	0.001
Error	136.60	36.00	3.79		

そこで Bonferroni 法によるペアごとの比較を参照したところ、両学年とも3回目の得点が1～2回目の得点を有意に上回っていた(表9)。

■ 表 9：ペアごとの比較(有意確立の太字部分参照)

2 学年		95% CI				
(I)	(J)	MD	SE	p	LB	UB
1	2	-0.69	0.31	0.132	-1.55	0.16
1	3	-2.31	0.50	<b>0.002</b>	-3.69	-0.92
2	3	-1.62	0.42	<b>0.007</b>	-2.77	-0.46
3 学年		95% CI				
(I)	(J)	MD	SE	p	LB	UB
1	2	0.58	0.63	1.000	-1.09	2.25
1	3	-1.84	0.61	<b>0.022</b>	-3.45	-0.24
2	3	-2.42	0.65	<b>0.005</b>	-4.15	-0.69

### 5.3 ILに見られるプロソディー・語彙・統語上の誤用

リプロダクション、シャドーイングで90%以上のSL再現率を獲得した生徒にILを書かせる活動を行った。その結果以下のようなILが観察された。(表10, 表11)

■ 表 10：プロソディー・語彙レベルの誤用

プロソディー・語彙	
IL	SL
gayn	grain
grein	
helpfur	helpful
pepol	people
pepor	
souce	south
word	world
a reader	a leader
bunk	bank
def	deaf
gradiation	graduation
guraduretion	
her	hear
hera	
plers	please
sterted	started
wark	work
yers	ears
apploch	approach
forcas	focus
fourcas	
harde	heard
harde	
hearty approche	healthy approach
helthy	healthy
move ment	movement
plaiz	prize
thogh	though
waset	waste
west	



■ 表11：統語レベルの誤用

文 法	
IL	SL
a helpful	are helpful
grain and flour	grain into flour
have a windmills	have windmills
use	used
wind from the south	winds from the south
asked to my mother	asked my mother
asket ta my mother	
at but time	at that time
I stagggle	my struggle
in become	and become
join the volleyball club	joined the volleyball club
needed new challenge	needed a new challenge
needed the new challenge	
needed the new challenge	
started lean	started to learn
started learn	
sterted learn	
worked the bank	worked in a bank
worked the bunk	
become	has become
protect environment	protect the environment
this word used	this word was used
used Ms. Wangari Maathai	used by Ms. Wangari Maathai
Whats a waste	What a waste

## 6 考察

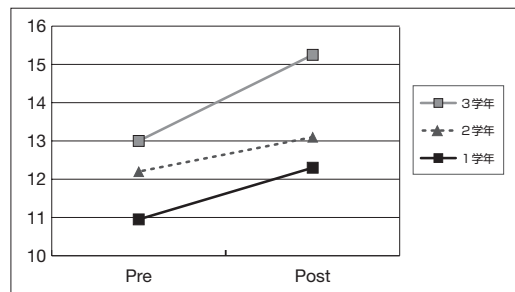
### 6.1 事前・事後テストに関する考察

3.1 ⑥のリプロダクション活動には語彙・文法力が欠かせない。SLの概念を表現するために、まずどのような語彙を当てはめるのか、さらに意味をなす英語として成立させるために、それらの語彙をどのような順序で組み立てるべきなのか。生徒はSLの再現を自ら試みることでこのような問題に直面する。そして表現できない部分が特定された時点で、3.1 ⑦のシャドーイングにより、それらの解答を探り出す。このプロセスを経ることで、生徒は語彙・文法機能を机上の知識としてではなく、表現をするための必須アイテムとして立体的にそれらを体験し

獲得していく。このリプロダクションをペアワークとして取り組ませたところ、「この文は過去形」、「複数形だからsを付ける」などと教え合っている姿が頻りに観察された。事前・事後テスト間で有意差が検出されたのも、この活動により語彙・文法力が活性化されたためと言えるであろう。

図3は各学年の事前・事後テスト間における得点の推移を示したものである。前述したとおり、これらのテストには1～3学年まで共通問題を使用した。学年を追うごとに平均点に上昇が見られるが、これは学習年数が作用したためと考えられる。解答状況を分析すると、主語を代名詞で言い換える問題が全学年で正答率30%未満となった。その理由として、シャドーイングによる修正を多用した結果、SLを絶対的な規範として扱ってしまい、代名詞で置き換えるような許容が狭まってしまったことが推察される。学習段階初期においては、自身のILには自信が持てず、SLに固執してしまう傾向があると言えるであろう。

▶ 図3：各学年の事前・事後テスト間における得点の推移

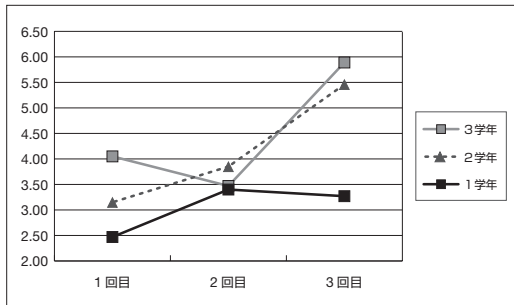


### 6.2 3回リスニング能力伸長度測定テストに関する考察

本テストには全学年共通で英検3級レベルのStep up Listeningを使用した。5.1.2の記述統計値が示しているように、1学年1回目のテストで狭い分布が確認された。これは1学年の聴解パフォーマンスが未熟達で床面効果が見られたと推測される。その結果、1学年ではテスト回数間に有意差は観察されず、指導前後での聴解力の伸びは見られなかった。しかし事前・事後テスト間には顕著な差が見られていることから、レベルに応じたリスニングテストを実施することで、別の結果が得られたのではないかとと思われる。

また、各学年の平均得点の推移（図4）から読み取れるように、3学年の2回目のテストで交互作用が確認された。これはリスニングテストを単独ではなく、定期試験に組み入れる形で実施したため、生徒の注意力が散漫になってしまったことが原因として考えられる。しかし、2、3学年とも3回目のテストでは有意に得点が増加した。3学年3回目のテストでは得点にばらつきが見られ、指導経過による効果に個人差が見られたと思われる。

▶ 図4：各学年の平均得点の推移



## 6.3 ILの誤用に関する考察

### 6.3.1 プロソディー・語彙レベルの誤用

helpful [helpfəl] や people [pi:pəl] など、語尾に [l] 音がある場合、IL では [l] 音を落として記述している例が見られた。これは [l] 音と綴りの関係がとらえきれていないことを示唆するが、日本語の「ル」音とは異なる英語固有のプロソディーが身についたとも考察できる。また、started [startəd] や heard [hɜ:rd] など、母音を取り違えて把握している例も見られた。日本人学生にとって、これらの母音はシャドーイングでは身につけ難い音声と言える。事前にこれらの音の違いを説明しておくことで、もう少しプロソディーの違いに敏感になれたのではないかと考えられる。

### 6.3.2 統語レベルの誤用における考察

SL 中の asked my mother や started to learn など、規則動詞過去形の語尾 ed を to ととらえている例や、to 不定詞の to が過去形の ed に吸収されてしまう例が観察された。このように文法項目が弱音節部分にからむ場合、音声中心の学習では十分な学習効果が得られていないことがわかる。同じ理由で、複数形の s を落としているケースも多々見受け

られた。口頭でのコミュニケーション能力を高める場合であっても、音声による学習だけでなく、IL を書かせることで外国語学習の効率をより一層高めることができるであろう。

## 7 まとめと今後の課題

本研究では、これまでの通訳訓練法を取り入れた SLA 研究をもとに「逐次通訳メソッド」を編み出し、その実践結果を考察した。5か月間にわたる活動の中で、シャドーイングおよびプロダクションの総処置回数は各学年とも200回を超えたが、その過程で IL が次第に SL の形態に固執してしまう傾向が見られた。当初はさまざまな形態の IL が表出することを期待していたが、内容を等価に保つという命題があり、さらにシャドーイングで IL を修正する活動を経た後では、生徒の発話も次第に画一化されてしまった。しかしこのような言語活動の蓄積がなければ自動化も生まれない。したがって、学習初期段階にあるものにとって、このような SL へ固執してしまう言語現象は決してネガティブなものではないと考えられる。また、本メソッドを実践するには CALL システムなど、特別な学習環境を要する。今後は本メソッドをさらに継続し、そこから導き出される知見をいかに普通教室での授業にフィードバックできるか、さらにはスピーチコンテストなどの発表の機会を活用し、本メソッドを別の角度から検証していきたい。

## 謝辞

最後に本実践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厚くお礼申し上げます。また統計処理に関してお忙しい中ご指導いただいた筑波大学博士課程の長橋雅俊さん、そして本研究の意義を理解し協力してくれた茨城県立古河第一高等学校定時制1～3学年の生徒諸君に心から感謝いたします。リプロダクションで英語を話している諸君の姿を目の当たりにしたときや、ライティングテストで単語が書けず、すべてカタカナで英語を再現してくれた答案用紙を手にしたときなど、私は授業担当者として心を強く動かされました。深く感謝いたします。

参考文献 (\*は引用文献) .....

- \* Abe, M. (2009). Noticing in Comparing Own Essay With Model Essay: An Exploratory Study of Japanese L2 Writers. *KATE Bulletin*, vol.23: 71-82.
- Baddeley, A. (1986). *Working Memory*. New York: Oxford University Press.
- Grosjean, F., & Frauenfelder, U.H. (Eds.). (1997). *A guide to spoken word recognition paradigms. A special issue of language and cognitive processes*. Hove: England: Psychology Press.
- Grosjean, F., & Gee, J. (1987). Prosodic structure and spoken word recognition. *Cognition*, 25, 135-155.
- Herron, D.T. & Bates, E.A. (1997). Sentential and acoustic factors in the recognition of open- and closed-class words. *Journal of Memory and Language*, 37, 217-239.
- Hunt, K. (1970). Do sentences in the second language grow like those in the first? *TESOL Quarterly*, 4/3: 195-202.
- \* 池邊裕司. (2004). 「Reproduction を用いた英語表現能力の育成」. *STEP BULLETIN*, vol.16, 146-152.
- \* Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization, *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- Jacobs, H., Zingraf, S., Wormuth, D., Hartfiel, V. & Hughey, J. (1981). *Testing ESL Composition: A Practical Approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- \* Jones, R. (2002). Conference Interpreting Explained. Manchester, UK & Northampton, MA: St. Jerome.
- \* 門田修平 (編). (2003). 『英語のメンタルレキシコン』. 東京: 松柏社.
- 金谷憲. (2002). 『英語授業改善のための処方箋』. 東京: 大修館書店.
- \* 倉田久美子. (2007). 「日本語シャドーイングの認知メカニズムに関する基礎的研究」. 『広島大学大学院教育学研究科紀要』 第二部 第56号, 259-265.
- 小松達也. (2005). 「大学・大学院における通訳関連プログラムのあり方」. 日本通訳学会第6回年次大会 (2005年9月23日青山学院大学) におけるシンポジウム基調講演要旨. Retrieved December, 2005 from <http://www.cl.aoyama.ac.jp/~someya/10-JAIS/6th-TaikaiData/2005-Sympo.htm>
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- \* 前田昌寛. (2008). 「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—」. *STEP BULLETIN*, vol.20, 149-161.
- \* 文部科学省. (2009). 『高等学校学習指導要領 平成21年3月告示』. 文部科学省.
- \* 村尾玲美. (2006). 「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」. *STEP BULLETIN*, vol.18, 61-76.
- Robinson, P. (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning. (Language Learning and Language Teaching)*. 176-177. John Benjamins Publishing Co.
- \* 斎藤弘子. (2008). 「英語を支配するリズム, リズムが支配する英語」. 『スペシャリストによる英語教育の理論と応用』, 33-46. 東京: 松柏社.
- \* 新崎隆子. (2005). 「英日逐次通訳プロセスを応用した英語学習」. 『通訳理論研究』 第5巻: 183-202.
- \* 染谷泰正. (1996). 「通訳訓練手法とその一般語学学習への応用について—第47回通訳理論研究報告要旨」. 『通訳理論研究』 (通訳理論研究会) 第6巻2号: 27-44.
- \* 染谷泰正・斎藤美和子・鶴田知佳子・田中深雪・稲生衣代. (2005). 「わが国の大学・大学院における通訳教育の実態調査」. 『通訳理論研究』 第5巻: 285-310.
- \* 鈴木久実. (2007). 「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」. *STEP BULLETIN*, vol.19, 112-124.
- \* Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, in Gass, S. & Madden, C. (eds.). *Input in Second Language Acquisition*, 235-253, Newbury House.
- \* Swain, M. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp.64-81). Cambridge University Press.
- \* 玉井健. (1992). 「“follow-up” の聴解力向上に及ぼす効果および “follow-up” 能力と聴解力の関係」. *STEP BULLETIN*, vol.4, 48-62.
- \* 玉井健. (2002). 「リスニング力向上におけるシャドーイングの効果について—日本通訳学会第3回年次大会 講演 (2002年9月23日)」. 『通訳理論研究』 第2巻: 178-192.
- \* 玉井健. (2005). 『リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』. 東京: 風間書房.
- 田中深雪. (2004). 「『通訳訓練法』を利用した大学での英語教育の実際と問題点」. 『通訳理論研究』 第4巻: 63-82.
- \* 田中深雪・稲生衣代・河原清志・新崎隆子・中村幸子. (2007). 「通訳クラス受講生たちの意識調査～2007年度実施・通訳教育分科会アンケートより～」. 『通訳理論研究』 第7巻: 253-263.
- \* Wajnryb, R. (1989). *Grammar Dictation*. 5. Oxford: Oxford University Press.
- \* Wikipedia [Online] [http://en.wikipedia.org/wiki/Language\\_interpretation#Consecutive\\_interpreting](http://en.wikipedia.org/wiki/Language_interpretation#Consecutive_interpreting)

# 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

代表者：鹿児島県立甲南高等学校 教諭 有嶋 宏一

申請時：鹿児島県立志布志高等学校 教諭

## 概要

本研究は、高校生の英語ディベート活動が英語スピーキング力と批判的思考力に及ぼす効果について調べたものである。仮説として、英語ディベート活動により、英語スピーキング力と批判的思考力は伸びるとし、またその両者にも相関関係があるとした。生徒の批判的思考力と英語スピーキング力は英語ディベート活動の前後で2回ずつ計4回調査された。また英語ディベート活動後、生徒に試合前、試合途中、試合後、感じたことを振り返ってもらい、それぞれ自由記述式で書かせた。

結果として、仮説は支持され、英語ディベート活動の後で、英語スピーキング力と批判的思考力が伸びることが示唆された。また英語ディベート活動後、批判的思考力と英語スピーキング力全体と流暢さと複雑さに相関があることが示された。

## 1 研究の動機とねらい

本研究は、授業に英語ディベートを取り入れ、生徒の英語スピーキング力および批判的思考力の育成をめざした英語の授業を実践し、その効果を立証することを目標とした。

ここでいう英語ディベートとは、実際のディベートの対戦だけでなく、データ収集や立論作成、質問練習などの準備などもすべて含めた授業内外の活動をいう。英語ディベート活動は、生徒にとって empowering かつ motivating であり (Brierley, 2005)、かつ生徒の総合的な英語力と思考力を伸ばすと考えられる。

批判的思考とは、「何を信じたり行ったりするか

を決めるための、合理的で省察的な思考 (Ennis, 1987)」である。松本 (2009) は、授業ディベートが言語の4領域を結びつける活動および「考える力 (思考力)」を育成するため、「思考力を磨きつつ、総合的な英語コミュニケーション力を伸長する」と主張している。

言語と思考の関連は古くから言われており、高度な言語運用場面では創造的かつ批判的に思考する必要がある (Kabilan, 2000)。思考力が向上すれば、その思考を表すためにより高い英語スピーキング力を必要とするとも考えられる。

だが、残念なことに、EFL 環境の日本において、高校生の英語ディベートによるスピーキング力育成の実践研究は少なく、またスピーキング力と批判的思考力を結びつけた研究もかなり少ない。よって本研究により、日本の高校生のコミュニケーション能力の育成に寄与する授業実践の新たな展望が得られると考えた。

## 2 理論的背景

### 2.1 英語スピーキング力の必要性

“The ability to speak a foreign language is without doubt the most highly prized language skill, and rightly so ...” (Lado, 1961) という言葉が示すとおり、高校英語教育においても、英語スピーキング力は非常に重要であると考えられる。しかし、英語 I の授業においても「聞いたり読んだりして得た情報や自分の考えなどについて、話し合ったり意見の交換をしたりするコミュニケーション活動を行って

ますか」という問いに対して約8割の教員が否定的に答えており、授業ではディベートなどのコミュニケーション活動は実践されていないケースが多いことが示されている(国立教育政策研究所, 2007)。

それにもかかわらず、さまざまなアンケート結果では、生徒が英語を勉強する理由として「コミュニケーション能力の向上」が上位にきており(有嶋, 2008)、生徒はスピーキング力を含めた英語力の向上を望んでいることがわかる。また現行の学習指導要領でも、英語Ⅰの内容において「聞いたり読んだりして得た情報や自分の考えなどについて、話し合ったり意見の交換をしたりする」とされており、英語のスピーキング能力の育成については、ニーズが確実にあると言える。

## 2.2 批判的思考の必要性

批判的思考は能力(認知的側面)と態度(情緒的側面)から構成される。具体的には、「能力」として、問題などの明確化、根拠に基づく判断、推論などが挙げられ、「態度」としては、自分の信念や決定が真実や根拠に基づいているかに配慮し、可能な限り真実を求めることや、正直で率直な姿勢を示すことなどが挙げられる。批判的思考は「日常生活において私たちが行う意志決定・判断・問題解決のために必要な認知能力と態度(Facione, 1990)」である。

批判的思考は「訓練された自律的な思考(Paul, 1993)」とされ、アメリカでは批判的思考は望ましい教育目標と見なされ、有能で合理的な生徒や市民の育成が教育の中心課題となっている。だが日本においては、初・中等学校における取り組みはまだ少なく、学校現場において授業の開発・実践が求められている。

一方、近年の情報化社会においても、情報の吟味・選択がますます重要になっているため、批判的思考力を育成することに対する注目は高まってきており、メディアを批判的に読み解く力の育成に対する試みの例は多数見られる。

以上のことから、高校生にも批判的思考を育成することはこれからもますます必要であると言える。

## 2.3 ディベートと批判的思考およびスピーキング力との関連性

ディベートが思考教育となり得ることや、コミュニケーション能力の向上につながることを示唆する

先行研究は多い。

茂木(2001)は思考・表現技術、調査技術、コミュニケーション技術、問題解決技術としてディベートをとらえている。また、ディベートは批判的思考力を鍛えることであり、「どんな相手とも対等にコミュニケーションを取るための訓練」と言える(安藤・田所, 2002)。

### 2.3.1 批判的思考との関連性

教育ディベートは4つの特性(役割演技、異なる意見を持つ他者との対話、説得コミュニケーション、協同学習: 鶴田, 2008)を持つため、批判的思考を養うと考えられる。

第1に、ディベートでは、自分の意見とは関係なく賛成・反対の立場で論じたり、時に審判として勝敗の決定を下したりする。得てして普通の議論では、自説を支持する証拠だけに注意が向けられ、自説を覆す証拠に注意が行かなくなる傾向に陥りやすいが、ディベートでは自分の意見とは関係なく肯定側か否定側に決まるため、見落としていた証拠に気づいたり、自分の意見の弱点に気づいたりしやすい。このことは批判的思考の一側面である内省を促すことにも通じる。さらに、ディベートで負けてもそれは自分の意見の負けではないため、感情的な反発を防げる上、役割が決まっているので、意見を述べやすい。つまり、感情的になることなく表現力を育成することができると考えられる。

第2に、ディベートは賛成・反対の2項対立の対話形式の議論であるから、異なる意見の存在が必要である。ゆえに他者尊重へとつながる思考や表現力の訓練となる。ディベートでは、自分の立場と異なる意見の人がいて初めてゲームが成り立つ。さらにディベートをする前に、生徒は論題に対して立論を構築し、相手の反論を予想しその答えを事前にある程度考えたり、相手の立論も予想したりしておかなければならない。ディベートは、ともすれば知識偏重の講義形式になりがちな教育に、対話を教室に持ち込むことのできる機会と方法なのである。また、ディベートの導入により、批判的思考に慣れていない生徒に対する、非常に効果的な訓練になると考えられる。

第3に、ディベートは「一つの論題に対して、対立する立場をとる話し手が、聞き手を論理的に説得することを目的として議論を展開するコミュニ

ケーションの形態」と定義されている（松本, 2003）。またディベートでは、議論する相手ではなく、第3者である聞き手を論理的に説得する（松本, 2006）。

心理学の説得研究によると、源泉（伝える本人や内容）の信頼性や専門性が高ければ説得効果が高い（深田, 2002）。問題を熟知し、専門的知識を持っていることや、誠実に対応している点などが勝敗に影響する。また論拠を高めるために、ディベートでは客観的なデータ・証拠が必要になる。ディベートでは、推論・証拠・論拠を網羅して述べることにより、信頼性が増し、ディベートの主張は説得力が増す。一方、批判的思考とは、判断に論理や証拠を重視する思考である。ディベートで他者に説得を試みようとして、証拠を重視することが批判的思考育成につながると思われる。

第4に、ディベートは多くがチーム戦であり、他者との協同学習であるため、各自が役割を担い集団で討論することでより質の高い思考・表現力育成の教育となる。

協同学習とは、① 2人か3人以上の学生が一緒に活動し、② 公平に活動を分担し、③ すべての参加者が意図した学習成果に向かって進むことである（Barkley, Cross & Major, 2004）。また協同学習では、① 肯定的相互依存（個人の成功はグループの成功と結びつく）、② 促進的相互交流（お互いの努力を認め励まし合う交流がある）、③ 個人と集団の責任（グループは目標達成に責任がある。個人の責任が明確にされている）、④ 集団作業スキルの発達（チームワークなどの社会スキルの獲得も求められる）、⑤ グループの改善手続き（どのような行為が有益か学ぶため協同活動評価を頻繁に行う）の条件下でのみ、個別学習以上に生産的である（Johnson, Johnson & Smith, 1998）。また、ディベート活動はこの5つの条件を満たしやすい協同学習である（鶴田, 2008）。つまり、ディベートは協同学習であるため、批判的思考を育成する働きがあるのではないかと推察される。

### 2.3.2 英語スピーキング能力との関連性

ディベートではさまざまなスピーキング能力が必要とされる。立論では「論拠と意見を論理的に構成し、わかりやすく英語で伝える力」が、質疑応答では「相手の不明な点を質問する力」、「メモに基づい

て、自分の意見を述べる力」が、最後の結論では「議論を理解した上で、意見を述べる力」、「2つの意見を比較し、論理的に自分側の優位さを述べる力」が必要である。

またスピーキング能力の観点から考えてみると、英語ディベートに必要な力は高度である。

英語スピーキング力は次の4つの観点から評価可能である（今井・吉田, 2007）。

- ① 言語で何ができるか示す「言語機能 (Function)」
- ② 話す内容を示す「発話内容 (Content)」
- ③ 発話される英語の複雑さを示す「発話の複雑さ (Text type)」
- ④ 聞き手にとっての理解しやすさを示す「発話の理解度 (Comprehensibility)」

これは中高生のためのスピーキングテスト HOPE の評価基準であるが、高校段階のディベートで求められる理想的な英語スピーキング力は、HOPE の Step 6 のレベルに相当する（表1）。

■ 表1：HOPE Step 6 の評価基準（一部変更）

- ① 言語機能 (Function)：依頼したり、自分の考えや立場を主張するなど、社会生活上のさまざまな問題や交渉ごとについて話すことができる。
- ② 発話内容 (Content)：社会生活上のさまざまな交渉ごとや問題について。
- ③ 発話の複雑さ (Text type)：接続詞などを用いて、ある程度まとまりのある発話ができる。when や if などの接続詞や関係詞などを用いた複文で話すケースが見られる。
- ④ 発話の理解度 (Comprehensibility)：(発音など) 発話の流れの中でイントネーション、リズムを適切に使い分けることができるようになる。発音の間違いは残るが、全体の音調が安定して英語らしくなる。(文法的正確さ) 複文を話す際には大小のエラーが見られる。過去のことについて話すとき、おおむね過去形を維持できる。(流暢さ) 言いよどむ場面が少なくなり、おおむね自然なリズムでターンを取り合うことができるようになる。

英語ディベートにおいては、前述したように、生徒はさまざまなスピーキング力が求められる。しかもかなりレベルが高い。そのため英語スピーキング力の伸長が期待できる。特に、ディベートでは「相手は～と言ったが、それは重要ではない」、「相手のプランが採用されれば、～になる」といった接続詞

を用いた複文の使用が自然と多くなる。そのため「③発話の複雑さ」が伸びる可能性は高いと考えられる。

### 3 仮説

以上のことから、本研究では以下の3つの仮説を立てた。

- (1)英語ディベートは、批判的思考力を高める。
- (2)英語ディベートは、英語スピーキング力を高める。
- (3)批判的思考と英語スピーキング力には、特に発話の複雑さにおいて、関係性がある。

## 4 授業の実際

### 4.1 教科および生徒対象

「英語Ⅱ」（4単位）にて担当教諭である鶴田が主に指導と評価を行った。学習指導要領における「幅広い話題について、聞いたことや読んだことを理解し、情報や考えなどを英語で話したり書いたりして伝える能力をさらに伸ばすとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」という目標の下、言語使用場面としてディベートを設定した。

実践対象は普通科高校に2学年に在籍する1クラス（39名）である。

### 4.2 ディベート論題の決定と教材作成

論題については、生徒にとって語彙レベルが適切で、設定時間数で実施可能な論題「すべての鹿児島県立高校は給食を導入すべきである」を採用した。この論題を採用した理由は、高校生に身近であり取り組みやすいこと、授業を通して経済・食料・栄養・教育に関する語彙と知識の獲得が期待できること、生徒がこれまで授業で扱ったことのないテーマである、の3点である。

また使用する教材は、以前ディベート活動で使用したフォーマットを改良して使用した。

### 4.3 授業の流れ

授業は平成22年1月から2月にかけて計12時間で

行われた。

第1～9時は他のクラスと共通の小テスト（ディベートとは関係のない教材）を行っており、ディベート活動は1授業につき35分程度で行っている（実践校は1授業45分で実施している）。授業での指導は英語Ⅱの担当教諭が主に行い、ALTとともに授業を行ったのは、第3～5時である。ALTはすべての生徒の立論の英語チェックを2回（第2時と第5時以降）は行い、生徒の要請に応じて適宜英文をチェックした。実践対象となった生徒たちは、「情報」（1年次履修）ですでに日本語のディベート活動を体験済みの生徒たちである。そこで、今回の英語活動では初心者向けディベートの導入は行わなかった。

第10～12時はALTと英語科の教員2人の計3人でジャッジを務め試合を行った。広めの図書室で3セットの会場を作り、進行の管理は3試合とも統一して行った。

表2：授業の実際

時	授業内容	日
1	ディベート活動の目的、議題、ディベート用語の提示。4人グループごとにKJ法（思考整理法の一つ）による意見整理。	1/15
2	グループで肯定・否定側の理由を各2つずつ、計4種類の立論を作成。調べ学習なし。英語チェック後、文法と説得力でグループを5段階評価。	1/20
3	評価を提示し、立論を校正。単語リストを教師が作成し配付、発音練習。質疑応答に対する準備。調べ学習開始。	1/21
4	作業の続き。立論清書用紙を配布。	1/22
5	作業の続き。立論と質疑応答準備仕上げ。ネイティブチェック・発音練習。	1/25
6	単語リストを再編・配付し発音練習。	1/26
7	試合の進め方、判定基準、反駁の仕方を確認し、グループごとに立論スピーチおよびメモを取る練習。	
8	ディベートでよく使う単語のテスト。反駁練習。試合の準備と指示。	1/27
9	質問に関するフォーマットを再配付。質問の答えを練る。	1/28
10	1時間につき、6試合実施。否定側も肯定側も2回行う。	2/5
11		2/9
12		2/12

#### 4.4 ディベート特性を生かした授業の工夫

ディベートの特性には、① 役割演技、② 異なる意見を持つ他者との対話、③ 説得コミュニケーション、④ 協同学習という4点があり、いずれも批判的思考と表現力に関連がある。今回のディベート実践がこの4点に対応するよう工夫や指導を行った。

1点目の役割演技となるように、生徒は自分の意見とは関係なく、肯定・否定側の両方の立論を作成し、両方の立場で数試合を行った。

2点目の異なる意見を持つ他者との対話を促進するために、弁証法的な対話が授業で生まれるよう工夫した。相手の論点を確認し、証拠や重要性を問う質問内容を心がけ、異なる意見を傾聴した上で、反駁し自分たちの論点と比較するという試合の流れを設定した。

例えば、質問の種類（相手の意見を確認する質問、現状確認の質問、重要性に関する質問）をあらかじめ生徒に示した。具体的には「本当に給食は栄養価が高いのか（現状確認）」、「給食の栄養価が高いことは本当に重要なのか（重要性）」などである。このような質問を事前に明示することで、ディベートの準備が的外れになることと、深まりに欠ける議論になることを避けた。さらに英語力の差も考慮し、どのような立論を相手が述べても使えるような一般的な質問も示し、生徒が状況に応じて使えるよう配慮した。

3点目に、説得コミュニケーションの「源泉」を高める工夫として、論理的な立論と反駁の型を教えた。反駁は、相手の発言を繰り返す、また重要ではない理由を述べるよう指示した。立論の内容は証拠を重視し客観性を持たせ、証拠集めのためパソコン室での調べ学習も推奨した。

4点目に Johnson et al. (1998) が提唱している理想的な協同学習の5つの要因を満たす試みが行われた。どの生徒も数回の対戦で、立論・質問・応答・反駁・相手と自分の意見の比較、の5つの役割をすべてこなすように計画した。進行に生徒が慣れるのに時間がかかったが、役割ごとの負荷という点では個人差がなく、生徒同士の不公平感はなかった。成績評価の観点を事前に明示し、できる限り活動を頻繁に評価し、個人と集団の責任を追究した。試合での審判は加点法で行ったので、個人の努力がチームの貢献につながるようにした。また立論作成はグ

ループ全員で行うなど個人作業ばかりにならないように工夫した。

#### 4.5 スピーキング力を高めるための工夫

英語スピーキング力の4つの観点（今井・吉田, 2007）をもとに授業で工夫した点について言及する。

##### ① 言語機能 (Function)

意見の主張や比較など、より高い言語機能に関する表現を授業で紹介し、使用するよう求めた。

##### ② 発話内容 (Content)

給食という題材を、経済・食料・教育などに関連する社会問題としてとらえるよう指導した。社会に関する語彙習得と高度な内容を扱いつつ、スピーキング能力の向上をめざしたからである。ディベート活動は Content-based であり、内容とつながりの深い語彙の習得に適している。そのため、授業の進度に合わせて段階的に提示するなど、語彙の指導にはかなり力を注いだ。

第1時では必要最小限の語彙のみ示した。授業の第1～2時はグループで意見を整理をするときであり、英語表現についてお互い話し合ったり、辞書を引いたりするなど生徒が自ら言葉を学ぶ姿勢を養う必要がある。第3時には授業での観察や生徒作成の立論をもとに、必須語リストを作成し、配付した。論理的かつ説得力のある議論を活発に行うには、語彙の共有が必要である。また「残飯」や「地産地消」などの頻出語句の間違いが見られたため、第6時にはリストを再編、再配付した。

##### ③ 発話の複雑さ (Text type)

ディベートでは条件分けや比較を多用する。生徒の手助けになるようワークシートを配布した。

##### ④ 発話の理解度 (Comprehensibility)

(発音など) 発音練習は授業で多く行った。第8時の単語リストのテストも聞き取らせた。例文も音読練習を行い試合に備えた。新出単語・例文はコーラスリーディングの後、ペアやグループでの発音チェックを行った。正しく発音できていない単語についてはその都度、個別に指導した。

(文法的正確さ) 事前にできるだけ多くの英文を準備し、英語のチェックを受けさせた。

(流暢さ) 審判基準に、用意した英文を見ずに話しているかという観点を入れた。そのため、生徒は立論や質問を暗唱し、スムーズな議論展開ができるように努力した。その努力を教師側もたたえた。



## 5 データ分析

### 5.1 概要

調査対象は普通科に在籍する高校2年生39名。ただし、欠席などでデータが取れなかった生徒を除いた34名のデータを分析した。その生徒たちに4つの時期に批判的思考力テストと英語スピーキングテストの2種類のテストを行った(表3)。

■表3: 調査内容と時期

No	内容	時期
1	プリテスト①(プリ①)	9月
2	プリテスト②(プリ②)	12月
	ディベート活動	1月～2月
3	ポストテスト①(ポスト①)	2月
4	ポストテスト②(ポスト②)	3月

4つの時期にテストを行ったのはディベートの効果をもより詳しく確かめるためである。本研究では教育的観点からディベートを行わない比較対照群を設定しなかった。そのため、ディベート活動で英語力や思考力が向上したと実証するためには、同じ対象にディベートのない時期で2回の測定をすることが必要だと考えた。もしプリテスト①と②で大きく値の変化がなく、プリテストとポストテスト間に値の変化があれば、ディベートが調査内容の値に影響を与えたことになる。

またポストテストを2回行ったのは、すべての教育活動がその活動直後に効果が現れるわけではなく、顕在化するのに時間がかかる場合も多いからである。

### 5.2 批判的思考力の分析

本研究では批判的思考力テスト(久原・井上・波多野, 1983)を使用した。このテストはアメリカで開発された“Watson Glaser Critical Thinking Appraisal”の改訂日本語版である。

本テストは20問の推論を5段階で行う多肢選択方式である。その推論タイプは4つあり、①「全体について真ならその要素についても真」といったクラスの形式的推論が2問、②「いくつもの要素について真であれば、全体についてもたぶん真」といったクラスファジィ推論が8問、③大前提を常識的

知識で行う必要がある省略のあるファジィ条件文推論が6問、④与えられた情報の前提を認める問題が4問、出題されている。採点方法は厳しい採点基準(正答のみ正解)とゆるい基準(「真」が正答のとき「たぶん真」といった近い誤反応も正解)が設けてあるが、より微細な区別を行うことに思考力高群と低群の値の差が生じるとする久原らの先行研究を鑑み、本研究では厳しい基準で採点することにした。

このテストには問題文の異なる2種類のテストSMとTMがあり、久原らの調査ではSM→TMと受けてもその逆でも、またSM-TM間でもテストの値に有意な差はない。つまり2種類のテストは難易度が等しくどちらからでも連続して実施してよいことになる。本研究ではTMから始め交互に各2回行った。

テスト前にはテストについて説明を記載した用紙を配付し、生徒がテスト内容を理解するまで説明した。また久原らは、問題文の印刷した用紙を渡す場合(視覚条件)と問題文を読み上げて聞かせる場合(聴覚条件)を想定しているが、ディベートやスピーキングの特色を考慮して、問題文を読み返すことができない聴覚条件で実施した。問題文は1回、推論部分は2回口頭で提示し、メモを取ってもよいこととした。またテストはすべて、同一曜日の同時間(午前10時頃)に実施し、同一人物が読み上げ、配付から回収までを約13分で行い、条件が同じになるよう配慮した。正答は4回のテストが終了するまで示さず、用紙はすべてその都度回収した。

### 5.3 英語スピーキング力の分析

#### 5.3.1 概要

本研究では、中高生のためのスピーキングテストHOPE(今井・吉田, 2007)を実施し、4つの指標を用いて分析した。HOPEはALCのACTFL SSTの流れをくむ、中高生を対象とする即興的なスピーキングテストである。原則として6分で行い、4つのpartで構成されている。

なお、英語ディベートにおける発話は内容が論題に特化する専門的なものであり、話す形式が比較的定まっているのに対して、HOPEは、内容も多岐にわたり常に対話形式である。そのため、直接ディベートの効果が出ない可能性もある。しかしながら、筆者らがディベートを授業に導入する理由の1

つは、あらゆる場面でのスピーキング力の向上にあると考え、HOPEを活用することにした。

### 5.3.2 HOPEの手順

- ① Warm up : 導入 (あいさつなど)。
- ② Picture task + FQ : 生徒が英語で「授業」や「台所」の様子が書かれた絵を描写するtask。絵の描写終了後、教師が生徒の英語力を最大限に使った発話を引き出すような質問を行う。(FQ = Follow-up Questions)
- ③ Role-play + FQ : 4つの状況(買い物など)が3つの段階に分かれており、生徒のレベルに合わせてロールプレイを行う(店員と客など)。その後、上記と同じように生徒の発話を引き出す質問を行う。
- ④ Wind-down : 身近な話題で簡単に答えられそうな質問を行い、「できた」感を持たせる。

### 5.3.3 分析

本研究では、表4のように生徒の英語スピーキング力の伸びを、流暢さ、形式の正確さ、形式の複雑さの3つの観点から分析した。この3つの観点から分析した理由は、「正確さと複雑さ、もしくは正確さと流暢さはトレードオフの関係になる」と言われるからである(Wolfe-Quintero, Inagaki, & Kim, 1998)。

■ 表4: スピーキング力の分析指標

カテゴリ	記号	説明
流暢さ	WPM	1分当たりの発話語数
	W/AS	AS-unitの長さ
正確さ	EFAS/AS	全体のAS-unit数に対する誤りのないAS-unitの数の割合
複雑さ	CL/AS	AS-unitごとのClauseの数

分析にはHOPEの全体法(Step 1~7)の数値評価ではなく、生徒の英語スピーキング力の推移をより細かく調べるため、発話をAS-unitに分けて分析した。

AS-unit (Analysis of Speech Unit) とは、「従属節を伴う独立節または副次的な節での単位の発話」である(Foster, Tonkyn, & Wigglesworth, 2000)。例えば、“I would like :: to ask you, :: if you can give me three weeks leave now.”では、AS-unit数は1で、語数は15、Clause数は3である。“::”は

Clauseの分かれ目を示す。

発話の分析には、9年、14年、15年、18年の教職経験を持つ、HOPEを行う訓練を受け、生徒に実際にHOPEを行った経験のある筆者らで全生徒4回分のすべての発話を書き出し、AS-unit数、語数、Errorの有無、Clause数を洗い出した。

分析には、流暢さ、正確さ、複雑さの3観点4指標を用いた(表4)。

## 6 結果

### 6.1 調査対象について

本研究では、調査対象の生徒全員の変容という観点と、批判的思考力がディベート実施前に高い生徒と低い生徒では両テスト値の変容に差異があるかという観点で分析した。後者の観点では、批判的思考力プリテスト①②の結果を平均した値に関して久原他(1983)と同様に11点以上を高群(20人)それ未満の値を低群(14人)とした。

またさらに批判的思考力と英語スピーキング力のその相関を調べた

### 6.2 批判的思考力

6.1で述べた群をもとに批判的思考力がどう変化したか調べた。表5はその数値の変化を示したものである。また、図1はその数値の推移をグラフ化したものである。

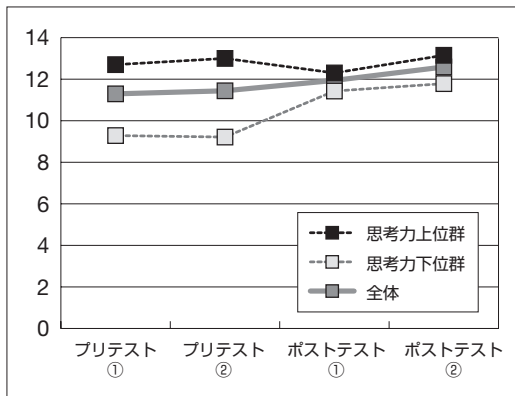
まず生徒全員の変容を見るために、時期に関し、分散分析を行った。その結果、差は有意傾向であった( $F(3, 33) = 2.51, p < .10$ )。またLSD法による多重比較を行ったところ、プリテスト①とポストテスト②、プリテスト②とポストテスト②の差が有意であった( $MSe = 4.64, p < .05$ )。

次に群間と時期間で差があるかを2元配置の分散分析を用いて検討したところ、交互作用は有意であった( $F(3, 96) = 4.12, p < .01$ )。またLSD法による調査時期の多重比較を行ったところ、思考力下位群でプリテスト①とポストテスト①および②、プリテスト②とポストテスト①および②の各間の差が統計的に有意であった( $MSe = 4.24, p < .05$ )。

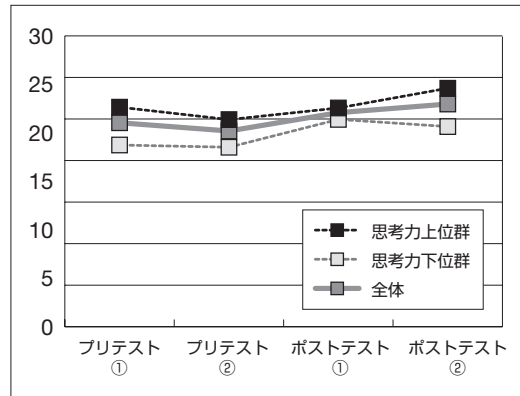
■ 表 5：各指標の調査時期における平均値と標準偏差 (=かっこ内)

指標	調査時期	プリテスト		ポストテスト	
		①	②	①	②
批判的思考力テスト	全体	11.294 (2.692)	11.441 (2.776)	11.941 (2.651)	12.588 (2.285)
	思考力上位群	12.700 (1.750)	13.000 (2.340)	12.300 (2.386)	13.150 (1.899)
	思考力下位群	9.286 (2.555)	9.214 (1.578)	11.429 (3.005)	11.786 (2.607)
WPM	全体	20.343 (4.332)	19.494 (5.202)	21.382 (6.333)	22.274 (5.855)
	思考力上位群	21.950 (4.081)	20.668 (5.070)	21.867 (6.326)	23.902 (5.504)
	思考力下位群	18.048 (3.695)	17.816 (5.096)	20.690 (6.515)	19.948 (5.730)
W/AS	全体	4.875 (0.787)	4.651 (0.750)	4.893 (0.887)	5.014 (0.782)
	思考力上位群	4.888 (0.630)	4.807 (0.599)	5.057 (0.902)	5.290 (0.753)
	思考力下位群	4.856 (0.995)	4.428 (0.901)	4.660 (0.840)	4.618 (0.662)
EFAS/AS	全体	0.730 (0.106)	0.752 (0.113)	0.722 (0.142)	0.751 (0.119)
	思考力上位群	0.725 (0.113)	0.744 (0.125)	0.714 (0.143)	0.726 (0.129)
	思考力下位群	0.737 (0.099)	0.764 (0.095)	0.733 (0.145)	0.787 (0.097)
CL/AS	全体	1.106 (0.078)	1.059 (0.052)	1.099 (0.077)	1.092 (0.088)
	思考力上位群	1.111 (0.066)	1.053 (0.043)	1.113 (0.079)	1.114 (0.102)
	思考力下位群	1.099 (0.096)	1.068 (0.063)	1.078 (0.073)	1.060 (0.049)

▶ 図 1：批判的思考力テスト結果の変化



▶ 図 2：WPM の変化



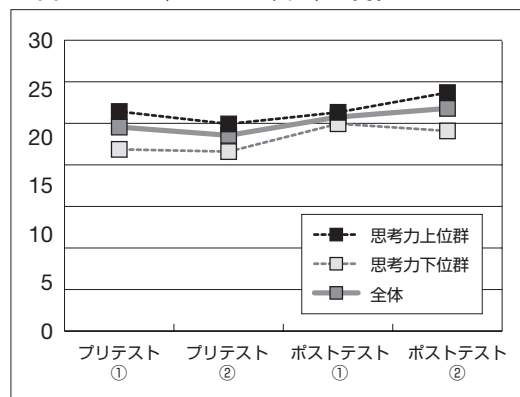
### 6.3 英語スピーキング力

英語スピーキング力については、表 5 にあるように 3 カテゴリ 4 指標で分析した。それぞれの指標の変化は表 5 に示したとおりである。また図 2～5 はそれぞれの指標の変化のグラフである。

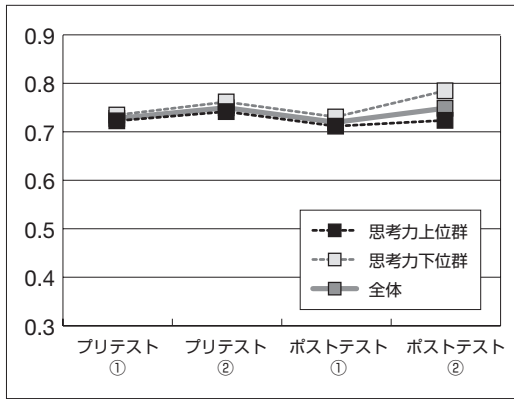
この 4 指標において、批判的思考力テストの群間とテスト間で 2 元配置の分散分析（混合計画）を行った。その結果を示したのが、表 6 である。

表 6 のとおり、すべての指標で交互作用は有意ではなかった。英語スピーキング力では、流暢さと複雑さにおいて、プリテストとポストテストの間に有意な差があった。ただし、複雑さに関しては、プリ

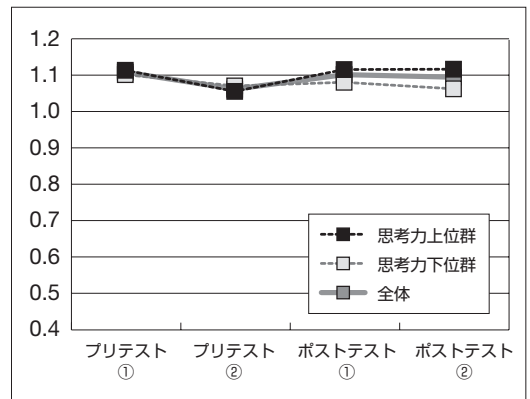
▶ 図 3：W/AS (AS-unit の長さ) の変化



▶ 図4：EFAS/AS (誤りのない AS-unit 率) の変化



▶ 図5：CL/AS (AS-unit ごとの Clause 数の割合) の変化



■ 表6：スピーキング力の分析指標 (■部分は統計的に差が出たもの)

カテゴリ	記号	交互作用 ( $F(3, 96)$ )	批判的思考力の群間 ( $F(1, 134)$ )	テスト間 ( $F(3, 99)$ )
				多重比較結果 (LSD 法, 5%水準) *
流暢さ	WPM	1.10 n.s.	3.85+ $p < .10$	3.93* $p < .05$ プリテスト①<ポストテスト② プリテスト②<ポストテスト① プリテスト②<ポストテスト②
	W/AS	1.98 n.s.	2.80 n.s.	2.64+ $p < .10$ プリテスト②<ポストテスト②
正確さ	EFAS/AS	0.52 n.s.	0.75 n.s.	0.96 n.s.
複雑さ	CL/AS	1.69 n.s.	1.76 n.s.	3.23* $p < .05$ プリテスト①>プリテスト② プリテスト②<ポストテスト① プリテスト②<ポストテスト②

\*MSe = WPM: 12.7, W/AS: 0.29, CL/AS: 0.004

テストの2回目の数値が低かったためにその前後のテストと有意差があった。

またプリテスト②とポストテスト①, ポストテスト②における正確さと流暢さおよび複雑さについて相関を調べた(表7)。その結果, プリテストでは相関は見られなかったが, ポストテストでは流暢さの2指標において相関が見られた。

■ 表7：正確さと他の指標の相関

	正確さ EFAS/AS		
	プリ②	ポスト①	ポスト②
流暢さ WPM	n.s.	-.40*	-.60***
流暢さ W/AS	n.s.	-.38*	-.37*
複雑さ CL/AS	n.s.	n.s.	n.s.

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .005$

## 6.4 批判的思考力とスピーキング力の関係

批判的思考力とスピーキングテストの値の相関分析では, 表8によりディベート1か月後の, AS-unit 当たりの語数と Clause 数, またスピーキング力(スピーキングテストの3指標(偏差値合計))に相関が認められた。また表6より, 批判的思考力上位群の流暢さ(WPM)の値は下位群より有意に高かった。

■ 表 8：批判的思考力とスピーキング力の相関

	批判的思考力テスト		
	プリ②	ポスト①	ポスト②
WPM	n.s.	n.s.	n.s.
W/AS	.39*	n.s.	.36*
EFAS/AS	n.s.	n.s.	n.s.
CL/AS	n.s.	n.s.	.44**
スピーキング力	n.s.	n.s.	.40*

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .005

## 7 考察

### 7.1 批判的思考力

「英語ディベートは、批判的思考力を高める」という仮説(1)は支持された。その傾向が顕著なのは、授業前に批判的思考力が比較的良かった生徒であった。これは批判的思考態度がディベート活動によって養われ、特にその値の初期値が低い者において値の伸びが大きいと見る知見（鶴田・有倉, 2009）と同様である。つまり英語ディベート活動は、批判的思考をあまりしない生徒の批判的思考力を育成するのに効果的な活動と言える。

一方、批判的思考力が授業前に高かった生徒は授業後わずかに値が下降している。これは、ディベート活動を通してより多視点から問題をとらえ、熟考するようになったためだと考えられる。推論を正確に行うのに以前より時間を必要としたが、回答時間の制限のため不正解が増えたのではないか。しかしこの傾向は一時的なものであることから、時間をかけて訓練を積み、高度な批判的思考力を瞬時に発揮できるようになると考えられる。

### 7.2 英語スピーキング力

「英語ディベートは、英語スピーキング力を高める」という仮説(2)は支持された。英語スピーキング力においては、ディベート活動を行う前の2回のプリテストでは差が見られず、プリテストとポストテストの間で流暢さと複雑さで差があった。つまり、ディベート活動により、話す量および AS-unit の長さ、AS-unit 中の Clause 数が伸びていたという結果が得られた。

なぜ正確さが伸びていなかったかという点に関しては、前述したように、正確さと複雑さ、もしくは

正確さと流暢さはトレードオフの関係であるためだと考えられる。ディベートでは、各場面における時間が決まっている。そのため、正確さを犠牲にしても、生徒は意見を述べる必要がある。それを裏づけるように、表7においても、ディベート後に流暢さと正確さにおいて負の相関が出ている。

実際にある特定の生徒 A の発話（Clause が 2 以上のもの）をプレテスト②とポストテスト②から抜き出してみた（表9, 表10）。表から Clause 数が増えており、if や because などの使用も増えていることがわかる。

■ 表 9：生徒 A のプレテスト②の発話

AS#	発話内容
11	I don't like {fastfood} fast food :: because hamburger is not delicious.
12	Eating at home :: is interesting to speak.
20	I don't like :: watching movie.
21	I like :: reading books.

■ 表 10：生徒 A のポストテスト②の発話

AS#	発話内容
14	{I want} I want books :: called "Kokoro."
17	I want :: to spend with many friends.
18	Because if there were many friends in my home, :: I don't have to talk other friends' talks.
19	I don't like :: to talk.
20	If a few friends, :: I have to talk with them.
23	So, I want :: to change this ticket.
24	I want :: to change money this ticket.
26	I sometimes through my town :: because I slept.
28	I like :: taking trips.
30	I don't want :: to talk.
31	so {I want to go} I want :: to go rural place.

なお、生徒 A の発話にはさまざまな間違いが見られる。ポストテスト②の AS-unit の 17～20 番では、正確さに欠ける発話をしている（この一連の発話は、友達は多い場合と少ない場合ではどちらがよいかとの質問に対する答えである）。しかし、構文的には If を使用し、言語機能的には比較を行いつつ（many と a few を対比させて）、より複雑な発

話をしようとしている。プレテスト②でも生徒は家での食事と外食の比較を求められたが、発話12が見られただけであった。

ディベートでは常にどちらがよいか比較し、論拠を述べる必要がある。そのため、if や because を使うことに慣れ、生徒Aが普通の会話の中でもそれらを使用できるようになった可能性もある。

生徒は頭の中に習った文法があっても、それを実際に使う場がないため、発話につながらないことが多い。ディベートにより、生徒は話す機会を与えられ、ごくわずかではあるが、普通の会話でもより流暢に話せるようになったのではないだろうか。

### 7.3 批判的思考力と英語スピーキング力の関係

「批判的思考と英語スピーキング力には、特に発話の複雑さにおいて、関係性がある」という仮説(3)はディベート活動後においてのみ支持された。実施対象生徒は「これまで英語を話す経験が少なかった」、「英語ディベート活動をしたことはなかったが、いい経験だった」という意見が多く、これまでのさまざまな教育活動において批判的思考が母語で育成されることはあっても、それを英語で表現する機会はほとんどなかったと思われる。それゆえ批判的思考力と発話の複雑さの関係性がディベート経験後に顕在化したのではないだろうか。一方、結果から批判的思考力が備わっている生徒は流暢に話す傾向があることも示唆されており、思考力とスピーキング力にはやはり何らかの関係があることが推測される。

## 8 生徒の反応

生徒のディベート活動への反応を知るため、活動終了後に試合前準備中・試合中・試合後にどのようなことを思ったか振り返る自由記述型のアンケートを実施し、多くの生徒が答えていた項目を以下にまとめた。なお、( )内は生徒の何%がそう答えたかを示している。

試合前準備中には、ディベートに対する不安感を多数が抱える(46%)が、活動するうち楽くなった(29%)とする意見が多い。英文作成(37%)やデータ集め(34%)を頑張り、皆で協力できた

(23%) ようである。

試合中に関しては、質疑応答に対するコメントが多い(69%)。自分の応答に関すること(54%)、聞き取ること(31%)、相手の意見が鋭かったこと(17%)などに気づきがあり、緊張した(26%)が楽しかった(14%)ようだ。生徒は目線や声量などに気を配り(14%)、メモを見ないよう心がけていた(9%)。

試合後には、授業評価をもとに活動を反省する姿勢(37%)が見られた。また、達成感(23%)・ほっとした(17%)・楽しかった(14%)という感想を生徒は述べていた。他者を高く評価し(20%)、もっと自分の英語力を高めたい(17%)、実践的でよい体験だった(9%)、またディベートを行いたい(11%)とディベートに対して前向きな発言をする生徒が多かった。

以下、特に特徴的な2名の感想を抜粋する。

生徒①

[試合前準備中]

最初はなんでこんなことをやるのだらうと思ったけど(笑)、グループで話し合ったり、助け合いながら準備を進めるのは楽しかった。でも自分が思っていることを英語で表現するのはなかなか難しかった。説得力のあるコンスト(筆者注:立論)にするために家でもインターネットで資料を探したが、自分が求める内容の資料がなかなか見つからなくて苦戦した。

[試合中]

相手が言っていることを聞き取るのが難しい!! (笑) 相手もたくさん調べて意見を言っているので、それを上回るのも難しい!! そして質問をするのも受けるのも、やっぱりそれぞれ難しかった。相手に痛いところを突かれたときのあの敗北感(笑) あれは忘れられないです(笑)

[試合後]

ほっとしたのと試合を無事終えたことに対する達成感を感じました(にっこりマーク)。でも反省点多かったりして(メモを見ながら読んじゃうとか)次に生かせることもたくさんありました。やっぱり単純に楽しいと思いました。

生徒②

[試合前準備中]

最初は絶対無理だと思っていたけれど、だんだん給食についての英単語にも慣れてきて、できるだけわかりやすい文章でわかりやすく話すことを心がけました。もっと深く資料を調べられればよかったなと思います。

[試合中]

自分の主張をプリントを見ないで話せるようにがんばりました。相手の主張は最初の頃は利点など最初の部分しか聞き取れなかったけど、試合を重ねるにつれて少しずつ細かく聞き取れるようになりました。

[試合後]

終わってからは自分の反省点もたくさん見つかって、修正してやり直したいという気持ちでした。私は国際関係に進路を考えているので、これからまたこういう機会があるかもしれないので、このディベートの反省を生かしてやりたいです。またあまり普通の授業ではできないスピーキングテストやディベートの授業がやっぱり楽しかったです。

## 9 今後の課題

今回ディベートを行うことで、生徒たちの批判的思考力、英語スピーキング能力における流暢さと複雑さは伸びていた。しかし、正確さは伸びていなかった。今後正確さを伸ばすための研究がさらに必要である。

また、ディベートを定期的に行う必要性も示された。ディベートが楽しかった、自分の英語力の伸長を感じたと述べる生徒は多く、導入の価値はあると思われる。しかし、ディベートなどをもっと授業に導入するには、Content-based instruction (内容中心教授法) と英語力の伸びなどを調べ、効果があることを実証する必要があるだろう。

実際、書くよりも話す方が時間は短くてすむ。そのため、生徒の output 力を鍛えやすいという面も併せ持つ。今後さらに英語スピーキング力を高めるための工夫に一層取り組みたい。

## 謝 辞

まず本研究を行うすばらしい機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会と選考委員の先生方に感謝いたします。特に担当してくださった池田央先生に厚く御礼を申し上げます。また、本研究に協力してくれた生徒たちや先生方にも心から感謝します。他にもたくさんの方から助言や励ましなどいただきました。本当にありがとうございました。最後に、いつも温かく応援してくれた筆者らの家族にも感謝したいと思います。

鹿児島県高英研研究発表部 (共同研究者)

有嶋 宏一 (鹿児島県立甲南高等学校)

田中 瑞穂 (鹿児島県立指宿高等学校)

鶴田 美里映 (鹿児島県立松陽高等学校)

手島 今日子 (鹿児島県立川薩清修館高等学校)

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \* 安藤香織・田所真生子.(2002).『実践! アカデミックディベート—批判的思考力を鍛える—』. 京都: ナカニシヤ出版.
- \* 有嶋宏一.(2008). 全英連鹿児島大会分科会発表スライド(未公刊).
- \* Barkley, E.F., Cross, K.P. & Major, C.H. (2004). *Collaborative Learning: A Handbook for College Faculty*. New York: Jossey-Bass. (安永悟訳.(2009).『協同学習の技法』. 京都: ナカニシヤ出版)
- \* Brierley, M. (2005). "Debating-Experiences with First Year University Students". 『信州大学高等教育システムセンター紀要』, 1: 47-64. Retrived April 17, 2010, from [https://soar-ir.shinshu-u.ac.jp/dspace/bitstream/10091/5001/1/EduResearch\\_H01-05.pdf](https://soar-ir.shinshu-u.ac.jp/dspace/bitstream/10091/5001/1/EduResearch_H01-05.pdf)
- \* Ennis, R.H. (1987). "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities" in Baron, J. and Sternberg, R. (Eds.). *Teaching thinking skills: theory and practice*. New York: Freeman.
- \* Facione, P.A. (1990). *The Delphi Report*. Millbrae CA: California Academic Press.
- \* Foster, P., Tonkyn, A. & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: a unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21 (3): 354- 375. Oxford: Oxford University Press.
- \* 深田博己編著.(2002).『説得心理学ハンドブック—説得コミュニケーションの最前線—』. 京都: 北大路書房.
- \* 久原恵子・井上尚美・波多野諒余夫.(1983).『批判的思考力とその測定』.『読書科学』, 27, 131-142. 日本読書学会.
- \* 今井裕之・吉田達弘(編著).(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.
- \* Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- \* Kabilan, M.K. (2000). Creative and Critical Thinking in Language Classrooms. *The Internet TESL Journal*, 6 (6). Retrieved April 20, 2005, from <http://iteslj.org/Techniques/Kabilan-CriticalThinking.html>
- \* 国立教育政策研究所.(2007).『平成17年度高等学校教育課程実施状況調査 ペーパーテスト調査集計結果及び質問紙調査集計結果』. Retrieved April 17, 2010, from [http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei\\_h17\\_h/h17\\_h/05001000040007004.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h17_h/h17_h/05001000040007004.pdf)
- \* Lado, R. (1961). *Language Testing*. London: Longman.
- \* 松本茂.(2003).『ディベート』.『応用言語学事典』, 423-424. 東京: 研究社.
- \* 松本茂.(2006).『クリティカルにディベートする』.『クリティカル・シンキングと教育—日本の教育を再構築する』, 137-163. 京都: 世界思想社.
- \* 松本茂.(2009).『『授業ディベート』のすすめ—思考力と表現力の育成』.『英語教育』7月号第58巻4号: 10-12. 東京: 大修館書店.
- \* 茂木秀昭.(2001).『ザ・ディベート—自己責任時代の思考・表現技術』. 東京: 筑摩書房.
- \* Paul, R. (1993). *Critical Thinking — what every person needs to survive in a rapidly changing world* (3rd ed). CA: Foundation for Critical Thinking.
- \* 鶴田美里映.(2008).『高校生の批判的思考に関する研究』. 鹿児島大学修士論文(未公刊).
- \* 鶴田美里映・有倉巳幸.(2009).『高校生の批判的思考態度とアサーティブネスを養う英語ディベート活動の検討』.『日本教育心理学会総会発表論文集』, 50, 168.
- \* Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H-Y. (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy & Complexity*. Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i.
- \* 全国高校英語ディベート連盟(HEnDA).(2010). Website. Retrieved April 17, 2010, from <http://henda.jp/>



## 第2 言語ライティング学習時に協働作業による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

### 概要

本研究はグループとペアによる協働学習を行い、そこでのピアレスポンスが英語ライティングにどのような創造性を生み出すのかを3つのタスクを通して分析し、考察したものである。

質の高いライティングをめざすためにそれぞれのタスクに合ったマッピングなどを行った上で、さらにピアレスポンスでの変化を見た。ピアレスポンス前の原稿を第1原稿とし、ピアレスポンス後を第2原稿として、第1原稿と第2原稿の文中の総語数、語彙数、エラー数、複文数の変化、またそれが本人の英語力や協働学習者の英語力に関係するかという点を量的に調べた。また、生徒のピアレスポンスに対する態度や、そこでの学習成果をフィードバックおよびリフレクションから質的に研究を行った。

結果として、語数、語彙数が増加し、創造性が増しながらも間違い数が増加せず、複文数が増えるなどの点が成果と考えられる。また、日本語を使っているピアレスポンスが英語ライティングの質や量の改善を促すだけでなく、社会概念、人間関係・友情の育成、自己確認、文化理解など個人の社会性に影響するという結果が認められた。

### 1 はじめに

英語ライティングにおけるピアレスポンスの有効性は、プロセスアプローチの一環として広く認められてはいる。Liu and Hansen (2002) はライティング時における協働が、個人の場合に比べ、作文により効果を及ぼすことを示した。しかし日本の中等教育現場で実際に求められたデータによるライティン

グに現れた効果はほとんど示されていない。教育現場では、どのような効果があるかはわからないままに、協働学習を取り入れた授業が日々展開されている。ピアレスポンスを取り入れることで、生徒の第2言語ライティングはどのような創造性を見せるのであろうか。また、どのように向上するのであろうか。なお、本研究ではライティング時の対話も一種の協働学習であることを踏まえ、生徒の創造的思考を促すためのマッピングなどの協働学習中の対話をピアレスポンスと呼び、互いの作文に対する修正提案をペアで行った際の対話をピアフィードバックとして区別した。

#### 1.1 先行研究(ピアレスポンスの有効性と非有効性)

ロシアの心理学者 Vygotsky (1978) が提唱した最近接発達領域論をもとにした協働学習の有効性を唱えた研究が数多くなされてきた。これは、学習者は他者と対話することで他者の意図することや自己の考えを理解し、現在の能力をさらに伸ばしていけるとした理論である。アウトプット仮説で知られる Swain (2005b) は、学習者が第1言語である母語を用いて第2言語について説明することによって第2言語である学習目標言語に関する理解を深めていくことをランゲージングと称した。本研究ではランゲージングと称されるグループ活動やペア活動を行い、ピアレスポンス活動が学習者のそれぞれのライティングタスクにどのような影響を与え、そこからどのような創造性が生まれるかを調査できるようにデザインされている。Mittan (1989) は教員から受動的に知識を授けられるより、ピアレスポンスが

生徒のライティング時に学問的修正を促進すると論じている。また Zamel (1983, 1985) は、ピアのコメントから自分の作品を他者の目を通して見ることを学び、読み手意識を育てるとしている。また Hyland and Hyland (2006) は、ピアからのコメントは教員の一般的なコメントと比較して、より詳細で特定の助言がなされるとしている。

一方、Leki (1990) は、学習者はあまりにも表面的な関心や修正にとらわれすぎて有益でないピアレスポンスをすることがあるとしている。加えて Ferris (2002) は、過去数十年にピアレスポンスについての学問的研究が多数されてはきているが、どれも学習者相互の修正による文法的正確さの向上は確認されていないとしている。また Liu (2001) と Tsui (1996) は、アジア人特有の文化が持つ遠慮深さはピアレスポンス活動の大きな障害であると主張している。このように賛否両論ある中で、本研究結果はどのように出るのか疑問であった。

## 1.2 研究動機および研究目的

本校は中高一貫全寮制の学校である。生徒は24時間寝食を共にしており、友人と過ごす時間は教員と過ごす時間よりも長い。ピアレスポンスを授業にうまく取り組むことができれば、このような環境にいる生徒にこそ最も協働学習は効果があるのではないかと筆者は考えた。筆者は次の3点に焦点を当てて研究を行った。

1つ目は、学習者が母語である日本語でピアレスポンスを行うことで互いのライティングの問題点を指摘し、自分自身の言いたいことや指摘された問題点を話し合うことでお互いに理解し合い、解決し、よりよい作品が書けるかということ。

2つ目は、協働学習からのピアレスポンスでどのような気づきが起こるのかということ。

そして3つ目は、このような協働学習が限られた授業内で実践することが可能であるかということである。

Dörnyei (2007) は、教室には教育的側面と社会的側面があり、学習の場でもあるが、そこは社会的アイデンティティや友情や愛情などを経験する場でもあると指摘している。それらが相互依存して複雑な学習過程を醸し出しているとして、それを加味して研究は量と質両方から分析している。

## 2 研究方法

### 2.1 参加者の学習背景

本研究には筆者の勤務校の高校2年男子14名、女子22名の合計36名が参加した。勤務校では英語教育に力を入れており、日本人教員に加えて全員が TESOL の資格を持つ英国人常勤講師12名を擁している。英語の授業は到達度別クラスに分けられており、主に日本人教員が文法を教え、英国人教員が会話を担当している。中学2年次に2週間、高校1年次に4週間英国の本校英語施設に英国英語研修に出かける。参加者は到達度7クラスのうち上位3クラスから希望者を募って編成した。英検取得級は1級1名、準1級1名、2級23名、準2級11名である。また勤務校では創立以来毎年大学入試センター試験を本試験より3時間遅れで中学3年から高校2年生の全生徒に時間差受験をさせている。参加者の平均点数は高校1年次1月受験において116.9点(全国平均115.02点)という英語力であった。

### 2.2 研究方法

本研究は本校が全寮制の学校であるため夜間に行われる全員必修の選択授業3時間(1コマ40分)のうち2時間(80分)を7回利用して行った。

学習者は、本研究で3つのテーマ、1番目は児童労働をしている少女ミーナへの手紙、2番目は母校を新入生に紹介する手紙、3番目に10年後の自分への手紙を書いた。

筆者がパイロットスタディを前年に行ったとき、20分以内で作文を書かせることが非常に困難だったため、ライティングに移る前にある程度そのテーマについて考えさせることを配慮した。それぞれのタスクで構造マッピングをさせた後で協働学習であるグループ活動を行い、意見を各自で交換した後、クラス内で発表を行った。そうして十分に書く内容を学習者が考えた後にライティング活動を行うカリキュラムを組んだ。

1番目の活動ではブレインストームを使ったライティング、2番目は構造マップ、3番目は出した内容に優先順位を与えるマンダラートと呼ばれるマッピング方法を20分間授業で教えた。マンダラートとは構造マッピング方法の一種で、9つのマスの中央にテーマを書き、その周りにそのテーマについ

て考えたことを順番に書いていくというもの。書く欄が8個しかないため、そのテーマを考える上で何が一番大切か、優先順位を意識させることができる。そして、テーマの周りに出た8つのキーワードから、次のマンダラートのテーマを選び、自分の考えをさらに深めることができるマッピング方法である。グループ活動の20分で、発表などを通して自分なりの構造マップを作成しながらライティングに臨ませた。

第1原稿を作成する時間は20分とした。次の授業では、最初の10分でそれぞれペアのライティングを読んで次の3点について印をつけさせた。

1つ目は、筆者が一番言いたいことがわかるかどうか、わかった場合はその箇所に緑色のマーカーでアンダーラインをつける。2つ目は、言いたいことがわからない箇所に黄色のマーカーでアンダーラインをする。3つ目は、文法や単語が間違っている場合にピンク色のマーカーで引かせた。

その後、その3点を中心に20分間ペアのピアフィードバック活動を行い、その後また20分で第2原稿を作成した。

第1原稿と第2原稿の比較を行うため、原稿を書く20分については厳守させた。それぞれの授業の終わりには、活動について自由記述のリフレクションを書かせた。作成したマッピング、ライティング、そして毎回のリフレクションは、ポートフォリオとしてファイルに納めさせ、グループ内で自由に閲覧させた。そのリフレクションは毎回教員がコメントをして翌日返却した。活動はICレコーダーで録音し、全授業はビデオ撮影された。図1は学習者の活動を第1原稿作成日と第2原稿作成日に分けて示している。

学習者によって書かれた第1原稿と第2原稿は、

語数・語彙数・間違い数・複文数の点から日本人教員および英国人教員によって分析し、ピアフィードバック数、およびリフレクションの内容によっても分析を行った。

## 2.3 タスクのテーマ

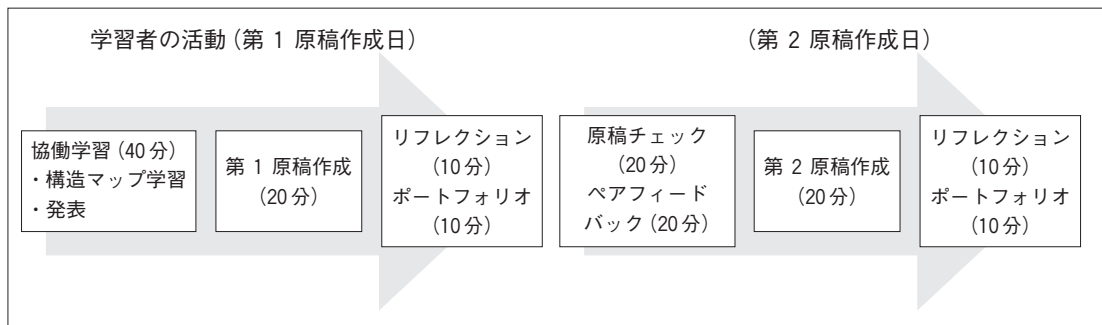
一般的に個人的な題目がテーマだと、学習者はより簡単に書くことができると考えられている。しかし筆者は、ピアレスポンスが関係する活動に関しては、生徒たちが自由に意見を交わし合うことに慣れていなければ個人的内容について深くかかわった意見を出せないのではないかと懸念して、一般的な考えとは異なった順番でライティングテーマを考えた。

タスク1は、発展途上国で児童労働をして家族を助けている8歳の少女ミーナに宛てた手紙である。この少女については、余計な情報は与えずに英文3行だけの情報から、状況を学習者が自由に設定してその少女に宛てた手紙を書く作業である。学習者の誰も知らない相手への手紙である。それゆえに誰にも遠慮することなく、自分の意見を自由に表現できるのではないかと考えた上でのことである。

タスク2では、学習者たちのよく知っている母校について後輩に紹介する手紙である。よく知っていることでも、他人の視点ではどうなるかを学習する機会になるのではないかと考えた。

そしてタスク3では、10年後の自分への手紙である。この最後のタスクの前に、既に2回はピアレスポンスを受けているので、意見を言うのに抵抗がなくなっていることを期待してこの順番にタスクのテーマを組み込んだ。

▶ 図1：第1原稿作成日と第2原稿作成日の学習者の活動



## 3 結果

### 3.1 語数

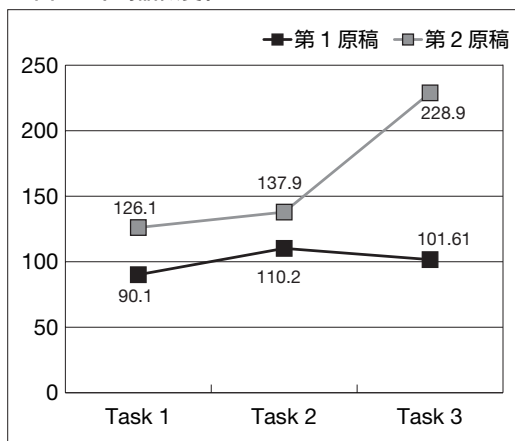
参加者によって書かれた第1原稿と第2原稿は、スペルの間違いを訂正せずにコンピュータのテキストファイル化した後で、AntConc 3.2.1 というソフトによって語数・語彙数をカウントした。表1と図2にあるようにタスク1では第1原稿と第2原稿の平均語数の差は36語 (39.9%増)、タスク2では27.7語 (25.1%増)、タスク3では127.29語 (125.28%増) で有意差が認められた。最も語数の増えた学習者は、タスク1では132語 (124語→256語)、タスク2で104語 (92語→196語)、タスク3では305語 (183語→488語)であった。一方、タスク1で-19語、タスク2で-71語、タスク3で-20語と減少した学習者もいた。

■ 表1：平均語数変化

タスク	第1原稿		第2原稿		t-value
	M	SD	M	SD	
Task 1	90.1	24.8	126.1	44.5	-6.16 (**P)
Task 2	110.2	40.0	137.9	24.73	-5.18 (**P)
Task 3	101.6	38.4	228.9	90.1	-10.51 (**P)

\*\*P < .01

▶ 図2：平均語数変化



### 3.2 語彙数

平均語数では、第1原稿と第2原稿ではかなりの増加がそれぞれのタスクで認められた。次に平均語彙数の変化を見てみる。表2と図3はタスク間の平

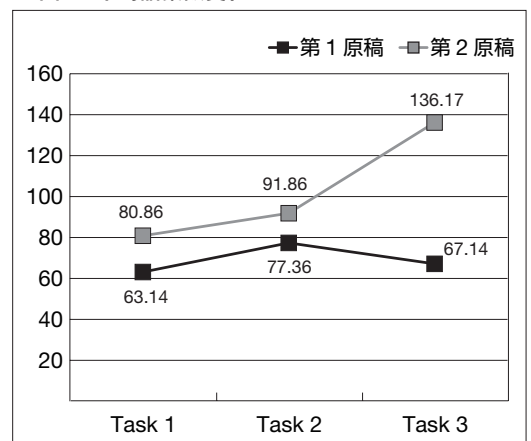
均語彙数変化を示している。タスク1で17.72語 (28%増)、タスク2で14.5語 (18.7%増)、タスク3で69.04語 (102.8%増)であった。タスク1～3の増加語彙数の変化で有意差が認められた。語彙数の増加が最も著しい学習者はタスク1で2名おり、いずれも58語 (83語→141語, 72語→130語)、タスク2は63語 (68語→131語)、タスク3は157語 (59語→216語)であった。

