

STEP BULLETIN

vol.23 2011

● 第23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 23 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)

- | | | |
|-----|----|------------------------|
| 青山 | 彰 | 全国高等学校長協会会長 |
| ＊池田 | 央 | (株)教育測定研究所取締役・立教大学名誉教授 |
| ＊大友 | 賢二 | 筑波大学名誉教授 |
| 大平 | 一男 | 全国英語教育研究団体連合会会長 |
| ＊小池 | 生夫 | 明海大学客員教授・慶應義塾大学名誉教授 |
| 新藤 | 久典 | 全日本中学校長会会長 |
| ＊道明 | 文夫 | (財)日本英語検定協会常務理事・事務局長 |
| ＊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 |

読む人のことを考えて

—— 第23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

Step Bulletin の論文は年々よくなっているが、以下に述べるようなことが気になる。配慮してもらえばさらに立派な論文集になると思うので、書かせてもらう。

最近論文の書き方がだんだん徹底されてきたらしく、先行研究を調べて、それを最初に取り、その後で自分の研究について書く人が多い。これは非常によいことであるが、この先行研究のまとめ方が大変下手で、読みにくいことが少なくない。先人の書いたことをそのまま引用するのであろうか、こなれていない文で、しかも長々と書くので、読む人はそこで読むのがいやになってしまう。先行研究のまとめは、十分自分で理解した上で、自分の言葉で簡潔に書くべきである。

次に統計のことであるが、統計的な手続きを細かく書き、その後で結論を言う人が非常に多い。英語教育の研究に統計的な処理をする人が増えたのは、とてもよいことである。しかし、統計的な処理をしたことを自慢でもするように細々と書くのは感心しない。統計のことがわからない人はそれを見たらうんざりして読む気力を失ってしまう。まず最初に出てきた結果を述べ、統計のことについては「…検定の結果、…%の確率で有意であった」と簡単に書き添えるのがよいのである。

それから、参考文献である。参考文献を大量に羅列する人がいる。自分はこんなにも読んだと、誇示するようで、いやな感じである。私はかつて、参考文献を長々と羅列している人がその文献のうちどれだけを本文の説明に利用しているかを調べたことがある。その結果は、半分にもならなかった。文献を列挙されても、大多数の読者はそういう文献を読みもしない。自分が読んで利用した文献だけを書くのが望ましい。

Contents

● はじめに

読む人のことを考えて ― 第23回「英検」研究助成報告に寄せて ―

(財)日本英語検定協会 会長 羽鳥 博愛 …………… 3

● 報告別講評

専門選考委員（初出順）

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

A. 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／日本学術振興会特別研究員 DC・筑波大学大学院在籍 高木 修一 …………… 13

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―

米国／メリーランド大学カレッジパーク校在籍 鈴木 祐一 …………… 30

B. 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 …………… 53

小学校外国語活動における評価の可視化

―客観的な評価規準作成の試み― **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 …………… 68

英語スピーキングテストにおける対話者の存在がスピーチパフォーマンスに与える影響

兵庫県立加古川西高等学校 教諭 柳瀬 学 …………… 81

中学生のパラグラフ・ライティングにおける事前プランニングとしてのマインドマップの有効性

大分県教育庁義務教育課義務教育指導班 指導主事 立川 研一 …………… 94

タスク後に行う活動の違いがその後のタスク遂行時の言語使用に与える影響
—協働的振り返りをどのように行うか—

神奈川県／南足柄市立南足柄中学校 教諭 内藤 篤 …………… 110

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
—生徒の自律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 …………… 127

C. 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 …………… 140

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／筑波大学大学院博士後期課程在籍 小早川 真由美 …………… 152

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

東京都／立教大学大学院博士課程在籍 行森 まさみ …………… 164

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 …………… 175

D. 委託研究部門

到達目標，指導，評価の一体化の在り方の研究

—PCPP 法による英語で行う授業への英検 Can-do リストの活用—

石川県立金沢桜丘高等学校 教諭 前田 昌寛 …………… 186

● 第1回～24回「英検」研究助成入選テーマ…………… 201

* 第1回～22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23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22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23年4月下旬
- ◆ 報告書提出 …………… 平成23年4月30日

報告別講評

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

A. 研究部門・報告Ⅰ

池田 央

多肢選択式問題は公平か —記憶保持の強さから— 【報告者：高木 修一】

多肢選択式問題を作るとき、問題作成者が一番苦労するのは、いかに誤答選択肢、つまり錯乱肢（迷わし）を作成するかという問題である。たとえば正答選択肢が同じであっても、錯乱肢の作り方によって、その問題の正答率は高く（易しく）もなり、低く（難しく）もなるからである。

しかし、どのような錯乱肢を用意するのがよいか、また錯乱肢の違いによってテストの正答率やその他の問題特性がどのように変化してくるかを研究したものはそれほど多くないと思われる。

この研究は、用いられた錯乱肢が問題の本文に含まれる用語として記憶に残りやすい情報を含むものか、そうでない情報を含むものかの違いによって、選択解答（特に本文の内容をよく理解していない低位の受験者）に差異が生ずるか比較したもので、題材も慎重に選ばれており、大変興味深い貴重な研究と言えるだろう。

選択肢の解答を左右する要因はここに挙げたものだけではなく、まだまだ多くのものが考えられる。時間はかかるかもしれないが、これが端緒となって、

研究事例が増え、実証的データを積み上げていくことができれば、問題作成者にとってもヒントになる情報が増え、現在の主として経験と勘や思いつきによる錯乱肢作成から、より科学的で客観テスト作成に役立つような指針が得られるようになるものと期待できる。

A. 研究部門・報告Ⅱ

池田 央

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— 【報告者：鈴木 祐一】

英語の上手（うま）さとは、その文法的な正しさとともに、流れのよさ、つまり流暢さに基づくものが多い。特にスピーキングやライティングといった表現力を伴うものについては顕著である。しかし日本の英語教育（特に高校英語）ではとかく文法的正確さに重点が置かれ、流暢さについては2次的関心にとどまっているのではあるまいか。そのことがコミュニケーションとしての英語力に劣る日本人を生み出す原因になっているかもしれない。

そうしたことに関心を持った筆者は文章に流暢さを持たせるには、文章構築の処理速度（自動化）の増大と、それを生むためには構成する文章のつながりを滑らかにする接続表現や前文にある対象を示す指示表現を多くまた適切に使用できるようになること

であるとし、その影響が実際にどう現れるかの実験を試みている。

研究仮説の提示は簡潔明解であり、コンピュータを利用したデータ収集やその統計的処理の記述もわかりやすく興味深いものである。もちろん英語表現の流暢さはここに挙げられた要因だけで決まるものではないであろうし、また統計的データ量の不足からここでの結論を一般化し確認することはまだ難しいかもしれない。しかし、今後より多面的な角度からのアプローチを進める上での手がかりとして、ここでの試みが生かされ、さらに役立っていくことを期待するものである。

B. 実践部門・報告 I

大友 賢二

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—

【報告者代表：小山 俊英】

報告者が小学校における外国語活動で最も注目していることの1つは、「高学年の児童にとって、慣れ親しむ活動だけでは、活動意欲の持続や高まりを期待できないのではないか」という点である。より効果的な提案として、報告者は、Output ということと、地域外国語補助教材という2つの視点に注目している。

具体的な Output 的な活動の取り組みとしては、自己表現活動、プレゼンテーション活動、pair work による模擬交流活動などを実践している。そして、児童の自己評価の結果を検討してみると、Output の充実は、児童の活動意欲を高めるということを検証できる一定の成果を得ることができたと述べている。また、「Joy! Joy! English!」という地域教材の作成と実践を通して、それは、地域や自分の身近なことに関する教材であるがゆえに、活動意欲を喚起するものであったと述べている。この教材に関する共同実践を通して、その初期の目的は、十分果たすことが可能であったようである。

報告者は ESL の指導方法の1つである B-SLIM (Bilash's Success-guided Language Instructional Model) を十分研究され、さらに、それを実践に移されている貴重な研究者の1人である。児童の

motivation が、外国語活動では、極めて重要であるという視点には、全く同感である。かつて、筆者が注目した John B. Carroll が A Model of School Learning (1963) で述べた「学習者の適性、知能、教授の質が同じであれば、学習者の動機づけと学習時間が、学習の度合いを大きく左右する」という視点にも近い。小山氏の学習意欲・動機づけ研究に関するさらなる健闘を心から祈るものである。

B. 実践部門・報告 II

和田 稔

小学校外国語活動における評価の可視化

—客観的な評価規準作成の試み—

【報告者代表：馬場 直子】

本研究は小学校の外国語活動に関する最も議論を呼んでいる課題に切り込んだものである。議論を呼んでいる課題とは「評価」である。外国語活動の評価は数値による評価はその趣旨になじまないものであり、文章記述で行うことがよいとされている。しかし、この評価は評価者の恣意的判断に陥りやすい欠点がある。本研究ではそのような課題を解決する方法として、評価の手続きと評価の規準の具体化を研究したものである。

評価の手続きは詳細である。詳細な手続きは、児童一人一人の最終的評価が信頼できるものになるためには極めて重要である。しかし、詳細であるために、簡素化を求める声があがる可能性はあるかもしれない。

本研究の最も重要な点は評価の客観化・数値化を試みたことである。第1段階としては、評価規準を3段階に分け、観点別に A, B, C のそれぞれの段階の児童の言動の表れを明確にしたことである。例えば、A を「聞き手の反応を確かめながら、外国語や外来語にジェスチャーや表情を加えて表現している」のように児童の姿を具体的に描いたことである。このような試みも新鮮であるが、その上に、さらに3段階の評価規準を細分化している。大変な作業である。細分化すればするほど段階ごとの差別化は難しくなるという課題が生じることを意識しながら、踏み込んだことは評価すべきであろう。いずれにしても、外国語活動の最も難しい課題に切り込んだことはすばらしいことであり、学ぶことは多い。

B. 実践部門・報告Ⅲ

羽鳥 博愛

英語スピーキングテストにおける対話者の存在がスピーチパフォーマンスに与える影響

【報告者：柳瀬 学】

この論文は、スピーキングのテストを受ける際に試験官がいるときと、そうでないとき（テレビの画面に応答するようなとき）でスピーキングの出来栄がどう違うかを調べたもので、現実の今の英語教育の世界でテストをする人が直面することを取り上げているので、まことに時宜に適した研究課題である。

その結果は試験官がいると受験者のジェスチャー（といっても体全体を動かすのではなく、手を動かすこと）が増えて、英語の流暢さも正確さも高まるというものであった。この実験は過去の研究結果を十分検討し、試験官がいるときといないときの違いは統計的に厳密に分析されている。また、ジェスチャーについての考察もしっかりしている。

そして、ジェスチャーをしたほうがよいことがわかったので、節度あるジェスチャー（過度のものではない）を取り入れて話すことを薦めている。全体としてよくまとまっているよい英語教育の論文である。

B. 実践部門・報告Ⅳ

羽鳥 博愛

中学生のパラグラフ・ライティングにおける事前プランニングとしてのマインドマップの有効性

【報告者：立川 研一】

この論文は、中学生に自由英作文を書かせる前に何を書くか計画を立てさせるが、そのときマインドマップというものを利用して考えさせると有効だということを比較実験した報告である。

報告者は、中学生でも計画を立てやすいように中央の四角の中に main idea をまず書かせ、その周りの3つほどの円の中に main idea に関係した主なことを書かせる。それからそれぞれの円の外側に2つほどの小さな円を書き、その円の中には3つの円の中のことをさらに具体化したことを書く。このように、図式的に書くことを整理してから英文を書かせ

る。こういう指導をしたグループとそうでないグループとで、英文の「流暢性」「正確性」「複雑性」「内容」などがどう向上するかを調べている。（この調査の具体的なことは、興味のある人は論文そのものを見てほしい。）

それぞれの事項について実験群と比較群の違いは統計の手法を使って厳密に調べている。その結果ははっきりと有意差が見られたのは、全文の長さ（流暢性）と語彙の多様性（複雑性の一部）であった。期待したほど全体的な成果は見られなかったが、このような結果が出た最大の原因は比較群がもともと実験群に比べてかなり優秀な生徒たちであったことであろう。実験群がどのくらい比較群に近づくかを調べるつもりだったと言っているが、それと統計的厳密さとは相容れなかったのではなかろうか。それともう1つの原因は実験期間が4週間と短かったことであろう。

しかしこの論文は中学生向きなマッピングという手法を紹介したこと、厳密な統計的手法を展開してみせてくれたことに価値があると思う。

B. 実践部門・報告Ⅴ

和田 稔

タスク後に行う活動の違いがその後のタスク遂行時の言語使用に与える影響

—協働的振り返りをどのように行うか—

【報告者：内藤 篤】

本研究は文教政策上最も重要な課題、学問分野の研究成果、および日本の中学校の授業という3つの要素に配慮した大変優れた実践研究である。文教政策上最も重要な課題とは平成20年告示の中学校学習指導要領の外国語で提示された「文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」である。学問分野の研究成果とは言語習得研究分野の重要なコンセプトである「タスク」「タスクの繰り返し」「明示的指導」「協働的振り返り」などである。さらに、日本の英語の授業の実態を踏まえて、指導実践に対して有効で実用的な情報を得ることを目的としている。

研究計画、分析手法も的確で参考になることが多い。ただ、実際の指導回数が少なかったのは教室環境を考えれば、致し方ないとも言えるが、今後、さ

らに実践を重ねてほしい。また、分析にあたって、統計的分析に加えて、質的分析も行ったのは適切である。「協働的振り返り」を日本の中学生が行う場合、どのように行うか、どのような内容の話し合いが学習者の間で行われるかをしっかりと見る必要があるが、このような分析を行うことは比較的少ないからである。

本研究の結論として、教師はどのような英語力を生徒に身につけさせたいかを考えて指導を選択すべきである、というのは当然のことではあるが忘れがちなことであり、極めて大切な指摘である。

B. 実践部門・報告Ⅵ

大友 賢二

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

—生徒の自律性を高める教師の介在場面についての考察—

【報告者：神原 克典】

例えば、「夏休みの思い出」という題で英作文を中学校の生徒に課した場合を考えてみよう。「何を書くか」という内容、「どんな英語で」という文構造の選択、など生徒の抱える課題の数は、極めて多い。また、教師のフィードバックは欠かせない。その方法としては、いわゆる添削がある。しかし、こうした指導より効果的に目的を達成する方法は何かないだろうか、というのがこの研究の出発点である。

報告者は、この対策として、「生徒同士の反応」(peer response)を考え、そのためにはどういう工夫が必要かを探ろうとした。ここで取り上げている peer response という用語は Liu, J., and Hansen, J.G. (2002) などと密接に関連するが、Vygotsky, L.S. (1978) の「発達の最近接領域の理論」(Zone of Proximal Development) などの考え方も学習理論に関係が深いということも報告者の着眼点である。ピア・レスポンスの導入の難しさ、これと教師フィードバックに関するデータ収集と分析、生徒が書いた文の誤りの分類、文の複雑さの分析など、156名の被験者による多くの事例結果を踏まえて、中学生である学習者にも、英作文指導では、このピア・レスポンスは、効果的であることを示している。その結論までの努力の跡は、明確に示されている。

これまでの指導では、情報の流れが一方向的に教師

から生徒へと流れていたと言えよう。しかし、これからの方向としては、教師から生徒へと同時に、生徒同士の流れと、生徒から教師へという流れがあれば、より効果的であると考えられ、その検証も積み重ねられてきている。このピア・レスポンスに含まれる学習者間の情報の流れ、また、教師と学習者間の流れは、究明したい今後の興味ある課題でもある。神原氏のさらなる健闘を心から祈るものである。

C. 調査部門・報告Ⅰ

小池 生夫

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—

【報告者：辻 伸幸】

本論文は数少ない小学校外国語活動の動機づけ要因に関する本格的な研究の成果である。本論文は小学校教員である辻伸幸氏が教えている小学校児童を対象にどのような要因が外国語活動を好意的にとらえることができるのか、あるいはその逆かをアンケートと個人面談方式を使って因子分析し、その結果を解説した量的データ分析である。さらに同氏は外国語活動嫌いの児童をそのデータから特定し、個別に面接でその質的データを取り出し、外国語活動嫌いを誘発する要因を明らかにする。その際に教科と担任業務を行っている教師の視点を加味して考察を加えている。調査参加者は小学校5年生107名、6年生102名である。また、インタビュー対象者は55名である。

量的分析では、リッカード5件法による47項目の主因子法で因子を特定した。その結果英語学習を好意的にとらえる5因子を特定した。さらにインタビューで得られた資料をもとに7項目を取り出して外国語活動が苦手の要因を取り出した。

以上の結果は、外国語活動の指導に大いに役立つものである。データが特定小学校に限られることと、調査項目の設定を変えての再調査が必要であるという問題はあるが、客観性を得るために使用した統計法による結果をもとに結論を出している。今後の小学校外国語活動の改善を論議する際に拠り所となる論文になったことを高く評価したい。

C. 調査部門・報告Ⅱ

羽鳥 博愛

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

【報告者：小早川 真由美】

この論文は英作文の教科書中では、どのような指示で英文を書かせるのかの調査である。

英作文というと多くの人が考えるのが「和文英訳」だろうが、今や和文英訳の問題点も指摘されている時代である。一方自由英作文だと添削などで教師の負担が大変だというので、どのように書かせる指導を行うかが問題になっている。その意味で教科書ではどのように扱われているかを調べたのである。調べた教科書は23種類で、先行研究を参考にし、まず制限作文、誘導作文、和文英訳、自由英作文に大きく分け、それをさらに15に細分化してその課題を全体から見た頻度と各教科書での頻度を調べている。そして、制限作文重視の教科書、和文英訳重視の教科書、自由英作文が比較的多い教科書、誘導作文が比較的多い教科書を挙げている。