■ 表2：平均語彙数変化

タスク	第1原稿		第2原稿		t-value
	M	SD	M	SD	
Task 1	63.14	16.30	80.86	24.27	-6.234 (**P)
Task 2	77.36	22.25	91.86	24.73	-5.358 (**P)
Task 3	67.14	21.33	136.17	43.44	-10.923 (**P)

\*\*P < .01

▶ 図3：平均語彙数変化

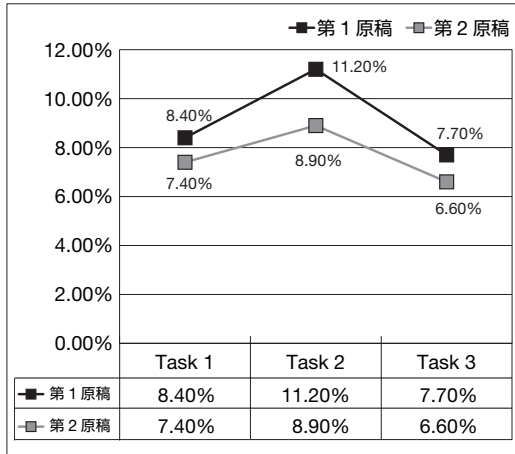


### 3.3 間違い数変化

原稿中の文法・単語間違いおよび意味が通らない文は日本人英語教員と英国人英語教員の2人によってチェックされた。1文中に単語の間違いがいくつもあり、文法なども複数の間違いがあるときは複数のまま数えた。間違い数を総語数で割り、平均間違い出現率を算出した。

図4はタスク間の間違い出現率をグラフにしている。タスク1の第2原稿から第1原稿の間違い出現率を引いた差は-1%、タスク2は-2.3%、タスク3は-1.1%であった。

▶ 図4：平均間違い出現率



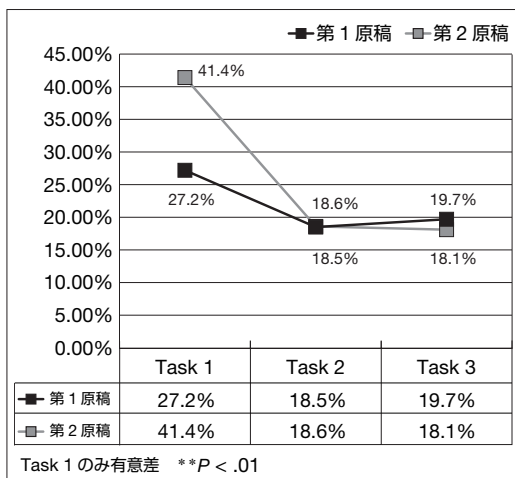
### 3.4 複文数

ACTFL proficiency guidelineによると、上級学習者ほど複文を用いて英語を話したり、書いたりするということである。学習者のライティングの質を調べるために複文数も調べた。ここではコンピュータソフトの *Go tagger* を用いて複文数を出した。ここで算出された複文数を総文数で割り、複文出現率を算出した。複文数がピアフィードバックを受けた後で増加するのかわかるため、第2原稿と第1原稿の差を見た。

図5は各タスクの第1原稿と第2原稿の平均複文率の出現率をグラフにしたものである。

タスク1で27.2%から41.4%で有意差が認められた。タスク2で18.5%から18.6%、タスク3で19.7%から18.1%という結果であった。タスク3の

▶ 図5：平均複文出現率



総文数の210文から489文への増加を考えると、平均複文出現率が落ちていないことからライティングの流暢さはほとんど変わっていない。

### 3.5 ピアフィードバック数および頻度

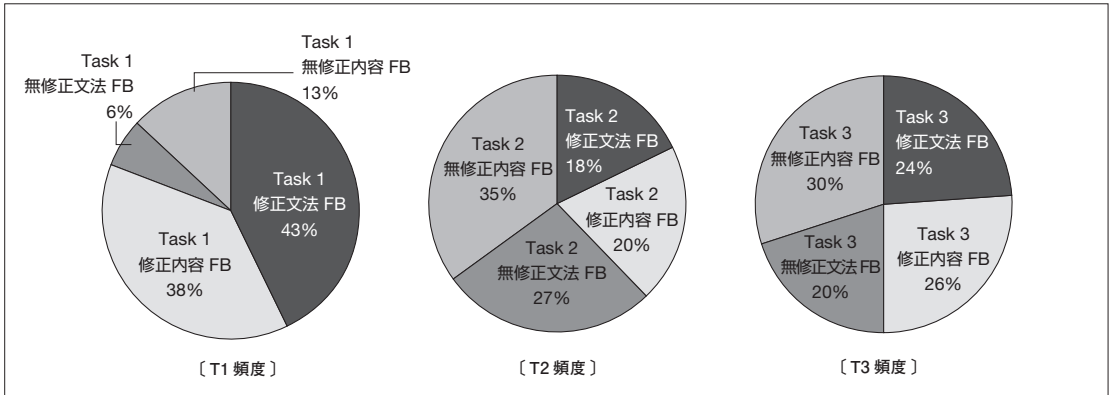
表3はピアフィードバック数と頻度を示している。タスク間のフィードバック数は大きくは異ならず、タスク1では148、タスク2は160、タスク3は158であった。フィードバックは文法と内容の2グループに分類した。

文法関連のフィードバックは、タスク1で48.7%、タスク2は45%、タスク3は43.7%であり、内容関連はタスク1で51.3%、タスク2は55%、タ

■ 表3：ピアフィードバック数および頻度

Task	フィードバックの種類	フィードバック数	フィードバックの頻度
Task 1	修正文法フィードバック	63	42.6%
	修正内容フィードバック	56	37.8%
	無修正文法フィードバック	9	6.1%
	無修正内容フィードバック	20	13.5%
合計		148	100.0%
Task 2	修正文法フィードバック	29	18.1%
	修正内容フィードバック	32	20.0%
	無修正文法フィードバック	43	26.9%
	無修正内容フィードバック	56	35.0%
合計		160	100.0%
Task 3	修正文法フィードバック	38	24.1%
	修正内容フィードバック	42	26.6%
	無修正文法フィードバック	31	19.6%
	無修正内容フィードバック	47	29.7%
合計		158	100.0%

▶ 図6：それぞれのタスクのフィードバック数および頻度



スク3は56.3%という数字から、文法と内容についてのタスク間の割合もまた異ならなかった。

図6はタスク間のフィードバック数とそれが修正された頻度である。修正されたフィードバックと無修正のフィードバックは、タスク間によって大きく異なり、タスク1でピアフィードバックは81%が聞き入れられ修正されたものの、タスク2では38%、タスク3では50%と差が出た。

## 4 考察

### 4.1 第1原稿と第2原稿の違い

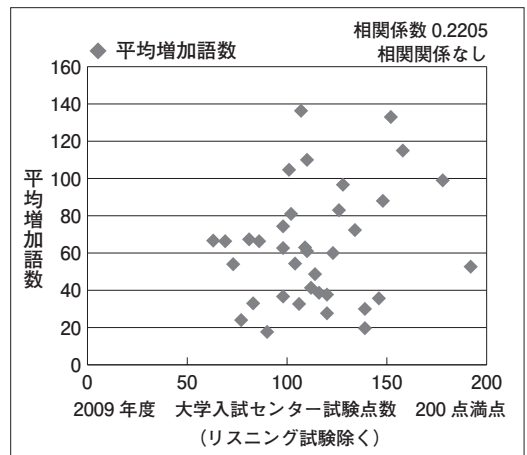
第1の研究目的は、学習者が日本語を使ったピアレスポンスを通して、自分たちのライティングにあるさまざまな問題を見つけ、それを対話によって意味を交渉し、話し合いながら解決していけるかということであった。第1原稿と第2原稿を比較すると、図2から図5で示されるように、語数・語彙数・間違い数・複文数という点でどのタスクにおいても向上が見られた。語数と語彙数というような量だけでなく、間違い数の減少や複文数の向上というライティングの質においても違いが見られた。この結果を見ると、限られた授業内に協働学習を通じたピアレスポンスは、注意深く計画されれば利用は可能になるはずである。

データ上から学習者のライティングには確かな変化が認められるが、一般的にピアフィードバックは、ペアの相手が自分より英語力が高い場合のみ効果的であるとされている。この研究でもペアの英語力が高いときに向上があるのかどうかを確かめるために、校内で全員時間差受験をする大学入試センター

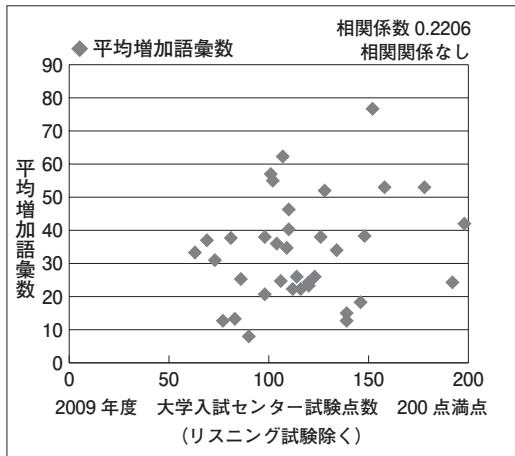
試験の点数を用いて、自分自身の英語力がペアより高い場合、およびペアの相手の英語力が自分の英語力より高い場合の語数と語彙数の変化の相関関係を調べた。なお、研究に参加している学習者は英検やケンブリッジ英検の資格を取得している。その取得級と大学入試センター試験の得点は強い相関関係が認められる。図7から図10は英語力と平均増加語数と語彙数の相関関係を示している。

まず図7と図8は、学習者自身の英語力がペアより高いときの平均増加語数と語彙数の相関関係を調べたものである。図が示すように語数と語彙数の違いと学習者自身の英語力に相関関係は認められなかった。

▶ 図7：学習者の英語力と平均増加語数との相関関係

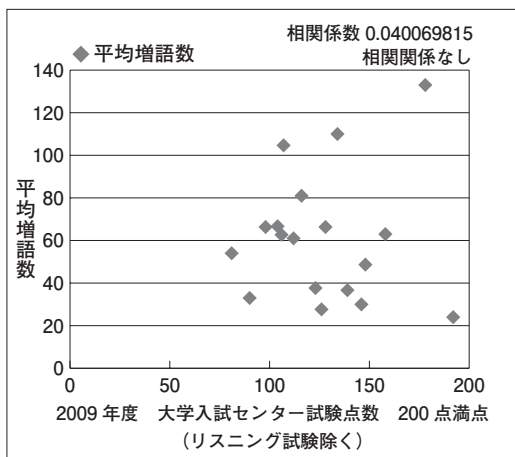


▶ 図8：学習者の英語力と平均増加語彙数との相関関係

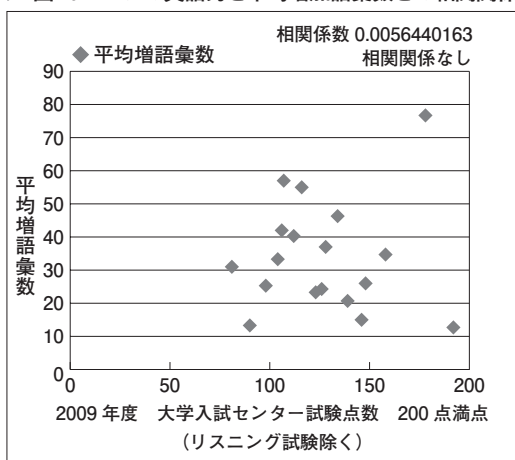


次にペアの英語力が高いときに平均語数や語彙数が増加するかを調べてみた。図9，図10が示すよう

▶ 図9：ペアの英語力と平均増加語数との相関関係



▶ 図10：ペアの英語力と平均増加語彙数との相関関係



に、ここでも他方の英語力が高いからといって増加語数や語彙数には関係は見られなかった。

もしライティングの語数・語彙数などが学習者自身やペアの英語力に関係なく向上するとしたら、何が第2原稿での進歩を起こしているのだろうか。

## 4.2 タスク間の違い

タスク全体を通して学習者たちは協働学習に抵抗なく適応し、与えられたタスクを極めて順調に遂行してきた。しかしピアフィードバックに関してはタスク間で異なる傾向が見られた。

### 4.2.1 タスク1

最初のタスクでは、学習者は家族のために児童労働をする8歳の女の子について、3文の限られた情報からさまざまな状況を想像し、考える作業を行った。ちょうど授業で学習している Unicorn English Course II で児童労働を学習済みだったこともあり、頭の中にそれなりの知識もあったようである。3文という情報であったが学習者たちは、文の中にある事実の他に、自分たちでその少女の環境、性格、果ては生き立ちまでも想像しながら討論をしていた。各グループの代表がグループ内で討論した内容をクラスで発表し、クラスの中でまたその情報を共有した上で自分の書きたいことをまとめるという作業を行った。学習者たちは他の学習者たちの英語力だけではなく、他の学習者の持つ知識や発想に驚かされたという意見が多く見られた。タスク1のテーマは、タスク2やタスク3より難しいのではないかと懸念されたが、第1原稿では他のタスクと同じくらいの語数・語彙数が保たれた。さらに言えば、複文数では、タスク1が第1原稿と第2原稿の数では2倍近く増加した。これは多くの学習者が学校に行かずに児童労働している少女に対して説得や提案をしようとしたので、仮定法のような複文を使う文法が必要になったためと考えられる。

### 4.2.2 タスク2

学習者は自分の学校を新入生に紹介する手紙を書いた。授業内で構造マップを導入する際、実際に高校3年生の生徒が母校を紹介する作文を聞いて、それを長所・短所に分類し、さらにその理由と発展し枝分かれするマッピングを行った。それを参考にして協働活動で、グループ内で自分たちの考える長所

と短所, その理由, そして学校生活に対する考えや提案などを話し合わせた。その後, クラスでグループの代表が発表してそれぞれの意見を共有した後で, さらにまた自分自身の考えをまとめさせ, それから第1原稿作成に取り組んだ。学校についての長所については, 大体の学習者が同意し, 挙げていた。その理由についてはさまざまで, 生徒はその違いを参考にしていた。ここで大きく目立ったのは, 第1原稿では嫌いな点について非常に鋭く直接的な表現をしていたが, 第2原稿を経た後では, 自分たちの意見を新入生という読み手を意識して, より客観的でやわらかい表現に変えたという意見が特徴的であった。

#### 4.2.3 タスク3

授業では, 学習者は将来の自分にとって最も重要なもの9つを挙げ, それに優先順位をつけるという協働活動を行い, ポスターを作成してクラスで発表した。それぞれのグループのポスターはかなり独特で, 協働作業時では一番盛り上がった活動であった。第1原稿では日本の手紙そのものでありきたりだったが, 第2原稿では多かれ少なかれもっと個人的なもの, 例えば秘密や, 現在の自分, 環境, 友人, 夢, 野心, 心配ごとなどを込めて書いたという意見が多かった。タスク3の第2原稿は, タスク1, 2と比べると圧倒的に量が増えているという印象がある。時間を延長してはいるが, 学習者がもっと書きたいと時間の終わりに口にしていたことが多かった。この変化についての原因はまだ明らかではないが, このタスク3のピアフィードバックが, 第1原稿と第2原稿の大きな変化をもたらしたことは間違いない。

#### 4.3 ピアフィードバック数

各タスク間のフィードバック数は, 表3が示すように大きな違いはない(タスク1:148, タスク2:160, タスク3:158)。しかし, 修正率についてはタスク間でかなり異なっている(タスク1:81%, タスク2:38%, タスク3:50%)。ここではタスク1がほとんどのフィードバックを採用しており, タスク2とタスク3は, 違いはあるが多少類似点がある。それゆえにフィードバックの修正率がタスク3の第2原稿の大きな変化の理由とは考えにくい。

#### 4.4 会話内でのフィードバック

複文数では, 図5が示すように, タスク1の第1原稿と第2原稿の違いが顕著であった。そこで筆者は36人中11人の生徒が仮定法のIfを省略した文を使っていることに気がついた。しかし, 第1原稿では1人しか使用していない。このことについて書かれているリフレクションもフィードバック用紙も見当たらなかったため, 筆者は録音されたフィードバックを調べてみることにした。次の対話は学習者MとTの対話であるが, 後に何人かの学習者が彼らの対話に加わっている。

- 1 学習者 M: ここ間違ってるじゃね? Were I...  
だったらクエスチョンいるでしょ?
- 2 学習者 T: これ仮定法の省略なんだけど。
- 3 学習者 M: 何ということ? 仮定法なら If でしょう?
- 4 学習者 T: 仮定法の省略あったでしょ? 覚えてない?
- 5 学習者 M: やったっけ? Were I... ってどういう意味だった?
- 6 学習者 T: If I were in your position, の意味だけど。
- 7 学習者 M: っかこいー, 俺も使おうっと。
- 8 学習者 I: 何を使いたって。
- 9 学習者 M: T が仮定法の省略で Were I って使ったけど格好よくない?
- 10 学習者 H: 確かに。
- 11 学習者 H: もし She should study while she is taking care of her brothers and sisters どうやって言ったらいい?
- 12 学習者 M: Were I you, I would study ... でしょ?
- 13 学習者 T: それで大丈夫だけど study の後になんか入れた方がいいかも。
- 14 学習者 I: 例えば何?
- 15 学習者 T: 勉強する内容とか, 理由とか。
- 16 学習者 I: こんなのは? Were I you, I would study while taking care of my brothers and sisters for my future because study is important.
- 17 学習者 T: いいんじゃない。
- 18 学習者 M: お前マジで勉強将来大切って思ってる?
- 19 学習者 I: この子発展途上国でしょ。金持ちに



なりたかったら勉強しないとねえ  
いんじゃん。

20 学習者 H: スポーツとかできたら勉強できなく  
ても金持ちになれるよ。

(原音源)

学習者 T と M の対話は T が書いた仮定法の省略に関する M の勘違いから始まった。最初は疑問文だと思った M は T に提案をしたが、T は仮定法の If の省略であると意味を説明したところ、M がその文を気に入り自分でも使ってみようと考えた。それを聞いていた隣のペアも興味を持ち対話に加わっている。そして M だけでなく I も同じ文を使おうとし、T は他のメンバーに対して直接例を提示しただけでなく、意味や使い方も教えている。そしてこの文から学習者たちは発展途上国の人の生き方について考えるきっかけを与えられている。この対話が仮定法の省略形だけではなく、彼らの思考にも影響したことは間違いないのではないだろうか。そして提案などをするための複文の増加もこういった対話から始まったのかもしれない。

## 5 リフレクション

### 5.1 リフレクション研究

今までに集められた研究データから、学習者たちは協働学習を通したピアレスポンスから第 2 言語ラ

イティングにおいて、語数、語彙数、間違い数、複文数の点で進歩が認められた。しかし、データ上からはまだ見えていない答えが 3 つある。1 つは、なぜタスク 3 で第 1 原稿と第 2 原稿に他の 2 つのタスクに見られない大きな変化が起きたのかということ、2 つ目は、ピアレスポンスの使用が日本の教室で実現可能かということ、そして最後に、ピアレスポンスにより何が創造されたかということである。数字で見ることでできなかったこの 3 つの疑問点について、生徒のリフレクションを考えることで明らかにしていきたい。分析方法はクレイグヒル・尤木のグラウンデッドセオリーを用いてデータ化したものを、筆者と英語教育学に関係のない大学院生と共に分析した。グラウンデッドセオリーアプローチは、A. ストラウス、B. グレーザーが案出し、1967 年に紹介された質的調査の方法論である。

### 5.2 タスク 1 およびタスク 3 の第 1 原稿作成時のリフレクション比較

タスク 1 のリフレクションは 118 切片あり、それを 12 のカテゴリーに分けて多い順に並べ替えた。タスク 3 でも同様に、164 切片を 12 のカテゴリーに分け、降順に並べ替えた。

網がかかっているカテゴリーはタスク 1 の一番の特徴である否定的な意見であり、切片数の 3 分の 1 は自己表現の難しさを先頭にして、英語に対する苦手意識や他者と比較しての自分の文法力・単語力など、英語力の不足を悲観する劣等感が多く見られた。

■ 表 4: タスク 1 とタスク 3 のリフレクション比較 (第 1 原稿作成時)

タスク 1 第 1 稿作成時のリフレクション	切片数	タスク 3 第 1 稿作成時のリフレクション	切片数
他者の意見の尊重・刺激	23	マンダラートの肯定意見	30
トピックの深まり	20	トピックの深まり	27
思考変化 あり	16	テーマを通して自己の振り返り	22
ブレインストーム活動の肯定意見	12	思考変化 なし	16
自己表現の難しさ	9	他者の意見の尊重・刺激	16
活動後ストラテジー変化	8	共感・意見の類似部分への感想	14
単語力不足	8	グループ活動の楽しさ・互恵性	13
グループ活動の欠点	6	思考変化あり	10
活動後の進歩・向上	6	マンダラートの否定意見 (9 個の書き出しが大変)	9
英作文への苦手意識	5	意見を出す難しさ	3
文法苦手意識	3	マッピングとの比較	2
他者比較 劣等感	2	グループ活動の難しさ	2
	118		164

その反面、タスク1では協働学習を肯定する意見が多く、その協働学習が自分のライティングに役に立つと考える意見が過半数を超えていた。この結果から、協働学習は有益であると考える一方で、自分自身の英語力や知識、そして無意識に他者との比較をする傾向が見られた。

タスク3では多くの学習者は、活動や自身の考えの深まりなどを肯定的にとらえており、英語に対する意見は164のコメント中14だけであった。文法や自分の英語力を心配するよりも、活動や対話を楽しみ、それが役に立ったという意見がほとんどであった。

タスク1では英語を間違ふことや英語力に対する心配ばかりをしていたが、タスク3では活動や話し合いそのものを楽しむという姿勢が現れ、その意識の違いが、書く内容をさらに深く考えることに結びついたのかもしれない。

### 5.3 タスク1およびタスク3の第2原稿作成時のリフレクション比較

次にタスク1とタスク3の第2原稿作成時のリフレクションを比べてみる。表5で示されているように、リフレクションの切片数はタスク1は175、タ

スク3は194である。カテゴリーはタスク1が14、タスク3は16であった。カテゴリーの内容は、タスク1の半数以上が生徒自身の英語力に関する意見や反省であるのに対して、タスク3では英語能力に関する否定的なカテゴリーがなかった。生徒は単純にパートナーと対話することで内容を深め、問題を解決する方法を考え出している。英語という言葉に対する項目が出ていないのが特徴である。意見を交換しお互いにアドバイスは与えているが、将来の夢や現在の不安に対してどのような手紙を書くか、という日本語の作文を書くときの話し合いに類似している。

これまでのところでわかっていることは、タスク1では、学習者たちは文法に対する気づきが多数あること、読み手を意識し始めていること、そして対話を通して自分の英語能力や内省を行っていることである。

他方タスク3では生徒はライティングの問題についても話し合っている一方で、英語よりも国語に近い内容重視の活動結果になっている。そして学習者は活動や作品に対して、より肯定的に変化しており、自分の進歩を感じている意見が多い。表5の網かけ部分が肯定的な意見を指しているが、半数以上が肯

■表5：タスク1とタスク3のリフレクション比較（第2原稿作成時）

タスク1 第2 稿作成時のリフレクション	切片数	タスク3 第2 稿作成時のリフレクション	切片数
FBからの気づき	32	話し合いの内容	56
話し合いの内容	30	自信	23
文法ミス内容	15	話し合いの楽しさ・互恵性	18
他者英語比較・他者作品参考	14	作文やその他活動の難しさ	14
自己英語能力否定意見	12	改善ストラテジー	14
共感の喜び	12	自己進歩・向上	11
自分と他者の相違	11	内容FB参考にしなかった理由	7
文法FB参考にしなかった理由	9	相手へのアドバイス	9
内容FB参考にしなかった理由	8	授業への好感	8
読み手意識	8	他者比較・他者作品参考	8
今後の希望	6	話し合いで問題解決(文法)	6
ストラテジー変化	6	書きたいことの豊富さ	5
ペア活動への感想	6	他者の意見尊重	5
自己進歩・向上	6	自分の作文の分析	5
		感動	3
		文法FB参考にしなかった理由	2
	175		194

(注) FB：フィードバック

定的な内容になっている。学習者たちが英語という意識にとらわれなくなったことが、内容をさらに充実させることにつながったとも考えられよう。

## 5.4 タスク2とタスク1, 3のリフレクション比較

タスク2のリフレクションを見ると、タスク1とタスク3の特徴の両方を見ることができる。カテゴリーは第1原稿作成時が14、第2原稿作成時が15である。カテゴリーはの中で文法関連と内容関連に大きく2つに分かれる。タスク1で多く見られたような自分自身の英語能力に関する否定的な意見が見られると同時に、3分の1は肯定的な意見であった。しかし、どちらかというとなタスク2の傾向は、タスク1に類似している。なぜそうなったのかを考察してみた。

タスク1とタスク2に共通しており、タスク3と異なる点は読み手の存在である。タスク1と2は自分以外の読み手がいるのに対して、タスク3は10年後とはいえ読み手と書き手は同一人物なのである。読み手が書き手とは違うとき、書き手はいつも読み手が自分が書いた内容を理解するかどうか意識しなければならない。なぜなら読み手は自分とは異なる思考を持ち、異なる経験をしているからである。そ

れゆえに、書き手は読み手が内容を理解するために、重要な情報を確実に与える必要がある。そのため書き手は形式や文法を、読み手が理解しやすいようにいつも書き換える必要がある。そうするためには英語への意識を常に持たなければならない。それが理由でタスク1とタスク2のリフレクションが似ていると考えることもできよう。

## 6 ピアフィードバックの内容

### 6.1 文法やスタイル

日本語の言語体系は英語とはかなり異なっているため、英語学習で文法はかなり重要な役割を果たしている。Leki (1990) はピアフィードバックでは、母国語でも外国語でも文法は最もよく注目される項目であると論じている。これはまた日本の英語教育の背景にも関係していると考えられている。そして文法の訂正は、言語的進歩の大きな助けになるとも主張している。

この研究での学習者のピアフィードバックは文法訂正に大きく傾いてはなかったが、教員の視点からは学習者がどのように言語知識を持っているかを測る、よい情報源になっている。

■ 表6：タスク2のリフレクション比較

タスク2第1稿作成時のリフレクション	切片数	タスク2第2稿作成時のリフレクション	切片数
マッピングについての肯定的意見	55	話し合いの内容	46
他者の意見の尊重・刺激	26	文法ミスの内容	20
思考変化 あり	18	異なる意見の尊重	14
話し合い後の思考の変化	17	ストラテジーの変化	14
思考変化 なし	14	スタイル変更	14
話し合いの結果への満足感	10	読み手を意識した変更の難しさ	13
トピックの深まり (秀明)	8	共感の喜び	12
話し合いの難しさ	7	他者比較・参考	11
共感・意見の類似部分への感想	5	自己進歩・向上	9
マッピングについての苦手意識	4	意見の乏しさ・欠如	6
他者との比較 英語スピーチ	4	自主的改良	4
リスニングの苦手意識	3	内容 FB 参考にしない理由	4
文法の苦手意識	1	文法 FB 参考にしない理由	3
カテゴリー外	1	ペアの理解	1
		カテゴリー外	1
	173		172

(注) FB：フィードバック

文法関係のフィードバックが多かったのは正しい単語を選ぼうとする話し合いである。次の学習者のフィードバックは正しい単語を選ぶときに違うアプローチを取った例である。

test と exam の違いについて2人で考えました。どういうときに英国人教員が test と exam を使い分けているか、考えたらわかったような気がした。(Task 2)

英国研修の研修を辞書で探したら、今まで聞いたことのない単語 induction だったけど、これそのまま使えるのかわからなかった。辞書の言葉って聞いたことのないのが多いから何だか不安。(Task 2)

副詞をどこに入れるかわからないとき、パートナーが声を出して読んで、違和感がない場所がいいよって教えてくれました。それから音読よくやってるけど、いい感じです。合ってるかどうか調べると大体合ってる。音読って使える。(Task 1)

学習者は日本語と英語の違いを話し合うことが多くあり、日本語訳の違和感を感じていることがよくあった。

proud の訳は誇りに思うって、どう考えても日本語では動詞っぽいのに形容詞っておかしい。そういうので be 動詞を入れ忘れる。僕的におなかが空くも納得いかない。busy を間違わないのは“忙しい”は形容詞っぽいからかな。(Task 1)

時制と相に関する問題点を上げる学習者がかなり多かった。学習者たちの原稿の中でも時制が一番間違いが多かった。

日本語の過去形と現在完了は、訳だけ見ると全く同じで、日本語でどの文が過去形で現在完了かを区別するのが難しい。(Task 1)

10年後の自分に手紙を書くときに、未来形を使うのか過去形を使うのかわからない。もう結婚しましたか？は過去形だけど。(Task 3)

読み手を意識したスタイルの変更は、どのタスクでも頻繁に見られた。

新入生に対して自分たちが大嫌いと思っている朝体（本校で行っている起床後の体操）に hate を使うと入学する前からイヤになるかなと思って don't like のやわらかめにしました。(Task 2) 私たちは先進国にいるから学校に行くのを当たり前だと思っているけど、行けない子供に学校に行けというのはひどい気がしたから、アドバイスや励ます言葉に変えました。(Task 1) 読んだときにわかりやすいように、順番を工夫しました。(Task 2)

10年後に読んだとき、楽しく懐かしくなるように2人で考えた。昔、こんなことを悩んだり考えたりしていたと、思い出させる秘密のような内容を書こうと話しました。こんなこと書いたら怒られるかもしれないけど、進路だけじゃなく好きな人のこととかで話は尽きなかったです。(Task 3)

ピアフィードバックは、読み手も書き手も英語の文法知識を固めることができる、または理解していること、していないことを明確にするのに役立つと意識していた。特に読み返すことで修正箇所がはっきりし、自分でも編集能力が身についたと感じる学習者もいた。しかし、文法のフィードバックを無視した学習者も多かった。その主な理由は、書き手も読み手もはっきりとした文法訂正ができないからであった。ピアフィードバックには慣れてきてはいたが、文法の信頼性については疑問視する学習者が多くいた。

友人のフィードバックは文法だったので無視しました。話し合いましたがはっきりとした答えがわからないままだったからです。(Task 3)

## 6.2 内省化と再概念化

Swain (2005a) は、「私たちは世界についてのさまざまな知識を個人として、または集団の一員としてできること、できないことを、自分たちが持っている知識を理解して使うことで、共通理解を深めていくことができる。そして社会価値、目的、重要性は自分や他者の演じる役割から理解する。その収奪の過程は最近接発達領域で起こる」と主張した。そのような社会的接触がある場合、私たちの行動や知識は、自分で届かない水準にまで高められると論じ

た。次の例では、学習者は他者の力を借りて、自分たちの知識や考えをより淘汰していると考えられる。

他人の言葉を通したときに、かえって自分の意見がはっきりとさせられると感じたのは初めてでした。(Task 1)

1人でその問題について考えているとき、すぐに限界を感じてしまうのですが、友人といると、その限界よりもかなり先に進んだ気がしました。(Task 1)

自分では頭で十分理解していても、言葉にすると伝わらなくて、話をしていくうちにやっと整理できて通じた。(Task 2)

頭の中でぼんやりと思い描いているだけでは、いざ言葉に出すときになると、うまくいかず、自分の考えを話すことがどんなに大切かを知りました。(Task 1)

進路を迷っている俺にとっては、友人と話して考えることは意味深かった。実際これがきっかけで文系にいく未来が意識できて、マジこの4月で文転したし。(Task 3)

### 6.3 社会化と同一化

Hymes (1974) は、人々は同じ物事に対して同じ状況でも同じ程度に言葉話す訳ではない。そのような違いがあるからこそ、さまざまな社会観のようなものが影響されずに人と対話することはできないと論じている。Ochs (1996) もまた、学習者が他者と対話するとき、価値観や社会帰属意識は多かれ少なかれ影響されると主張している。

発展途上国のことを考えると、子供の私たちがどんなに無力か悲しくなるけど、何かきっとできることがあるはずだと話し合いました。(Task 1) 大人になる前のこの他愛ない時間が、一番大切なのかも。いつまでも続きますように。(Task 3) ペアの考えていることがすごくよくわかった。(Task 2)

読んでいるうちに、2人でぐっときて泣きそうになりました。秀明でできた友達は、一生ものだと思いました。(Task 2)

5年も秀明にいと、イヤだと思っていたことにも価値を見いだせるようになってるのは、大人になっているのかな。(Task 2)

自立に対して全然意識してなかったけど、社会に出て自立するのって大切なことかもしれないと感じました。(Task 3)

### 6.4 違う形でのピアフィードバック

タスク2で学習者が母校についての紹介を書いたとき、実際に中3の生徒にそれを読ませ、短いコメントを書かせた。学習者が後輩からのコメントを受け取ったとき、ほとんどの学習者がそのコメントを喜んで読んでいた。コメントを見せびらかす者もいれば、短いコメントに笑いながら不満を示したりする者もいた。そしてその後輩からのメッセージについて、多くの学習者がリフレクションの中で、そのメッセージを楽しんだという感想を書いていた。その中の1つを紹介する。

中3の後輩からこういう感想を貰いました。正直、超超超嬉しかったです。この2年、必死に英語に取りくんだつもりです。その成果はちゃんとでているってわかりました。2年前より成長しているんだ！ Good writer になってるくらいって自信もつきました。(原文)

彼女が受け取ったコメントは次のようなものであった。

さすがは高校生の先輩で、英語がすごいなあと思いました。難しい言葉もたくさんあって、全部は理解出来なかったけど、秀明のことがとてもよくわかりました。

You are a good writer! (原文)

なぜ学習者はこのコメントをもらって喜んだのであろうか。この学習者がこのコメントをもらうまでに既に6回授業を終えていたため、少なくとも3回はペアからフィードバックを受け取っていた。それにもかかわらず、このような喜び方をしてはいなかった。考えてみると、他の学習者の喜び方も彼女ほどではないにせよ、後輩からのフィードバックを受け取ったときに彼女に近い喜び方をしている。それは、初めて学習者たちが、本当の読み手からの感想を受け取ったからではないだろうか。彼女が他のフィードバックを受け取ったとき、それは授業の一部にすぎなかったのかもしれない。それだからこ

そ、クラス内でのフィードバックは現実味を欠き、ただのコメントくらいにしかとらえられていなかったのかもしれない。もちろん、それを受け取ることで、自分のライティングに恩恵があると多くが認めていてもである。しかし、中学生からのコメントは彼女にとっては現実であり、他人に読まれ、評価されるという、架空でない現実的である本当の喜びを経験したことが理由だと考えられる。

高校生が中学生からのコメントに大いに興奮した一方で、中学生もまたこの難しいタスクにやりがいを感じていた。到達度では一番上のクラスにいる彼らだが、1学期だったので、まだ中3といっても中2の英語知識くらいしか持ち合わせていなかった。その状態で高校生の書いた文を読むのは難しかったに違いない。しかし熱心に取り組み、高校生の作品を読んでコメントを書くという責任を積極的に果たしていた。ここでは中学生が高校生の書いた文を読むことで、自分に誇りを感じ、進歩を喜んでいて。そして先輩の書く英語に敬意を表していた。

これらのコメントを考慮に入れると、このような活動は学校全体を活性化するのにも役立つ活動に成り得るように思う。先輩は後輩によい見本を見せることで、中学生は先輩に対して尊敬を感じ、またそれが先輩のよい動機づけとなる。学校のよい伝統作りにも応用できるように思えた。

## 7 結論

### 7.1 研究目的に対して

この研究の目的は次の3つを調べることであった。1つ目は、生徒たちが協働学習を通じたピアレスポンスを、日本語で行うことでどのようにライティングに対する問題を発見し、解決していき、そこから何が創造されるかを調べることで、2つ目は、ピアレスポンス活動を通して、生徒がピアレスポンスで何に気づき何を認識するかということ、そして3つ目は、ピアレスポンスが実際の授業実践に適用できるかということである。

1つ目の創造性に対する結論は、4章でも述べたように、全活動を通じてデータ上の数字を見るだけでも明確な進歩が見られた。進歩は第1原稿と第2原稿の違いを平均増加語数、語彙数、間違い数の減少に見ることができるだけでなく、複文数の増加

という点でも認めることができた。これはこの研究の否定できないピアレスポンスの恩恵から生まれた創造性であると言えよう。明白な答えは出ていないにせよ、生徒はピアレスポンスの中で日本語のモードやアспектについてよく口にし、日本語の言語特徴に対する気づきや英語に対する気づきも生まれていた。日本語のアспектは動詞「～ている」をつけたときの意味の違いによって、状態・瞬間・継続に分類され、それに形状動詞や形容詞的動詞などの意味になることもあるということや、また日本語は英語が時制を基準にして話すのに対して、ある動作が完了しているかないかという相（完了相と未完了相）で話す言語であることを、生徒たちは無意識に違いに気づいていたようである。

Swain (2005b) は、協働対話が問題解決を促し、またそこから積み上げられていく知識があると論じている。数字には現れなかった創造性として、生徒たちは対話を通じた問題解決技術や他者の意見や見解を理解することで、人間としての経験値的な知識量を増加させていったのではないだろうか。また、これら2つに加えて読み手、書き手の役割を理解し、新しい価値観や自我を見だし、そして対話を通して他者と確固とした人間関係を創造したようである。それらの要素すべてが、英語ライティングへの創造性に結びついていたに違いない。

また興味深い点は、学習者自身や他者の英語力の高さに関係なく、向上が見られた点にもある。第2言語である英語の進歩には学習者の思考が大いに関係するというのではないだろうか。それは第1言語である日本語での思考の成熟の役割が果たすところが大きいように思えた。日本語での話し合いの充実が、英語力の向上につながる結果となったことが非常に興味深く、言語と思考のつながりの深さを実感した。

2つ目に学習者たちはピアレスポンスに対して一般的に肯定的な意見を示している。学習者たちの書いたリフレクションをもとに考えると、学習者たちのピアフィードバックや協働作業に対する見解は、さまざまな意見を知ることができること、自分の考えを明確にするために意味交渉すること、読み手を意識して書くこと、そして自分たちのライティングに対する意識の向上という点から、ほとんどが恩恵を受けていると感じていると理解できる。学習者が問題点として挙げているのは、協働作業で弁の立つ

生徒と一緒に活動すると、自分の意見発表の場を得るのが若干困難であることが1つ、そしてもう1つはピアフィードバックの信頼性であった。アジア人特有の遠慮などを示すデータはゼロといってもいいくらい今回の研究では見当たらなかった。むしろ、他人の前で意見発表することを有益に感じ、他人を理解することを楽しんでいて。

3つ目はピアレスポンスを取り入れた協働作業を実際の授業に取り入れることができるかであるが、これについてはスクールカリキュラムにうまく組み込めれば問題なく実践できるようである。筆者はパイロットスタディを行ったとき、準備不足から2つの大きな失敗をしている。テーマについて吟味し、ピアレスポンスを用いた協働作業を行う前に、ある程度生徒が書けるような方策を伝授するなどの授業をせずにすぐにかかせようとしたこと、ピアフィードバックをどのように行えばいいかを指導しなかったことの2点である。その2点に特に留意して授業を計画すれば、円滑に実践できるのではないだろうか。

そして実践から気づいた結果がもう1つある。それはタスク3の第1原稿と第2原稿の大きな向上である。

これについては全く予想外の結果だったが、研究によりその理由は次のとおりである。タスク3だけが書き手と読み手が同一人物であるということである。他のタスクでは自分の言いたいことを他人にわからせる必要があったが、タスク3だけはその心配をすることなく、自分が10年後に知りたいと思っていることを好きなだけ書くことができたということである。読み手を気遣ったりする必要もなく、自由な表現を用いることができたことが、語数・語彙数を多大に伸ばしながら、間違いや複文数などの質に悪影響ももたらさなかったことが、大きな進歩であった。

もう1つの解釈は、生徒たちが英語の授業と思わないほど、10年後の自分たちがどうなっているかを考えるのを楽しめたということである。授業でありながらまるで本当の会話のように、何を書くかということへの盛り上がりがあり、書き手に大いに示唆するものがあったということ。つまり、タスク3が最も現実に近い活動だったのかもしれない。英語学習ということを忘れるほど没頭できた対話という協働学習が、鍵になっている創造性と解釈することもでき

るかもしれない。

今までの結果から、生徒が授業で見せた創造性は予期できないほど多種多様であった。しかしこの多様性は偶然生まれたのではなく、生徒が密度の濃いフィードバックができるように、また最大限活動をすることができるように、注意深く丹念に準備された授業から生まれたものであることは忘れてはならないと思う。生徒中心の授業は教員の正しい指導があって創り出されるものだと思っている。この研究の結果から、協働学習におけるピアレスポンスは言語学習を促進し、対話は社会的知識や言語知識の収奪も促すこと、また生徒が英語の授業だということを忘れるほど現実感を持って授業に臨んだときに、彼らのライティングは討論から最大限の恩恵を受けるということがわかった。

## 7.2 問題点と今後の研究の方向性

この研究で明確なピアフィードバックの効果を見ることができ、実際の教育現場への応用も可能であることを実感したが、まだいくつかの問題に直面している。

1つ目は、ピアフィードバックの信頼性という点である。ピアフィードバックは言語学習において恩恵があることに疑いはないが、文法のフィードバックについて教員は注意深く対応する必要がある。活動前に指示を与え、文法フィードバックを確実にするための基本体制を整えてからフィードバックをさせる必要を感じた。

2つ目は、ピアフィードバックを含む協働学習を組み込んだ、しっかりとしたカリキュラムをデザインすることである。ピアフィードバックに対して、有効なカリキュラムや評価は全く確立されていない状況である。効果があるにせよ、個人的な評価とは違う側面を持つだけにいまだ問題は残る。

最後に、ポートフォリオの活用についての研究である。この研究においてもポートフォリオを作成し、グループ内では自由に閲覧をさせた結果、フィードバック同様に班員のライティングに影響を与えた面も認められた。しかし、まだ学習へどのように活用していくかが明白になっていないので、単なる学習の記録としての活用しか研究ではなされなかった。そのため、ポートフォリオの潜在的価値を今後研究する必要があると考える。また音声データがあまりにも膨大であったため処理が難しく、生徒が創

造したもののすべてを分析するのが困難であった。1か月の研究期間でもデータ化するのにかなりの時間を要したので、長期的研究では研究方法の変更が余儀なくされそうである。

### 7.3 英語教育実践への示唆

新学習指導要領により、今後ますます英語での授業が実践されると予想される。教室は原則的に、実際のコミュニケーションが行われる場だからこそ英語での授業が行われるべきである。しかしピアフィードバックについて言えば、英語を使用するより日本語を使用した方が、より学習が効果的に行われるようである。生徒たちは日本語で既にかんがりの認知力を持つので、それを利用しない手はないと考える。既に日本語で身につけた読解力はもちろん、言語に対する知識を応用させて、英語を学習した方が有効な場合もある。

日本人英語教員は、その日本語認知能力をうまく利用して授業を行うようにしたい。生徒が異なる言語発達段階にいる場合、ピアフィードバックは日本語と英語をうまく使用して、生徒の状態に柔軟に合わせる方がよいのではないだろうか。

また最近、文法が軽視される傾向が見られるが、形式操作期を過ぎた年齢の生徒に英語を教える場合や異なる語族の言語を学ぶ際には、文法や単語の知識は欠かせないと思う。コミュニケーションを重視しすぎて、他技能を軽視するのは本末転倒であろう。4技能をバランスよく教えることが中高の教育現場では重要である。

我々教員は生徒に対しては指導者、助言者、学習促進者、支援者などさまざまな役割を演じなければ

ならない。しかし、教員も学習者と同じ教室という小さな社会にいる一員と考えるべきである。ともすると授業を支配してしまうが、時には教室の前線から引いて、生徒が自らの責任で知識や技術についての気づきを学ぶ手助けに徹することも必要である。生徒中心の授業とは、生徒自身が何をなすべきかをよく理解して、授業に参加している授業ではないだろうか。

この研究では、コミュニケーションの力と人間としての生徒の潜在能力の高さを実感した。そして教室とは学問だけでなく社会的な知識・技術も身につけることができる小さな社会であることも生徒の意識変化から学習した。教室が小さな社会であれば、そこにいるメンバーの一員として生徒も教員もそれぞれの役割と責任があるはずである。それが完全に果たされたときに、学習は最大限に効果を示すのだと考える。それを心に留め、これからの授業に臨みたい。

### 謝 辞

まずこのような貴重な発表の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会の皆様と選考委員の皆様、そして特に助言者の羽鳥博愛先生に感謝の意を表したいと思います。研究過程での確かなアドバイスをいただいた兵庫教育大学大学院の今井裕之先生、研究の場を提供し、温かく支援してくださった創立者・川島寛士先生、理事長・川島幸希先生、そして研究に積極的に参加してくれた高校2年生(現高校3年生)の生徒の皆さんに心から感謝します。どうもありがとうございました。

### 参考文献 (\*は引用文献)

- American Council for the Teaching of Foreign Languages. (2001). *The ACTFL Proficiency Guidelines-Writing* (Revised 2001). Retrieved data from [http://www.actfl.org/files/public/writing\\_guidelines.pdf](http://www.actfl.org/files/public/writing_guidelines.pdf).
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cazden, C.B. (2001). *Classroom discourse: The language teaching and learning*. NH: Heinemann.
- \* Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- \* Ferris, D.R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hirvela, A. (1999). Collaborative writing instruction and communities of readers and writers. *TESOL Journal*, 8, 7-12.
- \* Hyland, K. & Hyland, F. (2006). *Feedback in second Language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- \* Leki, I. (1990). Coaching from the margins: Issues in written response. In *Second language writing: Research insights for the classroom*, ed. B. Kroll, 57-68. New York: Cambridge University Press.
- \* Liu, J. (2001). *Asian students' classroom*



- communication patterns in U.S. universities. Westport, CT: Ablex.
- \* Liu, J., & Hansen, J.G. (2002). *Peer response in second language writing classrooms*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Mangelsdorf, K. (1992). Peer reviews in the ESL composition classroom: What do you think? *ELT Journal*, 46, 274-284.
- Mendonça, C.O. & Johnson, K.E. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28, 745-769.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2008). *The course of study for foreign Language*. Retrieved Data from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm) (2010.4.25).
- \* Mittan, R. (1989). The peer review process: Harnessing students' communicative power. In *Richness in writing: Empowering ESL students*, ed. D.M. Johnson and D.H. Roen, 207-19. White Plains, N.Y.: Longman.
- Nelson, G.L. & Murphy, J.M. (1993). Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts? *TESOL Quarterly*, 27, 135-142.
- \* Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity. In J. Gumperz and S. Levinson (eds), *Rethinking linguistic relativity* (pp.407-437). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogden, C.K. & Richards, I.A. (1923). *The meaning of meaning*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pica, T. & Doughty, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities. In *Input in second language acquisition*, ed. S.M. Gass and C.G. Madden, 115-32. Rowley, MA: Newbury House.
- Saiki, C.S. (2006). *Grounded theory approach: Riron wo umidasu made* [Grouded theory approach: From data to theory generation]. Tokyo: Shinyosha.
- Stubbs, M. (2001). *Words & Phrases: Corpus studies of lexical sentences*. Chichester: Blackwell Pulishing.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In *Input in second language acquisition*, ed. S.M. Gass and C.G. Madden, 235-53. Rowley, MA: Newbury House.
- \* Swain, M. (2005a). Output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *The handbook of research in second language teaching and learning* (pp.471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- \* Swain, M. (2005b). Languaging, agency, and collaboration in advanced L2 proficiency. In *Advanced language learning* (pp.95-108). paper presented at Georgetown University Round Table (GURT 2005). Washington, DC, March 10-13.
- \* Tsui, A. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In Bailey, K. & Nunan, D. (Ed.), *Voices from language classroom* (pp.145-167). Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wei, Z. (2001). Interaction and feedback in mixed peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, 10, 251-276.
- \* Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: six case studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165-187.
- \* Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19, 79-101.

# コミュニケーション能力の育成をめざす 「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—指導法—

岐阜県立長良高等学校 教諭 石神 政幸

### 概要

平成21年3月に出された「高等学校学習指導要領」では、「4技能の総合的な指導を通して、これらの4技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成するとともに、その基礎となる文法をコミュニケーションを支えるものとしてとらえ、文法指導を言語活動と一体的に行う」ことや、「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」ことがうたわれた。本稿ではこの新しい学習指導要領を具現化していく一指導法として、岐阜県立長良高等学校で行われている「長良メソッド」について報告する。「長良メソッド」では、シャドーイングやサイト・トランスレーションなど音読を中心としたインプットと生徒がカセットテープレコーダーを利用して会話をするアウトプットの活動が行われている。この「長良メソッド」の指導法を概観し、その実践と効果の検証を行う。

## 1 はじめに

平成21年3月に出された「高等学校学習指導要領」および同年12月に出された「高等学校学習指導要領解説 外国語編英語編」（いずれも文部科学省）では、「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、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コミュニケーション能力を養う」を目標として、『聞くこと』、『話すこと』、『読むこと』および『書くこと』の4技能の総合的

な指導を通して、これらの4技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成するとともに、その基礎となる文法をコミュニケーションを支えるものとしてとらえ、文法指導を言語活動と一体的に行う」ことや、「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」ことがうたわれた。

この「授業は英語で行うことを基本とする」ことは、「教師が授業を英語で行うとともに、生徒も授業の中でできるだけ多く英語を使用することにより、英語による言語活動を行うことを授業の中心にすることである。これは、生徒が、授業の中で、英語に触れたり英語でコミュニケーションを行ったりする機会を充実するとともに、生徒が、英語を英語のまま理解したり表現したりすることに慣れるような指導の充実を図ること」を目的としている。

また、「英語による言語活動を行うことを授業の中心とするためには、読む活動においては、生徒が、生徒の理解の程度に応じた英語で書かれた文章を多く読み、訳読によらず、概要や要点をとらえるような言語活動をできるだけ多く取り入れていくことが重要である。また、書く活動においては、読んだ英文を英語で要約したり、推敲を繰り返しながら主題に沿って文章を書いたりする言語活動をできるだけ多く取り入れていくことが重要である」とも述べている。

では、この新しい学習指導要領を具現化していく指導方法とはどのようなものがあるのか。次の章では、その具体的な指導方法の一例として「長良メソッド」について考えてみたい。

## 2 「長良メソッド」

### 2.1 授業改革への道のり

筆者が岐阜県立長良高等学校（以下、長良高校）に赴任した平成15年の11月、岐阜県教育委員会から本校に、文部科学省が推進している「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（SELHi：セルハイ）」に応募しないかという知らせがあり、当時の学校長（平野恒彦先生）から筆者にその原案作りのお話をいただいた。平野校長は英語がご専門なので、アドバイスをいただき、その基本的な研究課題を『「英語の基礎力を身につけるための音読指導およびリスニング指導のあり方」—普通の教育環境の、平均的な、どの学校でも実施できる教育実践を考える—』ということにした。英語科の職員は10名で、その中の筆者を含めた4人で企画を担当し、随時英語科会議で話し合いをした。そして、その「SELHi 希望調書」を提出したのだが、残念なことに文部科学省からはよい結果をいただくことができなかった。しかし、本校では私たちがめざす英語教育を実践していこうということになり、平成16年度から英語教育授業改善がスタートした。

私たちのこの英語教育授業改善に対する思いは、「SELHi 希望調書」の研究課題設定理由に述べられているので、次にその一部を引用する。

### 2.2 SELHi 研究課題設定理由

#### ① 現状

現代は人間の諸活動が複雑多岐にわたり、政治的にも経済的にも、多くのことが世界規模で進展している。それゆえ、この21世紀を生きる日本人にとって、ますますコミュニケーション能力が必要とされつつある。英語が国際的なコミュニケーションの手段としてほぼ定着した現在では、コミュニケーションの手段としての英語習得の重要性はますます高まっている。

もちろん、すべての日本人が外国人と専門分野で自由に議論できるほどの高度な英語力を身につける必要は必ずしもないし、それを求めるのは現実的なことではない。しかし、特別な一部の日本人が英語をコミュニケーションの手段として使うことができれば済む時代は終わり、大半の日本人が将来、さまざまな場面で英語を使用する必要に迫られてくるだ

ろう。それゆえ、すべての日本人にとって、少なくとも「英語を用いる必要が生じたとき、何とか使うことができる力」は必要であり、「さらに専門的で高度な英語を身につける土台となる力」を高校時代に身につけることは不可欠である。

一般的に言語習得のためには若い時代にその言語が話されている環境で過ごすことが一番の早道であることは周知のことである。教室の中でもごく少人数のクラスで現実の場面に似た環境を作り、沢山の時間を費やすことができれば、大きな効果はあがることも実証されている。しかし、現状の日本の普通高校ではそれはなかなか難しい。というより、週にわずか数時間の英語授業の中ではとうてい無理であろう。そのような状態にもかかわらず、我々は中途半端にコミュニケーション活動を取り入れた授業を中心に英語の基礎力もコミュニケーション能力も育てようとしてきた。

本県でも中学校では「コミュニケーション能力を伸ばす指導」の実践が多く行われ、生徒が生き生きと活動する素晴らしい研究成果が沢山報告されている。しかし、高校に入学してくる生徒たちの英語力は、15年前と比べて大きく伸びたとは言い難い。特に文法の力や語彙力は低下していると言える。肝心のコミュニケーション能力すら育っているわけではない。中学校での素晴らしいコミュニケーション活動の授業が全般的な英語力に結びついていないのはなぜか。それはおそらく、その場面でのコミュニケーション活動は巧みにこなせても、また英語学習に対する関心・意欲・態度は高まっても、それを持続させ、基礎力を定着させる反復練習があまり行われていないからではないだろうか。

また一方、英語科や英語コースなどをもたない平均的な普通高校では、新入生の文法力不足や語彙力不足をカバーすることを錦の御旗として、いまだに文法訳読中心の英語指導が行われていることが多い。それどころか、従来の方法を一層強化しようという傾向すらある。確かに、リスニング試験のある大学入試等に向けて、音声指導を行っている学校も多くある。しかし、それは文法訳読中心の指導に加えてプラスα的に行われていることが多い。全国の多くの普通高校では現在でも音声面での指導が重視されていないために、ペーパー試験ではある程度の力を発揮しても、音声での運用に自信のない生徒が大多数を占めている。この現状は本校でも同じであ

る。

本校では、今まで国際交流活動に取り組んできた。海外研修や海外とのTV会議を初め、その他さまざまな形でいろいろな人々と国際交流を行ってきたし、それは確かに一部の生徒の英語学習への動機付けにはなってきた。しかし必ずしも多数の生徒のコミュニケーション能力の向上を意味するものではなかった。まして、全ての生徒の音声面での基礎力向上にはほとんど貢献できなかった。

私たちの現状認識と反省は本校のこれまでの改善の視点が授業の抜本的改善に切り込んでいなかったことであると考えている。国際交流活動にせよ、授業の中でのコミュニケーション活動にせよ、語学学習の土台である基礎・基本の徹底が行われて初めて意義のあるものとなるはずである。興味・関心を引き出すことに主眼がおかれ過ぎて、基礎・基本の定着が十分でなかったのが現状である。

本校がこれまで行ってきた国際交流活動の中で生徒が感じ取った興味や関心を持続させ、確実な英語力に育てることが十分でできなかった原因もそこにある。それでは、英語の基礎・基本を定着させる努力を怠ってきたかというそうではない。本校においても、手を変え品を変え文法や語彙の基本を教え込んできた。その努力は大きなものであるが、現状分析として、二つの問題点を考えている。一つは音声を通じて基礎・基本を定着させるという姿勢が弱かったこと、もう一つは高校初期段階において、教科書以外の教材を与えすぎて、教科書そのものの定着に時間を注ぎ込めていないことである。

以上のように我々は本校の、そして、日本の一般的な高校での英語教育の現状は基礎・基本の定着が行われにくい現状にあると考えている。

## ② 課題

このような現状を打破するためにはどうすべきか。要は授業改善とそれをやる教師の意識改革であると考えている。今、我々にとって必要なことは、形式的な授業内容の取り繕いではなく、音声を重視した抜本的な授業改善である。本校の英語教員はみな、この授業改善に本腰を入れて取り組まなければならないという強い思いをもっている。従来の文法訳読中心の授業ではなく、思い切って考え方を变えて、すべての英語授業の土台をリスニングや音読などの音声指導におくことはできないものだろうか。

また、高校初期の段階で英語の基礎力を確実に身につけるためには反復練習が不可欠である。では、何をどう反復するか。教科書を中心にして、音読とリスニングで英文そのものを反復練習する。初歩の段階で、いわゆる文法副読本の授業や市販の単語帳による単語熟語の小テストはやめ、その代わり、教科書の英語を徹底反復させる手だてを考える。授業そのものは勿論、予習でも復習でも、個々の生徒が正しい音声を何度も聞き、何度も声に出して読む、という状況を作り出していくことが肝要である。

しかし音読と言っても、できるだけネイティブに近い音声をまねることと、感情や意向を表現しようとするなどを盛り込んで読ませるにはどうすればよいのか。読み方で内容表現したり、何度も繰り返して口に出す、そういう学習の仕方を高校初期の段階に身につけさせるにはどうすればよいのか。このことが大きな課題である。特に予習、復習において、音読やリスニングは形として残らないので、生徒の予習や復習を確実にに行わせる手だてが大きな鍵となる。

我々が注意すべきことは授業の中でコミュニケーション活動も多く取り入れるのではなく、基礎・基本の徹底を図ることに力を注ぐことである。基礎・基本の定着と応用力の醸成は切っても切れない関係にあることは当然であるし、言語である以上、一つの表現は現実に使用して初めて自分のものになる、ということも間違いのないことである。しかし、あえて基礎・基本(特に音声の)にこだわるのが、長い目で見れば、結局は応用力に発展するものであると信じる。

できるだけ多くの教材を与えることで、学力をつけさせようとする考え方がある。確かに多読することや、多くの問題にあたることも必要ではあるが、初歩の段階では、教科書の英文の暗唱や教科書の単語、熟語表現の定着にしぼることで、英語に対する自信を生徒の気持ちに植えつけることが大切なのではないだろうか。このようにして音声を重視して教科書の学習を徹底すれば、語彙力も文法力も身につくのではないか。

## ③ (研究開発による今後の) 展望

多くの高校英語教師は自らの高校時代に文法訳読中心の授業を受けた。そしてその後、学校の授業とは別の場で英語運用力を何とか身につけたのではな

いだろうか。あるいは自らの英語運用力を高めようと必死になっているのではないだろうか。今の教え方で、生徒に英語運用力がつくとは思っていないが、かといって、大学入試のことを考えると、今の教え方を思い切って変えてしまうには不安がある。これが多くの高校英語教師の偽らざる本音であろう。

本校も地域の進学校として、大学入試で結果を出さなければとの思いから、従来の文法訳読中心の授業から抜け出せず、なかなか根本的な授業改善に取り組めないでいた。しかし、①でみた現状などから、今、我々英語教員はこの授業改善の必要性を強く感じている。この授業改善は実用的な英語運用能力の養成をめざすと同時に、大学入試にも対応できる土台を育成するものでなければならない。

本校で行う研究開発で、「徹底した音読とリスニング指導が定着すれば、音声面のみだけではなく、英語の総合的な基礎力が身につく」ことが検証できれば、英語に特化していない、全国の多くの普通高校で、授業改善に踏み切れないでいる英語教員に、変革への自信と希望を与えることができると信じる。

## 2.3 授業実践の概要

上項のような「研究課題設定理由」から、本校では、

「音声を通じて基礎・基本を定着させよう！」

「教科書そのものの定着に時間をかけよう！」

という旗印の下、1年生の授業では音読・リスニング指導に重点を置き、意味理解はスラッシュ(フレーズ)リーディングを利用して、英文を前から流れるままに順番に理解するようにし、その後シャドーイングやサイト・トランスレーションなどさまざまな方法で音読を行っている。「オーラル・コミュニケーションⅠ」の授業では、中学校レベルの独自テキストを利用し、「夏休みまでに1000回音読」を目標に家庭での音読に取り組んでいる。11月にはレシテーションコンテストを行い、有名なスピーチや詩、物語などを感情を込めて暗誦する活動をしている。2年生では、音読指導を継承しながら、1年生で培ったリスニング力をもとに多読や速読などリーディング力の向上に力を注いでいる。「ライティング」の授業では、毎時間エッセイを書きながら、最終的には11月に行われるスピーチコンテストの原稿作成へとつながる作業を行っている。また文法に関して

は、文法書を主体とした授業は行わず、教科書の中で文法説明を行い、ALTとの授業においてアウトプットを意識した文法項目の練習を行っている。単語においても市販の単語帳を買うことなく、教科書に出てきた単語を、その文章の中で覚えるようにしている。

このような一連の指導法を私たちは「長良メソッド」と呼んでいる。次にその「長良メソッド」の具体的な指導方法を見てみる。

## 2.4 「長良メソッド」の具体的な指導方法

### ▶ 写真1：音読の様子



### 2.4.1 英語Ⅰ(1年生 週3時間)

英語Ⅰでは1年間1つの教科書を使い、1つのPartを2時間かけて行う。

英語Ⅰでは「シャドーイング」, 「リプロダクション」, 「サイト・トランスレーション」などの方法を使って、1時間の授業の中で1つのPartを8~10回読ませている。「シャドーイング」では、内容を理解しながら、あるいは頭の中に本文のイメージ(情景)を思い浮かべながらなど活動の目標を明確にするようにしている。「リプロダクション」は、ペアで行い、1人が「スラッシュリーディング」のプリントを見ながら、フレーズごとに読んでいき、もう1人がプリントを見ないで、相手の音声だけをヒントに、もう一度自分で再構築して言うというものである。最初はオウム返しに近いのだが、慣れるに従ってフレーズを長くしていく。「サイト・トランスレーション」では、同じくペアで行い、一方がフレーズごとに日本語を読み、もう一方が何も見ずにそれを英語にしていこうという活動である。この活動ではどうしても日本語を介在させざるを得

ないが、2年生になると、1人が文の出だしの語句だけを言って、もう1人がそれに続けて文を言っていくという活動になっていき、できるだけ日本語を切り離すようにしている。

宿題では、生徒全員に教科書のCDを買わせてあるので、その日の授業で行ったPartを聴きながら、その本文を2回ノートに写すという活動になる。

2時間目では、文法説明と音読が中心となる。そのPartで大切な表現や重要な文法事項を簡単に説明する。

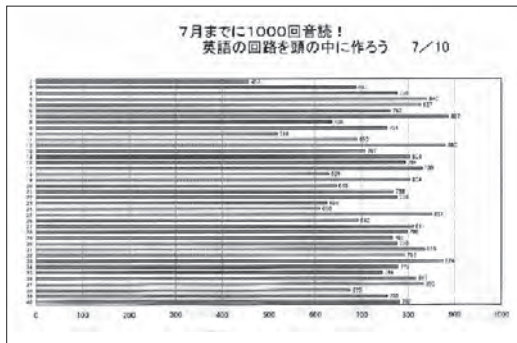
#### 2.4.2 オーラル・コミュニケーション I (1年生 週3時間)

OCIでは、前期は独自教材『基礎英語』（平成18年までは中学校の教科書）を、後期はCD付き長文読解テキストと独自教材『基本英文法』を用いている。週3時間中2時間は基礎の確認と高校レベルの文法事項を学ぶ時間（インプット）、もう1時間はALTの先生との授業で、1時間目に習った文法事項を実際に使ってみる時間（アウトプット）になる（後期は、ディスカッションやディベートなど話す活動が中心となる）。

##### ● 週3時間中の1, 2時間目（インプットの授業）

前期では、独自教材『基礎英語』を用いて、音読を中心としながら、中学校レベルの基礎力を徹底して固めることを意図している。宿題として、「夏休みまでに1000回音読」をめざし、家庭で何度も教科書を声に出して読んでいる。作者や主人公の気持ちになって「なりきり音読」を行う。動機づけの一環として、音読の回数を教室に掲示している。

▶ 図1：1000回音読表



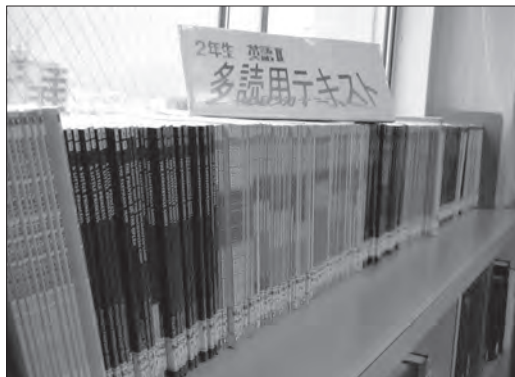
後期にはCD付きの長文のテキストを用いて、本文の内容に関する高校レベルの文法事項を教えていく。本文の音読も続けていく。後期では家庭での音読に加え、英語Iと同様に本文をCDを聴きながら2回写すことも行っていく。

##### ● 週3時間中の3時間目（アウトプットの授業）

ALTとのチーム・ティーチングを行う。前期では、1時間目に学んだ文法事項を、タスク活動を通してアウトプットする。あるテーマについてペアで会話をし、カセットテープに録音してディクテートを行う。後期では、あるテーマに対し、賛成反対の意見をグループでブレイン・ストーミングした後、ペアでディスカッションをし、それをカセットテープに録音して、最後にディスカッションの内容のディクテートを行う。前期も後期もALTが生徒の作品を添削し、生徒は誤りを正して清書をし、再度提出する。

#### 2.4.3 英語II（2年生 週4時間）

▶ 写真2：図書館に置いてある多読用テキスト



授業内容は英語Iとほぼ同じである。CDを聴きながらの本文3回写しも行っていく。

授業の始めに5分間の多読を行う。オックスフォードの“The Piano”を全員で読んだ後、図書館に設置したペンギンやケンブリッジなどの多読用テキストを各自借りてきて自分のペースで読む。辞書を使わずに、英文を前から理解していく。10月（後期）からは市販の5分間速読プリントを毎回使用。最初は、音声だけを聞いて問題を解き、その後本文を読んでもう一度問題を解く。

## 2.4.4 ライティング(2年生 週2時間)

1時間はライティングの教科書を用いて、基本的な文法事項を確認する。

もう1時間は1年生でのオーラル・コミュニケーションの授業を発展させた形式で、毎回さまざまなテーマについてグループ、ペアでブレイン・ストーミングを行いながら、各自英作文を書いていく。6月ぐらいから自分でテーマを決め、スピーチの原稿を書き、推敲を重ねながら、11月の総合学習の時間に行われるスピーチコンテストで発表する。

▶ 写真3：スピーチコンテストの様子

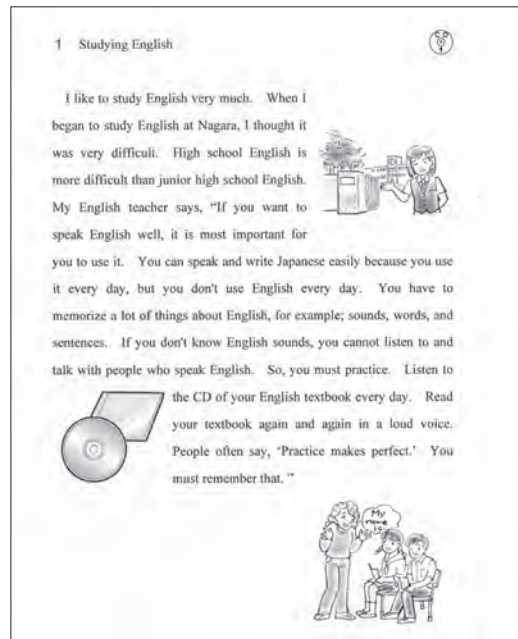


## 2.5 独自教材の開発

### 2.5.1 『基礎英語』

高校での導入時において、ブリッジ教材として使用するのに最もよい教材は、中学校の教科書であるの言うまでもない。中学校の教科書は音読・暗唱するのに適切であり、その音読・暗唱が徹底できれば、英語運用能力向上において高い効果が得られる。本校でも平成16年から18年までの3年間、中高ブリッジ教材として東京書籍の“NEW HORIZON”を使用してきた。しかし、問題点として、生徒が使用していた教科書は地区によって異なり、付属の音声教材も高価なものが多く、買い直すには保護者の経済的負担も大きいことが挙げられる。また、自校のALTに読んでもらい、CDを作成して生徒分を複製するのが安い方法なのだが、その場合著作権の問題が発生する。そこで、本校では平成19年度用に中学校レベルの副教材とその音声CDを開発し、副教材はオーラル・コミュニケーションIの授業の中で使用し、CDは家庭での音読練習用として生徒に配布することにした。

▶ 図2：『基礎英語』のテキスト



### 2.5.2 音声 CD

『基礎英語』の音声CDを作成し、生徒一人一人に配布してある。英文の音声は本校のALTおよびGuest teacherに録音してもらった。このCDを利用して、生徒は1000回音読に取り組んでいる。また、チャンクごとの日本語も本校の教員が録音し、生徒はその音声を聞きながら、すべて英語に直していく活動ができるようになっている。このCDには、他に新入生課題の音声(中学で学ぶ単語や基本例文)や、レシテーションコンテスト用の音声が含まれている。

### 2.5.3 『基本英文法』

『ALL-ROUND Level A』(美誠社)に準拠した独自教材である。『ALL-ROUND』の英文から重要な文法事項を取り出し、解説している。高校での基本的な文法事項はほとんどすべて網羅されている。

授業改善を行う前年(平成15年)、教員4人からなるチームを作り、中学の教科書や高校の教科書の文法事項をリストにし、高校1年前期、後期、2年の3段階に教える文法事項を分け、それに基づいて『基本英文法』は作成されている。当初プリントとして毎回配布されていたのだが、卒業生から「このプリントはとてもわかりやすかったので、2年生や3年生でも繰り返し見ていた」という感想を聞き、平成20年度から『基本英文法』として冊子にし、

2, 3年生でも勉強しやすいように文法項目ごとのINDEXも付け加えた。

▶ 図3: 『基本英文法』のテキスト



## 2.5.4 『Words & Phrases』

▶ 図4: 『Words & Phrases』のテキスト



『PRO-VISION ENGLISH COURSE I, II』(英語 I, IIの教科書)および『ALL-ROUND Level A』(オーラル・コミュニケーションIのテキスト)に出てきた単語の意味や派生語などを整理するための独自教材。本校では2年生の冬まで市販の単語帳を買わせてはいない。単語一つ一つを単独で暗記させるのではなく、本文の中で出てきた単語を、その文章の中で覚えさせるようにしている。

## 3 新しい学習指導要領を具現化する一指導法

### 3.1 「長良メソッド」と文法訳読式

第2章では、「長良メソッド」の指導方法を簡潔に述べてきた。「長良メソッド」において、生徒たちは1回の授業の中で何度も音読をしている。さらに本文の内容をQ&Aで確認したり、英語で要約したり、リプロダクションを行ったり、本文に関する自分の意見をペアで話し合ったり、書いたりしている。このことは、「高等学校学習指導要領」にある「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」、「生徒も授業の中でできるだけ多く英語を使用することにより、英語による言語活動を行うことを授業の中心にする」という考えを具体化する1つの方法を示している。1時間の授業でほとんど日本語だけを話していた、従来の訳読中心の授業形態と比べると、生徒が英語に触れる割合は大幅に増えた。

また、「文法をコミュニケーションを支えるもの」としてとらえ、文法指導を言語活動と一体的に行う」という点においても、「長良メソッド」では従来のような文法の補助教材を解説し問題を解くといった文法中心の授業は行っておらず、教科書やテキストの中で出てきた文法事項をスパイラル式に学ぶという形態をとっている。これは新しい学習指導要領が意図することであろう。しかし、「長良メソッド」において文法の効果的な教え方はまだ十分に確立できておらず、特に「高等学校学習指導要領解説」にあるように、「文構造」を中心としつつ、英語を英語のまま前から順番に理解していける文法の指導方法を今後考案していく必要がある。



### 3.2 「4技能の統合」の具体的な教え方

次に新しい学習指導要領の「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」および「書くこと」の4技能の総合的な指導を通して、これらの4技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成する」ことを具体化する指導方法をオーラル・コミュニケーションのチーム・ティーチング（以下TT）の授業を例に見てみたい。

後期のTTの授業では、生徒は特別教室に入ると、教室の後ろに置かれたカセットテープを1つずつ取る。そのカセットには番号が書かれていて、その番号が本日の席の番号になる。つまり、コミュニケーションするペアは毎回違う生徒になる。その後、そのテープを各自のカセットデッキに入れ、ディクテーションをする。カセットには“The Adventure of Tom Sawyer”の音声が入っていて、毎回決められたユニットを書き取る（これは「読み聞かせ」のイメージに基づいており、そのため市販のリスニング教材ではなく、連続した物語を選んでいる。また、2年生での多読につなげるねらいもある）。10分程度のディクテーションをした後、本稿末の資料のようなプリントを配布し、ALTが重要な単語を解説する。そして最初の文章（資料では“Robinson Crusoe”）を生徒は黙読する。その後、プリントを裏返して、ALTがその内容の質問をし、生徒がそれに答える。次に、その文章と関連するテーマ（資料では「無人島での生活」）の導入がなされる。ALTが船が難破し、無人島で生活することになる物語を絵を用いて簡単に話す。そして、ペアでそれぞれ1分ずつのsmall talkを行う（本時では、「無人島に誰と一緒にいきたいか。それはなぜか」）。その後、ALTから「無人島に持っていく品物を3つ選ぶ」という課題が出され、生徒はその品物を選んだ理由を「マッピング・プリント」を用いてブレイン・ストーミングし、英語で書いていく（内容によってはグループでブレイン・ストーミングを行うこともある）。次に、ペアで自分が選んだ品物と理由をディスカッションし、カセットデッキレコーダーに録音する（録音する人はペアの一方）。できるだけ、相手を説得し、相手に自分の意見や主張を認めさせるように生徒たちに伝えている。会話の時間はおよそ5分程度である。次にペアを変えて同じように会話し、録音する（録音する人は先ほど録音しなかった人）。そして最後に録音したものを用紙に書き写す

▶写真4：チーム・ティーチングの様子  
ALTによる導入



ブレイン・ストーミング



カセットレコーダーを利用したレコーディング



ディクテーション



(基本的に会話のまま書き写すのであるが、文法的に誤りがあれば訂正しても構わない)。そのプリントをALTが添削して、後日返却する。

このような一連の活動をTTの時間で行っている。後半(1月ぐらいから)では、ディスカッションからディベートへ移行する。この1時間の活動の中で、4技能をさまざまな方法で繰り返し用いるように仕向けている。

## 4 「長良メソッド」の効果の検証と課題

### 4.1 検証と考察

#### 4.1.1 英語コミュニケーション能力判定テスト CASEC

▶写真5: CASEC



CASEC (Computerized Assessment System for English Communication) とは、教育測定研究所 (JIEM) が行っている、項目応答理論に基づいた英語能力判定テストで、コンピュータを通して実施される。今回の英検英語研究助成金により、1年生の1クラス(40名:男子(20)、女子(20))を対象に7月と2月に実施した。TOTALのスコアで比較したのが次の表1である。

■表1: CASECの結果

		7月	2月
	<i>n</i>	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )
TOTAL	40	382.0 (49.5)	422.3 (58.1)**

\*\* $p < 0.01$

このTOTALのスコアで $t$ 検定(両側)を行った結果、有意差( $p < 0.01$ )が認められ、「長良メソッド」の有効性が示された。

」の有効性が示された。

#### 4.1.2 英語運用能力テスト ACEの結果

ACE (Assessment of Communicative English) とは英語運用能力評価協会および桐原書店が行っている英語運用能力を測るテストである。年度始めの2009年5月に実施し、同一問題を年度末の2010年2月にも実施した。今回の調査の対象をCASECテストと同じクラス(39名、1名欠席)とし、その正答率の推移を比較した。

■表2: ACEの1年間の推移

		年度初(5月)	年度末(2月)
	<i>n</i>	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )
語彙	39	38.9 (7.2)	43.0 (8.4)**
文法	39	41.6 (9.4)	46.5 (11.1)**
リーディング	39	39.4 (12.8)	48.7 (14.4)**
リスニング	39	48.8 (11.9)	54.6 (14.2)*

\*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$

$t$ 検定(両側)を行った結果、有意差が認められ、語彙、文法、リーディング、リスニングの個々の領域でも「長良メソッド」の有効性が示された。

同様な調査を3年生(文系5クラス185名)でも行った。彼らが1年生の2007年5月に実施したACEテストと同一の問題を3年生の年度末2010年1月にも実施し、その正答率の推移を比較した。

$t$ 検定(両側)を行った結果、有意差が認められ、長良高校の3年間を通した指導方法は、英語運用能力向上において有効性であることが示された。

■表3: ACEの3年間の推移

		1年生5月	3年生2月
	<i>n</i>	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )
語彙	185	31.0 (9.9)	64.1 (16.4)**
文法	185	39.6 (9.1)	63.1 (14.2)**
リーディング	185	41.9 (12.4)	64.7 (17.3)**
リスニング	185	53.6 (9.9)	71.0 (15.0)**

\*\* $p < 0.01$

### 4.1.3 英語コミュニケーション能力テスト GTEC BASICの結果

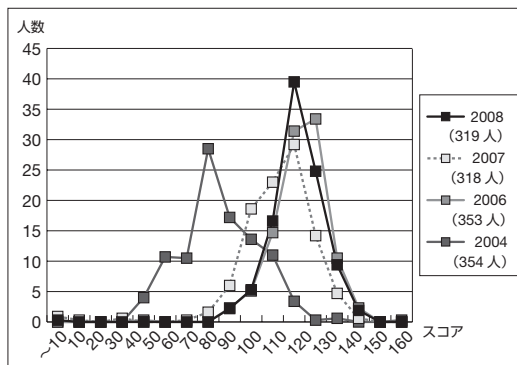
#### ● WRITINGの年度比較

GTEC (Global Test of English Communication) とはベネッセコーポレーションが行っている英語コミュニケーション能力を測るテストである。Advanced, Basic, Core の3タイプがあり、長良高校ではBasic (高1～高2向け) を毎年2年生の10月に実施している (2005年度 (平成17年度入学生) は実施せず)。「読む」、「聞く」、「書く」の3技能を絶対評価スコアで測定し、技能別英語能力の伸長度を測る。

図5は、X軸が点数、Y軸がそれぞれのスコアの人数の割合である。2004年度は授業改善前すなわち文法を中心とした授業が行われていたときの結果であり、2006、2007、2008年度は授業改善を行い、スピーチコンテストをめざして英作文を書いていく授業を行ったときの結果である。2005年度はGTECを実施していない。

2004年度の結果に比べると、2006年度、2007年度、2008年度ともにWritingの力は大幅に上回っており、その差は歴然である。

▶ 図5：GTECテストのWriting年度比較

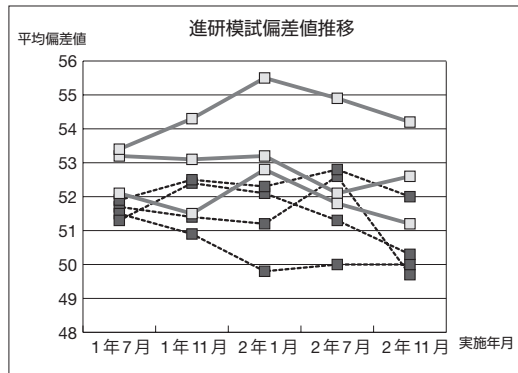


### 4.1.4 進研模試 (ベネッセコーポレーション) の成績の推移

図6は、英語授業改善を実施した3年間 (平成16年度入学生より) と実施する前の4年間の進研模試 (ベネッセコーポレーション) の平均偏差値の推移である。受験人数は300～350人程度である。太線が英語授業改善実施後、破線が実施前を示している。多少の上下はあるが、おおむね、英語授業改善を行った学年の方が成績はよく、安定しているのがわかる。

音読を中心とした授業が、大学入試などにも対応できていることが実証されている。

▶ 図6：進研模試の成績の推移



上記1～4の結果から、音読を中心とする新しい教授法「長良メソッド」は、十分な成果をもたらし、従来の文法訳読を中心とする授業と比べて、決して劣るものではないということが実証できた。それどころか、GTECテストのWritingの結果から、ライティングの能力は極めて向上している。また、CASECやACEテストの結果から、文法やリスニング力、リーディング力についても「長良メソッド」は有効であることを示すことができた。

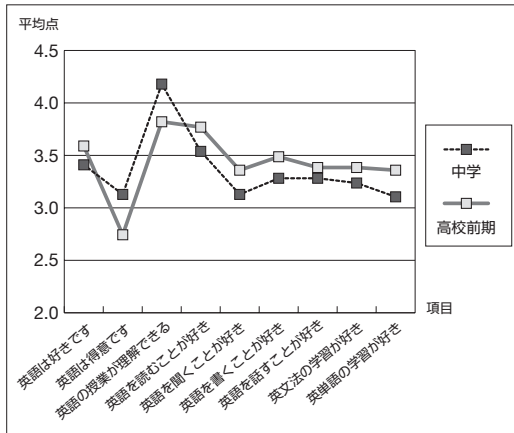
## 4.2 生徒の意識調査 (アンケートから)

今回の実験を行ったクラス (40名) を対象に、高校1年の前期終了時 (9月) に中学のときと高校1年前期終了時の英語に対する意識を振り返って比較するアンケートを行った。また、学年末時 (3月) に高校入学時と高校1年学年末時の英語に対する意識を振り返って比較するアンケートを行った。英語や英語の授業に対する意識、4技能や英文法、英単語に対する意識を6件法で、その点数の平均で比較した。

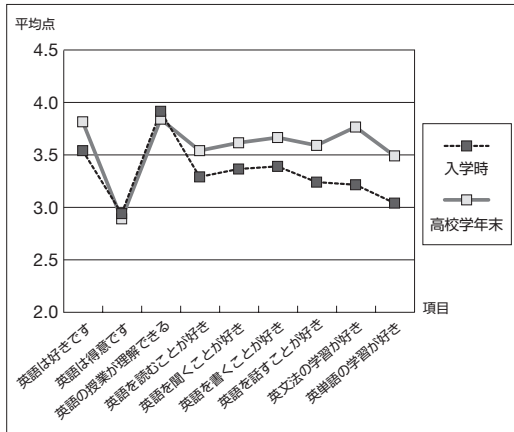
前期終了時のアンケートでは、中学の頃と比べると、授業は難しくなり、得意意識も低くなった。しかし、読む、聞く、書く、話すことや英文法、英単語の学習には肯定的であった (図7)。

高校入学時と学年末時の比較では、読む、聞く、書く、話すことや英文法、英単語の学習に対する肯定的意識は増し、英語が好きだという度合いも高くなっている。(図8)

▶ 図7：中学時と高校前期時の意識比較



▶ 図8：高校入学時と高校1年学年末時の意識比較



### 4.3 生徒の感想(アンケートから)

次の「長良メソッド」に対する感想は、3年生の学年末時に行ったアンケートの結果である。

- 音読(シャドーイング)について
  - ・音読をすることで中学のときよりも文を前から前から、と内容をつかんで読めるようになった気がします。
  - ・音読することで内容が頭に入って英語Iのリーディングのときに、単語を聞くと英文がすらすらと言えるようになった。
  - ・テストのリスニング問題の聞き取りで、だいたい次の文の予想がつくくらい覚えられるようになった。
  - ・シャドーイングをすると、リズムや発音が同時に身について、より頭の中に入ってきた。
  - ・1000回音読するのは大変だった。

- スラッシュリーディングについて
  - ・スラッシュが入っているから、スラッシュごとに意味はとりやすく、文を理解することができた。
  - ・発音の仕方に気をつけて、読めるようになったし、読むスピードも速くなったと思う。
- オーラルコミュニケーションI(チーム・ティーチング)の授業について
  - ・英文を書いて、それをALTの先生が直してくれたから、前より英文の書き方がちょっとだけけどわかった。
  - ・あまり英語で会話する機会がなかったので、仲間と1つのテーマに対して一生懸命英文を考えて会話することができた。
  - ・頭の中で文を組み立てるのが速くなってきた気がするのでよかった。
  - ・もっと話せるようになりたいと思った。
- 多読について
  - ・多読が楽しかった。簡単な文章の読み物でも自分である程度内容がわかると面白い。
  - ・多読によって、多くの英文に触れることができたので、長文への苦手意識もかなり減った。
  - ・多読をして、長文などを読むスピードが速くなったと思う。
  - ・多読をすることで、英文をイメージに、絵にすることができるようになった。
  - ・多読では推測して前から読むという読み方がやる以前より身についたと思う。
  - ・多読は本当に感動しました。初めて英語をやってて自信を持ってました。
  - ・あまり効果がなかった。
- 長良高校の英語の授業の感想
  - ・英語に対する苦手意識がだいぶ取り除かれてよかった。楽しく勉強できた。
  - ・あきらめずCDきくとか、毎日英文よむとか先生のアドバイスきいてやってたら力がのびたって実感できた。
  - ・先生たちが長良の英語の勉強法に自信をもってのからこそ最後までついていこうという気になれました。
  - ・長良高校の3年間のプログラムには、初め不安があったけど、速読、多読などを継続した結果、長文が難なく読めるようになりました。
  - ・大学でも英語頑張ります。

## 4.4 「長良メソッド」の課題

「長良メソッド」という新しい取り組みを始めてから6年が過ぎた。授業改善の大枠も固まってきている。同時に、1年生から3年生までの3年間を見通した実践の中で、さまざまな課題も見えてきた。

- (1) 現行の指導法の効率的な流れをさらに強化するにはどうすればよいか。

現行の指導法の大きな流れは、1年生ではリスニング力やスピーキング力を高め、前から順番に英文を理解していく力を育成し、2年生では1年生で培った力を、音声から活字、すなわちリーディング力（読解力）やライティング力へと向上させ、3年生では、その4技能の基礎力をもとに、大学入試に対応できる能力の育成に重点を置いている。この流れをどうすればもっと効率的になるのかを、3年間全体を見据えながら、洗練していく必要がある。

- (2) 語彙力をどうつけるか。

現行の教授法では語彙力の補強が一番弱い点である。計画の段階では、教科書の単語を5段階のレベルに分け、コンピュータを用いた「ボキャブラリーテスト」なるものを実施し、教科書に出てきた基本的な単語の定着を図る予定であった。しかし、コンピュータのプログラムを開発する時間的な余裕がなく、現段階では実行できずにいる。

- (3) 大学受験との兼ね合いをどうつけるか。

新しい教授法だからといって、大学受験を無視するわけにはいかない。もちろん、この教授法が大学受験とかけ離れたものだというわけではなく、大学受験のための英語があるというわけでもなく、すべての基本は共通するものである。どの時期に、どのように大学受験を生徒に意識させるのかを考える必要がある。

- (4) 生徒のモチベーションをどのように維持させるか。

現在の教授法は、生徒の自主的な活動（音読、書き写しの家庭学習など）が多く、その目的や意義を理解させ、モチベーションを維持させるさまざまな方策を考え実行していく必要がある。

る。

- (5) どのように文法を教えればよいか。

現在は文法に特化した授業は行わず、教科書に出てきた文法事項をその都度教えることにしている。ただ、限られた時間でできるだけ効率よく文法を教える方法はどのようなものがあるのか。学習指導要領の「文構造」という考え方も含めて、コミュニケーションのための文法の教授法を確立する必要がある。

## 謝 辞

本研究を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。この英検助成金をご縁で、池田央先生にご指導いただくこともできました。また、教育長の松川禮子先生、岐阜大学の伊東英先生、益子典文先生、岐阜聖徳学園大学の大石晴美先生、長良高校の平野恒彦元校長先生、佐久間朋子前校長先生、柴田益孝現校長先生、岐阜県教育委員会の小椋博文先生、伊藤信子先生、長良高校の英語科の先生方、生徒や卒業生たちに厚く感謝を申し上げます。

平成15年秋、岐阜県教育委員会から SELHi (Super English Language High School) に応募してみてもどうかとお話をいただき、お受けするかどうかを英語科会議の中で話し合っていたとき、平野恒彦先生（当時校長）が語った言葉がある。その言葉を本稿の結びとしたい。

英語教育は大きな転機に直面しています。皆さんはこれから長年英語教員を続けていかれます。近い将来必ず、皆さんを大きな曲がり角が待ちかまえていると思います。そのとき、どうするか、ではなく、今から自分のやり方を模索することが必要ではないでしょうか。そういう趣旨で立案し、それで、強い指導が入るようなら抵抗しましょう。折り合いがつかないようなら降りましょう。いずれにしても、実際に運営しているのは英語科の先生方全員ですから、先生方の思いが生きるやり方でなければうまくいきません。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- Doughty, C. & Long, M.H. (2005). *The handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing Ltd.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language Acquisition*. Oxford Introductions to Language Study. Oxford University Press.
- Gass, S.M. & Selinker. L. (2001). *Second Language Acquisition An Introductory Course 2nd ed.* Laurence Erlbaum Associates.
- \* 岐阜県立長良高等学校. (2003). 「平成16年度スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール研究開発実施希望調査」.
- 羽藤由美. (2006). 「英語を学ぶ人・教える人のために—『話せる』のメカニズム」. 京都：世界思想社.
- 石神政幸. (2005). 「音声を通じて学ぶ基礎・基本の定着—我が校での授業改善」. *UNICORN JOURNAL*, No.62. 京都：文英堂.
- 石神政幸・伊東英. (2008). 「英語『ライティング』の授業改善—岐阜県立長良高等学校の実践から—」. 岐阜大学カリキュラム開発研究. Vol.25.
- 門田修平. (2007). 「シャドーイングと音読の科学」. 東京：コスモビア株式会社.
- 金谷憲編. (2001). 「高校英語教育構造改革論 プロジェクトIF」. 東京：開隆堂.
- 小寺茂明・吉田晴世編. (2005). 「英語教育の基礎知識：教科教育法の理論と実践」. 東京：大修館書店.
- 小池生夫編集主幹. (2004). 「第二言語習得研究の現在～これからの外国語教育への視点」. 東京：大修館書店.
- 河野守夫他. (2007). 「ことばと認知のしくみ」. 東京：三省堂.
- 國弘正雄・千田潤一. (2001). 「英会話・ぜったい・音読【入門編】—英語の基礎回路を作る本」. 東京：講談社インターナショナル.
- \* 文部科学省. (2009). 「高等学校学習指導要領」.
- \* 文部科学省. (2009). 「高等学校学習指導要領解説 外国語編英語編」. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/1282000.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1282000.htm)
- 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・指導法」. 東京：大修館書店.
- 中西哲彦. (2009). 「キーワードは、『音声・発信・活動』そして『全員で取り組む』岐阜県立長良高等学校の巻」. 『STEP 英語情報』1・2月号. 日本英語検定協会.
- 岡田伸夫. (2001). 「英語教育と英文法の接点」. 京都：美誠社.
- 大石晴美. (2006). 「脳科学からの第二言語習得論—英語学習と教授法開発」. 京都：昭和堂.
- 斎藤栄二. (2003). 「基礎学力をつける英語の授業」. 東京：三省堂.
- 白井恭弘. (2008). 「外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か」. 東京：岩波書店.
- 高島英幸編. (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.
- 田中茂範・佐藤芳明・阿部一. (2006). 「英語感覚が身につく実践的指導—コアとチャンクの活用法」. 東京：大修館書店.
- 土屋澄男. (2004). 「英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導」. 東京：研究社.
- 【教科書・テキスト】
- \* 原口庄輔他. (2008). *PRO-VISION ENGLISH COURSE I New Edition*. 東京：桐原書店. 平成18年3月9日 文部科学省検定済教科書 高等学校外国語科用.
- \* 石黒昭博. (2005). *オールラウンド英語総合演習 A レベル 第9刷*. 京都：美誠社.
- 【その他】
- \* ACE  
英語運用能力評価協会 (<http://www.english-assessment.org/products/test/ace.html>).
- \* CASEC  
教育測定研究所 (<http://casec.evidus.com/>).
- \* GTEC  
ベネッセコーポレーション (<http://www.benesse.co.jp/gtec/>).

### Lesson Plan-Shipwrecked

1. Students listen to the Tom Sawyer Tapes (10 mins)
2. Students read the story about Robinson Crusoe and then answer questions (8mins)
  - How did he get food? He grew corn and raised goats
  - Who came to the Island? Cannibals
  - What name does Robinson Crusoe give to the man? Friday
  - Why does he name him that? He met him on a Friday.
  - What does he teach Friday to do? To read, write and speak in English.
  - How long did he live on the Island? 28 years
3. Students are told a short story (3 mins)

You are traveling to America for the first time on a ship!! Suddenly a storm comes. There is lightning and it rains hard. Then the ship sinks. You swim to a desert island. You are alone on the desert island. There are no animals, only coconuts. All around you is salty, sea water.
4. Free Talk (3mins)

If you could choose any person who would be there with you? Your family, your friends or your teachers, why? Play Janken winner starts first. Then it is the losers turn.
5. Choosing an item (5mins)

Students look at a list of twelve items. Then students choose the three items they think are most useful.
6. Individual Brainstorming (5mins)

Why is your item useful? Think of many uses for it.
7. Conversation One (5min)

Students make pairs and play Janken. The winner starts and records the conversation.
8. Conversation Two (5min)

The loser starts and records the conversation.
9. Dictation (5mins)

Robinson Crusoe by Daniel Defoe

One day a young English man called Robinson Crusoe went on an adventure. He wanted to go around the world by ship. After a big storm his ship was \*shipwrecked. He was all alone on an island. He started to grow corn and raise \*goats. Now he had enough food but he was very lonely. A few years later some \*cannibals come to the island with a man. They wanted to eat him! Robinson Crusoe saved this man and named him Friday, because he met him on Friday. He taught Friday to read, write and speak in English. After Robinson Crusoe lived on the island for 28 years, a ship came to the island and Robinson Crusoe and Friday went back to England. His family thought that he was dead and were very happy to see him again.

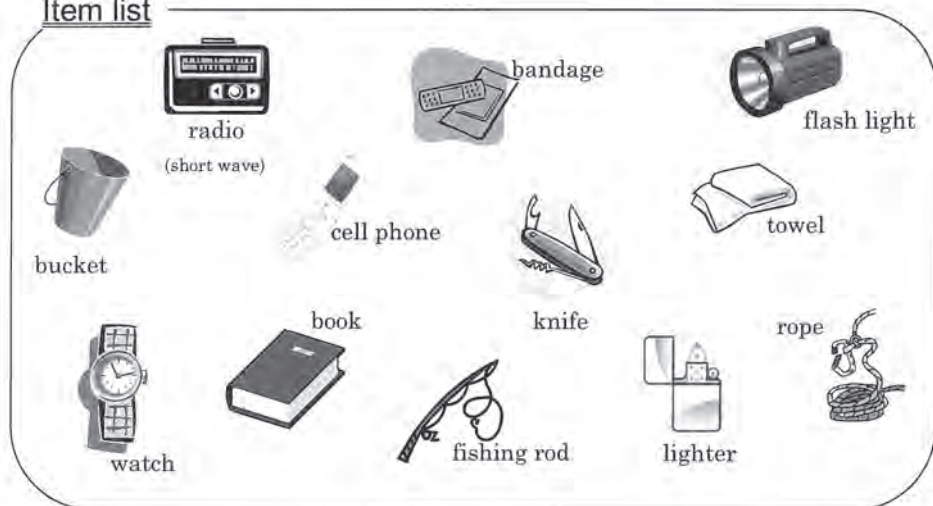
Note: shipwreck 難破する goat ヤギ cannibal 人食い人種

### Island Survival

Listen to the story!



### Item list

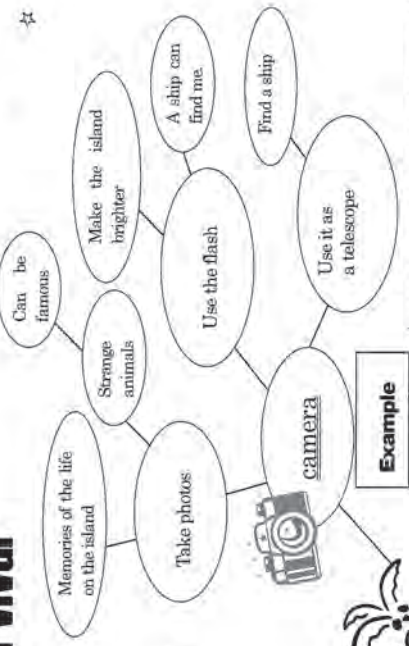


### Helpful Hints

- I think the \_\_\_\_\_ is the most useful item, because...
- That's true, but...
- If I had a camera, I could take photos.

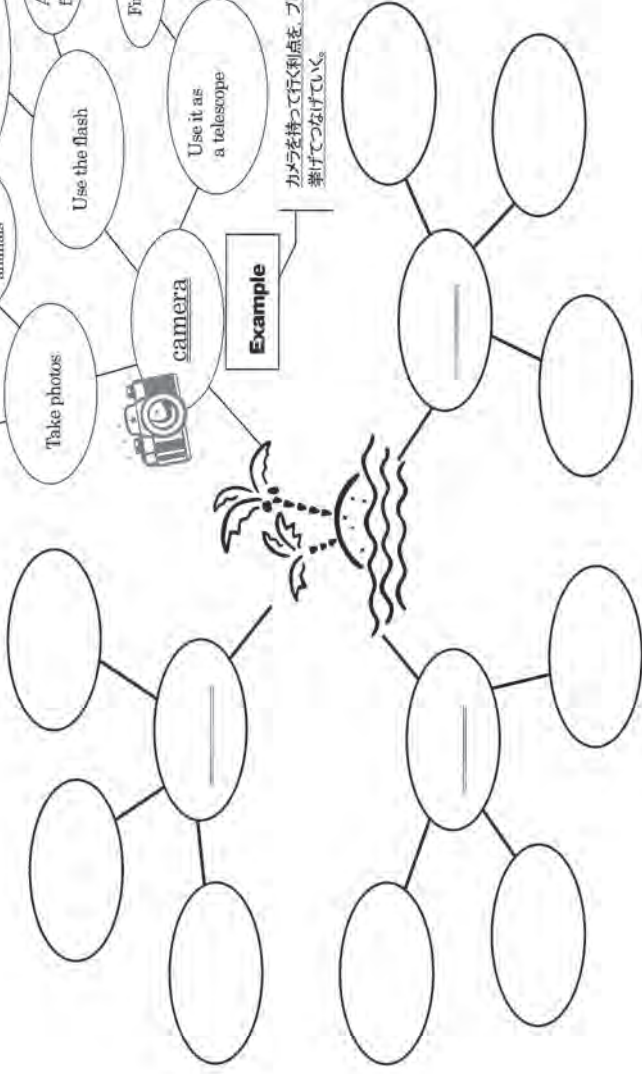


# Island Survival



**Example**

カメラを持って行く利点を、ブレインストーミングでたくさん挙げてみてください。



# 英語プレゼンテーションに特化した授業による論理的思考力を高める試み

—戦略的な英語プレゼンテーション技術の向上をめざして— 共同研究

代表者：兵庫県立国際高等学校 教諭 眞田 弘和

**概要** 本研究は、英語プレゼンテーションに特化した授業を通して、論理的思考力の伸長を図るために行われた実践研究である。

スライドやスクリプト作成のノウハウを体系化し、その指導手順に従って授業を進めることで、生徒の意識やプレゼンテーションスキルがどのように変わっていったのかを観察した。

4月当初と12月に行った質問紙による調査や生徒が作成した各学期でのスライドとスクリプトを比較することにより、私たちが取り組んだ手法（GUEPメソッド）で、自ら情報を発信し、自分の考えを論理的に英語で発表する力が向上したことが明らかとなった。

また、質問紙による調査の項目を使って、論理的思考力を測る評価指標モデルを作り上げた。

一方で、ビジネスでの経験や知識もない生徒に、論理的根拠を示すデータを実際に短時間で調査させることは困難であることが判明した。

課題としては、生徒が情報収集を行いやすかつ提案が実現可能なテーマを設定することが必要である。

## 1 はじめに

兵庫県立国際高等学校は、平成15年に国際科の単位制高校として発足した。教育目標は、「1. 国際社会に貢献できる人材の育成」、「2. 自ら発信し、多文化、多言語も受容できる人間の育成」の2点である。開校以来、特に自らが国際社会に発信できる人材の育成に重点を置き、その基盤となる語学教育

と国際教育に力を入れて活動を展開している。本校では、英語は得意であるが、論理的思考を必要とする理数科目などを苦手とする生徒が多い。

生徒は、総合的な学習の時間、授業成果、海外研修などのプレゼンテーションにおいて、英語を流暢に話し、凝ったスライドを作成しているが、説得力や論理性に欠ける発表が目立った。このような現状に危機感を持った私たちは、国際社会で活躍できる資質を兼ね備えた人材を育てるためには、学校現場において論理的な英語プレゼンテーションを専門的に学ばせる必要があると感じた。

## 2 研究の概要

### 2.1 英語プレゼンテーションに特化した授業（GUEP）の誕生

GUEP（Global Understanding through English Presentation）は、グローバルな立場で自分の考え、意見、情報を相手に的確に伝えることができるよう、視覚資料や言語外要素を活用し、戦略的な英語プレゼンテーション技術を身につけることを目的とし、平成21年4月に本校で新たに専門科目として立ち上げられた講座である。

神戸大学国際コミュニケーションセンターのProfessional English Presentation（PEP）コース担当の石川慎一郎准教授の指導の下、平成20年1月よりGUEPのカリキュラムを作成し、国際科専門科目として約1年半の準備期間を経て、平成21年4月より開講した。以下に誕生までの流れを記す。

## これまでの経過

- 平成20年1月 神戸大学 PEP (= Professional English Presentation) 担当者から、英語プレゼンテーションに関する指導助言を受ける。
- 平成20年2月 神戸大学 PEP コースの集中合宿を視察
- 平成20年5月 GUEP の基本方針、年間指導計画を作成
- 平成20年6月 GUEP が本校の国際科専門科目として開講が決定
- 平成20年9月 PEP の授業を視察 (本校教員による授業参加)
- 平成21年2月
- 平成21年3月 校内英語プレゼンテーション研修
- 平成21年4月 GUEP 開講

## 2.2 研究の目的

本研究では、国際社会で活躍するために欠かせないスキルである「英語プレゼンテーション」に特化した授業を通して、論理的思考力を高めることを試みる。さらに、GUEP の授業中に行った活動・指導方法が論理的思考力を高めるために有効であるかどうかを検証する。

## 2.3 GUEP の授業構成について

大きくは、次の3つの分野で構成されている。

- ① 基本的なプレゼンテーション技術：講義やビデオにより理解する。
- ② 「コンテンツプレゼンテーション」：教科書のプレゼンテーション技術の要点を生徒が章ごとに英語でプレゼンテーションを行い、お互いに教え合う。
- ③ 「トピックプレゼンテーション」：環境対策、日本のよさ、グローバル化など、異なったテーマに沿った企画や提案を英語でプレゼンテーションする。

## 2.4 GUEP メソッドの流れ

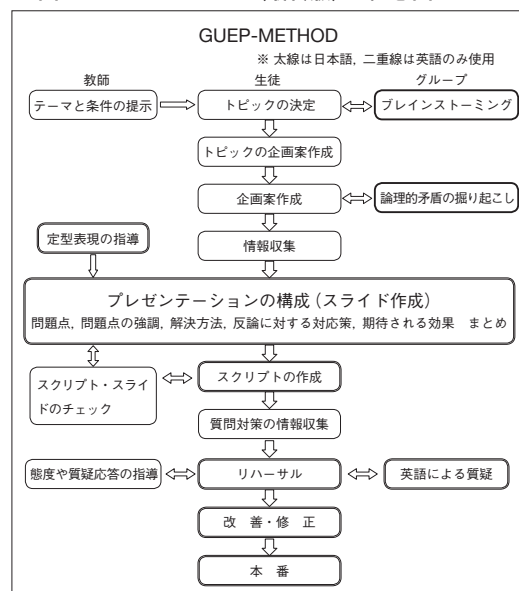
9か月にわたる授業実践を通じて、私たちはトピックプレゼンテーションで有効な授業方法を確立していった。具体的な手順を以下に記す。

- ① プレゼンテーションのテーマ (例：日本のよさをビジネスにする) を提示する。

- ② テーマの条件、実施環境、聴衆、予算などを設定する。(日本語)
- ③ グループでブレインストーミングをし、できるだけ多くのトピック (アイデア) を出し合う中で優先順位を決め、1人ずつトピックを決定する。(日本語)
- ④ トピックについて情報をインターネットなどで収集し、簡単な企画書を作成する。(日本語)
- ⑤ グループでトピックの概要を発表し合い、論理的矛盾の掘り起こしを行う。(日本語)
- ⑥ 企画書作成のために、さらなる情報収集と自分のアイデアに対して厳しい批評者になり、対策を考える。
- ⑦ 定型表現 (自己紹介、プレゼンテーションの構成、Q&A など) の練習をする。(英語)
- ⑧ スライド作成において、問題点、問題点の強調、解決方法、反論に対する対応策、期待される効果、まとめを意識し作成する。(英語)
- ⑨ スクリプトを作成し、覚える。(英語)
- ⑩ 聴衆に質問される内容を予想し、対応策や説明するためのデータや情報を収集する。
- ⑪ 完成されたスクリプトやスライドを教師によりチェックする。
- ⑫ 各自リハーサル (教師によるチェックあり)
- ⑬ 本番

上記①から⑬を概念図で示す (図1)。

▶ 図1：GUEP メソッド (最終版) の概念図



## 2.5 GUEP で伸長を図る4つのモジュール

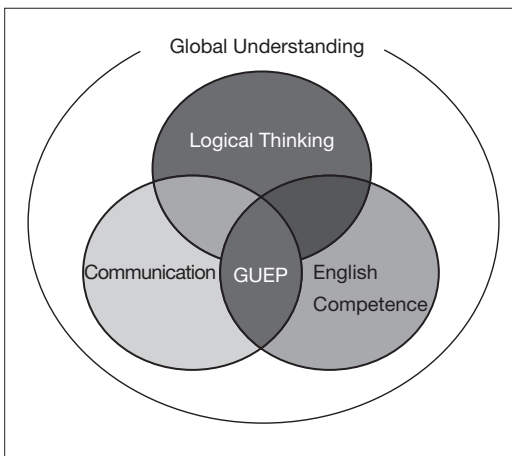
私たちは英語教育において育むべき能力を、以下に挙げる4つのモジュールととらえ、すべて含まれた授業が理想であると考えている。

- ① English Competence：聞く、話す、読む、書くの4つからなる英語能力。
- ② Communication：積極的に他者と意思疎通を図ることによってお互いを理解しようとする力。
- ③ Global Understanding：自国と世界のさまざまな文化や課題を広い視野で学び、相互理解を図ることができるようになること。
- ④ Logical Thinking（論理的思考）：話す内容に一貫性があり、批判に対して事実に基づいて説明できる力。

しかし、これまでの英語関係の授業では、English Competence は必修英語科目、Communication は授業でのALTの活用や海外研修での学校交流やホームステイ、Global Understanding は国際科の専門科目や「総合的な学習の時間」、地歴公民の授業、Logical Thinking は専門科目 Discussion & Debate や英語表現の科目などで指導してきた。しかし、その多くが最大3つまでのモジュールを意識して構成された内容であった。

そこで私たちはGUEPを開講するにあたり、これまでに意識されてきた①English Competence、②Communication、③Global Understandingに加え、4つ目のモジュールであるLogical Thinkingを組み込んだ授業を計画した。概念図を図2に示す。

▶ 図2：モジュールの概念図



英語プレゼンテーションにおけるCommunicationとEnglish Competenceの評価方法については汎用性のある評価方法が既に存在するが、Logical Thinkingについては、リサーチの段階では、授業で生徒の力を客観的に測れるものが見当たらなかった。

そこで、私たちはLogical Thinkingに関連している、客観的に評価できる項目を考え出した。そしてその中から授業の中で特に指導の力点を置いているものを精選し、最終的には、汎用性のある評価指標を作成することをめざした。

## 2.6 PISAとGUEPの学力観

PISA (Programme for International Student Assessment) とはOECD (経済協力開発機構) による国際的な生徒の学力到達度調査のことで、多くの国では、義務教育終了段階にある15歳の生徒を対象に行われているものである。私たちは、このPISAの提唱する新たな学力観である「キー・コンピテンシー」とGUEPのめざす学力観に共通点を見いだした。

PISAとGUEPがめざす学力を以下にそれぞれ記す。

### ●PISAのめざす学力

- ① 道具を相互作用的に用いる
  - ・言語、シンボル、テキストを活用する能力
  - ・知識や情報を活用する能力
  - ・技術を相互作用的に活用する能力
- ② 異質な集団で交流する力
  - ・他者と良好な関係を作る力
  - ・協力する能力
  - ・争いを処理し、解決する力
- ③ 自律的に行動する能力
  - ・大きな展望の中で活動する力
  - ・人生計画や個人的活動を設計し実行する力
  - ・自らの権利、利害、限界やニーズを表明する力

### ●GUEPのめざす学力

- ① 英語で論理的に説得力ある発表をすることができる (数値データ)
- ② 意見や考えを非難または否定されても英語で対応できる批判的思考力が身につけられる
- ③ 課題を設定し、それに関する情報を収集、整理

することができる

- ④ 発表内容の信頼性や妥当性（価値）を高め、聴衆を動かすことができる
- ⑤ 聞き手にわかりやすい、効果的なプレゼンテーション技術を身につけることができる
- ⑥ グローバルな視点から問題を解決しようとする姿勢を身につけられる

このように欧米で国際標準として認知されている「キー・コンピテンシー」に相当する資質を、GUEPを通して身につけることが可能であると考えた。

## 2.7 実施前の質問紙による現状の把握

新学期早々、GUEP受講生の英語プレゼンテーション能力を知るために、質問紙による調査を行った（資料1）。

実施後の質問紙と比較できるように完成された指標に基づいて述べてみる。表1にあるように、英語においてはトップクラス（英検2級程度を受講条件）の生徒でさえも論理的思考力の指標の部分においては、次のような結果が現れた。

■ 表1：実施前の質問紙で「できない」の人数が多かった質問項目

質問番号	質問項目	LT	11人中	%
1	具体的な事実や数値データを示すことができる	○	6	55
2	プレゼンテーションに流れ（問題点、脅し、解決方法、対抗策、長所）をつくることができる	○	7	64
5	提案に実現性（合理性、具体性）を取り入れることができる	○	7	64
6	質問や反論に対応することができる	○	6	55
8	提案に価値（イノベーション、発展性など）があり行動を起こしたくなる	○	6	55
16	聴衆に価値のある情報を示すことができる	○	6	55

（注）LT = Logical Thinking

「具体的な事実や数値データを示すことができる」の問いに対して、11人中6人ができない、と回答した。「プレゼンテーションに流れ（問題点、脅し、解決方法、対抗策、長所）をつくることができる」

の問いでは、11人中7人ができないと回答した。「質問や反論に対応することができる」の問いでは、11人中6人ができない、と回答するなど、論理的思考を測る部分において問題を抱えている生徒が半数を超えていることが明らかになった。

## 3 研究の手法

### 3.1 実践の具体的な方法

現場で日々生徒と向き合う教員にとって、生徒に質の高い授業を提供することが大切であることは言うまでもない。しかし、現実として、研究者の成果を授業に取り入れ、それを実のある実践に結びつけるのは、並大抵のことではない。そこで私たちは、授業における自らの課題や問題の解決を図るためにPDCI（計画、実行、評価、改善）の手法をとった。

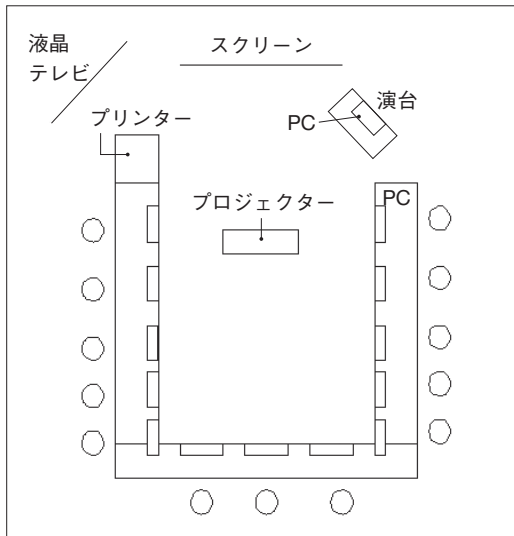
### 3.2 授業の概要と計画

この実践は、学校設定科目の1つであるGUEPを受講する12名を対象にして行われた実践に基づいている。授業の形態と教室配置図（図3）を以下に示す。

#### 3.2.1 授業の形態

- ① 受講生徒： 2年次生4名、3年次生8名
- ② 授業時間数：週に2時間（50分×2時間の連続授業）
- ③ 指導教員： 英語科教員2名、数学科教員1名計3名によるチーム・ティーチング
- ④ 必要な備品：PC、プロジェクター、スクリーン、指示棒、スピーカー、マイク、演台、DVDプレーヤー、ICレコーダー、デジタルビデオカメラ
- ⑤ 使用教室： プロジェクターとパソコンが利用できる環境にある教室（図3）（スライド作成やビデオの視聴が可能）
- ⑥ 使用ソフト：ワード、エクセル、パワーポイント

▶ 図3：教室配置図



### 3.2.2 各学期での到達目標と指導内容

#### 1 学期

##### (1) 到達目標

- ① プレゼンテーションに必要とされる基本的なスキルを理解させる
- ② スライド作成上の留意点を理解させる
- ③ 論理的なプレゼンテーションをするために必要とされるポイントを理解させる

##### (2) 指導内容

- ① コンテンツプレゼンテーション  
使用する教科書の内容を章ごとに割り当て、3分間で発表させる（理科系の日本人が書いた日本語の英語プレゼンテーションの方法を書いた本を使用）
- ② トピックプレゼンテーション  
「身近にできる環境対策」をテーマに3分間で発表させる
- ③ 高大連携事業の一環として、大学でのプレゼンテーション授業に参加させる

#### 2 学期

##### (1) 到達目標

- ① グローバル時代のビジネス社会で通用するプレゼンテーションの基礎を身につける
- ② 説得力のある、論理的なプレゼンテーションができる
- ③ 質疑応答のスキルを身につけ、聴衆からの批判に耐えうる発表レベルにまで引き上げる

##### (2) 指導内容

- ① DVD「成功する英語プレゼンテーション」（日経）を視聴
- ② テーマを発表し、その企画に対してのブレインストーミングを行う
- ③ 企画に対する問題点を聴衆から指摘させる
- ④ 「日本のよさを海外に売り込む」をテーマに5分間のプレゼンテーションを作成
- ⑤ 3人1チームになり、「国際ビジネス会議」という設定でプレゼンテーション発表会を開催

#### 3 学期

##### (1) 到達目標

- ① 2学期に行ったプレゼンテーションの改善点を探す
- ② 生徒自らが、指導者としてのプレゼンテーション技術を身につける
- ③ 年間を振り返り、自らの伸長を自覚させ、今後の英語学習に対するさらなるモチベーションを喚起させる

##### (2) 指導内容

- ① 1学期に撮影した各自のプレゼンテーションを見て、改善点を探す
- ② 3月実施のプレゼンテーションセミナーのテーマである「あなたの街を国際化するには」で5分間のプレゼンテーションを作成・発表
- ③ 1年間を振り返るために、受講生徒で座談会を実施
- ④ 受講生徒が3月に実施するプレゼンテーションセミナーのアシスタントとして参加

### 3.2.3 指導教員の特徴

この授業は複数教科の日本人教員3名によるチームティーチングで行っており、ALTの補助がなくても実施できる。特筆すべきことは論理的科目の数学を担当する、国際経験豊富な教員が含まれていることである。

### 3.3 1学期の授業実践

第1回目の授業で、数学科教員が、スライド資料を用いて授業のアウトラインを説明した。GUEPメソッドを習得すれば、英語が専門外だとしても論理的かつ説得力のあるプレゼンテーションができることを示すのが目的であった。

生徒たちには、1学期中に2回、パワーポイントを使ったプレゼンテーションをするよう指示を出し

た。教科書の内容を3分にまとめて発表すること、「身近にできる環境対策」をテーマにプレゼンテーションすることを課題として与えた。

教科書の内容を説明するコンテンツプレゼンテーションでは、各自が10ページ以上に及ぶ内容を3分にまとめた。

内容を理解した上でプレゼンテーションをすれば、必然的に発表を効果的に行うスキルが身につく。さらには、質疑応答を加えることにより、発表者の理解不十分なところが明らかになり、発表者にとっては、非常に有益なフィードバックとなる。また、発表者である生徒自身が、教える側に回ることにより、人にわかりやすく伝えるためには、何が必要であるのかを理解することが必要になってくる。

環境をテーマにしたトピックプレゼンテーションでは、コンテンツプレゼンテーションとは異なった視点を持って作成することが求められた。授業では、スライドやスクリプトを作成する上で、一定のフォーマットに従って作成することを指導していた。以下に、スライドの流れを示す(図4)。

▶ 図4：スライドの流れ

- ① Introduction (これからどのような内容を話すのかを説明)
- ② Problems (トピックに対する問題点を提示し、それによって起こる悪影響を示す)
- ③ Solutions (問題点を解決する方策を示す)
- ④ Expected Results (解決策を提示し、実行に移すとどんな利点があるのかを提示)
- ⑤ Greater Merits (解決策を実行して得られる、より効果的で具体的な利点は何なのかを提示)
- ⑥ Summary (要点を整理して、簡潔に自分の主張を述べる)
- ⑦ Conclusion (聴衆に再度インパクトのある言葉で自分の主張をアピールする)

上記①から⑦の流れに沿って各生徒がプレゼンテーションを作成していった。指導教員は、論理に沿ってスライドが作成されているかどうかをチェックした。

発表当日には、特別非常勤講師で、この授業にかかわっていただいている神戸大学の石川慎一郎准教授に来ていただいた。生徒たちによる3分間のプレゼンテーションに続き、その質疑応答の時間が設けられた。

講師からは、論理の矛盾点や、スライドの見にく

い箇所、英語の言い回しの点などにおいて、各発表者に、的確な指摘をしていただいた。

夏期休業中の7月下旬、私たちは、授業選択者とともに、講師が受け持っているプレゼンテーションの授業に参加させていただく機会を得た。事前に生徒たちの中から希望者を募り、1学期に1度行ったプレゼンテーションを改善したものを再度発表させることにした。発表では、大学生を前に少し緊張している様子もうかがえたが、発表した3名は、6月に指摘された問題点をうまく改善していた。

### 3.4 1学期の反省と2学期への課題

大学の授業に参加した後、担当者3名で、1学期の反省と2学期の授業改善へ向けて、何度もミーティングを重ねた。1学期の発表では、生徒に各発表者のよかった点と改善すべき点を3つずつ書かせ、その内容を、教師がワープロ文書にして打ち直し、それぞれに配布した。生徒のコメントの中で一番多かったのは、「発音がうまい」、「スラスラと英語を話していた」など、英語の流暢さに関するものだった。また、各発表者の内容に関して、相互評価をさせ、順位づけをさせた。この結果においても、英語が堪能だと思われる生徒が上位に順位づけをされていた。私たち担当者の評価する視点とかなり異なっていることが判明したのである。発表内容における論理の矛盾点を意識してコメントしたり、順位づけをすることがあまり見られなかったことに、私たちはかなりの危機感を覚えた。

そこで、2学期へ向けての授業改善の視点として、発表における論理の流れをより意識させるためには、どのようにすればよいのかを中心に話し合った。その結果が以下に挙げたことである。

- ① 当初予定していたテーマ「私たちにできる身近な地球貢献」から「日本のよさを海外に売り込む」に変更する。
- ② 授業中に使用する言語を英語に限定していたため、思っていたことをなかなか言葉にできない生徒のことを考え、プレゼンテーションの準備段階では、日本語の使用を認める。
- ③ ビジネスプレゼンテーションの形式をとることにより、数字の重要性を強く意識させる。
- ④ 質疑応答を改善させるために、3人1組とし、プレゼンテーション担当者だけでなく、その内

容を他の2名と共有させる。

### 3.5 2学期の授業実践

#### 3.5.1 授業の改善(2学期)

前項で挙げた①のテーマについては、実社会で日々行われているビジネスミーティングの内容を授業に取り入れるという目的で変更した。グローバルな視点を常に意識させるためには、海外のマーケットを意識させることが重要であると考えたからである。②は、授業中に行うブレインストーミングの段階でより活発な意見交換を期待してのものである。ここでは、さまざまな意見を出した後、それらの意見に対して、論理的矛盾点を徹底的に洗い出す作業をした。③については、ビジネスプレゼンテーションの世界において極めて重要な要素である数値データを示すことにより内容に客観性を持たせて、聴衆を納得させることが可能になる。④は、1学期の反省を踏まえ、取り入れた活動である。3人1組になって、1つのプレゼンテーションをカバーすることにより、1人が答えに窮した場合でも、他の2人がカバーできる。その結果、質疑応答に対して誠実に対応できる。

2学期当初の授業では、KJ法を取り入れ、ブレインストーミングを行った。そして、ブレインストーミングの後、残ったアイデアをグループごとに発表させ、他の生徒や教師から、そのアイデアに対する問題点を指摘し合った。最終的に生徒が選択したトピックを以下に挙げる(図5)。

▶ 図5: トピック一覧

1 食品サンプル	7 こたつ
2 スープ春雨	8 草履
3 ランチパック	9 そろばん
4 ブリクラ	10 はらまき
5 たこ焼き器	11 カイロ
6 扇子	12 (特別な) ポット

各生徒は、選択した商品(もの)に関して、情報収集をし、その歴史や使用方法、開発の経緯に至るまで、時間の許す限りリサーチをした。生徒の中には、実際の企業に電話やメールなどで問い合わせをし、その商品の売り上げや、海外で使用されている状況などを具体的に細かく調べた者もいる。授業で行うプレゼンテーションとはいえ、聴衆に「情」で

はなく、「理」で納得・理解・共感をしてもらえるプレゼンテーションを完成させるためには、できるだけ多くの情報を集め、その中から本当に必要なものを取捨選択する力が必要である。

スライドとスクリプトを完成させた後、3人1組になって、ビジネスプレゼンテーションの形式で練習させた。発表者をプロジェクトマネージャー、あとの2人を架空の会社の社長と副社長という設定にし、質疑応答をスムーズに行えるようにした。発表の形式を統一させるために、基本的な英語の表現はスクリプト(資料2)を用意して、それを覚えさせるようにした。

#### 3.5.2 公開授業当日

11月下旬に行われた公開授業の流れは以下のとおりである。

- ① ビジネスミーティングを企画・運営する司会者は教員が担当
- ② 生徒は、商品売る会社名を決めて、3人1組で5分間のプレゼンテーションと5分間の質疑応答に対処する。(発表)(当日は、食品サンプルとスープ春雨を担当した生徒が発表)
- ③ 2組の発表が終わった後、授業の振り返りを日本語で行う。
- ④ 特別非常勤講師(石川准教授)からの指導助言

## 4 研究結果

### 4.1 考察

#### 4.1.1 受講後の差異が大きい項目

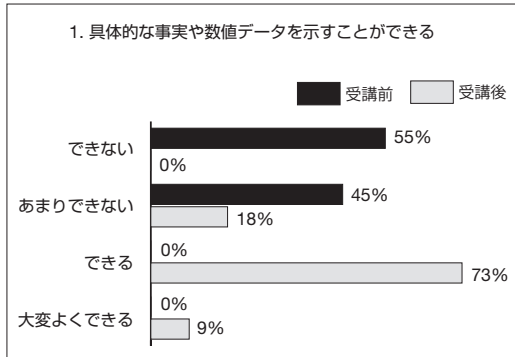
4月に行った質問紙による調査を再度12月に実施した。その中で差異の顕著な8項目を以下のグラフで示す。受講前と受講後で比較し、データの差異を数値化するために以下のように分類した。

- 1: 「できない」
- 2: 「あまりできない」
- 3: 「できる」
- 4: 「大変よくできる」

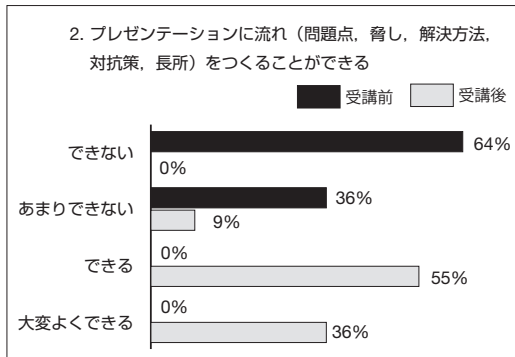
そしてその平均値の差が1を超えた質問項目が図6から図13のデータである。



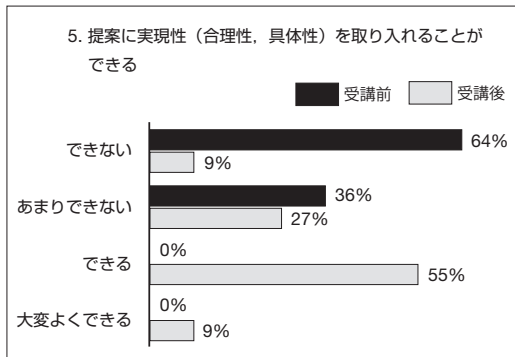
▶ 図 6：質問項目 1



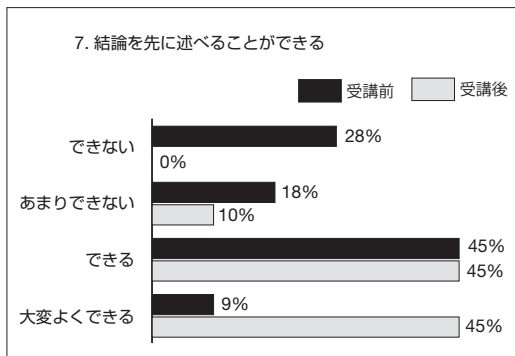
▶ 図 7：質問項目 2



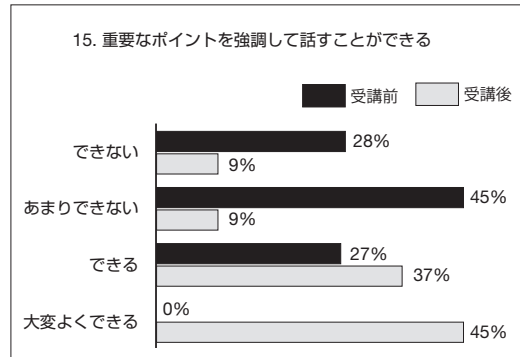
▶ 図 8：質問項目 5



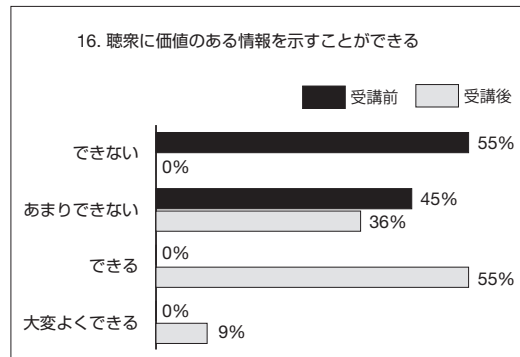
▶ 図 9：質問項目 7



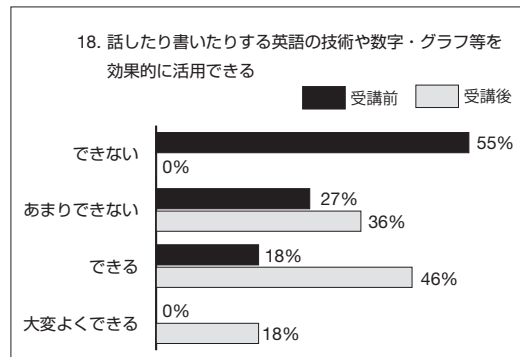
▶ 図 10：質問項目 15



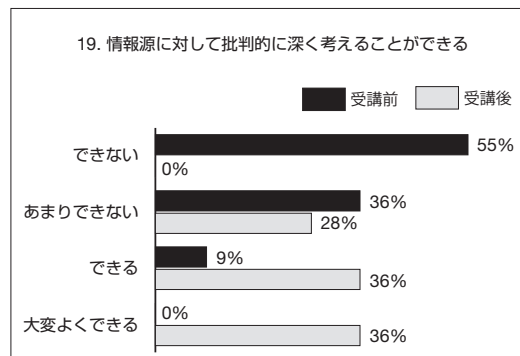
▶ 図 11：質問項目 16



▶ 図 12：質問項目 18



▶ 図 13：質問項目 19



### 4.1.2 結果分析

質問項目1, 2 (図6, 図7) では4月は生徒全員が「できなかった」または「あまりできなかった」と回答していたのに対し, 12月には80%以上の者が「できる」, 「大変よくできる」と回答している。質問項目5 (図8) では4月に「できた」, 「大変よくできた」と答えた者が1人もいなかった。しかし, 12月には60%以上の者が「できる」, 「大変よくできる」と回答している。また, 質問項目7, 15 (図9, 図10) では, 12月には80%以上の生徒が「できる」, 「大変よくできる」と回答している。この結果を見ると, 論理的思考に関連した質問項目1, 2, 5, 7で生徒たちの Logical Thinking の領域が伸びたことを示している。

質問項目16 (図11) でも伸長が見られた。これは相手(聴衆)の立場になって物を考える姿勢が身についたことを意味する。つまり「日本のよさを海外に売り込む」をテーマに取り組んだ結果, 自国とは異なる環境を理解する姿勢(Global Understanding)が身についたことを示している。

次に, 差異が1に満たなかったものの, 伸長が見られた質問項目について述べる。項目10「自信のある姿勢で発表ができる」, 項目12「適切なアイコンタクトができる」, 項目15「重要なポイントを強調して話すことができる」においても, 80%以上の生徒が「できる」または「大変よくできる」と回答している。このことから English Competence だけでなく Communication の領域も伸張することができたと考えられる。

## 4.2 モジュールに対する生徒の力点の変化

授業実践を経て, 生徒たちの取り組みの力点がどのように変わっていったのかを, 2.5で示した4つのモジュールを使って見ていくことにする。

記述式のアンケートや年度終了後に行った生徒たちとの座談会の声を拾ってみると, 興味深い変容が見られた。生徒の1人は次のように振り返っている。「英語を上達させるのが一番だと思ってこの授業を選じたが, 今はそう思わない。英語を通して観察力, 洞察力, 物事を理解する力が必要だと感じた」つまり, 最初は発音の正確さ, 流暢に話すことこそ大切であると思っていたが, インターネット上や企業から直接生の情報を手に入れ, それを分析し,

論理的説明を加え, 相手を納得させる重要性に気づいたのである。4つのモジュールにおいて生徒が重要視したレベルが English Competence, Communication から Logical Thinking, Global Understanding へと変わったことがわかる。この変容をイメージ図化すれば図14のようになる。

▶ 図14: 生徒の力点変容のイメージ



Communication に関しては, 生徒は本授業を取り始めたときには, 発表することを意識しすぎるあまり, 聴衆の存在に注意を払わない傾向にあったことが, 各自のプレゼンテーションの記録ビデオを観察すると, 顕著に見てとれる。一例として, 音声面では, 一部の生徒を除くと, 全体的に声が小さく, 発音が不明瞭であった。

English Competence の部分では, 相互評価において4つの技能を統合的に判断すべきところを英語の流暢さに重きを置いて評価していた。実際, 論理的で, 内容のある発表であっても発音に流暢さがないと, 低い評価をつける傾向にあった。それゆえ, 生徒間相互による各自のプレゼンテーションの評価と教員による評価にはズレが見られた。

2学期になり, トピックを当初の「身近にできる環境対策」から「日本のよさを海外に売り込む」プレゼンテーションに予定を変更したことにより, 日本のものを世界全体の視点からとらえ直すことができるようになった。

ブレインストーミングの段階での論理的矛盾の掘り起こしでは, 当初, 生徒はかなり自己を否定されたような気になって落ち込む様子が見られた。アイデアに対する批評を自分自身の批判ととらえてし

まっていたからである。しかし、論理に矛盾があれば、いくら自分のアイデアに固執しようと次の段階には進めないことに気づいてからは、冷静に対処することができるようになっていった。そして最終的には、リハーサルで問題点の掘り起こしを繰り返すうち、英語の運用能力よりも論理的思考力の向上に力を入れるようになり、自ずと Logical Thinking の領域に重きを置くようになった。

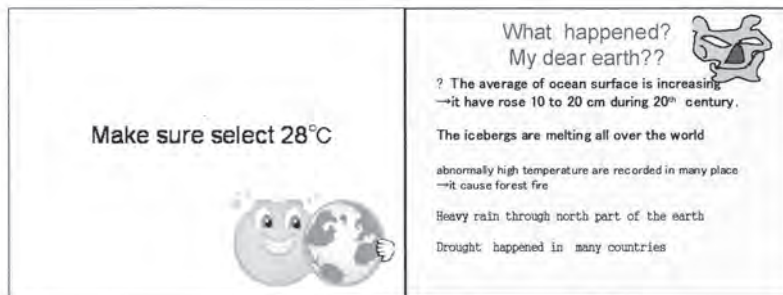
### 4.3 生徒のプレゼンテーションに見られる変化

顕著な変化の現れた生徒の例を2つ提示したい。生徒Aは帰国子女生徒である。生徒Aについては、質的変容(表2)とともに、各学期で作成した発表用スライドを掲載する(図15、図16)。生徒Bは留学経験のない生徒である(表3)。

■ 表2：生徒Aの質的変容


	1 学期	2 学期
アイコンタクト	相手を見ていない。	時間間隔を取って聴衆全体を見ている。
図、グラフ	図、グラフに関連性がない。 意味不明な絵が多い。	効果的に図、グラフを用いている。
話しぶり	ほとんどスクリーンに向かって話をしている。	聴衆に語りかけるように話している。
スライド	セリフをそのままスライドにしているため、字数が多くて読みづらい。 スライドに流れがない。	スライドを論理的に効果的な配列を行っている。 要点をまとめて、字数が適量である。
スクリプト	原稿を棒読み。	抑揚をつけてメリハリのある声で話している。
強調	不用意な強調が見られる。	重要な部分を適切に強調できる。
提案内容	提案が他人事。	聴衆にとって価値ある提案をしている。
英語	聞き取りにくく、文法に多数誤りが見られる。	明瞭で、平易な英語でゆっくりと話している。


▶ 図15：生徒Aの1学期スライド



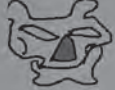

#### 4.3.1 生徒Aの変容

生徒Aのプレゼンテーションにおける一番の変化は、スライドの構成に一貫性が見られたことである。1学期のプレゼンテーションでは、ブレインストーミングが十分行えず、論理の展開が不十分で、スライドにつながりがなかった。しかし、2学期には、情報収集やブレインストーミングを通じて、聴衆から予想される反論をあらかじめ織り込み、確信の持てる数値データを入れながら、スライドとスクリプト作成を行っていった。その結果、11月下旬の公開授業では、ビジネスの視点をうまく取り入れながら、説得力のある論理的な内容の発表を行うことができるようになっていた。

<p>From now on, we need to tie over Japanese hot summer!!</p> <p>So,</p> <p>What we need is...</p>	<p><b>But!!</b></p> <p>If we use too much electric power, it is not good for earth.</p> <p>Let's have patience however it hot!!</p>  <p>But I'm not saying don't use it</p>
--	--

<p>We need to limit the temperature of the air conditioner .</p> <p>We need to keep 28°C</p> <p>Do you know 「チームマイナス6%」?</p> <p>☆This group appeals nation to do eco actions project and so on!</p> <p>They made the project name COOL BIZ</p> 	<p><b>What is cool biz???</b></p> <p>It is the project that チームマイナス6% called offices in Japan to change the costume of working style cool.</p> <p>And use less air conditioner.</p> <p>☆Wear no necktie!</p> <p>☆keep office 28°C</p>
--	---

<p><b>The result of "cool biz"</b></p> <p>96% of the nation know COOL BIZ!!</p> <p>Q Do you know COOL BIZ?</p> 	<p>Office carried out "cool biz" could cut CO2 like this!!</p> <p>H17 92万トン</p> <p>H18 128万トン</p> <p>H19 140万トン</p>  <p><b>GREAT!!!FANTASTIC!! WONDERFUL!!</b></p>
--	--

<p>So.....</p> 	<p><b>We can do it like that!!</b></p> <p><b>Almost in same way!!</b></p> <p>Here is examples to help keeping 28°C</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☆use an electric fan</li> <li>☆use blind or curtain to defend the sun light</li> <li>☆It is useful that put plant in a porch or anywhere you like!</li> </ul> 
--	---

**We can do !**

For our lovely green earth!!



▶ 図16：生徒Aの2学期スライド

Harusame to the world!

Nodogoshi Company

What is the popular instant food?

**CUP NOODLE!!**

Look at the calories...

**365**  
kcal



Soup Harusame!



96 kcal

What is Harusame?

- gelatin noodles
- Japanese vermicelli
- Made from beans
- Starch of potatoes




How about HARUSAME?

	Cup noodle	Soup Harusame
Total	365kcal	96kcal
Noodle	308kcal	52kcal
Soup + filling	57kcal	44kcal
Time	3minutes	3minute

Less calories!  
Convenient!

Problem1 Do foreign people like the taste?



Cream  
Italian  
Spicy  
Soy sauce  
Tomato

Problem2 Can you have a feeling of fullness after eating Harusame?

**All dente!**

Power of Potato!



Target

Developed countries

Wherever you can use hot water!

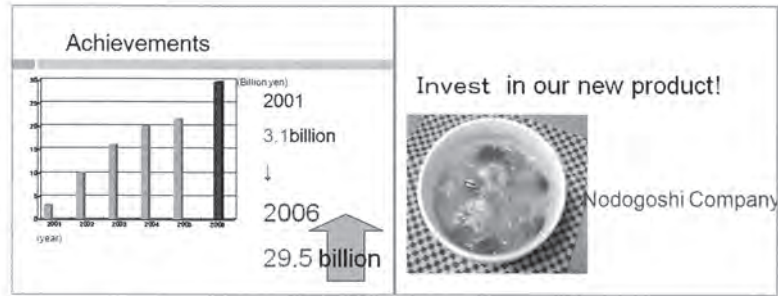


Cost!

Harusame noodle	8.8yen
Soup	13.5yen
wrapping	7yen
-----	
Total	29.3
- selling price	100yen
-----	
Benefit	<b>70.7yen</b>

Benefit!

$70.7 \times 10000 = 707,000$   
Yen



■ 表3：生徒Bの質的変容

	1 学期	2 学期
アイコンタクト	聴衆を見ていない。	観客を見て話せるようになった。
図、グラフ	視覚資料が少ない。	関連性を持った挿絵，説得させるグラフを使えるようになった。
話しぶり	声が小さく，自信なさげ。	自信を持って発信している。
スライド	各スライドに関連性がない。	スライドの構成がよい。
提案内容	論理的に弱く，質疑応答に耐えられていない。	観客を説得させるための証拠をそろえている。

#### 4.3.2 生徒Bの変容

生徒Bの1学期発表では、スライドに、グラフや表などの視覚資料が乏しく、提案内容が聴衆にうまく伝わらない部分が多く見られた。しかし、2学期には、情報収集に多くの時間を割き、説得力のある、客観的な数値データをそろえることができるようになっていた。スライドでは、視覚的にシンプルで内容に関連性のある資料を織り込み、聴衆の批判に耐えうるプレゼンテーションを完成させた。1学期と比べ、英語が格段流暢になったわけではないが、自分の考えを明確に伝えることに重きを置くようになった結果、実現性の高い提案ができるようになった。彼のフィードバックノート（振り返りノート）には「だめだし（論理的矛盾点の指摘）をされることで、頭をフル回転させ論理的に考えるようになり、その結果、自信を持って発表できるようになった」と書かれていた。

#### 4.3.3 授業の振り返りから

1年間の授業を終えた後、生徒全員に記述式のアンケートを行った。以下に、質的変容を読み取れる生徒の回答を記す（図17）。

▶ 図17：アンケートにおける生徒の回答（その1）  
問「授業を受けてよかったことは？」

- ・自分の力を伸ばしてくれる授業だと思った。
- ・3年間で一番つらい授業だったけど、3年間で一番ためになる授業だった。
- ・自分やクラスメートが成長したことを肌で感じる事ができて、人に、自分が意見を伝えることの楽しさを感じた。また論理的に考えることの難しさを痛感した。
- ・国際科で受けた授業で一番学ぶことが多かった授業と思う。
- ・次々に出る批判に対応しようと一生懸命に考えるので頭の回転が少し早くなった気がする。
- ・英語でのプレゼンは英語能力だけじゃないとわかった。
- ・プレゼンだけでなく、エッセイやスピーチを書くときにも論理の一貫性を念頭に置くようになった。
- ・他の授業中や人の意見などに対して、物の見方が変わった。さまざまな視点を持つことができるようになった。
- ・これほど頭を使った授業はこれまでなかった。

▶ 図18：アンケートにおける生徒の回答（その2）  
問「論理的矛盾を指摘されてよかったことは？」

- ・スライドやプレゼン内容に穴や抜けを見つける目を持てた。
- ・1つのテーマに対していろいろな見方があることがわかった。
- ・だめ出しをされて、さらにそれにまた反論しようと、深く考えることができた。
- ・気持ちが強くなった。
- ・いろいろな視点で物を考えられるようになった。
- ・他人の話だけではなく自分の話の矛盾点にも気づけるようになった。
- ・思いがけないところを突っ込まれて面白かった。
- ・プレゼンをさらによくすることができるので自信につながります。
- ・他者の意見で、見識も広げることができる。

アンケートの回答から見えること、それは、生徒が「深く学ぶ」ことによって、論理的に考え、それを自発的に意見することの大切さを学んだことである。戦略を持って、生徒に明確な課題を設定することにより、生徒は、本当に大きく成長することを改めて実感したことが上記の回答から見てとれる。

#### 4.4 今回の実践で得られた成果

##### （成果1）論理的思考力の伸長

質問紙による調査の結果、フィードバックノートの記述内容、座談会の生徒の感想や、生徒たちの作成したスライドの変化から、GUEPメソッドを用いることによって生徒たちに論理的思考力が伸びたことが検証された。

##### （成果2）GUEPメソッドの確立

1学期の反省をもとに、2学期に授業改善を繰り返した結果、効果的に論理的思考力を伸ばす指導法であるGUEPメソッド（図1）を練り上げた。そしてその汎用性を3月に行った英語プレゼンテーションセミナーで確かめることができた。

##### （成果3）評価指標モデルの完成

生徒の発表の中で論理的だと判断できる要因を抽出した。その中で共通の項目を文書化し、評価者が客観的に判断できるものだけを指標とした。さらにその指標を4つのモジュールに分類した（表4）。

## 5 課題

### 5.1 評価について

評価は、どの授業でも大切な要素であるが、プレゼンテーション発表時に汎用性のある論理的思考力の評価基準を作成することは大変難しい。論理性を評価するには縦の論理（話につながりがあるか）、横の論理（すべての場合が網羅されているか）、論理の正当性を示す数値データ、プレゼンテーションの構成など多くの判断要素がある。実際、授業での取り組みを通じて、論理性とは無関係なプレゼンターの態度や話し方で論理性の評価に影響を与える傾向があることが明らかとなった。そこで、現在は私たちで考えたGUEPに特化した論理的思考を測る指標（表4）を使用しているが、今後は、多くの文献を参考にしながら、少しでも汎用性のある指標を作成したいと考えている。

### 5.2 テーマ設定について

生徒が論理的思考力を高めるためのテーマ設定が難しい。ビジネス、実社会、身近な現実の問題などを実行するための条件を明確にできるテーマにしなければ、実行不可能な説得力のないプレゼンテーションになってしまう。実際、1学期におけるテーマの「身近にできる環境対策」では、誰が、誰のために、どれだけの予算でなど、条件を明確に提示しなかったために、「ハンバーガーショップの残飯を減らそう」のような説得力のないものが目立ってしまった。また、プレゼンテーションの聴衆が誰なのかを示させる必要がある。聴衆の生活や文化的背景を意識させてプレゼンテーションをさせないと説得力に欠けてしまう場面があった（例：南国の人に日本のカイロを売ることが現実的なのか）。今後は実践を通していく中でテーマの条件を研究し検証していく必要がある（改善例：私たちの街を国際化する方法）。

### 5.3 実現可能なテーマ設定について

ビジネスに特化した場合、提案に具体性を持たせるには経験が必要で、実際、高校生は国際社会やビジネスでの経験や知識も少なく、論理的根拠を示すデータを短時間で調べるのが困難である。できれば、高校生が情報収集しやすく、提案が実現可能な

■ 表 4：評価指標モデル

	質問項目	Logical Thinking	English Competence	Communication	Global Understanding
1	具体的な事実や数値データを示すことができる	○			
2	プレゼンテーションに流れ(問題点, 齎し, 解決方法, 対抗策, 長所)をつくることができる	○			
3	視覚資料(グラフ, 絵, 図, 表, 写真など)を適切に表現できる	○	○		
4	発表時間を守ることができる(時間内に聴衆に理解させる)	○	○		
5	提案に実現性(合理性, 具体性)を取り入れることができる	○			○
6	質問や反論に対応することができる	○	○	○	○
7	結論を先に述べるができる	○	○		
8	提案に価値(イノベーション, 発展性など)があり行動を起こしたくなる	○			○
9	定型の導入ができる(自己紹介, 目的, 構成, 時間, 質問についてなど)	○	○		
10	自信のある姿勢で発表ができる		○		
11	ボディランゲージができる		○	○	
12	適切なアイコンタクトができる		○	○	
13	わかりやすい英語を使うことができる		○	○	○
14	明確に発音ができる		○	○	
15	重要なポイントを強調して話すことができる	○	○	○	
16	聴衆に価値のある情報を示すことができる	○			○
17	聴衆のもつバックグラウンドを意識し, その場にあったプレゼンテーションができる				○

## PISA

1	話したり書いたりする英語の技術や数字・グラフ等を効果的に活用できる	○	○	○	
2	情報源に対して批判的に深く考えることができる	○			
3	理想のプレゼンに近づけるため, 新しい技術を率先して活用することができる	○			
4	授業を通じて, クラスメート(聴衆)などと良好な人間関係を作り出し, 維持し, 発展させることができる			○	
5	グループ発表などでは, お互いがリーダーシップを発揮し, 他人を助けることができる			○	
6	お互いが, ためになる解決方法を見つけようとするができる	○		○	○
7	自ら進んで問題を解決することができる	○			
8	授業において自ら課題設定し, その実現に向けて努力できる	○		○	
9	常に自身の責任や果たすべき義務を考えて授業に参加できる			○	



ものにする必要がある（例：校長に学校を改善する方法を提案する）。

## 6 展望(GUEPの普及のために)

### 6.1 英語プレゼンテーションセミナーの開催

本校では3月下旬に英語プレゼンテーションセミナーを県下6校の計16名の生徒を対象に実施した。テーマは「あなたの街を国際化するには？」で、GUEPの手法を凝縮した6時間程度のセミナーを体験してもらった。プレゼンテーション発表会ではすべての生徒が論理的な英語プレゼンテーションの基礎を学んだ。今後、長期休業期間を活用し、セミナーやコンテストを実施できるように取り組んでいきたい。

### 6.2 指導者の育成

GUEPの手法を拡大していくためには、指導する教員に、論理的プレゼンテーションを作成するための技術や知識が求められる。そのためには、教員のためのセミナー実施が必要不可欠となる。

### 6.3 授業の更なる発展(深化)

- ① GUEPメソッドによるビデオのデータベースを作成する。
- ② 他教科との連携を図る。
- ③ GUEPの授業の総括として、生徒に紹介ビデオを作成させる。
- ④ ビジネスアイデアコンテストなどへの参加を促す。
- ⑤ イノベーション的発想を必要とする、実社会で求められるプレゼンテーションスキルをめざさせる。

#### 参考文献(\*は引用文献)

- Bruce, A. (2002). 『ストラテジック・シンキング』101の法則. 東京: ピアソン・エデュケーション.  
Grussendorf, M. (2007). English for Presentations. New York: Oxford University Press.  
平林准. (2009). 『論理的にプレゼンする技術』. 東京: ソフトバンククリエイティブ.  
神奈川県立教育総合センター (編). (2006). 『アクション・リサーチによる授業改善ガイドブック 英語』. 神奈川: 神奈川県立教育総合センター.