さらに、学習指導要領で示されている内容がどの程度具体化されているかも調べている。

最後に、「実践的コミュニケーション能力を育成する」ためには、自由英作文を書き直したりする課題を教科書では増やし、自由英作文に至るまでの段階的指導を研究すべきだと提言している。

大変な労力をかけた調査を高く評価したい。この報告は指導にあたる教師だけではなく、教科書の作成者にも参考になる貴重な調査だと思う。

C. 調査部門・報告Ⅲ

小池 生夫

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

【報告者：行森 まさみ】

本研究は、高校生の英語での会話における(1)対人コミュニケーションへの意識と動機づけの関係、(2)指導、練習を受けることにより会話で意識と動機づけの変化がどのように起きるかを明らかにするのが目的である。実験の結果、(1)については、言語行動よりも非言語行動により依存しており、相手

の立場を考えて話す、聞くなどの点で改善の余地が見られること、(2)については、指導後、言語行動に対する意識の高まりが確認され、実際の会話にもそれが表出している例があったが、動機づけについては必ずしも影響を与えているとは言い切れないということが結論である。

本論文は先行研究と実験調査の結果と考察をアンケートと実際の会話録音分析を高校2年生64名に対して行ったものである。質問項目は同氏の作成、会話は5分間の会話を生徒に1対1で実施し、その結果を分析するという方法によるものであった。その結果を統計分析し、その相関値によって効果の測定を行っている。必ずしも動機づけと結果は一致していない。生徒の英語力が不十分で会話を続けることができないので、非言語行動に頼ることが出てくるからであることを同氏は指摘している。この点が実は、最も問題であり、英語コミュニケーションにおける会話力も英語表現能力と非常に関連していると言えよう。

同氏が行った研究は、高校生では、まだ指導実験が難しいところがある。しかし、コミュニケーション能力の伸長は学習指導要領にも明記されており、会話の運び方を含めて、この能力を一層高める上で本論文は役立つ数少ない研究の1つである。本論文が一種のパイオニア的研究であり、今後の高校英語コミュニケーション教育に役立つことを期待したい。

C. 調査部門・報告Ⅳ

大友 賢二

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

【報告者：根本 栄一】

高等学校の生徒が、英語教育における読解に関して、自立的学習者となりうる転換点を探し出そうというのが、この調査での目的である。どんな状態をもって自立的学習者へ転換したと言えるか、に関しては多くの事例が挙げられるが、報告者は、「認知ストラテジー、ならびにメタ認知ストラテジー意識の変容」があったときと考えている。

この調査対象者は、英検2級を取得し、1年以上経過した27名の高校生である。読解ストラテジーにおける要因の分析、語彙学習ストラテジーにおける

要因の分析、読解および語彙の下位尺度間の関係を検討してみた。その結論は、学習者が、2級取得から長い道のりを経て上級の級を取得するためには、覚えるだけの学習や受験のための目標に到達するためだけではなく、自立的学習の育成につながるメタ認知ストラテジー意識を高めるためには、生徒は、主体的学習に取り込める内発的動機づけが必要であろうということである。その結論までの努力の跡は、明確に示されている。

「メタ認知」(metacognition)とは、認知についての認知、つまり、我々の行う認知活動を対象化してとらえることを言う。認知理論では、以前に言語習得でも重視されたことがある行動主義とは異なり、行動主義で不問に付されていた洞察や理解などの認知過程にこそ学習の本質があると考ええる。最近、頻繁に話題となっている language portfolio (言語学習に関する個人の記録)は、学習活動を主体的に展開させるという意味では、「自立的学習者」と共通するとも考えられる。この自立的学習と portfolio の関連などは、今後の興味ある課題となるであろう。根本氏のさらなる健闘を心から祈るものである。

D. 委託研究部門・報告I

和田 稔

到達目標、指導、評価の一体化の 在り方の研究

—PCPP 法による英語で行う授業への
英検 Can-do リストの活用—

【報告者：前田 昌寛】

本論文は「英検 Can-do リスト」に関する委託研究の報告である。委託研究のねらいは「英検 Can-

do リスト」の妥当性の検証であるが、本研究は「英検 Can-do リストの活用」の研究であり、ねらいとの差異はあるが、研究自体は、現在英語教育の分野で注目を集めている提案を研究対象としたバランスのよい研究である。

現在注視されている提案とは(1)新高等学校学習指導要領で強調されている授業の在り方、(2)英検 Can-do リスト、(3)PCPPの授業展開である。これらの3つの提案を一体化した授業を高校2年生に対して行うことで(1)4技能の運用能力に対する自信の向上、および、(2)読むことのタスク達成率の向上が見られたとの成果があった。

本研究で最も興味ある点は「英検 Can-do リスト」の2級の「能力記述文」(descriptor)をタスク化し、その上でさらに5段階の評価基準を設定したことである(「6.2 プリ・ポストテストの実施について」を参照)。ただし、ここで分析を掘り下げるとよかったのではないか、と思われる。つまり、評価基準のどの段階を「できる」(can do)と判定するか、という点である。(逆に言えば、どの評価基準の段階を「できない」(cannot do)と判定するか。)さらに必要な情報は教科書、教科書教材を使つての授業の実際の展開である。授業展開の概略は提示されているが(表4参照)、評価(テスト)が具体的に示されているだけに、授業と評価の一体化から言うともバランスにやや欠けるようである。いずれにしてもさまざまな分野に目配りが行き届いた実践研究である。

多肢選択式問題は公平か

—記憶保持の強さから—

茨城県／日本学術振興会特別研究員 DC 高木 修一
筑波大学大学院在籍

概要

多肢選択式問題における錯乱肢の重要な役割として、正答する能力のない受験者が当て推量により正答選択肢を選ぶのを防ぐことがある。そこで、本研究は、より効果的に機能する錯乱肢について、錯乱肢情報の記憶保持の観点から現状の調査および実証研究を行った。まず、現在運用されている読解テストの中から英検、センター試験およびTOEICを対象とし、各テストにおける錯乱肢に記憶への保持のされやすさの観点がどの程度反映されているのかを調査した。その結果、いずれのテストにおいても記憶保持の観点はほとんど反映されていないことが明らかとなった。その上で、記憶に保持されやすい錯乱肢と保持されにくい錯乱肢を含んだ読解問題を作成し、日本人大学生に解答させた。その結果、記憶に保持されにくい錯乱肢は効果的に機能していなかったが、記憶に保持されやすい錯乱肢は特に得点が低い受験者に対して従来の錯乱肢よりも効果的に働くことが明らかとなった。

1 はじめに

多肢選択式問題は客観性の高さ、採点の容易さなどの点で優れており、幅広いテストにおいて用いられている形式である。そのため、英語教育の分野においても、英検をはじめとした主流なテストにおいて多肢選択式問題が出題されている。しかし、多肢選択式問題には受験者の能力とは関係ない、当て推量による正答が含まれてしまうという問題点が指摘されている。例えば、4択式の問題の場合であれば、仮に受験者が設問の意味さえも読み取ることができ

なかったとしても、25%の確率で正答することができてしまう可能性がある。

そのため、このような当て推量による正答をできるだけ除去するべく、正答選択肢以外の選択肢（錯乱肢）に関してさまざまな研究が行われてきた。しかし、従来の研究においては、教師の直観を基盤としているものが多く含まれ、実証的な手法を用いた研究はあまり多くはない。教育者の直観を手法として用いている研究を否定するわけではないが、このような経験的アプローチによって得られた研究成果は応用可能性に問題があるものと思われる。実際、Kim et al. (2010) において、経験的アプローチに基づいて作成されたテストのガイドラインはテストの作成者によって活用されにくく、抽象的で不可解なものとして認知されていたことがわかっている。そのため、多肢選択式問題の錯乱肢に関しても実証的な研究が必要であると考えられる。

しかし、数少ない実証研究においても、ほとんどの研究は錯乱肢の性質を正答選択肢との比較によって検証しているものが多い。例えば、錯乱肢に含まれる内容語の割合や錯乱肢に関する情報と正答選択肢に関する情報との距離などである。このように、多肢選択式問題の錯乱肢の性質に関しては、相対的な性質の検証にとどまっており、錯乱肢そのものの絶対的な性質に関しては検証が行われていないのが現状である。

そこで、本研究では多肢選択式問題における錯乱肢の性質について、記憶への保持されやすさの観点から検証を行う。受験者の記憶に残りやすい情報が錯乱肢として提示された場合、受験者の中で錯乱肢と正答選択肢の情報が混在するため、より効果的な

錯乱肢として機能すると考えられる。反対に、記憶に残りにくい情報が錯乱肢として提示された場合には、正答選択肢の情報と錯乱肢の情報を明確に区別しやすいため、錯乱肢として効果的に機能しないと予想される。

本研究は2つの調査から構成される。調査1においては、記憶への保持されやすさの観点が既存の読解テストにおいてどの程度反映されているのかについて調査を行った。具体的には、現在運用されている主流の読解テストを対象とし、それぞれのテストの各項目の錯乱肢が記憶に残りやすいものかどうかを2名の調査者により判断した。次に、調査2においては、実験を通じて、記憶に残りやすい錯乱肢と記憶に残りにくい錯乱肢が選択される割合を明らかにした。読解テストの錯乱肢として、従来の錯乱肢、記憶に保持されやすい錯乱肢および記憶に保持されにくい錯乱肢を提示し、記憶に保持されやすい錯乱肢と記憶に保持されにくい錯乱肢が従来の錯乱肢と比較して効果的に機能するかについて検証を行った。

2 先行研究

2.1 多肢選択式問題と錯乱肢の性質

多肢選択式問題に関して引用されることの多い研究として、Haladyna, Downing and Rodriguez (2002)がある。彼らの研究は、多肢選択式問題の項目作成における31種類のガイドラインの妥当性について、27冊の教科書の分析および27の先行研究の概観を通じて検証を行ったものである。表1は、これらのガイドラインのうち選択肢に関するものの一部である。

■ 表1：選択肢に関するガイドライン (Haladyna et al., 2002 より引用)

できるだけ多くの錯乱肢を作成する
正答選択肢の位置は一定にしないようにする
選択肢は論理的な順序で提示する
選択肢は相互に重複しないようにする
選択肢は類似したものにする
選択肢の長さは均一にそろえる
選択肢には否定語を含めない
錯乱肢はできるだけもっともらしくする

表1からわかるように、正答選択肢を含めた選択肢全般にかかわるガイドラインが複数提示されており、これらの多くは選択肢間での関係性にかかわるものである。それに対し、錯乱肢そのものについて言及しているガイドラインは少ない(表1の最上段と最下段)。その上、これらのガイドラインはかなり抽象的であり、具体的な指標として活用することは難しいと考えられる。例えば、最下段の「錯乱肢はできるだけもっともらしくする」というガイドラインの場合、どのような錯乱肢がもっともらしいのかについて詳しい言及はされていない。

また、Haladyna et al. (2002) ではすべてのガイドラインについて実証的に妥当性を検討できていないという問題点がある。具体的に説明すると、高い割合で教科書に反映されているようなガイドラインに関しては、それ以上妥当性の確認を行っていない。この点に関しては著者らも研究の限界点として認めており、その理由の1つとして、多肢選択式問題の項目作成については基盤となる実証的な研究が少ないことを挙げている。

しかし、Haladyna et al. (2002) 以降、これらの錯乱肢に関する2つのガイドラインについて、実証的な研究による検証が行われている。そこで、ここからはHaladyna et al. のガイドラインのうち、「できるだけ多くの錯乱肢を作成する」について検証を行った Shizuka, Takeuchi, Yashima, and Yoshizawa (2006) と、「錯乱肢はできるだけもっともらしくする」について検証を行った Ushiro et al. (2007) を概観する。

まず、適切な錯乱肢の数について検討を行った Shizuka et al. (2006) である。彼らは、日本人大学生を対象にして実験を行い、プレースメントテストにおける多肢選択式問題にて提示される選択肢の数の影響を検証した。彼らは手法として項目応答理論に基づいた統計的分析を行い、多肢選択式問題の選択肢の数について3択と4択の場合を比較した。その結果、多肢選択式における選択肢は正答選択肢も含めて3択で十分であると結論づけた。すなわち、「できるだけ多くの錯乱肢を作成する」という抽象的なガイドラインが、「多肢選択式問題の錯乱肢は少なくとも2つは必要であるが、3つ以上は2つの場合と変わらない」というより具体的な形になったということが示唆される。

次に、錯乱肢のもっともらしさについて検討を

行った Ushiro et al. (2007) を概観する。彼らは、錯乱肢に関する先行研究 (Drum, Calfee, & Cook, 1981) に基づいて、読解テストにおける錯乱肢のもっともらしさの指標として以下の6つの要素を定めた。

- (1) 錯乱肢に含まれる語数
- (2) 錯乱肢に含まれる内容語の割合
- (3) 錯乱肢に含まれるテキスト中で用いられていない内容語の割合
- (4) 錯乱肢に含まれる否定語の総数
- (5) 錯乱肢に含まれる前置された語の総数
- (6) 錯乱肢に含まれる照応語の総数

その上で、異なる質問タイプから構成される多肢選択式読解問題を日本人大学生に解答させた。そして、もっともらしさに関する要素の中で、どの要素が受験者の錯乱肢への引きつけられやすさに影響するかを調べた。その結果、質問タイプによってはこれらの要素の一部がもっともらしさの指標として機能していたが、読解テスト全体としてはいずれの要素も指標として機能していないことがわかった。彼らが用いた要素はすべて錯乱肢の表面的な形式 (Drum et al., 1981) によるものであったが、錯乱肢のもっともらしさはこのような表面的な要素とは異なることが明らかにされた。

ここまで見てきたように、先行研究の概観からは、錯乱肢の性質、とりわけ錯乱肢のもっともらしさに関しては検証が不十分であることが示唆される。そこで、本研究は錯乱肢のもっともらしさの観点から、より効果的に機能する錯乱肢の性質について検証を行う。Ushiro et al. (2007) が示しているように、錯乱肢のもっともらしさとして表面的な要素の検討では不十分であることから、本研究では錯乱肢の本質的な観点を取り入れる。多肢選択式問題の錯乱肢の役割が、正答できる能力がない受験者が当て推量によって正答選択肢を選ぶことを防ぐことであるとすれば、受験者が一見して正答選択肢だと思ふような錯乱肢であるほど効果的に機能するものと考えられる。一般的な読解テストにおいて、受験者はテキストを読解した上で設問に解答することが求められる。すなわち、多肢選択式問題における正答選択肢に関する情報は、そのテキスト中に対応する記述があるということである。すると、受験者が引きつけられやすい効果的な錯乱肢とは、受験者がテキスト

を読んで設問に解答する際に、対応する情報がテキスト中で記述されていたと思ふような錯乱肢であると考えられる。そのため、本研究では、読解テストにおいて受験者の記憶に残りやすい情報と残りにくい情報を錯乱肢として提示し、記憶への保持されやすさが錯乱肢の機能にどのように影響するかを検証する。

2.2 テキスト情報の記憶への保持されやすさ

それでは、テキストにおいて読み手の記憶に残りやすい情報とはどのような情報だろうか。先行研究においては母語話者を対象とした読解研究から、さまざまな手法およびモデルが提案されている。本節ではその中でも、物語文法、因果ネットワーク分析およびイベント索引化モデルに関して概観を行う。

まず、物語文法であるが、これは物語文がどのような情報から構成されているかを複数の規則を用いて説明するものである。物語は設定、テーマ、プロット、解決という4つの大きな要素から構成されるとしており、テキスト中においてこの4つの要素に関して中心的である情報は、記憶に残りやすいといわれている (Throndyke, 1977)。例えば、設定を例に挙げる。この設定という要素は登場人物、場所および時間によって構成されると規定されている。すると、物語の設定に関する情報の中でも、特に登場人物、場所および時間に関する情報は読み手の記憶に保持されやすいと考えられるということである。

次に、因果ネットワーク分析である。因果ネットワーク分析とは、物語文中で記述されている情報がどのように連結しているかを、因果関係の観点から明らかにするものである。この分析方法に従えば、物語文は命題単位で構成され、各命題が他の命題とどの程度因果的に結びついているかが、その命題の重要性を規定する。具体的には、ある命題が物語において因果的に主要な情報であるか、またある命題が他の命題とどの程度因果的に連結しているかという2つの観点から分析が行われる。そして、テキスト中において因果的に主要な情報であって、さらにより多くの命題と因果的に結びついている命題は重要な情報として判断されるという (Trabasso & Sperry, 1985)。この因果ネットワーク分析に関しては、第二言語学習者の読解に応用した研究も多数行われている (Horiba, 1993, 1996; Ushiro et al., 2010)。

最後にイベント索引化モデルである。イベント索引化モデルによれば、テキスト読解における読み手の理解は5種類の要素によって構成されるという(Zwaan, 1999; Zwaan, Langston, & Graesser 1995)。この5種類の要素とは、登場人物に関する情報(同一性)、時間に関する情報(時間性)、場所に関する情報(空間性)、因果関係に関する情報(因果性)、そして登場人物の目的に関する情報(意図性)である。このモデルに従えば、テキスト情報は節単位によって構成され、テキスト中においてこれらの要素が連続している節ほど、記憶の中に統合されやすいという(Zwaan & Radvansky, 1998)。このイベント索引化モデルを第二言語学習者に応用した研究として、Takaki (2010, 2011) がある。Takaki (2010) においては、Zwaan, Langston, and Graesser (1995) のマテリアルと研究手法を用いて第二言語学習者を対象にした実験を行い、イベント索引化モデルが第二言語学習者の読解プロセスの検証に応用可能であることを示した。次に、Takaki (2011) においては、上述した5つの要素の連続性が第二言語学習者の読解時間と読解後の理解にどのように影響するかを検証した。その結果、5つの要素が連続している情報の方が処理に要する時間が短く、より理解されていたということがわかった。すなわち、テキスト中において5つの要素が連続している情報は、第二言語学習者を含めて、読み手の記憶に統合されやすく保持されやすいということが示唆された。