- ⑥ 国際会議場の臨場感のある場所で英語プレゼンテーションコンテストを実施する。

## 7 おわりに

GUEPの授業やセミナーにおいて、生徒は受講当初、英語プレゼンテーションを難しく感じ、不安を抱いている。しかし、GUEPメソッドの授業を通じて、論理構築の魅力、言い替えると、クリエイティブなゲームの面白さのようなものにとりつかれていく。準備のため、自らの頭をフル回転させることが自然になっていく。英語運用能力は言うまでもなく、企画発想力、問題解決能力、情報収集力、数値解析力など、高等教育で求められる力を身につけるようになる。生徒がそれらの能力を実感できるのである。

GUEPという授業は生徒が主役で教師はあくまでサポーターである。

私たちは、今後このGUEPメソッドを多くの教員に実践していただき、1人でも多くの生徒にこの授業を受けてもらいたい。そして、戦略的プレゼンテーションスキルを持った生徒が国際社会で活躍するのを願ってやまない。

### 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。特に助言者の大友賢二先生、研究の構想段階から助言をいただいた神戸大学の石川慎一郎先生に深く感謝申し上げます。

〈共同研究者〉

兵庫県立国際高等学校 教諭 白石清

兵庫県立国際高等学校 教諭 長尾英一郎

- 神戸大学国際コミュニケーションセンター (編). (2008). 『総合大学における英語プレゼンテーション教育の成果—神戸大学の取組—』. 神戸: 神戸大学.  
神戸大学国際コミュニケーションセンター (編). (2009). 『総合大学における英語プレゼンテーション教育の成果と展望—神戸大学の取組—』. 神戸: 神戸大学.  
西村克己. (2006). 『論理的な考え方が身につく本』. 東京: PHP 研究所.  
小野義正. (2003). 『ポイントで学ぶ 英語口頭発表の

心得』. 東京：丸善。  
 佐野正之.(2000).『英語教育21世紀叢書 アクション・  
 リサーチのすすめ—新しい英語授業研究』. 東京：大  
 修館書店。  
 田尻悟郎.(2009).『(英語)授業改革論』. 東京：教育出版。  
 高田貴久.(2004).『ロジカル・プレゼンテーション』.

東京：英治出版。  
 高橋浩一.(2006).『相手を納得させる技術』. 東京：あ  
 さ出版。  
 Weissman, J.(2004).『Power Presentation』. 東京：ダ  
 イヤモンド社。

## 資 料

## 資料1：質問紙

	質問項目
1	具体的な事実や数値データを示すことができる
2	プレゼンテーションに流れ(問題点, 脅し, 解決方法, 対抗策, 長所)をつくることができる
3	視覚資料(グラフ, 絵, 図, 表, 写真など)を適切に表現できる
4	発表時間を守ることができる(時間内に聴衆に理解させる)
5	提案に実現性(合理性, 具体性)を取り入れることができる
6	質問や反論に対応することができる
7	結論を先に述べるることができる
8	提案に価値(イノベーション, 発展性など)があり行動を起こしたくなる
9	定型の導入ができる(自己紹介, 目的, 構成, 時間, 質問についてなど)
10	自信のある姿勢で発表ができる
11	ボディランゲージができる
12	適切なアイコンタクトができる
13	わかりやすい英語を使うことができる
14	明確に発音ができる
15	重要なポイントを強調して話すことができる
16	聴衆に価値のある情報を示すことができる
17	聴衆のもつバックグラウンドを意識し, その場にあったプレゼンテーションができる
PISA	
18	話したり書いたりする英語の技術や数字・グラフ等を効果的に活用できる
19	情報源に対して批判的に深く考えることができる
20	理想のプレゼンに近づけるため, 新しい技術を率先して活用することができる
21	授業を通じて, クラスメート(聴衆)などと良好な人間関係を作り出し, 維持し, 発展させることができる
22	グループ発表などでは, お互いがリーダーシップを発揮し, 他人を助けることができる
23	お互いが, ためになる解決方法を見つけようとするすることができる
24	自ら進んで問題を解決することができる
25	授業において自ら課題設定し, その実現に向けて努力できる
26	常に自身の責任や果たすべき義務を考えて授業に参加できる

## 資料 2 : 公開授業発表用スクリプト (生徒用)

近畿英語・国際科等設置高等学校長会 GUEP 公開授業  
《授業の流れ》

- 1 プレゼン
- 2 本日のプレゼンの改善点／半年間の授業の総括
- 3 本日の授業全体の総括

### ① 【主催者代表あいさつ】

### ② 【社長による社員 2 人の紹介】

We are delighted to introduce our product in front of you today. My name is ( 社長の名前 ), head (president) of ( 会社の名前 ). The person next to me is our vice president, ( 副社長の名前 ). And the person in charge of the product is ( プロジェクトマネージャーの名前 ). She(He) is a project manager of our company.

She(He) is going to give you a five-minute presentation. We are going to persuade why you should invest in ( 会社名 )'s new business. We'll be happy to answer your questions at the end of her(his) presentation.

### ③ プロジェクトマネージャーによる 5 分間のプレゼンテーション

### ④ 【副社長によるまとめ】 ( )

We have briefly outlined our product, ( 商品の名前 ). You will be guaranteed great benefits by investing in our product. Now, we welcome your questions and comments regarding today's presentation.

### ⑤ 【質疑応答】 (ここでは、マネージャーと社長、副社長が協力し、質疑応答を行う。)

聴衆(クライアント)は、あらかじめ最低 1 人 1 つ質問できるようにする。

### ⑥ 【2 番目のプレゼンテーション開始】進行は 1 番目の流れと同じ

### ⑦ 【主催者によるまとめ】

### ⑧ 【まとめ終了後、日本語によるディスカッションを行う】

- ・本日のプレゼンの改善点を提案
- ・半年間の授業の振り返り

### ⑨ 【授業全般の総括】

おまけ【その場を乗り切る表現】詳細は英語口頭発表の心得 p.80 を参照

- 1) I'm afraid I don't have the figures on hand. But I will contact our office and get back to you on this.
- 2) I see your point, but how about seeing the issue from this angle?
- 3) I'm not sure I follow you. / I'm not following you.
- 4) I do not understand what you mean, however, I still think you will support our project.
- 5) I'm afraid we don't have time to get into that issue right now. If you could see me after the presentation, I'll be more than happy to discuss it with you.

## 資料 3 : 公開授業発表用スクリプト (教員用)

### ① Opening Speech 【主催者より】

Good afternoon, ladies and gentlemen.

Thank you for taking time for coming to this conference. Let me introduce myself. My name is Hirokazu Sanada. I am with Kokusai Agency, a planning company.

You are looking for a business seed, and you have come here today. Then, why not build a partnership with Japanese excellent companies and spread the fascinating ideas in your country?

Now we will give you a golden opportunity to have four presentations about *something good in Japan*. I hope you are interested in the product and understand how beneficial it will be for your company.

Well, so much for preliminaries. Let us get down to business, shall we?

We would like to start with the presentation from Nissan Corporation dealing with Food Samples. Are you ready?

### ② 【社長による社員 2 人の紹介】

We are delighted to introduce our product in front of you today. My name is ( 社長の名前 ), head (president) of ( 会社の名前 ). The person next to me is our vice president, ( 副社長の名前 ). And the person in charge of the product is ( プロジェクトマネージャーの名前 ). She(He) is a project manager of our company.

She(He) is going to give you a five-minute presentation. We are going to persuade why you should invest in ( 会社名 )'s new business. We'll be happy to answer your questions at the end of her(his) presentation.

### ③ このあと、5 分間のプレゼンを開始

### ④ 【副社長によるまとめ】

We have briefly outlined our product, (商品の名前). You will be guaranteed great benefits by investing in our product. Now, we welcome your questions and comments regarding today's presentation.

- ⑤ 【質疑応答】(ここでは、マネージャーと社長、副社長が協力し、質疑応答を行う。)

5分(あらかじめ質問内容を考えておく。1人最低1つ質問できるようにする。)

- ⑥ 【2番目のプレゼンへ移る】進行は1番目と同じ

Thank you very much. Then, we would like to move on to the second presentation. Are you ready to start?

- ⑦ 【主催者によるまとめ】

They have talked about how these products will bring almost unlimited benefits to your company. I strongly hope that these presentations have answered your question as to why these projects (products) are so crucial to your company.

In closing, we would like to ask you invest your money in their products. There are potentially great benefits to be made on your investments. I ask for your understanding.

We strongly hope that you'll be present on the next occasion as well.

Thank you very much for your kind attention.

- ⑧ おまけ【その場を乗り切る表現】詳細は英語口頭発表の心得 p.80 を参照

- 1) I'm afraid I don't have the figures on hand. But I will contact our office and get back to you on this.
- 2) I see your point, but how about seeing the issue from this angle?
- 3) I'm not sure I follow you. / I'm not following you.
- 4) I do not understand what you mean, however, I still think you will support our project.
- 5) I'm afraid we don't have time to get into that issue right now. If you could see me after the presentation, I'll be more than happy to discuss it with you.

資料4：公開授業用ワークシート

INVEST CARD			
COMPANY'S NAME		BUYER'S NAME	
Which product are you interested in? Please circle the number.			
	product	company	
1	FOOD SAMPLES	Nisson Corporation	
2	SUPER HARUSAME	Nodogoshi Company	
3	KOTATSU	Hokahoka Company	
4	SOROBAN	Kasinon Company	
We would really appreciate if you would give us the reason for your choice.			

## Useful phrases and vocabulary

### Introduction

Good afternoon, ladies and gentlemen.

First of all, it is a great pleasure to have you here today.

Let me introduce myself. I'm (                      ).

I'm in charge of (                      ).

Today I'm going to talk about (                      ).

The purpose of this presentation is to (                      ).

I've divided my talk into (                      ) parts.

First, I'll be looking at (                      ), second (                      ), and third (                      ),

then I'll end with (                      ).

My presentation will take about **5 minutes**.

If you have any questions, feel free to ask me at the end of my presentation.

### Body

[problems]

I'm going to start with...

There are a few problems about...

We are currently having difficulties with...

So, how are we going to deal with these problems?

[solution / expected results / merits / summary]

Now that we've covered **some of the problems**, why don't we move on to the next point?

Let's move on to the next part.

The problem that we have to solve is ....

We have some good solutions here.

I'd like to emphasize the following points....

I think you'll be surprised to see that...

According to the survey(the chart),...

I think ..... is the key to solving problems of .....

The great advantage of ....., is that .....

Just to summarize the main points of my talk....

I'd like to summarize my main points again....

### Conclusion

I have presented you with .....so far.

I'm now approaching the end of my presentation.

Finally, I'd like to highlight one key issue.

I would like to conclude my presentation by emphasizing...

I would like to finish my presentation by....

In closing, I would like to.....

### Dealing with questions

I'm sorry, could you repeat your question, please?

If you don't mind, could you discuss that on another occasion / later?

I'm afraid that 's not really what we are discussing today.

I'm afraid I'm not in a position to answer that question at the moment.

資料6：年度末アンケート集

GUEP アンケート その1 年次 組 番 名前

---

1. なぜ、あなたは、GUEP の授業を選択しましたか？
2. この授業を選択して自分の中でよくなったと思う点を挙げてください。
3. だめ出しを徹底的に行って、よかったことは何ですか？
4. トピックを決める上で注意すべき点は何だと思いますか？
5. 授業の進め方について改善すべき点があれば挙げてください。
6. 最後に1年間で振り返って感想があれば、述べてください。

# 中学校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、語彙レンジの視点から—

東京都／日野工業高等学園 教諭 村岡 亮子

## 概要

本研究の目的は、1) 中学英語教科書に出現する語彙の特徴を明らかにすること、2) それをもとに指導者が学習者に適切な語彙指導を行う助けとなる資料を提供すること、である。英語学習において語彙習得の必要性は言うまでもないが、本格的な英語学習入門期である中学校での教科書を使用した語彙学習は特に重要だと考えられる。

本研究では、6社の教科書を2つの視点から調査した。まず、各社の教科書に出現する異なり語数(token)、品詞の割合、各社にまたがって出現する語彙のレンジを調査し、6社の教科書に出現する語彙の特徴を明らかにした。次に、最も異なり語の出現が多かったSUNSHINE ENGLISH COURSE 1-3.の延べ語数(total)を調べ、語彙の出現頻度を調査した。また、出現回数が多いほど語彙を習得できるという仮説のもと、反復回数別に語彙を集計し、学習されやすいと思われる語とそうでない語を分類した。

研究の結果、中学英語教科書に出現する語彙には以下のような特徴があることが明らかになった。

- 1) 使用する教科書によって、学習する語彙に相当なばらつきが出る。
- 2) 6社の異なり語の品詞の割合はほぼ同じである。特徴的な違いは名詞である。異なり語を多く扱っている教科書は名詞の割合が高い。
- 3) SUNSHINE ENGLISH COURSE 1-3.に関して、繰り返しの回数が多く学習効果が高いと思われる語は全体の約24%、比較的効果があると思われる語は全体の約7%であり、この2つの合計でも31%程度である。
- 4) 以上のことから、語彙指導には特に注意を払わ

なければ中学生の語彙力は不足する傾向だとと言える。

## 1 はじめに—語彙学習の重要性

英語の学習を考えると、語彙学習の重要性は論を待たない。英語を「聞く」、「読む」、「話す」、「書く」の活動をする際に、どの技能を考えてもその中心となるのは語彙知識である。高等学校で1年生の授業を担当すると、各々の生徒が知っている単語、知らない単語にかなりの差異があると感じる。これは、個人的な学習経験の質や量に起因する部分もあるかもしれないが、使用教科書の違いによるばらつきとも考えられる。

さらには、多くの英語教師は自らが学習者だった頃に、語彙指導を受けた経験が豊富とは言い難い。したがって、語彙学習の重要性を感じていても、指導する際にうまくいかないことがあるのも事実である。

文部科学省の学習指導要領を見ても、学習指導要領の現行課程では中学校での必修単語は100語しかなく、内容語はあまり含まれていない。さらに指導要領では、必修単語100語に加えて必要に応じて900語程度までを教えるというだけにとどまっている。新課程では1200語程度の語と語彙数は増えてはいるものの、必修単語の指定はされていない。つまり語彙学習に関しては、その他の学習と違い体系的なカリキュラムが組まれておらず、教師の裁量と学習者の努力にかなりの部分が任されている。そして使用教科書の違いによる習得単語のばらつきが中学生の

語彙力の差をさらに大きくするのはなかろうか。

英語をマスターしようとするノンネイティブにとっては、語彙学習は自助努力で継続していかなくてはならないことである。しかし、中高6年間の英語教育で英語を身につけるためには、特に初級の時期である中学で適切な語彙指導が与えられるべきである。

## 2 先行研究

### 2.1 語彙とは何か

Nation (1990) は単語を知るために人が身につける必要のある知識を以下のようにリストアップしている。

*Types of word knowledge*

1. the meaning(s) of the word
2. the written form of the word
3. the spoken form of the word
4. the grammatical behavior of the word
5. the collocations of the word
6. the register of the word
7. the associations of the word
8. the frequency of the word

(Nation, 1990, p.31)

ある単語に関して、上記の知識をすべて持っていることは理想であるが大変難しいように感じる。Schmitt (2000) は、これらの知識はさまざまな状況においてその単語を使うことができるようになるためには必要なものではあるが、一度に学ぶことは明らかにできないし、その必要はないとしている。

また、1つの word knowledge のタイプに関する知識を得ることが他のタイプの知識にどのような影響を与えるかについては、今の時点では不明である。よって word knowledge は、「単語を知っている」ということは何を意味するか」を説明することはできるが、「語彙の獲得や処理について」説明することはできないので、これからの研究を待たねばならないと報告している。

林 (2002) は日本人学習者が語彙学習をする際に注意を払うべき点は、「意味」、「他の語との関連」、「語の文法」の3点に絞っている。望月 (2003) は、

Hatch and Brown (1995) の語彙習得モデルを、

1. 新しい単語に出会う
2. 語形を理解する
3. 語の意味を理解する
4. 記憶に残っている語形と意味を統合する
5. 単語を使ってみる (p.76)

とまとめている。これは、時系列で知識が徐々に増えていくという習得の段階をうまく表しているように思えるが、時間が経過すると、単語の意味すら忘れてしまうこともあり、この順序で習得が行われているかどうかは不明である。Henriksen (1999) は語彙を、受容語彙 (意味を知っていて使えない語) と発表語彙 (意味を知っていて使える語) に分類した上で、

1. 語形と意味が一致
2. 音節や文字を知っている
3. 音韻的に正しく発音できる、綴れる
4. 正しく発音できる、綴れる

の項目に分類している。また、Melka (1997) は、受容語から発表語への変化の段階を、

1. Imitation and reproduction without assimilation
2. Comprehension
3. Reproduction with assimilation
4. Production

と表している。

Nation (1990) によると、単語を知っていることとはその語のさまざまな側面の知識を持っていることであり、林 (2002) によれば、語彙は正しく使えて初めて学習できたことになると報告されている。中村 (2004) によれば、語彙は使用頻度の高いもの、低いものに分類される。頻度の高い語彙は基本語であり、定義が複雑かつ多義語のことが多く、使用の際の制限も多いとしている。したがって語彙を知っていることとは、使用頻度の高い語彙をよく理解して、どれほどネイティブと同じように使用できるかの問題であるとしている。

以上の先行研究から見て、最低限その単語の意味がわからなければ単語を知っていることにはならな



い。したがって、初級の学習者にとってはいかに多くの受容語を増やせるかが最優先の問題であると考ええる。

## 2.2 語彙学習方法—繰り返し・出現頻度は学習に影響があるか

一般的にその語に出会う頻度が高ければ、学習が促されると信じられている。de Groot and Keijzer (2000) は、語の出現頻度が多いか少ないかによって学習効果や記憶に影響があるのかという実験を行った。語彙の2, 4, 6回の提示後、生産的・受動的なテストを行った結果、語の出現頻度は学習効果にほとんど影響を及ぼさないことが明らかになった。しかし一方では、その単語に出会う反復回数が多いことが学習効果を上げるとする研究結果も多い。Zahar, Cobb and Spada (2001) の研究によると、学習者のレベルが低いほど、1つの単語に出会う頻度と学習の相関が高いことがわかった。学習者が正答した語の使用頻度の平均は7回で、正答しなかった語の平均は2.75回であった。このことから繰り返しの単語学習には効果があり、さらに6回以上同じ単語に触れるとその語を学習できる可能性が高いと結論づけている。Folse (2004) は、語彙練習はさまざまな形態を取りうるが、重要なのは演習形式ではなく単語や単語の意味を繰り返し思い出す回数であり、そのためどんなレッスンでも語彙に注目した指導をすることが重要だと述べている。

以上の先行研究から、レベルが低いほど、つまり英語学習の初級者であるほど、たくさんの語彙をシンプルな学習方法で学習するのがよいと言える。その際、単語リストは有益なもので、さらに語を学習するには繰り返しの練習が必要だと言える。

## 2.3 英語教科書の語彙

文部科学省は2002年『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』、2003年にはその『『英語が使える日本人』育成のための行動計画』を発表した。日本人はなぜ英語ができないのかという、学校英語教育への批判は長い間議論になっている。暗記ばかりで実際には英語を使えるようにならないという批判を受けて、よりコミュニケーション側面を重視した結果、単語の「暗記」学習というイメージの語彙学習は学習者から遠ざけられ続けているように思う。しかし先行研究からも、語彙に注目した学習に

焦点を当てることが重要な課題であることが明らかになった。

教科書の語彙研究については、「異なり語数 (token)」、「延べ語数 (total)」を調査するという研究には歴史があり、最近の研究では、杉浦 (2002) がある。語の出現度数とコーパス頻度の比較という視点で分析したものには中條他 (2004, 2005, 2006, 2007, 2008) がある。中條他の研究では高等学校教科書を中心に分析が行われており、明治から平成の各時代を代表する教科書の最も大きな変化は異なり語数の変化であったと言う。また中條他は2000年代の中学英語教科書の1語当たりの反復は7.1回であると報告している。しかし、これは $[\text{延べ語数} \div \text{異なり語数}]$ を計算した平均値なので、1つの語が実際には何回反復されたのかは不明である。

# 3 本研究

## 3.1 研究の目的

先行研究から、1) 語彙学習は英語学習において非常に重要である、2) 英語初級の中学生の語彙研究は非常に少ない、3) 中学教科書の研究は非常に少ない、ということがわかる。そこで、本研究では、中学英語教科書の語彙を分析する。教科書の分析をするにあたっては、新しい分析視点が必要である(小篠・江利川, 2004) から、従来からの研究で行われている「異なり語数」、「延べ語数」の他に、「品詞の傾向」、その語彙が何社にまたがって出現しているかという「語彙レンジ」、「語彙の反復回数」を分析し、中学英語教科書の語彙の特徴を明らかにしていく。英語教育が本格的に始まるのは中学からであり、入門期の語彙指導には慎重を期する。中学で扱う語彙の特徴を明らかにして、今後の語彙指導に役立てていくことに本研究の重要性がある。

## 3.2 研究方法

### 3.2.1 調査対象教科書

6社の英語教科書シリーズ、合計18冊を調査対象とする。

COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE 1

(光村図書, 2005)

COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE 2

(光村図書, 2005)

COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE 3  
(光村図書, 2005)  
NEW CROWN ENGLISH SERIES 1 New Edition  
(三省堂, 2005)  
NEW CROWN ENGLISH SERIES 2 New Edition  
(三省堂, 2005)  
NEW CROWN ENGLISH SERIES 3 New Edition  
(三省堂, 2005)  
NEW HORIZON English Course 1 (東京書籍, 2005)  
NEW HORIZON English Course 2 (東京書籍, 2005)  
NEW HORIZON English Course 3 (東京書籍, 2005)  
ONE WORLD English Course 1 (教育出版, 2005)  
ONE WORLD English Course 2 (教育出版, 2005)  
ONE WORLD English Course 3 (教育出版, 2005)  
SUNSHINE ENGLISH COURSE 1 (開隆堂, 2005)  
SUNSHINE ENGLISH COURSE 2 (開隆堂, 2005)  
SUNSHINE ENGLISH COURSE 3 (開隆堂, 2005)  
TOTAL ENGLISH 1 (学校図書, 2005)  
TOTAL ENGLISH 2 (学校図書, 2005)  
TOTAL ENGLISH 3 (学校図書, 2005)

### 3.2.2 手順

調査項目(1): 6社18冊の教科書について

まず、6社18冊の教科書に出てくる語彙をリストアップする。この語彙リストは開隆堂ホームページ(<http://www.kairyudo.co.jp>)に掲載されている「サポート資料 平成18-21年度版中学校英語教科書 中学で学ぶ英単語」リストをもとに、筆者が改編を行ったものである。ミスタイプの修正、英語以外の語句の削除、教科書に掲載されていなかった語彙の削除、必要な語彙の付加などを行った。またリスト中のそれぞれの単語に品詞情報を付加した。各教科書シリーズの学年ごとの語彙、シリーズ全体の語彙をカウントした後に、6社のトータル語彙数を算出する。また、各シリーズの品詞の個数を算出する。

調査項目(2): SUNSHINE ENGLISH COURSE 1-3. について

次に、上記リストで最も語彙数が多かった

SUNSHINEの「異なり語」と「延べ語」を調べる。「異なり語」を数える際には、何を1語としてカウントするかが問題になる。本研究ではword familyやlemmaという数え方を採用せずに、例えば、eatとateはそれぞれ1つの単語として扱った。また、SUNSHINEで新出語として扱っている“phrase”表現、例えば、in all, thank you, All rightなどは1つの単語として数える方法をとっている。

その理由は、英語を学習し始めたばかりの初級者にとっては、eat, ateを1つのlemmaとしてとらえることは難しく、eat, ateそれぞれの形を認識した上で、word familyやlemmaを形成していけるような学習の基礎作りが重要だと考えたためである。“phrase”表現に関しては、いくつかの語の組み合わせで1つの意味を成すことに注目させることが重要だと考えたためである。

手順1. データの取り込み

「異なり語」と「延べ語」は、まず教科書をスキャナーで読み込み、OCRにかけてテキスト化した。次にそのテキストデータをExcelに読み込み、データベース化を行った。

手順2. 調査範囲の決定

教科書のどの部分を調査対象にするかによって「異なり語数」、「延べ語数」とも大きく変化してくる。教科書本文のみの調査は手間を省くことはできるが、語彙の繰り返し的重要性を考えると、その他の部分についてもすべてカウントするのがよいと考えた。ただし、音声に関する学習に関してはCDを使用する、文字化されていない部分があるという理由から調査対象外とした。以下、調査範囲を表1にまとめる。

手順3. 計量化

「延べ語数」をカウントし、「異なり語数」の一覧表を作成する。また、それぞれの異なり語の出現回数を1-2回、3-4回、5-6回、7回以上のものに分類し、語彙の特徴を調査する。

■ 表 1：教科書の調査対象範囲

調査対象	調査対象外
<b>各 PROGRAM</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 本文</li> <li>・ 本文下の文法解説の英語部分（日本語解説部分に含まれる英語は除く）</li> <li>・ 本文下の内容に関する Questions</li> <li>・ Let's Try</li> <li>・ Let's Practice</li> <li>・ Reading Program の After Reading</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 本文脇の新出語彙と発音記号のリスト</li> <li>・ ページ番号の英語表記</li> <li>・ Let's Listen</li> <li>・ Action Time</li> </ul>
<b>Let's Communicate（各プログラム語の活動）</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ Speaking and Writing Task</li> <li>・ こんなときどう言うの？</li> <li>・ 文の仕組み（文法解説、日本語の説明文中の英語は除く）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ Listening Task</li> <li>・ 発音に注意しよう</li> </ul>
<b>Check Your Progress（プログラム3つ分の復習）</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 英文すべて</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日本語の説明文中の英語</li> </ul>
<b>その他の部分</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ Warm-Up</li> <li>・ 付録 Reading</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 表紙，裏表紙，背表紙</li> <li>・ 巻末資料</li> </ul>

## 4 研究結果

結果の考察については5章で詳しく述べる。

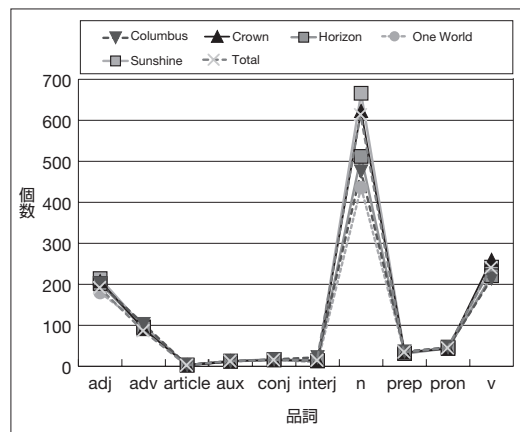
調査項目(1)：6社18冊の教科書について

■ 表 2：各教科書シリーズの語彙数（出版社のカウントによる）

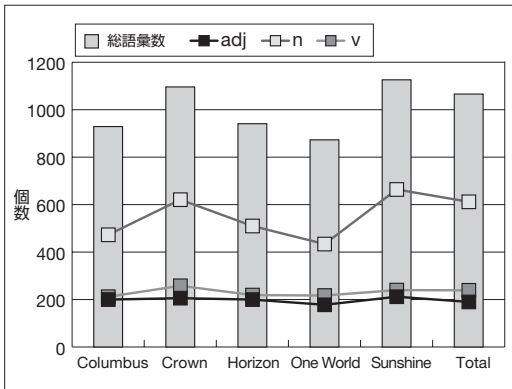
No.	教科書シリーズ名	出版社	学年	語彙数	シリーズ合計語彙数
1	COLUMBUS	光村図書	1	405	929
			2	290	
			3	234	
2	CROWN	三省堂	1	470	1096
			2	342	
			3	284	
3	HORIZON	東京書籍	1	430	941
			2	318	
			3	193	
4	ONE WORLD	教育出版	1	389	873
			2	278	
			3	206	

5	SUNSHINE	開隆堂	1	488	1126
			2	372	
			3	266	
6	TOTAL	学校図書	1	428	1066
			2	386	
			3	252	
6社合計語彙数					6031

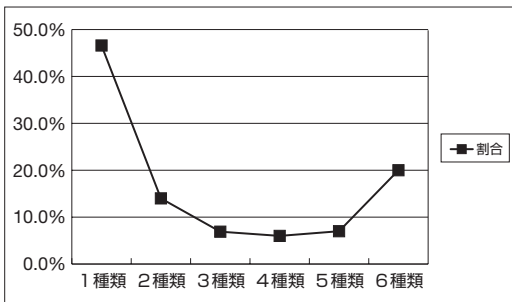
▶ 図 1：6社の品詞の度数



▶ 図2：6社の品詞の度数



▶ 図3：語彙レンジ (何種類の教科書に出ているか)



調査項目(2)：SUNSHINE ENGLISH COURSE1-3. について

SUNSHINE ENGLISH COURSE の各学年の「異なり語」一覧 (資料1 参照)

■ 表3：異なり語数

※筆者の定義によるカウントなので、表2の数字と異なる

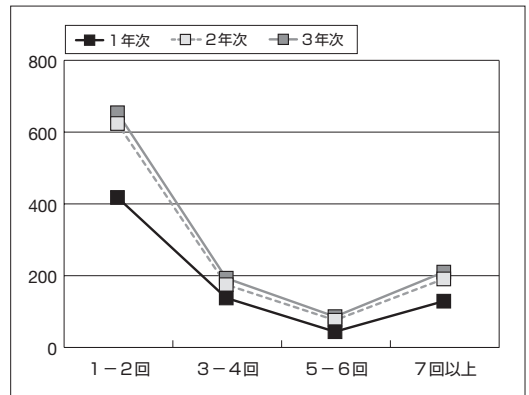
1年次	729語
2年次	1067語
3年次	1141語
3年間	1847語

(注) 年次を越えて重複している語がある。3年間で出現する異なり語数の総計は1847語。

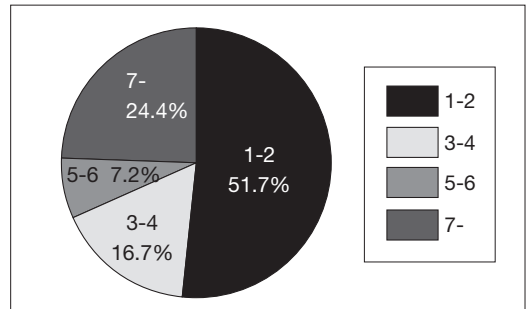
■ 表4：延べ語数

1年次	4060語
2年次	6248語
3年次	6676語
3年間	16,984語

▶ 図4：学年別語彙反復回数



▶ 図5：語彙反復回数の割合 (3年間)



## 5 考察

### 5.1 調査項目(1)：6社18冊の教科書について

表2について

各教科書シリーズで、最も多く語彙を扱っているのはSUNSHINEで1126語、最も少ないのはONE WORLDで873語であった。使用する教科書によって250語以上も語彙数が異なる。

また、6社すべての語彙を合計すると6031語で、平均すると中学生は3年間で1005語を学ぶことになる。これは学習指導要領の指示する900語程度をクリアした数値になっているが、中学生の英語力を向上させるのに十分な語彙量かどうかは議論の余地がある。

図1について

6社の教科書語彙の品詞の割合はほぼ同じであることがわかる。しかし、n(名詞)の山の部分には特徴的な違いがあった。図6の上下の囲いでわかる

ように、3社ずつ2つの山に分かれている。

▶ 図6：6社の名詞の特徴

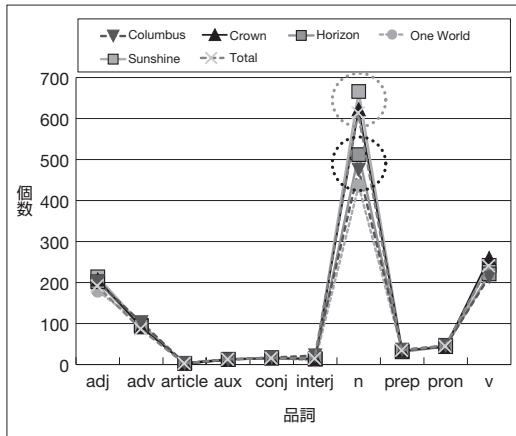


図2について

図2は図1の名詞の部分を出出したものである。総語彙数の多かった3社は、名詞の割合が他よりも高かった。

図3について

1社しか採用していないレンジ1の語彙は、6社合計語彙数2220語のうち1035語で、全体の46.6%に上る。それに対し、レンジ6の語彙数は441語で全体の19.9%であった。

## 5.2 調査項目(2)：SUNSHINE ENGLISH COURSE 1-3. について

### 資料1について

異なり語一覧と、各学年においてその語彙が何度反復されたかの回数である。頻度の高いものから順に表示している。

表3について

単元に初めて登場するいわゆる新出語は学年が上がるごとに減少していくが、筆者の調査基準での「異なり語数」は学年が上がるごとに増加していく傾向にある。新出語は減少しても、既習語を組み合わせた「phrase」が増加するためだと考えられる。

表4について

延べ語は3年間で16,984語、異なり語は1847語である。長谷川・中條(2003)の先行研究と同じ方法

で語彙の反復回数を計算すると1語当たりの反復は約9.20回になる。先行研究では、反復が7回以上であれば、語彙の学習に効果があるとしているので、中学英語教科書を使用した語彙学習には効果が認められるかもしれない。しかし、この計算方法は少しおおざっぱであると思われる。aやtheなど反復回数が数百回に及ぶものも多数あれば、たった1度しか出現しない語もあるからである。

図4について

各学年とも、同じような傾向にあることがわかる。反復回数が7回以上のものは非常に少ない一方、1回のみ出現する語はそれよりもはるかに多い。

図5について

3年間の総計で、7回以上反復される語は24.4%であり、5-6回反復される語とあわせても31.6%である。残りの68.4%は4回以下の反復であり、教科書を使用した語彙学習に効果があるかどうかは疑問の余地がある。今回の調査では、教科書の本文だけではなくLet's CommunicateやCheck Your Progress、付録の読み物などの語彙もカウントされているため、授業でこれらを扱わない場合、反復回数はさらに減少する傾向にあることも考慮に入れる必要がある。

## 6 まとめと示唆

今回の研究目的は、中学英語教科書に出現する語彙の特徴を明らかにすることと、それをもとに指導者が学習者に適切な語彙指導を行えるようにすることであった。6社の英語教科書に出現する語彙を量的に調査した結果、以下のことが明らかになった。

(1) 使用する教科書によって、中学生が学習する語彙には大きな差が出る。

語彙レンジについては興味深い結果が出たと言える。資料1を見ると、レンジ1の語彙に意外性を感じはしないだろうか。より多くの教科書で扱っていてもよいのではないかと思われる語も多く含まれている。扱うテーマによって使用する語彙は大きく異なるのが理由の1つとして考えられるが、6社それぞれの教科書を使用して学習した6人の学習者がいれば、全員が共通で習う語彙は必修単語100語を含

めても問わず、441語である。中学生学習者に英語力をつけさせることを考えると、図3の語彙レンジに関するグラフの理想は、右肩上がりになっているべきではないだろうか。高等学校での英語学習につなげることを考えても、レンジ6の語が441語というのは少なすぎると言わざるを得ない。中学で学ぶ語が少なすぎる、学習する語にばらつきがありすぎると、高等学校での英語教育をまた一から始めるのに近い状況にもなりかねない。したがって、必修単語数を増加させると同時に、必要に応じて1500語程度を学べるように配慮するのがよいと筆者は考える。

(2) 各社の異なり語の品詞の割合はほぼ同じである。特徴的な違いは名詞である。

異なり語を多く扱っている教科書は、品詞の内訳として名詞の度数が高かった。中学の授業では、語彙を教える際に品詞を明示的に教えないことがほとんどである。そのため、同じ単語でも、名詞として使われたり動詞として使われたりすることがあると気づく学習者は多いとは言えない。適切な時期に品詞の役割を教えなければ、文中での語の役割を理解できず、受容語として理解はできたとしても、産出語としては使用できないことも考えられるので、語彙指導する際には品詞を明示的に教授することなどにも注意を払うべきである。

(3) SUNSHINE ENGLISH 1-3. に関して、繰り返しの回数が多く学習効果が高いと思われる語は全体の約24%、比較的効果があると思われる語は全体の約7%であり、この2つの合計でも31%程度である。

▶ 図7：語彙の学習効果

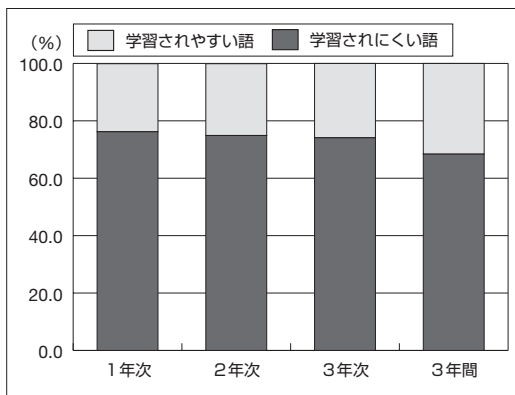


図7は反復回数7回以上の語彙と5-6回の語彙を合わせた「学習されやすい語」、4回以下の「学習されにくい語」をグラフで表したものである。反復回数の少ない語彙の割合が圧倒的に多いことがわかる。しかも、これは教科書のほぼすべてのセクションを扱った場合の反復回数である。付録の読み物やまとめのセクションを教師が積極的に扱わない限り、学習されやすい語の数はさらに減少することになる。

したがって、学習されにくい語に関しては教師がワークブックやハンドアウトを使って重点的に指導していくような工夫をしなければならない。語彙学習の現状は、やはり教師の裁量と生徒の努力に任せきりになっていることがわかる。今後、語彙に焦点を当てた適切なカリキュラムが作成され、それをもとにしっかりとした指導計画を立てていくことが望ましいと思われる。

(4) 語彙指導は、特に注意を払わなければ中学生の語彙力は不足する傾向にある。

今後の英語学習への基礎作りである入門期の語彙学習は特に重視されるべきである。しかし、現状では語彙指導には重点が置かれているとは言えない。初めは英語ができるようになることに心を弾ませていた学習者でも、そのモチベーションを維持することはそう簡単ではないため、語彙学習を学習者任せにしてしまったら、必要な語彙を習得するのは難しくなってくる。だからこそ適切な時期に、適切な量の、そして適切なレベルの語彙を指導者が十分に与えていくことが必要である。その際、指導者は、使用している教科書に出現する語彙の特徴をよく知り、単元指導に追われてしまいがちだが語彙指導の計画も立てておくことが重要である。

現在、小学校から英語教育が始まるという過渡期にあるが、小学校の目標語彙数は300語程度と言われている。早期英語教育のよい面での効果は大いに期待できる。しかし、ここでも使用教科書による語彙の偏り、語彙数の少なさ、反復回数の不足という課題をクリアしなければならない。

## 7 本研究の限界

今回の調査では、調査項目(1)で、6社の中学英語教科書に出現する語彙をリストアップし、品詞情報を付加、総語彙数と語彙レンジを調査した。調査項目(2)では、SUNSHINE ENGLISH COURSE 1-3の「異なり語数」と「延べ語数」、「反復回数」を調査・考察するだけにとどまった。

本調査では、出現語彙をあえてword familyやlemmaに分類しなかった。英語初級者である中学生の視点で見ると、word familyやlemmaの形成がこれからなされる時期であるため、まずは語彙の個々の形を認識し、覚えていくことが重要だと考え

たためである。また、教科書で新出語として扱われていた“phrase”表現は1語としてカウントする方法をとったが、このような方法に関しての問題点は議論されるべきかもしれない。

### 謝 辞

最後に、本研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会の皆様、羽鳥博愛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。羽鳥先生におかれましては、適切なアドバイスと励ましのお言葉をいただき大変感謝しております。また、データ処理のアドバイスをいただいた友人の秋山美樹さん、原稿の推敲を引き受けてくださった津野泰輔さんにこの場を借りてお礼を申し上げます。

### 参考文献(\*は引用文献)

- 相澤一美・石川慎一郎・村田年(編).(2005).『大学英语教育学会基本語リストに基づく』JACET8000英単語, 東京: 桐原書店.
- 相澤一美・石川慎一郎・村田年(編).(2005).『JACET8000英単語』, 東京: 桐原書店.
- 赤堀侃司・大浦弘樹・李鎧.(2007).「モバイルデバイスの言語学習効果」. CASTEL-J in Hawaii, Proceedings.
- 赤野一郎.(2006).「コーパス言語から見た語彙指導のあり方—Every word has its own grammar—」, 立命館言語文化研究 17(4), 101-118.
- \* 中條清美・長谷川修治.(2004).「語彙のカバー率とリーダビリティから見た大学英語入試問題の難易度」.『日本大学生産工学部研究報告 B』, 37, 45-55.
- \* 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』, 57-89.
- \* 中條清美・西垣知佳子・内山将夫・原田康也・山崎淳史.(2005).「日英パラレルコーパスを活用した英語語彙指導の試み」.『日本大学生産工学部研究報告 B』, 38, 17-37.
- \* 中條清美・西垣知佳子・内山将夫・山崎淳史.(2006).「初級学習者を対象としたコーパス利用学習の試み」.『日本大学生産工学部研究報告 B』, 39, 29-50.
- \* 中條清美・吉森智大・長谷川修治・西垣知佳子・山崎淳史.(2007).「高等学校英語教科書の語彙」.『日本大学生産工学部研究報告 B』, 40, 71-92.
- \* Folse, K.S.(2004). *Vocabulary Myth*, Michigan: The University of Michigan Press.
- 福田昇.(2008).「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」. *STEP BULLETIN*, vol.20, 15-37.
- Gillaard, P. & Gadsby, A.(2008).「学習者コーパスを利用した ELT 辞書編纂」.『英語学習者コーパス入門—SLA とコーパス言語学の出会—』, Granger, S.(編著), 船城道雄・望月通子(訳). 第12章, 174-187.
- Granger, S.(編著). 船城道雄・望月通子(訳).(2008).「コンピュータ学習者コーパス—SLA 研究のための新しい多目的データソース—」.『英語学習者コーパス入門—SLA とコーパス言語学の出会—』第1章, 36.
- \* de Groot, A.M.B., & Keijzer, R.(2000). What is hard to learn is easy to forget: The roles of word concreteness, cognate status, and word frequency in foreign language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 50, 1-56.
- \* 長谷川修治・中條清美.(2003).「学習指導要領の改訂に伴う学校英語教科書語彙の時代変化—1980年代から現在まで」, <http://www5d.biglobe.ne.jp/~chujjo/data/let2004.pdf>
- 長谷川修治・中條清美・西垣知佳子.(2007).「中・高英語検定教科書語彙の実用性の検証」.『日本大学生産工学部研究報告 B』, 41, 49-56.
- \* Hatch, E. & Brown, C.(1995). *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* 林洋和.(2002).『英語の語彙指導—理論と実践の統合をめざして—』, 広島: 溪水社.
- \* Henriksen, B.(1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 303-317.
- 平林寿一.(2003).「クローズテストを利用したリスニング練習の音声認識への効果」.『コミュニケーションと言語教育』, 3, 10-26.
- 平野絹枝・赤松信彦・姉崎達夫.(2001).「日本人中学生・高校生の英語語彙学習方略—学習年数と性差の影響—」.『上越大学研究紀要』, 20, 459-472.
- イフ外語学院(編).(2004).『問題演習式 TOEFL テスト【頻出】英単語』, 東京: すばる舎.
- 飯島博之.(2003).「L2読解における阻害要因に関する考察」.『茨城工業高等専門学校研究彙報』, 39, 23-27.

- 池田周.(2002).「EFL 学習者の英文読解能力と語彙能力: 語彙サイズと未知語の意味推測方略について」, *Language and culture*, (9), 147-164.
- 石川慎一郎.(2007).「多変量解析を用いた英語基本語抽出の試み: 主成分分析, 因子分析, コレスポンデンス分析の応用可能性」, 『統計数理研究所共同研究レポート』, 199, 27-48.
- JACET SLA 研究会 (編).(2005).『文献から見る第二言語習得研究』. 東京: 開拓社.
- ジャック・C・リチャーズ・チャールズ・ロックハート著, 新里眞男 (訳).(2000).『英語教育のアクション・リサーチ』. 東京: 研究社出版.
- 門田修平.(2003).『英語のメンタルレキシコン—語彙の獲得・処理・学習』. 東京: 松柏社.
- \* 開隆堂ホームページ.「サポート資料 平成18-21年度版中学校英語教科書 中学で学ぶ英単語」, <http://www.kairyudo.co.jp> (2008年11月25日取得).
- 木村哲也.(2000).『TOEFL TEST 完全攻略3000語』. 東京: 語研.
- 清川英男.(1990).『英語教育研究入門』. 東京: 大修館書店.
- 小林亨.(1998).「List Learning の効果に関する研究」, 『コミュニケーションと言語教育 (SURCLE)』1, 46-52.
- 小池生夫 (監修).(1994).『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』, 第4章「語彙の習得」, 70-83. 東京: 大修館書店.
- 前田哲明・田頭憲二・三浦宏昭.(2003).「高校生英語学習者の語彙学習方略使用と学習成果」, 『教育心理学研究』, 51, 273-280.
- 前田哲明・山森光陽・磯田貴道・廣森友人.(2004).『英語教師のための教育データ分析入門—授業が変わるテスト・評価・研究—』. 東京: 大修館書店.
- \* Melka, F.(1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary, in Schmitt, N. & McCarthy, M. (eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. 84-102. Cambridge: Cambridge University Press.
- 水本篤.(2006).「語彙サイズテストは何を測っているのか?—語彙サイズテストの開発における問題点—」, 『統計数理研究所共同リポート190 言語コーパス解析における共起語検出のための統計手法の比較研究』, 71-80.
- 水本篤.(2006).「TOEFL 語彙の語彙レベル, 真正性, 特徴の検証」, 『言語文化学会論集』, 27, 3-15.
- \* 望月正道.(2003).「JACET8000: JACET4000 との比較」, 『言語文化論叢』, 12, 51-55.
- 望月正道・相澤一美・投野由紀夫.(2003).『英語語彙の指導マニュアル』, 3-30, 76. 東京: 大修館書店.
- 文部科学省.(2003).「英語が使える日本人」育成のための行動計画. <http://www.mext.go.jp>
- 文部科学省.(2003).『中学校学習指導要領』. <http://www.mext.go.jp>
- 文部科学省.(2003).『高等学校学習指導要領』. <http://www.mext.go.jp>
- 文部科学省.(2003).『高等学校学習指導要領解説—外国語編「英語編」』. 東京: 開隆堂.
- 文部科学省・初等中等教育局国際教育課.(2002).『英語が使える日本人』育成のための戦略構想. <http://www.mext.go.jp>
- 村野井仁.(2006).『第二言語取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.
- Nakamura, T.(2002). The mnemonic keyword method: Theory and practice in second language vocabulary acquisition, 『言語文化研究』, 21(2), 135-161. Koyo Shobo.
- \* 中村太一.(2004). 小池生夫 (編集主幹), 『第二言語習得研究の現在』 第7章「語彙の習得」, 123-139. 東京: 大修館書店.
- \* Nation, I.S.P.(1990). *Teaching and learning vocabulary*. 31., New York: Newbury House.
- 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研究報告』.
- 野中辰也.(2004).「日本人大学生の英語語彙サイズ」, 『新潟青陵大学短期大学部研究報告』, 34, 25-34.
- 岡田いずみ.(2008).「学習方略の教授と学習意欲—高校生を対象にした英単語学習において—」, 『教育心理学研究』, 287-299.
- 岡田毅.(2005).「インターネット通信を利用したCALL(コンピュータ支援語学学習)における新しい英語語彙指導システムの研究」, 102-106.
- 太田垣正義 (著).(1999).『英語教育学・理論と実践の結合—語彙指導と語彙研究』. 東京: 開文社出版.
- \* 小篠敏明・江利川春雄.(2004).『英語教科書の歴史的研究』. 辞游社.
- 佐藤ゲール・早坂慶子.(1996).「マルチメディア教材利用のリスニングに対する学生の反応」, 『北星論集(経)』, 33, 259-276.
- 佐藤健司.(1999).『TOEIC テスト600点クリア英単語・熟語1500』. 東京: 成美堂出版.
- \* Schmitt, N.(2000). *Vocabulary in Language Teaching*. 1-9. Cambridge: Cambridge University Press.
- 白畑知彦 (編著).(2004).『英語習得の「常識」「非常識」—第二言語習得研究からの検証』. 東京: 大修館書店.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則.(1999).『英語教育用語辞典』. 東京: 大修館書店.
- \* 杉浦千早.(2002).「高校英語教科書語彙リストの作成と使用語彙の検討」, *Language Education & Technology*, 39, 117-136.
- 高梨庸雄・卯城祐司 (編).(1999).「理論の検証から実践へ—語彙学習方法の効果」, 『英語リーディング辞典』, 158-178. 東京: 研究社出版.
- 高梨芳郎.(1995).「<データで読む>英語教育の常識」, 『現代英語教育』, 30(13), 60-61.
- 竹蓋順子・竹蓋善生.(1996).「文献に見る語彙指導の諸相—背景, 理論, 方法, 課題—」, 『千葉大学教育学部研究紀要』, 44(2), 人文・社会学科編, 27-38.
- 竹内美智子.(2002).「第二言語としての語彙習得研究の概観」, 『言語文化と日本語教育』2002年5月特集号.
- 谷口すみ子.(1995).「語彙の学習における自己関与の重要性」, *The Language Teacher*, 19(2), 31-33.



- 寺澤孝文・太田信夫.(1998).「熟知度に現れる英単語学習の積み重ねの効果(1):長期学習実験3カ月目のデータ」. *Japanese association of educational psychology*, 40, 298.
- 東條加寿子.(1998).「英語教育とコンピューター新しいパラダイムの形成一」.『九州大学紀要』. 35(3), 19-28.
- 投野由紀夫.(1997).『英語語彙習得—ボキャブラリーを科学する—』. 東京: 河原社.
- 投野由紀夫.(2006).『投野由紀夫のコーパス超入門』, 52-60. 東京: 小学館.
- 投野由紀夫(編).(2007).『日本人中高生一万人の英語コーパス』. 東京: 小学館.
- 鵜生川恵美子・石田洋子.(2003).「リーディングクラスの教材としての児童文学」.『共愛学園前橋国際大学論集』, 57-72.
- 上田明子.(1983).「英語基本語彙指導の工夫」.『現代英語教育』, 20(8), 6-7.
- 上野義和・福森雅史・森山智浩・李潤玉.(2006).『英語教師のための効果的語彙指導法—認知言語学的アプローチ』, 東京: 英宝社.
- 馬本勉.(2005).「英語教科書の計量的分析: 研究の歩みと教科書のこれから」.『日本英語教育史学会第21回全国大会(和歌山大会)プログラム&発表要旨』, p.7.
- \* Zahar, R., Cobb, T., & Spada, N. (2001). Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. *Canadian Modern Language Review*, 57(4), 541-572.
- ゾルタン・ドルニェイ(著), 八島智子・竹内理(訳).(2006).『外国語教育のための質問紙調査入門』. 東京: 松柏社.
- <調査対象教科書>
- COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE 1.(2005). 光村図書  
COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE 2.(2005). 光村図書  
COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE 3.(2005). 光村図書  
NEW CROWN ENGLISH SERIES 1 New Edition.(2005). 三省堂  
NEW CROWN ENGLISH SERIES 2 New Edition.(2005). 三省堂  
NEW CROWN ENGLISH SERIES 3 New Edition.(2005). 三省堂  
NEW HORIZON English Course 1.(2005). 東京書籍.  
NEW HORIZON English Course 2.(2005). 東京書籍.  
NEW HORIZON English Course 3.(2005). 東京書籍.  
ONE WORLD English Course 1.(2005). 教育出版.  
ONE WORLD English Course 2.(2005). 教育出版.  
ONE WORLD English Course 3.(2005). 教育出版.  
SUNSHINE ENGLISH COURSE 1.(2005). 開隆堂.  
SUNSHINE ENGLISH COURSE 2.(2005). 開隆堂.  
SUNSHINE ENGLISH COURSE 3.(2005). 開隆堂.  
TOTAL ENGLISH 1.(2005). 学校図書.  
TOTAL ENGLISH 2.(2005). 学校図書.  
TOTAL ENGLISH 3.(2005). 学校図書.

資料

資料1：SUNSHINE ENGLISH COURSE 1-3.「異なり語一覧と反復回数」

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
1	the	122	215	295	632
2	I	138	193	179	510
3	you	123	180	161	464
4	a	99	142	176	417
5	to	35	168	204	407
6	is	156	98	88	342
7	in	35	113	88	236
8	it	55	67	104	226
9	and	44	72	98	214
10	do	54	73	79	206
11	my	46	95	50	191
12	this	71	31	45	147
13	he	56	61	21	138
14	she	42	43	50	135
15	what	30	60	41	131
16	yes	54	34	38	126
17	did	21	64	39	124
18	her	22	39	58	119
19	very	25	57	37	119
20	like	37	49	29	115
21	for	23	30	56	109
22	was		43	66	109
23	It's	38	32	36	106
24	your	36	35	32	103
25	are	40	32	29	101
26	that	20	22	57	99
27	can	47	26	25	98
28	have	24	26	48	98
29	of	10	41	41	92
30	with	15	49	26	90
31	but	17	41	31	89
32	We	8	43	36	87
33	go	11	55	20	86
34	English	38	25	22	85
35	about	22	29	33	84
36	how	19	20	44	83
37	no	37	22	24	83
38	me	9	21	50	80
39	on	28	17	35	80
40	play	38	23	13	74
41	they	13	22	37	72
42	there	4	36	28	68
43	I'm	36	9	22	67
44	when	9	25	32	66
45	don't	13	23	27	63
46	Mr	14	13	33	60
47	know	11	13	35	59
48	many	13	16	29	58
49	school	15	17	26	58
50	at	19	13	22	54
51	so	5	28	21	54
52	does	28	16	8	52
53	not	19	20	12	51
54	an	10	18	22	50
55	people	9	13	27	49
56	want		30	19	49
57	as		31	16	47
58	Mike	15	22	9	46

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
59	now	11	15	19	45
60	tennis	18	26	1	45
61	from	16	11	15	42
62	oh	14	19	9	42
63	one	19	10	12	41
64	too	22	11	8	41
65	his	7	21	12	40
66	well	7	19	14	40
67	why		15	25	40
68	be	2	25	12	39
69	Japanese	4	16	19	39
70	some	3	24	12	39
71	that's	11	21	7	39
72	will		20	19	39
73	then	5	16	17	38
74	good	7	20	10	37
75	think		21	16	37
76	them	6	12	18	36
77	first	5	3	27	35
78	soccer	16	10	8	34
79	went	3	23	8	34
80	by	4	5	24	33
81	say	3	16	14	33
82	us		14	19	33
83	what's	12	8	13	33
84	car	16	12	4	32
85	he's	20	6	6	32
86	Japan	3	18	10	31
87	let's	7	6	18	31
88	much	10	14	7	31
89	please	12	10	9	31
90	said	3	13	15	31
91	see	8	17	6	31
92	thank-you	11	10	10	31
93	which	7	7	17	31
94	music	9	6	15	30
95	OK	5	9	16	30
96	speak	13	4	13	30
97	than		29	1	30
98	use	8	8	14	30
99	who	4	8	18	30
100	baseball	19	9	1	29
101	father	10	11	8	29
102	nice	12	15	2	29
103	our	2	15	12	29
104	really	10	11	8	29
105	study	19	7	3	29
106	teacher	1	25	3	29
107	all	4	16	8	28
108	him	12	10	6	28
109	visit	1	14	13	28
110	were		19	9	28
111	here	6	4	17	27
112	am	18	1	7	26
113	friends	2	19	5	26
114	how-about	6	16	4	26
115	she's	18	1	7	26
116	Takeshi	13	5	8	26

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
117	a-lot-of	4	14	7	25
118	bag	11	8	6	25
119	friend	13	8	4	25
120	happy	2	6	17	25
121	has	5	9	11	25
122	last	2	11	12	25
123	more		12	13	25
124	mountain	2	3	20	25
125	next	2	13	10	25
126	student	15	5	5	25
127	can't	13	9	2	24
128	high	6	6	12	24
129	I'll		18	6	24
130	look-at	12	4	8	24
131	mother	14	4	6	24
132	two	12	5	7	24
133	after	1	7	15	23
134	brother	15	3	5	23
135	get	7	11	5	23
136	I've			23	23
137	Jim	7	14	2	23
138	name	13	4	6	23
139	new	2	10	11	23
140	song		2	21	23
141	today	6	9	8	23
142	tomorrow	1	14	8	23
143	where	6	10	7	23
144	year	2	8	13	23
145	back	3	4	15	22
146	day	9	4	9	22
147	give		10	12	22
148	meet	10	7	5	22
149	come	3	10	8	21
150	interesting	2	8	11	21
151	Ken	7	10	4	21
152	right	9	3	9	21
153	Sunday	7	12	2	21
154	uncle	10	6	5	21
155	dog	1	8	11	20
156	isn't	10	5	5	20
157	make	2	2	16	20
158	team	1	13	6	20
159	Brown	2	2	15	19
160	children		17	2	19
161	difficult	1	8	10	19
162	family	3	15	1	19
163	likes	8	8	3	19
164	only	5	8	6	19
165	park		10	9	19
166	picture	6	5	8	19
167	their	2	9	8	19
168	watch	9	7	3	19
169	years	3	5	11	19
170	also		12	6	18
171	ask		4	14	18
172	beautiful	7	5	6	18
173	been			18	18
174	boy	8		10	18

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
175	didn't	8	8	2	18
176	enjoy	9	4	5	18
177	hard	1	13	4	18
178	hi	9	8	1	18
179	if		9	9	18
180	junior	6	4	8	18
181	long	3	5	10	18
182	popular	3	12	3	18
183	spring	3	4	11	18
184	tell	1	4	13	18
185	because	1	5	11	17
186	best		15	2	17
187	bird		1	16	17
188	favorite	2	6	9	17
189	great	4	9	4	17
190	had		10	7	17
191	house	3	9	5	17
192	I'm-going-to		14	3	17
193	important	1	8	8	17
194	just	1	7	9	17
195	understand	6		11	17
196	visited	3	3	11	17
197	better		15	1	16
198	busy	3	7	6	16
199	clean	4	2	10	16
200	game	4	8	4	16
201	have-to		14	2	16
202	Sam	4	12		16
203	sister	12	1	3	16
204	stay	2	3	11	16
205	time	3	2	11	16
206	always		11	4	15
207	big	1	7	7	15
208	came	4	4	7	15
209	city	5	4	6	15
210	hello	7	5	3	15
211	home	4	10	1	15
212	Jenny			15	15
213	joy		4	11	15
214	morning	2	6	7	15
215	sorry	4	8	3	15
216	take	7	4	4	15
217	things	2	9	4	15
218	world		8	7	15
219	are-going-to		10	4	14
220	became		6	8	14
221	computer	3	6	5	14
222	every	7	3	4	14
223	every-day	2	7	5	14
224	guitar	8		6	14
225	learn	1	6	7	14
226	Meg	4	4	6	14
227	Ms	3	9	2	14
228	other	4	5	5	14
229	students		3	11	14
230	studying	14			14
231	sure	2	7	5	14
232	used			14	14
233	White	3	4	7	14
234	yesterday	2	5	7	14
235	answer	4	3	6	13
236	asked			13	13

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
237	doing	8	5		13
238	eat	6	5	2	13
239	energy	13			13
240	everyone	4	3	6	13
241	food	5	6	2	13
242	Mack		13		13
243	message	5	2	6	13
244	or		6	7	13
245	parents		1	12	13
246	question	1	4	8	13
247	solar	13			13
248	talk	5	7	1	13
249	winter	3	9	1	13
250	another	1	3	8	12
251	around	2	7	3	12
252	aunt	7	4	1	12
253	book	3	6	3	12
254	dream		9	3	12
255	future		9	3	12
256	girl	5	1	6	12
257	help	2	9	1	12
258	life		3	9	12
259	often	5	3	4	12
260	old	2	6	4	12
261	singer	2	4	6	12
262	small		3	9	12
263	summer	3	9		12
264	times		1	11	12
265	usually	2	6	4	12
266	vacation		12		12
267	wonderful	2	5	5	12
268	write	2	1	9	12
269	again	2	2	7	11
270	any	2	6	3	11
271	birthday	4	6	1	11
272	bring	1	6	4	11
273	country	4	2	5	11
274	different	1	7	3	11
275	doesn't	4	6	1	11
276	even	1	6	4	11
277	ever			11	11
278	fine	3	3	5	11
279	language	1		10	11
280	listen	3	4	4	11
281	look	2	6	3	11
282	never	1	1	9	11
283	party		8	3	11
284	Paulo		11		11
285	place	4	2	5	11
286	player	4	4	3	11
287	playing	3	3	5	11
288	sing		2	9	11
289	swim	9	2		11
290	three	3	4	4	11
291	Tom	7	2	2	11
292	town			11	11
293	who's	9		2	11
294	work		8	3	11
295	Andy	10			10
296	ball	1	6	3	10
297	before		1	9	10
298	books	3	4	3	10

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
299	cake	3	3	4	10
300	called		3	7	10
301	e-mail	3		7	10
302	five	3	2	5	10
303	for-example	2	1	7	10
304	gave		4	6	10
305	its	1	4	5	10
306	made		1	9	10
307	person		4	6	10
308	practice	1	9		10
309	read		3	7	10
310	red	3	1	6	10
311	Saturday	4	4	2	10
312	science	4	5	1	10
313	send		2	8	10
314	should		4	6	10
315	Singapore	9		1	10
316	telephone	7	1	2	10
317	trip	3	2	5	10
318	worry	3	4	3	10
319	yours	6	4		10
320	all-right	3		6	9
321	a-lot	4	3	2	9
322	America	3	6		9
323	anything		4	5	9
324	built			9	9
325	can-you		7	2	9
326	contest		4	5	9
327	down	3	1	5	9
328	festival	2	1	7	9
329	fish	1	6	2	9
330	going		5	4	9
331	little		4	5	9
332	love	3	2	4	9
333	met			9	9
334	pencil	9			9
335	present	6	3		9
336	ride		1	8	9
337	saw		2	7	9
338	stadium	4	3	2	9
339	story		2	7	9
340	street			9	9
341	talking	3	3	3	9
342	train	2	5	2	9
343	trains		8	1	9
344	up	4	2	3	9
345	video	3	3	3	9
346	walk	1	4	4	9
347	way	2	4	3	9
348	where's	6	1	2	9
349	words	6		3	9
350	afternoon	2	5	1	8
351	ago		6	2	8
352	air		7	1	8
353	Canada	2	5	1	8
354	Chinese	6	2		8
355	class		1	7	8
356	cooking	1	1	6	8
357	easy		2	6	8
358	enjoyed	3	4	1	8
359	famous	4	3	1	8
360	fan	7	1		8

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
361	felt		2	6	8
362	finished		2	6	8
363	hair	1		7	8
364	into	3	3	2	8
365	join			8	8
366	kind-of	1	4	3	8
367	left		2	6	8
368	library		4	4	8
369	live	6	2		8
370	makes		1	7	8
371	man	2		6	8
372	math		7	1	8
373	months	5	1	2	8
374	need	3	3	2	8
375	New-York		6	2	8
376	Okinawan			8	8
377	pictures	1	4	3	8
378	played	3	2	3	8
379	river		4	4	8
380	soft		8		8
381	sounds		3	5	8
382	took		4	4	8
383	TV	6	2		8
384	volunteer	1		7	8
385	wanted	1	4	3	8
386	war		3	5	8
387	watched	5	1	2	8
388	won		3	5	8
389	young		2	6	8
390	August	2	1	4	7
391	Australia		6	1	7
392	basketball		5	2	7
393	become		5	2	7
394	begin			7	7
395	bike	1	3	3	7
396	bought			7	7
397	boys	4		3	7
398	buy	1	1	5	7
399	came-true		6	1	7
400	concert		3	4	7
401	days			7	7
402	doctor		5	2	7
403	each		2	5	7
404	evening	1	6		7
405	fall	3	3	1	7
406	flew			7	7
407	four	5	1	1	7
408	fun		2	5	7
409	goodbye	3	2	2	7
410	haven't			7	7
411	homework		5	2	7
412	horse	5		2	7
413	island	1		6	7
414	it'll		3	4	7
415	juice	3	4		7
416	Kawai		7		7
417	keyboard	7			7
418	kind	1	4	2	7
419	large		4	3	7
420	Li		7		7
421	lived	2	2	3	7
422	making	5		2	7

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
423	Mary	1	3	3	7
424	mean		1	6	7
425	most		7		7
426	Mother-Teresa		7		7
427	Mt	2	2	3	7
428	once		1	6	7
429	on-TV	6	1		7
430	origami	3		4	7
431	plays	6	1		7
432	ran			7	7
433	reading		5	2	7
434	room	6		1	7
435	says	2	3	2	7
436	sea	4	1	2	7
437	seashore			7	7
438	singing		6	1	7
439	sports	1	5	1	7
440	start		3	4	7
441	studied	4	1	2	7
442	Sydney		7		7
443	taught		4	3	7
444	ten	3		4	7
445	these	1	3	3	7
446	thirty	2	2	3	7
447	tired			7	7
448	travel		5	2	7
449	weather	1	5	1	7
450	yellow	4	1	2	7
451	you're	2	2	3	7
452	after-school	2	3	1	6
453	American	1	5		6
454	animals		3	3	6
455	began		3	3	6
456	brought		3	3	6
457	bus	1	1	4	6
458	cars	1	5		6
459	cat	2	1	3	6
460	Cathy		1	5	6
461	coat		6		6
462	cook	2	3	1	6
463	could		2	4	6
464	daughter	4		2	6
465	during		5	1	6
466	electric		6		6
467	end			6	6
468	exciting	1	2	3	6
469	feel			6	6
470	find	2		4	6
471	fuel		6		6
472	games	1	5		6
473	get-up		2	4	6
474	got		4	2	6
475	greeting		3	3	6
476	Harry-Potter		1	5	6
477	hear			6	6
478	heard	1	2	3	6
479	here's		2	4	6
480	idea	1	3	2	6
481	I'd-like-to		3	3	6
482	I'm-sorry	1	3	2	6
483	languages	1	3	2	6
484	last-night	5	1		6

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
485	liked	1	5		6
486	London		2	4	6
487	look-for		1	5	6
488	meat		6		6
489	mom	4	1	1	6
490	must		4	2	6
491	one-day		2	4	6
492	orange	4	2		6
493	out		5	1	6
494	own		3	3	6
495	prize		2	4	6
496	project		2	4	6
497	respect	5		1	6
498	returned			6	6
499	ribbon			6	6
500	rodeo	6			6
501	same	1	1	4	6
502	sang		1	5	6
503	Seattle	6			6
504	son	6			6
505	spend		6		6
506	still	4		2	6
507	try		4	2	6
508	week		2	4	6
509	win		4	2	6
510	writing	4	1	1	6
511	you'll		1	5	6
512	aborigines		2	3	5
513	April	3		2	5
514	balls			5	5
515	Brazil		5		5
516	call		1	4	5
517	chorus		3	2	5
518	club		4	1	5
519	cold		5		5
520	college	1	4		5
521	couldn't		2	3	5
522	cute	1	1	3	5
523	desk	4	1		5
524	died		2	3	5
525	different-from	1	1	3	5
526	dinner	2	1	2	5
527	engine		5		5
528	engineer		5		5
529	enough	2	1	2	5
530	exchange		3	2	5
531	excuse-me	3	1	1	5
532	fast	3	1	1	5
533	father's	3	2		5
534	few		2	3	5
535	friendly		2	3	5
536	grandma	4		1	5
537	hand	3		2	5
538	helped		2	3	5
539	hope		3	2	5
540	how's	1	2	2	5
541	Internet	1		4	5
542	Judy	5			5
543	later			5	5
544	lives	4	1		5
545	loved	2		3	5
546	musical		2	3	5

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
547	normal		5		5
548	November	2	1	2	5
549	o'clock	3	1	1	5
550	open	3	1	1	5
551	passed		1	4	5
552	peace		1	4	5
553	plants			5	5
554	practiced		3	2	5
555	questions			5	5
556	ready		2	3	5
557	real		1	4	5
558	restaurant		3	2	5
559	return			5	5
560	roller-coasters			5	5
561	running		1	4	5
562	shall-we		3	2	5
563	sisters	1	4		5
564	six	1	2	2	5
565	soon		3	2	5
566	speaks	1	2	2	5
567	speech			5	5
568	stop	1	2	2	5
569	strong		2	3	5
570	sung			5	5
571	swimming		4	1	5
572	talks	2	3		5
573	textbook	4	1		5
574	think-of		4	1	5
575	told		3	2	5
576	treasure	4	1		5
577	unique			5	5
578	uses	1	4		5
579	village	5			5
580	wait	3	2		5
581	web			5	5
582	welcome	2	1	2	5
583	we're	1	1	3	5
584	working		3	2	5
585	yourself		3	2	5
586	across			4	4
587	afraid			4	4
588	agree		1	3	4
589	agree-with		3	1	4
590	all-over-the-world		2	2	4
591	apple	2	2		4
592	Argentina			4	4
593	at-first		2	2	4
594	away		1	3	4
595	bad		3	1	4
596	blue	3	1		4
597	boat			4	4
598	bonobos	4			4
599	brothers	4			4
600	bullet		4		4
601	can-I		4		4
602	cap	3	1		4
603	cats		2	2	4
604	CD		2	2	4
605	child			4	4
606	clever	3		1	4
607	climbed	1		3	4
608	comes	2	1	1	4
609	cookers	4			4
610	countries		2	2	4
611	dances		2	2	4
612	December	3	1		4
613	early		2	2	4
614	eating		1	3	4
615	eight	4			4
616	else		4		4
617	e-mails			4	4
618	excited		2	2	4
619	feelings			4	4
620	finally		4		4
621	for-the-first-time		2	2	4
622	free		3	1	4
623	grandparents		4		4
624	group			4	4
625	I'm-sure		4		4
626	international	1		3	4
627	introduced	1		3	4
628	I-see	1		3	4
629	Italy		4		4
630	Julie		4		4
631	July	2		2	4
632	late			4	4
633	looked	2	1	1	4
634	looks	1	2	1	4
635	lost		4		4
636	March	2	1	1	4
637	Maria		4		4
638	Martin		4		4
639	Masao	1	3		4
640	May	2		2	4
641	medal		1	3	4
642	member		4		4
643	members		2	2	4
644	memory			4	4
645	money			4	4
646	mother's	2	2		4
647	moved		1	3	4
648	neighbor			4	4
649	Nick	4			4
650	notebook	4			4
651	of-course	3	1		4
652	officer			4	4
653	official	1		3	4
654	oranges	4			4
655	others		2	2	4
656	over		4		4
657	overseas			4	4
658	Papua-New-Guinea			4	4
659	piano		1	3	4
660	plans		4		4
661	pollute		4		4
662	projects			4	4
663	racket		4		4
664	riding		1	3	4
665	rock		3	1	4
666	roller-coaster			4	4
667	ruler	2	2		4
668	Saito	2		2	4
669	salmon	3		1	4
670	seasons	2	2		4
671	seed			4	4
672	shows			4	4
673	sings		2		4
674	sit	3		1	4
675	slowly		2	2	4
676	snow		2	2	4
677	something		2	2	4
678	sometimes	1	1	2	4
679	songs		2	2	4
680	Soseki		3	1	4
681	space	3		1	4
682	stamps			4	4
683	started		3	1	4
684	stories		1	3	4
685	streets			4	4
686	such			4	4
687	sunset	3	1		4
688	talked	2	1	1	4
689	teach		2	2	4
690	tears			4	4
691	teddy		4		4
692	thanks		2	2	4
693	they're		1	3	4
694	thing	2	1	1	4
695	thought		4		4
696	together	1	2	1	4
697	tonight		4		4
698	tower		1	3	4
699	trees			4	4
700	turn			4	4
701	uncle's	1		3	4
702	walked	1	1	2	4
703	wasn't		2	2	4
704	wear		4		4
705	whale	4			4
706	whose	4			4
707	will-you		3	1	4
708	worked	1	2	1	4
709	would-you-like-to		2	2	4
710	wow	1	2	1	4
711	writer		3	1	4
712	written			4	4
713	yet		1	3	4
714	abroad		2	1	3
715	am-going-to		3		3
716	amusement			3	3
717	animal		2	1	3
718	answered			3	3
719	anyone		2	1	3
720	arms			3	3
721	Austria		3		3
722	Ayers-Rock		3		3
723	believe-in			3	3
724	birds		1	2	3
725	board	2	1		3
726	bonobo	3			3
727	box	1	1	1	3
728	camping	2		1	3