これらの手法のうち、本研究ではイベント索引化モデルの因果性の観点から、テキスト中において記憶に保持されやすい情報の規定を行う。その理由として、主な読解テストで出題されているテキストは説明文が比較的多いためである。そもそも、物語文法および因果ネットワーク分析は物語文を対象にしたモデルであり、説明文への応用可能性は未知数である。また、イベント索引化モデルの中でも因果性のみに絞った理由としては、イベント索引化モデルは説明文にも応用した研究はあるものの(井関・川崎, 2006)、説明文においては意図性をはじめとして5つの要素すべてが記憶への保持されやすさを規定する要因として同様に機能するとは考えにくいためである。また、説明文における読み手の記憶への保持に影響する要因の1つとして、因果関係に関する修辭構造が指摘されていることから(Carrell, 1984)、テキスト情報の記憶への保持されやすさを因果性によ

て規定することは妥当性が高いものと考えられる。

よって、本研究ではイベント索引化モデルの因果性の枠組みを使用して、テキストにおける情報の保持されやすさについて分析を行う。そして、その結果に基づいて、記憶に残りやすい錯乱肢とそうでない錯乱肢の作成を行うことにする。

3 調査 1

3.1 調査 1 の目的

本調査では、現在運用されている主流な読解テストを対象として、各項目に錯乱肢の記憶への保持されやすさの観点がどの程度反映されているのかを明らかにする。また、調査結果をテスト間で比較することによって、テストごとの錯乱肢に関する特徴とその理由についても検討を行う。

3.2 マテリアル

現在運用されている読解テストの中から、以下の3つの条件に従って調査対象とするテストの選定を行った。

- (1) 解答形式が多肢選択式であること
- (2) 受験者の人数が多いこと
- (3) 正答選択肢と対応するテキスト記述が明確であること

これらの条件のうち、(3)に関して補足する。この条件を加えた理由は、正答選択肢自体がテキスト中に明確に記述されていない問題の場合は、錯乱肢に関してもテキスト中に対応する記述が存在しないものと考えられるためである。例としては、テキストに明示的に書かれていない情報を解答するような問題などが挙げられる。そこで、本研究では読解テストの質問タイプについて分類を行っている清水(2005)に基づき、明示的な内容を問うパラフレーズ質問が多く出題されているテストを選定することにした。

その結果、英検準2級および2級(日本英語検定協会, 2009, 2010; 旺文社, 2010a, 2010b)、センター試験(教学社, 2010)およびTOEIC(国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会 [以下、TOEIC 運営委員会], 2008, 2009)の3種類を調査対象のテストとした。ただし、これらのテストの中で

も各テストにおいてテキストの内容と唯一合致していない選択肢を解答させる問題や、テキスト全体のテーマを問うている問題などは分析から除外することにした。各テストの項目数などの詳細については表2を参照されたい。

■ 表2：調査1にて分析されたテストの詳細

テスト名	英検	センター	TOEIC
分析対象	過去2年分	過去3年分	模擬テスト 4回分
項目数	43	25	30

3.3 手順

2名の調査者により、各テストの項目に含まれるすべての錯乱肢について、テキスト中に対応する記述が含まれているかどうかを判断した。その際、錯乱肢とテキスト中の記述間で用いられている語や句が同一でなかったとしても、錯乱肢の記述を言い換えることでテキスト中の記述と対応していると考えられる場合には、その錯乱肢にはテキスト中に対応する記述があると判断した。

3.4 結果と考察

調査者2名が独立してすべての項目の評価を行ったところ、2名の評価の一致度は評価項目数の95.2%であった。また、テストごとの一致度は、英検が100.0%、センター試験が96.0%、そしてTOEICが87.7%であり、十分な信頼性が得られた。また、不一致は議論にて解決した。

次に、各テストにおいて錯乱肢と対応した情報がテキスト中の記述に含まれている割合であるが、表3のようになった。すなわち、錯乱肢と対応している記述がテキストに含まれている場合があまり多くないことがわかった。このことは、現在運用されている主要な読解テストにおいて、錯乱肢を作成する

■ 表3：調査1の結果

テスト名	英検	センター	TOEIC
錯乱肢の総数	129	75	90
対応する錯乱肢の数	0	8	18
対応しない錯乱肢の数	129	67	72
対応する錯乱肢の割合	0%	10.6%	20.0%

際に受験者の記憶保持の観点はあまり考慮されていないということがわかる。

ただし、テストごとの割合を細かく見てみると、テスト間で傾向が異なることがわかる。具体的には、英検においては錯乱肢と対応した記述がテキスト内に全く含まれていない一方で、TOEICでは20%の錯乱肢と対応する記述がテキスト中に存在している。このような差異が生じた理由として考えられることとしては、各テストにおける選択肢の提示単位の影響が大きいものと考えられる。

例えば、英検およびセンター試験では選択肢が節および文単位で提示されている問題が多く見受けられる。この場合、錯乱肢と対応した情報の一部はテキスト記述に含まれているものの、錯乱肢と完全に一致している記述はテキスト中には見られない。すなわち、テキストの記述そのままではなく、それに一部変更を加えた選択肢が錯乱肢として多く出題されているということである。下記の例1は英検の問題からの抜粋である。

例1：英検で出題された項目（日本英語検定協会、2009）

読解テキストの該当部分：

Edinburgh, the capital city of Scotland, is famous for its festivals. The city's largest festival, called Edinburgh Festival Fringe, is held in August every year. It is the largest arts festival in the world. There are many types of performances at the Edinburgh Festival Fringe, such as comedy, theater, music and dance. In 2008, there were over 2,000 different shows.

設問：

What happens in Edinburgh every August?

選択肢：

- (1) A concert is given by 2,000 people.
- (2) Scotland's largest food festival is held.
- (3) Comedians, musicians, and dancers perform.
- (4) People come to see the city's famous castle.

この問題の正答選択肢はテキスト本文中の下線部と対応する(3)である。残りの錯乱肢に関して詳細に見ていくと、いずれの錯乱肢に関してもテキストに

全く書かれていない情報で構成されているというわけではないものの、テキストに書かれていない情報が少なからず含まれている。具体的に見ていくと、(1)に関しては 2,000 people という情報がテキスト中と対応していない。(2)については、food festival が、そして(4)については famous castle がテキスト中には記述されていない情報である。

それに対して、TOEIC では選択肢が語および句単位で提示されている問題が多く見られる。この場合、錯乱肢と完全に対応した記述がテキストに含まれていることが多いようだ。下記の例 2 は TOEIC の問題からの抜粋である。

例 2：TOEIC の項目（TOEIC 運営委員会, 2009）

読解テキストの該当部分：

Posted by: John Dietrich

Date: April 16, 09:22

Ometro Electric is known for the high quality of its household and kitchen appliances, and, as the owner of an Ometro microwave oven, I decided to buy a top-of-the-line Ometro refrigerator for my newly remodeled kitchen. Like other Ometro kitchen appliances, the OM2010 is a high-priced item. But despite the cost, I purchased this model because it was the most spacious one available. (中略) I had been planning to buy an Ometro washing machine as well, but after this unsatisfactory experience, I think I will choose a different brand.

設問：

What product is being reviewed?

選択肢：

- (1) A microwave oven
- (2) A refrigerator
- (3) A bookcase
- (4) A washing machine

今回の正答選択肢はテキスト本文中の下線部の情報をパラフレーズすることで解答できる(2)である。(3)に関してはテキスト中に対応する記述が存在しない錯乱肢である。それに対して、(1)と(4)に関してはテキスト中に対応する記述自体は存在するものの、

設問の意図とは合致しない錯乱肢である。この例からわかるように、提示単位が小さい場合は錯乱肢と対応した記述がテキストに存在するケースがあると考えられる。

以上のように、今回分析を行った読解テストにおいては錯乱肢と対応した記述がテキストに含まれているというケースが少ないということがわかった。そして、この結果はテスト間で若干の違いがあったものの、その理由として選択肢の提示単位による可能性が示唆された。

本来であれば、調査 1 においては錯乱肢と対応した記述がテキスト中においてどのような性質を持っているかについて因果関係の観点から検証を行う予定であった。しかし、錯乱肢がテキスト中の記述と完全に対応している項目がほとんどなかったことから、そもそもテストにおける錯乱肢には受験者の記憶における保持のされやすさという観点が存在していないものと考えられる。そこで、続く調査 2 においては、既存の読解テストの選択肢を改変し、テキスト中の記述と対応している選択肢を錯乱肢として含む項目を作成する。そして、従来の錯乱肢、記憶に保持されやすい錯乱肢および記憶に保持されにくい錯乱肢から構成される読解問題を日本人英語学習者に解答させる。そして、従来の錯乱肢と比べて、記憶への保持されやすさが考慮された 2 つの錯乱肢がどの程度受験者を引きつけているかを明らかにする。

4 調査 2

4.1 調査 2 の目的

調査 1 の結果、従来の読解テストにおいて、錯乱肢情報の記憶への保持されやすさという観点はほとんど考慮されていないということがわかった。そこで、本調査では従来の読解テストの選択肢に改変を加えた。4 択問題の錯乱肢として、従来の錯乱肢、記憶に保持されやすい錯乱肢および記憶に保持されにくい錯乱肢を提示し、受験者が各選択肢を選んだ割合を明らかにする。また、本調査では受験者の総得点によって受験者を得点上位群と得点下位群への分類を行う。そして、受験者のパフォーマンスによって、記憶への保持されやすさが反映された錯乱肢の機能がどのように異なるかについても併せて検

証を行う。

4.2 協力者

日本人大学生45名が調査に参加した。ただし、協力者のうち制限時間内ですべての項目に回答できなかった者、および過去に同じ問題に解答した経験のある者の計2名のデータは分析から除外した。協力者の専攻は多岐にわたっている。

4.3 マテリアル

4.3.1 使用したテスト

調査1にて分析を行った、英検準2級および2級の読解問題の中から5つの読解問題（今回の調査に使用するテストとして不適切と考えられる1項目を除いた計19項目）を基盤となるテストとして選出した。その上で、これらの錯乱肢をテキスト記述に対応した記憶に保持されやすい情報と保持されにくい情報に改変したテストをマテリアルとして使用した。

英検の読解問題を基盤のテストとして使用した理由は以下の2点である。

- (1) すべての項目において、既存の錯乱肢にはテキスト記述と対応するものが存在しない
- (2) 選択肢の提示単位が節および文で統一されている

まず(1)についてであるが、調査1で分析を行ったように、英検の読解問題においてはテキスト中に含まれている記述が錯乱肢として提示されている問題が存在していない。本調査では、従来の錯乱肢と比較して記憶に残りやすい情報および記憶に残りにくい情報を錯乱肢として提示した場合の影響を検証するためである。従来の錯乱肢と比較することで、記憶へ保持されやすさを考慮した錯乱肢がどの程度効果的に機能するかを明らかにできると考えられる。

次に(2)についてである。調査1において明らかになったこととして、英検の読解問題の選択肢は節単位もしくは文単位で構成されているということがある。上述したように、本調査では錯乱肢として提示する情報の記憶への残りやすさを、イベント索引化モデルの因果的関係の強さによって規定する。前述したように、イベント索引化モデルを用いた先行研究においては、情報の連続性を分析する情報の単位が節であることから、本調査も先行研究の手法にならって節単位で分析を行う。また、池田（1980）が指摘しているように、多肢選択式問題においては正

答選択肢を含めて選択肢は等質なものにそろえる必要があるという。そのため、正答選択肢も含めて提示単位が節および文で統一されている英検の読解問題が最適であると考えた。

4.3.2 錯乱肢の作成

イベント索引化モデルに基づいた先行研究に従い、すべての読解問題のテキストを節ごとに分割した。各テキストの特徴については表4のとおりである。また、今回の調査にて使用した読解テストのテキストについては、資料として掲載してある。

■ 表4：調査2で用いた読解テストのテキストの特徴

テキストのタイトル	総語数	節数	読みやすさ
Camels in Australia	294	35	7.6
The Muppet Maker	301	38	8.4
Quake Computing	371	40	10.5
Trees From the Sky	345	36	8.1
The Noisy Ocean	360	38	8.8

(注) 読みやすさは Word (2010) を用いて算出された Flesh-Kincaid Grade Level を指す。

記憶への保持されやすさの分析として、各テキストにおいて、ある節とその他すべての節に関して因果的連続性があるかを評価した。評価にあたっては Zwaan, Langston, and Graesser (1995) に従い、ある節の組み合わせにおいて、一方の節の出来事が生じることで、もう一方の節の出来事も生じるという関係が成立する場合は1点、そうでなければ0点を与えるという方法を採用した。調査者2名が独立して各テキストにおける30%の組み合わせについて評価を行ったところ、評価項目数における評価の一致度は89.8%であり、十分な値が得られた。調査者間で一致していなかった点は議論にて解決した後、残り70%の分析に関しては1名の調査者が評価を行った。その後、節ごとに他のすべての節との得点を合計した値を因果的連続性の得点として算出した。

この因果的連続性の得点に基づき、各テキストにおける節を3群（因果性高群、因果性中群、因果性低群）に分類した。各テキストにおける因果性得点の記述統計は表5のとおりである。

■ 表 5：テキストごとの因果性得点の記述統計

タイトル	因果性	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Camels in Australia	高群	11	9.06	1.75
	中群	10	3.06	0.84
	低群	14	1.39	0.93
The Muppet Maker	高群	12	9.83	2.21
	中群	10	5.10	0.86
	低群	16	1.19	0.83
Quake Computing	高群	13	4.77	0.83
	中群	13	2.69	0.48
	低群	14	0.50	0.52
Trees From the Sky	高群	14	6.57	3.13
	中群	9	4.00	0.00
	低群	13	1.69	1.18
The Noisy Ocean	高群	13	14.15	1.72
	中群	10	7.50	3.03
	低群	15	0.27	0.46

そして、各テキストにおいて、この3群間で因果的連続性の得点が有意に異なっているかを確認するべく、一元配置分散分析を行った。その結果、すべてのテキストにおいて、これらの3群間では因果性得点に有意な差があることが示された。一元配置分散分析の結果については、表6のとおりである。

■ 表 6：因果性得点に関する一元配置分散分析の結果

タイトル	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Camels in Australia	2	406.58	203.29	135.08	< .001
誤差	32	48.16	1.51		
The Muppet Maker	2	512.91	256.45	126.41	< .001
誤差	35	71.00	2.03		
Quake Computing	2	123.02	61.51	156.13	< .001
誤差	37	14.58	0.39		
Trees From the Sky	2	160.80	80.40	18.40	< .001
誤差	33	144.20	4.37		
The Noisy Ocean	2	1347.64	673.82	194.70	< .001
誤差	35	121.13	3.46		

そこで、各群間の平均に有意差があるかを調べるべく下位検定を行った。等分散性が仮定されている場合は Tukey の HSD 法を、仮定されていない場合は Games-Howell 法を用いた。その結果、すべて

のテキストにおいて因果性高群、因果性中群、因果性低群の順で有意に因果的連続性の得点が低いことがわかった ($p < .05$)。すなわち、因果性高群の節は他の節よりも記憶に残りやすい情報であり、反対に因果性低群の節は他の節よりも記憶に残りにくい情報と考えられる。

次に、上記の分析結果に基づいて錯乱肢の作成を行った。受験者の記憶に保持されやすい錯乱肢として因果性高群の節を、記憶に保持されにくい錯乱肢として因果性低群の節を使用した。既存の選択肢のうち、正答選択肢とランダムで残した従来の錯乱肢はそのまま使用し、残り2つの選択肢を因果性高群の節および因果性低群の節から作成した錯乱肢に置き換えた。ただし、テキスト中で用いられている節をそのまま選択肢として提示した場合に、他の選択肢と比べて明らかに異質であると考えられる錯乱肢については、池田（1980）に従って修正を行った。

4.4 手順

協力者は60分の制限時間ですべての問題に解答した。なお、辞書の使用は禁止された。

4.5 採点と分析

本調査のマテリアルは多肢選択式問題であり客観的に正答が定まっていることから、採点に関してはすべての項目を調査者1名が行った。

また、分析に際して、本調査における有意水準は $\alpha = .05$ として設定し、有意傾向については有意でないものとして判断することにした。後述するように、本調査では、協力者の総得点（被験者間要因）および選択肢の種類（被験者内要因）を独立変数とした2元配置の分散分析を行う。その際、球面性が仮定されない要因については Greenhouse geisser 法による修正を採用することにした。また、多重比較においては Bonferroni 法による修正を行った。

4.6 結果

4.6.1 テストの信頼性

本調査で実施した19項目のテストについて信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .65$ であった。そのため、信頼性が低い4項目を除外したところ、15項目で $\alpha = .74$ の値が得られ、ある程度の信頼性が確保された。

4.6.2 テストの妥当性

Messick (1995) によれば、テストの妥当性には6つの側面があるという。(1) 内容的側面、(2) 本質的側面、(3) 構造的側面、(4) 一般化側面、(5) 外的側面、(6) 結果的側面である。各側面の詳細な定義については割愛するが、本調査で使用したテスト項目は英検で使用されているものを用いているため、基本的にはテストとしての妥当性は満たされているものと考えられる。ただし、本調査ではこれらの妥当性の側面の中でも(5) 外的側面に関して検証を行った。その理由として、錯乱肢を改変した項目の得点の妥当性については確認が必要であると考えたためである。

そこで、TOEIC Bridge の読解セクション (TOEIC 運営委員会, 2007) の得点と本調査の読解テストとの得点間で相関分析を行うこととした。本調査に参加した一部の協力者は参加できなかったものの、26名の協力者が TOEIC Bridge に解答した。相関分析の結果 $r = .39$ ($p = .047$) という相関係数が得られた。これにより、本調査で使用した読解テストが読解能力を測定しているという妥当性がある程度確認された。相関係数の値はそれほど高くなかったが、このことについては、英検と TOEIC Bridge とではテストの質が異なるということが理由として考えられる。

4.6.3 協力者の得点

分析対象とした15項目の得点の平均と標準偏差は表7のとおりである。また、合計得点に従って協力者を得点上位群と得点下位群に分類している。

■ 表7：得点群ごとの協力者の得点

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
得点上位群	23	12.30	1.72
得点下位群	20	8.05	2.01
協力者計	43	10.33	2.83

(注) 最高点は15点。

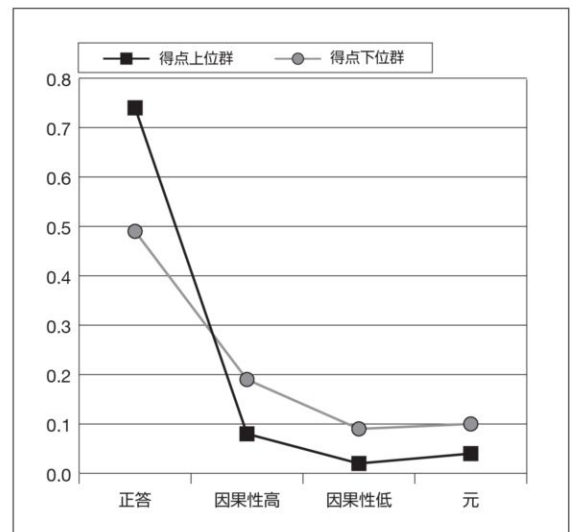
4.6.4 各選択肢を選択した割合

表8は選択肢を選んだ割合に関する記述統計を示している。協力者ごとに各選択肢を選択した割合を従属変数とし、2 (総得点：上位、下位) × 4 (選択肢の種類：正答選択肢、因果性高選択肢、因果性低選択肢、従来の選択肢) の二元配置分散分析を

行った。その結果、得点の主効果は有意ではなかったが [$F(1, 41) = 2.602, p = .114$]、選択肢の種類の主効果 [$F(2.21, 90.41) = 460.09, p < .001$] および得点 × 選択肢の種類の交互作用 [$F(2.21, 90.41) = 41.76, p < .001$] は有意であった。図1は結果をグラフに示したものである。

■ 表8：得点群ごとの各選択肢を選んだ割合

	得点上位群		得点下位群	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
正答	.74	.08	.49	.10
因果高	.08	.06	.19	.07
因果低	.02	.03	.09	.07
元	.04	.04	.10	.10



▶ 図1：得点群ごとの各選択肢を選んだ割合

得点 × 選択肢の種類の交互作用が有意であったために下位検定を行った。まず、各選択肢が選ばれた割合を熟達度間で比較を行った。その結果、すべての選択肢に関して熟達度間で有意差が見られた。具体的には、正答選択肢 ($p < .001$) のみが得点下位群よりも得点上位群の方が選択した割合が有意に高く、残りの因果性高選択肢 ($p < .001$)、因果性低選択肢 ($p < .001$) および元錯乱肢 ($p = .012$) については得点下位群の方が得点上位群よりも多く選択していたということがわかった。

しかし、得点上位群は正答選択肢を多く選択していることが明らかであるため、得点上位群が得点下位群よりも正答選択肢を多く選択しているという結果は当然の結果である。また、他の錯乱肢において

得点下位群の方が得点上位群よりも選択する割合が高かったことも同様である。すなわち、得点上位群は正答選択肢をより多く選択しているために、得点下位群よりも錯乱肢を選択している割合が低くなるということである。

次に、各選択肢が選ばれた割合を得点群ごとに比較した。図1からもわかるように、得点にかかわらず正答選択肢に関しては他の錯乱肢よりも有意に選択されている割合が高かった（得点上位群、得点下位群ともに $p < .001$ ）。また、協力者の得点にかかわらず、因果性低選択肢は元錯乱肢および因果性高選択肢よりも有意に選ばれている割合が低かった。このことは、因果性低選択肢は錯乱肢として選択される割合が低く、他の錯乱肢と比べて錯乱肢としての働きが弱い可能性を示唆している。

これに対し、元錯乱肢と因果性高選択肢が選択された割合に関しては得点群間で異なる結果が得られた。得点上位群においては、因果性高選択肢が選択された割合と元錯乱肢が選択された割合に有意差が見られなかった一方で（ $p = .085$ ）、得点下位群においては因果性高選択肢が元錯乱肢よりも有意に多く選択されていた（ $p = .003$ ）。このことから、因果性高選択肢は得点上位群に対して元錯乱肢と同程度の働きをしている一方で、得点下位群において因果性高選択肢は元錯乱肢よりも効果的な錯乱肢として機能していたことがわかる。

4.7 結果のまとめと考察

本調査によって得られた主な結果は以下の2点である。

- (1) 記憶に残りにくい錯乱肢は受験者の得点にかかわらず、錯乱肢として効果的には働かない。
- (2) 記憶に残りやすい錯乱肢は、低得点の受験者においては元錯乱肢よりも効果的に機能するが、高得点の受験者においては元錯乱肢と同程度である。

まず、(1)についてであるが、この点は先行研究から予測された結果と一致している。前述したように、今回使用した英検の問題では正答選択肢はテキストに明示的に記述されている情報である。したがって、記憶に残りにくいような選択肢は錯乱肢として引きつけられにくく、あまり効果的に機能しなかったものと思われる。

次に、(2)についてである。記憶に残りやすい選択肢は特に低得点者群で有効に機能していたが、これは先行研究からの予測どおり、受験者が選択肢から正答を選択する際に、記憶の中に強く保持されていた情報に引きつけられたためであろうと考えられる。

それに対して、高得点者群においてはこのような影響は見られなかった。テストにおいてある程度の得点を取ることでできる受験者の場合は、記憶に保持されやすい情報であったとしても、必ずしもそれだけの要因では錯乱肢として引きつけられるわけではないものと考えられる。

5 結論と今後の課題

本研究は調査研究（調査1）と実証研究（調査2）という2つの調査を通じて、多肢選択式問題における錯乱肢の性質を受験者の記憶への残りやすさという観点から検証を行ったものである。

まず、調査1においては、英検、センター試験およびTOEICの3つの読解テストを対象にして、それぞれのテストの錯乱肢に受験者の記憶への保持という観点が反映されているかを調査した。その結果、選択肢の提示単位の差異により、テスト間では傾向の違いが見られたものの、基本的には既存のテストにおける錯乱肢には記憶への残りやすさが考慮されていないということがわかった。

そこで、調査2では、実際に受験者の記憶への保持されやすさを反映した選択肢を錯乱肢として提示し、記憶に残りやすい情報からなる錯乱肢と記憶に残りにくい情報からなる錯乱肢が、効果的に機能するかどうかを明らかにした。その結果、記憶に残りにくい情報からなる錯乱肢は、受験者の得点にかかわらず、既存の錯乱肢よりも受験者を引きつけにくいということがわかった。すなわち、多肢選択式問題の錯乱肢においては、受験者の記憶に残りにくい情報を錯乱肢として提示するのはあまり効果的ではないことが示唆された。

それに対して、記憶に残りやすい情報からなる錯乱肢の機能は受験者の得点によって異なっていた。すなわち、高得点者群においては、記憶に残りやすい情報からなる錯乱肢が選択された割合は既存の錯乱肢と同程度であった。しかし、低得点者群におい

では、既存の錯乱肢よりも記憶に残りやすい情報からなる錯乱肢が選択された割合が高かった。つまり、高得点者群は、記憶に残りやすいという性質だけではその錯乱肢を選択しないが、低得点者群は記憶に残りやすい情報であれば優先的にその錯乱肢を選択してしまう傾向があるということである。これらの結果は、先行研究からの予測をおおむね支持するものであった。

最後に、本研究の限界として本研究で作成したテストの信頼性、妥当性、項目数、一般化可能性が必ずしも十分でなかったことを挙げる。特に、今回用いたテストは英検の読解テストを基盤としているため、本研究の結果を英検の形式の読解テストに応用することはできるが、読解テスト一般への応用に関しては今後も追調査が必要であろうと思われる。本調査が焦点を当てた記憶への残りやすさの観点に限らず、多肢選択式問題における効果的な錯乱肢の性

質に関しては引き続き実証的な研究が行われる必要があるだろう。

謝 辞

本研究の機会を与えてくださいました（財）日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方に厚く御礼申し上げます。特に、私の研究を担当して下さった池田央先生には貴重なご助言を賜りましたこと深く感謝申し上げます。

また、研究の実施から報告書の作成に至るまで貴重なご助言をくださいました筑波大学大学院の卯城祐司先生、同大学院博士課程の甲斐あかりさん、清水遥さんに心よりお礼を申し上げたいと思います。

また、本調査の実施に際してご協力をいただきました多くの学生の皆様に改めて感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

参考文献（＊は引用文献）

- * Carrell, P.L. (1984). The effects of rhetorical organization on EFL readers. *TESOL Quarterly*, 18, 441-469.
- * Drum, P.A., Calfee, R.C., & Cook, L.K. (1981). The effects of surface structure variables on performance in reading comprehension tests. *Reading Research Quarterly*, 16, 486-514.
- * Haladyna, T.M., Downing, S.M., & Rodriguez, M.C. (2002). A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. *Applied Measurement in Education*, 15, 309-334.
- * Horiba, Y. (1993). The role of causal reasoning and language competence in narrative comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 49-81.
- * Horiba, Y. (1996). Comprehension processes in L2 reading: Language competence, textual coherence, and inferences. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 433-473.
- * 池田央. (1980). 「新しいテスト問題作成法」. 東京：第一法規出版.
- * 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, J., Chi, Y., Huensch, A., Jun, H., Li, H., & Roullion, V. (2010). A case study on an item writing process: Use of test specifications, nature of group dynamics, and individual item writers' characteristics. *Language Assessment Quarterly*, 7, 160-174.
- * 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営員会 (編). (2007). 「TOEIC Bridge 公式ガイド & 問題集」. 東京：大日本印刷.
- * 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営員会 (編). (2008). 「TOEIC テスト新公式問題集 vol.3」. 東京：大日本印刷.
- * 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営員会 (編). (2009). 「TOEIC テスト新公式問題集 vol.4」. 東京：大日本印刷.
- * 教学社 (編). (2010). 「センター試験過去問研究英語」. 東京：教学社.
- Magliano, J., Zwaan, R., & Graesser, R. (1999). The role of situational continuity in narrative reading. In H. Van Oostendorp & S.R. Goldsman (Eds.), *The Construction of Mental Representation During Reading* (pp. 219-245). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- * Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 741-749.
- * Microsoft Office Professional Academic (Version 2010) [Computer Software]. Redmond, WA: Microsoft.
- * 日本英語検定協会. (2009). 「STEP 英検」. Retrieved from <http://www.eiken.or.jp/exam/index.html>.
- * 日本英語検定協会. (2010). 「STEP 英検」. Retrieved from <http://www.eiken.or.jp/exam/index.html>.
- * 旺文社 (編). (2010a). 「英検準 2 級全問題集」. 東京：旺文社.
- * 旺文社 (編). (2010b). 「英検 2 級全問題集」. 東京：旺文社.

- * 清水真紀.(2005).「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」. *STEP BULLETIN*, vol.17, 48-62.
- * Shizuka, T., Takeuchi, O., Yashima, T., & Yoshizawa, K. (2006). A comparison of three- and four-option English tests for university entrance selection purposes in Japan. *Language Testing*, 23, 35-57.
- * Takaki, S. (2010). Investigating EFL learners' mental representations with the verb-clustering test. *JLTA Journal*, 13, 163-175.
- * Takaki, S. (2011). Effects of situational continuity on reading time of Japanese EFL learners. *KATE Journal*, 25, 53-62.
- * Throndyke, P.W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- * Trabasso, T., & Sperry, L.L. (1985). Casual relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.
- 卯城祐司(編).「英語リーディングの科学」. 東京：研究社.
- * Ushiro, Y., Morimoto, Y., Hijikata, Y., Watanabe, F., Kai, A., Shimizu, H., Koga, T., Ohno, M., Umehara, C., Hamano, Y., Narumi, T., Tao, N., Shimada, S., Kiyama, M., Suzuki, R., Kurisu, Y., & Gomi, N. (2007). What makes distractors plausible in multiple-choice reading tests? *JLTA Journal*, 10, 56-67.
- * Ushiro, Y., Shimizu, H., Kai, A., Nakagawa, C., Takaki, S., Kobayashi, M., Satake, N., & Takano, D. (2010). Effects of networks on on-line and off-line narrative comprehension among Japanese EFL readers, *JACET Journal*, 51, 39-53.
- * Zwaan, R.A. (1999). Five dimensions of narrative comprehension: The event-indexing model. In S.R. Glodman, 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 model in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science*, 6, 292-297.
- Zwaan, R.A., Magliano, J.P., & Graesser, A.C. (1995). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 386-397.
- * Zwaan, R.A., & Radvansky, G.A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.

資 料

Camels in Australia	因果性
When people think of animals in Australia,	1
they usually think of kangaroos or koala bears.	2
So it is surprising to learn	4
that there are also many wild camels living in the country.	10
In fact, there are more wild camels living in Australia than in any other country in the world.	10
Camels were first taken to Australia in the middle of the 19th century.	2
They were brought from places like Africa and India.	2
Camels can travel up to 70 kilometers a day	3
and survive without water for a long time.	2
Because of this, people often used them in the deserts of central and western Australia,	6
where the weather is very hot and dry.	0
They rode the camels	2
and used them to carry goods over long distances.	3
This changed in the 1920s.	2
At that time, cars and trucks were becoming more common,	2
so the camels were no longer needed.	4
Most of them were set free in the desert by their owners.	11
Because there were no local animals	3
that killed camels for food,	5
their number grew very quickly.	10
According to some experts, there are now about 1 million wild camels living in Australia,	9
and their number is increasing rapidly each year.	10
In the past, when there were fewer camels,	0
they did not cause many problems.	0
Now, however, they have begun to harm trees and plants.	10
Also, when they move to areas of farmland,	2
they drink water	3
and eat grass	3
that is used for cows and sheep.	0
For these reasons, the Australian government wants to control their number.	12
One way to do this is to catch them so	7
that they can be kept on farms	2
and sold for their meat.	3
However, many of the camels will remain in the desert	8
and continue to remind people of Australia's interesting history.	5

The Muppet Maker	因果性
Most people in the United States are familiar with the puppets	13
that Jim Henson created for his TV shows.	6
Henson got his first part-time job in 1954,	1
while he was still a high school student.	0
He worked for a TV station in Washington, D.C., making puppets for a children's show.	2
Henson had been making puppets as a hobby	4
since he was a child,	0
so he was happy to get this job.	1
Later, when Henson was in college,	2
he worked on another children's show called <i>Sam and Friends</i> .	8
The puppets that Henson created for <i>Sam and Friends</i>	4
were different from the ones	6
that were usually seen on television at that time.	2
Most puppets on television were made of wood,	1
but Henson used materials like rubber and cloth to make his.	7
Because these materials are soft,	5
the puppets that Henson created	10
could be used to show a lot of different feelings.	13
He called these puppets "Muppets."	5
After Henson graduated from college,	1
he continued to make Muppets for TV shows and commercials.	9
Then, in 1969, he was asked to work on a new show called <i>Sesame Street</i>	8
that taught English, math, and everyday skills to young children.	0
The Muppets sang,	2
danced,	2
and had conversations with the actors.	2
The show was very successful,	9
and the Muppets became famous all over the United States.	10
Henson enjoyed working on <i>Sesame Street</i> ,	1
but he wanted to create shows	4
that would be watched by people of all ages.	5
He achieved this in 1976,	2
when he started a family variety show called <i>The Muppet Show</i> .	6
By 1978, it had over 235 million viewers in 106 countries.	7
Henson also made many other shows and several movies.	6
Jim Henson died in 1990,	0
but he will always be remembered for his Muppets,	12
which are loved by both children and adults around the world.	12

Quake Computing	因果性
When scientists record earthquakes,	1
they usually use machines called seismometers.	3
These machines are extremely sensitive to movement	3
and can record earthquakes	3
that are happening hundreds of miles away.	0
Unfortunately, they are very expensive.	5
As a result, there are relatively few of them,	3
and in many parts of the world they cannot be found at all.	3
Now, a team of researchers has come up with a new idea for recording earthquakes.	6
Their idea would use technology	0
that is already common in many computers.	2
Jesse Lawrence, a professor at Stanford University in California, is leading a project called the Quake-Catcher Network.	2
This is a plan to establish a worldwide network of computers connected to the Quake-Catcher central computer.	5
The network makes use of the simple devices called accelerometers	4
that are already installed in many laptop computers.	2
When a laptop is dropped,	4
the accelerometer reacts to the shock by stopping the hard drive.	5
It does this so	4
that the moving parts inside will not break.	2
The Quake-Catcher Network provides software to laptops so	6
that they can send a message to the central computer	4
whenever the accelerometer reacts to a movement.	6
A similar accelerometer can be attached to desktop computers, too, allowing them also to be included in the network.	0
The key to the project, according to Lawrence, is to have as many computers as possible report a motion at the same time.	1
If just one computer sends a message,	4
it probably only means	0
that someone has bumped into it accidentally.	1
If, however, a large number of computers all send a message at the same time,	5
it is likely	0
that something is happening in that area.	1
"If it is an earthquake,"	3
says Lawrence,	1
"we could potentially send out signals to those	4
who need them."	0
Quake-Catcher will also allow researchers to compare the data on movements to the physical damage done in each area.	3
This will help them learn more about the effects of various types of earthquakes.	3
Although the number of computers connected worldwide at present is still small,	0
Quake-Catcher successfully recorded an earthquake in Los Angeles in July 2008.	1