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
729	can't-you		1	2	3
730	cell		3		3
731	center	3			3
732	China			3	3
733	chocolate	2		1	3
734	classes		1	2	3
735	classmates		2	1	3
736	commonly			3	3
737	communicate	2		1	3
738	cool		2	1	3
739	could-you		1	2	3
740	country-fair	3			3
741	cried		1	2	3
742	culture			3	3
743	dancing			3	3
744	dogs		3		3
745	each-other		2	1	3
746	eggs	1	2		3
747	elderly			3	3
748	Emily	2	1		3
749	encouraged		3		3
750	eraser	3			3
751	example	1	2		3
752	experience		2	1	3
753	eyes		1	2	3
754	face		1	2	3
755	fifteen	1	1	1	3
756	finish		3		3
757	flag			3	3
758	floor	3			3
759	folk		1	2	3
760	for-a-long-time	1		2	3
761	found		1	2	3
762	France		3		3
763	Friday	3			3
764	gift	3			3
765	girl's			3	3
766	gold		1	2	3
767	good-morning	2		1	3
768	grandfather	3			3
769	grandpa	2	1		3
770	grew			3	3
771	had-a-good-time		3		3
772	Hana		1	2	3
773	happened		1	2	3
774	hat			3	3
775	healthy		3		3
776	heavy		3		3
777	help-with		1	2	3
778	hobbies		3		3
779	hold-on	3			3
780	homeless		3		3
781	host		3		3
782	how-much	2	1		3
783	how-old	2	1		3
784	I'd		1	2	3
785	I'm-afraid-of			3	3
786	impressed			3	3
787	instrument			3	3
788	interviewer			3	3

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
789	January	3			3
790	job		3		3
791	Jun	3			3
792	junk			3	3
793	knows	2		1	3
794	koala		2	1	3
795	leader	3			3
796	learned	1	1	1	3
797	letter		2	1	3
798	letters		2	1	3
799	looks-like		2	1	3
800	loves	2		1	3
801	lunch	2	1		3
802	mail			3	3
803	maybe		2	1	3
804	may-I		2	1	3
805	melody			3	3
806	messages			3	3
807	mine	3			3
808	movie		1	2	3
809	movies		2	1	3
810	near		1	2	3
811	needle	3			3
812	nine	1	2		3
813	no-way			3	3
814	numbers	3			3
815	October	3			3
816	older		3		3
817	Olympic		1	2	3
818	over-there	2		1	3
819	part		1	2	3
820	parts		2	1	3
821	past	2		1	3
822	places	1		2	3
823	plane	3			3
824	polluting		3		3
825	poor		3		3
826	pretty			3	3
827	program	2		1	3
828	put		1	2	3
829	race			3	3
830	relax	1	2		3
831	Rome		2	1	3
832	sad			3	3
833	sandwiches		1	2	3
834	sanshin			3	3
835	scary			3	3
836	schools		2	1	3
837	screen	1	1	1	3
838	second	1	1	1	3
839	seconds	3			3
840	seen			3	3
841	see-you		2	1	3
842	sent		1	2	3
843	Seoul		1	2	3
844	September	2	1		3
845	seven	1	2		3
846	shall-I			3	3
847	shop		2	1	3
848	shopping		3		3
849	show		3		3
850	sick		1	2	3

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
851	since			3	3
852	ski		2	1	3
853	skiing		3		3
854	smile		2	1	3
855	smiled		2	1	3
856	smiling			3	3
857	speaking	1	1	1	3
858	star			3	3
859	station			3	3
860	strange		3		3
861	studies	2	1		3
862	stuffed		3		3
863	subjects		2	1	3
864	suitcase	3			3
865	sun	2		1	3
866	sweet		3		3
867	symbol	3			3
868	symbols	2		1	3
869	teaching		1	2	3
870	tGV		3		3
871	thank	3			3
872	the-Internet			3	3
873	there's		2	1	3
874	Tok-Pisin			3	3
875	tomatoes		3		3
876	toward			3	3
877	traveling		3		3
878	Tuesday	3			3
879	turned	1		2	3
880	types		2	1	3
881	upset			3	3
882	U-S		2	1	3
883	waited			3	3
884	wash	2		1	3
885	watching	1	1	1	3
886	websites			3	3
887	we're-going-to		1	2	3
888	without		1	2	3
889	won't		2	1	3
890	would	1		2	3
891	would-you-like	2	1		3
892	wrong	1	1	1	3
893	Aboriginal			2	2
894	a-day			2	2
895	address			2	2
896	advice			2	2
897	Ah		1	1	2
898	alone			2	2
899	along			2	2
900	alphabet		2		2
901	Americans		2		2
902	among		2		2
903	and-so-on			2	2
904	animation			2	2
905	anime		2		2
906	apples	2			2
907	aren't	1	1		2
908	Argentine			2	2
909	arrive			2	2
910	art		1	1	2

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
911	Asia			2	2
912	at-last	1		1	2
913	audience		1	1	2
914	Australian			2	2
915	bags		1	1	2
916	bake		1	1	2
917	baked		1	1	2
918	bath	2			2
919	bear		2		2
920	bears		2		2
921	bed	1	1		2
922	believe			2	2
923	Big-Ben			2	2
924	bikes		2		2
925	black		2		2
926	blocks			2	2
927	brother's	2			2
928	Buenos			2	2
929	build			2	2
930	building			2	2
931	burned-out			2	2
932	cakes	1		1	2
933	cancer		2		2
934	cannot	1	1		2
935	caves		2		2
936	cellphone	2			2
937	cells		2		2
938	changed		2		2
939	cheerful		2		2
940	Chen	2			2
941	childhood			2	2
942	chimp	2			2
943	chips			2	2
944	cities	1	1		2
945	classroom	1	1		2
946	cleaned			2	2
947	cleaning			2	2
948	click			2	2
949	closed	1		1	2
950	cloudy		2		2
951	clubs			2	2
952	collect			2	2
953	collecting			2	2
954	color	1		1	2
955	communication			2	2
956	computers			2	2
957	computer-science	2			2
958	continent			2	2
959	conversation		2		2
960	cousin		2		2
961	cup			2	2
962	customs			2	2
963	dear		1	1	2
964	died-of		2		2
965	dishes		1	1	2
966	do-my-best		1	1	2
967	door		2		2
968	downtown	2			2
969	drink		2		2
970	Easter		2		2
971	effective			2	2

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
972	egg	1	1		2
973	either		2		2
974	electricity		2		2
975	elementary	2			2
976	engines		2		2
977	environmental			2	2
978	events	2			2
979	everything		2		2
980	eye	1		1	2
981	falls-down	2			2
982	famous-for	2			2
983	February	2			2
984	Ferris-wheel			2	2
985	Ferris-wheels			2	2
986	fishing	1	1		2
987	fix			2	2
988	fly	2			2
989	football	2			2
990	for-a-living	2			2
991	forever	1	1		2
992	friend's	2			2
993	fruit	1	1		2
994	full-of			2	2
995	garden			2	2
996	gas		2		2
997	gave-up	2			2
998	Germany		2		2
999	get-off			2	2
1000	gets-on	2			2
1001	give-a-try		1	1	2
1002	glass	1	1		2
1003	goes	2			2
1004	Green	1		1	2
1005	ground	2			2
1006	hamburger			2	2
1007	hands	1	1		2
1008	hardships		2		2
1009	have-a-good-time		2		2
1010	Hawaii	2			2
1011	heart	1	1		2
1012	he'll	2			2
1013	hers	1	1		2
1014	hit			2	2
1015	holes			2	2
1016	hour	1	1		2
1017	hours	2			2
1018	houses			2	2
1019	ICE	1	1		2
1020	imagine			2	2
1021	I'm-good-at		2		2
1022	imitate			2	2
1023	in-all	1	1		2
1024	information			2	2
1025	in-front-of			2	2
1026	in-his-place		2		2
1027	invented	2			2
1028	Iraqi			2	2
1029	is-going-to	2			2
1030	James	1		1	2
1031	Jim's		2		2
1032	John			2	2

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
1033	joined		1	1	2
1034	June	2			2
1035	Ken's	1	1		2
1036	King's-Cross-Station			2	2
1037	knew			2	2
1038	koalas		2		2
1039	Kolkata		2		2
1040	lake	1	1		2
1041	lap			2	2
1042	laugh	2			2
1043	laughed		2		2
1044	lead	2			2
1045	light		1	1	2
1046	listened			2	2
1047	lonely			2	2
1048	Malay	2			2
1049	map		1	1	2
1050	Mary's	1		1	2
1051	means			2	2
1052	meets	2			2
1053	meters		2		2
1054	milk		2		2
1055	million	1		1	2
1056	mind		2		2
1057	minutes		1	1	2
1058	missionaries		2		2
1059	month		2		2
1060	mouth	1	1		2
1061	move	1	1		2
1062	natural	2			2
1063	nearly		2		2
1064	news	1		1	2
1065	night	1		1	2
1066	nose	2			2
1067	not-really	1	1		2
1068	oh-my-goodness	2			2
1069	ours	1		1	2
1070	ourselves			2	2
1071	ozone			2	2
1072	pardon-me	2			2
1073	passenger		2		2
1074	Pat's	2			2
1075	pen	2			2
1076	photo		2		2
1077	pidgin			2	2
1078	PLAN	1	1		2
1079	planes		2		2
1080	players		2		2
1081	powerful		2		2
1082	power-station		2		2
1083	press	2			2
1084	presses	2			2
1085	provide			2	2
1086	quickly			2	2
1087	rain		2		2
1088	Rainier	2			2
1089	rains		2		2
1090	raw		2		2
1091	reach		2		2
1092	react			2	2

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
1093	receive			2	2
1094	received		1	1	2
1095	relatives		1	1	2
1096	relaxes	2			2
1097	rider	2			2
1098	rude			2	2
1099	rules		1	1	2
1100	safe	1		1	2
1101	saved		2		2
1102	scientist	2			2
1103	seventh	2			2
1104	shed			2	2
1105	short	1		1	2
1106	sight		2		2
1107	similar	1	1		2
1108	Simon	2			2
1109	singer-songwriter			2	2
1110	sister's	2			2
1111	sitting			2	2
1112	snack		2		2
1113	snorkeled		2		2
1114	some-day			2	2
1115	sound			2	2
1116	south			2	2
1117	stand	2			2
1118	stayed-with		2		2
1119	staying		2		2
1120	staying-with		2		2
1121	stay-overnight			2	2
1122	stay-with		1	1	2
1123	stopped	1	1		2
1124	straight		1	1	2
1125	sugar		2		2
1126	surprised		1	1	2
1127	sweater		2		2
1128	Sweden		2		2
1129	take-care-of		1	1	2
1130	taken			2	2
1131	tallest		2		2
1132	taste		2		2
1133	tea	1	1		2
1134	tells			2	2
1135	tempura	2			2
1136	tent	1		1	2
1137	The-Ishikari-River		2		2
1138	there's-something-wrong-with			2	2
1139	title			2	2
1140	tone		2		2
1141	top		1	1	2
1142	touch	2			2
1143	tournament		2		2
1144	translated			2	2
1145	tree		1	1	2
1146	tribe			2	2
1147	tried			2	2
1148	twelve	2			2
1149	twenty	2			2

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
1150	twice			2	2
1151	type-in			2	2
1152	udon	2			2
1153	U-K			2	2
1154	under		1	1	2
1155	victory			2	2
1156	volunteers			2	2
1157	walking		2		2
1158	washing	1	1		2
1159	water		1	1	2
1160	ways	1	1		2
1161	website			2	2
1162	Wednesday	2			2
1163	we've			2	2
1164	whales	2			2
1165	window		1	1	2
1166	woman	1		1	2
1167	wrote		1	1	2
1168	younger		2		2
1169	You've			2	2
1170	Aborigine			1	1
1171	above		1		1
1172	accent			1	1
1173	achieve			1	1
1174	a-couple-of			1	1
1175	actions			1	1
1176	activities			1	1
1177	actor		1		1
1178	actress		1		1
1179	adress			1	1
1180	advertising			1	1
1181	Africa	1			1
1182	after-all		1		1
1183	ahead			1	1
1184	airport	1			1
1185	Alfredo			1	1
1186	alive	1			1
1187	all-the-way		1		1
1188	already			1	1
1189	amazing		1		1
1190	anchorperson		1		1
1191	Andrew		1		1
1192	anyway		1		1
1193	appreciate			1	1
1194	area			1	1
1195	are-good-at			1	1
1196	are-learning	1			1
1197	arrived			1	1
1198	artist		1		1
1199	as-as-could			1	1
1200	asks			1	1
1201	as-long-as			1	1
1202	as-well		1		1
1203	at-a-time		1		1
1204	ate			1	1
1205	Atlanta		1		1
1206	at-that-time		1		1
1207	at-the-same-time		1		1
1208	aunt's	1			1
1209	Aussie		1		1
1210	Austin	1			1

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
1211	Austin-Sherman-fighton	1			1
1212	awards			1	1
1213	Baghdad			1	1
1214	bananas	1			1
1215	bank			1	1
1216	batteries		1		1
1217	be-able-to			1	1
1218	beach			1	1
1219	Beatles			1	1
1220	because-of			1	1
1221	becoming			1	1
1222	been-afraid-of			1	1
1223	beginning			1	1
1224	begins			1	1
1225	behave			1	1
1226	believed	1			1
1227	below		1		1
1228	between			1	1
1229	Bill		1		1
1230	birthdays		1		1
1231	blood			1	1
1232	Bob			1	1
1233	bored			1	1
1234	both		1		1
1235	both-and		1		1
1236	boxes	1			1
1237	breaking			1	1
1238	breathe			1	1
1239	bright		1		1
1240	Broadway		1		1
1241	broke			1	1
1242	buildings		1		1
1243	burned-down			1	1
1244	business		1		1
1245	buys	1			1
1246	by-the-way			1	1
1247	calling	1			1
1248	camp		1		1
1249	campaign			1	1
1250	can-we			1	1
1251	capital			1	1
1252	captain's		1		1
1253	Captain-von-Trapp		1		1
1254	card		1		1
1255	care		1		1
1256	cared-for		1		1
1257	careful	1			1
1258	carefully			1	1
1259	carry		1		1
1260	Casero			1	1
1261	catch		1		1
1262	cellphones			1	1
1263	chair	1			1
1264	challenge			1	1
1265	change			1	1
1266	check			1	1
1267	cheeseburger		1		1
1268	chemicals			1	1



no	word	g_1	g_2	g_3	総計
1269	chess	1			1
1270	children's			1	1
1271	Children's-Day			1	1
1272	chimps	1			1
1273	chocolates	1			1
1274	chopsticks			1	1
1275	Christian			1	1
1276	Christmas			1	1
1277	classmate			1	1
1278	classrooms			1	1
1279	clear		1		1
1280	climb			1	1
1281	close	1			1
1282	closes	1			1
1283	coaster			1	1
1284	code			1	1
1285	coffee		1		1
1286	cola		1		1
1287	colder		1		1
1288	combination		1		1
1289	come-from	1			1
1290	comfort			1	1
1291	company			1	1
1292	compliments		1		1
1293	cooked			1	1
1294	cookie		1		1
1295	cooks	1			1
1296	cooler		1		1
1297	corner			1	1
1298	countless			1	1
1299	covered			1	1
1300	cowboy	1			1
1301	creatures			1	1
1302	cultures	1			1
1303	cycling		1		1
1304	dad			1	1
1305	dance			1	1
1306	date	1			1
1307	dead			1	1
1308	decide			1	1
1309	decided			1	1
1310	deep	1			1
1311	Denver		1		1
1312	desert			1	1
1313	dialect			1	1
1314	dictionary			1	1
1315	did-our-best			1	1
1316	differences			1	1
1317	discovered	1			1
1318	Disney			1	1
1319	Disneyland			1	1
1320	doesn't-at-all	1			1
1321	doing-our-best			1	1
1322	dollars	1			1
1323	Doll's-Festival			1	1
1324	donations			1	1
1325	don't-any-more			1	1
1326	do-their-best			1	1
1327	dreams		1		1

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
1328	drive			1	1
1329	drivers		1		1
1330	driving			1	1
1331	dropped	1			1
1332	dying			1	1
1333	ear	1			1
1334	ears		1		1
1335	earth	1			1
1336	eats	1			1
1337	education	1			1
1338	effort			1	1
1339	EGO			1	1
1340	eighteen	1			1
1341	eighteenth	1			1
1342	eighth	1			1
1343	elementary school	1			1
1344	eleven	1			1
1345	eleventh	1			1
1346	encouraging		1		1
1347	ended			1	1
1348	ends			1	1
1349	enjoys			1	1
1350	enough-for		1		1
1351	entered			1	1
1352	eternal			1	1
1353	etiquette			1	1
1354	Europe		1		1
1355	everything's			1	1
1356	Excuse	1			1
1357	expensive			1	1
1358	explain			1	1
1359	express			1	1
1360	extinct			1	1
1361	faces		1		1
1362	fact	1			1
1363	facts	1			1
1364	falling-out			1	1
1365	fantastic			1	1
1366	farm			1	1
1367	fastest		1		1
1368	feel-free-to			1	1
1369	fell		1		1
1370	skiing		1		1
1371	field	1			1
1372	Field-Day		1		1
1373	fifteenth	1			1
1374	fifth	1			1
1375	fight			1	1
1376	fighting			1	1
1377	fingers		1		1
1378	followed	1			1
1379	foot			1	1
1380	foreign			1	1
1381	forests			1	1
1382	forgets	1			1
1383	forgot		1		1
1384	former		1		1
1385	forth	1			1
1386	forward		1		1
1387	fourteen	1			1
1388	fourteenth	1			1

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
1389	Freeman			1	1
1390	Freeman's			1	1
1391	french-fries		1		1
1392	fried	1			1
1393	front		1		1
1394	gathered		1		1
1395	generations			1	1
1396	get-along			1	1
1397	gets	1			1
1398	gets-better			1	1
1399	getting			1	1
1400	giant	1			1
1401	girls	1			1
1402	give-off		1		1
1403	gives-off		1		1
1404	glad		1		1
1405	global			1	1
1406	goals			1	1
1407	go-back-to		1		1
1408	gods	1			1
1409	goes-off			1	1
1410	gold-medalist		1		1
1411	golfer		1		1
1412	gone		1		1
1413	good-afternoon	1			1
1414	got-into		1		1
1415	Great-Wall			1	1
1416	greetings			1	1
1417	grow		1		1
1418	grown-ups			1	1
1419	guess-what		1		1
1420	Guinea			1	1
1421	had-to		1		1
1422	half		1		1
1423	half-an-hour		1		1
1424	hamburgers	1			1
1425	happiest			1	1
1426	harder		1		1
1427	head	1			1
1428	held			1	1
1429	helped-with			1	1
1430	here-it-is	1			1
1431	here-you-are		1		1
1432	he's-going-to			1	1
1433	he's-good-at		1		1
1434	highest		1		1
1435	hiking		1		1
1436	hill		1		1
1437	himself			1	1
1438	Hitler		1		1
1439	hobby		1		1
1440	hold		1		1
1441	holy		1		1
1442	homeland		1		1
1443	hopes		1		1
1444	horses	1			1
1445	hot		1		1
1446	hot-chocolate		1		1
1447	hot-dog		1		1
1448	hotter		1		1
1449	however			1	1

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
1450	how-many	1			1
1451	http	1			1
1452	hugged		1		1
1453	huh		1		1
1454	human			1	1
1455	humans	1			1
1456	hundred	1			1
1457	hungry			1	1
1458	hunting		1		1
1459	hurried			1	1
1460	hurt			1	1
1461	husband		1		1
1462	hydrogen		1		1
1463	ideas			1	1
1464	identity			1	1
1465	I'm-interested-in			1	1
1466	Indonesian	1			1
1467	in-fact			1	1
1468	inhabitant			1	1
1469	interested			1	1
1470	in-those-days		1		1
1471	in-time			1	1
1472	introduce		1		1
1473	invites			1	1
1474	is-anything-wrong-with			1	1
1475	is-in-love-with		1		1
1476	islands			1	1
1477	is-there-anything-wrong-with			1	1
1478	Italian	1			1
1479	it's-going-to			1	1
1480	I-would-like-to		1		1
1481	jazz			1	1
1482	jet-lag			1	1
1483	Jewish		1		1
1484	join-in		1		1
1485	journalist		1		1
1486	jumped	1			1
1487	just-a-minute		1		1
1488	kangaroos		1		1
1489	keep			1	1
1490	keep-off		1		1
1491	kick			1	1
1492	kicking			1	1
1493	kin		1		1
1494	kindergarten			1	1
1495	kinds-of	1			1
1496	kitchen		1		1
1497	Korea			1	1
1498	Korean		1		1
1499	Korean-Folk-Village			1	1
1500	Lake-Biwa		1		1
1501	largest		1		1
1502	layer			1	1
1503	learning			1	1
1504	leather			1	1

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
1505	leave			1	1
1506	let-me-see			1	1
1507	lighter		1		1
1508	line			1	1
1509	link			1	1
1510	listening		1		1
1511	listen-to	1			1
1512	literally			1	1
1513	local			1	1
1514	locker		1		1
1515	longer		1		1
1516	longest		1		1
1517	long-time-no-see		1		1
1518	looked-at			1	1
1519	looking			1	1
1520	looking-at			1	1
1521	looking-for		1		1
1522	looking-forward-to		1		1
1523	losers		1		1
1524	lots-of		1		1
1525	loud		1		1
1526	louder			1	1
1527	lucky		1		1
1528	lunch-box	1			1
1529	madelunch			1	1
1530	made-up-my-mind		1		1
1531	magic			1	1
1532	mailbox	1			1
1533	Maori	1			1
1534	Mariners	1			1
1535	markets		1		1
1536	meant		1		1
1537	medalist		1		1
1538	medals			1	1
1539	medicine		1		1
1540	Meg's		1		1
1541	mess			1	1
1542	might			1	1
1543	Mike's	1			1
1544	Miki's		1		1
1545	minute	1			1
1546	mixed			1	1
1547	Monday	1			1
1548	Monet		1		1
1549	monorail	1			1
1550	more-than			1	1
1551	mostly			1	1
1552	motif		1		1
1553	motor		1		1
1554	motors		1		1
1555	motto		1		1
1556	mountain's			1	1
1557	musicians			1	1
1558	mustn't		1		1
1559	myself		1		1
1560	Nazis		1		1
1561	needs	1			1
1562	neither			1	1
1563	nest			1	1

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
1564	net			1	1
1565	netiquette			1	1
1566	New-York-Mets		1		1
1567	New-York-Yankees		1		1
1568	nineteen	1			1
1569	nineteenth	1			1
1570	ninety		1		1
1571	ninth	1			1
1572	noon	1			1
1573	no-problem			1	1
1574	not-all		1		1
1575	note	1			1
1576	notebooks		1		1
1577	nothing			1	1
1578	nothing-is-wrong-with			1	1
1579	office		1		1
1580	oh-my	1			1
1581	oh-no	1			1
1582	on-behalf-of			1	1
1583	ones		1		1
1584	on-the-other-hand		1		1
1585	opened			1	1
1586	opera		1		1
1587	organization			1	1
1588	over-and-over-again		1		1
1589	oxygen		1		1
1590	paint			1	1
1591	painter		1		1
1592	pairs			1	1
1593	panels	1			1
1594	paper			1	1
1595	Papua			1	1
1596	pardon	1			1
1597	parties		1		1
1598	pass		1		1
1599	Paulo's		1		1
1600	P-E		1		1
1601	pens		1		1
1602	performance			1	1
1603	pet		1		1
1604	pets		1		1
1605	photographer		1		1
1606	placed			1	1
1607	planet			1	1
1608	planning			1	1
1609	plate		1		1
1610	platform			1	1
1611	pockets			1	1
1612	point		1		1
1613	Poland			1	1
1614	polite		1		1
1615	pool		1		1
1616	postal			1	1
1617	potluck		1		1
1618	Potluck-Party		1		1
1619	presents		1		1
1620	previous	1			1

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
1621	priest			1	1
1622	pro		1		1
1623	programmer		1		1
1624	programs	1			1
1625	promised			1	1
1626	pull		1		1
1627	pulls		1		1
1628	purpose			1	1
1629	pushes		1		1
1630	quarrel	1			1
1631	quarreled	1			1
1632	quite		1		1
1633	quiz	1			1
1634	rackets		1		1
1635	radio		1		1
1636	raise	1			1
1637	ran-away		1		1
1638	reading-out		1		1
1639	realize			1	1
1640	rear		1		1
1641	recorded			1	1
1642	Red-Caps	1			1
1643	reflect			1	1
1644	remember			1	1
1645	reminds-of			1	1
1646	repeat	1			1
1647	report			1	1
1648	reported	1			1
1649	respected	1			1
1650	respects	1			1
1651	rich-in			1	1
1652	ridden			1	1
1653	righ-now	1			1
1654	ringing	1			1
1655	rivers			1	1
1656	rode			1	1
1657	rodeos	1			1
1658	rubber			1	1
1659	run	1			1
1660	Russia			1	1
1661	sailboats	1			1
1662	salad		1		1
1663	sandwich		1		1
1664	saying			1	1
1665	scarier			1	1
1666	scenery	1			1
1667	season			1	1
1668	Seattle-Tacoma	1			1
1669	sell			1	1
1670	seventeen	1			1
1671	seventeenth	1			1
1672	Severn			1	1
1673	shall			1	1
1674	shape			1	1
1675	shapes		1		1
1676	share-with		1		1
1677	she'll			1	1
1678	Sherman	1			1
1679	she's-sure		1		1
1680	ship			1	1
1681	shirt	1			1

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
1682	shore	1			1
1683	shortest		1		1
1684	shouting			1	1
1685	side			1	1
1686	sightseeing			1	1
1687	signs		1		1
1688	site	1			1
1689	sixteen	1			1
1690	sixteenth	1			1
1691	sixth	1			1
1692	skied		1		1
1693	sleeping-bag	1			1
1694	sleeping-bags	1			1
1695	sleepy			1	1
1696	slope		1		1
1697	slow			1	1
1698	smell		1		1
1699	snacks		1		1
1700	softer		1		1
1701	softly			1	1
1702	sold			1	1
1703	solutions			1	1
1704	someone			1	1
1705	Spain		1		1
1706	speaker			1	1
1707	Speakers'-Corner			1	1
1708	special		1		1
1709	species			1	1
1710	speeches			1	1
1711	speed			1	1
1712	spell		1		1
1713	spies		1		1
1714	spoke	1			1
1715	spoken			1	1
1716	sport		1		1
1717	stage		1		1
1718	stamping			1	1
1719	started-off			1	1
1720	starts			1	1
1721	stayed			1	1
1722	stepped		1		1
1723	Stockholm		1		1
1724	stones		1		1
1725	store			1	1
1726	strawberries			1	1
1727	stream			1	1
1728	strictly		1		1
1729	stronger			1	1
1730	struck			1	1
1731	styles			1	1
1732	subject		1		1
1733	suburbs		1		1
1734	such-as			1	1
1735	suddenly			1	1
1736	sunny		1		1
1737	surprising		1		1
1738	swallowed		1		1
1739	swam		1		1
1740	table			1	1
1741	Tacoma	1			1

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
1742	take-a-breath	1			1
1743	take-a-look-at	1			1
1744	takes	1			1
1745	tall		1		1
1746	taller		1		1
1747	Tamil	1			1
1748	tasted			1	1
1749	teachers	1			1
1750	teaches		1		1
1751	teeth			1	1
1752	telegram		1		1
1753	tenth	1			1
1754	tents	1			1
1755	thanked	1			1
1756	thanks-a-lot			1	1
1757	thanks-for	1			1
1758	thank-you-for	1			1
1759	thank-you-letters			1	1
1760	the-Alps		1		1
1761	theirs	1			1
1762	theme			1	1
1763	the-Missionaries-of-Charity		1		1
1764	themselves			1	1
1765	the-Nobel-Peace-Prize		1		1
1766	the-other-day			1	1
1767	these-days			1	1
1768	the-Thames			1	1
1769	thinking		1		1
1770	thinks		1		1
1771	third	1			1
1772	thirteen	1			1
1773	thirteenth	1			1
1774	those	1			1
1775	thousand		1		1
1776	through			1	1
1777	Thursday	1			1
1778	ticket		1		1
1779	Tok-Pidgin			1	1
1780	Tokyo-Olympics		1		1
1781	Tokyo-Tower		1		1
1782	touched	1			1
1783	touches	1			1
1784	tour		1		1
1785	training		1		1
1786	Trapp		1		1
1787	traveled		1		1
1788	trips		1		1
1789	trying			1	1
1790	twelfth	1			1
1791	twentieth	1			1
1792	twenty-first	1			1
1793	twenty-one	1			1
1794	twenty-second	1			1
1795	twenty-third	1			1

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
1796	twenty-three	1			1
1797	twenty-two	1			1
1798	typed	1			1
1799	UK			1	1
1800	UK.		1		1
1801	understood	1			1
1802	unfriendly		1		1
1803	uniform	1			1
1804	until			1	1
1805	useful		1		1
1806	useless			1	1
1807	vacations	1			1
1808	vanishing			1	1
1809	vet		1		1
1810	Victor	1			1
1811	video-game		1		1
1812	video-games	1			1
1813	view			1	1
1814	wait-for			1	1
1815	waiting-for			1	1
1816	walls		1		1

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
1817	wants		1		1
1818	warmer		1		1
1819	warn		1		1
1820	was-able-to		1		1
1821	was-covered-with			1	1
1822	was-surprised-at			1	1
1823	watch-your-step		1		1
1824	weakly			1	1
1825	weddings		1		1
1826	weeks		1		1
1827	welcome-to	1			1
1828	weren't		1		1
1829	Western	1			1
1830	what-do-you-mean-by			1	1
1831	what's-the-matter			1	1
1832	what's-up		1		1

no	word	g_1	g_2	g_3	総計
1833	what's-wrong-with			1	1
1834	wheels			1	1
1835	whenever			1	1
1836	whistled	1			1
1837	why-not	1			1
1838	wind		1		1
1839	winners		1		1
1840	wish			1	1
1841	wondered		1		1
1842	word			1	1
1843	worried			1	1
1844	worries	1			1
1845	would-you		1		1
1846	writes		1		1
1847	www	1			1
1848	yoga		1		1
1849	you're-welcome	1			1
1850	zoo	1			1

# 授業を見つめる視点

## — 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

### 概要

本調査は、教員と生徒が授業のどの要素に注目し、どのように意味づけするかを関心事とする。協力者が自覚的・選択的に言語化した認知情報をデータとして、その内容と表現における一般傾向と個別性を扱う。授業を正確に（間違えて）観察しているかどうかを評価するものではない。

初めに、教員29名と高校生29名の協力を得てVTR視聴を伴う質問紙調査を実施し、自由記述式の回答をカテゴリー分類した。続いて、教員6グループ18名と筆者が視聴VTRについて協議を行い、そのうち2グループの談話を分析した。

その結果、教員の回答の特徴として、「ねらい－評価」、「導入－展開－終末」など論理的・時間的關係を強く意識することなどが明らかになった。しかし、これらが必ずしも授業理解に役立っていないのではないかという疑問が生じた。一方、協議からは、相互作用の中で協力者が自身のビリーフを対象化しスキーマの特徴を自覚する様子を報告する。さらに、質問紙の回答、協議の発話それぞれに特徴的だった表現使用を比較する。

以上をもとに、「教員が授業を見る・理解する」ことの意味を考察する。

## 1 授業を「見る」ということ

公開授業の参観者は、同時多発的に進行する無数の現象の中から何を選び取り、何を考えているのだろうか。また、10年あまり授業を見ている高校生は、教員と違う視点を持つのだろうか。これらの疑問から調査は出発した。

### 授業研究の歴史

授業研究の目的や方法は決して普遍的ではない。むしろ、時代や文化を反映して変化するものである。佐藤学（2008）によると、観察と批評による授業研究のスタイルが紹介されたのは明治初期にもさかのぼる。これが、現在の「導入－展開－まとめ」の授業構成や発問研究などの起源ともなっている。一方、大正の新教育運動の中では、「私（一人称の教師）」と「～さん（固有名詞の生徒）」の対話による授業実践が「物語」の形で語られたこともある。さらに1960年代になると、専門領域として授業研究が大学で扱われ、各教科の教科教育学会が発足し、授業研究の「科学化」が志向された。同じ頃、指定研究校や地方教育センターが整備され、校内研修が「制度化」されて、現在に至る。

日本の授業研究は、生徒の学びを教授法の効果の現れと考へて教授技術の向上を重視する伝統と、特定の教室の「今、ここ」の生徒の学びをとらえることに主眼を置く伝統の2軸間を振り子のように往き来する大きな流れの中にあると言えそうだ。

### 熟達者の認知と思考

本調査は熟達者研究を意図しないが、実践を助ける認知の特徴を知ることは有用である。VTR再生法を用いた佐藤・岩川・秋田の研究（1990）は、熟達教員と初任教員の発話プロトコルの間に圧倒的な量・質の差異を見いだした。授業を見る熟達教員の思考は、(1)即興的で(2)臨場感を持ち、(3)多様な視点から(4)文脈に即して(5)柔軟に編成・再編成されることが明らかにされた。

米国学術研究推進会議（2002）は、熟達者の知識

について6原則にまとめている。(1) 有意な情報のチャンクを符号化して記憶する。符号を認識するスキーマが発達している。(2) 深い理解を反映する形で体制化された知識なので、関連するチャンクを一度にまとめて再生できる。(3) その文脈に関連する知識だけを活性化するので、作動記憶容量を節約できる。(4) 必要な知識を自動的かつスムーズに検索できる。しかし、(5) 専門分野の内容を上手に説明できるとは限らない。(6) 新奇な状況に知識を応用する柔軟性には個人差がある。「熟練しきった人」ではなく「十分熟練しているがさらなる熟練が可能な人」という熟達者観を持つかどうか、問題意識を持ち学び続けるかどうかに影響する。

### 実践中の省察的思考

授業実践において教員は幾多の意思決定を行うが、1つの選択と他の選択の間には関連がある。その関係性を Woods (2006) は2種類に分ける。1つは、結果中心の構造的関係であり、大きな決断とその下位決断のような主従関係と、順序やタイミングのような時間軸上の関係を含む。もう1つは、過程中心のダイナミックな関係で、計画・実行・解釈・評価が循環的または往還的になされる。前者は指導案や年間計画作成に、後者は授業・学期の進行途中に適した思考と言えないだろうか。行為し、状況からの反応を探り、目標達成に望ましい効果かどうか判断し、計画を修正し、次の行為につなげる…。事後的な反省よりも、一連の行為の中の省察が実践家特有の思考である (Schön, 1983)。

### 対話による学習

人は他者・自己・テキスト・環境などとの対話を通して学習する。生徒は一つ一つの発話の意味を各自の文脈の上で深めようとするが、授業進行を指導計画に沿わせようとする教員の発話は、それを妨げることがある (石井, 1997)。学習者の質的時間 (カイロス) は「高揚や沈静や中断を含むうねり」があり、「過去へとさかのぼったり未来へと飛翔したり現在を逡巡したりする可逆的な循環する」時間であり、時計が示す一方向的・均質的な量的時間 (クロノス) と必ずしも一致しない (佐藤学, 1996)。生徒中心の授業は偶発的に対話が生起する「筋書きのないドラマ」であり、教員には、時々刻々状況が変化する過程で、全体と個の動きを同時に読み取る柔軟

性と即興性が要求される (丸野・松尾, 2008)。

### 社会的営みとしての認知

教員の役割・生徒の役割・教員と生徒の関係・活動への参加の度合いと形態について、教員と生徒は異なる規準や期待を持ち、その期待に基づいて授業の営みを意味づける (Hall, 1998)。また、個人の社会的役割やアイデンティティに応じて、状況を読み解くために用いる手がかりや、判断内容を表現する言葉の選択も異なる (Hall, 2002)。

一方、認知は社会的に達成され、認知情報の使い方も社会的な同意や対立を背景として選択される (茂呂, 1997) という考えもある。意味も、主体と対象世界が人工物 (対話の相手、概念、言葉、文化などの文化的道具) を介して相互作用するとき、関係性の中に立ち現れる。つまり、意味生成は一方 (対象世界に内在する意味を主体が発掘する、または、主体が対象世界に意味を付与する) の過程ではない。丸野・松尾 (2008) は、暗黙の前提を問い直し、自らの思考過程をメタ認知し、認識や行動の枠組みを再構築するには、問題意識を共有し視点は異にする他者との対話が不可欠だと主張する。自分と他者の視点の「ズレ」に気づいたとき、自己の正当化や相手の批判に終始せず省察的に振り返ることが、自らのティーチングの理解のために重要となる。

## 2 調査の問いと方法

本調査は、授業 VTR から抽出した3つのシーンの視聴を伴う質問紙調査と、それに続く協議で構成される。

### 2.1 問い

以下の2つの問いを設定した。

- a. VTR 視聴する授業について、教員と生徒は何を手がかりに、どう判断・評価・推論するか。
- b. 教員間の相互作用がどのような談話を生み、授業理解にどう影響するか。

### 2.2 VTR 視聴を伴う質問紙調査

シーン2と3の回答の分析を踏まえるが、紙幅が限られるため、直接的にはシーン1に関する回答を引用して論じる。

## 協力者

現職教員と教育大学院生（簡略化して両者を「教員」と呼ぶ）合わせて29名、高校3年生普通科クラス29名、計58名の協力を得た。7名は大学院在学中の現職教員である。教職未経験の大学院生4名の回答は質・量とも経験者のものと似ており、教員に含むべきと判断した。

■ 表1：教員の教職経験年数と校種の分布

なし	6年未満	11年未満	16年未満	21年未満	26年未満	31年未満	31年以上	計
4	4	4	5	6	1	2	3	29

高校英語 (HE)	中学英語 (JE)	高校他教科 (H)	他校種 (M)	計
12	8*	4**	5***	29

(注) \*うち1人はT2, \*\*数学・物理・音楽, \*\*\*小学校3名と他教育機関2名

## 使用 VTR

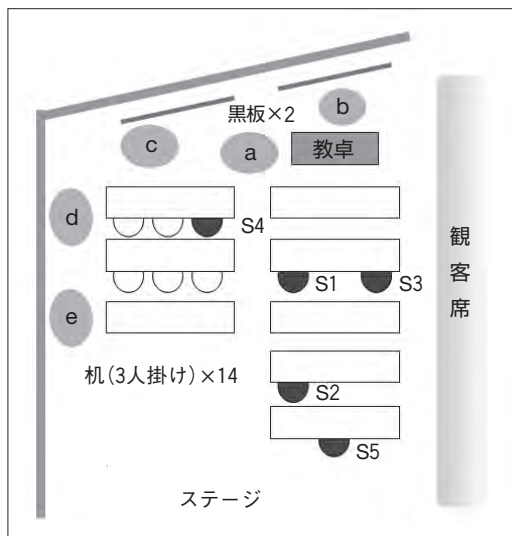
新里眞男先生（現・東京国際大学教授）が23年前パーマー賞<sup>(注)</sup>受賞後に行った公開授業（市販DVD）からシーンを3つ抽出した。生の授業やVTR全体の視聴を望む協力者もいたが、調査可能な範囲は限られる上、本調査の関心は授業自体の理解ではなく参観者の授業理解にあるため、本授業の特徴と思われるQ&A活動を含むシーンに限った。通常の授業観察になぞらえ、視聴回数は1回とした。

(注) 英語教育に顕著な貢献のあった国内の教員に贈られる賞

▶ 図1：抽出シーン

(授業開始後：およそ) 3分10秒～7分30秒	シーン1 (4分20秒)
9分55秒～17分10秒	シーン2 (7分15秒)
19分25秒～22分20秒	シーン3 (2分55秒)

▶ 図2：会場図



シーン1の内容は、生徒のスピーチとQ&Aから成る帯活動である。画面上確認できる発話と動作を以下に示す（一部割愛）。

### 授業スクリプト・シーン1

(T：授業者/S1：司会者/S2：発表者/S3～S5：質問者/Ss：他生徒/G：参観者、位置は図2「会場図」を参照)

- ① S1：(位置aに移動) Today, Mr. Sakaba and Miss Hayashi will make a speech to us. And well, Mr. Sakaba, please. (手で「ここへ」のジェスチャー。S2前へ。T位置dに) His theme is about his town, Kasai. (マイクを渡し位置cに。手で「ここへ」)
- ② S2：(位置bで一礼。全員S2に注目) Kasai is a place where I live now and is on the eastern bank of Arakawa. The people always call it the country. It was right to say so twenty years ago. There were a lot of fields and small factories, and if it rained a little harder, the drains flood. But after Tozai Line was opened in 1969, a lot of apartment houses were built, (T腕時計を見る) and factories got smaller. Now the po, population of Kasai is more than 150,000, and it is not the country any longer. (S2はS1にマイクを差し出す。S1は受け取らず小さな声でS2に何かささやく。T：That's good.) Thank you. (再びマイクを差し出す。S1は今度は受け取る)
- ③ T：(拍手) Why don't you give him a big hand? (S2以外が拍手)
- ④ S1：Do you have any questions or comments? Anyone? Mr. Kobayashi. (Tに視線を送る。T位置cに行き予備マイクを点検、S1に渡す)

- ⑤ S3 : Do you think which is more famous, Kasai or Tsunamachi? Tsunamachi is, uh, Tsunamachi is lived 何でもないですね, 今のね (一部の Ss が笑う。S1 は S3 に手で「続けて」のジェスチャー) Tsunamachi, where I live in now.
- ⑥ S2 : I think Kasai is more famous. (マイクを S1 に。Ss と G 笑う。S3 挙手。S1 は S3 にジェスチャーで発言を許可し S2 にマイクを渡す。T は位置 d に)
- ⑦ S3 : Why do you think so?
- ⑧ S2 : Because it is well-known for a lot of people. (T 笑う)
- ⑨ S1 : Do you have another questions? Oh, Mr. Nakamura.
- ⑩ S4 : (起立。S1 がジェスチャーで「後ろを向いて」と指示するが, S4 は S2 を見たま) Do you like your town? (S2 は手を耳に当て「聞き取れない」のジェスチャー。T が S1 に触れると, S1 は S3 のマイクを取りに行く) Do you like your town? (S2 再び手を耳に。S4 は区切りながら) Do, you, like, your town?
- ⑪ S2 : No, I don't.  
S1 : Do you have another one? Mr. Togashi.
- ⑫ S5 : (起立, S1 が持ってきたマイクを受け取る。S1 は通路にしゃがむ。T は位置 d から位置 e へ) I live in Tanashi, and do you think I live in country or city? (Ss 数人が顔を見合わせる。S2 反応せず。S5 ゆっくり) I live in Tanashi, and do you think it is country? (S2 は手で頭を抱えるジェスチャー。Ss, T, G 笑う)
- ⑬ S2 : I think it is (上半身を前傾させ) the country. (Ss と G 笑う)
- ⑭ S5 : I think it's not. It's, same as you, I think it is not country any more, but uh I don't think it is country right now, OK. Uh,
- ⑮ T : (ジェスチャー, 小声で) Make it shorter, shorter. (S5 笑いながら着席)

### 質問紙

シーンごとに、自由記述式の質問を設定し、1枚が1シーンに対応するA5判4枚綴りの冊子を用いた。4枚目では、教員には経歴など、生徒には英語学習観などを聞いた。各シーン視聴後にメモを完成する時間を取り、1回の調査に約50分を要した。

シーン1では、気づいたことや思ったことの自由な指摘を求めた。無意識に知覚された情報や言語化されなかった思考はデータに含まれていない。

### 分析と解釈

初めに回答を命題単位に区切り、各セグメントを具体的に検討する定性的コーディング(佐藤郁哉、

2008)を経てカテゴリーを生成した。次にセグメントを再検討しながらカテゴリーに分類し、数量的分布の確認と質的解釈を往還的に行った。完全に先入見を排した調査は存在せず(Seale, 1998),むしろ協力者・読者・筆者の経験や価値観を自覚的に交差させることで、実用的な意味が生成されることを期待した。

以下にシーン1に関する教員と生徒の回答を1例ずつ示す。1つのセグメントにつき記述内容と記述形態のコード(3.1.2, 3.1.3参照)を付し分類した(「/記号」は筆者による)。

回答例1(教員JE) 授業の狙い為何であるのかg-k/単元の中のこの時間の位置づけg-k/QA活動をする事前の指導はどう行われているのかh-k/定期的にこのような活動が行われているのであろうh-p/司会者,話す生徒,尋ねる生徒の流れがスムーズe-m/中学校3年間で履修できる単語が多く使われているc-m(セグメント数6)

回答例2(生徒S)スピーチもQAもすべて英語ですごいと思ったc-n/少し迷いながらも英語で話そうとする気持ちが伝わってきたa-q/みんな英語がなめらかだったa-m/英語のレベルが高いと思ったa-n/先生はあまり言わずf-m/生徒だけで授業をやっていたe-m/英語力を向上させるいい方法だと思ったg-n(セグメント数7)

## 2.3 VTR 視聴後の協議

### 協力者、および分析と解釈

質問紙調査後、6グループ18名の協力者と話し合い、最も話が弾んだ2グループの音声記録を文字化し、内容と表現の特徴を探った。本当は両方紹介したいところだが、そのうち1グループの協議スクリーンから3か所、時系列に沿って論じる。

## 3 質問紙の回答と協議の発話

### 3.1 VTR 視聴を伴う質問紙調査

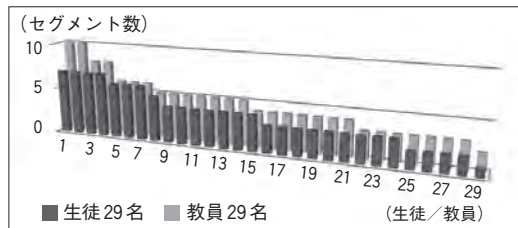
#### 3.1.1 セグメント数の集団間比較

集団間(図3および表2)にも、教職経験年数・校種・教科によっても、顕著な差は見られなかった。対象や方法の相違を考慮しても、発話プロトコルの平均文節数において約6.7倍(熟達教員1,039に対し新任教員151)の差を見いだした佐藤他(1990)の



報告と大きく異なる。例外的な熟達レベルにある人々を除けば、所属や経験年数に基づく差より個人差が大きい可能性がある。

▶ 図3：シーン1の回答セグメント数(1) (左から多い順)



■ 表2：シーン1の回答セグメント数(2)

集団名	平均	標準偏差	最大値	最小値
教員	4.8	2.0	10	2
生徒	4.0	1.7	7	1

### 3.1.2 記述内容に関するカテゴリー別比較

各カテゴリーの集団間比較を表3に示し、回答の傾向と特徴を述べる。また、筆者の解釈と問題の提

起も該当カテゴリーにおいて行いたい。マルの中の数字(①など)は「授業スクリプト・シーン1」と呼応する。

#### a. 生徒全体の英語運用(力)・意欲

「流暢ではないが…(HE)」以外は、学級全体の英語運用力と意欲の高さに言及した回答である。ただし、個人差の大きい(小さい)学級か否かの指摘はなかった。「笑いがあることは生徒の中で理解されている…(H)」のように、教員3名が笑いという根拠を示した上で聴解度を判断している。

#### b. 生徒個人の英語運用(力)・意欲

発音や流暢さを「良い/悪い」と大雑把に評価する回答が多い中で、教員3名と生徒1名が「質問の内容がスピーチの内容にあまり関係がない…(S)」のように発話と発話の関係性に触れている。2名のJEがVTRに登場する生徒個人について名前で言及していることも特筆に値する。

S2が質問を聞き取れなかった(⑩⑫)原因が彼

■ 表3：シーン1カテゴリー分類(内容)

総計 257 (100.0%)

記述内容に関する項目	教員 (%)	生徒 (%)
a. 生徒全体の英語運用(力)・意欲 「英語のレベルが高い」「質問が多い」「英語を話し慣れている」	28 (10.9)	30 (11.7)
b. 生徒個人の英語運用(力)・意欲 「スピーチをする人の視線が気になる」「質問が堅苦しくない」	16 (6.2)	10 (3.9)
c. 教室内の使用言語と言語使用 「日本語を使っていない」「聞く側に下手な相槌がない」	7 (2.7)	12 (4.7)
d. 授業経営・授業の雰囲気 「生徒は授業の流れをよく理解」「楽しそう」「他の人が退屈」	16 (6.2)	18 (7.0)
e. 生徒の役割 「生徒主体の授業である」「生徒同士で指名している」	19 (7.4)	19 (7.4)
f. 授業者の役割 「先生はただ見ている」「教師の役割は何だろうと気になった」	21 (8.2)	14 (5.4)
g. 本活動の構成と位置づけ 「授業の狙いは?」「単元構成・単位時間のゴールがわからない」	17 (6.6)	2 (0.8)
h. 事前指導・普段の指導 「この活動の準備は?」「どのくらい、どう育てられてきたのか?」	10 (3.9)	0 (0.0)
i. 関連性の低い指摘 「マイクはスタンドの方がよい」「制服と私服のやつがいる」	3 (1.2)	5 (1.9)
j. 他 「ノートは一切とっていない」「授業評価はA」	5 (1.9)	5 (1.9)
計	142 (55.3)	115 (44.7)

記述形態に関する項目	教員 (%)	生徒 (%)
k. 疑問提示 「内容をわかっているのか」「聞く側にとって価値のある情報か」	36 (14.0)	5 (1.9)
m. 観察事象指摘 「みんな注目している」「生徒が司会のようなことをやっている」	46 (17.9)	62 (24.1)
n. 評価 「すべて英語ですごい」「即座に質問している点がすばらしい」	41 (16.0)	33 (12.8)
p. 推測・分析 (比較・因果など) 「ドリル学習の時間が少しでよくなる」「リスナーのスキーマ活性」	11 (4.3)	10 (3.9)
q. 他 「対象者についての情報が必要だ」「日本人の授業ってかんじ」	8 (3.1)	5 (1.9)
計	142 (55.3)	115 (44.7)

の聴解力にあるのか質問者 (S4と S5) の発音にあるのか、意見が分かれた (5名対6名)。ここで、例えば「S2の聴解が問題だ」と判断したら、その診断が正しいとしても、3人の生徒のこの活動中の学びを理解したことにはなるだろうか。反対に、判断を一時据え置き生徒たちの発話を追うと、決定的なブレイクダウンを回避するために彼らが駆使したさまざまなストラテジーが見えてくる。S2はジェスチャーにより S4に反復を促し (⑩)、一方、単に繰り返しても通じないと予測した S4は文を単語ごとに区切り (⑩)、S5はスピードを調整した (⑫)。瞬時に個々の生徒の英語運用能力を概観・評価しようとする傾向が強く、そのためか、上述のようなコミュニケーション行為の詳細はあまり注目を集めなかったようである。

### c. 教室内の使用言語と言語使用

生徒の回答は、オール・イングリッシュで授業が行われた点に集中している。反対に教員の指摘は、「中学校3年間で履修できる単語が多く使われている (JE)」、「聞くときの姿勢として下手な相槌がなく… (JE)」のように具体的で多様だ。さらに、「QAが1回の流れで終わっているの、先生からのコメントやつなぎがあればもっと広がる… (HE)」という提案が出た。⑤～⑧と⑫～⑭のシークエンスでQへのAを受けて次のQを重ねているので、必ずしも指摘どおりではないが、ターン取りに注意を払ったことがわかる。「英語を話すか」だけでなく「どんな英語を話すか」、教員が言語使用を分析的に観察していることを物語る。

### d. 授業経営・授業の雰囲気

「参加」のとらえ方に差が出た。教員2名と生徒2名が「一体何人の人が活躍できたのか、活動量の面からは疑問 (M)」、「1人の英会話の力しか伸びないような授業の仕方… (S)」と判断した。一方、同数の教員と生徒が「笑いが自然に起こることから、生徒がコミットして聞いている… (M)」と、聞くことを「参加」の一形式とらえている。また、「男子ばかり発言しがち。女子受け身 (S女)」など、どの生徒がどのように参加しているか詳細に見て敏感に反応している生徒の回答と比較すると、教員が「生徒」を1つのフラットな集団のように考えがちなこと気づかされる。

### e. 生徒の役割

「司会者、発表者、質問者、聴衆の役割がきちんとしている (JE)」、「生徒が先生役をする授業は、効率が良かれ悪かれ、すごく勉強になる (S)」など好意的な評価がほとんどだった。

司会役への言及が特に多いが、その役割を支える具体的な行為についての指摘はなかった。スクリプトを追うと、例えば、S1は発話より非言語の使用をたびたび優先し (① 位置案内)、自らは脇役として振る舞う (⑫ シャがむ) ことで、質疑応答のスムーズな流れを前面に出している。他生徒との関係では、⑩でS1はS4 (前列) に後ろ (聴衆側) を向くよう合図するが、質問のあて先 (発表者) を見て話すというS4の判断が優先された。司会や質問ができる生徒は「いる」より「育てる」ことが多いのだから、S1やS4を評価するにとどまらず、役割を資源の1つとすることで彼らのコミュニケーション

が豊かになる過程を具体的にとらえたい。

#### f. 授業者の役割

教員の回答の半数は、「教師は何に注目しているのか。生徒のチェックとかはするのか (HE)」、「教師が授業をどうまとめるのか、まとめる必要もないものか (H)」のように、もっと積極的な授業者の関与を期待するものだった。残る半数は、「教員は生徒の活動を見ることに集中できる (HE)」、「存在感を消してよかった (HE)」と記述した。見守ることを1つの重要な役割と受け止めている。生徒はほぼすべての回答が授業者の行動に好意的だ。その上、教員が使わなかった「先生はあまり干渉せず」、「先生の介入が少ない」、「先生が生徒を尊重して何も言わない」という表現が興味深い。社会的役割と語彙選択の関係がうかがえる。

#### g. 本活動の構成と位置づけ

活動と活動、本時と前時、時間目標と単元目標など、時間的・論理的関係への視線は、教員に特有と言えそうだ。しかし、同じカテゴリーの回答でも質的には大きなばらつきがある。少数だが、「…効果的なスピーチの授業だとドリル学習の時間が少しくよくなる (HE)」、「speech で話題提供→リスナーのスキーマ活性→talkative にするしかけ (HE)」と観察事実に基づき意味を取り出している。反対に、「スピーチの狙いは何？ 聞く側の活動は何？ (JE)」、「授業の中のどの部分で行っているのか (JE)」、「授業の目標、手立てがわからないまま授業を見ていくことは非常に難しい (M)」など、通常は指導案で示されるであろう情報を要求する回答が9件あった。

多くの場合、授業の中の事実を丁寧にたどれば、指導計画は帰納的に浮かび上がってくる。指導案を手にした「ここは指導案どおり、ここは指導案と違う」と照合しながら、いわば「答え合わせ的」に授業を見ることは、授業者の計画・管理の手腕を判断するには役立つかもしれない。しかし、実際に授業の中で起こっている生徒の学びを理解するには、指導案から目を上げて授業そのものを見るのが不可欠ではないだろうか。

#### h. 事前指導・普段の指導

前項目と同様、教員だけに該当し、「事前の指導

はどう行われているのか (JE)」、「いつの時期の活動か？ (HE)」など、普段は指導案に見いだす情報について問う回答であった。

学習者一人一人の長期にわたる学びの積み重ねを知ることができれば、観察者の視点は豊かになるであろう。しかし現実には外部者である以上、知り得ることは限られる。教室の歴史の表層的な情報とともに「以前…だから、この授業で…が起こった」という安易な納得は、参観者自らの固定観念を強化しかねない。観察事実に基づいて、例えば「定期的にこのような活動が行われているのであろう (JE)」のように推論することが十分可能だし、授業を見る目を鍛えることにもつながるのではないだろうか。

#### i. 関連性の低い指摘

生徒からは私服着用、教員からはテーブルの高さなどに言及があった。限られた注意資源を重要度の低い情報に使うのはもったいない。大規模な研究授業なのでマイクを使用し、その「やり取りがわずらわしい… (HE)」のだが、筆者は確認のためあえてマイクを追いつけてみたところ、興味深いことに②で1度だけS1が受領を拒否したことに気づいた。続く流れから逆算して、スピーチ後は“Thank you.”を忘れないようS2に注意したと推測される。マイクのような周辺的要因からも、生徒による活動運営の一面が見えてくることもあるが、何を関心事とするかは意識的に選択したい。

### 3.1.3 記述形式に関するカテゴリー別比較

#### k. 疑問提示

主に「…なのか」、「…だろうか」で終わる記述は、教員の使用頻度が圧倒的に上回り、3つの内容項目に集中する。さらにこの疑問形は大きく2種類に分けられる。まず、「g. 本活動の構成と位置づけ」の回答17中7、「h. 事前指導・普段の指導」の10中8には、「事前の指導はどう行われているのか (JE)」のように、指導案にあるはずの情報の欠如の確認や情報の間接的な要求の機能がある。一方、「f. 授業者の役割」の回答21中9の「…なのか」が意味するのは、例えば「教師の視線は生徒全体に向いているのか (H)」がVTR視聴で確認可能な事実についての疑問ではなく「生徒全体に向いていない」ことへの非難であるように、自分のピリーフに適合しない事象への批判や不快感の表明と判断できるものが多

い (3.2.1と比較されたい)。

#### m. 観察事象指摘

「…が…をしている」と観察した事象をストレートに報告した回答は生徒の方に多い。両集団とも「e. 生徒の役割」, 「f. 授業者の役割」に関する記述で最も多く使っている。

#### n. 評価

一例を挙げると、「質問が多い(複数)」は観察事象指摘, 「即座に質問している点がすばらしい(HE)」は価値観に照らした評価の側面がより強いとして分類している。

教員は「a. 生徒全体の英語運用」, 「b. 生徒個人の英語運用」, 生徒は「a. 生徒全体の英語運用」, 「d. 授業経営・雰囲気」で多用した。

#### p. 推測・分析(比較・因果など)

洗練の度合いはさまざまだが、いずれも複数の事実や判断から導いた推論である。「英語での授業に慣れている(M)」, 「教師は客観的に評価できる形をとっているのかもしれない(M)」, 「今3年生の私たちでもこうはいかない(S)」など。

## 3.2 VTR 視聴後の協議

中学校英語教員4名と筆者による協議は、約50分の質問紙調査の後に約1時間行い、さらに「楽しいので続けましょう」という提案も出された。話し合いが弾む要因をメンバーの相性などに帰しても発展性がない。協議スクリプトから3か所抜粋し、談話の特徴を探ってみたい。

### 3.2.1 協議スクリプト1

教科書の新パート導入のQ&A(シーン3)では、音楽について授業者が10人の生徒に質問する。調査協力者たちは、同じ“Do you …?”という文型とトピックで発問を繰り返す授業者の意図について困惑しているが、おおむね結論を急がず、ターンを重ねて共同で推論している。

「かな」という語尾の使用が目にとまる。JE3が繰り返す「かな」が他の参加者(ここではJE4)にも伝播し、協議を通してたびたび出現する。そのうち①「どういう意図かなって」と⑤「どうして、そういう順番かなって」は疑問を表明するもの

が、仮に「どういう意図なのか」, 「どうして、そういう順番なのか」(3.1.2「k. 疑問提示」参照)に変えたときと比べ柔らかく、後続の発話に開かれている(逆に、批判的ニュアンスを含む「～なのか」には対話を打ち切る働きがあるとも言える)。他の4つの「かな」は推論を協議の場に載せる際に現れているが、これらも別の推論が続く余地を残している。⑤は協議全体を通して唯一JE4が自発的に始めた発話で、JE4による最も長い発話でもあるが、(音声記録ではより特徴的に)「かな」の繰り返しのリズムに乗って自然に出てきている。

#### 協議スクリプト1

中学校教員4名(JE1, JE3, JE4, JE5)と筆者(A)

- ① JE3: …この後疑問詞に突入するのかなとも思ったんだけど、でも高校の授業で疑問詞じゃないよなと疑問に思いながら見てたんですよ。どういう意図かなって。
- ② JE1: それに3番目(のVTRでの指名)はランダムでしたよね。
- ③ JE5: あれだったら全員に聞いた方がいい…。
- ④ JE3: もしくはニューバートの導入だから、ただのウォーミングアップだけ、聞く・話すのただのウォーミングアップだったのかな。
- ⑤ JE4: 私は、音楽から、楽器、そしてコンサートの順に質問してたので、これはどういう、どうして、そういう順番のかなって、コンサートの話を読ませたいので、そういうことで、簡単なんだけど生徒に質問していつてるのかなって思ったんです。で、inputからoutputにつなげて、最初から聞いて、こんなふうなことを勉強するって想像させて、物語を読ませて、最後に英語でまとめるとか、そんなふうにするのかなって自分の中で展開を予想したんですけども。

### 3.2.2 協議スクリプト2

授業研究の文化は地域や校種ごとに異なる(三野宮, 2010)。「導入」は大抵の教員にとってなじみ深い用語だが、それが具体的に意味する内容は多様である。ここでは、中学校教員4人の間では既に暗黙の前提となっている「導入」の概念だが、筆者(高校教員)のためにJE1が説明を始めた。すると、①では「モヤモヤして気になる」内容や理由を十分明らかにできなかったJE5が、JE1と相互作用的にブリーフの言語化を進め(②~⑨)、自らのスキーマを対象化する過程で、⑩では「モヤモヤ」の正体を突き止めた。JE3も、共有する暗黙知が他者によ

て語られるのを聞き、⑩では自分が授業者の意図（協議スクリプト1）に強い疑問を持った理由を理解した。暗黙知を共有するJE4名と、共有しないA、その「ズレ」を意識できるJE1という構成が「ピリフを言語化してテーブルに載せ、複数の視点から眺めてみる」必然性のある状況を創り出したと思われる。

#### 協議スクリプト2

中学校教員4名（JE1, JE3, JE4, JE5）と筆者（A）

- ① JE5: すごいモヤモヤして気になるんですけども、何を教えたかったのかなって。「本文の何ページをやります」って、そんな、それでいいですか。何なのかが知りたいです。
- ② JE1: 中学校で言えば、学習課題が知りたいんでしょう。
- ③ JE5: 「こういうふうにできるようにならう」のところが知りたいんです。
- ④ JE1: 中学校だと、もう最初に「できるようにならう」って感じですね。
- ⑤ JE3: 「今日は what の使い方を勉強しよう」とかね…。
- ⑥ JE5: 教科書なら「内容が今までこうだったから今回どうなるかな」って。
- ⑦ JE1: そうそうそう。「音楽だったよ」とかね。
- ⑧ JE5: 話題はこれこれっていうのをちらつかせながら、推測させてって。
- ⑨ JE1: それを引き出すための導入なんですよ、中学校の研究授業っていうのは。だから、こっちからバーンと「今日は現在完了だよ」というやり方はしません。しませんけども、いろんな会話の中から「じゃ、それ英語で言ってごらん」って言ったときに、言えないってなったときに、「言えないよね。それを今日、知ったら言えるんだよ」ってことで、「これを勉強しよう、この言い方を勉強しよう」って感じでの引き出し方の導入なんですよ。だから前時の復習に時間かけないですよ。
- ⑩ JE3: だからこそ、あの Do you have ...? が疑問だったんです。これからどういう課題を持ってくるんだろうって。(協議スクリプト1①参照)
- ⑪ JE5: 導入って言われると、もうそこに目が向いて。だから「課題の提示は何なんだ?」って。

#### 授業スクリプト・シーン3より抜粋

- ① T: How about you, Kobayashi? Do you play any kind of musical instrument, 楽器?
- ② S7: Uh, I play the guitar a little.
- ③ T: Yes, you do play the guitar a little. What do you mean by "a little"?
- ④ S7: すこし
- ⑤ T: すこし, yeah, I know. But have you ever given a concert?
- ⑥ S7: Of course, no.
- ⑦ T: Of course, no. Why do you say "of course"?

#### 協議スクリプト3

中学校教員4名（JE1, JE3, JE4, JE5）と筆者（A）

- ① A: 英語圏では Yes, I can play the guitar. って言うところを、日本人はすぐに only a little って。そこを指摘してるかもしれないと思うんですよ。「つけない方がいいよ」っていう意味で。(JE1: なるほど。なるほど。)
- ② JE5: そんなに深いこと、文化までいったんですね。深い。
- ③ JE1: 私は皮肉で言ったのかなって思っていました。
- ④ A: 本来 Oh, I can play the guitar. か、または「本当に少しなんだってば」って言うときは I started only three months ago. とか。(JE3: あ〜。JE5: なるほど、なるほど、なるほど。JE1: なるほど、なるほど。)
- ⑤ A: 少なくとも日本語訳は出てこないですよ。
- ⑥ JE1: だから皮肉ったと思ったんですよ、先生が。
- ⑦ A: 「すこし」、「yeah, I know」
- ⑧ JE5: あ〜すごいな。先生はそういう背景でしゃべってるんだけど、彼自身は「すこしだよ」って言ったんですよ。「すこし」、そこを知りたいですよ、生徒だったら。「え、先生なんで笑ったの?」って思いますよね。  
(中略)
- ⑨ JE1: すごい勉強になります。ねえ。すごい楽しい。普通の研究授業なんて面白くないもんね。中学校の先生だけで授業見てるぶんには、「導入ー展開ー終末」、「この文法」、「ここを教えるためには」っていうのしかやらないんだよ。ね。「この活動をどうやるべきか」って固定してるんですよ。でも、こういうディスカッションは違うじゃないですか…。

### 3.2.3 協議スクリプト3

協力者と一緒>VTR中の発話や行動を前後関係の中で考えてみたいと思い、「授業スクリプト・シーン3」を示しながら、「すこし」について筆者から話題提供を行った。

この協議で参加者は、協働で新しい視点を獲得する授業研究の有益さと楽しさを実感することができた。授業研究に枠組みを用いると便利ではあるが、無自覚に使っていると参観者自身を枠にはめてしまいかねない。自らの視点を知るためにも、教育者間の「異文化交流」は大きな意味を持つと感じた。

JE1のコメント⑨は、授業研究に特定の枠組みを常時使うことで、見えやすい部分と同様に見えにくい部分が生じることを示唆している。いつでも使える優れた授業研究法を期待するより、目的に応じて複数の方法を使い分けたり組み合わせたりする方が、授業を柔軟に見る力をつけられるのではないだろうか。

## 4 授業を「理解する」ということ

質問紙の回答において、教員と生徒のセグメント総数に大きな差はなかった。高校3年生ともなると授業を見て語る力が十分ついているとも言えるし、一部の熟達者に限らず一般の教員たちも授業を研究する力をもっとつけないといけないとも考えられる。

カテゴリー別に検討すると、教員・生徒それぞれの視点の特徴が、いくつか読み取ることができた。第1に、生徒はオールイングリッシュである点に目を奪われているのに対し、教員には語彙・発音・談話などに着目して言語運用を分析した回答が多かった。第2に、参加や役割の観点では、概して教員より生徒の側に敏感に反応し表現する回答が含まれていた。授業者の役割をめぐっては特に評価が分かれ、立場によって役割期待が異なることを印象づけた。第3に、教員には、指導案に示されることの多い「目標一手立て」、「年間計画ー単元ー本時」など時間的・論理的枠組みと照合しながら授業を観察するスタイルに慣れている人が多いようだった。

しかし、これら単線型の論理だけでは複雑な人間の言動や思考はとらえきれず、よって理解しにくい現象は「取るに足りない」として意識から排除されたり、初めからスキーマの外にこぼれ落ちることが多い点には注意が必要である。

### 授業を「描写」する

質問紙では事実の一面だけをとらえて報告する回答や、理由を示さず自分の判断のみを述べる回答が多かった。2つ以上の観察事実の関係性を分析し、根拠のある推論を働かせているものは少数だった。

Allwright (2006) は授業リサーチの方向性として“from prescription to description to understanding”を提案する。これを教員の授業研究に当てはめる

と、効果的だと思われる授業の枠組みや教授法などの「処方」どおりか否かを確認する授業研究から脱却し、実際に起こっている授業の事実を丁寧になぞって言語化する「描写」へ、そして、成員すべての発話・行動・表情などの間に有意味な関係を見いだし授業の多層性と複雑性を明らかにする「理解」への移行ということになろう。つまり、良い授業かどうかの判断を据え置き、短絡的に見いだされる因果関係も保留し、描写を厚くすることが、理解を深める鍵になるとと思われる。

授業の個々の事実と全体の流れを両方一度に見て描写を厚くするには、心構え以上のものが必要だ。例えば、VTR 視聴中にメモを取るよう口頭と紙面で案内したが、意外にも、観察とメモを同時に行った人は5名に満たなかった。筆者は、米国の大学・大学院で学んだフィールド・ノートの取り方を今も重宝している。授業描写に役立つスキルには、意図的・組織的に訓練することによって獲得できるものがあると思われる。

多くの教員が、指導案作成に役立つ枠組みを用いて授業観察を行っていると推測される。「導入ー展開ー終末」がどんなに便利な道具だとしても、釘を打つためのハンマーで木を削りペンキを塗るのが賢明でないように、授業の営み・学びのありようの描写には他の理論や方法を使った方がよい。また、協議の参加者は、視点を異にする他者や言葉などの文化的道具を介して授業を理解し自らのビリーフやスキーマを自覚した。小さなことのように思えるが、語尾などの表現を変えるだけでも対話や思考の流れは影響を受けるものである。教員養成の段階などで、授業の描写を支える知識や技術が獲得できれば、授業研究は違うものになるだろう。

### 自己理解とビリーフの更新

「教員が授業を見る」ことの最終目的は、授業改善である。よって、「正しく見られるか」より「役に立つ見方ができるか」が重要だ。それは、自分の授業ですぐに使えるテクニックを盗むことではない。玉井 (2009) によると、観察した事実だけでなく「そのときに自分の心の中に起こったさざめき」、つまり自分自身を理解の対象にして初めて、授業改善のための行動につながるような解釈が生まれる。授業を見て強く引きつけられる（嫌悪を感じる）場面があったら、授業の良し悪しを考えるより、観察

事実と相互作用してその感情を引き起こしているものが自分の中の何であるかに目を向ける方が、生産的である。なぜなら、ビリーフは教員の「根幹を支えるもの」であるが、常に更新し続けないと「気が付かないうちに自分を硬化させてしまう原因」（玉井）となるからだ。授業参観は自己理解と結びついて初めて授業理解となる。

「授業の見方は人それぞれだ」と一言で片づけるのは容易だが、それは「誰の視点にも興味がない」、「自分の視点も変えるつもりはない」と言うのと変わらない。筆者は調査前に考えつく限りの回答を予測したつもりだったが、想定外の回答、何度読んでも腑に落ちない回答の数々に、新鮮な感激と戸惑いを覚えた。なぜ回答者がそう記述したか、自分がその回答に抱く親近感や違和感はどこから来るのか、何十回となくVTR・スクリプト・回答を見比べては考えた。「自分の授業観が間違っているかもしれない」と疑ってみるのは、非常に嫌な経験だった。そのような数か月を経て書いた本稿は、調査報告であると同時に、筆者個人にとっては反省文であり決意表明でもある。自分が今までどんなに「授業を見

たつもり」になっていたか、いかに生徒の学びを見る目が鍛えられていなかったか、調査の過程で他者の視線をたどる経験により自覚できた。

### 教員中心の授業研究

おそらく、これと同様の成果は、対話を基調とする協働的な授業研究において、もう少し楽しみながら達成できるのではないか。教員のための学びの共同体を作るのは、決して簡単ではないが、不可能でもない。残念ながら、今日の教員教育や研修において「現職教員の学び」の特徴や意味は理解も尊重もされていないと感ぜられることが多い。従来の研究授業の伝統を無批判に受け継ぐのでも、教員性悪説に立つ奇怪な制度を発明するのでもなく、教員が学び育つ過程が明らかにされ、教員中心の教員教育・研修が支援されることを願いたい。

### 謝 辞

調査協力者の教員と生徒の皆さま、(財)日本英語検定協会、和田稔先生、選考委員の皆さまに、心から感謝申し上げます。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \* Allwright, D. (2006). Six Promising Directions in Applied Linguistics. In *Understanding the Language Classroom*. Gieve, S. and Miller, I.K. New York: Palgrave Macmillan.
- \* 米国学術研究推進会議 (編著). 森敏昭・秋田喜代美 (監訳). 21世紀の認知心理学を創る会 (訳). (2002). 『授業を変える：認知心理学のさらなる挑戦』. 京都：北大路書房.
- \* Hall, J.K. (1998). Differential Teacher Attention to Student Utterances: The Construction of Different Opportunities for Learning in the IRF. *Linguistics and Education*, 9 (3), 287-311.
- \* Hall, J.K. (2002). *Teaching and Researching Language and Culture*. London: Pearson Education.
- \* 石井恵理子. (1997). 「教室談話の複数の文脈」. 『日本語学』 Vol.16, No.3, 21-29.
- \* 丸野俊一・松尾剛. (2008). 「対話を通じた教師の対話と学習」. 秋田喜代美・キャサリン・ルイス (編著). 『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』, 68-97. 東京：明石書店.
- \* 茂呂雄二. (1997). 「教室の声のエスノグラフィー—授業の談話分析の課題—」. 『日本語学』 Vol.16, No.3, 4-12.
- \* 新里眞男 (授業者). (1987). 「1987年度 語研大会公開授業①筑波大学付属高等学校 1年生」 (DVD). Japan Laim Original DVD Series.
- \* 三野宮春子. (2010). 「授業改善努力を支える努力：授業研究会を変えた指導主事たちの語りをとおして (下)」. 『英語教育』 3月号, 65-67.
- \* 佐藤郁哉. (2008). 『質的データ分析法 原理・方法・実践』. 東京：新曜社.
- \* 佐藤学. (1996). 「現代学習論批判—構成主義とその後」. 堀尾輝久・須藤敏昭他 (編). 『講座学校 第5巻 学校の学び・人間の学び』, 153-187. 東京：柏書房.
- \* 佐藤学. (2008). 「日本の授業研究の歴史的重層性について」. 秋田喜代美・キャサリン・ルイス (編著). 『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』, 43-46. 東京：明石書店.
- \* 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美. (1990). 「教師の実践的思考様式に関する研究 (1)—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」. 『東京大学教育学部紀要』 第30巻, 117-198.
- \* Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- \* Seale, C. (1998). *Researching Society and Culture*. London: Sage.
- \* 玉井健. (2009). 「リフレクティブ・プラクティス—教師の教師による教師のための授業研究—」. 吉田達弘他 (編) 『リフレクティブな英語教育をめざして：教師の語りが拓く授業研究』, 119-190. 東京：ひつじ書房.
- \* Woods, D. (2006). Who Does What in the 'Management of Language Learning'? Planning and the Social Construction of the 'Motivation on Notice'. In *Understanding the Language Classroom*. Gieve, S. and Miller, I.K. New York: Palgrave Macmillan.