If more computers join the network,	1
it may one day help warn people of earthquakes in time for them to escape to a safe place.	3

Trees From the Sky	因果性
The importance of forests to the environment has become clearer and clearer over time.	4
Not only do they provide a home for many animals,	1
but they also protect the soil	2
and prevent flooding.	2
Even more importantly, they absorb the carbon dioxide	1
that is one of the major causes of global warming.	0
Yet despite their importance, more and more forests are being cut down each year, either for wood or to provide land for farming.	3
One obvious solution to the loss of forests is to plant new trees to replace those	6
that are being lost.	4
Doing this by hand, however, is expensive and takes a lot of time.	5
Moreover, transporting the seeds of trees to areas that need replanting	5
can be very difficult.	4
As a result, traditional methods cannot replace all the trees	5
that are being lost each year.	3
One way to avoid these problems has recently been attracting attention — using airplanes to replant the forests.	5
In fact, this is not a new idea.	0
In the 1940s, airplanes were used to spread seeds over mountains in the United States.	13
Unfortunately, as much as 75 percent of the seeds were wasted.	5
Some of them were eaten by animals,	4
while others were blown away by the wind to areas	4
where they could not grow.	5
In the 1990s, U.S. scientist Moshe Alamaro came up with a way of overcoming these difficulties.	14
He designed a special container	5
that could hold a young tree along with some water and soil	5
in which it could grow.	5
When Alamaro's containers are dropped from an airplane,	3
they land with enough speed to become buried in the earth.	4
The container then slowly breaks down into the soil so	9
that the tree's roots can grow.	4
The advantages of this system are	4
that the trees are more likely to grow	4
and that many thousands of them can be dropped in a short time.	3
Now, some companies are taking up this idea.	5
They believe	0
that this method of planting trees will both help the environment and provide a source of wood	2
that people can use in the future.	2

The Noisy Ocean	因果性
One day in 2000, something strange happened in the islands of the Bahamas in the Caribbean.	10
A number of whales landed on the beaches.	13
Although some were saved,	0
six of them died.	13
Later, the United States government found	0
that the cause was the U.S. Navy's use of sonar.	6
Sonar is a system	0
in which sound waves are sent into the ocean to discover objects underwater.	8
These sounds had affected the whales' hearing, causing them to panic and try to escape from the noise.	17
Since then, many similar cases have been reported,	3
and today environmental groups are fighting to limit the use of sonar.	16
According to scientists, however, sonar is not the only sound	1
that is causing trouble in the oceans.	12
A survey carried out in 2003 in the ocean near California showed	1
that human beings are producing many different kinds of noise in the ocean.	12
Oil companies, for example, use dynamite to look for sources of oil under the ocean floor.	10
The majority of the noise, though, is caused by the increasing number of ships	12
that carry goods and people around the world.	0
The survey showed	1
that noise level underwater was 10 times higher than	9
it had been in the 1960s.	0
Scientists fear	2
the all this noise is having a negative influence on sea life.	14
In the darkness of the ocean, both fish and sea mammals use sounds to find their way around.	0
The noise made by humans makes this difficult.	15
One sign of the problem is	0
that whales and other creatures are increasingly crashing into ships,	14
probably because they have become confused.	16
Another sign is	0
that some whales are leaving areas	16
that they have used for thousands of years as places to feed and bring up their families.	0
Of course, nature also makes noises,	1
but according to Michael Stocker of Ocean Conservation Research in California, the sounds created by human activity are much more stressful than those made by nature.	11
He says	0
that one way to solve the problem would be to change the sounds into ones less harmful to animals.	7
First of all, though, he says,	0
we should limit the amount of sound	14
we put into the oceans.	9

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—

米国／メリーランド大学カレッジパーク校在籍 鈴木 祐一

申請時：東京都／東京学芸大学大学院在籍

概要

高校英語教育のライティング指導では「正確さ」にのみ重点が置かれ、「流暢さ」という側面の重要性の認識が欠けている。そこで、「単文」レベルで言語処理の流暢さがつながりのある文章を書くために重要であることを証明するべく本研究を実施した。大学生を対象に、単語並び替えテストで単文の文法処理速度を測定し、漫画のストーリーを書くライティングタスクを行わせた。ライティングタスクでの結束詞の使用を分析し、文法処理速度と比べた結果、文法処理速度が速い学習者は文と文の関係に注意を向けて結束詞を多く使い、語数も多い文章を書くことができることが明らかになった。また、長い英作文を書いた経験の頻度によって、結束詞の使用の違いを調べた結果、ライティング経験が特に重要な役割を果たす部分があった。同時に、長い英作文を書いた経験より、文法処理速度が多くの語数を書けるようになるために必要だということが明らかになった。

1 はじめに

全国の中学生を対象にした英語力の調査で、ライティングにおいて「3文以上のつながりのある文が書けない（国立教育政策研究所, 2003）」ことが明らかにされた。そして、新学習指導要領では、「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（文部科学省, 2010, p.13）」という文言が中学校で加わり、高校では「つながりを示す語句などに注意しながら読んだり書いたりすること（文部科学省

2009, p.13)」に配慮するよう新たに明記された。

このようにつながりのある文章が書けるためのライティング能力を育成する必要性は高いが、現在の高校の英語教育におけるライティング指導は、単文英作文、つまり「和文英訳」一辺倒の傾向が強い。高校のライティング授業の9割近くは、和文英訳であると15年前に調査されているが（岡田・奥村・時岡, 1995）、現在でも大きな変化はないであろう。大半の生徒は難しい構文などを翻訳することが求められ、正確さ（accuracy）を高める練習のみに重きが置かれ、流暢さ（fluency）という側面が軽視されてしまっている。

和文英訳が指導の主流である状況の中で、自由英作文などで「文章」を書かせようと試みている教員も少なからずいることは確かである。そして、文章を何度も書かせることで、つながりのある文章を書けるように指導することが重要であることは想像に難くない。しかし、実際生徒に「文章」を書かせることは、時間的制約や生徒の英語力不足など、さまざまな要因から容易なことではない。そこで、本研究では、従来の正確さ重視の単文レベルの英作文に「流暢さ」という視点を取り入れることを提案する。限られた英語学習時間の中では、「文章」を書くこと以外にも、（難しい文法項目ではなく、基本的な文法項目から成り立つ）「単文」の文法処理を流暢にさせることが重要だと考えるからである。したがって、本研究では、単文レベルにおける流暢さの重要性を検証する。

2 先行研究

まず、第二言語習得の知見から、流暢さを言語処理の「自動化」と定義する。その後、自動化の特徴について整理し、その特徴の中でも「処理速度」に注目する。次に、つながりのある文章を表す指標として結束性という言語表現形式が重要な役割を果たしていることを確認し、本研究での「つながりのある文章」の指標を定義するための研究背景を提示する。最後に、言語処理の速度の重要性を検証した先行研究を2つ取り上げ、本研究の課題を明らかにする。

2.1 流暢さ

2.1.1 流暢さ＝自動化＝処理速度

流暢さという言葉は、「英語が流暢だ」という意味で英語力全体の能力のことを指して使われたり、「滞りなく素早く英語を話すことができる」という意味でも使うこともでき、語義が広い。第二言語習得の研究では、言語処理の流暢さは、自動化と関連づけられて議論されることが多くなってきており(Dörnyei, 2009)、本研究では流暢さというものを自動化に置き換えて考える。自動化とは、a) 速い処理 (fast), b) 途中で止められない (ballistic), c) 負荷に影響されない (load-independent), d) 努力を要さない (effortless), e) 無意識に行われる (unconscious), f) 事例に基づいた処理への移行 (shift to instance processing), g) 脳の活動領域の非活性化^(注1) (brain activity measure) という7つの特徴によって測定できると言われている (Segalowitz, 2003)。本研究ではこの中でも特に速さ (= 処理速度) に焦点を当てる。速度は他の特徴に比べて計測しやすく、最も多く調査されている特徴である。

2.1.2 Skill Acquisition Theory

どのような過程で言語処理の速度が上がっていくのか、つまり自動化していくのかを Skill Acquisition Theory (DeKeyser, 2007) に基づき説明する。Skill Acquisition Theory では、言語処理は最初に言語規則などを明示的に学習することで得られた「宣言的な知識」から、練習を繰り返すことで、瞬時に運用できる「手続き的知識」へ変化していき、最終的に

「自動化」されると仮定したものである。

本研究における処理速度を、Skill Acquisition Theory の枠組みに置き換えて考えると、宣言的知識がどれだけ手続き的知識に移行しているかということを示す指標ととらえ直すことができる。日本における英語教育の問題点として、宣言的知識の指導・評価を重視しすぎてしまい、手続き的知識という側面を軽視しているという指摘がなされている (門田, 2010; 松沢, 2002) ことも考慮すると、処理速度を測定することを通して、手続き的知識の重要性を検証することの意義は大きいと考える。

2.1.3 文法処理 : Processability Theory に基づいた語順規則

語彙レベルで測定された処理速度 (自動化の度合い) と言語能力との関係を調べた研究は多くあるが、文法レベルで調べた研究は皆無である (Segalowitz, 2010, p.90)。そのため、本研究では文法処理速度を取り上げ、その中でも特に英語の語順規則に焦点を当てる。日本の英語教育において英語の語順の習得は基本的で、かつ重要なものであると指摘されており (姉崎, 2009; 金谷, 1994, 2006)、さらには日本語と英語の類型論的な違いで語順を処理する際に負荷が高いため^(注2) (Gor & Vatz, 2009)、その処理が自動化されることの重要性が高いと考えた。

具体的に、どの語順規則に焦点を当てるかは、Processability Theory (Pienemann, 1998, 2005) に基づいて選定を行う。Processability Theory は英語の統語に関する文法項目の発達順序 (developmental sequence) を実証的に特定しており、この理論に基づけば、語順規則を体系的に選定できる。Suzuki (2010) の研究でもこの語順規則の一貫性が示されている。本研究では、平叙文・Yes/No 疑問文・Wh-疑問文の3種類を語順規則とする。

2.2 結束性

2.2.1 つながりのある文章の指標

Halliday and Hasan (1976) の結束性 (cohesion) の理論に基づいて、つながりのある文章 (text) に必要な性質を整理する。結束性とは、文章内における意味的な関係のことを指し、具体的には 1) 指示表現 (reference), 2) 代用 (substitution), 3) 省略 (ellipsis), 4) 接続表現 (conjunction), 5) 語彙的結束性 (lexical cohesion) の5種類の言語形式によっ

て表されるとしている。これらを結束詞 (cohesive device) と呼ぶが、結束詞は前後の文の意味的な結びつき (tie) を明示的な言語形式で表し、つながりのある文章を作り上げている。1) から 3) までは文法的結束性で、それらと 5) 語彙的結束性の間に位置するものが 4) の接続表現であるとされている。2) 代用と 3) 省略は英語学習者がほとんど使うことがないため (Halliday, 2000), 文法的結束性である指示表現と接続表現に焦点を当てて説明する。

指示表現とは、前の文脈に出ている対象を指し示す言語表現のことで、代名詞・指示詞・定冠詞などを含む。Wash and core six cooking apples. Put them in a fireproof dish. (Halliday & Hasan, 1976, p.2) という文では、them という代名詞が six cooking apples を照応し、文と文の関係を作り上げている。

接続表現とは、結束性を前の文脈における内容とその後の内容の関係を意味的に表すものである。例えば、He fell asleep, in spite of his great discomfort. (Halliday & Hasan, 1976, p.229) の in spite of は、その後に続く内容が、前文の内容とは逆のことを表している。なお、in spite of で明示的に逆接の関係を示さなくても、同じ意味を表すことはできる [His great discomfort did not prevent him from falling asleep. (Halliday & Hasan, p.229)]。

2.2.2 結束性と文章の質の関係

英語学習者の書いた文章の質とその文章の結束性の関係については、多くの研究で調査されている。結束性は結束詞 (主に指示表現・接続表現) の頻度で調べられ、質の高い文章ほど、結束詞が多いことが明らかになっている (Chiang, 1999, 2003; Johnson, 1992; Liu & Braine, 2005; Normont, 1994)。したがって、本研究では、つながりのある文章の指標として、結束詞の頻度を採用する。

一方、文章の質は結束詞だけでは説明できないと主張する研究者も少なからず存在する (Carrell, 1982; Dueraman, 2007; Khalil, 1989; Meisuo 2000)。このように研究結果が異なるのは、ライティングタスクや評価方法などが研究によって異なることによるものと思われる。そのため、本研究ではライティングタスクで結束詞の使用される環境をできる限り統制し、「どれだけ結束詞を使えるか」という能力を学習者の間で公平に比較できるようにする。

2.3 処理速度の重要性

ライティングの分野において、オランダ人英語学習者を対象に語彙処理速度の重要性が検証されており (Snellings, Van Gelderen, & De Glopeer, 2004), また日本人英語学習者においては文法処理速度の重要性について検証されている (Suzuki, 2010)。これらの研究は、Hayes (1996) のライティングモデルを根拠として、下位処理が高速化 (自動化) すれば、ワーキングメモリ内における認知資源が節約され、より注意を向けながら言語運用できるとしている。以下、具体的に両者の研究について説明する。

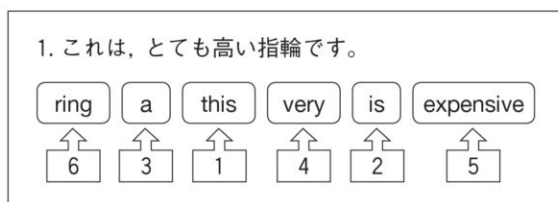
2.3.1 Snellings et al. (2004)

Snellings et al. (2004) は、語彙産出の速度を高めることで、ライティングの質が向上するかどうかを検証した。オランダ人英語学習者の101名を対象に、4種類の語彙産出の速度を高める練習を4週間行った。練習した語彙と内容を表現した量が統計的に有意に多かった (内容量に関しては2つのタスクのうち1つのみに有意差があった)。しかし、全体的な質の評価に向上は見られなかった。この研究は、語彙の処理速度が向上すると、(一部ではあるが) ライティングの質も向上するということを明らかにし、語彙処理速度の重要性を立証した。語彙の産出速度が高まり、処理が自動化されると、ワーキングメモリ内の認知資源を節約することができ、より多くの内容を英語で書いたりすることができるようになったのだとしている。

2.3.2 Suzuki (2010)

Suzuki (2010) は、単文の文法処理が自動化されていれば、ワーキングメモリ内の認知資源が節約でき、文と文の関係に注意を向けることができ、結束詞を多く使うことができるのではないかという仮説を立て、研究を行った。日本の高校1年生128名を対象として文法処理速度と結束詞の使用を比べた。

文法処理速度を測るテストとして、日本文に合わせて英単語の並び替えを行う Syntactic Processing Speed Test (SPST) を作成した (図1)。英単語の下ボックスに、できるだけ正確に速く並び替えた順番を書くよう指示した。6分間で、(時間内に解ききることができない問題数として設定された) 72問中、何問正答できたかを「文法処理速度」とする Speeded Test である (Backman & Palmer, 2010)。



▶ 図1：SPSTの問題形式 (Suzuki, 2010)

ライティングタスクでは、指示表現と接続表現を使って英語を書かなければならない6コマ漫画描写タスクを用い、そこでの結束詞の使用を調べた。結束詞の使用と文法処理速度を比べた結果、文法処理速度と指示表現の頻度は統計的に有意な弱い相関関係があり（スピアマンの相関係数 $\rho = 0.27, p < .01$ ）、文法処理速度と接続表現の頻度に関してもほぼ同じ結果であった（ $\rho = 0.25, p < .01$ ）。また、処理速度の指標の中央値で二分した上位群と下位群で指示表現と接続表現の数を比べた結果、指示表現に関しては、上位群の方が統計的に有意に多く使用しており、効果量が中であった（ $p < .01, r = -0.33$ ）。一方、接続表現については上位群と下位群の比較において、統計的な有意差は見られず（ $p > .05, r = -0.15$ ）、指示表現と接続表現では文法処理との関係の強さに違いがあることが示された。

Suzuki (2010) では、文法処理速度と結束詞使用の関係を明らかにできたものの、研究手法においていくつか限界があった。まず、紙ベースのテストのSPSTよりも、コンピュータで測定した方が、文法処理にかかる速度をより正確に測定することができると思われる。また、コンピュータで行う利点として、実際に1文を処理するのにどれくらいの時間がかかるのかを正確に測定できる点がある。次に、ライティングの評価を日本人である研究者が単独で行ったため、評価の信頼性を向上させる必要がある。この点は、エラーの種類によっては、判断がネイティブスピーカー同士でも異なる可能性があるため、複数の評定者が必要だと考える。また、指示表現に比べ、接続表現のエラー分析は範囲が限定されていたため、より詳細な分析を行い、結束詞使用の適切さをより妥当に行うべきであった。以上のSuzukiの問題点を踏まえた上で、本研究を計画し、行った。