# 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

## —教師をめざ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

### 概要

本研究では教師をめざしている教員養成課程の大学生が行った中学校と高等学校での授業を想定した模擬授業について、Frölich, Spada and Allen (1985) で開発された授業分析手法である、Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme (COLT) を用いて分析し、それぞれの授業におけるコミュニケーション志向の特徴を分析した。その後、分析結果をもとに授業者に面接調査を行い、授業の背景にある授業者のビリーフ（考え）を明らかにした。

結果は授業分析により活動形態、活動内容、学習者の使用技能、教師・学習者の言語使用の観点により、それぞれの学生教師（教育実習生）が行った授業のコミュニケーション志向の特徴を明らかにできた。また、面接調査の分析により、学生教師のビリーフが模擬授業のコミュニケーション志向の特徴に反映されていることが明らかになった。また、各教師が行った模擬授業の背景にあるビリーフも明らかになった。

## 1 はじめに

近年の英語教育において、1990年に施行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が最も重要な目標として掲げられている。2009年に文部科学省から発表された、高等学校の新学習指導要領（文部科学省、2009）においても、コミュニケーション能力の育成が求められており、英語授業は実際のコミュニケーションの場面とすることとされ、授業は英語で行うことを基本ととしている。そ

れに伴い、これからの英語教師はこれまでも増してコミュニケーションを志向した授業を行うとともに、授業における英語使用率の向上が求められる。

しかし、教師の間でどのような授業がコミュニケーションを志向しているか、十分な議論がなされていない。特に、未来の英語教師を育成している大学の教員養成課程において、学生たちが授業のコミュニケーション志向性についてどのように考え、どのように授業を行おうとしているかということについて、十分な議論や研究がなされていない。

本研究では教師をめざしている教員養成課程の大学生が行った中学校と高等学校での授業を想定した模擬授業について、Frölich, Spada and Allen (1985) で開発された授業分析手法である、Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme (COLT) を用いて分析し、それぞれの授業におけるコミュニケーション志向の特徴を分析する。その後、分析結果をもとに授業者に面接調査を行い、授業の背景にある授業者のビリーフ（考え）を明らかにする。

## 2 先行研究

### 2.1 言語教師認知

言語教育において、近年、教師のビリーフについての研究が注目されている。教師のビリーフは教師の授業での判断や行動に影響を与えられ、言語教育をより理解するためには教師の認知のあり方を知る必要があると多くの研究で指摘されている（Freeman & Richards, 1996; Freeman, 2001;

Borg, 2003)。教師のビリーフ研究は教師認知の分野と結びつき、言語教師認知という比較的新しい研究分野として注目を集めている。笹島・ボーグ(2009)によると、言語教師認知研究とは「言語教師がどう考え、何を知り、何を信じているのか、そして何をしているのか」という認知プロセスを取り扱うものと定義している。

言語教師認知の研究方法として、笹島・ボーグ(2009)では自己申告(質問紙調査やテストなど)、口頭記録(構造、半構造、再生刺激法などによる面接など)、観察(授業、行動など)、反省手記(日誌、自伝、コンセプト・マッピング(特別な概念やその概念間の関係を図示する)など)の4種類の手法を紹介している。

質問紙調査による研究としては笹島・ボーグ(2009)の中で、Horwitz(1985, 1987, 1988)による学習者のビリーフを測定するための質問紙であるBALLI(Beliefs About Language Learning Inventory)を英語教師の認知の質を特定することを目的として改定したものを利用し、日本の中学校・高等学校の英語教師の教師認知とスコットランドの英語教師の教師認知との比較研究を行っている。中村・志村(2010)では同様の質問項目を利用し、小学校外国語活動を担当している教師の言語教師認知の分析を行い、小学校教師は語彙指導を重視し、理論的な文法知識も有用であると考える一方、文法指導は重視していないということなどを明らかにしている。

口頭記録の研究としてはNakamura(2006)が小学校教師のビリーフを授業観察と面接から分析し、中学校教師と異なる要素があることを示した。また中村・萬谷・志村(2009)では小学校と中学校教師がそれぞれ学校種の異なる授業を見た反応を分析したところ、「授業の作り方やねらい」、「評価観」、「学習者への教師のかかわり」などで違いが見られたとしている。

反省手記の分析研究としては古家(2006)が教員養成課程に在籍する学生が行った模擬授業の感想や反省を分析し、授業計画・実施・評価に関する困難点を調査した。結果は授業対象となる学習者のレベルに合わせることで、時間配分などに困難を感じている学生が多いことが明らかになった。猪井(2003)が教育実習の実習日誌の分析により、教育実習生が考えている英語教育の技術について、発問の方法や板書の方法などの基本的教科指導技術と指導の難し

い学習者への対応などの一般的教科指導技術に分けられることを指摘している。教育実習日誌の分析は他にもBailey(1990)、深沢・野澤(1995)、Numrich(1996)など多くの研究がなされている。

授業分析に関しては恩藤(1982)が8名の教育実習生の研究授業の教師・学習者の発話をカテゴリー化して分析を行い、「教師の発言率が学習者の2.3倍多い」、「教師の英語使用率が低い」、「学習者の英語使用が単純応答や繰り返しのみ」、「間接的な教師の発言率が低い」など、授業の改善点を指摘している。Shiratori and Shimura(2009)では教員養成課程の学生6名が行った模擬授業における教師の英語・日本語使用量と使用場面を分析し、授業の進行や学習者への指示など、いわゆる“Classroom English”の場面での英語使用率が低い教師が多く見られ、これらの場面での英語使用を増やすことで授業全体の英語使用率を高めることができると指摘している。

## 2.2 COLT による授業分析

COLTは前述したように、Frölich et al.(1985)で開発された授業分析手法である。COLTはCommunicative Language Teaching(CLT)や第二言語習得研究の理論をもとに考案されたコミュニケーション志向を測定する手法で、英語授業をこの手法を用いて分析することにより、授業がどの程度コミュニケーションを志向したものを客観的に示すことができる。

COLTには教室における言語活動と指導過程の観察・記録を行うPart Aと、教師と学習者または学習者同士の発話をカテゴライズするPart Bの2種類の分析方法が目的に応じて使い分けられている。

米山・大湊・須田・前野・吉田(2003)によると、COLT Part AはCLTに関する教育学的問題に由来するカテゴリーを中心に構成されており、教師と学習者によって行われた活動ごとに教室での指導を時間によって記述し、どの程度コミュニケーションの傾向があるかを測定する手法である。COLT Part Bについて、米山他では第一言語習得、第二言語習得研究の問題を反映しているカテゴリーで構成されており、活動内に発生した言語的なやり取りを記述したものとしている。

COLTを用いた研究は石塚・横山・平田・青木・伊藤他(2005)が日本の大学における英語を母語と

する教師が担当している4つのコミュニケーション授業をCOLT Part Aで分析し、授業の目標が同じであっても担当者の違いによって特徴が異なることを指摘し、青木・石塚・横山・酒井・河合(2008)は上記の授業をCOLT Part Bで分析し、教師間の授業方法の違いと授業目標への反映状況を明らかにしている。米山他(2003)はCOLT Part AとCOLT Part B両方の手法を用いて2名の教師が行った中学校の授業を分析したところ、どちらの授業も高いコミュニケーション志向を示す特徴が見られたが、その特徴は多くの点で異なっていたとしている。志村(2010)では教員養成課程の大学生4名が行った模擬授業をCOLT Part A, Part B両方を用いて分析し、それぞれの授業の特徴を明らかにするとともに、コミュニケーションを志向した授業への改善点を指摘した。

### 3 研究課題

以上のような先行研究を踏まえ、日本の教員養成課程を有する大学において、将来教師をめざしている学生たちが行った模擬授業において、どのような授業を行い、その授業がどの程度コミュニケーションを志向しているかを明らかにするために、COLTによる授業分析を行った。また、その授業を行う際、学生教師のどのようなピリーフが影響していたかを明らかにするために、授業を行った学生への半構造化面接を実施した。以上の点を考慮し、本研究では以下の2つの研究課題を設定した。

1) COLTによる授業分析は、学生教師が行った模擬

授業のコミュニケーション志向性に関する特徴をどのように明らかにするのか。

2) 学生教師の英語指導に関する考え(ピリーフ)は模擬授業にどのような影響を与えているのか。

研究課題1に対しては「5結果」で4名の学生教師による授業におけるコミュニケーション志向に関する特徴の分析を行い、「6考察」で研究課題2である、授業の背景にある教師のピリーフについての考察を行う。

## 4 研究方法

本研究ではある教員養成系大学の英語教育を専攻している1年生から3年生までの学生が、2008年10月から2009年2月にかけて自主ゼミで行った18の模擬授業の中から、英語使用率が高かった4名の学生が行った授業を抽出し、それぞれTeacher 1, 2, 3, 4と名づけて分析した。Teacher 1とTeacher 2は中学校の授業を、Teacher 3とTeacher 4の授業は高等学校での授業を想定している。授業者の詳細な情報を表1に示す。授業の指導案は大学の英語教育担当教員と自主ゼミの指導を担当している高等学校の教員が事前に指導を行い、学習者のコミュニケーション能力育成を目的とし、英語使用の多い授業を行うように指示している。ただし、どのような授業がコミュニケーションを志向しているかという具体的なモデルは指示していない。生徒役は授業を行っていない学生と、授業を担当しない4年生の学生が行った。授業のすべてをビデオカメラとICレコーダーで記録し、ターンごとにトランスクリプト

■ 表1：模擬授業を行った大学生教師の詳細情報

	Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
学年	3年	1年	3年	2年
性別	男性	女性	女性	女性
学校種類	中学校	中学校	高等学校	高等学校
学年・教科名	2年生	2年生	英語I	英語II
使用教科書	NEW CROWN English Course 2 三省堂	NEW CROWN English Course 2 三省堂	WORLD TREK ENGLISH COURSE 1 桐原書店	PRO-VISION ENGLISH COURSE 2 桐原書店
単元	Lesson 7 How Can We Find Out?	Lesson 5 Speech 'My Dream'	Lesson 10 What is Meaningful International Cooperation?	Lesson 6 Legendary Speech in Rio

を作成し、トランスクリプトとビデオを参照しながら、COLT Part Aによるコーディングを行った。次にトランスクリプトを参照し、COLT Part Bによるコーディングを行い、それぞれの授業におけるコミュニケーション志向と授業の特性を分析した。

COLTの分析結果をもとに、それぞれの授業の背景と教師のビリーフを知るために、授業を行った4名の学生に面接調査を実施した。実施時期は2010年2月で、面接を行う前に、研究の意義と目的を対象者に口頭で説明し、調査協力を依頼し、同意を得た。面接の所要時間は30分から50分で、いずれも授業時間外に行った。面接は模擬授業を行ってからかなりの時間がたっているため、再生刺激法を利用し、実際の授業のビデオを見ながら行った。面接の質問には半構造化面接法を採用し、COLTによる分析結果から得られた特徴を中心に質問を行った。半構造化面接法とは質問項目や順序などの質問内容をあらかじめ決定しておく構造化面接法と、研究テーマに沿った大まかな話題が設定されているだけの非構造化面接法の中間的なもので、話題に応じて、調査対象者に自由に語ってもらう部分と、質問の枠組みに従って回答してもらう部分に分ける面接方法である(小泉・清水編, 2007)。その際、授業の背景をより詳しく知るために、授業のコミュニケーション志向性に関する考えを尋ねる質問と、大学の英語専門科目と模擬授業との関連についての質問を付け加えた。半構造化面接のために用意した質問項目を資料1に添付する。

集めた面接データをもとに、トランスクリプトを作成し、グランデット・セオリー・アプローチ(Strauss & Corbin, 1998; 才木クレイビル, 2008a, 2008b)のオープン・コーディング(データのコード化)の手法を用いて分析し、授業者の面接内容をグループ化し、いくつかのカテゴリーを作成し、授業の背景にある授業者のビリーフを探った。オープン・コーディングとはデータを読み込んで、切片にラベル名をつけ、カテゴリーを作る作業のことで、データの持つ意味を深く理解するために重要な作業であるとされている(才木クレイビル, 2008a)。

グランデット・セオリー・アプローチ(GTA)は主に医療・看護系の質的研究の分野でよく利用されている分析手法で、分析手順が比較的明確で、妥当性が高いとされている(小泉・清水編, 2007)。英語教育の分野においても、河合(2008)では英語教師

に好かれる研修と嫌われる研修について、14名の中高の英語教師を対象とした自由記述アンケートの質的研究にGTAを利用し、その要因を明らかにしている。また、菅原(2009)では学習者の性格と認知スタイルの関係について、2名の大学生に半構造化面接を行い、その結果をGTAで分析している。池田(2009)では小学校英語活動における、日本人教師と外国人教師とのティーム・ティーチングが成功する際の要因を探るために、日本人教師と外国人教師それぞれに半構造化面接を行い、その結果をGTAで分析している。

#### 4.1 COLTのカテゴリー

授業分析に採用したCOLTはFrölich et al. (1985)で開発され、Spada and Frölich (1995)で一部のカテゴリーの内容が改訂されている。本研究ではSpada and Frölichのカテゴリーを採用した。

COLT Part Aのチェックリストには活動の時間(Time)、活動とエピソード(Activities & Episode)の番号を入れる部分、5種類のカテゴリーと各カテゴリー内の項目があり、それぞれの活動における配当時間について、各カテゴリー内でパーセンテージを算出する。また、1つのカテゴリーが1つの項目のみで構成されるものをExclusive focusとしてカテゴライズし、同じカテゴリー内で2つ以上の項目がある場合、多くの時間が充てられているものをPrimary focusとし、その項目名を最初に記述する。さらに、2つ以上の項目が同じぐらい扱われているものをEqual focusとしてカテゴライズする。COLT Part Aの各カテゴリーと項目は志村(2010)で以下のように示している。

##### I. 活動形態 (Participant Organization)

- A. クラス (Class) (1) 教師⇄学習者 / クラス (T⇄S/C), (2) 学習者⇄学習者 / クラス (S⇄S/C), (3) 一斉活動 (Choral)
- B. グループ (Group) (1) タスクが同じ (Same task), (2) タスクが異なる (Different task)
- C. 個人 (Individual) (1) タスクが同じ (Same task), (2) タスクが異なる (Different task)

##### II. 活動内容 (Content)

- A. 授業運営 (Management) (1) 手順の説明 (Procedure), (2) 学習者に対しての指導 (Discipline)
- B. 言語 (Language) (1) 形式 (Form), Formの要

素として、語彙 (vocabulary), 発音 (pronunciation), 文法 (grammar), スペリング (spelling) を分ける。(2) 機能 (Function), (3) 談話 (Discourse), (4) 社会言語学的要素 (Sociolinguistics)  
C. その他のトピック (Other topics) (1) 身近な話題 (Narrow), (2) 広範囲の話題 (Broad)

### III. 活動内容の制限 (Content Control)

(1) 教師・テキスト (Teacher / Text), (2) 教師・テキストまたは学習者 (Teacher / Text / Student), (3) 学習者 (Student)

### IV. 学習者の使用技能 (Student Modality)

A. リスニング (Listening), B. スピーキング (Speaking), C. リーディング (Reading), D. ライティング (Writing), E. その他 (Other)

### V. 教材 (Material)

A. 教材の種類 (Type) (1) 文字教材 (Text) a. 文や句が短いもの (Minimal), b. 物語や文章など長いもの (Extended), (2) 聴覚教材 (Audio), (3) 視覚教材 (Visual)

B. 教材の出典・目的 (Source) (1) 第二言語母語話者用 (L2-NNS), (2) 母語話者用を第二言語教育用に作り変えたもの (L2-NSA), (3) 母語話者用 (L2-NS)

COLT Part B のカテゴリーは以下の6つのカテゴリーで構成されており, COLT Part A 同様に, それぞれのカテゴリー内に項目がある。それぞれのカテゴリー内で発話量 (ターンごと) とその割合を算出する。また, 教師と学習者の発話について別々に結果をまとめる必要がある。COLT Part B のカテゴリーと詳細項目について, 志村 (2010) で以下のように示している。

#### I. 非授業活動 (Off task)

#### II. 使用言語 (Use of target language), 母語 (L1) / 第2言語 (L2)

#### III. 情報格差 (Information gap)

a. 情報提供 (Giving information) (1) 予想可能情報 (Predictable), (2) 予想不可能情報 (Unpredictable) b. 情報要求 (Requesting information) (1) 擬似要求 (Pseudo request), (2) 真正要求 (Genuine request)

#### IV. 発話量 (Sustained speech)

a. 1, 2語 (Ultra minimal): 学習者のみ

b. 3語以上の句, 節, 文 (Minimal)

c. 3以上の節 (Sustained)

#### V. 形式 / 内容への応答 (Reaction to form or message)

#### VI. 学習者 / 教師の発話摂取 (Incorporation of student / teacher utterances)

a. 訂正 (Correction) b. 反復 (Repetition)

c. 換言 (Paraphrase) d. 論評 (Comment)

e. 拡張 (Expansion)

f. 明確化要求 (Clarification request)

g. 精緻化要求 (Elaboration request)

COLT Part B のカテゴリーは河合・酒井・横山・石塚・青木 (2007) で詳しく説明されている。

## 4.2 COLT の結果とコミュニケーション志向

COLT Part A には Global Scoring と呼ばれるコミュニケーション志向を数値化し, 25点満点で評価する方法がある。算出方法はコミュニケーション志向を表す項目である5つの項目について点数が与えられる。項目は a. グループ活動, b. 授業運営またはその他のトピック, c. 教師と生徒もしくは生徒のみによる活動内容の制限, d. 物語や文章など長いテキストの使用, e. 半母語話者用を第二言語教育用に作り変えたものや母語話者用教材の使用である。a~e それぞれの項目における配当時間によって点数が与えられ, 配点は0~19%なら1点, 20~39%なら2点, 40~59%なら3点, 60~79%なら4点, 80~100%なら5点とし, その合計点が Global Score となる。COLT Part A のカテゴリーおよび Global Scoring の詳しい方法については石塚他 (2005) で詳しく説明されている。

杉田 (2002) は Frölich et al. (1985) による授業観察によって明らかにされたコミュニケーション志向の高さについて, Global Scoring とは別に以下のような指標にまとめている。

コミュニケーション志向が高い活動としては教師と学習者, 学習者同士のインタラクションが多い, 意味を中心とした活動が多い, 学習者中心の話題制御が多い, 教師の意味内容を重視した質問が多い, 教師の発話が長い, 学習者発言への対応を詳細に説明させる, 学習者の応答内容が非明示的, 学習者の発話が長い, 学習者の使用する言語形式が制限され

ない、目標言語の使用が多いとしている (p.82)。また、杉田はコミュニケーション志向が低いものとしては Choral work が多い、座学によるドリル練習が多い、形式を中心とした活動、教師中心の話題制御、教師の質問内容がドリル練習的な質問、教師の発話が短い、学習者の発言への対応が単語、1文レベルの応答、学習者への応答内容が明示的、使用する言語形式が制限されている、目標言語の使用が少ないとしている (p.82)。

しかし、石塚他 (2005) では教師と学習者のインタラクションが多い授業は教師主導の授業と判断しているため、コミュニケーション志向性が低いと考えられ、杉田 (2002) と異なる見解を示している。本研究では授業のコミュニケーション志向を判断する方法として、Global Scoring で点数が加えられる5つの項目と、杉田の指標の両方の基準を採用するが、教師と学習者のインタラクションに関しては教師主導型の授業の特徴として考える石塚他の意見を採用し、コミュニケーション志向が低いと判断する。

COLT の分析項目は多岐にわたっており、コミュニケーション志向の特徴を示にくい項目や、その後に行う面接でその背景を明らかにすることが難しい項目も存在する。そこで、本研究では COLT Part A の「活動形態」、「活動内容」、「学習者の使用技能」の項目、Part B の「教師の言語使用と発話量」、「学習者の言語使用と発話量」の項目のみ分析結果を示す。

## 5 結果

本節では研究課題1に答えるため、4名の学生教師が行った模擬授業を COLT により分析し、それぞれの授業の特徴とコミュニケーション志向性を示す。

### 5.1 活動形態

表2は活動形態の結果をまとめたものである。この項目では授業の主導が教師・学習者のどちらに重点が置かれているかを示している。Teacher 3の授業では教師主導を示す T⇔S/C が Exclusive focus で65.3%、Teacher 4は80.0%と、どちらも石塚他 (2005) の基準から、コミュニケーション志向性が低い特徴を示している。杉田 (2002) の基準により、コミュニケーション志向が高いと判断される Group Same Task は Teacher 1で31.6%と高い値を示しているが、Teacher 3、Teacher 4ではあまり観測されていない。Teacher 2に至ってはグループ活動が全く行われていない。杉田の基準により、コミュニケーション志向が低いと判断される Choral は Choral + T⇔S/C の Primary focus として観測され、Teacher 1で19.3%、Teacher 2で27.2%とやや高い傾向にある。Teacher 3とTeacher 4はどちらも5%以下と低く、コミュニケーション志向が高いと判断できる。

### 5.2 活動内容

表3は活動内容の結果をまとめたものである。この項目では授業の活動内容が言語形式に焦点を当てているのか、意味内容に焦点を当てているのか、授業の進行に当てられているのかについて明らかにする。Teacher 1は杉田 (2002) の基準により、コミュニケーション志向性が高いとされている意味内容の取り扱いを示す、Narrow と Broad の扱いが高く、Primary focus として、Narrow + Procedure + Form が31.6%、Broad + Procedure が24.3%と高い値を示している。Teacher 3は Broad + Procedure が44.4%、Broad + Procedure + Form が34.0%とさらに高い値を示している。また、Global Scoring により、コミュニケーション志向性が高いと判断される

■ 表2：COLT Part A における focus の分布：活動形態

		Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
Exclusive focus	T⇔S/C	1046 (35.6%)	1542 (49.1%)	2079 (65.3%)	2482 (80.0%)
	Group Same Task	929 (31.6%)		233 (7.3%)	
Primary focus	T⇔S/C + Choral	237 (8.1%)	215 (6.8%)		91 (2.9%)
	S⇔S/C + T⇔S/C			216 (6.8%)	
	Group Same Task + T⇔S/C				171 (5.5%)
	Choral + T⇔S/C	567 (19.3%)	854 (27.2%)	136 (4.3%)	144 (4.6%)
	Indiv. Same Task + T⇔S/C	160 (5.4%)	530 (16.9%)	518 (16.3%)	213 (6.9%)

Procedure に関しても、Teacher 1 が Exclusive focus で19.5%，Primary focus の Procedure + Narrow で1.0%と高い率を占めている。一方、Teacher 2 は杉田でコミュニケーション志向性が低いとされている Form に関する扱いが多く、Primary focus の Form + Procedure で53.3%という高い割合を示している。Teacher 4 も Form の扱いが多く、Exclusive focus と Primary focus の Form にかかわる項目を合計すると、48.3%という高い割合となっていた。

### 5.3 学習者の使用技能

表4は学習者の使用技能の結果である。この項目では英語の4技能のどの活動に焦点が置かれているかを判断することができる。どの授業も Listening と Speaking の割合が高く、Reading と Writing の扱いが極めて少ない傾向にあることがわかる。新中学校学習指導要領（文部科学省、2008）によると、

今回の改定から小学校外国語活動が導入され、音声面を中心としたコミュニケーション能力の素地が育成されることが期待されており、中学校段階では読むこと・書くことを加えた4技能をバランスよく総合的に育成するとされている。4名の授業では音声面は重視されているが、読む・書くとのバランスが取れておらず、コミュニケーション志向性としては低いと判断されるのではないだろうか。

### 5.4 教師の言語使用と発話量

表5は教師の言語使用と発話量の分析結果である。教師の言語使用はL1（日本語）とL2（英語）の使用割合を示しており、発話量は発話が長い（3センテンス以上）、短い（3センテンス未満）を示している。教師の言語指導について、すべての教師が日本語よりも英語の使用量が高いが、Teacher 2のみ英語使用量が65.4%と他の教師に比べ少なくなっている。杉田（2002）によると、英語使用量の

■ 表3：COLT Part Aにおける focus の分布：活動内容

		Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
Exclusive focus	Procedure	574 (19.5%)	353 (11.3%)	240 (8.1%)	166 (5.4%)
	Form				11 (0.4%)
Primary focus	Procedure + Narrow	29 (1.0%)		9 (0.3%)	
	Procedure + Form				227 (7.3%)
	Form + Procedure	679 (23.1%)	1667 (53.3%)	232 (7.9%)	559 (18.0%)
	Form + Procedure + Narrow				507 (16.3%)
	Form + Procedure + Broad				422 (13.6%)
	Narrow + Procedure	13 (0.4%)	1110 (35.5%)	155 (5.3%)	52 (1.7%)
	Narrow + Procedure + Form	929 (31.6%)			
	Broad + Procedure	715 (24.3%)		1311 (44.4%)	1158 (37.3%)
	Broad + Procedure + Form			1005 (34.0%)	

■ 表4：COLT Part A focus の分布：学習者の使用技能

		Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
Exclusive focus	Listening	149 (5.0%)	429 (29.6%)		54 (1.8%)
	Listening + Speaking	400 (13.5%)	720 (49.7%)	369 (11.6%)	1405 (47.3%)
	Listening + Reading				928 (31.2%)
	Listening + Speaking + Reading	858 (29.0%)		504 (15.8%)	
Primary focus	Speaking + Listening	49 (1.7%)	91 (6.3%)	1791 (56.3%)	
	Listening + Speaking + Reading	31 (1.0%)			
	Reading + Listening	110 (3.7%)			
	Writing + Listening	111 (3.8%)	169 (11.7%)	105 (3.3%)	213 (7.2%)
Equal focus	Listening + Speaking	1249 (42.2%)	39 (2.7%)	413 (13.0%)	371 (12.5%)

■ 表5：COLT Part B 教師の言語使用・発話量

	Target language		Sustained speech	
	L1	L2	Minimal	Sustained
Teacher 1	20 (10.8%)	166 (89.2%)	142 (78.9%)	38 (21.1%)
Teacher 2	93 (34.6%)	176 (65.4%)	221 (90.2%)	24 (9.8%)
Teacher 3	9 (4.6%)	188 (95.4%)	129 (67.9%)	61 (32.1%)
Teacher 4	4 (2.7%)	142 (97.3%)	94 (65.7%)	49 (34.3%)

■ 表6：COLT Part B 学習者の言語使用・発話量

	Target language		Sustained speech		
	L1	L2	Ultra-minimal	Minimal	Sustained
Teacher 1	5 (5.9%)	80 (94.1%)	42 (50.6%)	40 (48.2%)	1 (1.2%)
Teacher 2	36 (24.8%)	109 (75.2%)	50 (34.5%)	95 (65.5%)	0 (0.0%)
Teacher 3	13 (19.4%)	54 (80.6%)	19 (29.2%)	44 (67.7%)	2 (3.1%)
Teacher 4	4 (4.6%)	83 (95.4%)	18 (27.7%)	46 (70.8%)	1 (1.5%)

多い授業のコミュニケーション志向が高いということから、どの授業もコミュニケーションを志向した特徴を示していることが明らかになった。

教師の発話量に関してはどの教師も発話量が3センテンス以下と少ないことを示す、Minimalの割合が多かった。これは教師の発話が短いフレーズを多く用いていることを示しており、杉田(2002)ではコミュニケーション志向が低いとされている。中でも、Teacher 2は90.2%がMinimalであり、極めてコミュニケーション志向が低い傾向を示している。

### 5.5 学習者の言語使用と発話量

表6は学習者の言語使用と発話量の分析結果である。学習者の言語使用は教師と同様に、L1(日本語)とL2(英語)の使用割合を示しており、発話量は発話が長い(3センテンス以上)、短い(3センテンス未満)に加え、かなり短い(1語のみ)を示している。すべての教師の授業で、日本語(L1)よりも英語(L2)の使用量が高かった。したがって、杉田(2002)の基準により、どの教師の授業もコミュニケーション志向が高いと判断される。また、Teacher 1とTeacher 2の授業では教師の英語使用率よりも学習者の英語使用率の方が高かった。Teacher 3とTeacher 4では教師の英語使用率の方が学習者の英語使用率よりも高かった。

学習者の発話量に関しては発話量が1語のUltra-minimalと、3センテンス以下のMinimalが大半を示しており、杉田(2002)の基準により、どの教師

の授業もコミュニケーション志向が低い傾向にあることが明らかとなった。特にTeacher 1はUltra-minimalが50.6%と学習者の1語レベルでの発話が多い傾向にあることが明らかになった。

## 6 考察

本節では研究課題2に答えるため、前節のCOLTによって明らかとなった4名の学生教師が行った授業のコミュニケーション志向の特徴について、面接調査で得られたデータをGTAのオープン・コーディングの手法により分析し、授業者のビリーフを考察する。

GTAの分析手法に基づき、4名の学生教師への面接結果を切片化したところ、Teacher 1で22、Teacher 2で21、Teacher 3で21、Teacher 4で30の合計94の切片が得られた。それらの切片について、プロパティ(切片の持つ特性)とディメンジョン(次元)を抽出し、ラベル名をつけ、さらに上位概念としてカテゴリーを設けた。カテゴリーはすべての教師に共通してつけられた。まず、COLTの分析結果の内容に即した、「活動形態」、「指導内容」、「教室内の言語使用に関する考え」の3つのカテゴリーと、学生教師の模擬授業を行う際に影響を与えたと考えられるビリーフを示している、「コミュニケーションを志向した授業の考え」、「授業のモデル」、「大学英語専門科目との関連」の3つのカテゴリーを生



成した。すべての学生教師のラベル名をまとめたものを資料2に添付する。

COLTの分析結果の背景にある学生教師のピリーフについて、GTAの分析によって得られたカテゴリごとに考察する。

## 6.1 活動形態のピリーフ

COLTによる分析結果において、Teacher 3とTeacher 4のT⇄S/Cが高く、コミュニケーション志向が低い特徴を示していた。その理由を知るために、ラベル「教師中心の授業になった意図」と「教師の説明が多い理由」の内容を検討する。Teacher 3は「題材を扱う最初の授業だから (T3-8)」, Teacher 4は「難しい文法内容を英語で指導したかったから (T4-20)」という異なる理由を示している。括弧内の番号は切片のidを示している。どちらの授業も高等学校の授業を想定しており、Teacher 3の扱った題材は環境問題であり、学習者にはなじみの薄い内容である。そのため、教師による説明を多くしないと学習者の理解が得られないという考えが働いたと考えられる。Teacher 4の授業では仮定法を扱うことになっており、文法構造も複雑であり、英語を多く使用して学習者に理解させようと試みたため、説明が長くなり、教師中心の授業となったと判断される。

次にグループ活動の結果について、Teacher 1は高く、Teacher 2は扱いがなく、Teacher 3, Teacher 4は扱いが低いという結果であった。その理由を明らかにするために、ラベル「グループ活動の効果」と「グループ活動の考え」の内容を検討する。Teacher 1はグループ活動を「学習効果が高い、学習者の達成感が高い (T1-12)」など、グループ活動をかなり好意的に考えている。Teacher 2は「想定していなかった、自分の経験がない (中学生の頃) (T2-9)」など、グループ活動への関心がかなり低いと判断できる。そのため、グループ活動を模擬授業に取り入れなかった可能性が考えられる。Teacher 3はグループ活動を「効果的、自分の考えを持たせる (T3-7)」など、グループ活動に好意的であるが、あまり模擬授業に取り入れていない。これは「題材を扱う最初の授業だから (T3-8)」という教師主導の授業となった理由が関係し、現段階では題材の説明を教師が行う時期と考え、グループ活動は次の時間以降に想定していた可能性も考えられる。次に、

Teacher 4も「学習者同士で間違いを指摘し合える、学習者の知識を分け合える、正確な英文が作れる (T4-11)」などグループ活動に好意的であるが、Teacher 3と同様に、教師主導による説明が多くなったため、グループ活動の時間があまり取れなかったとも考えられる。

## 6.2 指導内容のピリーフ

COLTによる分析結果によると、Teacher 1とTeacher 3で意味内容の扱いが多く、コミュニケーション志向が高いが、Teacher 2とTeacher 4は言語形式の扱いが多く、コミュニケーション志向が低いという特徴が明らかとなった。その理由を知るために、文法指導に関するラベルの内容について検討する。Teacher 1は過度な文法指導を「悪い (T1-15)」, 学習者に期待することとして「文法の気づき (T1-15)」など、帰納的な文法指導を考えていることがわかる。また、Teacher 3は言語形式の指導を「想定していない (T3-10)」, 理想とする指導方法としては「イメージ、推測 (T3-10)」など、明示的な言語形式の指導を想定していないと判断できる。そのため、Teacher 1, Teacher 3ともに言語形式の扱いが低くなったと考えられる。Teacher 2は文法指導について、「説明が先、日本語で説明、定着を重視 (T2-6)」と、強い構造的な指導観を持っていると判断でき、言語使用の扱いが高くなったものと思われる。Teacher 4は「イラストを使う、図示する、パラフレーズする (T4-10)」など、英語だけで言語形式を学習者に理解させようとしているが、どれも教師の説明によるものであり、結果として言語形式の扱いが高くなったと考えられる。

学習者の使用技能についてはどの教師もListeningとSpeakingが中心であり、ReadingとWritingの扱いが低く、4技能の均衡が取れておらず、コミュニケーション志向が低い傾向にあった。その理由を知るために、4技能のバランスとWriting指導に関するラベルの内容を検討する。Teacher 1はラベル「4技能のバランス」で、「1回の授業で扱うことが難しい、時間が足りない、2時間で4技能を一通り扱う (T1-16)」など、4技能を1回の授業で扱うことを想定していないと考えられる。Teacher 2はラベル「Writingが少ない理由」の中で、「重視しない、学習者の実生活であまり使わない (T2-14)」, ラベル「Readingが少ない理由」で、

「聴く・話すを重視, 4技能のバランスを重視(読解中心になることを避けるために, 聴く・話すを多くした)(T2-13)」としている。教師のビリーフとして, 聴く・話すを重視していたため, 4技能の均衡が取れていないものと考えられる。Teacher 3はラベル「Writing 指導の考え」の中で, 「時間がかかる, 次回以降の授業で行う(T3-12)」と, Teacher 1同様に, 1回の授業で4技能すべてを扱うことを想定していないと考えられる。Teacher 4はラベル「Writingの扱い」で, 「4技能を取り入れたい, 最低限(他の技能の方を優先)(T4-21)」としており, 4技能をすべて取り上げたいというビリーフがあるものの, Writingは他の技能に比べ, あまり重視していないと考えられる。Readingの取り扱いが少ない理由としては実際の授業を観察してみると, 教科書本文の内容を口頭で説明したり, 教科書で扱った言語形式を口頭で練習させたりしていることが多く見られ, Readingの活動として想定していたことが, COLTでListeningやSpeakingとコーディングされたとも考えられる。

### 6.3 教室内の言語使用に関する考え

教師・学習者の英語使用に関して, COLTによる分析結果によると, どの教師も英語使用率が高く, Teacher 2のみ他の3名の学生教師に比べ若干低い傾向にあった。また, 学習者の英語使用に関しても, すべての教師の授業で英語使用率が高かった。その理由を検証するために, 英語使用に関するラベルの内容について検討する。Teacher 1はラベル「英語使用とコミュニケーション能力の育成」の中で, 「学習者の達成感を高める, モチベーションを高める, 学習意欲を生む, コミュニケーション欲求が高まる, 人とかわかる機会が増える(T1-9)」など, 学習者への心理的側面と英語が持つコミュニケーション特性を考慮したビリーフを持っており, 英語使用率が高まったと考えられる。Teacher 3はラベル「教師の英語使用についての考え」において, 「学習者同士・教師とのインタラクション(T3-3)」, 「学習者に英語をたくさん触れさせる(T3-3)」など, 教師・学習者ともに英語使用率を高めることに肯定的であると判断できる。Teacher 4はラベル「教師の英語使用が可能な要因」で, 「学習者のコミュニケーション能力を育成(T4-4)」, 「学習者へのインプットを増やす, 学習者の発話量を増やす(T4-5)」など,

英語教育の理論に基づいたビリーフを持ち, 教師・学習者ともに英語使用率を高めていると考えられる。英語使用率が若干低かったTeacher 2の場合, ラベル「教師の英語使用についての考え」で, 「学習者の理解できる範囲での使用, 過度な英語使用は学習者の英語嫌いを生み出す(T2-2)」と, 授業での英語使用率が高くなりすぎることの懸念を示している。このビリーフが影響し, 他の3名の教師に比べ, 英語使用率が低くなったものと判断できるのではないか。

教師・学習者の発話量(発話の長さ)について, COLTによる分析結果によると, どの教師も短いフレーズを多く使用しており, コミュニケーション志向が低い特徴が見られる。また, 学習者に関してもすべての教師の授業において, 1語か3センテンス以下と短く, コミュニケーション志向が低い特徴が見られる。その理由を検証するために, 教師・学習者の発話の長さに関するラベルの内容について検討する。Teacher 1はラベル「教師の英語発話の長さ」で, 「自分が長い発話ができない, 短い方が流暢に英語を使える(T1-17)」と, 教師自身が英語で長いフレーズを使用することへの不安を示している。また, ラベル「学習者の英語発話の長さ」で, 「短すぎ, コミュニケーションにならない, センテンスで答えさせたい(T1-18)」と, 学習者の発話の長さが短かったことを反省している。Teacher 2はラベル「教師の英語発話の長さ」で, 「確実に理解させたい, 英語嫌いをつくらない(T2-16)」など, 教師の発話が短い方が学習効果があり, 学習者の情意面も考慮しているというビリーフを持っていると考えられる。Teacher 3はラベル「教師の英語発話の長さ」で, 「意識していない, 学習者が理解しやすい英語を使用すると英語使用が長くなる(T3-16)」と, 教師の発話の長さを考慮していないことと, 英語使用が長いことに好意的なビリーフを抱いている可能性を示している。学習者の発話の長さについては「意識していない, 1語で答えられる発問をあまりしていない(T3-17)」など, 意識はしていないが, 学習者の英語使用量を高めるため, 1語以上で答えるような発問の工夫をしているようである。Teacher 4はラベル「教師の英語発話の長さ」で, 「語彙の説明で短めの発話, それ以外は長めに(T4-24)」と, 使い分けを意識していたようだが, 実際には短めの発話が多く見られていた。学習者の発話の長さについては

「気にしていない (T4-25)」と述べているが、その後に行われた教育実習において、指導教員から学習者の発話が短いことを指摘され、「センテンスに教師が直して全体に伝えるべき、長いセンテンスで答えさせるべき (T4-25)」と学習者の発話を長くすべきというピリーフに変化している。

以上のように、COLT の分析結果で得られた各学生教師の模擬授業におけるコミュニケーション志向の特徴の多くは教師のピリーフが強く反映されていると考えられる。

## 6.4 コミュニケーションを志向した授業の考え

ここからは模擬授業を行う際に影響したと思われる学生教師のピリーフを面接調査の結果から考察していく。学生教師間のピリーフの違いを明らかにするために、GTA による分析で明らかになったカテゴリー内にあるプロパティの項目が共通しているものを抜き出し、ディメンジョンの内容を比較した。

表7はコミュニケーションを志向した授業の考えに関する学生教師のピリーフをまとめたものである。( ) 内の番号は接片のidを示している。授業の主導について、Teacher 1, Teacher 3, Teacher 4は学習者と考えているが、Teacher 2のみ教師と考えている。Richards and Rogers (2001)において、Communicative Language Learningの特徴は学習者中心で体験主義的とされており、Teacher 2を除く3名の学生教師はこのような考えを支持している

考えられる。Teacher 2は模擬授業を行った際、学部1年生であり、英語教育に関する知識を十分に学んでいなかった可能性が高い。そのため、他の学生教師と異なるピリーフを抱えていた可能性がある。

コミュニケーションを志向した授業の定義について、4名の学生教師が共通して「学習者同士のインタラクション」を挙げている。これは杉田 (2002) のコミュニケーション志向の指標とも一致しており、Canale (1983) のCLTの指導原理やRichards and Rogers (2001) においてもコミュニケーション志向の指標として、インタラクションを挙げている。また、Teacher 3とTeacher 4では「自分の考え／伝えたい内容を表現する」としているが、これもCanaleのCLTの指導原理の1つとして取り上げられている。Teacher 4は「教材の感想を英語で考える」、「教材の続きを英語で考える」、「訳読をしない」、「すべて英語で行う」のように、授業での英語使用率を高めることがコミュニケーションを志向した授業であると考えている。これは杉田の指標にも共通しているし、文部科学省が示した新高等学校学習指導要領 (文部科学省, 2009) の考えとも共通している。

以上のように、学生教師の多くのピリーフがコミュニケーション志向にかかわる理論と何らかの関係を示していることが明らかになった。

■ 表7：教師間のピリーフの比較：コミュニケーションを志向した授業の考え

プロパティ	ディメンジョン			
	Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
授業の主導	学習者 (1)	教師 (1)	学習者 (1)	学習者 (1)
コミュニケーションを志向した授業	学習者同士のインタラクション (1) 学習者同士が勉強し合う (1) 教師と学習者が学び合う (2) 学習者同士が教え合う (2) タスクを利用 (3)	学習者の答えをクラスで共有 (1) 教師と学習者のインタラクション (1)	学習者同士のインタラクション (1) 自分の考えを表現する (1)	学習者同士のインタラクション (3) 自分の伝えたい内容を表現する (1) 教材の感想を英語で考える (3) 教材の続きを英語で考える (3) プレゼンテーション (3) 訳読をしない (27) すべて英語で行う (27)

## 6.5 模擬授業のモデル

表8は模擬授業を行う際にモデル（参考）としたものをまとめたものである。Teacher 1はコミュニケーションを志向した授業や、英語使用率が高い授業を受けた経験がなく、「自分で工夫」し、「手探り」で授業を行ったとしている。Teacher 4は大学での英語教育関連の授業で学んだことを思い出しながら授業を行ったとしている。この学生もTeacher 1同様にコミュニケーションを志向した授業や、英語使用率が高い授業を受けた経験がなく、大学で学んだ教授理論をもとに、自分で工夫して授業を行ったと

考えられる。Teacher 2は自分の中学校時代に自分が受けた授業をモデルとし、その指導手順に従って授業を行ったと答えている。Teacher 3は教育実習での経験と、教育実習時の担当教員の意見をもとに授業を行ったとしている。Teacher 3が教育実習を行った学校（高等学校）は本人の母校でもあり、指導担当教員は教科担任でもあった。そのため、Teacher 2と同様に、自分の高校時代に受けた授業をモデルとしているとも考えられる。

以上のように、模擬授業は大学の授業などを参考に自分で工夫して行う自分の経験をもとに行った学

■ 表8：教師間のビリーフの比較：模擬授業のモデル

プロパティ	ディメンジョン			
	Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
授業のモデル	自分で工夫 (10)	自分の経験 (中学の時) (4) 自分が受けた授業の展開 (4)	教育実習 (6) 実習担当教員の意見 (6)	英語教育の授業を思い出す (30)
英語使用を高める方法	手探り (10)	クラスルームイングリッシュの使用 (4)	—	—

■ 表9：教師間のビリーフの比較：大学の英語専門科目と模擬授業との関連

プロパティ	ディメンジョン			
	Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
英語科教育法	役立つ (21) 英語教育の基本の理解 (21)	役立つ (19) 参考程度 (19)	必要 (18) 授業構成が変わる (18) 実践と異なる (18)	役立つ (28) 授業内容を見て自分で調整 (28) 指導案作成に役立った (28)
英語教育の実践例	—	授業に取り入れたい (19) たくさん学びたい (19)	授業を工夫できる (18)	教育実習に役立つ (28) 実際の授業を作るときに役立つ (28)
言語学の知識	授業に結びつけることが難しい (22)	英語での面白い使用場面を知る (20)	教師側には必要 (19) 深くまで教える必要はない (19) わかりやすく言い換えられる (20) 学習者に教えるよりも高い知識が必要 (20)	参考知識として説明できる (29) 頭がない (29) 文法事項の確認 (教師のみ使用) (29)
文学の知識	授業に結びつけることが難しい (22)	重視していない (21)	教師の知識として必要 (21) 専門的すぎて難しい (21) 作者の説明程度 (21)	頭がない (29) そのまま使えない (29) 文学作品での訳し方を提示できる (29)

生教師と、自分の中学・高校時代の経験をもとに行った学生教師の2つのグループに分けられた。

## 6.6 大学の英語専門科目と模擬授業との関連

表9は大学の英語専門科目と模擬授業との関連をまとめたものである。4名の学生教師ともに、英語科教育法で得た知識が役に立ったと考えているが、Teacher 2はその度合いを「参考程度」、Teacher 3は「実践と異なる」とやや懐疑的な考えを表明している。また、Teacher 1を除き、英語教育の実践例が模擬授業を行う際の参考になったと考えている。したがって、学生教師の傾向としては英語教育の理論は重視するが、実際に授業を行う際は教育実践の方が役立つと考えているのではないだろうか。

英語教員の養成課程において、言語学（英語学）と文学（英文学・アメリカ文学）関連科目も必修となっている。それらの科目と模擬授業との関連としてはすべての学生教師が直接関連させることは難しいと考えている。しかし、Teacher 3のように、「教師の知識として必要」、「学習者に教えるよりも高い知識が必要」という教師としての資質を高める、間接的な作用があると考えている学生教師もいた。

## 7 結論

本研究では教師をめざしている教員養成課程の大学生が行った中学校と高等学校での授業を想定した模擬授業について、COLTによるコミュニケーション志向の分析とその結果をもとに授業者に行った面接調査の分析により、以下のことが明らかになった。

1) COLTによる授業分析は、それぞれの学生教師が行った授業のコミュニケーション志向の特徴を

明らかにできた。

2) COLTによって明らかにされた授業のコミュニケーション志向の特徴について、面接調査の分析により、その理由が明らかとなり、多くの項目において、学生教師のビリーフが模擬授業に反映されていることが明らかになった。また、各教師が行った模擬授業の背景にあるビリーフについても明らかにすることができた。

このような分析を行うことにより、大学の教員養成課程の多くで行われている模擬授業をより効果的にすることができるとともに、学生の言語教師認知の過程を明らかにすることも可能である。また、模擬授業のコミュニケーション志向を客観的に明らかにすることができ、学生教師に対する助言の根拠としても利用できる。

今回の研究では4名の学生教師の授業と面接調査の分析に限られており、この結果がすべての英語教員養成課程の学生たちの考えを代表しているとは考えていない。今後は分析する数を増やすとともに、教育実習での授業や、小学校・中学校・高等学校の教師が行った授業についての分析も行っていきたい。

## 謝辞

本研究に研究助成をいただいた、(財)日本英語検定協会の皆様、選考委員の皆様、特に指導を担当いただいた、(財)日本英語検定協会会長である、羽鳥博愛先生にお礼申し上げます。

本研究を進めるにあたり、北海道教育大学名誉教授・北星学園大学教授である、森永正治先生、北海道教育大学教授石塚博規先生に指導・協力を賜った。この場を借りて謝意を表したい。また、模擬授業・面接調査に協力していただいた、4名の学生にもお礼申し上げます。

参考文献 (\*は引用文献)

- \* 青木千加子・石塚博規・横山吉樹・酒井優子・河合靖.(2008).「COLT Part B によるコミュニケーションを指向した英語プログラムの授業分析: Communicative Classroom Research Using COLT Part B」. *Research Bulletin of English Teaching*, 5, 1-25.
- \* Bailey, K. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. In J.C. Richards and D. Nunan (eds.), *Second language teacher education*, 215-226.
- \* Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review. *Language Awareness*, 12, 96-108.
- \* Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards and R. Schumids (eds.), *Language and Communication*. London: Longman.
- \* Freeman, D. (2001). Second Language Teacher Education. In Cater, R. (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 72-79.
- \* Freeman, D. & Richards, J.C. (1996). Prologue: A look at uncritical stories. In Freeman, D. & Richards, J.C. (eds.). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-9.
- \* Frölich, M., Spada, N. & Allen, P. (1985). Differences in the Communicative Orientation of L2 Classroom. *TESOL Quarterly*, 19, No.1, 27-57.
- \* 深沢清治・野澤久美.(1995).「英語科教育実習における Diary Studies の試み」.『広島大学学校教育学部紀要 第I部』. 17, 47-53.
- \* 古家貴雄.(2006).「学生に英語の模擬授業を計画・実施させる際の問題点について」. *ARLLE*, Vol. 17, 253-262.
- \* Horwitz, E.K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.
- \* Horwitz, E.K. (1987). "Surveying Students' Beliefs about Language Learning," In A. Wenden and J. Rubin, *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, London. 119-132.
- \* Horwitz, E.K. (1988). "The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students," *Modern Language Journal*, 72:3, 283-394.
- \* 池田真生子.(2009).『ALT とのチーム・ティーチングを支えるもの: 小学校英語におけるケース・スタディー』. *JES BULLETIN*, 第9号, 47-54.
- \* 猪井新一.(2003).『英語科教育実習日誌の分析』.「東北英語教育学会研究紀要」第23号, 45-54.
- \* 石塚博規・横山吉樹・平田洋子・青木千加子・伊藤優子・河合靖・高井収・新井良夫.(2005).「COLT Part A によるコミュニケーションを指向した英語プログラムの授業分析」.『JACET 北海道支部紀要』第2号, 41-63.
- \* 河合靖.(2008).『好かれる研修嫌われる研修—自由記述アンケートの質的分析』.(JACET 北海道支部2008年度第1回研究会, 5月10日, 藤女子大学(札幌市)口頭発表).
- \* 河合靖・酒井優子・横山吉樹・石塚博規・青木千加子.(2007).「COLT Part B による観察方法とその問題点」.『メディア・コミュニケーション研究』第53号, 99-113.
- \* 小泉順二・清水宏吉編.(2007).『実践的研究のすすめ—人間科学のリアリティ』.東京:有斐閣.
- \* 文部科学省.(2008).『中学校学習指導要領—平成20年3月告示』.東京:東山書房.
- \* 文部科学省.(2009).『高等学校学習指導要領—平成21年3月告示』.東京:文部科学省.
- \* Nakamura, K. (2006). "Why a Teacher Is Doing What She Is Doing; A Lesson Conducted by a Homeroom Teacher in Japanese Elementary School," *Memoirs of the Hokkaido Institute of Technology*, No.34, 115-122.
- \* 中村香恵子・志村昭暢.(2010).「教師認知に関する研究: 日本人小学校教師の英語教師としての信条調査」.『北海道工業大学研究紀要』第37号, 2-10.
- \* 中村香恵子・萬谷隆一・志村昭暢.(2009).『小中連携に向けた授業改善: 授業比較から』.(第7回札幌市小学校英語教育研究会(8月4日, 札幌市立円山小学校(札幌市)口頭発表).
- \* Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30, 131-153.
- \* 恩藤周典.(1982).「英語科教育実習生の教授行動の分析(1)」.『岡山大学教育学部研究集録』, 59(1), 243-251.
- \* Richards, J.C. & Rogers, S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* 才木クレイビル滋子.(2008a).『質的研究方法ゼミナール増補版』.東京:医学書院.
- \* 才木クレイビル滋子.(2008b).『実践グランデッド・セオリー・アプローチ』.東京:新曜社.
- \* 笹島茂・サイモンボーグ.(2009).『言語教師認知の研究』.東京:開拓社.
- \* 志村昭暢.(2010).「教員養成課程における模擬授業を効果的に行う方法—COLT を利用した授業分析の手法を用いて」. *Research Bulletin of English Teaching*, No.6, 25-49.
- \* Shiratori, A. & Shimura, A. (2009). Proposing the way to improve the rate of English use in the demonstration classes. *HELES Journal*, IX, 67-86.
- \* Spada, N. & Frölich, M. (1995). *COLT Observation Scheme*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

- \* Strauss, A. & Corbin, J.(1998). *Basics of Qualitative Research Second Edition*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- \* 菅原健太.(2009).『性格と認知スタイル：L2学習者への影響に関する考察』.*HELES Journal*, IX, 49-66.
- \* 杉田由仁.(2002).『コミュニケーションを視点とした英語の授業分析：授業観察法 (COLT) の実用可能性』.*『山梨大学教育人間科学部紀要』第3巻(2)*, 79-86.
- \* 米山朝二・大湊佳宏・須田拓朗・前野春樹・吉田紀

夫.(2003).『言語習得理論に基づく授業の改善—COLT を用いた授業分析—』.*『平成13-14年文部科学省委託研究 教職課程における教育内容・方法の開発研究事業第2年次研究報告書, 教育学部人間科学部教科専門と教科教育との修士課程における教科専門と教科指導との内容的な連携協力のあり方—実践的指導力の養成・向上を目指して—』*.新潟大学連携協力構想研究会(代表研究者 常木正則), 69-103.

資 料

資料1：半構造化面接の質問項目

1. コミュニケーションを志向した授業とはどのような授業か？
2. 教師の英語使用が多い授業に関してどのように考えていたか？
3. 模擬授業で、日本語を使用したのはどのような時か？
4. 模擬授業を行う際、どのようなことを参考にしたか？
5. グループ活動について、どのように考えているか？
6. 文法指導について、どのように考えているか？
7. 学習者への発問について、注意したことはどのような点か？
8. 教師が話す英語について、短い／長いフレーズを使うことが多かった理由は？
9. 学習者が話す英語について、短い／長いフレーズを使うことが多かった理由は？
10. 学習者への発話摂取について、心がけたことは何か？
11. 大学の授業の中で、模擬授業を行う際にどのようなことを参考にしたか？

資料2：学生教師のカテゴリー名とラベル名一覧

(注) CM：コミュニケーション

ラベル名	Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
活動形態	グループ活動の効果 (12) グループ活動中の教師の役割 (19) グループ活動中の日本語使用 (20)	グループ活動の考え (9)  教師中心の授業を行った意図 (10) 文法指導の方法 (6)  Writing が少ない理由 (14) 音読を行う理由 (11) Reading が少ない理由 (13) 言語形式の扱いが多い理由 (12)	グループ活動の考え (7)  教師中心の授業になった意図 (8) 言語形式の指導方法 (10) 文法指導の考え (11)  Writing 指導の考え (12) 音読に関する考え (9)	グループワークの考え (11) グループワークをした理由 (12) グループ活動中の教師の動き (13) グループ活動の学習者の日本語使用 (14)  教師の説明が多い場面 (9) 教師の説明が多い理由 (20)
指導内容	文法指導の考え (15)  4 技能のバランス (16)	教師の英語使用についての考え (2) 英語と日本語の使い分け (5)  教師の英語発話の長さ (16) 学習者の英語発話の長さ (18) 授業での英語使用の不安要素 (3) 学習者の英語使用に関する考え (7) 教師の英語使用場面 (8) 授業での教師の英語使用量 (15) 学習者に日本語に訳させる理由 (17)	教師の英語使用についての考え (3) 教師の日本語使用の基準 (14)  教師の英語発話の長さ (16) 学習者の英語発話の長さ (17) 授業での英語使用の不安要素 (4) 英語使用とCM能力との関係 (5) 理想的な英語使用量 (13) 学習者の日本語使用の意図 (15)	イラストによる語彙指導の方法 (10) 図示による文法説明を行った理由 (15) 文法指導が長い理由 (16) (17) Writing の扱い (21) 視覚教材の効果 (22) 意味内容重視の授業を行った理由 (26)
教室内の言語使用に関する考え	授業での教師の英語使用の考え (6) 授業での日本語使用 (13) 日本語使用のルール (14) 教師の英語発話の長さ (17) 学習者の英語発話の長さ (18) 自分が不足している能力 (7) 授業での英語使用の不安要素 (8) 英語使用とCM能力の育成 (9)	教師の英語使用についての考え (2) 英語と日本語の使い分け (5)  教師の英語発話の長さ (16) 学習者の英語発話の長さ (18) 授業での英語使用の不安要素 (3) 学習者の英語使用に関する考え (7) 教師の英語使用場面 (8) 授業での教師の英語使用量 (15) 学習者に日本語に訳させる理由 (17)	教師の英語使用についての考え (3) 教師の日本語使用の基準 (14)  教師の英語発話の長さ (16) 学習者の英語発話の長さ (17) 授業での英語使用の不安要素 (4) 英語使用とCM能力との関係 (5) 理想的な英語使用量 (13) 学習者の日本語使用の意図 (15)	教師の英語使用が可能な要因 (4) (5) (6) 教師の日本語使用場面 (19)  教師の英語発話の長さ (24) 学習者の英語発話の長さ (25) 教育実習での英語使用の不安要素 (7) 教師の英語使用の効果 (8) 理想とする英語使用率と理由 (23)
CMを志向した授業の考え	CMを志向した授業の定義 (1) (2) CMを志向した授業具体例 (3) (4) 授業のCM志向性 (5)	CMを志向した授業の定義 (1)  授業のCM志向性 (2)	CMを志向した授業の定義 (1)  授業のCM志向性 (2)	CMを志向した授業の定義 (1) (3)  授業のCM志向性 (27) 英語使用とCM能力育成との関係 (2) CM重視の文法指導の方法 (18)
授業のモデル	英語を多用した授業のモデル (10) モデルと実際の授業の差 (11)	授業のモデル (4)	模擬授業のモデル (6)	模擬授業のモデル (30)
大学英語専門科目との関連	英語教育専門科目との関連 (21) 文学・英語学系科目との関連 (22)	大学の授業の効果 (19) 言語学的知識の効果 (20) 文学の知識の効果 (21)	英語教育の理論 (18) 言語学的知識の必要性 (19) (20) 文学の知識の授業への応用 (21)	英語専門科目の効果 (28) (29)



# 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 占部 昌蔵

### 概要

本研究は、入試英作文の中で出題されることの多い和文英訳問題に的を絞って英文を収集し、それをコーパス化したものを分析し、その特徴を明らかにすること、および、高校生の書いた自由英作文コーパスと比較することによって、それぞれどのような相違点があるのかを探ることであった。主な分析に使用したソフトはAntConcとRangeである。主な分析結果は、次の4点である。

- (1) 入試英作文の方が、多くの種類の語を使用しているということ。
  - (2) 頻度順で上位30位までの分析では、自由英作文の方が、わずかに内容語の使用が上位に来ているということ。
  - (3) 語彙難度分析では、大きな違いは示されなかったが、入試英作文の方が、難度の高い語をより多く使用しているということ。
  - (4) 特徴語分析では、自由英作文に比べて入試英作文では what が顕著に使用されており、その品詞が関係代名詞であったということ。
- 最後に、データ収集の方法やタグ付けなど今後の課題を提示した。

## 1 はじめに

5月の連休や夏季休暇に大学生が母校の高校を訪問することはしばしばあり、教師との会話の中で、大学での英語の授業が大学入試に比べ簡単であるとこぼすのを聞くことがある。いわゆる大学入試とは、大学へ入学を希望する者への大学が行う選抜試験であり、何のために行われているのかという点、

大学入学後、その大学の教育課程に沿っていけるだけの学力を備えているかを判断するため、その中の「英語」試験問題の目的は、受験者の英語能力がある一定の熟達度に達しているかどうかを調べるためであろう。であるなら、大学が求める学生の英語能力は大学によって違ってくるであろうし、学部や学科によって違ってもおかしくはない。その結果、問題の難易度に差が出てくるのも当然である。そもそも、高等学校でどの程度の英語が教えられているのか、高等学校卒業時の生徒の英語能力がどの程度であるかを大学入試問題作成において考慮する必要はあまりないのかもしれない。しかし、大学全入時代を迎え一部の大学では定員割れを起こしており、本来の大学入試の目的が機能しなくなってきたこともあると聞く。

平成20年3月に文部科学省より告示された新小学校学習指導要領に外国語活動（英語教育）が新設され、このことに伴い、小学校と中学校の「英語教育連携」とか、小・中・高・大の「英語教育連携」という言葉がよく聞かれるようになってきた。このような現状があるのに、大学入試問題はこのままでよいのだろうか。また、高校と大学の英語教育連携とは、どのようなものを指すのであろうか。現在までに、そのような「連携」は行われてきたのであろうか。大学入試問題について、大学の教員と高等学校の教員は話す機会を持ってきたのだろうか。高等学校で教えられている英語と大学入試英語問題の間に、難易度においてどの程度の開きがあるのだろうか。これらの疑問の中で、特に、大学入試問題の「難易度」へ関心が強くなった。

そこで、本調査では、小規模ではあるが、大学入

試問題の英作文（和文英訳）問題の解答をコーパス化し、それと同時に高校生の書いた自由英作文のコーパスも作成し、これらを比較することによって、それぞれの特徴や相違点を明らかにすることにした。

## 2 先行研究

### 2.1 大学入試問題

大学入試問題については、今までにもよく議論されてきている。例えば、西本（2004）では、高校でしばしば行われている大学入試問題に沿った授業の問題点を指摘している。また、Watkins・河上・小林（1997）では、指導要領以上に高校の英語教育を支配しているとか、解答を公表していないこと、和文英訳問題においては日本語が抽象的で難しいことなどを問題に挙げている。静（2002）では、大学入試問題に関して、英文和訳問題の撤廃、英文のレベル適正化などが提言されている。静・井ノ森（2006）では、和訳問題の悪影響や入試問題全般の難しさについて議論されている。金谷（2009）では、国公立と私立の大学から18大学を選び、その英作文問題を1年度のみ調べているが、調査内容は出題形式、日本語の語数、自由英作文の制限語数などについてであって、問題の難易度についての具体的なデータは伴っていない。このように、さまざまな観点から問題提議はされてきているが、データを伴う実証的な研究というものはあまり見当たらない。

### 2.2 コーパスの定義

石川（2008）によると、「コーパスとは、電子化された大量の言語データベースのこと」であり、「コーパスを使った言語研究のことをコーパス言語学と呼ぶ」と定義されている。コンピュータの急速な進歩や普及により、コーパス言語学の研究は欧米を中心に、日本でも盛んに行われるようになってきている。Brown Corpus以降、英語コーパスは大規模化と多様化の一途をたどっていて、British National Corpus など数億語に達しているものや地域別コーパスなどが生まれている。そして、これらの大規模なコーパスを利用した研究は数多く行われてきている。

### 2.3 学習者コーパス研究

朝尾（1998）によると、学習者コーパスは「（ある）言語を外国語として学んでいる学習者が書いたり、話したりしたものを、コンピュータ可読な形式で大量に記録したもの」と定義されている。外国語として英語を話す人口の大きさを考えると、母語話者ではない学習者英語コーパスもあって不思議ではなく、International Corpus of Learner English（以下ICLE）などの大規模プロジェクトによるものが生まれてきている。言語習得が完了した母語話者による一般のコーパスに対して、学習者コーパスは、記録されたものの中にエラーを含んでおり、発達段階にある学習者の言語習得過程で形成される中間言語を分析することが可能となる。このことは、第二言語の学習プロセスを支配する原理を明らかにすることをその目標の1つにしているSLA研究に学習者コーパスが貢献できることを意味している。そして、ロングマン現代英英辞典などのELT辞書の開発にも貢献してきている。一方で、学習者コーパスの開発やそれを英語教育に応用した研究はまだ歴史が浅く、あまり多いとは言えないが、近年、増加傾向にある。例えば、国際的規模のものでは前述のICLE、日本国内のものでは、自由英作文をベースにしたJapanese EFL Learner Corpus（以下JEFLLCorpus）やスピーキングテストをベースにしたThe National Institute of Information and Communication Technology Japanese Learner English Corpus（以下NICT JLE Corpus）などがある。JEFLLCorpusを研究した投野（2007）においては、日本人（中高生）英語学習者に関する詳細な研究が報告されている。ただ、JEFLLCorpusにも短所があり、自由英作文のトピックが6種類しかないことや母集団に偏りがあり、レベルにおいて「高」が大半を占め「中」と「低」は全体の約18%でしかないことなどが挙げられる。

## 3 調査目的

以上の先行研究から、入試英作文に絞った研究は少なく、日本人高校生を対象としたコーパスを使用した研究も少ない。そこで、本調査では、入試英作文（和文英訳）から小規模英作文コーパスを構築し、語彙の頻度と傾向を調査することと高校2・3年生

の自由英作文による小規模学習者コーパスを構築し、入試英作文コーパスと比較、調査することを主たる目的とする。具体的な調査項目は次のとおりである。

- (1) 入試英作文において、どのくらいの種類の単語が使用されているのか。
- (2) 入試英作文において、その語彙難度はどの程度なのか。
- (3) 入試英作文と高校生の書いた自由英作文とを比較し、両者にどの程度相違があるのか。

## 4 調査方法

### 4.1 構築された英作文コーパス

今回の調査で構築されたコーパスは、次の2種類である。それぞれのコーパスのインデックスは次のとおりである。

#### (1) 入試英作文コーパス

出題元：国公立大学、私立大学

ジャンル：英作文（和文英訳）

データ数：148（校）

内容：国公立大学の2005～2008年、私立大学の2005年と2009年の入試問題から和文英訳問題を抽出。なお、国公立大学の2008年と私立大学の2005年についてはネイティブスピーカーによる修正文を含む。

#### (2) 学習者自由英作文コーパス

対象者：高校2・3年生（高等専門学校生も含む）

ジャンル：自由英作文

データ数：97（人）

内容：「My future」, 「将来つきたい職業」などの課題を与えられた自由英作文。課題は過去の入試問題からいくつかを提示し選択して書いてもらった場合と、協力校の教師が独自で設定した場合と、検定教科書準拠問題集の課題の場合がある。英作文を書くときに、条件あり（制限時間20分、辞書使用不可）で書いてもらったのが5校分、条件なしの場合が5校分である。

本調査における学習者コーパス構築にあたっては、先行研究よりも英作文のトピックを増やすことと学校レベルのバランスを取ることを心がけた。その結果、トピックは18種類（資料1）に、レベルは

「高」3校、「中」4校、「低」3校となった。ただし、ここでいうレベルはおおまかなくくりでしかなく、英語能力のレベルを明確に示すデータはない。

### 4.2 分析ソフト

コンコダンサー（コーパス分析ソフトウェア）にはさまざまな種類がある。今回の分析に使用したソフトは、早稲田大学の Laurence Anthony の開発した AntConc<sup>(注1)</sup> で、シンプルで使いやすい特徴がある。本調査では、単語の使用されている文脈、意味の追跡ができるコンコダンス分析、どのような単語がどのくらいの頻度で出現するかをリストで表示できる単語頻度分析、他のコーパスに比べてそのコーパス中に特に頻度が高い語を抽出できる特徴語分析を行った。

語彙難度を調べるにあたっては、語彙レベル分析ソフトウェアとして有名な Range<sup>(注2)</sup> を使用した。このソフトは、Paul Nation が開発したもので、英文を分析してその文中の語彙を West (1953) の General Service List の、基本語最上位1000語（以下 GSL1）と次位1000語（以下 GSL2）、Academic Word List（以下 AWL）とその他の4段階に区分する。その割合により書き手のレベルを推測することができる。

## 5 結果と考察

### 5.1 コーパスの総語数と異なり語数

2種類のコーパスの総語数（Tokens）と異なり語数（Types）を分析した。さらに総語数に占める異なり語数の比（Type/Token Ratio）も合わせて示したのが表1である。

■ 表1：両コーパスの総語数と異なり語数

コーパス	入試英作文	自由英作文
Tokens	7045	7090
Types	1512	1001
Type/Token Ratio	21.5	14.1

この結果から、入試英作文において、使用されている単語の種類は約1500種類ということがわかる。ただ、これは入試英作文4年分という規模での結果であって10年分であればさらに種類が増えるであろう。

う。今回の分析では、タイプ・トークン比が総語数の大きさに影響されることから、総語数の少ない入試英作文コーパスに合わせて総語数をほぼ同数にして両コーパスを比較している。この結果からは、テキストの語彙多様性の観点で見れば入試英作文の方が多様であることがわかる。ただ、自由英作文の方は課題の制限があるので語彙多様性にも制限がかかり、このような差となった可能性はある。さらに、この結果を客観的に見るために、石川（2008）から引用したデータと比較してみる。なお、ここでの比較にはコーパスの規模が大きく異なるので、タイプ・トークン比ではなく、Guiraud 値を用いて比較したのが表2である。

■表2：語彙多様性比較（両コーパスと日韓教科書）

コーパス	入試英作文	自由英作文	日本	韓国
Tokens	7045	7090	93260	185547
Types	1512	1001	5256	11111
Guiraud	18.0	11.9	17.2	25.8

この表からわかることは、入試英作文は語彙多様性で見れば、日本の教科書とほぼ同じレベルであるが、自由英作文の場合は、韓国や日本の教科書にはるかに及ばないということである。

## 5.2 コーパス別語彙頻度

両コーパスにおいて、どのような種類の単語をどのくらい使用しているかを見るために、それぞれのコーパスごとの頻度順単語リスト（上位30語）を表3に示す。

この表からわかることは、入試英作文のコーパスは上位30語の多くは機能語であるが、自由英作文の方は、内容語がわずかに多いことに気づく。自由英作文の方で english, like, think が多く使用されているが、これは英作文の課題から影響を受けたと思われる。また、because が多いのも通常意見を述べる英作文においてはどうしても理由が必要になるので一番使いやすい because が多用されたのではないかと考えられる。

■表3：語彙頻度表

順位	入試英作文		自由英作文	
	単語	回数	単語	回数
1	the	305	i	348
2	to	254	to	269
3	i	182	is	213
4	a	181	we	202
5	of	160	the	185
6	and	142	and	153
7	in	140	it	153
8	you	114	a	125
9	that	109	english	114
10	is	108	in	114
11	it	93	of	85
12	was	83	for	80
13	we	75	can	77
14	are	61	my	77
15	for	59	like	74
16	my	59	with	74
17	they	59	so	72
18	with	58	very	72
19	when	53	that	70
20	at	51	think	66
21	be	51	have	64
22	have	51	study	64
23	if	49	but	63
24	what	48	friends	60
25	people	45	if	60
26	not	44	because	51
27	as	43	are	50
28	on	41	be	48
29	can	38	school	47
30	or	38	they	44

## 5.3 語彙難度

両コーパスにおいて使用されている語彙は、どのレベルにどのくらい使用されているかを見るために、異なり語数の各区分に入る語数とその割合を表4に示す。

この表からわかることは、総語数で見ると入試英作文のコーパスも自由英作文の方もその割合が大きく異なるわけではないので、Range の分析からは入試で求められている英作文の方が自由英作文よりも語彙難度において特に高いというわけではない。しかし、異なり語数で見ると、入試英作文の方

■ 表 4：語彙難度表

	GSL1	GSL2	AWL	その他
入試英作文 (総語数)	6127 (86.9%)	344 (4.9%)	201 (2.9%)	373 (5.3%)
自由英作文 (総語数)	6328 (89.3%)	333 (4.7%)	75 (1.1%)	354 (4.9%)
入試英作文 (異語数)	933 (61.7%)	213 (14.1%)	126 (8.3%)	240 (15.9%)
自由英作文 (異語数)	664 (66.4%)	136 (13.6%)	41 (4.1%)	160 (15.9%)

(注) 表内の下段の括弧内の数字は各コーパスの総語数および異なり語数に対する割合(%)である。

GSL1：最も基本的な1000語

GSL2：次に基本的な1000語

AWL：Academic Word List

ではGSL1のうち、933語使われているのに、自由英作文の方は、664語であり、GSL2でも、AWLでもその差は大きい。ということは、入試で求められる語彙と比較すると、高校生が自由英作文を書くときに使える語彙は、Rangeの分析で示す割合の差は小さいが、実はかなり少ないと言える。この差は詳しく調べてみると大きいことがわかる。例えば、入試英作文中のGSL2に属する213語の内、自由英作文の136語と重複しない語の中にはconsciously, preserve, photographerなどがあり、これらの語はおそらく高校2・3年生なら理解可能な語だと思われるのだが、総語数約67万語のJEFLL Corpus中にもこれらの語は存在しない。以上のことから日本の高校生が英作文を書くときに使える語彙というのは予想以上に少ないということである。

## 5.4 特徴語分析

入試英作文のコーパスでは頻繁に使用されながら、自由英作文の方ではあまり使用されず、その差が大きい語を上位15位まで示したのが表5である。

この結果、15位まですべてが中学校で学習する基本的な語であることがわかる。それゆえ、これらの語は、一般的な高校生レベルの学習者では理解可能だが自由英作文にはほとんど使えていないか、入試の英作文において特に頻繁に出題されているかのどちらかであることが推測される。そこで、1位のwhatの使用例をコンコーダンス・ラインで確かめてみることにした。その結果から、品詞別にその頻度と例文を表6に示す。

■ 表 5：特徴語リスト

順位	Word	Keyness	頻度
1	what	34.61	48
2	his	34.44	26
3	you	31.36	114
4	just	29.14	22
5	had	27.34	26
6	as	26.61	43
7	was	25.16	83
8	the	22.66	305
9	from	20.33	32
10	of	18.88	160
11	while	18.55	14
12	would	18.40	25
13	into	15.90	12
14	an	14.84	33
15	japanese	13.96	32

■ 表 6：品詞別頻度と例文 (what を含む)

型	頻度	例文 (what を含む)
I	38	to believe what they can actually see
II	7	of time. What kind of book would you
III	2	their lives? What is real happiness?

この表からわかることは、whatは型Iのように関係代名詞として使用されていることが圧倒的に多く、型IIやIIIの疑問形容詞や疑問代名詞として使用されることは少ないということである。このことは、入試問題の解答を公表していない現状があるので強くは言えないが、入試英作文出題者の中には関係代名詞whatを誘発する和文を入れている可能性があるということである。したがって和文英訳問題の中には、語彙で見ると比較的簡単だが高校生にとっては十分に使いこなせていない文法面の習熟度を問う問題が多く存在すると言える。

## 6 まとめ

本調査では、「3 調査の目的」で記したように、大学入試英作文(和文英訳問題)から小規模英作文コーパスを構築し、語彙の種類、頻度、難度やその傾向を調査すること、および高校2・3年生の自由英作文による小規模学習者コーパスを構築し、入試

英作文コーパスと比較, 調査することが目的であった。調査目的(1)~(3)については次の結果を見た。(1)今回構築した入試英作文コーパス中に出現する語彙の種類は約1500種類であり, 自由英作文の方は約1000種類であった。(2)入試英作文の語彙難度においては日本の教科書よりも易しいレベルにあると言える。全体として見ると, (3)高校生が自由英作文に使用する語彙の種類は予想以上に少なく, 入試英作文との差は予想よりも大きかった。

今回の調査結果から, 入試英作文で問われている語の種類は予想よりも少なく, 日本の教科書と同程度とも言える。高校生が理解できる語彙(受容語彙)は入試英作文で求められているよりも高いと思われる。しかし, その受容語彙と比較すると, 自分が運用できる語彙(産出語彙)力はまだまだ乏しく, この力をさらに向上させていく必要があると言える。

今後, より質の高い英作文を書けるようになっていくために, 少しずつでも産出語彙が豊かになるような英作文指導の工夫が必要と思われる。

今回の調査で構築した学習者コーパスは小規模であるため今回の調査結果を一般化することはできないが, 日本人高校生の書く自由英作文の特徴の一部を表していることには間違いなく, 有意義な分析結果を報告することができた。

## 7 今後の課題と展望

今回の調査研究を通じて, 今後の課題として下記の点を提示したい。

まず, データの収集に関して, 日本人高校生を代表する協力校数を倍増させる必要がある。先行研究においてレベルの偏りがあったので, 本調査ではバランスを取ることに成功したが, 協力校の確保には苦勞し, 結果的にはデータ数を伸ばすことはできなかった。また, 学習者のデータを詳しく調査できるならば, なお理想的である。個々の学習者の英語

力がどのくらいであるかを客観的に示す指標があれば, タグを付与して, より厚みのある分析が可能になってくるであろう。

次に, エラーの取り扱いである。学習者の書いた英作文には, エラーが含まれていることが多い。今回の調査では, 語彙の種類, 頻度, 難度に焦点を当てたので, 文法的なエラーについて調べることはなかったが, 文法的なエラーにタグを付与することで, その傾向や特徴について調べることができる。タグを付与する作業は, 多大な労力が必要で, 今回の調査では見送ったが, 次回のコーパス構築においては検討したい。

また, 研究手法についてであるが, 同じ受験者が自由英作文と入試英作文の両方を行った場合でのデータを比較することも次回の調査では検討したい。

学習者コーパスの開発や研究は, 国内国外を問わず今後ますます盛んになると思われる。すでに, 辞書や教材開発ではその研究の成果が応用され, 近年多くの書物が出版されてきている。そして, 国内の書き言葉コーパスとして JEFLL Corpus は最大であり, 研究成果の一部は出版され, 公開もされていることから, 多くの英語教師の研究や指導に大いに貢献しているものと思われる。

本調査は小規模な調査ではあったが, この結果や手法が, 日本の高校生に英作文を指導する際や新たな研究を進める際において, 多くの英語教師に活用していただければ幸いである。

## 謝 辞

本研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会と選考委員の先生方, 特に貴重なご助言をくださった大友賢二先生に厚く御礼申し上げます。そしてデータ収集においては, 大分県立大分上野丘高等学校の麻生雄治先生, 新潟県立松代高等学校の松井市子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。

注 (1) AntConc : [http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc\\_index.html](http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html), Version.3.2.1

(2) Range : <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation.aspx>

参考文献 (\*は引用文献)

- \* 朝尾幸次郎.(1998).「英語教育とコーパス利用」.『英語コーパス言語学—基礎と実践—』.233-248.東京：研究社.
- Coxhead, A.(1998). *An academic word list. Occasional Publication, 18*. Wellington, New Zealand: School of Linguistics and Applied Language Studies, Victoria University of Wellington.
- \* 石川慎一郎.(2008).『英語コーパスと言語教育学—データとしてのテキスト』.東京：大修館書店.
- \* 金谷憲.(2009).『教科書だけで大学入試は突破できる』.東京：大修館書店.
- \* 西本有逸.(2004).「英語嫌いを増やす入試対策の英語授業が増えている!」.『STEP 英語情報』11・12月号, 12-13.
- 旺文社.(2005).『2006年受験用全国大学入試問題正解 英語(国公立大編)』.東京：旺文社.
- 旺文社.(2005).『2006年受験用全国大学入試問題正解 英語(私立大編)』.東京：旺文社.
- 旺文社.(2006).『2007年受験用全国大学入試問題正解 英語(国公立大編)』.東京：旺文社.
- 旺文社.(2007).『2008年受験用全国大学入試問題正解 英語(国公立大編)』.東京：旺文社.
- 旺文社.(2008).『2009年受験用全国大学入試問題正解 英語(国公立大編)』.東京：旺文社.
- 旺文社.(2009).『2010年受験用全国大学入試問題正解 英語(私立大編)』.東京：旺文社.
- 齊藤俊雄・中村純作・赤野一郎.(1998).『英語コーパス言語学—基礎と実践—』.東京：研究社.
- \* 静哲人.(2002).『英語テスト作成の達人マニュアル』.東京：大修館書店.
- \* 静哲人・井ノ森高詩.(2006).「Special 対談 大学入試英語改革」.『STEP 英語情報』1・2月号, 14-19.
- \* 投野由紀夫.(2007).『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.
- \* Watkins, G.・河上道生・小林功.(1997).『これでいいのか大学入試英語(下)』.東京：大修館書店.
- \* West, M.(1953). *A general service list of English words with semantic frequencies and a supplementary word-list for the writing of popular science and technology*. London: Longman, Green and Company.

資料

資料1：自由英作文課題

- 1 「修学旅行で訪れた場所について」
- 2 「将来つきたい職業」
- 3 「スポーツと私」
- 4 「なぜ英語を勉強しなければならないか」
- 5 「最も印象に残る学校行事」
- 6 「携帯電話についての自分の意見」
- 7 「家庭や学校のルールについて」
- 8 「ボランティア活動について」
- 9 「学校で英語の学習にゲーム機を使うことの是非」
- 10 「事故で無人島に漂着して、優先的に行うことを3つ以上あげその理由を説明せよ」
- 11 「今までにあなたが経験した忘れがたい失敗について」
- 12 「My favorite sport」
- 13 「My favorite food」
- 14 「My dream」
- 15 「My favorite book or anime」
- 16 「My future」
- 17 「Alone or with friends」
- 18 「My high school memories」

# チームティーチングにおける 構成員のチーム認知の比較研究

## —チーム力をつけるための提案—

三重県立四日市四郷高等学校 教諭 橋爪 真理

申請時：三重県立四日市工業高等学校 教諭

### 概要

JET プログラムのチームティーチングが日本の英語教育に導入されて23年となるが、教育現場ではチームティーチングにやりにくさをいまだに感じている。

本論では、このやりにくさの原因はどこにあるのか、そしてチームをよりよく機能させ、チームワークを高め、教育効果を上げていくにはどうすればいいのか、またやりにくさを解消させるポイントは何かを探索的に考察した。

まず、質問紙を用意して三重県の中学校、高等学校に勤務する日本人英語教師と外国人指導助手に回答を依頼し、その回答結果から因子分析を行い、チームティーチングを構成する4尺度を作成した。次にこの尺度得点を使って、日本人英語教師と外国人指導助手が、チームおよびチーム活動をどのように考えているのか特性を探った。

そして、両者を比較分析することにより、やりにくさの要因を明らかにし、チーム機能を高めるには何を、どのように取り組んでいけばいいのか、可能性をいくつか提案した。

### 1 問題

JET プログラムが開始されて本年度23年となるが、学習指導要領の改訂を受けて、JET プログラムのチームティーチング (Team Teaching; 以下 TT) は今後ますます拡大していくと思われる。JET プログラムにおける TT は、日本人英語教師 (Japanese Teacher of English; 以下 JTE) と外国人指導助手 (Assistant Language Teacher; 以下 ALT) という文

化的背景の異なった者たちがチームを組んで英語授業を行う。それゆえ、効果的な TT を考えるにあたっては、異文化理解、異文化接触という側面から考察することは有用であろう。

しかしチームは、チームで行う作業そのものと、チームを組む人員の社会的結合の双方のレベルが高い組織形態である (大橋・竹林, 2003) ということを考慮すると、TT の円滑な機能を推進していくには梶田 (1997) が指摘するように、ティーチングとしての側面とチームとしての側面の両面から検討していくことも重要であろう。

TT における「チーム」とは複数の人間によって行われる組織形態のことを指すが、教育現場における TT は、「協力教授」の訳語があるように、それぞれの教師が「自らの得意とする専門分野・領域を受け持ち、弱点は他に頼み、互いに分担・協力して指導の効果を高める工夫が必要となってくる。TT はこのようにして生まれた、指導組織であり経営組織である」(新井・天笠, 1999, p.18)。母語および文化が異なる JTE と ALT がチームを組みチームワークを重視しながら TT を実践していくには、互いの考えや指導方針について、丁寧に理解し合っていくことが、日本人同士の TT の場合よりも求められるであろう。そしてまた、経営組織としての TT の機能や効果を高めるには、チーム理論に照らし合わせ、現状の TT における自分たちのチームおよびチーム活動について客観的に知り、診断し不備があれば改善していくことが不可欠であろう。

英語指導者と同時に英語学習者でもある JTE は、英語母語話者であるが教育や言語教授といった経験が問われない ALT とチームを組む。その中で、人



間関係を構築し、英語教育を実践していくことについて、異言語、異文化から生じる心理的な要因も関係し、JTE はさまざまな困難およびやりにくさを感じている。

さらに TT は、単独教授とは異なった教授形態が問われるため、チーム活動そのものについての知識も必要とされる。JET プログラムの TT の現状について多くの研究者が報告しており、困難およびやりにくさの原因として、チーム活動でのそれぞれの役割のあいまいさ (大谷, 2007)、JTE の指導力のなさ (Mahoney, 2004)、両者間のコミュニケーション不足 (Gorsuch, 2002; Rosati, 2005)、JTE のリーダーシップの欠如 (Collins, 2006) などが挙げられている。

そこで本論では、チームワークを高め信頼感を育成し、チームが健全に機能し生産的な活動を続けるためには、どのようなチーム活動を行うことが必要であるか考察することを第1の目的とする。また、チーム活動のやりにくさは、何によって引き起こされているのか探索的に考察する。

まず JTE と ALT の TT は、どのような要素から成り立っているのかを把握するため、TT 構成尺度を作成する。そして尺度得点を JTE と ALT 別に分析し、検討することにより、TT におけるチーム活動に対する認知特性を明らかにする。次に、チーム活動について感じるやりにくさの原因を明らかにするため、JTE と ALT の上記尺度得点を使って比較分析し、やりにくさの要因を探り、チーム活動がうまく機能していくためのポイントはどのようなものであるかを考察する。

## 2 調査内容

### 2.1 質問紙

TT の構成要素を測定するための、チームティーチング尺度を準備した。質問項目は、長年組織開発に携わりチーム作りに関与した Beckhard (1972) が提唱したチーム理論の GRPI モデル (チームの基本的要素として Goal, Role, Procedure, Interaction の4つを挙げている) に基づいて、Starcevic and Stowell (1990) が作成したチーム活動診断シートから32項目を採用した。さらに、卯城 (1997) による異文化理解に関する8項目を加え、合計40項目で

構成し、strongly agree から strongly disagree までの7件法で回答を求めた。

また TT に関しての40項目の質問以外に、職場での JTE と ALT の実態を把握するために、質問紙の後半に卯城 (1997) を参考に YES と NO の2件法で JTE 10項目 (a~j)、ALT 9項目 (A~I) の質問を用意した (4.1 表7および表8参照)。

### 2.2 調査対象者

調査対象者は、三重県、あるいは市町村教育委員会に所属する ALT と、県立学校 (高校)、市町村立中学校の JTE を対象に開かれた研修会「2006 - 2007年 ALT 中間期研修」(2007年1月11・12日開催)の2日目 (1月12日) に参加した JTE 68名と ALT 85名である。詳細については表1・表2のとおりである。

■ 表1: JTE の記述統計 (無回答 2)

校種	勤続年数 M (SD)	TT 経験 年数 M (SD)	TT をした ALT の数 M (SD)	TT の責任 者としての 年数 M (SD)
中学 (N = 38)	16.0 (8.8)	13.6 (7.2)	8.7 (4.5)	7.2 (6.8)
高校 (N = 28)	10.1 (8.0)	7.0 (5.6)	6.2 (4.2)	2.2 (2.3)
全体	13.5 (8.8)	10.9 (7.3)	7.7 (4.5)	5.1 (5.8)

■ 表2: ALT の記述統計 (無回答 2)

校種	勤続 年数 M (SD)	教職経験		仕事の 経験		教育職の 訓練	
		あり (%)	なし (%)	あり (%)	なし (%)	あり (%)	なし (%)
中学 (N = 43)	1 (0.9)	37.2	62.8	79.1	20.9	30.2	69.8
高校 (N = 40)	1 (0.9)	50.0	50.0	66.7	33.3	20.0	80.0
全体	1 (1.0)	42.4	55.3	73.2	26.8	27.1	72.9

## 3 結果

### 3.1 チームティーチング尺度

まず JTE と ALT の両者を含んだチームティーチング尺度40項目の平均値、標準偏差を算出した。そして天井効果の見られた2項目を除外し、残りの38

項目に主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は18.396, 1.876, 1.613, 1.453, 1.283, 1.201, であったので、4因子を仮定して主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。その結果十分なパターンを示さなかった1項目を除外し、再度主因子法 Promax 回転による因子分析を行った。4因子37項目の全分散を説明する割合は61.41%であった。

Promax 回転後の因子パターンを表3に示す。第1因子は18項目で構成されており、「自分の長所を生かしている」、「目標に到達する」、「計画、ビジョンが明確である」、「自分の明確な役割を知っている」、「仕事の責任は示されている」、「目的のために

協力している」、「問題は一緒に解決する」などチーム活動に求められること、あるいはチーム活動の一般的な内容が高いパターンを示していた。Beckhard (1972) が掲げたチームの基本的要素としての Goal, Role, Procedure, Interaction の4つの要素がすべて含まれているので、第1因子を「チーム活動」因子と命名した。

第2因子は12項目で構成されており、「授業前のミーティングが十分ある」、「授業後評価している」、「議論を通じて実行される」、「自分の努力を振り返りパートナーと分かち合っている」、「チームの活動は適切にフィードバックされている」など、チームで授業を行うことについて、話し合い、実践し、振

■表3：因子分析結果（注：SE 数字は各チームティーチング尺度の通し番号を示す）

	I	II	III	IV
SE20 You utilize your abilities in team teaching. 自分の長所をチームティーチングで生かしている。	.93	-.11	-.06	-.17
SE13 Your team makes productive decisions or solutions for problems. 問題に対して建設的な決定あるいは解決を行う。	.89	.07	-.06	-.09
SE26 You participate fully and your contributions are appreciated. あなたは十分参加しており、貢献が求められている。	.73	.30	-.08	-.30
SE11 Differences in opinions are accepted, and worked through appropriately. 不一致は受け入れられ、適切に克服されていく。	.73	-.02	-.09	.06
SE12 You interact flexibly according to your partner's style. あなたのパートナーのスタイルに合わせて柔軟に対応している。	.70	-.28	.23	-.10
SE22 You understand and agree with what is expected of you. 何を期待されているかよくわかっており、それに賛同している。	.68	.08	-.02	.01
SE34 Your team responds flexibly to a problem to achieve the objective. チームは目標に到達するため問題に柔軟に対応する。	.66	.05	.17	-.09
SE33 You conduct team teaching with energy, excitement, and vigor. あなたはエネルギーとやる気と気力を持ってチームティーチングをしている。	.65	.01	.37	-.62
SE14 Your opinions and ideas are respected. あなたの意見、アイディアは尊重されている。	.61	-.20	.10	.34
SE7 Your job responsibilities are set appropriately. 仕事の責任は適切に示されている。	.61	.29	-.11	.05
SE27 You feel that you compliment your partner. パートナーを補助していると感じている。	.57	.14	-.01	-.22
SE1 Different viewpoints are encouraged. 考え方に違いがあることは奨励されている。	.55	-.04	.10	-.03
SE19 The goals are set according to each member's strength. 目標はチームのメンバーの長所を生かして適切に定められている。	.55	.21	-.08	.16
SE4 Your team's plans and future goals (vision) are very clear. チームの計画、ビジョンが明確である。	.53	.21	-.11	.12
SE2 You clearly understand your role in the team. チームの中での、自分の明確な役割を知っている。	.51	-.09	-.05	.35
SE18 Your team is willing to incorporate innovations in the classes. 授業において進歩的なやり方に進んで挑戦する。	.47	.27	.06	.04

SE9 Your team is dedicated to achieve its specific objectives. チームは明確な目的を達成するために協力している。	.46	.20	-.16	.35	
SE8 When a problem arises, your team solves it together. 問題が起これば、一緒に解決する。	.43	.16	.04	.21	
SE23 Your team has sufficient pre-class planning time or meeting before each class. 授業前の計画あるいはミーティングが十分ある。	-.12	.94	-.01	-.19	
SE31 There is constant supervision between the ALT and the JTE. ALT と JTE の間で頻繁にスーパービジョンがある。	-.26	.91	.11	-.13	
SE24 You always review the results of your efforts and share it with your partner. 自分の努力を振り返り、パートナーとそれを分かち合っている。	.05	.91	-.21	-.08	
SE28 Your team practices post-class evaluation. 授業後評価をしている。	.06	.72	-.11	-.11	
SE3 Ideas are generated through discussion. アイディアは議論を通じて実行される。	.10	.71	.00	.02	
SE32 Each member's role is assigned after a discussion and there is a clear consensus. 個々の役割は議論によって決められ 明らかな意見の一致がある。	.04	.71	.11	-.05	
SE39 The objectives and goals are supported by all. 目標やゴールはすべて (JTE, ALT, 生徒) に支持されている。	.32	.64	.12	-.22	
SE21 Both the JTE and the ALT constantly interact with each other. JTE も ALT もお互い頻繁に影響し合っている。	-.01	.63	.02	.20	
SE6 There is sufficient communication between team members. チーム内に十分なコミュニケーションがある。	.10	.59	.09	.17	
SE29 JTE and ALT have a clear image of "Success" and "Failure" and share the same idea. TT のメンバーは成功・失敗という言葉の共通のイメージを持つ。	.16	.59	.03	-.15	
SE40 Cultural differences have a positive influence on team teaching. 文化の違いはチームティーチングでうまく機能している。	-.06	.50	.37	.08	
SE38 Your team lessons receive proper feedback. チームの活動は適切にフィードバックされている。	.15	.45	.15	.15	
SE35 Each member's culture is highly respected. それぞれのメンバーの文化は最大限に尊重されている。	-.10	-.06	.85	.16	
SE30 Cultural differences are accepted and you are willing to get to know each other. 文化の違いは受け入れられお互い進んで知ろうとしている。	.00	.10	.69	.01	
SE36 The JTE and the ALT communicate openly with one another. お互いに心を開いて話し合っている。	.08	.14	.15	.60	
SE17 Leadership is taken by an appropriate person at the appropriate moment. 適切なときに適切な人がリーダーシップをとっている。	.28	-.09	.16	.52	
SE25 You feel that because of the cultural differences, your attitude toward English education is different from your partner's. 文化の違いという理由で、自分の英語教育に対する態度はパートナーと違うと思う。	.16	.16	.00	-.50	
SE16 There is a high degree of trust and confidence among the team members. メンバー間の信頼度、信用度は高い。	.34	.09	.11	.47	
SE37 You feel both the JTE's and the ALT's resources are fully utilized in team-teaching. それぞれの能力が十分使われていると思う。	.14	.36	.00	.42	
	因子相関行列	I	II	III	IV
	I	-	0.79	0.53	0.82
	II		-	0.54	0.77
	III			-	0.57
	IV				-

り返るといふ一連の活動に関する内容の項目が高いパターンを示していたので、「リフレクション」因子と命名した。

第3因子は2項目で構成されており「メンバーの文化は最大限に尊重されている」、「文化の違いは受け入れられている」など異文化についての項目が高いパターンを示していたので、「異文化理解」因子と命名した。この因子は項目数が2と少ないが、ALTとのTTはALTとJTEという異文化を持ったもの同士でチームを組むことから、文化の違いがチーム活動にどのように影響しているかを考察することも大きな意味を持つと考えられるので、あえて2項目でも因子として扱うこととした。

第4因子は5項目で構成されており「心を開いて話し合っている」、「信頼度、信用度は高い」、「適切な時に適切な人がリーダーシップをとる」などお互いの協力、信頼関係、かかわり、についての項目が高いパターンを示していた。そこで「メンバーシップ」因子と命名した。

チームティーチング尺度の4つの下位尺度に相当する項目群の内的整合性を検討するために各下位尺度の $\alpha$ 係数を算出したところ、「チーム活動」 $\alpha = .94$ 、「リフレクション」 $\alpha = .93$ 、「異文化理解」 $\alpha = .81$ 、「メンバーシップ」 $\alpha = .81$ と十分な値が得られた。4つの下位尺度得点は「チーム活動」(平均4.97, SD 0.96)、「リフレクション」(平均4.00, SD 1.03)、「異文化理解」(平均5.70, SD 0.96)、「メンバーシップ」(平均5.11, SD 1.28)であった。

### 3.2 JTEとALTの差の検討

JTEとALTの差異について検討を行うために、それぞれのチームティーチングの下位尺度得点について $t$ 検定を行った。その結果、「リフレクション」 $[t(146) = 2.51, p < .05]$ と「メンバーシップ」 $[t(146) = 2.83, p < .01]$ について、ALTよりJTEの方が有意に高い得点を示していた(表4)。「チーム

■表4: JTEとALTのグループ統計量および $t$ 値

	チーム活動		リフレクション		異文化理解		メンバーシップ	
	JTE	ALT	JTE	ALT	JTE	ALT	JTE	ALT
N	68	85	68	85	68	85	68	85
平均値	5.14	4.83	4.24	3.82	5.65	5.74	5.44	4.86
SD	0.78	1.07	0.80	1.14	1.02	1.09	0.95	1.44
$t$ 値	1.97		2.51*		0.50		2.83**	

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

活動」 $[t(146) = 1.97, n, s]$ 、「異文化理解」 $[t(146) = .50, n, s]$ についてはALTとJTEの得点差は有意ではなかった。

先行研究において、「リフレクション」因子の要素である授業の打ち合わせやフィードバックについては、JTEがTT以外の業務で多忙なため十分実施されておらず、それがTTの問題の1つであることが指摘されている(Tajino & Walker, 1997; Collins, 2006など)。今回の調査でも、JTEよりALTの方が、平均値が有意に低いという結果が得られ、ALTはTTの打ち合わせや、授業計画、フィードバックなどが不十分であると感じていることが読み取れる。また「メンバーシップ」得点は、ALTがJTEよりも平均値が有意に低く、標準偏差も1.44と相対的に大きい。ここから、ALTは全般的にチームメンバー間の信頼関係や、かかわりについての評価が低く、加えてお互いの関係がうまくいっているTTと、うまくいっていないTTの差が大きい傾向がうかがえる。

### 3.3 チームティーチングに対する意識構造

JTEとALTがTTをどうとらえて実践しているかを明らかにするため、それぞれで相関分析を行って各下位尺度間関係を検討した結果が表5である。両者とも4つの下位尺度間に有意な正の相関が見られた。

JTEで特徴的なのは、「チーム活動」と他の3因子間関係は $r > .600$ であるが、「メンバーシップ」と「リフレクション」および「メンバーシップ」と「異文化理解」の間の相関がやや低く、特に「メンバーシップ」と「リフレクション」の相関係数は、ALT

■表5: 各下位尺度の相関係数

	チーム活動	リフレクション	異文化理解	メンバーシップ
チーム活動	—	.652***	.662***	.671***
リフレクション	.839***	—	.692***	.495***
異文化理解	.494***	.508***	—	.524***
メンバーシップ	.878***	.853***	.646***	—

(注) 左下がALT, 右上がJTE

\*\*\* $p < .001$

の場合と比べてかなり弱い。一方「異文化理解」は他の3因子と  $r > .500$  という高い係数が認められ特にALTに比べて「チーム活動」、「リフレクション」と比較的強い相関を示している。

このことからJTEは、ミーティングやフィードバックなど話し合いをしながらTTを実践していくという活動と、メンバー間の人間的なかわり合いとの関連性が弱いことが明らかにされた。

一方ALTは、「チーム活動」、「リフレクション」、「メンバーシップ」の3因子間において、 $r > .800$  という極めて高い正の相関が見られたが、「異文化理解」については他の3因子との関連性が比較的弱い。つまりALTにおいては、JTEとは逆にメンバーの互いの協力、信頼関係、かわり合いがチームの活動、話し合い、実践、振り返りなどのTTの活動と強く関連しており、異文化理解は他の因子ほどTTの活動と密に関連するものではない。

以上より、ALTとJTEでは、チーム活動を考える中で、異文化のとらえ方、チーム員同士の人間関係、コミュニケーション、およびこれらの要素のつながり、あるいは観点、重要度が異なっていることが明らかにされた。

この分析に見られた両者の違いをさらに詳しく検証するために、TTの4下位尺度間において、係数を求める2変数以外の変数の影響を取り除いた偏相関係数をJTEとALT別に算出し、検討してみることとした。求められた偏相関係数を表6に示す。

前項の分析においてJTEとALTの顕著な違いは、「異文化理解」と他の因子、および「メンバーシップ」と他の因子とのかかわりであったが、今回の分析で違いがより明確になった。

JTEでは、「メンバーシップ」が「リフレクション」

■ 表6：各下位尺度間の偏相関係数

	チーム活動	リフレクション	異文化理解	メンバーシップ
チーム活動	—	.314*	.298*	.476***
リフレクション	.420***	—	.417***	.040
異文化理解	-.041	-.011	—	.100
メンバーシップ	.531***	.407***	.165	—

(注) 左下がALT, 右上がJTE

\*  $p < .05$  \*\*\*  $p < .001$

や「異文化理解」とは関連が弱く有意ではなかったが、その他3因子間には有意な正の偏相関係数が求められた。1パーセント水準の比較的強い係数は.417の「異文化理解」と「リフレクション」、.476の「チーム活動」と「メンバーシップ」の間で、「チーム活動」と「リフレクション」、「異文化理解」とは、5パーセント水準のやや弱い係数である。一方ALTでは、「異文化理解」は、どの因子とも関連が弱く有意ではなかった。しかし、他の3因子間には、.407から.531という1パーセント水準の比較的強い正の偏相関が見られた。

以上の結果からJTEは、4因子の関連性に強弱があり、また「メンバーシップ」と「リフレクション」が有意でなかったことから、コミュニケーションに関する活動と人間的なつながり、かわりに関する活動が全く関連し合っていないと言えるだろう。一方ALTは、「異文化理解」はチームの他の3因子とほとんど関連していないが、他の因子同士は強いかわりがある。このことより、ALTは互いの文化の違いはチームに全く関連せず、チームでの協働作業、人間関係、互いの信頼、コミュニケーション活動が強く相互に関連し合っていることが明らかにされた。

次項では、実際のTTが行われている現状およびTTを取り巻く環境に注目し、これらがチーム機能4因子にどう影響しているかを検討することにより、チームがうまく機能していると感じる要因はどういうものなのかを探索的に検討することとする。

## 4 チーム機能と環境の関連

### 4.1 分析

質問紙の後半において、職場での現状に関してJTEはa~jの10質問、ALTはA~Iの9質問にYES、NOで回答を求めた結果が表7、表8である。

### 4.2 TTの環境および状況とチーム機能

TTの置かれている職場での環境および状況に関する質問に、YESと回答した集団とNOと回答した集団間の差を検討するため、前項で明らかにしたTTの4つの下位尺度を使って、YES群の得点とNO群の得点間でt検定を行った(表9、表10)。

まずJTE(表9)においては、質問a、dは回答

の偏りが著しく NO 群がそれぞれ 2, 1 であったため分析より除外した。残る質問項目については全体的に YES 群, NO 群の得点平均値の差は少なく、有意差はあまり見られなかった。

しかし質問 i 「ALT の拠点校であることは大変有利であると思いますか」では、「メンバーシップ」以外の 3 因子において YES 群の方が、有意に得点が高かった。拠点校であるということは JTE の責務として、TT 以外に ALT が日本で快適に生活ができるように支援すること、具体的には滞在のための事務的手続きから日々の生活についてのアドバイスまで ALT のサポートの任にあたるのが要求される。この拠点校であるがための任務については、肯定的意見と否定的意見がある。肯定的意見は ALT

との関係が強くなり、さらに JTE にとって英語の研修の機会が増えるというものであり、否定的意見は TT 以外の業務が増え、JTE の多忙化を助長する要因になっている、というものである。今回の結果では、拠点校に否定的な JTE は、「メンバーシップ」以外のすべてで得点が有意に低かった。このことから、拠点校であるということは、前述の TT 以外の業務増加による負担感だけではなく、チームを組んで活動したり、コミュニケーションを取ったり、文化の違いを理解していくという TT での活動と、拠点校であることについての否定的な感情とが関連している、と考えられる。特にコミュニケーション活動にかかわる「リフレクション」では、すべての得点平均点中、最も低い得点平均が認められた。この

■ 表 7：職場状況・現状に関する質問 (JTE)

	質問項目	YES	NO	無回答
a	あなたは ALT との仕事を楽しんでいますか。	n = 65 97.0%	n = 2 3.0%	1
b	あなたはアドバイスや支援をしてくれる人が学校にいますか。	n = 44 65.7%	n = 23 34.3%	1
c	あなたは自分の英語能力は仕事をするにあたって十分だと思えますか。	n = 33 49.3%	n = 34 50.7%	1
d	ALT の存在は生徒の文化の違いに対するよりよき理解をはぐくんできていると思えますか。	n = 66 98.5%	n = 1 1.5%	1
e	ALT が授業に参加していて助かっていると思えますか。	n = 59 90.8%	n = 6 9.2%	3
f	仕事をうまくこなすための条件は十分に整っていると思えますか (時間・支援など)。	n = 16 23.9%	n = 51 76.1%	1
g	あなたは、ALT は職場に溶け込んでいると思えますか。	n = 54 83.1%	n = 11 16.9%	3
h	ALT の担当者は煩雑な仕事が多いと思えますか。	n = 37 57.8%	n = 27 42.2%	4
i	ALT の拠点校であることは大変有利であると思えますか。	n = 52 83.9%	n = 10 16.1%	6
j	ALT との TT に対して、気が重く、精神的、物理的に負担になっていますか。	n = 13 19.7%	n = 53 80.3%	2

■ 表 8：職場状況・現状に関する質問 (ALT)

	質問項目	YES	NO	無回答
A	You enjoy your job.	n = 66 88.2%	n = 9 12.0%	10
B	You have people who give you some advice and support in your school.	n = 70 86.4%	n = 11 13.6%	4
C	You feel your Japanese ability is proficient enough to do your job.	n = 55 67.9%	n = 26 32.1%	4
D	You feel that your help students understand cultural differences.	n = 77 93.9%	n = 5 6.1%	3
E	You feel that the students as well as the JTE, benefit from having a native English speaker in the classroom.	n = 73 92.4%	n = 6 7.6%	6
F	You are given adequate resources (eg. time, support) to successfully do your job.	n = 57 70.4%	n = 24 29.6%	4
G	You feel you are consistently being treated as an outsider in your workplace.	n = 43 57.3%	n = 32 42.7%	10
H	You feel there is poor communication in your workplace.	n = 45 57.7%	n = 33 42.3%	7
I	You feel there is a certain challenge in doing your job as an ALT.	n = 77 95.1%	n = 4 4.9%	4

■ 表 9 : JTE 環境および状況に関する質問の平均値と SD および t 検定

	チーム活動			リフレクション			異文化理解			メンバーシップ		
	YES	NO	t 値	YES	NO	t 値	YES	NO	t 値	YES	NO	t 値
	M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)		M (SD)		
b	5.18 (.74)	5.03 (.86)	0.73	4.64 (.94)	4.43 (.80)	0.92	5.71 (.94)	5.57 (1.11)	0.58	5.30 (.62)	4.94 (.94)	0.12
c	4.98 (.81)	5.26 (.74)	-1.39	4.52 (.83)	4.61 (.96)	-0.41	5.55 (.88)	5.78 (1.10)	-0.94	5.08 (.70)	5.27 (.79)	-1.05
e	5.20 (.74)	4.46 (.87)	2.28*	4.61 (.92)	4.04 (.54)	1.49	5.73 (1.00)	4.83 (.61)	2.14*	5.25 (.73)	4.37 (.56)	2.89
f	5.12 (.76)	5.13 (.79)	-0.30	4.90 (.86)	4.47 (.89)	1.72	5.81 (.93)	5.62 (1.03)	0.68	5.18 (.75)	5.18 (.76)	-0.07
g	5.16 (.77)	5.12 (.86)	-0.06	4.65 (.84)	4.03 (1.00)	2.14**	5.66 (.93)	5.64 (1.36)	0.63	5.18 (.69)	5.05 (1.06)	0.49
h	5.14 (.78)	5.10 (.80)	0.34	4.55 (.97)	4.54 (.83)	0.08	5.66 (1.04)	5.62 (.98)	0.13	5.10 (.83)	5.23 (.66)	-0.67
i	5.28 (.75)	4.59 (.59)	2.78**	4.73 (.84)	3.96 (.82)	2.65*	5.81 (.89)	5.05 (1.28)	2.32*	5.25 (.76)	4.98 (.69)	1.04
j	4.96 (.82)	5.19 (.77)	-1.18	4.23 (.93)	4.67 (.87)	-1.62	5.08 (1.32)	5.80 (.87)	-1.88	5.08 (.68)	5.18 (.76)	-0.44

\*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

■ 表 10 : ALT 環境および状況に関する質問の平均値と SD および t 検定

	チーム活動			リフレクション			異文化理解			メンバーシップ		
	YES	NO	t 値	YES	NO	t 値	YES	NO	t 値	YES	NO	t 値
	M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)		M (SD)		
A	5.11 (.87)	3.48 (1.18)	4.98***	4.46 (1.07)	2.78 (1.59)	4.14***	6.36 (3.81)	4.78 (1.86)	1.22	5.01 (.94)	3.31 (1.58)	4.89***
B	4.93 (1.17)	4.19 (1.00)	2.18*	4.30 (1.20)	3.43 (1.37)	2.18*	6.26 (3.75)	5.14 (1.45)	0.98	4.93 (1.13)	4.16 (1.27)	2.01*
C	4.97 (1.06)	4.50 (1.09)	1.87	4.28 (1.28)	3.88 (1.14)	1.36	6.33 (4.22)	5.62 (1.08)	0.84	4.98 (1.24)	4.46 (.94)	1.88
D	4.91 (.97)	4.03 (1.55)	1.91	4.26 (1.19)	3.40 (1.20)	1.58	6.19 (3.59)	4.50 (1.32)	1.04	4.91 (1.08)	4.28 (1.24)	1.27
E	4.99 (.96)	3.67 (.83)	3.29**	4.29 (1.18)	3.19 (1.03)	2.28*	6.21 (3.67)	4.67 (1.78)	1.01	5.01 (.99)	3.60 (1.45)	3.22**
F	5.19 (.94)	4.07 (.93)	4.91***	4.58 (1.03)	3.22 (1.22)	5.16***	6.46 (4.11)	5.27 (1.18)	1.40	5.18 (.96)	4.03 (1.25)	4.52***
G	5.48 (.52)	4.08 (1.09)	-7.54***	4.78 (.95)	3.23 (1.10)	-6.54***	6.22 (.72)	6.11 (5.60)	-0.13	5.35 (.85)	4.07 (1.23)	-5.33***
H	5.28 (.84)	4.11 (1.04)	-5.39***	4.93 (.75)	3.29 (1.12)	-7.76***	6.83 (4.50)	5.20 (1.27)	-1.89	5.46 (.64)	4.13 (1.28)	-6.04***
I	4.78 (1.07)	5.78 (.79)	-1.83	4.12 (1.22)	5.21 (1.16)	-1.74	6.12 (3.61)	6.25 (.65)	-0.07	4.80 (1.17)	5.60 (.88)	-1.34

\*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

結果より、拠点校であるということで、TT 活動以外にも ALT とのコミュニケーションの機会が増えるが、このことと、TT に対する負担感や否定的感情とが、大きく関係しているのではないと思われる。

次に質問 e「ALT が授業に参加していて助かっていると思いますか」は、「チーム活動」と「異文化理解」の得点に有意差が見られた。TT は ALT との協働作業であることを考えると、NO 群で「チーム活動」得点が低いのは当然と思われる。「異文化理解」においても有意に得点が低いのは、JTE が ALT の TT での役割は、異文化理解促進が中心である、と考えているため、と解釈できるのではないだろうか。つまり異文化理解が進まなければ、ALT の授業参加は何も助けにならない、という考え方が存在しているのかもしれない。

次に質問 g「あなたは、ALT は職場に溶け込んでいると思いますか」は、唯一「リフレクション」において有意な得点差があった。「リフレクション」はチームにおける一連のコミュニケーション活動を表していることから、JTE は ALT の職場での状況と、TT におけるコミュニケーション活動が関連していると感じていることが読み取れる。

次に ALT の結果(表10)では、「異文化理解」には全く有意な得点差が見られなかったが、他の3因子では質問 C, D, I 以外すべて有意な得点差が見られた。このことから、ALT にとって文化に違いがあるということは、職場環境や職場状況に対する感じ方、あるいはそれらに対する評価に、何も関係していない、あるいは関係していないと感じることがわかる。残り3因子に1パーセント水準で有意な差が見られた質問は、まず質問項目 A「仕事を楽しくしているか」で、YES 群の方が有意に高い得点であり、NO 群との平均点の差が大きかった。ALT の仕事は TT 業務だけであるため、この質問への NO 群が、TT に対して否定的な意見になるのは当然のことと思える。他に質問 F「仕事をうまくこなせるように十分条件は整っている」、逆転項目である質問 G「あなたは職場で部外者のように扱われている」と質問 H「あなたは会話がなく限られた人間関係だと感じている」は、TT 活動というより ALT を取り巻く環境や、状況に関する質問である。職場での人間関係や ALT が置かれている状況を否定的に感じている ALT は、TT に対しても評価が低く、職場での環境、ALT が置かれている状況が TT

に大きく関係していることが、読み取れる。なお、質問 C「あなたは、日本語能力は仕事をするにあたって十分だと思いますか」は、どの因子においても有意差がなかったことから、日本語能力は TT と関連がないと言える。

### 4.3 チーム機能を高める要因の検討

次にチームがうまく機能していると感じる要因は何かを検討するために、TT の環境および状況に関する質問 b-j (JTE) (前項の分析と同様質問 a, d は分析より除外した)、質問 A-I (ALT) の YES 群、NO 群でチームティーチング尺度の各項目の得点差が有意であったものを、尺度ごとに一覧にしたのが表11 (JTE)、表12 (ALT) である。

まず JTE については、質問 b, c, f, h において有意差はほとんど認められなかった。これらの質問は、職場での状況や職場環境に関するものであることから、JTE にとって彼らが置かれている職場環境と TT は、関連がないと言えよう。次に質問 e「ALT が授業に参加していて助かっていると思いますか」では、4 因子すべてにわたり多くの項目で有意差が認められた。有意差があった項目を使って、TT における ALT とのどのような面が、「助かっている」という感情と関係しているのかを考察してみた。「チーム活動」では、SE4, SE9, SE11, SE14, SE19 に有意差があったことから、明確なビジョン、意見の違いを乗り越えていくこと、適切な目標の設定、「リフレクション」では、SE6, SE21, SE38, SE40 で、十分なコミュニケーション活動、「異文化理解」では SE35 で、それぞれの文化の尊重、「メンバーシップ」では SE16, SE17, SE36, SE37 で、心を開き合った信頼、信用関係、リーダーシップ、個々の能力の尊重、であった。以上のようなことが、JTE が ALT の存在を肯定的、あるいは否定的に認めることと関係しているようだ。

質問 i, j は、ALT との TT を楽しんでいるかどうかについての質問である。有意差が見られた項目から、お互いの信頼関係、十分な話し合い、互いの違いの尊重、アイデアを出し合って作成する進歩的な教授法、的確な計画および目標設定が、楽しさと関係していることが示された。

ALT の職場への同化をどう認識しているかに関する質問 g「あなたは、ALT は職場に溶け込んでいると思いますか」では、「リフレクション」にかかわ



■ 表11：JTE 有意差が観測された質問項目

	チーム活動	リフレクション	異文化理解	メンバーシップ
b	0	SE3	0	0
c	SE9	0	0	0
e	SE4, SE9, SE11, SE14, SE19	SE6, SE21, SE38, SE40	SE35	SE16, SE17, SE36, SE37
f	SE27	SE23	0	0
g	0	SE21, SE23, SE24, SE31	0	0
h	0	0	0	0
i	SE9, SE11, SE13, SE14, SE18, SE20, SE22	SE24, SE29, SE38, SE39, SE40	0	SE16
j	SE9, SE11, SE14, SE18, SE20, SE22	SE24, SE29, SE38, SE39, SE40	0	SE16

■ 表12：ALT 有意差が観測された質問項目

	チーム活動	リフレクション	異文化理解	メンバーシップ
A	SE1, SE2, SE4, SE7, SE8, SE9, SE11, SE13, SE14, SE18, SE19, SE20, SE27	SE3, S6, SE21, SE24, SE28, SE29, SE32, SE38, SE39, SE40	0	SE16, SE17, SE36, SE37
B	SE9, SE11, SE14, SE27	SE3, SE21, SE38, SE39, SE40	0	SE16, SE36
C	SE3, SE8, SE18, SE22, SE33	SE32	0	SE37
D	SE13, SE18, SE33, SE34	SE38, SE39	SE35	0
E	SE1, SE8, SE9, SE11, SE14, SE18, SE19, SE34	SE6, SE21, SE32, SE38	SE35	SE16, SE17, SE25, SE36, SE37
F	SE2, SE4, SE7, SE8, SE9, SE11, SE12, SE13, SE14, SE18, SE19, SE22, SE26, SE27, SE34	SE3, S6, SE21, SE23, SE24, SE28, SE29, SE31, SE32, SE38, SE39, SE40	0	SE16, SE17, SE36, SE37
G	SE1, SE2, SE4, SE7, SE8, SE9, SE11, SE13, SE14, SE18, SE19, SE22, SE26, SE27, SE34	SE3, S6, SE21, SE23, SE24, SE28, SE29, SE31, SE32, SE38, SE39, SE40	SE35	SE16, SE17, SE36, SE37
H	SE1, SE2, SE4, SE7, SE8, SE9, SE11, SE12, SE13, SE14, SE18, SE19, SE20, SE22, SE26, SE27, SE33, SE34	SE3, S6, SE21, SE23, SE24, SE28, SE29, SE31, SE32, SE38, SE39, SE40	SE35	SE16, SE17, SE36, SE37
I	SE7	SE32, SE39	0	0

る項目のみに有意差が見られた。このことから、JTE が ALT が職場に溶け込んでいると考えるかどうか、という視点は、有意差が見られた項目から、TT におけるコミュニケーション活動のみであり、「メンバーシップ」にあるような普段の人間的なかわりに関する項目は、関係していない。

次に ALT の結果より、すべての質問に有意差が見られたことから、ALT は自分が置かれている環境と TT に対する評価が強く関連しているということが明確に示された。特に職場での状況、人間関係に関する質問 F, G, H では、ほとんどすべての質問項目に有意差が見られたことより、ALT が職場での

人間関係をどう認識しているかということと TT 活動とが、強く関係しているとも考えられる。ALT の職場への順応支援、職場での環境整備は、TT の進展を考える上で最も重要な課題であるようだ。

## 5 まとめと考察

まず、TT に対する JTE と ALT の認知比較の分析結果から JTE は、TT とはチーム員の異質性を重視し、互いに違いを理解し合うことによりチーム活動を実践していくものであると認識していることがわ

かった。この相互理解は人間同士のかかわりを通じて、互いに交流し話し合いをしていく中で培うものではなく、互いの違いを認め受容していくという姿勢と言えよう。一方ALTは、メンバーが互いに異なっているということは全く問題にしていない。ALTは協力関係、協働意識、互いにかかわり合いながらTTを作り上げていく、ということについて関心がある。この両者の視点の相違が、TTのやりにくさの原因になっているようだ。チーム概念の重要性を強調したMcGregor(1960)は、チームでの活動において大切なのは、チーム員への関心であると述べている。このことより、TTにおけるこのチームでのやりにくさを解決していく方法の1つとして、お互いの違いを受容していくというある意味消極的な姿勢のJTEが、ALTのように信頼関係、協力関係、協働意識にもっと関心を寄せ、人間同士の関係に注目し、お互いの視点の違いを明らかにし、相互に理解しながらチーム運営をすることに努力していく、ということではないであろうか。チーム理論の提唱者Beckhard(1969)は、チームが仕事中心に動いている間に、人間関係の問題が広がり、この問題が表面に出る頃には解決に多大の労力を要する、としている。そして、いかにして協働するか、メンバーの主要な関心事は何であるか、チームが作られた早期に「協力して」調べれば、チームワークは効率的になり、人間関係の問題も少なくなり、そしてチーム効率が上がるとしている。TTが始まるその時からJTEは、TTをいかに実践していくか、ということを中心としてだけでなく、それに加えALTとの信頼関係、人間関係をいかに築いていくかということに、より関心を払い、チームを作り上げ、共通の目標に向かって互いに努力するという意識を持ち、チーム活動をしていくことが、TTの成功につながるのではないかと考える。

また、チーム機能を高める要因の分析結果より、ALTの職場での孤立感は、TT活動と強く関係していることが示唆された。ALTは学校の中で特殊な位置にある職種であり、孤立しやすい。また分析結果より、JTEはALTの職場順応について、TT上での交流に関心が高いが、TTを離れたところでの支援や、交流については意識が低い。さらにJTEのコミュニケーション活動と人間的なつながりとの関連

も低いという結果から、ALTの最初の支援者であるJTEの認識、取り組みは不十分であると言わざるを得ない。

JTEはALTの職場順応を支援するために、互いにコミュニケーションを図り、心理的に気持ちのレベルでの相互依存を進めていくよう配慮して、時にはよきカウンセラーに、時にはよき友になり、職場全体で人間関係を築き上げていくという意識を持つことが大切であろう。また、チームが作られた当初から、チーム員それぞれが、個人の能力を充分発揮し、チームとしての能力を生かしていけるように、〈チームワーク〉、〈チーム構成員の結合〉というチーム運営についての機能を高める活動に、取り組んでいくことが重要であろう。これらの役割について、JTEがさらに研鑽していくことが、TTの成功にかかわる重要な取り組みの1つであると考えられる。

今後の課題として、JTEがTTを中心に、職場でのファシリテーター的、つまりグループ組織の運営や活性化を図る人材としての役割を担っていくためのスキルを磨くプログラム開発や、TTにおける教師チームの継続的な取り組みを支援できるような道具の開発、例えばチームが作られた当初から、時系列でチームでの取り組みが確認できるような年間計画表の作成、チーム力を測りチームが直面している問題を明確にしていけるような、チーム診断シートおよびフィードバックシートの作成、などに取り組んでいきたい。

## 謝 辞

今回このような研究の機会を与えていただいた(財)日本英語検定協会と選考委員の方々に、御礼申し上げます。この研究を進めていく際に、ご多忙な中ご指導およびご助言をくださった和田稔先生に心から感謝申し上げます。また、論文を書くにあたってご指導くださった南山大学教授津村俊充教授、加藤隆雄教授、とりわけ南山大学助教授浦上昌則先生には統計方法から解釈まで、さまざまな角度からご指導およびご助言をいただき心から感謝申し上げます。また質問紙に回答していただいた三重県のALT、JTEの皆さん、県教育委員会の西川俊朗指導主事に感謝申し上げます。

参考文献 (\*は引用文献) .....

- \* 新井郁男・天笠茂編.(1999).「“TT 教員”の登場とその存在意識」.『チームティーチング辞典』. 18. 東京：教育出版.
- \* Beckhard, R. (1969). Organization Development strategies and models, Assison-Wesley Publishing Company.
- \* Beckhard, R. (1972). OPTIMIZING TEAM-BUILDING EFFORTS. *Journal of Contemporary Business*. 23-32.
- \* Collins, P.J. (2006). Filling the Void: Meeting Communication Challenges Inherent in Team-Teaching Situations. 「チームティーチングに内在する, 相互理解の諸問題への取り組み」. 『東海大学紀要』 NO.14, 教育研究所.
- \* Gorsuch, G. (2002). Assistant Foreign Language Teachers in Japanese High Schools; Focus on the Hosting of Japanese Teachers. *JALT Journal*, 24.01, 5-32.
- \* 梶田叡一監修. 浅田匡・古川治編著.(1997). 「これからのチーム・ティーチング」. 東京：東京書籍.
- \* Mahoney, S. (2004). Role Controversy among Team Teachers in the JET Program, *JALT Journal*, 26.02, 223-224.
- \* McGregor, D. (1960). The Human Side of Enterprise. New York: McGraw-Hill.
- \* 大橋昭一・竹林浩志編.(2003). 『チーム制組織の特徴現代のチーム制理論と役割』. 東京：同文館出版.
- \* 大谷みどり.(2007). 「外国人指導助手 (ALT) と日本の学校文化—日本人教員と ALT 間における文化的要因」. 『島根大学教育学部紀要』 第41 巻.
- \* Rosati, S. (2005). Participants in the JET Programme, *The Ryukoku Journal of Humanities and Sciences*, Vol.27, No.1, 99-120.
- \* Starceovich, M.M. & Stowell, S.J. (1990). Team Work: We Have Met the Enemy and They Are Us, Bartlesville, OK: *The Center for Management and Organization Effectiveness*. Used with permission.
- \* Tajino, A. & Walker, L. (1997). Teachers' Roles in a Team-Taught Lesson: The Perspectives of Japanese Teachers. *Studies in the Humanities and Sciences*, Vol.XXXVIII, No.2.
- \* 卯城祐司.(1997). 「ALT との Team-Teaching における Triangle Model の可能性」. 北海道教育大学釧路校 No.51.

資料 .....

資料 1 : JTE への質問紙

TEAM refers to the team-teaching team, composed of JTEs and ALTs. If you work in more than two schools and belong to more than two teams, this applies to your base school. And if you aren't assigned to a particular base school, choose the team which you feel functions better.

チームとは JTE と ALT によって行われるチームティーチングのチームのことです。もしあなたが異なった人と二つ以上のチームに属しているのであれば、よりよく機能しているチームを考えてください。あなたは JTE と ALT のチームの中で、以下の質問項目についてどのぐらいできていると感じていますか？ 当てはまる割合に丸をつけてください。

	JTE	strongly disagree	neutral	strongly agree
1	Different viewpoints are encouraged. 考え方に違いがあることは奨励されている。	1	2 3 4 5	6 7
2	You clearly understand your role in the team. チームの中での, 自分の明確な役割を知っている。	1	2 3 4 5	6 7
3	Ideas are generated through discussion. アイディアは議論を通じて実行される。	1	2 3 4 5	6 7
4	Your team's plans and future goals (vision) are very clear. チームの計画, ビジョンが明確である。	1	2 3 4 5	6 7
5	You are very interested in the other cultures. 他の国の文化に大変興味がある。	1	2 3 4 5	6 7
6	There is sufficient communication between team members. チーム内に十分なコミュニケーションがある。	1	2 3 4 5	6 7
7	Your job responsibilities are set appropriately. 仕事の責任は適切に示されている。	1	2 3 4 5	6 7

	JTE	strongly disagree		neutral		strongly agree
8	When a problem arises, your team solves it together. 問題が起これば、一緒に解決する。	1	2	3	4	5 6 7
9	Your team is dedicated to achieve its specific objectives. チームは明確な目的を達成するために協力している。	1	2	3	4	5 6 7
10	Cultural differences are good resources for the classes. 文化の違いは授業にとって大変良い教材である。	1	2	3	4	5 6 7
11	Differences in opinions are accepted, and worked through appropriately. 不一致は受け入れられ、適切に克服されていく。	1	2	3	4	5 6 7
12	You interact flexibly according to your partner's style. あなたのパートナーのスタイルに合わせて柔軟に対応している。	1	2	3	4	5 6 7
13	Your team makes productive decisions or solutions for problems. 問題に対して建設的な決定あるいは解決を行う。	1	2	3	4	5 6 7
14	Your opinions and ideas are respected. あなたの意見、アイデアは尊重されている。	1	2	3	4	5 6 7
15	Cultural misunderstandings are resolved through mutual effort in your team. お互いの異文化による誤解はお互いの努力で解決されている。	1	2	3	4	5 6 7
16	There is a high degree of trust and confidence among the team members. メンバー間の信頼度、信用度は高い。	1	2	3	4	5 6 7
17	Leadership is taken by an appropriate person at the appropriate moment. 適切なときに適切な人がリーダーシップをとっている。	1	2	3	4	5 6 7
18	Your team is willing to incorporate innovations in the classes. 授業において進歩的なやり方に進んで挑戦する。	1	2	3	4	5 6 7
19	The goals are set according to each member's strength. 目標はチームのメンバーの長所を生かして適切に定められている。	1	2	3	4	5 6 7
20	You utilize your abilities in team teaching. 自分の長所をチームティーチングで生かしている。	1	2	3	4	5 6 7
21	Both the JTE and the ALT constantly interact with each other. JTEもALTもお互い頻繁に影響し合っている。	1	2	3	4	5 6 7
22	You understand and agree with what is expected of you. 何を期待されているかよくわかっており、それに賛同している。	1	2	3	4	5 6 7
23	Your team has sufficient pre-class planning time or meeting before each class. 授業前の計画あるいはミーティングが十分ある。	1	2	3	4	5 6 7
24	You always review the results of your efforts and share it with your partner. 自分の努力を振り返り、パートナーとそれを分かち合っている。	1	2	3	4	5 6 7
25	You feel that because of the cultural differences, your attitude toward English education is different from your partner's. 文化の違いという理由で、自分の英語教育に対する態度はパートナーと違うと思う。	1	2	3	4	5 6 7
26	You participate fully and your contributions are appreciated. あなたは十分参加しており、貢献が求められている。	1	2	3	4	5 6 7
27	You feel that you compliment your partner. パートナーを補助していると感じている。	1	2	3	4	5 6 7
28	Your team practices post-class evaluation. 授業後評価をしている。	1	2	3	4	5 6 7

	JTE	strongly disagree		neutral		strongly agree
29	JTE and ALT have a clear image of "Success" and "Failure" and share the same idea. TT のメンバーは成功・失敗という言葉の共通のイメージを持つ。	1	2	3	4	5 6 7
30	Cultural differences are accepted and you are willing to get to know each other. 文化の違いは受け入れられお互い進んで知ろうとしている。	1	2	3	4	5 6 7
31	There is constant supervision between the ALT and the JTE. ALT と JTE の間で頻繁にスーパービジョンがある。	1	2	3	4	5 6 7
32	Each member's role is assigned after a discussion and there is a clear consensus. 個々の役割は議論によって決められ 明らかな意見の一致がある。	1	2	3	4	5 6 7
33	You conduct team teaching with energy, excitement, and vigor. あなたはエネルギーとやる気と気力を持ってチームティーチングをしている。	1	2	3	4	5 6 7
34	Your team responds flexibly to a problem to achieve the objective. チームは目標に到達するため問題に柔軟に対応する。	1	2	3	4	5 6 7
35	Each member's culture is highly respected. それぞれのメンバーの文化は最大限に尊重されている。	1	2	3	4	5 6 7
36	The JTE and the ALT communicate openly with one another. お互いに心を開いて話し合っている。	1	2	3	4	5 6 7
37	You feel both the JTE's and the ALT's resources are fully utilized in team-teaching. それぞれの能力が十分使われていると思う。	1	2	3	4	5 6 7
38	Your team lessons receive proper feedback. チームの活動は適切にフィードバックされている。	1	2	3	4	5 6 7
39	The objectives and goals are supported by all. 目標やゴールはすべて (JTE, ALT, 生徒) に支持されている。	1	2	3	4	5 6 7
40	Cultural differences have a positive influence on team teaching. 文化の違いはチームティーチングでうまく機能している。	1	2	3	4	5 6 7

**General Questions:** The following YES-NO questions are about your job situation.

Please circle YES or NO, which describes your situation more accurately.

一般質問：現場についての状況をお尋ねします。状況をより正確に表しているほうを○で囲んでください。

a	あなたは ALT との仕事を楽しんでいますか。	YES	NO
b	あなたにアドバイスや支援をしてくれる人が学校にいますか。	YES	NO
c	あなたは自分の英語能力は仕事をするにあたって十分だと思いますか。	YES	NO
d	ALT の存在は生徒の文化の違いに対するよりよき理解をはぐくんでいると思いますか。	YES	NO
e	ALT が授業に参加していて助かっていると思いますか。	YES	NO
f	仕事をうまくこなすための条件は十分に整っていると思いますか (時間, 支援など)。	YES	NO
g	あなたは, ALT は職場に溶け込んでいると思いますか。	YES	NO
h	ALT の担当者は煩雑な仕事が多いと思いますか。	YES	NO
i	ALT の拠点校であることは大変有利であると思いますか。	YES	NO
j	ALT との TT に対して, 気が重く, 精神的, 物理的負担になっていますか。	YES	NO

ご協力ありがとうございました

## 資料2：ALT への質問紙

TEAM refers to the team-teaching team, composed of JTEs and ALTs. If you work in more than two schools and belong to more than two teams, this applies to your main team-teaching team. And if you aren't assigned to a particular base school, choose the team which you feel functions better. How well you think your team, JTE and ALT team, works in each following category? Please circle the best rating listed on the right.

チームとは JTE と ALT によって行われるチームティーチングのチームのことです。もしあなたが異なった人と二つ以上のチームに属しているのであれば、よりよく機能しているチームを考えてください。あなたは JTE と ALT のチームの中で、以下の質問項目についてどのぐらいできていると感じていますか？ 当てはまる割合に丸をつけてください。

	ALT	strongly disagree	neutral	strongly agree
1	Different viewpoints are encouraged. 考え方に違いがあることは奨励されている。	1	2 3 4 5	6 7
2	You clearly understand your role in the team. チームの中での、自分の明確な役割を知っている。	1	2 3 4 5	6 7
3	Ideas are generated through discussion. アイディアは議論を通じて実行される。	1	2 3 4 5	6 7
4	Your team's plans and future goals (vision) are very clear. チームの計画、ビジョンが明確である。	1	2 3 4 5	6 7
5	You are very interested in the other cultures. 他の国の文化に大変興味がある。	1	2 3 4 5	6 7
6	There is sufficient communication between team members. チーム内に十分なコミュニケーションがある。	1	2 3 4 5	6 7
7	Your job responsibilities are set appropriately. 仕事の責任は適切に示されている。	1	2 3 4 5	6 7
8	When a problem arises, your team solves it together. 問題が起これば、一緒に解決する。	1	2 3 4 5	6 7
9	Your team is dedicated to achieve its specific objectives. チームは明確な目的を達成するために協力している。	1	2 3 4 5	6 7
10	Cultural differences are good resources for the classes. 文化の違いは授業にとって大変良い教材である。	1	2 3 4 5	6 7
11	Differences in opinions are accepted, and worked through appropriately. 不一致は受け入れられ、適切に克服されていく。	1	2 3 4 5	6 7
12	You interact flexibly according to your partner's style. あなたのパートナーのスタイルに合わせて柔軟に対応している。	1	2 3 4 5	6 7
13	Your team makes productive decisions or solutions for problems. 問題に対して建設的な決定あるいは解決を行う。	1	2 3 4 5	6 7
14	Your opinions and ideas are respected. あなたの意見、アイディアは尊重されている。	1	2 3 4 5	6 7
15	Cultural misunderstandings are resolved through mutual effort in your team. お互いの異文化による誤解はお互いの努力で解決されている。	1	2 3 4 5	6 7
16	There is a high degree of trust and confidence among the team members. メンバー間の信頼度、信用度は高い。	1	2 3 4 5	6 7
17	Leadership is taken by an appropriate person at the appropriate moment. 適切なときに適切な人がリーダーシップをとっている。	1	2 3 4 5	6 7
18	Your team is willing to incorporate innovations in the classes. 授業において進歩的なやり方に進んで挑戦する。	1	2 3 4 5	6 7

	ALT	strongly disagree		neutral		strongly agree		
19	The goals are set according to each member's strength. 目標はチームのメンバーの長所を生かして適切に定められている。	1	2	3	4	5	6	7
20	You utilize your abilities in team teaching. 自分の長所をチームティーチングで生かしている。	1	2	3	4	5	6	7
21	Both the JTE and the ALT constantly interact with each other. JTE も ALT もお互い頻りに影響し合っている。	1	2	3	4	5	6	7
22	You understand and agree with what is expected of you. 何を期待されているかよくわかっており、それに賛同している。	1	2	3	4	5	6	7
23	Your team has sufficient pre-class planning time or meeting before each class. 授業前の計画あるいはミーティングが十分ある。	1	2	3	4	5	6	7
24	You always review the results of your efforts and share it with your partner. 自分の努力を振り返り、パートナーとそれを分かち合っている。	1	2	3	4	5	6	7
25	You feel that because of the cultural differences, your attitude toward English education is different from your partner's. 文化の違いという理由で、自分の英語教育に対する態度はパートナーと違っていると思う。	1	2	3	4	5	6	7
26	You participate fully and your contributions are appreciated. あなたは十分参加しており、貢献が求められている。	1	2	3	4	5	6	7
27	You feel that you compliment your partner. パートナーを補助していると感じている。	1	2	3	4	5	6	7
28	Your team practices post-class evaluation. 授業後評価をしている。	1	2	3	4	5	6	7
29	JTE and ALT have a clear image of "Success" and "Failure" and share the same idea. TT のメンバーは成功・失敗という言葉の共通のイメージを持つ。	1	2	3	4	5	6	7
30	Cultural differences are accepted and you are willing to get to know each other. 文化の違いは受け入れられお互い進んで知ろうとしている。	1	2	3	4	5	6	7
31	There is constant supervision between the ALT and the JTE. ALT と JTE の間で頻りにスーパービジョンがある。	1	2	3	4	5	6	7
32	Each member's role is assigned after a discussion and there is a clear consensus. 個々の役割は議論によって決められ明らかな意見の一致がある。	1	2	3	4	5	6	7
33	You conduct team teaching with energy, excitement, and vigor. あなたはエネルギーとやる気と気力を持ってチームティーチングをしている。	1	2	3	4	5	6	7
34	Your team responds flexibly to a problem to achieve the objective. チームは目標に到達するため問題に柔軟に対応する。	1	2	3	4	5	6	7
35	Each member's culture is highly respected. それぞれのメンバーの文化は最大限に尊重されている。	1	2	3	4	5	6	7
36	The JTE and the ALT communicate openly with one another. お互いに心を開いて話し合っている。	1	2	3	4	5	6	7
37	You feel both the JTE's and the ALT's resources are fully utilized in team-teaching. それぞれの能力が十分使われていると思う。	1	2	3	4	5	6	7
38	Your team lessons receive proper feedback. チームの活動は適切にフィードバックされている。	1	2	3	4	5	6	7

	ALT	strongly disagree	neutral	strongly agree
39	The objectives and goals are supported by all. 目標やゴールはすべて (JTE, ALT, 生徒) に支持されている。	1 2 3 4 5 6 7		
40	Cultural differences have a positive influence on team teaching. 文化の違いはチームティーチングでうまく機能している。	1 2 3 4 5 6 7		

**General Questions:** The following YES-NO questions are about your job situation.  
Please circle YES or NO, which describes your situation more accurately.