3 目的

本研究の目的は、つながりのある文章を書くために、単文レベルの文法処理速度が重要だということを明らかにすることである。

3.1 リサーチクエスション

上記の目的を達成するため、以下の4つのリサーチクエスションを設定する。RQ (1a) と RQ (1b) は、単文の文法処理速度がつながりのある文章を書くためにどれだけ貢献しているかを問うものである。RQ (2a) と RQ (2b) は、結束詞の中でも指示表現と接続表現では文法処理速度との関係の強さに違いがあるかというリサーチクエスションである。

RQ (1a) 文法処理速度が速い学習者は、遅い学習者より結束詞を多く使えるか。

RQ (1b) 文法処理速度が速い学習者は、遅い学習者より結束詞を適切に使えるか。

RQ (2a) 使用頻度において、指示表現と接続表現のどちらがより文法処理速度と強い関係にあるか。

RQ (2b) 使用の適切さにおいて、指示表現と接続表現のどちらがより文法処理速度と強い関係にあるか。

上記の本研究における中心の研究課題に加え、ライティング経験がつながりのある文章を書くために必要な能力の育成とどう関係があるのかというリサーチクエスションも設定する。本報告書の冒頭で述べたように、「文章」を書く経験が限られているが、その重要性は高く、どれくらい文章を書く練習をすれば、つながりのある文章が書けるようになるのかを明らかにすることで、実際に文章を書く練習をさせる効果を調べられると考えた。

RQ (3) 長い英作文を書いたことがある経験は、総語数、結束詞・指示表現・接続表現の使用に関してどのような影響を与えるのか。

3.2 研究仮説

上記のリサーチクエスションに関して、それぞれ研究仮説を設定する。

- H (1a) 文法処理速度が速い学習者は、遅い学習者より結束詞を多く使うことができる。
- H (1b) 文法処理速度が速い学習者は、遅い学習者より結束詞を適切に使うことができる。
- H (2a) 使用頻度において、指示表現の方が接続表現に比べて、文法処理速度と強い関係にある。
- H (2b) 使用の適切さにおいて、指示表現の方が接続表現に比べて、文法処理速度と強い関係にある。

H (1a) に関して、Suzuki (2010) の結果と同様に、下位処理である文法処理が自動化されると、ワーキングメモリ内の認知資源が節約され、より大きい単位の文同士のつながりにも注意を向けることができるようになり、結束詞を使うことができるようになると仮説を立てた。H (1b) も効率的に単文レベルで文法を処理できれば、結束詞のエラーも少なくなると予測される。

H (2a) と H (2b) は、指示表現と接続表現そのものの性質の違いから仮説を立てた。指示表現は前の文を照応するときには必ず使わなければならないのに対して、接続表現はそのようなことが必ずしも当てはまらず、文処理速度の影響は指示表現ほどではないかと考えられる。Suzuki (2010) でも、指示表現と接続表現は文法処理速度との関係の強さに違いがあり、指示表現の方が速度の影響を強く受けていることを明らかにしている。なお、RQ (3) に関しては、今回は仮説を立てずに調査する。

4 方法

4.1 研究協力者

本研究には、都内の大学生112名が参加した。2010年10月19日、20日、21日の計3回、大学の初回の講義のオリエンテーション後の残り時間に調査を実施した。協力者の中で、コンピュータ上のテスト実施中にシステムのエラーが起こった31名を分析の対象から外した^(注3)。加えて、海外在住経験6か月以上の者4名を除き、最終分析対象者は77名となった。

4.2 マテリアル

4.2.1 ライティングタスク

指示表現と接続表現を必ず使用しなければならない状況を作るため、6コマ漫画のストーリーを書くという形式を用いた。具体的には、Suzuki (2010) で用いた絵を改良して使用した^(注4) (資料1)。「漫画のストーリーを、この漫画を見たことがない人にも伝わるように書いてください」という指示を与え、20分で書き終えてもらった。また、指示表現を使用する環境を統制するため、5人の登場人物の名前をあらかじめ与え、ストーリーを書く上で必要な英単語を8つ与えた。

4.2.2 コンピュータ版文法処理速度テスト—姉崎テスト—

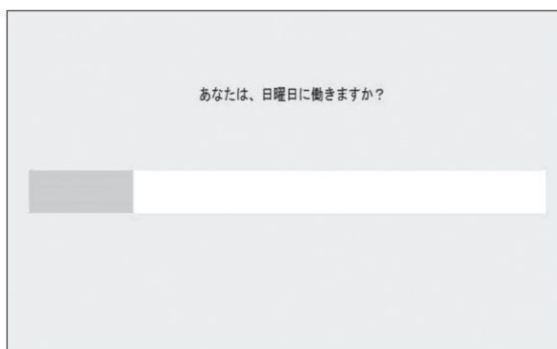
Suzuki (2010) の紙ベースの文法処理速度テストは、項目ごとの正確な回答時間の測定ができないことが問題であったため、本研究ではコンピュータ版テストを用いることにした。具体的には、姉崎達夫氏の協力の下作成した「単語並替ソフト (WSS: 姉崎, 2009)」を使用した (以下、「姉崎テスト」と呼ぶ)。テスト項目ごとに正答・反応時間がそれぞれ記録されるようになっている。

使用した文はすべて5語で成り立ち、平叙文・Yes/No 疑問文・Wh-疑問文をそれぞれ10文ずつ、合計30文用意した^(注5) (資料2)。そして、並び替える単語は、すべての協力者にとって既知であるように中学校の検定教科書に出ている単語のみを用いた (東京都中学校英語教育研究会研究部, 2005)。操作確認のため、学習者自身に5問を練習させた後、本番の30問を解かせた。なお、解答する30問は、隣の学習者が同じ問題を同時に解くという状況を避けるため、ランダムに提示された。

テストの操作手順は、コンピュータ画面にまず a) 注視点 (+印) の提示された後 (図2), b) 問題文 (日本語の文) が1.5秒間提示される^(注6) (図3)。その後、c) 英語の選択肢が表示され (図4), d) 左右の矢印キーで単語を選択し、下矢印キーを押すことで5つの単語を順番に並び替えていく^(注7) (図5)。e) 15秒たつと、次の問題が a) から始まる。



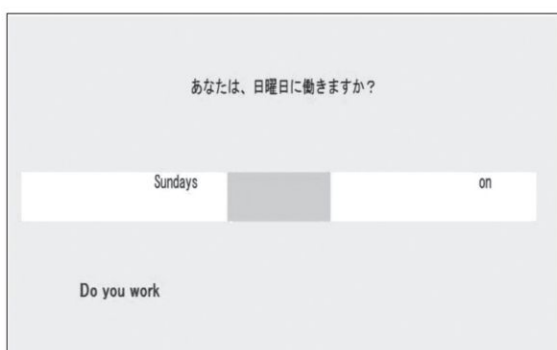
▶ 図2：注視点(+印)の提示



▶ 図3：問題文の提示



▶ 図4：英語選択肢の提示



▶ 図5：単語の並び替え

4.2.3 アンケート

アンケートでは、学習者の属性（性別・学年・専攻・海外在住経験）と英語の資格について尋ねた。また、下記の2つの質問も加えた。1つ目の質問は、ライティングタスクを行う時間が十分だったかを確認するものである。2つ目の質問は長い英語の文章を書く経験の有無を尋ねた。経験があると答えた者は、いつ（中学校・高校・大学・それ以外）、どれくらいの頻度で書いていたのか（月に1回／月に5回以下／月に6回以上）を答えるようになっている。

1. ライティングタスクを書く時間は足りましたか。
2. 今までの英語で、比較的長い（例：15文くらい）文章を書いた経験はありますか。

4.3 手順

大学の授業時間内で、以下の手順で調査を行った。姉崎テストの練習と説明、謝礼の配布、またライティングタスク実施後、姉崎テストを受けるためコンピュータ室へ移動するなどの時間も含め、合計所要時間は約55分であった。

1. ライティングタスク（20分）
2. 姉崎テスト（7分30秒）
3. アンケート（5分）

4.4 分析

姉崎テストに関しては、学習者の解答とかがかった時間がミリ秒単位で自動的に計測された。ライティングタスクの作文は WordSmith Tools 4.0 で分析した。

4.4.1 結束詞

ライティングタスクにおいて産出されたすべての結束詞を分析の対象とした（表1）。指示表現は代名詞10種と指示詞3種の合計13種類で、登場人物の人物を指し示す際に必要となるものがほとんどである。接続表現は、等位接続詞4種、副詞2種、従属接続詞10種の合計16種類を対象とした。

■ 表 1：使用された結束詞一覧

指示表現 (Reference)	代名詞：he, she, they, it, his, her, their, him, her, them 指示詞：this, that, it
接続表現 (Conjunction)	等位接続詞：and ^(注8) , but, so, however 副詞：then, therefore 従属接続詞：after, before, when, while, because, as a result, as soon as, since, if, by the time

4.4.2 エラー分析

結束詞（指示表現・接続表現）に関して、英語教授経験のあるネイティブスピーカー（以下、NS）2名が文法性を判断した。Suzuki（2010）の指示表現のエラーの分類と、接続詞のエラーの分類をより詳細にしたもの（表2と表3参照）に基づいて、NSにエラーを判断してもらった。特に接続表現などに適切さの判断に関してはNSの間でもブレが見られることが予想されたため、2人の判断が一致した部分のみを本研究ではエラーと見なした^(注9)（指示表現の一致率：83%；接続表現の一致率：62%）。

4.4.2.1 指示表現のエラー

指示表現におけるエラーは3種類に分類される。P1は、格変化に関するエラーである。P2に関しては、指示表現を使うべき環境で使えていないエラーのことを指す。P2には、(a) 指示表現を使わずに名詞を繰り返してしまったというものと、(b) 指示表現が脱落しているものの2種類が見られた。P2(a)は「指示の曖昧性がない限りにおいて、原則として

■ 表 2：指示表現のエラー

P1	格の不一致 She ran after <u>he</u> .
P2	(a) 指示表現の不使用（名詞の繰り返し） Nancy came airport. <u>Nancy</u> waited airplane. (b) 指示表現の脱落 John ran away and Nancy and staff ran after <u><omission></u> .
P3	(a) 指示表現の不自然な繰り返し The old man asked them what's the matter with <u>them</u> . (b) 指示するものが前方にない Nancy was at an airport with her suitcase. When she asked a staff what time her flight is, John stole her suitcase. Since he ran away, <u>they</u> ran away him.

同一名詞を繰り返さず代名詞を使う（神崎, 1994）」という規則を守っていないエラーである。P3は、指示表現を使うべきではない環境において、指示表現を使ってしまっているエラーのことを指す。P3にも2種類のケースがあり、(a) 指示表現を繰り返し使ったことで不自然だとNSに判断されたものと、(b) 指示表現の指し示す名詞が前の文脈から特定できないものがある。

4.4.2.2 接続表現のエラー

接続表現のエラーに関しても、3種類に分類される（表3）。C1は接続表現の選択が意味的に不適切であるもの、C2は接続表現を使うべき環境で使っていないもの、C3は接続表現を使ってはいけない環境で使っていると判断されたエラーである。

■ 表 3：接続表現のエラー

C1	不適切な意味 Finally, Hana caught up with John and bite his leg. <u>So</u> John was arrested and Nancy could get her suitcase.
C2	必要な接続詞がない Hana bited him. <u><omission></u> he was not able to move here.
C3	接続詞の過剰使用 Hana bites John. <u>And</u> the police come and John is arrested.

4.4.2.3 エラー分類のまとめ

以上のP1からP3の指示表現のエラーと、C1からC3までの接続表現のエラーを対照するため、表4を示す。「義務的環境（指示表現または接続表現が使われるべき環境）」において、「使用」した上でエラーだと判断されたものが、P1とC1に当たる。また、「義務的環境」において「非使用」、つまり指示表現または接続表現を使わなかった場合がP2とC2のエラーになる。そして、指示表現（または接続表現）を使ってはいけないという「禁止環境」で「使用」してしまったエラーが、P3とC3になる。

■ 表 4：エラー分類のまとめ

	指示表現		接続表現	
	使用	非使用	使用	非使用
義務的環境	P1	P2	C1	C2
禁止環境	P3		C3	

このように、指示表現と接続表現の両者を同じ基準に基づいて分類することで、両者のエラー率を比較することが可能になる。次項で、この分類に基づいて計算される結束詞使用の正確さを表す指標について説明する。

4.4.3 結束詞使用の指標

指示表現と接続表現、また両方を指す結束詞の使用に関する指標として、① 頻度（正用数）、② Suppliance in Obligatory Context（SOC）、③ Target-Like Use（TLU）の3つを計算した。

① 頻度は、指示表現・接続表現・結束詞それぞれが正しく使用された数（正用数）を表す。つまり、（誤用も含めた）全体の使用数から、P1 または C1 のエラーを除いた数が正用数となる。頻度は、どれだけ文と文が明示的につながられて文章になっているかを表す指標となる。

② SOC に関しては、使わなければならない環境でどれだけ使っているかを表す指標である。すべての義務的環境の数を分母とし、分子に正用数を置いた以下の式で計算される。つまり、表4における義務的環境におけるエラーの P1 と P2 を正用数に加えたものが、指示表現の分母になる（接続表現は、正用数 + C1 + C2）。

指示表現（接続表現）SOC =
$$\frac{\text{正用数}}{\text{義務的環境の数}}$$

③ TLU とは、SOC の計算式の分母に含めていなかった「禁止環境で使用された指示表現・接続表現のエラー数（P3 または C3）」も含めて計算した指標である。この指標は、過剰使用のエラーも計算式に入れていることで、結束詞の運用力の適切さを SOC よりも広くとらえることができる。

指示表現（接続表現）TLU =
$$\frac{\text{正用数}}{\text{義務的環境の数} + \text{禁止環境での使用エラー数}}$$

SOC と TLU はどちらかが優れた結束詞使用の指標であることではなく、異なる役割をそれぞれが果たす。SOC は必要な環境でどれだけ結束詞を使うことができるかを表し、TLU は結束詞に必要な環境と必要でない環境において、どれだけ正確にコントロールしながら使えるかということを反映する指標である（Pica, 1983）。

5 結果

5.1 記述統計

5.1.1 姉崎テスト

表5に、姉崎テストの記述統計を示す。得点の平均は、29点中27.39という約95%の正答率となっている。信頼性係数はクロンバックの $\alpha = 0.58$ であった。信頼性係数が低いのは、（合計）得点の分散が小さいこと（SD = 1.71）に起因すると考えられる。歪度が負の値であることと、尖度が2.0に近いことから、得点分布は27～28点を中心に集まって偏っていることがわかり、ほぼすべての学習者は十分に語順の（宣言的）知識があるということが示された。

時間の単位はミリ秒（1000ミリ秒 = 1秒）であるが、秒換算にすると1問平均6.04秒で解答されている。なお、この時間は正答のみの解答時間を用いて計算された。誤答の解答速度を含めなかったのは、正しく文法処理できた際の処理速度のみに焦点を当てたかったからである。最も速い学習者で4.4秒、最も遅い学習者で8.3秒であった。さらに、歪度と尖度の値が±2の間にあることと、Shapiro-Wilk の正規性の検定から、学習者の解答平均時間は最大値と最小値の間で正規分布していることが確認された（ $p = 0.26$ ）。

得点と時間の平均値の関係は、ほとんど相関がなかった（ピアソンの積率相関係数 $r = 0.06, p = 0.58$ ）。門田（2010）が日本人英語学習者の語彙処理での「知識＝正確さ」と「処理速度＝流暢さ」の乖離を指摘しているが、本研究では「文法処理」に

■ 表5：記述統計

	平均	SD	最小値	最大値	標準誤差	歪度	尖度
得点	27.39	1.71	21	29	0.19	- 1.35	1.85
時間（ミリ秒）	6040	916	4437	8323	104	0.27	- 0.51

N = 77

おいても同じ傾向、つまり語順の規則に関する「知識＝正確さ」と「処理速度＝流暢さ」の乖離が確認された。

5.1.2 ライティングタスク

ライティングタスクにおける総語数、結束詞（指示表現＋接続表現）、指示表現、接続表現の記述統計を表6に示す。学習者は平均90語程度で漫画のストーリーを書き、指示表現は平均10語程度、接続表現を6語程度使っていた（具体的なそれぞれの結束詞の頻度のデータは資料3を参照）。指示表現の方が多く使われる傾向にあったのは、人物を多く登場させているタスクの特徴の影響だと思われる。最小値と最大値に注目すると、総語数は49語から160語まで大きく差があり、指示表現を全く使わなかった学習者もいることがわかる。

■ 表6：記述統計（総語数と結束詞・指示表現・接続表現の頻度）

	総語数	結束詞	指示表現	接続表現
平均	90.19	16.47	10.47	6.00
SD	22.79	5.88	4.68	2.17
最小	49	3	0	1
最大	160	31	22	11
歪度	0.85	0.20	-0.18	-0.19
尖度	1.19	-0.24	-0.62	-0.55

SOC (Suppliance in Obligatory Context) と TLU (Target-Like Use) の記述統計を表7に示す（エラー種類別の頻度については資料4参照）。全体的に0.77から0.92の間の値、つまりパーセント換算だと77%から92%で正しく結束詞が使えていることがわかる。そして、歪度が負の値をすべて取っていることを合わせて考えると、分布が高い値に偏っていることが確認できる。以上から、今回の学習者はある一定レベル以上で結束詞を使えていることがわかる。また、SOC と TLU とともに、指示表現の方が接続表現に比べて値が低いので、指示表現の方がエラーの割合が多かったと考えられる。全体的には高い値が確認されたが、最小値を見ると、結束詞で0.31、指示表現で0.00、接続表現で0.50という結束詞の使用に問題がある学習者がいることもわかる。