一般質問：現場についての状況をお尋ねします。状況をより正確に表しているほうを○で囲んでください。

A	You enjoy your job. あなたは仕事を楽しんでいる。	YES	NO
B	You have people who give you some advice and support in your school. あなたにアドバイスや支援をしてくれる人が学校にいますか。	YES	NO
C	You feel your Japanese ability is proficient enough to do your job. あなたは、日本語能力は仕事をするにあたって十分だと思いますか。	YES	NO
D	You feel that you help students understand cultural differences. あなたの存在は生徒の文化の違いに対するよりよき理解をはぐくんでいると思いますか。	YES	NO
E	You feel that the students, as well as the JTE, benefit from having a native English speaker in the classroom. あなたは日本人英語教師と同様生徒も授業に外国人がいて利益があると思いますか。	YES	NO
F	You are given adequate resources (eg. time, support) to successfully do your job. 仕事をうまくこなせるよう十分条件は整っている (時間, 支援など)。	YES	NO
G	You feel you are consistently being treated as an outsider in your workplace. あなたは職場で部外者のように扱われている。	YES	NO
H	You feel there is poor communication in your workplace. あなたは会話がなく限られた人間関係だと感じている。	YES	NO
I	You feel there is a certain challenge in doing your job as an ALT. ALT として仕事をするやりがいを感じている。	YES	NO

Thank you for your time.  
ご協力ありがとうございました



# 「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, スピーキングテスト技法教授の効果—

東京都/東京大学大学院教育学研究科在籍 関谷 弘毅

## 概要

本研究は、ペアワークによるスピーキングの学習場面において、聞き手に質問スキルを教授することの話し手のスピーキング力向上への効果とその個人差について、中学生を対象に検討した。質問スキル教授群、事前準備を加えた質問スキル教授群、統制群を設定し実験授業を行った。質問スキル教授の有無、事前準備の有無の対比を用いて検定を行った結果、質問スキルの教授は話し手の発話の複雑さに、事前準備を加えた指導は発話の複雑さ、正確さに効果を持つことが示された。また、学習観を個人差変数とした適正処遇交互作用(ATI)の検討の結果、文法規則を重視する学習者には、事前準備を行った聞き手を相手にした方が発話の流暢さ、正確さ、および知識レベルの文法規則の習得に高い効果が得られた。情緒性格要因に関しては、衝動性が高い学習者にとっては事前準備を行っていない聞き手を相手にした方が、発話の流暢さを高めることが示された。

## 1 問題と目的

昨今の国際化に伴い、英語教育において実践的コミュニケーション能力の育成が強調されている。しかし、日本人のスピーキング力の低さがしばしば指摘され(坂田, 2006)、スピーキング指導がうまく機能しているとは言い難い。原因の1つとして、学習者一人一人に十分な発話機会が確保できないことが考えられる。英語教育実態調査研究会(1993)によると、中学、高校の英語教師は、授業において効果的な英語の指導を行う上で最も困ることとしてクラ

スサイズを第1に挙げている。このような環境の中で、学習者の発話機会の絶対量を増やす方法として、学習者同士のペアワーク活動が考えられる。ペアワークは学習者に多くのコミュニケーションの機会を提供でき(大下, 1996)、クラスサイズに影響されにくいいため、学習・指導を改善していく方向性として有望であると言える。

しかし、ペアワークは実際にはなかなか実行されておらず、その理由の1つとして、生徒のコントロールが難しくなり、活動にまじめに取り組まなくなることが考えられる(静, 1994)。その原因を考えると、1つ目は教材や活動内容に興味を持ってない、2つ目は自発的な発話を行うだけの準備が十分ではないという点がまず思い浮かぶ。しかし、その他にも「聞き手」の聞くスキルが十分ではないという原因が3つ目として考えられないだろうか。1つ目、2つ目の原因は、指導者側も十分自覚し日々その改善に努めているものと思われるが、3つ目の原因はあまり着目されてこなかったと考えられる。本研究は、ペアワークによるスピーキングの学習効果を上げるためには、聞き手の聞くスキルの習得・向上が肝要であるとの仮説のもと、具体的な指導法を考案しその効果を検証することを目的とする。

### 1.1 聞き手への着目の必要性

これまで外国語学習の文脈で聞き手の聞くスキルの重要性を指摘したもの(坂田, 2006)や、聞くスキルを向上させる方法を開発・検証した研究(歌代・吉田・河合, 2008)は見られるが、話し手の外国語スピーキング力向上に与える効果まで検討した研究はほとんど見当たらない。しかし、共同学習研

究や自己説明研究の領域において、聞き手が存在することによって何らかの学習効果が促進されることが数多く報告されている (Loewenthal, 1967; Krauss, 1987; Teasley, 1995; Shirouzu, Miyake, & Masukawa, 2002; Rittle-Johnson, Saylor, & Swygert, 2008など)。このことから、聞き手のどのような具体的行動が相手に影響を与えるかを見ることによって、「話し手のスピーキング力の向上を促すにはどのような聞き手のスキルが必要か」という問題に示唆を得ることができよう。以下では、聞き手の行動の影響を検討した研究を非言語的行動と言語的行動に分け概観する。

## 1.2 非言語的行動の影響に関する研究

大森 (2007) は、面接場面において面接者が被験者の方を見て相づちを打ったりうなずいたりした方が、そうしないよりも被験者の感情状態がよく、瞬目や心拍数が少ないことを実験的に示した。うなずきは話し手に対する傾聴のサインとして働き、話し手の発話量を増大させ (Matarazzo, Saslow, Wiens, Weitman, & Allen, 1964)、聞き手への好意的評価につながると指摘されている (磯・木村・桜木・大坊, 2003)。また、磯他 (2003)、磯・木村・桜木・大坊 (2004) は、視線量や笑顔が相手にとっての感じの良さ、話しやすさなどの快印象と関連があることを示した。

一方、伊藤・垣花 (2009) は、対面で説明する群において聞き手の「はい」、「いいえ」以外の返事を一切制限しても、ビデオを通して説明する群よりも学習成果がよかったことを示した。発話プロトコルを詳細に分析した結果、話し手の「わかった？」などの確認発話後の「いいえ」に加え、返事の1テンポ遅れ、うなずきがないなどの、非言語行動を含む不理解を示す否定的フィードバックが話し手の意味を付与する説明の生成を促したという。

このプロセスは、うなずきや、視線、笑顔などの非言語行動が話し手にとって話しやすい雰囲気を作り、発話量増大に結びつくと思定されるプロセスと一線を画すものであり注目に値する。

## 1.3 言語的行動の影響に関する研究

聞き手の言語的行動の影響を検討した研究分野の1つとして、質問に関する研究がある。カウンセリングの分野でよく取り上げられ、指導応用性の高い

分類 (Tamase & Tanaka, 1988) として、「開かれた質問」と「閉ざされた質問」の2つがある。「開かれた質問 (Open question)」は、比較的長い返答が期待されるような質問であり、「何?」、「どのように?」、「なぜ?」および「～してくれませんか」という尋ね方が典型的である (Ivey, 1983)。他方、「閉ざされた質問 (Closed question)」は、「はい」または「いいえ」あるいは一言・二言で返答できるような質問であり、「～ですか」あるいは「～しますか」のような尋ね方が典型的である (Ivey, 1983)。これらの質問は、英語インタビューテストの1つである、SST (Standard Speaking Test) において、目的に応じて被験者の発話を引き出すための試験官のテストング技法として実際に用いられている (ACTFL-ALC Press, 2000)。

Tamase and Tanaka (1988) は開かれた質問が確かに長い返答を引き出すことを実証したが、同時に開かれた質問には答えにくいという反応が多いことを報告している。特に玉瀬 (1995) は、「あなたの思うままに話してくださいませんか」のように質問が開かれすぎているとかえって発話量が減ってしまうことを指摘している。また、田中 (1994) によると、調査による2つの質問に関する印象評定の結果、開かれた質問はよりの確、技巧的で、閉ざされた質問はよりリラックスした質問であったという。一方、鹿村・田村・金古・関・福田 (2002) は、看護学生の臨地実習における使用コミュニケーションスキルを分析し、経験の少ない学生は閉ざされた質問を多用し、開かれた質問を的確に使用できるようになるためには、指導が必要なことを示した。

以上、開かれた質問は相手の発話を促すにもかかわらず、あまり自発的に用いられていないことから判断すると、外国語教育の見地から考えてその使用を促すための明示的な指導が必要であると言える。

質問の他に聞き手の言語的行動の影響を扱ったものとして、繰り返し挙げられる。黒川 (2006) によると、繰り返しは強調や言い換えのストラテジーとして用いられる他、相づちや肯定、同意を表現する機能を持つことを示した。

## 1.4 本研究の目的

以上の知見から、上に挙げた非言語的行動、言語的行動を聞くスキルとして教授することは、話し手の発話の量や質を向上させることにつながると予測

される。しかし、外国語のスピーキング力向上を目的にその教授効果を実証した研究は見当たらない。

そこで本研究はその出発点として、これらの聞き手スキルの教授が話し手のスピーキング力向上に与える影響を検討する。具体的には、視線、笑顔、相づち、繰り返し、否定的フィードバックを含む「カウンセリングスキル」をすべての実験参加者に教授する。その上で、さらにペア活動時に開かれた質問と閉じられた質問を効果的に使用することを教授する「質問スキル群」、それに加えてペア活動前に質問を用意させる指導を取り入れた「準備質問スキル群」、および特に質問スキルを教授しない「統制群」の3つの群を設け、その効果を検討する。

Ivey and Authier (1978) が提唱する、カウンセリングや面接などで用いられる諸技法の訓練プログラムの分類によると、本研究で扱う「カウンセリングスキル」と「質問スキル」は初歩的な技法に分類され、比較的短期間の指導でも一定の効果が得られると期待される。

まとめると本研究の目的は次のとおりである。第1の目的は、聞き手への質問スキルの教授がスピーキング力向上に与える影響を検討することである。第2の目的は、それに加えてペア活動前に聞き手に質問を用意させる指導の効果を検討することである。第3の目的は、そのような効果が個人によって異なるかどうかを検討することである。ペアワークは対人相互作用が多く、質問スキルの教授の効果は個人の持つ学習観、学習動機、および情緒性格要因によって異なると考えられる。そこで本研究ではATI (Aptitude-Treatment-Interaction: 適正処遇交互作用) の考えを用い、これらの個人差要因との関連もあわせて検討する。

## 2 方法

### 2.1 参加者

夏休みに都内T大学で行った学習講座に参加した中学2年生を対象とした。大学の付近に住む公立中学校の生徒と国立大学の附属中学校の生徒に郵送で参加を呼びかけ、応募してきた101名を参加者とした。学校の成績、出身校のバランスを考慮して統制した上で、統制群34名(男子15名、女子19名)、質問スキル群33名(男子13名、女子20名)、準備質問

スキル群34名(男子21名、女子13名)に割り当てた。

### 2.2 手続き

#### 2.2.1 事前調査質問紙

実験授業の約1か月前に質問紙を郵送し、個人差変数(学習観、学習動機、情緒性格要因)について尋ねた。以下に質問紙の内容を示す。

#### 2.2.2 学習観

関谷(2009)の英語学習観で用いられた尺度のうち「文法重視」を使用した。「文法重視」は、「英語を話すとき、正しい文法は大切である」など6項目から構成された。1「全く当てはまらない」～5「かなりよく当てはまる」の5件法で回答を求めた。

#### 2.2.3 学習動機

市川(1995)の「2要因モデル」のうち「関係志向」を使用した。「関係志向」は、学習動機のうち他者との関係を重視する志向を表し、「友達と一緒に何かをしていたいから」など6項目であった。1「全く当てはまらない」～5「非常に当てはまる」の5件法で回答を求めた。

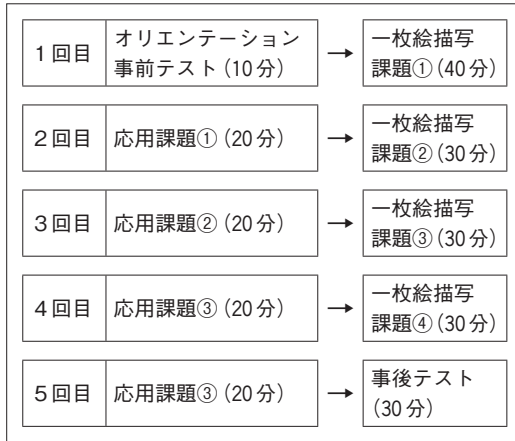
#### 2.2.4 情緒性格要因

情緒性格要因は、「リスクテイキング」、「衝動性」について尋ねた。「リスクテイキング」(risk taking)はMori(1999)を日本語に翻訳したものを使用し、「私はコミュニケーションできるようになるなら、間違いを犯すことを気にしない」など6項目であった。1「全く当てはまらない」～6「大変よく当てはまる」の6件法で回答を求めた。「衝動性」は、滝間・坂元(1991)を使用した。「計画を立てるよりも早く実行したい方だ」など10項目から構成された。1「全く当てはまらない」～4「大変よく当てはまる」の4件法で回答を求めた。

#### 2.2.5 実験授業全体の流れ

実験授業は、全5回、大学の同一の教室で1～3日の間隔で筆者によって実施された。1回の授業時間は50分であった。実験授業の大きな流れ、時間配分を図1に示す。

▶ 図1：実験授業の全体の流れ



### 2.2.6 事前テスト

一枚絵を描写させた。4分間与え、絵の内容を英語で自由に書くというもので、3群すべて共通であった。

### 2.2.7 一枚絵描写課題

まず一枚絵（資料1参照）を配布し、描写に必要な語彙の学習、文法事項の学習、スピーキング練習、聞き手スキルの学習、ペアでの描写練習の順に行った。語彙の学習では、左側に英語、右側に日本語の単語を印刷した「単語学習シート」を配布し、意味と発音の確認を行った上で、日本語からすぐに英語が出てくるよう口頭練習を行った。文法事項の学習では、左側に英語、右側に日本語の文を印刷した「表現学習シート」を配布し、意味と発音の確認を行った上で、日本語からすぐに英語が出てくるよう口頭練習を行った。スピーキング練習では、「スピーキング練習シート」を配布し、一枚絵の描写練習を参加者各自で行った。「スピーキング練習シート」には、描写の模範例と日本語訳などが印刷され、学力の低い学習者でも自力で学習できるよう工夫されていた。

続いて聞き手スキルの学習では、「コミュニケーションのコツ」（資料2参照）というハンドアウトを配布し、各群に応じて聞き手スキルの学習を以下のように行った。

統制群の「コミュニケーションのコツ」にはカウンセリングスキルに相当する、視線、表情、相づち、繰り返し、否定的フィードバックに関するコツのものが印刷され、随所に存在する空所を補充することに

よって完成する仕組みになっていた。カウンセリングスキルはこのハンドアウトと授業者からの説明によって学習した。

質問スキル群の「コミュニケーションのコツ」には、カウンセリングスキルに加え、質問スキルに関する説明が印刷されていた。具体的には、開かれた質問、閉ざされた質問に関する定義および実用例が同じく空所補充とともに記載されていた。質問スキルはこのハンドアウトと授業者からの説明によって学習した。

準備質問スキル群では、質問スキル群と同様の活動の他に、扱っている一枚絵に関して、ペアワークの際聞き手として実際に発する質問をあらかじめ用意する活動を加えた。具体的には、開かれた質問と閉ざされた質問をバランスよく少なくとも3つ以上「コミュニケーションのコツ」の当該個所（資料3参照）に書き込むことを求めた。なお、本研究における聞き手の質問生成は学習者の習熟度を考慮し日本語で行われた。

それぞれの群に応じて聞き手スキルの学習が終了後、ペアでの描写活動を行った。4人グループを作り、話し手、聞き手、評価者A、評価者Bの役割をそれぞれ与えた。話し手は学んだ語彙、文法を使って一枚絵を1分間描写することが求められた。聞き手は群に応じて学んだスキルを使って話し手の発話を聞くことが求められた。評価者A、評価者Bは描写活動に先立って配布した「コミュニケーションチェックシート」（資料4参照）に従って、聞き手の聞くスキルを評価することを求められた。例えば統制群では「笑顔で70%以上話している人の目を見ていたか」などのコミュニケーションスキルに関する項目が、質問群および事前質問群ではそれに加えて、「閉じた質問と開いた質問をバランスよく使えたか」などの質問スキルに関する項目が設けられ、5段階（1「悪い」～5「良い」）で評価するよう求められた。「コミュニケーションチェックシート」は1分間の発話終了後、2人の評価者から聞き手に渡された。以上の手順を役割を交代して3回繰り返した。

### 2.2.8 応用課題

一枚絵描写課題で学習した語彙、文法表現で描写が可能と考えられる類似の一枚絵を1～2枚配布し、描写活動を行った。手順は一枚絵描写課題にお

ける語彙の学習, 文法事項の学習, スピーキング練習を省略したものと同じであった。

## 2.2.9 事後テスト

事後テストとしてスピーキングテストと筆記文法テストを実施した。

スピーキングテストは試験官との1対1の面接形式で, 一枚絵の内容について1分間英語で話すことを求めた。用いられた一枚絵は新規のものであった。試験官は参加者の発話に対して「うん」, 「なるほど」というなぞき以外は言葉を発しなかった。発話はすべてICレコーダーで録音した。

筆記文法テストは, 本実験授業で扱った文法項目が知識レベルでどれだけ定着しているかを測定するためのものであった。問題は10問の文の正誤問題と, 3問の和文英訳問題から構成され, 4分間で解答を求めた。

## 2.3 従属変数

### 2.3.1 スピーキングテスト

録音された発話は, 「書き起こし・基本談話タグ付与ガイドライン ver. 2.1.3」(伊佐原・内元・和泉, 2004)に基づいて書き起こされた。発話に含まれる内容に直接関係ないつなぎ言葉や繰り返し, 言いよどみなどもそのまま書き起こした。スピーキングの指標には, 三大要素と言われる, 「流暢さ」(fluency), 「正確さ」(accuracy), 「複雑さ」(complexity) (Croker & Gilfert, 1999) を用いた。「流暢さ」, 「複雑さ」, 「正確さ」の各指標については, 杉田 (2007) を参考にそれぞれ「総語数」, 「1 C-unit 当たりの平均語数」, 「エラーフリー率」を用いた。

「総語数」(90秒間当たりの総発話語数)は, フィラー, 繰り返し, 言い直し・自己訂正, 中断した発話, 日本語の部分を除いて数え上げた語数を得点とした。

「1 C-unit 当たりの平均語数」は複雑さを表す指標として用いられた。C-unitとは, 「独立節+独立節に接続したり埋め込まれた従属節」と定義されるT-unitを, 話し言葉の分析用に改良したものである(Loban, 1966)。すなわち, T-unitに加えて, 動詞を伴わない独立した句も含む。例えば, (a) I like birds., (b) I like movies we saw yesterday., (c) If it rains tomorrow, I will go to see a movie., (d) At the museum. はすべてC-unitが1つの文であるが, (e) I

have a bird and his name is Pupu. は, 等位接続詞andで独立節が2つつながっているため, C-unitは2つとカウントされる。「1 C-unit 当たりの平均語数」は, 総語数を総C-unit数で割ったものを得点とした。

「エラーフリー率」は発話中, 文法, 語彙選択において誤っていると判断した箇所を数え, それを「総語数」で割ったものを, 1から減ずることによって得点化した。誤っている箇所の判断には, 伊佐原他(2004)の「脱落型エラー」, 「置換型エラー」, 「余剰型エラー」の3つの基準を用いた。脱落型エラーとは必要な語が抜けているエラー, 置換型エラーとは誤った語を使っているエラー, 余剰型エラーとは余分な語が挿入されているエラーである。

### 2.3.2 筆記文法テスト

筆記文法テストは, 文の正誤問題10問, 和文英訳問題3問から構成された。配点は文の正誤問題については1問1点, 和文英訳問題については1問2点で16点満点であった。和文英訳問題は, 誤りが1箇所の場合には1点, 誤りが2箇所以上ある場合には0点とした。

## 3 結果

### 3.1 分析について

全日程出席できなかった参加者を除外した結果, 統制群28名, 質問スキル群23名, 準備質問スキル群24名が分析対象となった。事前テストの文字データに関して上記の方法で「総語数」, 「1 C-unit 当たりの平均語数」, 「エラーフリー率」を算出し, それぞれ分散分析を行った結果, すべての指標において条件間に有意な差は見られなかったことから条件の等質性が確認された。

本研究では, 質問スキル教授の効果を検討し, さらに聞き手に質問を事前に準備させることの効果を検討するため, 2つの直交対比(高橋・大橋・芳賀, 1989)を用いて分析を行った。1つ目の対比は質問スキル教授の有無の対比であり, 統制群, 質問スキル群, 準備質問スキル群にそれぞれ-2, 1, 1の係数を割り当てた。2つ目の対比は質問スキル教授における事前準備の有無の対比であり, 3群にそれぞれ0, -1, 1の係数を割り当てた。

### 3.2 スピーキングテストと筆記文法テスト

「総語数」, 「1 C-unit 当たりの平均語数」, 「エラーフリー率」, 「筆記文法テスト」について, 2つの直交対比を用いた検定を行った。各群の平均値, 標準偏差, および検定結果を表1に示す。

「1 C-unit 当たりの平均語数」において, 事前準備の有無対比が有意傾向 ( $t(72) = 1.91, p < .10$ ) となった。すなわち, 事前質問スキル群の方が質問ス

キル群よりも得点が高かった。また, 「エラーフリー率」において, 質問スキル教授の有無対比が有意傾向 ( $t(72) = 1.80, p < .10$ ), 事前準備の有無対比が有意 ( $t(72) = 2.89, p < .01$ ) となった。すなわち, 質問スキル2群が統制群よりも, 事前質問スキル群の方が質問スキル群よりも得点が高かった。「総語数」, 「筆記文法テスト」については, 2つの対比ともに有意な差は見られなかった。

■ 表1: 各条件の指標の平均(標準偏差)と検定結果

	条件			t(72)	
	統制群 (n = 28)	質問スキル群 (n = 23)	準備質問スキル群 (n = 24)	質問スキル教授の有無対比	事前準備の有無対比
総語数	26.86 (10.56)	23.78 (10.19)	25.79 (11.61)	-0.80	0.64
1C-unit 当たりの平均語数	4.88 (0.63)	4.63 (0.65)	5.00 (0.69)	-0.44	1.91+
エラーフリー率	0.874 (0.080)	0.875 (0.100)	0.944 (0.065)	1.80+	2.89**
筆記文法テスト	11.79 (2.87)	11.17 (3.41)	11.71 (2.61)	-0.49	0.62

+ $p < .10$  \*\* $p < .01$

### 3.3 ATI の検討

まず, 個人差変数の内的一貫性を調べるため, 「文法重視」, 「関係志向」, 「リスクテイキング」, 「衝動性」の  $\alpha$  係数を算出した。「文法重視」は  $\alpha$  係数を著しく低下させる項目が1つ存在したため, その項目を分析より除外した。また, 「リスクテイキング」は  $\alpha$  係数が0.29と低く, 項目削除によっても内的一貫性の改善が難しかったため, 分析より除外した。尺度ごとに項目得点の平均を求め, それを尺度得点として使用した。表2に各尺度の  $\alpha$  係数と各条件における平均値および標準偏差を示す。各尺度得点について分散分析を行った結果, すべての尺度において条件間に有意な差は見られなかった。

ATI を検討するため一般線形モデルを用いて分析を行った。従属変数はスピーキングの3つの指標と筆記文法テスト得点, 独立変数は2つの直交対比の係数, 個人差変数, 質問スキル教授の有無対比の係数と個人差変数との積, 事前準備の有無対比の係数と個人差変数との積の5つであった。従属変数と個人差変数は1つの分析につき1つずつ指定した。2つの対比の係数と個人差変数の積の項が交互作用項である。

■ 表2: 事前調査における各尺度の  $\alpha$  係数と各条件の平均(標準偏差)

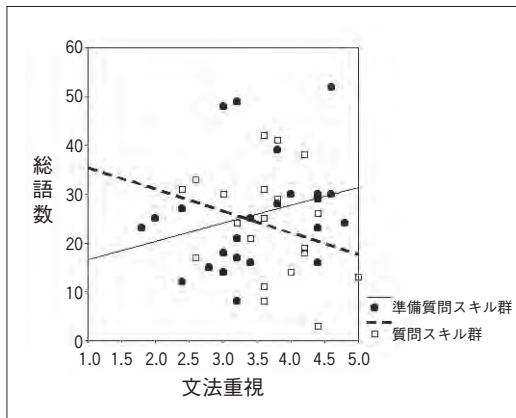
	$\alpha$ 係数	条件		
		統制群	質問スキル群	準備質問スキル群
文法重視	.74	3.79 (0.76) n = 28	3.63 (0.64) n = 23	3.47 (0.86) n = 24
関係志向	.81	2.38 (0.90) n = 28	2.54 (0.71) n = 23	2.42 (0.78) n = 24
衝動性	.84	2.63 (0.57) n = 28	2.33 (0.48) n = 23	2.50 (0.48) n = 24

「総語数」において, 事前準備の有無対比と「文法重視」の交互作用が有意傾向となった ( $F(1, 68) = 3.33, p < .10$ )。「エラーフリー率」および「筆記文法テスト」において, 事前準備の有無対比と「文法重視」の交互作用が有意となった ( $F(1, 68) = 4.39, p < .05; F(1, 68) = 10.05, p < .01$ )。図2~4が示すとおり, これら3つの指標には同様のATIパターンが見られる。すなわち, 「文法重視」の低い学習者にとっては質問スキル教授にあたって事前準備を行わない方が得点を高めるが, 「文法重視」の高い学

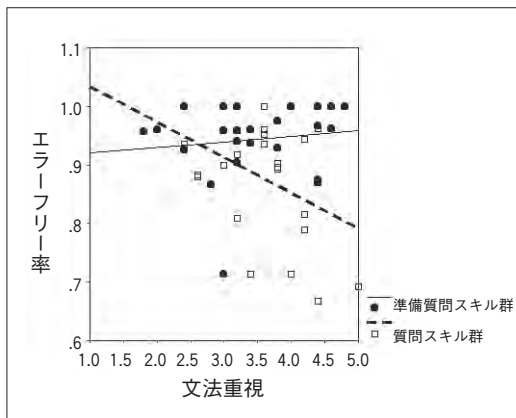
習者にとっては事前準備を行った方が得点を高めることが明らかになった。

「総語数」において、事前準備の有無対比と「衝動性」の交互作用が有意傾向となった ( $F(1, 69) = 2.93, p < .10$ )。図5が示すとおり、「衝動性」の低い学習者にとっては質問スキル教授にあたって事前準備を行った方が「総語数」を高めるが、「衝動性」の高い学習者にとっては、事前準備を行わない方が「総語数」を高めることが明らかになった。

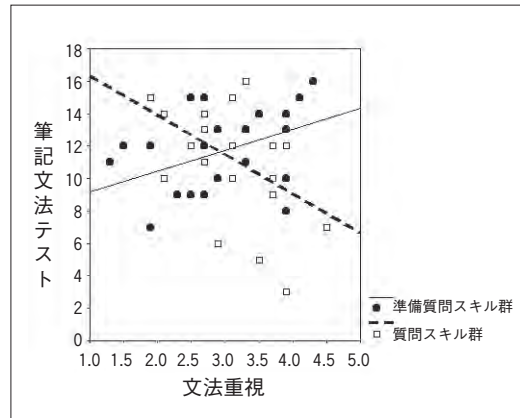
▶ 図2：流暢さにおける事前準備の有無と文法重視の交互作用



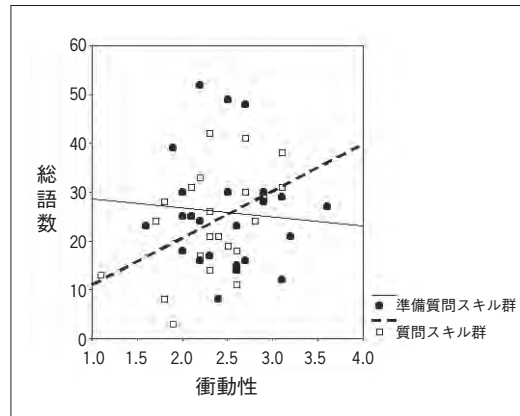
▶ 図3：複雑さにおける事前準備の有無と文法重視の交互作用



▶ 図4：筆記文法テストにおける事前準備の有無と文法重視の交互作用



▶ 図5：流暢さにおける事前準備の有無と衝動性の交互作用



## 4 考察

### 4.1 質問スキルの教授と事前準備の効果

第1の目的は、聞き手への質問スキルの教授が話し手のスピーキング力向上に与える影響を検討すること、第2の目的は、それに加えてペア活動前に聞き手に質問を用意させる指導の効果を検討することであった。表1が示す検定結果を見る限り、質問スキルの教授は話し手のスピーキングの正確さにおいていくらかの効果があることが示された。さらに、事前準備を行い質問スキルの教授を強化させた場合、正確さにおいてより一層の効果が、また複雑さにおいてもいくらかの効果が見られた。ではなぜこのような効果が得られたのであろうか。

1つは外国語学習におけるワーキングメモリの注

意資源 (Takano & Noda, 1995) から説明できる。外国語を話すときは通常、どのようなことを話すかという内容に対する注意と、どのような構文・文法を用いて表現するかという形式に対する注意を払う必要がある。聞き手からの質問がなく、一枚絵を描写するという課題のみ与えられた場合、内容と形式の両方に注意資源を払わなければならない。一方、相手からの具体的な質問がある場合、内容を考える負荷が減り形式に対して注意資源を集中できる。すると複雑な構文や正しい文法に意識が行き、学習効果が高まるのである。

もう1つは、質問生成を経験すること自体が直接自身の発話に影響するプロセスである。本実験授業では学習者は聞き手と話し手の両方を経験する。したがって、質問生成を聞き手のときに経験することによって、話し手になったときに、どのような質問が来るかを予測しながら発話するという、自己質問効果ともいえるべき効果が現れた可能性がある。これによって発話の形式が精緻化し、正確さ、複雑さを向上させるのである。

本研究では、流暢さに関して質問スキルの教授、および事前準備の効果は見られなかった。原因の1つとしてカウンセリング技法との組み合わせによる効果の消失が考えられる。すなわち、質問スキルの教授自体には流暢さを向上させる効果があるにもかかわらず、カウンセリング技法と組み合わせると、カウンセリング技法のみを教授した場合と比較して差が見られなくなるという交互作用の可能性である。質問スキルの適切な使用によって、発話量が増加することは先行研究からも示唆されており、英語スピーキングにおいて質問スキルの教授が流暢さの向上に効果がないと断定するのは早計であろう。今後多様な条件の下で検討を重ねる必要がある。

## 4.2 質問スキル教授効果の個人差について

本研究の第3の目的は、質問スキルの教授効果の個人差を検討することであった。まず図2～4から、文法規則を重視する学習者にとっては、事前準備を行った聞き手を相手にした方が流暢さ、正確さ、および知識レベルにおける文法規則の習得に効果が高いことがわかる。ワーキングメモリの注意資源の考え方に従えば、文法規則を重視する学習者はそうでない学習者よりも多くの注意資源を文法規則に使

うと考えられる。そういう学習者にとっては、事前に準備を行い、より精度が高くて確かな質問ができる聞き手を相手に話した方が、内容に注意資源を配分する必要がなく容量オーバーに至りにくいのである。その結果、十分に形式に注意資源を集中することができ、知識レベル、運用レベル両方の正確さを高めたと考えられる。また、流暢さにも同様の効果が見られたのは、文法規則を重視する学習者にとっては自分の発話の正確さに対して十分な注意資源を向け、正確さに対して自信を持つことによって発話が促されるというプロセスが働いた可能性が考えられる。

また、図5が示すように衝動性が高い学習者にとっては事前準備を行っていない聞き手を相手にした方が、衝動性の低い学習者にとっては事前準備を行った聞き手を相手にした方が流暢さを高めた。1つの可能性は、衝動性が高い学習者は頭の中で発話することを考えずに反応的に口に出す傾向が高いため、事前準備を行った聞き手による頻繁な質問によって話題が絞られてしまいかえって話じづらくなることが考えられる。逆に衝動性が低い慎重な学習者は、頻繁な質問によって話題を誘導された方が話しやすいのかもしれない。

## 4.3 本研究の意義と今後の展望

本研究は、スピーキング学習においてこれまであまり着目されてこなかった聞き手に焦点を当て、聞くスキルを教授することによって話し手のスピーキング力を高めることを実証した。本研究で行われた実験授業は、研究目的のため要因を統制しつつも、実際の中学校とかなり近い状況で授業が行われており、生態学的妥当性が高いと言える。

また、介入や自助努力によって変容可能性の高い学習者においてATIを示したことも注目値する。一般的にATIの結果から得られる教育的示唆は、個人に合わせて指導を柔軟に対応させることであるが、現実の教育場面ではさまざまな制約からそれは難しいことが多い。そこで、外部環境である指導法に合わせて適切な個人特性を作っていくという視点が必要になってくる。また、それは学習者が自身を見つめ、学習環境に合わせて自らを変容させていくプロセスを伴うものであるから、学習者の自己学習力の養成にもつながる。そのように考えた場合、学習者という変容可能性が高い要因においてATIが見



られたこと教育実践的意義は大きい。

最後に本研究の限界と今後の展望について述べる。1つはなぜ質問スキルを教授するとスピーキング力向上に効果があったのか、そのプロセスまでは検討できなかった点である。先にも触れたが、本研究では純粋に聞き手のスキルの向上によって他者である話し手のスピーキング力の向上に効果があったのか、聞き手としての質問生成の経験が直接自分自身のスピーキング力向上を促したのかは不明である。これらの可能性については、今後スキル教授からスピーキング力向上に至るまでの細かいプロセスの検討によって明らかにしていくことが望まれる。具体的には、聞き手にスキルを教授することによって聞き手の行動がどのように変容するのか、またその結果として話し手の発話がどう変化していくかを、時間を追って検討することが必要であろう。その際、使用される語彙や表現にも着目し、より質的

な検討を加えることが望まれる。もう1つは、本研究の扱ったスピーキング活動が、絵の描写という言語機能に限られていた点である。言語が使用される場面や機能には、依頼、苦情、謝罪など他にも多々ある。今後はこうしたさまざまな場面や機能に着目し、結果の一般性を高めていく必要があるだろう。

## 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皆様、特に助言者の小池生夫先生、さらに研究計画過程においてご指導いただいた東京大学大学院の市川伸一先生、データ分析についてアドバイスをくださった東京大学大学院の南風原朝和先生に厚くお礼申しあげます。また、本実験授業に参加いただきました中学生の皆さんに心より感謝申し上げます。

## 参考文献 (\*は引用文献)

\* ACTFL-ALC Press. (2000). *SST Standard Speaking Test Manual*. ACTFL ALC Press.  
\* Croker, R.A., & Gilfert, S.M. (1999). *Fluency, Accuracy and Complexity in Oral Communication Tasks*. 『金城学院大学論集 英米文学編』40, 43-70.  
\* 英語教育実態調査研究会. (1993). 『21世紀に向けての英語教育』. 東京:大修館書店.  
\* 市川伸一. (1995). 「学習動機の構造と学習観との関連」. 『日本教育心理学会第37回総会発表論文集』.177.  
\* 伊佐原均・内元清貴・和泉絵美. (2004). 『日本人1200人の英語スピーキングコーパス』. 東京:アルク.  
\* 磯友輝子・木村昌紀・桜木亜季子・大坊郁夫. (2003). 「発話中のうなずきが印象形成に及ぼす影響—3者間会話場面における非言語行動の果たす役割—」. 『電子情報通信学会技術研究報告』103(410), 31-36.  
\* 磯友輝子・木村昌紀・桜木亜季子・大坊郁夫. (2004). 「視線行動が印象形成に及ぼす影響—3者間会話場面における非言語的行動の果たす役割—」. 『対人社会心理学研究』4, 83-91.  
\* 伊藤貴昭・垣花真一郎. (2009). 「説明はなぜ話者自身の理解を促すか—聞き手の有無が与える影響—」. 『教育心理学研究』57, 86-98.  
\* Ivey, A.E. (1983). *Intentional Interviewing and Counseling*. Monterey, CA: Brookg / Cole.  
\* Ivey, A.E., & Authier, J. (1978). *Microcounseling: Innovations in Interviewing, Counseling, Psychotherapy, and Psychoeducation* (2nd ed.). Springfield, Ill.: Thomas.  
\* Krauss, R.M. (1987). The role of the listener: Addressee influences on message formulation.

*Journal of Language and Social Psychology*, 6, 81-98.  
\* 黒川直子. (2006). 「日本語の談話における繰り返しについての考察」. 『ICU 日本語教育研究』3, 65-79.  
\* Loban, W. (1966). *Language ability: Grades seven, eight, and nine*. Washington DC: Government Printing Office.  
\* Loewenthal, K. (1967). The development of codes in public and private language. *Psychonomic Science*, 8, 449-450.  
\* Matarazzo, J.D., Saslow, G.W., Wiens, A.N., Weitman, M., & Allen, B.V. (1964). Interviewer head nodding and interviewee speech durations. *Psychology: Theory, Research and Practice*, 1, 54-63.  
\* Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning*, 49(3), 377-415.  
\* 大森慈子. (2007). 「面接者の態度が被面接者の瞬目と心拍に与える影響」. 『仁愛大学研究紀要』6, 31-39.  
\* 大下邦幸. (1996). 『コミュニケーション能力を高める英語授業』. 東京:東京書籍.  
\* Rittle-Johnson, B., Saylor, M., & Swygert, K.E. (2008). Learning from explaining: Does it matter if mom is listening?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100, 215-224.  
\* 坂田浩. (2006). 『『聞き手』からの英語スピーキング指導の可能性』. 『徳島大学留学生センター紀要』2, 1-11.  
\* 関谷弘毅. (2009). 「スピーキング学習における英語学習間尺度と性格・情緒尺度の開発」. 『東京大学大学院教育学研究科紀要』48, 147-154.

- \* 鹿村眞理子・田村文子・金古さつき・関妙子・福田春枝.(2002).「コミュニケーションスキルの習得に関する研究」.『群馬保健学紀要』23, 85-88.
- \* Shirouzu, H., Miyake, N., & Masukawa, H. (2002). Cognitively active externalization for situated reflection. *Cognitive Science*, 26, 469-501.
- \* 静哲人.(1994).「オーラル・コミュニケーション悩み事相談 Q&A」.『現代英語教育』4月号, 16-19.
- \* 杉田由仁.(2007).「DLS 英語学習法 (Dynamic Listening and Speaking Method) を応用したトレーニングによるスピーキング指導の効果」.『山梨県立大学看護学部紀要』9, 55-65.
- \* 高橋行雄・大橋靖雄・芳賀敏郎.(1989).『SAS による実験データの解析』.東京大学出版会.
- \* Takano, Y., & Noda, A. (1995). Interlanguage dissimilarity enhances the decline of thinking ability during foreign language processing. *Language Learning*, 45, 657-681.
- \* 滝間一嘉・坂元章.(1991).「認知熟慮性一衝動性尺度

の作成一信頼性と妥当性の検討」.『日本ダイナミックス学会第39回大会発表論集』.39-40.

- \* 玉瀬耕治.(1995).「応答内容に及ぼす開かれた質問の限定性の効果」.『日本教育心理学会総会発表論文集』37, 282.
- \* Tamase, K., & Tanaka, K. (1988). A fundamental study on open and closed questions in microcounseling. *Bulletin of Nara University of Education*, 37(1), 125-138.
- \* 田中寛二.(1994).「質問技法の印象に関する基礎的研究—開かれた質問と閉ざされた質問の比較—」.『琉球大学法文学部紀要・社会学篇』(36), 23-36.
- \* Teasley, S.D. (1995). The role of talk in children's peer collaborations. *Developmental Psychology*, 37, 207-220.
- \* 歌代崇史・吉田努・河合剛.(2008).「聞き手反応の能力を高める CALL 教材開発と教授方法」.『日本教育工学会論文誌』32(1), 67-78.

## 資料

### 資料1：授業で使った一枚絵の例



## コミュニケーションのコツ No. 2

B2      Date \_\_\_\_\_      Name \_\_\_\_\_

この前は上手な聞き手になる練習をしましたね。どうでしたか？初めは恥ずかしいかもしれませんが、でも、相手が上手に聞いてくれるとリラックスして話しやすくなったのではないのでしょうか。今日はさらに上手な聞き手になることを目指しましょう。

### ☆視線

（      ）%は話している人の目を見よう。

表情は（      ）で。

### ☆あいづち

（      ）種類のあいづちを使おう。

コツは（      ）。

### ☆興味を示す

相手の言ったことを（      ）。

聞き取れない、わからないときは（      ）。

### ☆質問

2種類の質問を使い分けよう。

・（      ）質問：予想される返事が短い質問

例）「それは海の絵？」－「そうだよ」

「何人いる？」－「4人」

・（      ）質問：予想される返事が長い質問

例）「その人たちは何をしているの？」

「夏は何をするのが好き？」

「どうして冬の方が好きなの？」

「この部分をもっと説明してよ」

資料3：授業で使った質問準備用のシート（事前質問スキル群のみ）

☆質問準備 ①

- ・
- ・
- ・
- ・
- ・
- ・

☆質問準備 ②

- ・
- ・
- ・
- ・
- ・
- ・

資料4：授業で使ったコミュニケーションチェックシート（質問スキル群，準備質問スキル群）

コミュニケーションチェックシート B2

( ) から ( ) さんへ

☆笑顔で70%以上話している人の目を見ていたか

悪い ( 1 2 3 4 5 ) 良い

☆3種類以上のあいづちをタイミングよく使っていたか

悪い ( 1 2 3 4 5 ) 良い

☆相手の言ったことを繰り返して興味を示したか

悪い ( 1 2 3 4 5 ) 良い

☆わからない，聞き取れないときはそう伝えたか

悪い ( 1 2 3 4 5 ) 良い

☆閉じた質問と開いた質問をバランスよく使えたか

悪い ( 1 2 3 4 5 ) 良い

☆その他コメント一言

# 第1回～23回「英検」研究助成入選テーマ

(勤務先・所属は申請時)

## 第1回(昭和63年度)

STEP BULLETIN, Vol.1 に報告書を掲載。(募集部門＝研究)

【研究部門】「聴くこと」の能力の伸張が「読むこと」の能力の伸張に及ぼす転移に関する研究 [共同研究]

〈代表者〉東京都立城北高等学校(定時制) 教諭 寺内 正典

L.L. 教室を利用した聴き取りテストおよび発話テストの開発

東京都／東京学芸大学附属高等学校 教諭 小泉 仁

Writing の評価と意思伝達能力の測定との関連についての研究

北海道帯広柏葉高等学校 教諭 竹内 典彦

到達度別学習指導における「英検」の教育的効果

東京都／聖徳学園関東高等学校 教諭 小林 昭文

中学1年生段階のリスニングテストの開発

東京都／筑波大学附属駒場中学・高等学校 教諭 熊井 信弘

英語の Communicative Activities と評価 [共同研究]

〈代表者〉熊本県／五木村立五木第一中学校 教諭 徳永 誠也

英検筆記試験とクローズ・テストに見られる相関に関する研究

京都府／聖母学院中学・高等学校 教諭 清水 裕子

Reading Aloud と言語能力の相関について — 言語能力の測定としての Reading Aloud

福岡県立香住丘高等学校 教諭 京堂 政美

## 第2回(平成元年度)

STEP BULLETIN, Vol.2 に報告書を掲載。(募集部門＝研究)

【研究部門】 T-unit を用いた高校生の自由英作文能力の測定 — 総合的英語能力との関連

東京都立小山台高等学校 教諭 富田 祐一

Cloze Test の可能性 — Reading Cloze から Aural Cloze へ

福井県立鯖江高等学校 教諭 内藤 徹

兵庫県高等学校教育研究会英語部会アチーブメントテストの英語学力構造分析の試み

兵庫県立明石西高等学校 教諭 服部 千秋

A-V 機器の活用と AET の協力による英語能力効果的測定法に関する研究 [共同研究]

〈代表者〉広島県立呉三津田高等学校 教諭 荒谷 弘

英語によるコミュニケーション能力の測定に関する研究 — プロダクティブ・コミュニケーション・テストを使って

埼玉県／秋草学園高等学校 教諭 武田 修幸

絵を媒体とした問答法に関する研究 — 英検3級二次試験問題を活用して

千葉県／千葉市立真砂第二中学校 教諭 片岡 万紀雄

聴解能力を測定するディクテーションの研究

福岡県／糸田町立糸田中学校 教諭 林 道太

英検の結果と英語科の評価との関連についての研究 [共同研究]

〈代表者〉熊本県／七城町立七城中学校 教諭 都田 康弘

### 第3回(平成2年度)

STEP BULLETIN, Vol.3 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践)

#### 【研究部門】中学生の意思伝達を重視した書くことの評価方法の開発

新潟県/青海町立青海中学校 教諭 中村 博生

#### スピーキングにおける「発話能力」と「対応(反応)能力」の育成と評価

岐阜県/加子母村立加子母中学校 教諭 内木 健二

#### パーソナルコンピュータを用いた dictation・英作文テストの自動評価システムの開発

鳥取県/中山町立中山中学校 教諭 土江 良一

#### 英語のオーラルコミュニケーション能力を測定するテストの開発

埼玉県立伊奈学園総合高等学校 教諭 酒井 志延

#### 【実践部門】コミュニケーション能力を高める授業とその効果の測定方法 **共同研究**

〈代表者〉神奈川県/横浜市立大綱中学校 教諭 竹腰 健一郎

#### パソコンを使った Listening 能力診断システムの開発と実践

東京都/東京学芸大学附属高等学校 教諭 山内 豊

#### “follow-up”の聴解力向上に及ぼす効果および“follow-up”能力と聴解力の関係

兵庫県/神戸市立葺合高等学校 教諭 玉井 健(入選後海外研修のため、報告書は Vol.4 に掲載)

### 第4回(平成3年度)

STEP BULLETIN, Vol.4 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践)

#### 【研究部門】項目反応理論:高校における英語テストへの応用

東京都/学習院高等科 教諭 窪田 三喜夫

#### 文法項目の体系的な理解と Listening Comprehension および Communication の活動における即応性との関連

山形県/山形市立第六中学校 教諭 佐藤 俊朗

#### 【実践部門】Team-Teaching における指導法の実践的研究

北海道/札幌市立八軒中学校 教諭 西村 守

#### パソコン通信を活用したコミュニケーション能力の育成

新潟県/上越教育大学附属中学校 教諭 広川 正文

#### パソコンによるコミュニケーションのためのリーディング指導 — フレーズ読みと速読のスキルを中心として **共同研究**

〈代表者〉栃木県立今市高等学校 教諭 駒場 利男

#### 「スケッチ・コンテスト」 — AV 機器を利用したオーラル・コミュニケーション教育実践の試み

東京都立武蔵高等学校 教諭 柳内 光子

### 第5回(平成4年度)

STEP BULLETIN, Vol.5 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践)

#### 【研究部門】英語学習の個人差と学習ストラテジーに関する研究

京都府/亀岡市立南桑中学校 教諭 岩本 夏美

#### 高校生の英作文に対する全体的評価と分析的評価の相関

福井県立丸岡高等学校 教諭 上野 景理(病氣療養のため研究中止)

#### 【実践部門】国際理解教育を通して英語運用能力を培う指導

— ティーム・ティーチングによる「新しい1時間」の効果的な授業の試み

新潟県/新潟大学教育学部附属長岡中学校 教諭 杉山 敏

積極的にコミュニケーションを図るための戦略的能力の育成

京都府／京都市立朱雀中学校 教諭 杉本 義美

Team Teaching の授業分析

岡山県立岡山操山高等学校 教諭 山田 昌宏

センス・グループによる理解訓練を段階的に導入した授業の試み

— Reading-and-Look-up から Listen-and-Look-up へ

群馬県／共愛学園中学校・高等学校 教諭 亀山 孝

## 第6回(平成5年度)

STEP BULLETIN, Vol.6 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査・論文)

**【研究部門】** スキーマ理論を用いた中学生の読解力の育成と評価

群馬県／前橋市立荒砥中学校 教諭 上原 景子

高校生の読みにおける要約問題と多肢選択問題との相関

青森県立鶴田高等学校 教諭 中野 幸子

テスト形式の違いによる英語学習者のパフォーマンスの可変性

北海道釧路湖陵高等学校 教諭 大場 浩正

書く能力を何で測るか — 高校生の自由英作文における coherence と cohesion

兵庫県立伊丹高等学校 教諭 平林 輝雄

**【実践部門】** コミュニケーション重視の授業とその分析

茨城県／水海道市立水海道中学校 教諭 飯田 毅

コミュニケーション能力としての「推測する態度」を育てる読解指導

— コミュニカティブな読みを目指して(中学1～3年)

愛知県／名古屋市立港明中学校 教諭 鈴木 均

姉妹校交流を通じたコミュニケーション活動の分析

奈良県立片桐高等学校 教諭 小林 憲一

四技能を使っでの学習が練習問題の反復よりも有効であることを、  
語彙の学習を通して明らかにする試み

茨城県立下館第一高等学校 教諭 川 貞夫

“Top-down Process”を用いた聴解力の養成 **共同研究**

〈代表者〉東京都／中央大学附属高等学校 教諭 池野 良男

**【調査部門】** 丁寧さとコミュニケーション — 表現の適切さの位相 **共同研究**

〈代表者〉岡山県立岡山朝日高等学校 教諭 鷹家 秀史

日米高校生の会話比較 — 高校2年生(16, 17歳)の会話活動を比較して

長野県／長野市立皐月高等学校 教諭 滝沢 謙三

帰国子女の言語能力に関する基礎調査：英語学習に対する意識調査と学習困難点 — 時制を中心として

茨城県／茗溪学園高等学校 教諭 奥 聡一郎

米国の小学校で使われる国語の教科書の語彙調査

兵庫県／神戸市立楠高等学校 教諭 都築 郷実

AET が日本人に基本的に身につけて欲しいと思う英文100 — 基本的話題を中心とした臨場的英文

高知県／越知町立明治中学校 校長 公文 孝也

**【論文部門】** 英語教科書が高校生の国際理解に与える影響について

兵庫県立淡路農業高等学校 教諭 森 康成

## 第7回(平成6年度)

STEP BULLETIN, Vol.7 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践・調査・論文)

## 【研究部門】音読における認知スタイルの分類と評価

北海道室蘭清水丘高等学校 教諭 卯城 祐司

## 【実践部門】コミュニケーション能力の育成 — リスニング能力の育成を中心に

神奈川県/横浜市立並木中学校 教諭 川島 一男

## パーソナルコンピュータを利用した、生徒の自己表現能力育成

鳥取県/中山町立中山中学校 教諭 松本 昭範

## Inferential Listening の能力向上をめざす授業に Media をいかに取り入れていくか

東京都立東大和高等学校 教諭 岩崎 充益

## ディベートによるコミュニケーション能力の育成 — ディベート教育理論の確立と定着をめざして

岡山県立倉敷天城高等学校 教諭 藤井 一成

## 英語の聞く能力を伸ばすための指導法 — スキーマ理論にもとづいた3ステップ指導法

沖縄県立首里東高等学校 教諭 平敷 美恵子

【調査部門】中学校英語教育の改善点をさぐる — 近畿圏 JTE / ALT 1,000人アンケートから **共同研究**

〈代表者〉兵庫県/神戸市立山田中学校 校長 近藤 正治

## 「楽しい授業は力のつく授業だ」 — 生徒へのアンケート調査結果

東京都/杉並区立和田中学校 教諭 北原 延晃

オーラル・コミュニケーション A における語彙と文型の調査 **共同研究**

〈代表者〉兵庫県/神戸市立楠高等学校 教諭 徳重 雅弘

## 授業における「楽しさ」と「学習効果」の共生に関する調査研究

— Communicative Language Teaching は日本の高校現場に定着するか

兵庫県立東神戸高等学校(定時制) 教諭 木村 裕三

## 【論文部門】学力とタスクがコミュニケーション方略に及ぼす影響について

山形県/尾花沢市立玉野中学校 教諭 坂井 善久

## Speech における Analytic Evaluation と Holistic Evaluation

福井県立鯖江高等学校 教諭 内藤 徹

## 第8回(平成7年度)

STEP BULLETIN, Vol.8 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践・調査・論文)

## 【研究部門】IQ と外国語習得能力との相関 — 理数的 IQ と言語的 IQ の四技能に果たす役割

三重県/津市立橋南中学校 教諭 木戸口 英樹

## Narration の評価における方略的能力測定基準の作成への一考察(英検準1級の場合)

岡山県立倉敷天城高等学校 教諭 平松 章弘

## 【実践部門】生徒が主体的に取り組むこれからのLL授業のあり方

— コミュニケーション能力を高めるLLとチーム・ティーチングの融合した授業

埼玉県/埼玉大学教育学部附属中学校 教諭 肥沼 則明

中・高連携の視点からみた、コミュニケーションの方略的能力の育成 **共同研究**

〈代表者〉鹿児島県/佐多町立第一佐多中学校 教諭 小林 俊一郎

論説文の読解における発問(question)と修正的フィードバック(corrective feedback)が学習者の応答に及ぼす影響に関する質的分析 **共同研究**

〈代表者〉埼玉県/浦和明の星女子高等学校 教諭 小磯 敦



ドラマ教育を通じたオーラル・コミュニケーション能力の分析と評価 **共同研究**  
〈代表者〉北海道室蘭清水丘高等学校 教諭 釣 晴彦

マルチメディアを利用したコミュニケーション能力の育成 **共同研究**  
〈代表者〉千葉県立銚子商業高等学校 教諭 菅生 隆

**【調査部門】** 高校生の英語語彙学習 — 提示された単語をどのように覚えていくのか  
東京都／学習院高等科 教諭 山本 昭夫

高校生の好む学習スタイルとその個人差のパターン  
埼玉県立朝霞高等学校 教諭 岡田 順子

生徒の書いた英作文のコミュニカビリティ  
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 とのチーム・ティーチングにおける高校生の個人レベルの学習論に関する一考察  
京都府立南丹高等学校 教諭 亀谷 貴英

## 第9回(平成8年度)

STEP BULLETIN, Vol.9 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践・調査・論文)

**【研究部門】** 中学生のコミュニケーション能力の育成と評価 — Communication Strategy を利用して  
新潟県／新潟市立山の下中学校 教諭 広瀬 浩二

日本人英語学習者の英文読解力, 再生力, 推測力とその相関  
静岡県／磐田市立向陽中学校 教諭 山下 直久

Readability Score と語彙の側面より見た実用英語技能検定問題の妥当性  
東京都立第二商業高等学校 教諭 濱岡 美郎

英検2～3級レベル学習者の読解ストラテジーに対する認識と使用の差異  
石川県／星稜高等学校 教諭 大和 隆介

**【実践部門】** 「書くこと」における語彙指導 **共同研究**  
〈代表者〉東京都／新宿区立牛込第三中学校 教諭 片岡 美恵子

中学生のオーラル・コミュニケーションを誘発する教師発話の分析  
兵庫県／伊丹市立松崎中学校 教諭 立花 千尋

生徒にとって意味のあるコミュニケーション活動と継続したゲーム指導の展開  
東京都／筑波大学附属中学校 教諭 平原 麻子

ポートフォリオによる自己評価法の工夫 **共同研究**  
〈代表者〉埼玉県立上尾橋高等学校 教諭 中山 厚志

高等学校における多読指導の効果に関する実証的研究 **共同研究**  
〈代表者〉京都府／京都教育大学附属高等学校 教諭 橋本 雅文

**【調査部門】** 都立高校定時制・職業課程(工業・商業・農業等)における英語の授業の実態調査  
— 英語科教員へのアンケート調査  
東京都立砧工業高等学校 教諭 亀田 利恵子

高等学校教科書の語彙から見た実用英語技能検定(準1級・2級)および大学入試センター試験  
奈良県立郡山高等学校 教諭 坂口 昭彦

中学生のオーラル・コミュニケーションにおける誤りに対する AET と JTE の許容度の比較  
長野県／文化女子大学附属長野高等学校 教諭 丸山 秀雄

## 【論文部門】 幼児・児童の英語学習および習得の一事例とその考察

静岡県立静岡西高等学校 教諭 石川 智子

## 第10回 (平成9年度)

STEP BULLETIN, Vol.10 に報告書を掲載。小学校教諭を募集対象に加えた。(募集部門＝研究・実践・調査・論文)

## 【研究部門】 結束性の習得に指導が及ぼす効果 — 項目応答理論に基づくデータ分析

東京都／学習院中等科 教諭 志村 美加

## マルチメディア・データを含むリスニングテスト・アイテムバンクの実現可能性

長野県立篠ノ井高等学校 教諭 中村 洋一

## 【実践部門】 ALT の力を生かし、生徒、JTE、ALT が共に学ぶ授業

— Counseling-Learning (C-L) / Community Language Learning (CLL) 理論を用いて

京都府／亀岡市立別院中学校 教諭 吉田 昌夫

## ディベートでの自己表現能力の育成と自由英作文への発展指導 [共同研究]

〈代表者〉静岡県立韮山高等学校 教諭 露木 浩

## 高校生の文法力を伸ばす指導法 — Output Hypothesis をふまえて [共同研究]

〈代表者〉京都府立商業高等学校 教諭 山田 昌子

## 【調査部門】 英語教師に対する期待と要望 — 国際語としての英語学習の意義を在外教育施設で問い直す

ドイツ／フランクフルト日本人国際学校 教諭 出蔵 直美

## Successful Learners の英語学習法 — 生徒へのアンケート調査結果分析 [共同研究]

〈代表者〉東京都／東京学芸大学附属世田谷中学校 教諭 太田 洋

## 英語教師の「外国語学習不安」 — オーラル・コミュニケーションの履修が与える影響

秋田県立秋田工業高等学校 教諭 杉田 道子

## 中学・高校における音声指導の実態と、音声指導に対する英語教師の意識 [共同研究]

〈代表者〉大阪府立大冠高等学校 教諭 岡崎 節子

## 【論文部門】 AV 機器と ALT の活用による効果的なコミュニケーション活動

— 国際経済コースにおける「英語実務」の授業を通して [共同研究]

〈代表者〉兵庫県立小野高等学校 教諭 吉田 建樹

## 第11回 (平成10年度)

STEP BULLETIN, Vol.11 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査・論文)

## 【研究部門】 SVT テストと英語検定試験読解問題との相関

北海道札幌北高等学校 教諭 竹村 雅史

## 音声データを活用したリスニングにおける未知語の意味推測

東京都立江東商業高等学校 教諭 斎藤 直子

## スピーキングテストの分析と評価 — 項目応答理論を使つての研究 —

東京都立農業高等学校 (定時制) 教諭 秋山 朝康 〈入選後海外研修のため、報告書は Vol.12 に掲載〉

## 中学生同士のペア活動における Input, Output, Interaction の分析

埼玉県／桶川市立桶川中学校 教諭 山戸田 孝則

## 【実践部門】 認知意味論を応用した効果的な英文法の指導法 [共同研究]

〈代表者〉茨城県／つくば国際大学高等学校 教諭 石崎 貴士

## インターネットを利用した自己表現能力の育成 — The International Kids' Space を利用しての書く言語活動 —

宮城県／村田町立村田第一中学校 教諭 栗和田 建夫

速読練習の効果 **共同研究**

〈代表者〉神奈川県／慶應義塾湘南藤沢中等部 教諭 藤田 真理子

小学校における英語に関する活動や英会話学習の内容・方法のあり方 **共同研究**

〈代表者〉東京都／文京区立誠之小学校 校長 佐々木 賢

小学校における内容中心英語教育 — 各教科とのつながりを求めて —

東京都／昭和女子大学附属昭和小学校 講師 小泉 清裕

**【調査部門】** 中学生の学習者コーパスの語い、文法からみた英語検定試験問題 (5級, 4級, 3級)

東京都／東京学芸大学附属世田谷中学校 教諭 日基 滋之

**【論文部門】** 国際理解教育を目指したオーラル・コミュニケーションの授業と活動

静岡県／常葉学園高等学校 教諭 永倉 由里

**第12回 (平成11年度)**

STEP BULLETIN, Vol.12 に報告書を掲載。\*印は「委託研究」。(募集部門＝研究・実践・調査・論文)

**【研究部門】** 語彙知識の深さと speaking 能力の相関 — native-like fluency は語彙知識により高まるか —

北海道札幌開成高等学校 教諭 石塚 博規

リスニング回数がリスニング理解に及ぼす効果

東京都立武蔵村山高等学校 教諭 谷口 幸夫

短時間での中学・高校生の英語発音向上の研究 — 認知心理学的分析より —

兵庫県立明石南高等学校 教諭 前田 良彦

中学1・2年生の英語力と学習動機・態度・戦略の関係 — 心理測定尺度の妥当性と信頼性の検証 —

東京都／学習院中等科 教諭 行名 一夫

**【実践部門】** パラレル・レッスンによるリスニングとリーディングの融合的指導法

北海道札幌稲西高等学校 教諭 鈴木 智己

リスニング指導における教材の難易度と学習適性の関係

兵庫県立鈴蘭台高等学校 教諭 木南 正吾

聾学校におけるコミュニケーション能力を育てる授業

千葉県立館山聾学校 教諭 飯田 弘子

英語学習用ソフトを取り入れた語彙の習得 — ゲームボーイを使って —

埼玉県／所沢市立安松中学校 教諭 小川 正人

\*小学校における英会話学習にふさわしい教材(活動内容)および教授法と指導計画の開発 **共同研究**

〈代表者〉東京都／文京区立誠之小学校 校長 佐々木 賢

**【調査部門】** リーディング理論に基づく高等学校リーディング教科書の分析

北海道岩見沢東高等学校 教諭 林 伸昭

中学校における単語学習ストラテジーの調査 — よい学習者の活用ストラテジーと指導可能性 —

静岡県／富士宮市立大富士中学校 教諭 中野 聡

**【論文部門】** 外国語学習の Strategies 使用と達成度との相関 — SILL と英語検定3級を用いて —

北海道札幌工業高等学校 教諭 松本 広幸

学習環境が生徒のコミュニケーション能力の発達に及ぼす影響

青森県立八戸商業高等学校 教諭 岩見 一郎

## 第13回(平成12年度)

STEP BULLETIN, Vol.13 に報告書を掲載。\*印は「奨励研究」。(募集部門＝研究・実践・調査)

【研究部門】 Hesitation Phenomena が高校生リスニング理解に及ぼす影響	神奈川県立小田原城北工業高等学校 教諭	柳川 浩三
英検取得級と大学入試センター試験英語科目の点数との相関関係	北海道／北嶺高等学校 教諭	山西 敏博
英語文法性判断テスト — メタ言語知識に頼らない文法能力の測定 —	三重県立桑名西高等学校 教諭	横田 秀樹
コンピュータでのチャット能力と口頭コミュニケーション能力との相関関係 — チャット能力テストの開発を含めて —	群馬県／富岡市立西中学校 教諭	網中 徳昭
「コミュニケーション重視」の観点からみた英検3・4級作文力問題の妥当性	山梨県／塩山市立松里中学校 教諭	杉田 由仁
*特別な教育的ニーズのある生徒の英語指導 — 学習障害と運動障害を中心に —	〈代表者〉東京都／筑波大学附属桐が丘養護学校 教諭	清水 聡
【実践部門】 フレーズ音読を用いた授業の効果と問題点	鳥取県立八頭高等学校 教諭	安木 真一
ALT と学習者の小グループ活動における発話量の伸長と学習スタイルの関係	〈代表者〉広島県／広島大学附属福山中・高等学校 教諭	千菊 基司
Independent Learners の育成を目指した指導と評価 — Workstation の導入とALTとの collaboration —	〈代表者〉兵庫県立農業高等学校 教諭	泉 恵美子
年間を通して継続するリスニング指導 — Easy Listening —	鳥取県／倉吉市立久米中学校 教諭	竹川 由紀子
自由読書を取り入れた中学生の多読指導	香川県／志度町立志度東中学校 教諭	亀谷 圭
表現能力と対話能力を育成する発信型の英語教育 — マルチメディアを利用して —	〈代表者〉福井県／福井市立成和中学校 教諭	小寺 清隆
「自ら学ぶ子の育成」 — 英会話を取り入れた総合的学習活動 —	〈代表者〉神奈川県／相模原市立相模台小学校 校長	中島 善彦
小学校におけるコミュニケーションを図ろうとする態度を育む英語活動	〈代表者〉宮城県／塩竈市立第二小学校 教諭	小野寺 由起
「文字の読み指導」を取り入れた小学校の英語活動 — 小学高学年の実践授業 —	京都府／京都市立永松記念教育センター 小学校英語担当	直山 木綿子
【調査部門】 海外英語研修による個人的学習成果はクラス全体へいかに還元しうるか	大阪府／関西大学第一高等学校 教諭	田坂 純子
高校生の語彙習得ストラテジーに関する考察	北海道帯広柏葉高等学校 教諭	竹内 典彦
TOEIC, 英検, 中学・高校で求められている英単語の段階別分類	東京都立青梅東高等学校 教諭	長嶋 浩一
英語教師の実践的思考様式の解明 — オンライン・モニタリング・システムによる授業分析 —	北海道／江別市立野幌中学校 教諭	田島 郁夫

## 第14回(平成13年度)

STEP BULLETIN, Vol.14 に報告書を掲載。\*印は「奨励研究」。(募集部門＝研究・実践・調査)

### 【研究部門】 高校生の音読と英語力は関係があるか？

岡山県立倉敷古城池高等学校 教諭 宮迫 靖静

### 高校生英語学習者の学習方略使用と学習達成

広島県立黒瀬高等学校 非常勤講師 前田 啓朗

### 高校生英語学習者の発話における流暢さと正確さの関係

埼玉県立伊奈学園総合高等学校 教諭 阿野 幸一

### 推測がコロケーションの意味の記憶に及ぼす効果

新潟県/刈羽村立刈羽中学校 教諭 姉崎 達夫

### 一般化可能性理論を用いた観点別評価の方法論の検討

東京都/世田谷区立駒留中学校 講師 山森 光陽

### 【実践部門】 過程中心指導理論にもとづくダイアログ・ジャーナル・アプローチを用いた英作文指導 共同研究

〈代表者〉愛知県立佐織工業高等学校 教諭 佐藤 雄大

### 会話内容の充実化によるコミュニケーション能力養成

— ティーム・ティーチングの授業を効果的に活用して — 共同研究

〈代表者〉東京都/東京女子学園中学校・高等学校 講師 佐藤 玲子

### \*「総合的な学習の時間」に生かす英語教育の役割と可能性

— 肢体不自由養護学校高等部の取り組みから見えるもの —

北海道岩見沢高等養護学校 教諭 成田 智志

### 小学校での英語教育をふまえた中学校1年生でのスピーキング指導と評価

香川県/香川大学教育学部附属坂出中学校 教諭 高松 憲子

### インターネットのテレビ電話システムを使った海外とのリアルタイム発信授業

— 情意面と発話向上への影響 — 共同研究

〈代表者〉東京都/新宿区立牛込第一中学校 教諭 瀧口 均

### \*年齢に応じた知識欲を満たす英語活動 — 文字の導入を中心として —

千葉県/成田高等学校付属小学校 教諭 今来 弓子

### 【調査部門】 高校生の自由英作文の語彙分析 — 学習者コーパスを利用して —

大分県立杵築高等学校 教諭 麻生 雄治

### 日本と韓国の高校生の英語の特徴 — インターネットによるコミュニケーションを通して —

神奈川県立神奈川総合高等学校 教諭 鈴木 栄

### WPM を活用した読解指導とその分析

愛知県立岡崎東高等学校 教諭 酒井 得郎

### 中学生の英語学習に対する動機づけの特徴 — 原因帰属理論による調査分析 —

宮城県/仙台市立将監中学校 教諭 齋藤 嘉則

### 実践的コミュニケーション能力を適切に評価するための基礎研究

— 中学生のためのオーラル・コミュニケーション・テストづくり — 共同研究

〈代表者〉埼玉県/春日部市立大沼中学校 校長 池田 一夫

### \*日本人小学生の英単語の鸚鵡返し能力(聴解と発音能力)の実態

東京都/東京学芸大学附属世田谷中学校 教諭 神白 哲史

## 第15回(平成14年度)

STEP BULLETIN, Vol.15 に報告書を掲載。\*印は「奨励研究」。(募集部門＝研究・実践・調査)

## 【研究部門】 高校入学時の英語能力値の年次推移

— 項目応答理論を用いた県規模英語学力テストの共通尺度化 — **共同研究**

〈代表者〉茨城県立石岡第二高等学校 教諭 齊田 智里

新学習指導要領をふまえた中高生を対象としたレベル別語彙テストの作成 **共同研究**

〈代表者〉東京都立清瀬東高等学校 教諭 佐藤 留美

## イメージョンと非イメージョンの writing 能力の測定 — 英検3級をフィルターにして —

北海道／札幌市立新川西中学校 教諭 阿部 若葉

## 【実践部門】 高校生のリスニングにおけるつまずきを意識した指導

広島県／広島大学附属中・高等学校 教諭 井長 洋

高等学校英語授業における「実践的コミュニケーション能力」向上に果たす生徒間の  
インタラクション活動の役割

大分県立日出陽谷高等学校 教諭 小林 啓子

## CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) の原理を応用した英語学習

— 総合学科選択科目「英語絵本」における取り組み —

兵庫県立加古川南高等学校 教諭 岩見 理華

## Task-based Syllabus の開発と総合的英語運用能力の育成

— 導入期の指導に焦点をあてて —

愛知県／名古屋大学教育学部附属中・高等学校 教諭 木下 雅仁

\*学級担任が子どもと楽しむ英語活動 — コミュニケーション能力の育成 — **共同研究**

〈代表者〉石川県／金沢市立森本小学校 教諭 本間 啓子

## 公立小学校における「ストーリー」を用いた英語活動

— クラス担任とボランティア英語教師の連携 — **共同研究**

〈代表者〉東京都／世田谷区立千歳小学校 校長 寶田 宏恭

## 【調査部門】 何が英語学習者の動機づけを高めるのか — 自己決定理論に基づいた英語学習動機づけの調査分析 —

北海道札幌東高等学校 非常勤講師 廣森 友人

## 英検2級とセンター試験に対する英語教科書語彙の効果 — 過去10年間の通時的調査 —

千葉県立長狭高等学校 教諭 長谷川 修治

## 早期英語教育経験者と未経験者の中間言語の分析

— 中学入門期につまずきの原因を比較する —

東京都／学習院女子中等科高等科 教諭 高田 智子

## 全国公立高等学校入試リスニング問題の分析

静岡県／伊東市立北中学校 教諭 杉本 博昭

## 第16回(平成15年度)

STEP BULLETIN, Vol.16 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査)

## 【研究部門】 英語リーディング熟達度テストにおける「総合問題」の妥当性の検証

岐阜県立土岐紅陵高等学校 教諭 伊佐地 恒久

## 多肢選択式リスニングテストの問題文と選択肢の提示時期がテストパフォーマンスに与える影響

神奈川県立小田原城内高等学校 教諭 柳川 浩三

面接方法が発話に与える影響 — ロールプレイを用いた個別面接方式とペア面接方式の比較 —

栃木県立小山高等学校 教諭 川島 智幸

教師の音読を伴った繰り返し読みが高校生の英文読解に及ぼす効果

埼玉県立狭山経済高等学校 教諭 飯野 厚

日本人英語学習者の読み方とチャンキング単位の関係

— 速読と精読における効果的なチャンクの比較 —

茨城県／筑波大学大学院在籍 土方 裕子

中学校選択英語科のライティング学習における教授ツールとしての  
簡略ポートフォリオの効果に関する事例研究

千葉県／沼南町立高柳中学校 教諭 松崎 邦守

音声に対する敏感さと英語学習総合能力との関係

熊本県／熊本学園大学大学院在籍 福富 かおる

**【実践部門】** 外国語としての英語の習得と運用能力向上に効果的な  
パーソナルコンピューター用学習ソフトウェアの開発

静岡県／静岡市立高等学校定時制課程 教諭 杉山 潔実

インプットの発話速度の違いがリスニング力育成に与える影響

茨城県／土浦日本大学高等学校 非常勤講師 飯村 英樹

高校におけるディベート授業のシラバスデザイン

東京都／明治大学付属明治高等学校 教諭 矢田 理世

Reproduction を用いた英語表現能力の育成

大分県立大分南高等学校 教諭 池邊 裕司

Scaffolding がグループ活動を通してコミュニケーション能力や文法能力育成に与える効果の検証

北海道／常呂町立常呂中学校 教諭 佐藤 大

B-SLIM を導入した英語活動 — 楽しく身につく英語活動の創造 — **【共同研究】**

〈代表者〉北海道／旭川市立日章小学校 教諭 小山 俊英

**【調査部門】** 学習方法の違いによる語彙習得率の比較研究

千葉県立匝瑳高等学校 教諭 中池 宏行

高校生の英語学習に対する意識と取り組み — 英語科と普通科の生徒の比較を通して —

宮城県仙台東高等学校 教諭 畠山 喜彦

中学生(英検3級)はALTの修正フィードバックをどの程度知覚するのか

— 対話者と傍聴者の listening position の違いによる知覚量の分析 —

北海道／伊達市立伊達中学校 教諭 大塚 謙二

英語ドラマ活動は、中学生の英語習得・英語学習にどのような影響を与えるのか

兵庫県／国立兵庫教育大学大学院在籍 井村 哲也

幼児英語学習者のコミュニケーション分析 — イマージョンスクールにおけるケーススタディー —

北海道／北海道大学大学院在籍 田村 有香

## 第17回(平成16年度)

STEP BULLETIN, Vol.17 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践・調査)

**【研究部門】** 英語能力テストにおけるマルチリテラシー — イメージの発信するメッセージを読む —

静岡県立静岡西高等学校 教諭 松下 明子

自由英作文における学習者コーパスの文章の種類別品詞分析から得られる教育的示唆

山形県／鶴岡工業高等専門学校 助教授 柏木 哲也

リーディングテストにおける質問タイプ — パラフレーズ・推論・テーマ質問と処理レベルの観点から —  
茨城県／筑波大学大学院博士課程在籍 清水 真紀

日本人中学生における発表語彙知識の広さと深さの関係  
茨城県／筑波大学大学院博士課程在籍 小泉 利恵

【実践部門】 音読筆写時間と高校生の英語能力の関係

三重県立明野高等学校 教諭 北村 英子

高等学校英語Ⅰ・Ⅱの授業の大半を英語で行うための工夫とその授業の効果 [共同研究]  
英語で授業プロジェクトチーム〈代表者〉大阪府立鳳高等学校 教諭 溝畑 保之

高校生の自由英作文における教師の Feedback と書き直しの効果  
鹿児島県立志布志高等学校 教諭 有嶋 宏一

暗唱文テストで育成する表現の能力 [共同研究]  
〈代表者〉広島県立福山葦陽高等学校 教諭 門田 直美

中学校における正確さと流暢さを同時に高める言語活動の開発とその評価のあり方  
高知県／土佐市立高岡中学校 教諭 今井 典子

PC 教室で行う中学生のスピーキング指導 — デジタル映像を利用した即時フィードバック —  
神奈川県／山北町立山北中学校 教諭 室伏 秀元

学習者のクラスター化に基づいたシャドーイングの効果的活用  
秋田県／大曲市立大曲南中学校 教諭 吉澤 孝幸

第二言語習得を加速させる流暢さのトレーニング — 継続的な「多読」＆「書き出し訓練」の効果 —  
神奈川県／私立栄光学園中学高等学校 教諭 宇佐美 修

小学校高学年児童の個人の習熟度に応じたきめ細かな指導法の開発  
— コンピューターを使った On-Demand な英語学習 —  
愛知県／椋山女学園大学附属小学校 非常勤講師 加藤 佳子

【調査部門】 日本人英語学習者のための英語語彙力測定と語彙学習方略診断調査表の開発

広島県立広島皆実高等学校 教諭 田頭 憲二

英語と日本語のリズムの違いに着目した音声指導 — 強勢拍リズムを身に付ける英語活動 —  
徳島県／鳴門教育大学大学院総合学習開発コース在籍 松永 健治

## 第18回(平成17年度)

STEP BULLETIN, Vol.18 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査)

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

東京都／津田塾大学 演習助手 大久保 奈緒

英語学習方法の考察：音読，暗唱，筆写  
神奈川県立川崎高等学校 教諭 小林 潤子

学習者の口頭によるオンラインと訳出によるオフラインのパフォーマンス比較  
— 産出量・複雑さ・文法的正確さ・カバー率の4指標を用いて —  
愛知県／名古屋大学大学院在籍 松原 緑

ゲーティング法を応用した英語リスニング能力の要因分析  
愛知県／名古屋大学大学院在籍 村尾 玲美

語彙テストの形式が語彙知識と読解能力の測定に及ぼす影響  
茨城県／筑波大学大学院在籍 森本 由子



速読練習を取り入れた「多読」授業の効果 **共同研究**

〈代表者〉千葉県／我孫子市立我孫子中学校 教諭 佐藤 知代

**【実践部門】** eラーニング教材の授業活用による英語実践的コミュニケーション能力の育成

岡山県立津山高等学校 教諭 藤代 佳予子

中学生への英語教育における「デジタルポートフォリオ」の有効性

兵庫県立芦屋国際中等教育学校 教諭 岩見 理華

生徒の Speaking 力を育てる授業改善の試み — 「英語教員研修」の成果を通して — **共同研究**

〈代表者〉宮城県／仙台市教育センター 指導主事 齋藤 嘉則

中学生のスピーキング活動における振り返りの効果

兵庫県／高砂市立荒井中学校 教諭 的場 真弓

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

〈代表者〉埼玉県／鶴ヶ島市立西中学校 校長 吉田 敏明

日常的に英語に触れる環境を作る学級担任による英語活動

— アメリカ合衆国におけるイマージョン教育の経験を生かして —

福岡県／大野城市立大野南小学校 教諭 上原 明子

学級担任が進める小学校英会話活動 — 地域イントラネットを活用した多様な活動 — **共同研究**

〈代表者〉福岡県／大牟田市立明治小学校 校長 安田 昌則

**【調査部門】** Constructing a Japanese Secondary School Students' Beliefs Model

— 日本人の高校生の英語学習に関するピリーフモデルの構築 — **共同研究**

〈代表者〉神奈川県立神奈川総合高等学校 教諭 鈴木 栄

日本語と英語の読解方略使用の比較

北海道札幌工業高等学校 教諭 松本 広幸

## 第19回 (平成18年度)

STEP BULLETIN, Vol.19 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践・調査)

**【研究部門】** 項目応答理論を応用した英作文評価者トレーニングの有効性について

兵庫県／神戸市立大池中学校 教諭 占部 昌藏

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 涉

## 英文読解テストとしての再話課題の有効性の検証

— テキストタイプ, 産出言語, 採点方法の妥当性を中心として —

茨城県／筑波大学大学院在籍 甲斐 あかり

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

茨城県／筑波大学大学院在籍 長橋 雅俊

## 【実践部門】 外国の小学校とのインターネットでの交流体験を活用した英語活動

宮城県／仙台市立人來田小学校 教諭 栄利 滋人

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

兵庫県／宝塚市立御殿山中学校 教諭 柳瀬 学

## ディクトグロスを用いたリスニング能力を伸ばす指導

— 技能間の統合を視野に入れて —

石川県立金沢桜丘高等学校 教諭 前田 昌寛

## 高校生の自由英作文指導におけるピア・フィードバックの活用

— プロセスの改善とライティング不安の軽減の視点から —

広島県／広島大学附属中学校・高等学校 教諭 久山 慎也

◆ ◆

---

**【調査部門】 英語活動で ALT が行う授業の調整**

— ALT と子供のコミュニケーションの検討に基づいて —

京都府／京都大学大学院在籍 黒田 真由美

**中学校入学以前の英語学習経験が中学校における英語力に及ぼす影響**

— 英語学習歴調査と中学校3年間の英語力追跡調査の分析 —

東京都／筑波大学附属中学校 教諭 肥沼 則明

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

〈代表者〉福岡県／福岡教育大学大学院在籍 測上 啓子

**高校入門期における生徒と教員の学習内容に関する意識調査**

— 中高連携を改善するために何が必要か？ — 共同研究

〈代表者〉東京都立美原高等学校 副校長 桑原 洋

**教師が推測する高校生のリスニング中の意識・方略使用と実態との比較**

大分県立安心院高等学校 教諭 渡辺 真一

**【委託研究部門】 英検 Can-do リストを使った Self-access Learning リスト作り**

— 授業の諸活動と英検各級合格との関係を明らかにする —

東京都／狛江市立狛江第一中学校 教諭 北原 延晃

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

— 準2級と3級のリストを用いて — 共同研究

〈代表者〉北海道／函館工業高等専門学校 教授 竹村 雅史

**第21回 (平成20年度)**

STEP BULLETIN, Vol.21 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 姉崎 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 を用いたテキスト分析 — **共同研究**

〈代表者〉新潟県／長岡工業高等専門学校 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

京都府立柱高等学校 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 白田 悦之

## 第22回 (平成21年度)

STEP BULLETIN, Vol. 22 (本号) に報告書を掲載。(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**

〈代表者〉東京都／荒川区立峡田小学校 英語教育アドバイザー 杉山 明枝

コミュニケーション活動に対する動機づけを高める理論と実践 — 自己決定理論に基づいて —

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 定時制 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**

〈代表者〉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協働作業による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めざす「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

英語プレゼンテーションに特化した授業による論理的思考能力を高める試み

— 戦略的な英語プレゼンテーション技術の向上をめざして — **共同研究**

〈代表者〉兵庫県立国際高等学校 教諭 眞田 弘和

**【調査部門】** 中学校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, 語彙レンジの視点から —

東京都/日野工業高等学園 教諭 村岡 亮子

授業を見つめる視点 — 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

— 教師をめざ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 占部 昌蔵

チームティーチングにおける構成員のチーム認知の比較研究 — チーム力をつけるための提案 —

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, スピーキングテストング技法教授の効果 —

東京都/東京大学大学院教育学研究科在籍 関谷 弘毅

**第23回 (平成22年度)**

現在研究中 (報告書提出: 平成23年4月30日)。(募集部門=研究・実践・調査・委託研究)

**【研究部門】** 多肢選択式問題は公平か — 記憶保持の強さから —

茨城県/筑波大学大学院在籍 高木 修一

どうして「つながりのある文章」が書けるのか — 文法処理速度に焦点を当てて —

東京都/東京学芸大学大学院在籍 鈴木 祐一

**【実践部門】** 豊かなコミュニケーション活動を実現する OUTPUT の創造

— 地域外国語活動補助教材「Joy! Joy! English」を活用した外国語活動の試み — **共同研究**

〈代表者〉北海道/旭川市立北光小学校 教諭 小山 俊英

小学校外国語活動における評価の可視化

— 文言等による評価規準から, 数値等による客観的な評価規準作成への試み — **共同研究**

〈代表者〉福岡県/大牟田市立明治小学校 校長 馬場 直子

外国語学習者同士の学びあいと母語・自文化への意識がもたらす外国語学習への態度の変容

— 日本人高校生と在日就学生・留学生間の発表・交流活動より —

宮城県白石女子高等学校 教諭 佐藤 幸恵

英語スピーキングテストにおいて, 話し相手(試験官)の存在の有無は発話者のスピーチパフォーマンスにどのような影響を与えるか

— スピーチの流暢さと正確さ, 及びジェスチャー使用頻度の観点から —

兵庫県/宝塚市立御殿山中学校 教諭 柳瀬 学

intake を促進する中学生のための writing 活動

— paragraph writing の planning としての mind mapping の有効性 —

大分県/九重町立野上中学校 教諭 立川 研一

---

**タスク繰り返し間に行う、学習者同士の協働的振り返りの効果**

— 録音機器を利用した即時フィードバック —

神奈川県／南足柄市立南足柄中学校 教諭 内藤 篤

---

**ライティング活動におけるピア・レスポンスと教師フィードバックの効果**

— 生徒の自立性を高める教師の介在場面についての考察 —

兵庫県／西宮市立大社中学校 教諭 神原 克典

---

**【調査部門】 小学校外国語活動嫌いを誘発させる要因 — 学習者の質的データと量的データの分析を中心に —**

和歌山県／和歌山大学教育学部附属小学校 教諭 辻 伸幸

---

**高等学校ライティング教科書における「書くこと」の課題比較分析**

茨城県／筑波大学大学院在籍 小早川 真由美

---

**高校生の会話における対人コミュニケーション指導の効果 — 動機づけを中心に —**

東京都／立教大学大学院在籍 行森 まさみ

---

**読解ストラテジー調査と語彙ストラテジー調査から見る自立的学習者の傾向について**

新潟県立長岡工業高等学校 教諭 根本 栄一

---

**【委託研究部門】 英検 Can-do リストを用いた到達目標、指導、評価の一体化**

— 英語で行う授業への Can-do リストの応用 —

石川県立金沢桜丘高等学校 教諭 前田 昌寛

---







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.22 2010

非売品

2010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。 ©2010 (財)日本英語検定協会

---

# STEP BULLETIN

財団  
法人 日本英語検定協会

東京都新宿区横寺町 55 丁目 162-8055 ☎03(3266)6555 <http://www.eiken.or.jp/>

非売品