■ 表7：記述統計（SOC と TLU）

	SOC			TLU		
	結束詞	指示表現	接続表現	結束詞	指示表現	接続表現
平均	0.86	0.80	0.92	0.82	0.77	0.91
SD	0.15	0.22	0.12	0.15	0.21	0.12
最小	0.31	0.00	0.50	0.29	0.00	0.50
最大	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
歪度	-1.65	-1.66	-1.52	-1.64	-1.59	-1.30
尖度	2.96	3.26	2.42	3.39	3.24	1.46

5.2 文法処理速度と結束性の関係

5.2.1 相関分析

姉崎テストの平均値（得点と解答時間）と、ライティングタスクにおける指標の関係を調べるため、ピアソンの相関係数を計算した（表8）。

得点に関しては、ライティングの総語数と接続表現にそれぞれ統計的に有意な弱い関係が見られたが（ $r = 0.28, r = 0.34$ ）、結束詞と指示表現は有意な関係ではなかった。特に、指示表現については、 $r = 0.02$ という無相関を表す値であった。一方、時間については、結束詞と指示表現も含めた4つのすべての指標と有意な負の相関関係が見られた。 r の値が負の値を取っているのは、時間が短い、つまり文法処理速度が速いほど、より多くの語数を書き、結束詞を多く使っているということを意味する。相関係数は $r = -0.27$ から $r = -0.36$ の間の値にあり、弱い相関関係があると言える。

■ 表8：ピアソンの積率相関係数 r

	総語数	結束詞	指示表現	接続表現
得点	0.28*	0.14	0.02	0.34**
時間	-0.36**	-0.32**	-0.27*	-0.27*

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

姉崎テストとライティングタスクの指標であるSOC と TLU の関係も調べるため、スピアマンの順位相関係数 ρ を計算した（注10）（表9）。得点とはすべての指標において有意な関係はなかったが、時間に関しては接続表現 SOC との関係が統計的に有意であり、弱い相関関係が見られた（ $\rho = -0.23, p < .05$ ）。

■ 表 9：スピーアマンの相関係数 ρ

	結束詞		指示表現		接続表現	
	SOC	TLU	SOC	TLU	SOC	TLU
得点	0.06	0.15	0.10	0.13	0.16	0.09
時間	-0.16	-0.12	-0.12	-0.10	-0.23*	-0.18

* $p < .05$

5.2.2 上位群・下位群の比較(1) —中央値分割—

文法処理の速い学習者と遅い学習者を比較するため、文法処理にかかった時間の平均値の中央値で77名を38名ずつ分けた^(注11)。上位群の平均時間（標準偏差）は5286ミリ秒（462）で、下位群は6796ミリ秒（581）であった。95%信頼性区間は、それぞれ[5134, 5437]と[6605, 6987]であった。2グループの平均値の差について対応なしの t 検定を行った結果、統計的に有意な差が認められた [$t(74) = -12.55, p < .01$]。なお、得点に関して、平均値（標準偏差）は上位群27.58（1.54）と下位群27.24（1.88）で、統計的に有意差がないことを確認した [$t(74) = 0.87, p > .05$]。以下、この上位群と下位群のライティングタスクにおける言語使用を比較していく。

表10から、総語数、結束詞、指示表現、接続表現

の頻度の平均値は、下位群より上位群の方が大きいことがわかる。対応なしの t 検定を行った結果、指示表現のみが有意傾向（ $p = 0.07$ ）で、残りはすべて5%または1%水準で有意差が確認された。さらに、効果量 r を計算した結果、総語数は効果量中、結束詞・指示表現・接続表現は効果量小であった^(注12)。

SOC と TLU に関して、上位群と下位群で比較した結果、すべての指標において上位群の方が下位群よりも大きい値を出している（表11）。しかし、Mann-Whitney の U 検定で中央値の差を調べた結果^(注13)、統計的な有意差は認められなかった。効果量 r を計算したところ、接続表現の SOC にのみ効果量小が検出された（ $r = -0.13$ ）^(注14)。

5.2.3 上位群・下位群の比較(2) —±1 SD 分割—

5.2.2においては、中央値を基準にして上位群と下位群に分けた（以下、上位下位比較(1)と呼ぶ）。しかし、このように独立変数の中央値を基準に分割することは、中央値付近に位置する複数の学習者が、全く違う2つの上位群・下位群に振り分けられてしまい、元々のデータにあった独立変数の個人差を消

■ 表 10：上位群と下位群における総語数・結束詞・指示表現・接続表現の頻度の差 (1)

	総語数		結束詞		指示表現		接続表現	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
上位群	98.11	19.84	18.18	4.71	11.53	4.27	6.66	1.76
下位群	83.21	22.92	15.05	6.35	9.63	4.78	5.42	2.36
t	-3.26		-2.50		-1.82		-2.61	
有意確率	0.00		0.012		0.07		0.009	
効果量 r	0.36		0.28		0.21		0.29	

自由度 = 74

■ 表 11：上位群と下位群における結束詞・指示表現・接続表現の SOC と TLU の差 (1)

	結束詞				指示表現				接続表現			
	SOC		TLU		SOC		TLU		SOC		TLU	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
上位群	0.88	0.12	0.84	0.11	0.82	0.18	0.80	0.17	0.94	0.09	0.92	0.10
下位群	0.85	0.16	0.81	0.16	0.78	0.23	0.76	0.22	0.90	0.14	0.89	0.14
U	648.5		663		651		665.5		627		653	
Z	-0.77		-0.61		-0.74		-0.59		-1.10		-0.79	
有意確率	0.44		0.54		0.46		0.56		0.27		0.43	
効果量 r	-0.09		-0.07		-0.09		-0.07		-0.13		-0.09	

してしまう危険性がある (MacCallum, Zhang, Preacher, & Rucker, 2002)。そこで、分析対象人数は減ってしまうが、文法処理速度の時間の平均値 ± 1 SD に基づいて、上位群 (15人)、中位群 (50人)、下位群 (12人) の3グループに分け、そのうちの上位群と下位群の比較も行うこととした (この分析を上位下位比較(2)と呼ぶ)。

解答平均時間 (標準偏差) は、上位群で4793ミリ秒 (211)、下位群は7509ミリ秒 (408) であった。95%信頼性区間は、それぞれ [4676, 4909] と [7249, 7768] であった。2グループの平均値の差について対応なしの t 検定を行った結果、統計的に有意な差が見られた [$t(25) = -22.39, p < .01$]。なお、得点に関して、平均値 (標準偏差) は上位群27.60 (1.59) と下位群27.83 (1.53) で統計的な有意差はないことを確認した [$t(25) = -0.38, p > .05$]。以下、この上位群と下位群のライティングタスクにおける言語使用を比較していく。

表12に示すように、上位群の方がすべての指標において下位群の数を上回っている。そして、対応なしの t 検定を行ったところ、上位下位比較(1)と比べると、指示表現と接続表現の間で逆転現象が見られた。上位下位比較(1)で有意傾向であった指示表現

($p = 0.07$) が、今回の上位下位比較(2)では統計的に有意になった ($p = 0.04$)。さらに、効果量も指示表現は効果量中に増加した。一方、接続表現は上位下位比較(1)で有意差があったにもかかわらず ($p = 0.009$)、この分析では統計的に有意ではなくなった ($p = 0.22$)。効果量は小のままであった。なお、総語数の効果量は大へ近づくように増加し、結束詞も効果量小から中へ増えた。

表13に示した上位群と下位群の SOC と TLU の平均値の差は、上位下位比較(1)に比べて、より大きくなっており、上位群の方が平均値が高い。Mann-Whitney の U 検定を行い、上位群と下位群の間の中央値の差を検定した結果、有意差は出なかった。上位下位比較(1)での結果と一致したことになるが、上位下位比較(2)では接続表現 SOC に有意傾向が見られた ($p = 0.08$)。加えて、効果量に関しても、上位下位比較(1)で接続表現 SOC は効果量小だったのが、上位下位比較(2)では効果量中になった。また、他の指標すべてにおいても効果量小が検出された。

5.3 ライティングの経験の影響

アンケートで15文以上の英語を書いた経験の頻度によって、未経験群・経験群(1)・経験群(2)の3グ

■ 表 12：上位群と下位群における総語数・結束詞・指示表現・接続表現の頻度の差(2)

	総語数		結束詞		指示表現		接続表現	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
上位群	98.53	19.89	19.07	5.62	12.40	5.33	6.67	1.80
下位群	77.75	23.40	14.08	5.84	8.50	3.83	5.58	2.68
t	2.50		2.25		2.13		1.25	
有意確率	0.02		0.03		0.04		0.22	
効果量 r	0.45		0.41		0.39		0.24	

自由度 = 25

■ 表 13：上位群と下位群における結束詞・指示表現・接続表現の SOC と TLU の差(2)

	結束詞				指示表現				接続表現			
	SOC		TLU		SOC		TLU		SOC		TLU	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
上位群	0.88	0.14	0.84	0.14	0.82	0.23	0.79	0.23	0.96	0.07	0.94	0.08
下位群	0.81	0.18	0.78	0.18	0.74	0.27	0.73	0.27	0.87	0.16	0.86	0.16
U	64.00		67.50		68.5		75		58.5		63.5	
Z	-1.27		-1.10		-1.06		-0.74		-1.73		-1.39	
有意確率	0.20		0.27		0.29		0.46		0.08		0.16	
効果量 r	-0.25		-0.21		-0.20		-0.14		-0.33		-0.27	

グループに分けた（それぞれ21名・18名・28名であった^(注15)）。経験群(1)とは、月に1回の練習したことがある者、経験群(2)は月に2回以上の練習経験がある者から成り立つグループである。

表14に経験の量が異なる3グループのライティングタスクにおける言語使用に関する記述統計を示す。結束詞に注目すると、未経験と経験(1)では14.71と14.50でほとんど差がないが、経験(2)で18.43へと急増している。

また、ライティング経験による指示表現と接続表現の頻度の平均値を95%信頼性区間を示すエラーバーを付け示す（図6、図7）。指示表現に関しては、経験群(2)において、頻度が増加していることがわかる。一方、接続表現は、経験群(1)において平均値が増加している。

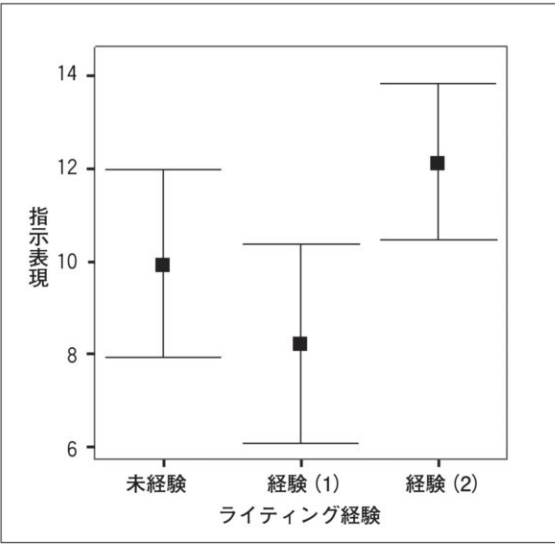
ライティングの経験の影響を調べるため、一元配置分散分析を行った。総語数に関しては、主効果が見られなかった [$F(2, 64) = 1.31, p = 0.28, \eta^2 = 0.04$]。しかし、結束詞 [$F(2, 64) = 3.79, p = 0.03, \eta^2 = 0.11$]、指示表現 [$F(2, 64) = 4.54, p = 0.01, \eta^2 = 0.13$]、接続表現 [$F(2, 64) = 3.82, p = 0.03, \eta^2 = 0.11$]

においては主効果が確認された。Scheffe の多重比較検定を行ったところ、結束詞に関しては3グループの間には5%水準で有意差が確認されなかった。指示表現では、経験群(1)と経験群(2)の間に有意差があった ($p = 0.02, d = 0.9$)。一方、接続表現に関しては、未経験群と経験群(1)の間に有意傾向が見られ ($p = 0.09, d = 0.76$)、未経験群と経験群(2)の間に有意差が確認された ($p = 0.048, d = 0.71$)。

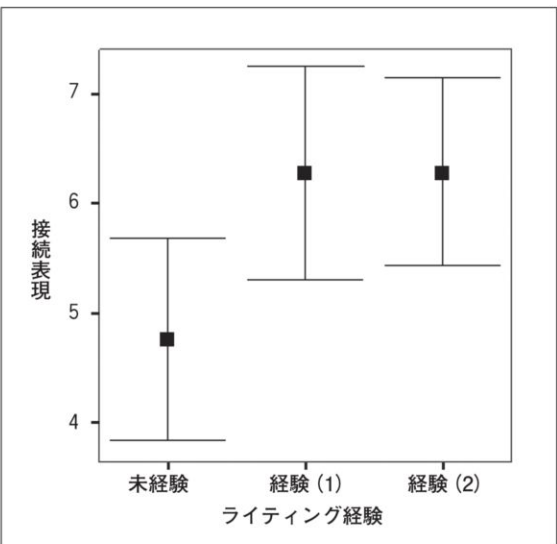
表15にライティングの経験ごとにライティング使用であるSOCとTLUの記述統計を示す。ライティングの影響を調べるため、Kruskal Wallis 検定^(注16)を行った。結果、結束詞TLUのみがライティングの経験によって、統計的に有意差に影響を受けていることが明らかになった [$H(2) = 6.42, p = 0.04$]。どこに有意な差があるのかを調べるため、Mann-Whitney の U 検定で未経験と経験(2)、経験(1)と経験(2)の中央値の差を検定した^(注17)。結果、経験群(1)と経験群(2)の間には有意差が見られなかったが [$U = 126, z = -2.55, p = 0.13, r = -0.24$]、未経験群と経験群(2)の間には統計的に有意な差が見られた [$U = 142, z = -1.52, p = 0.01, r = -0.39$]。

■ 表 14：ライティング経験の差による総語数・結束詞・指示表現・接続表現の頻度

	総語数		結束詞		指示表現		接続表現	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
未経験	84.86	15.65	14.71	5.78	9.95	4.46	4.76	2.02
経験(1)	86.17	21.60	14.50	5.59	8.22	4.35	6.28	1.96
経験(2)	94.68	28.11	18.43	5.46	12.14	4.36	6.29	2.21



▶ 図 6：ライティング経験による指示表現の頻度



▶ 図 7：ライティング経験による接続表現の頻度

■ 表 15：ライティング経験の差による SOC と TLU の差

	結束詞				指示表現				接続表現			
	SOC		TLU		SOC		TLU		SOC		TLU	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
未経験	0.83	0.20	0.77	0.18	0.77	0.25	0.73	0.23	0.89	0.14	0.88	0.15
経験(1)	0.83	0.18	0.79	0.18	0.73	0.29	0.71	0.29	0.93	0.09	0.93	0.09
経験(2)	0.91	0.09	0.87	0.09	0.87	0.11	0.86	0.11	0.91	0.12	0.90	0.13

6 考察

6.1 文法処理速度と結束性の関係

6.1.1 総語数と結束詞の頻度

結束詞と総語数における相関関係、上位下位比較(1)、上位下位比較(2)の3つの分析結果を表16にまとめる。総語数に関しては、得点と解答時間との有意な相関関係が見られ、上位下位比較(1)(2)でも効果量中が見られた。この結果から、より文法処理が速い学習者は多くの文章を書くことができる傾向があることがわかる。さらに、総語数と時間の相関係数が $r = -0.36$ で、得点との相関関係 $r = 0.28$ よりも大きいことから、文章を多く書くためには得点(=正確さ)よりも処理速度の方が重要であると考えることができる。総語数が多いということは、ストーリーの内容をより多く表現していることを示すと思われる、語彙処理速度の影響を調べた Snellings et al. (2004) の結果と同じ傾向が文法処理速度においても証明された。

さらに、つながりのある文章の指標である結束詞の指標(頻度・SOC・TLU)は、得点との有意な相関関係が見られなかったが、文法処理速度とは相関係数が $r = -0.32$ であった。上位下位比較(1)と上位下位比較(2)ともに、上位群の方が下位群より結束詞の使用が有意に多く、効果量小と中であった。以上の結果から、Suzuki (2010) と同様に、研究仮説(1a)が裏づけられた。つまり、「文法処理速度が速い学習者は、遅い学習者より結束詞を多く使うことができる」ということである。文法処理が自動化されている学習者は、ワーキングメモリ内の認知資源を節約することができ、文同士のつながりにも注意を向けながら、文章を書くことができたのではないかと考える。

単文の処理速度が速ければ、多くの語数が書けて、結束詞も多く使い、文と文をつなげて書けることが

わかったが、このことは英作文の質も高いということの意味しているのかもしれない。単文の文法処理速度は、結束詞の使用に関することだけでなく、(より広い意味での)つながりのある文章を書くために重要な役割を果たしている可能性が示唆される(文法処理速度の速い学習者と遅い学習者の英作文例の比較は資料5を参照)。

■ 表 16：総語数と結束詞の頻度の結果のまとめ

	相関 (得点)	相関 (時間)	上位下位 (1)	上位下位 (2)
総語数	0.28*	-0.36**	◎**	◎*
結束詞		-0.32**	○*	◎*

○ 効果量小, ◎ 効果量中, * $p < .05$, ** $p < .01$

なお、文法処理速度と結束詞の相関関係が0.8や0.9というように強い相関関係ではなく、 $r = 0.32$ という相関係数にとどまったのは、Suzuki (2010) の数値と一致している。単文レベルの処理速度と結束詞の使用は、直線的な関係ではなく他の要因に影響されることも示唆しているように思われるが、今後の調査が望まれる。

6.1.2 結束詞 SOC と TLU

次に、「文法処理速度が速い学習者は、遅い学習者より結束詞を適切に使うことができる」という仮説 H (1b) を検討する。上位下位比較(2)において、SOC と TLU においても効果量小が見られた(表17)。しかし、その差は、統計的には有意ではなく、他の相関分析や上位下位比較(1)でも効果量が検出されなかった。しかし、上位下位比較(1)(2)両者において、統計的有意差はなかったものの、上位群の方が下位群よりも得点の上では高かった。もし被験者の数などがもっと多ければ統計的有意差に達していた可能性は十分にあると言えるだろう。また、統計的な有意差が出にくかった理由として、今回の実験

協力者は、結束詞の使用の適切さが既に十分高い学習者が多くいた点が挙げられる。結束詞 SOC は、全体平均が86%で、TLU も82%と両者ともに8割を超えている。今回のようなストーリーを描写するタスクより、認知的な負荷が高く難易度が高いタスクにした場合にもっと結束詞の使用に差が見られるかもしれない。ただ、今回の研究の結果からは、仮説 H (1b) は支持される証拠が十分だったとはいえない。

■ 表 17：結束詞の SOC・TLU の結果のまとめ

	相関 (得点)	相関 (時間)	上位下位 (1)	上位下位 (2)
SOC				○
TLU				○

○ 効果量小, ◎ 効果量中, * $p < .05$, ** $p < .01$

6.2 指示表現と接続表現の比較

6.2.1 指示表現と接続表現の頻度

「使用頻度において、指示表現の方が接続表現に比べて、文法処理速度と強い関係にある」という仮説 H (2a) を検証するため、指示表現と接続表現の頻度における相違に関してデータを詳しく見てみる(表18)。

まず、文法処理速度との相関係数を見ると、指示表現と接続表現の両方において有意な関係が見られた。しかし、上位下位比較(1)では、接続表現の頻度のみ統計的な有意差があり、指示表現は有意傾向でとどまったが、両者ともに効果量は小であった。上位下位比較(1)では、文法処理の速度の違いが十分に上位群と下位群で反映されていない可能性が高く (MacCallum et al., 2002), より学習者間の文法処理速度の影響を詳細に見るため、上位下位比較(2)を行った。すると、接続表現には有意差はなくなり、指示表現が統計的に有意になり、効果量が中となった。効果量で相対的に指示表現と接続表現を比べると、指示表現の効果量中を出しており、文法処理速度は接続表現よりも指示表現とより強い関係がある、という仮説が一部であるが支持されたと言える。これは、Suzuki (2010) での結果と一致する。

■ 表 18：指示表現と接続表現の頻度に関する結果のまとめ

	相関 (得点)	相関 (時間)	上位下位 (1)	上位下位 (2)
指示表現		- 0.27*	○	◎*
接続表現	0.34**	- 0.27*	○**	○

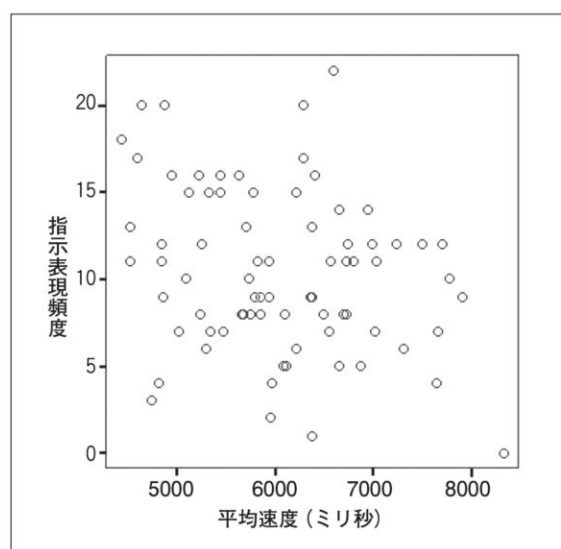
○ 効果量小, ◎ 効果量中, * $p < .05$, ** $p < .01$

文法処理速度が接続表現に比べて指示表現と関係が強い理由は、指示表現と接続表現の特徴の違いによると思われる。指示表現を使うためには、前の文の「意味」を保持すると同時に、「形式」に関する情報も処理しなくてはならない。例えば、Nancy was waiting for an airplane, and she asked staff flight schedule. という文を書くときに she を使うには前の文の意味に加えて Nancy (女性で単数) という言語形式の情報も記憶していないと使うことが難しい。一方、接続詞に関しては、前の文の「意味」さえ保持していれば、基本的に正しい接続詞を使うことができる。換言するならば、「意味」と「形式」の両方を処理しなければならない指示表現は、「意味」だけを処理すれば済む接続表現よりも認知資源を多く使うと推測される。そのため、文法処理速度が速くなっていて自動化されている学習者は、文を書く際に認知資源を節約でき、さらに文をつなげて書く際にも、指示表現を使うことができたのではないだろうか。このように「意味」と「形式」のマッピングは第二言語学習者にとって大変な困難を引き起こすものであり (VanPatten, 1996), その困難さを克服するために言語処理が自動化されていることが重要だと考える。

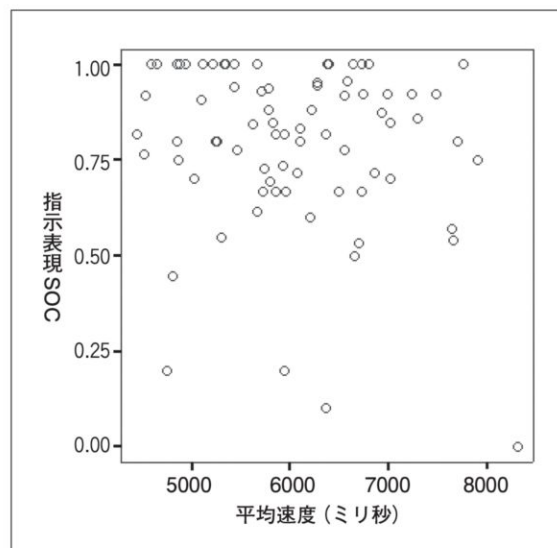
また、指示表現は使うべき環境で必ず使わなくてはならないが、接続表現は使わなくても文章を書くことが可能であることがあるため、文法処理速度の影響を受けなかったのかもしれない (Suzuki, 2010)。このことは、今回の研究で、文法処理速度が最も速かった学習者と、最も遅かった学習者で接続表現の使用数は3で同数であることから示唆される (資料5)。

なお、接続表現は処理速度だけではなく、得点とも有意な相関があったことから、文法の正確さも影響を与えていることが考えられる。一方、指示表現は得点と相関が全くなかったことから、上記は指示表現と接続表現の性質の違いを示していると思われる。

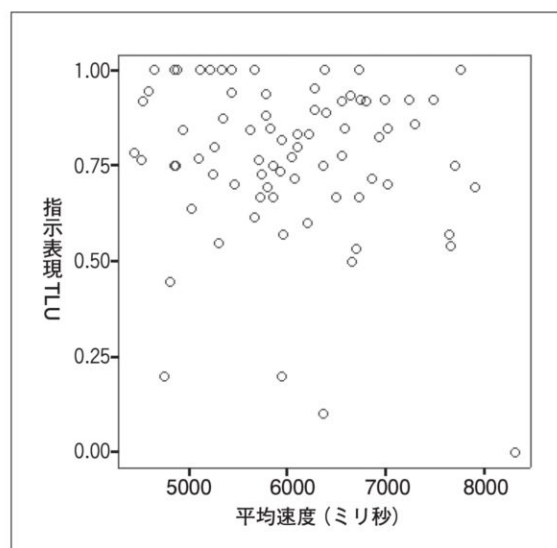
さて、なぜ指示表現は上位下位比較(1)の際の効果量小から、上位下位比較(2)で効果量中に増えたのだろうか。上位下位比較(2)では、速度の分布の真ん中あたり(6000ミリ秒付近)に分布している学習者(=中位群)を分析の対象から外しているため、それらの学習者が影響を与えたのではないかと推測される。速度と指示表現の頻度の散布図を確認してみると、平均速度(ミリ秒)6000から7000の間での頻度のバラツキが大きいことがわかる(図8)。同時に、指示表現 SOC (TLU) の散布図も興味深い分布を示しており、速度6000付近で、急激に SOC (TLU) の値が下がっていることがわかる(図9、図10)。これらのデータから、速度6000付近に属する中位群は、指示表現の使用量が一貫していない者を多く含み、使用の正確さに関しても低い傾向があると思われる。この中位群を、先ほどまでの上位群と下位群の結果に組み込んで考察すると、下位群は指示表現の使用が少なく、中位群になると多く使える者も出てくるが、使えない者も不正確に使ってしまう者も多く含み、上位群になると指示表現を多く使用できる者が多くなるというように指示表現使用の発達段階があるように考えられるのではないだろうか。しかし、この考察に関しては今後の更なる検証が必要である。



▶ 図8：散布図(文法処理速度×指示表現頻度)



▶ 図9：散布図(文法処理速度×指示表現 SOC)



▶ 図10：散布図(文法処理速度×指示表現 TLU)

6.2.2 指示表現と接続表現 SOC と TLU

頻度データでは指示表現の方が接続表現より文法処理速度と関係が強いという仮説が裏づけられたが、SOC と TLU のデータからは異なる結果が得られた(表19)。統計的な有意が見られたのは、時間と接続表現 SOC においてのみであった。効果量に関しては、上位下位比較(2)において、接続表現 SOC が中程度の効果量、接続表現 TLU、指示表現 SOC、指示表現 TLU は効果量小であった。使用の適切さにおいて、文法処理と一番関係が強いのは接続表現 SOC だということが効果量からも言えるだろう。以上の結果から、「使用の適切さにおいて、指示表現の方が接続表現に比べて、文法処理速度と

強い関係にある」という仮説 H (2b) は支持されなかったと言える。ただし、どの指標においても統計的に有意な差は認められなかったため、結果の一般化には注意が必要だと思われる。

接続表現使用の適切さの指標である SOC が TLU より文法処理速度と関係が強かったのは、TLU には文法処理速度だけでは説明できない他の要因が強く働いていたのではないかと推測される。SOC と TLU の違いは、TLU では接続詞の過剰使用エラーも計算に含めている点である。例えば文法処理速度が速く上位群に属する学習者でも、次のような過剰使用のエラーが見られた。Hana bites John. And the police come and John is arrested. Nancy gets her suitcase again and kisses Hana as the sign of 'Thank you!' (エラー下線部。平均解答時間5.441秒)。接続詞の過剰使用は日本人英語学習のライティングに関する先行研究で母語の影響によることが多いと指摘されており (小林, 2009)、このようなエラーは母語の影響など他の要因が大きいのかもしれない。

■ 表 19：指示表現と接続表現 SOC と TLU に関する結果のまとめ

		相関 (得点)	相関 (時間)	上位下 位(1)	上位下 位(2)
SOC	指示表現				○
	接続表現		- 0.23*	○	◎
TLU	指示表現				○
	接続表現				○

○ 効果量小, ◎ 効果量中, * $p < .05$, ** $p < .01$

6.3 ライティング経験の影響

6.3.1 頻度

総語数に関しては、正確さと処理速度が重要な役割を果たしているが、ライティング経験は影響を与えていないことがわかった。ライティングの経験を重ねることで多くの語数を書けるようになると通常は考えられるが、より1文1文を正確に速く産出できるようになることの方が、まず先に必要なのかもしれない。

結束詞に関しては、主効果が見られたにもかかわらず、多重比較では有意差が検出されなかった原因の1つとして、下位検定でのサンプルサイズが少なかったためだと思われる (注18)。しかし、主効果が見

られたことから、経験は結束詞に関して影響を与えていると言える。頻度の平均値に注目すると、未経験群と経験群(1)では、ほとんど差がないが、経験群(2)で急増する (表14)。月に2回以上の経験が重要であると言えるかもしれない。裏を返せば、月に1回程度の練習では、つながりのある文章を書けるようにはならないという可能性を示している。

指示表現の頻度に関しても、経験群(1)と経験群(2)の間で有意に頻度数が増えることが明らかになった。一方、接続表現に関しては、未経験群と経験群(1)の間で大きな差が見られる (図7)。差は有意傾向であり、有意差が出たのは未経験群と経験群(2)の間であったが、指示表現と増加点が異なる点が興味深い。接続表現は月1回の経験で使用数が増加するが、指示表現を使えるようになるには月に1回の経験では不十分であるという結果は、6.2.1に述べたように指示表現の方が接続表現よりも難易度が高いという事実を示しているのかもしれない。

6.3.2 SOC と TLU

ライティング経験は、結束詞・指示表現・接続表現のどの SOC に関しても影響を与えていないようであったが、結束詞の TLU には影響を与えている。結束詞 TLU において、未経験群と月に2回以上の経験群(2)の間に統計的に有意な差が見られた。このことから、ライティングの指導を月1回程度ではなく、複数回集中的に受けることで結束詞に必要な環境と必要でない環境において、正確にコントロールしながら使えるようになることが示唆される。

文法処理速度は TLU に影響を与えず、ライティング経験が影響を与えているのは、「結束詞を使うべきでない環境で使わないようになるには、実際に文章を書いて、過剰使用のエラーを犯し、それが訂正を受けて、初めてわかる」ということなのかもしれない。つまり、訂正フィードバックなどの否定的証拠 (negative evidence) (注19) を得ないと身につかない可能性がある。なお、文法処理速度は平均より速く、SOC が100%であるが、TLU が84.2%と低い学習者の英作文例を資料6に示す。

7 まとめ

7.1 文法処理速度の重要性

本研究の目的は、つながりのある文章を書くために文法処理速度が重要であることを証明することであった。文法処理速度が速い学習者は結束詞を多く使い、文と文をつながながら、多くの文を書くことができることが明らかになったと結論づけられる。また、文法処理速度が速くなれば、特に指示表現を多く使えるようになると考えられる。加えて、文法処理速度は、接続表現を使わなくてはならない環境で適切に接続表現を使うことができるための基盤となっていることも示唆された。

一方、使うべき環境で実際に使うことができることに加えて、使ってはいけない環境において使わないようになるには、ライティングの経験が重要な役割を果たすと思われる。また、そのライティングの経験は月に1回程度の練習では十分ではなく、より集中的な練習が必要なのではないかと示唆された。

しかし、作文の量に関しては、文法処理速度と処理の正確さが影響を与えるのにもかかわらず、ライティング経験は影響を与えないことから、文法処理速度の重要性が強調されるべきだと考える。

7.2 本研究から得られる示唆

冒頭でも述べたように、現在の高校のライティング指導は文法の正確さのみに重点が置かれ、流暢さという側面は今まで顧みられることが少なかった。本研究の結果から、流暢さの側面を意識した指導が必要であると考えられる。ライティングの場面に限らず、門田(2010)はCanale and Swain(1980)のコミュニケーション能力(Communicative Competence)の4つの能力に、言語処理の自動性を考慮した心理言語学的能力(一定の時間内に反応するべく、自動的・流暢に処理を行う能力)を加えるべきだと主張している。本研究で得られた文法処理の速度が文章を書く能力のために重要であるという結果は、心理言語学的能力の妥当性を裏づける1つの証拠になると考える。

語順規則という基礎的な部分での速度が文章を書くために重要であるということから、実践面において基本的な構文の産出速度を高める訓練の重要性がもっと強調されてしかるべきだと考える。文章を書

かせて経験を積ませる前に、しっかりと1文1文を正確に速く書けるようになることを優先した方が効果は高いかもしれない。

1文の文法処理速度を高めるには、①リスニングを通した文法学習、②繰り返し練習することの2点が重要だと考える。①は音声を通して学ばせることで、オンラインで(短い時間で)文法を処理しなければならない状況を作り出し、より効果的に文法処理を高めることができる。②は繰り返し学習することで、宣言的知識から手続き的知識へ文法知識を変容させることができると考える。

また、結束詞を使ってはいけない環境で使わないようコントロールする能力を身につけるには、実際に文章を書く経験が効果的であると考えられる。ライティングのフィードバックをする際には、文法処理速度でカバーできるエラー(=使うべき環境で結束詞を使えないエラー)よりも、「過剰使用エラー」に関して比重を置きフィードバックを与える方が効果的かもしれない^(注20)。与えるエラー訂正の数を絞ることで、教師の負担を軽減でき、より効率的な指導ができると考える。

7.3 今後の研究へ向けて

本研究の問題点としては、実験実施上の問題から被験者数が少なくなってしまった点にある。そのため、統計的な有意差が出るべきところで出ていない可能性もあるため、今後の追試が待たれる。

今後の課題は3つある。まず、文法処理速度とより広範な意味でのライティング能力の関係を調べることである。本研究では、つながりのある文章の指標として、結束詞の使用に焦点を当て、文法処理速度が速いと結束詞を多く使えることを明らかにした。しかし、結束詞が多いということはつながりのある文章の指標の1つにすぎないため、より多角的に学習者の英作文の質を評価することが必要である。例えば、物語の一貫性や内容に関して、主観的な評価を行うなどが考えられよう。2つ目は、文法処理速度とライティング能力の関係、そして、エラーの種類ごとのより詳細な分析を行うことである。具体的には、P2(a)の指示表現の不使用で主語に位置するものと目的語に位置するものに分けて分析することなどが考えられる。最後に、漫画のストーリーを描写するというライティングタスクよりも、説明文や議論文などの認知的に負荷の高いタスクを扱う

ことで、結束詞の使用状況をよりさまざまな角度から分析できると思われる。

謝 辞

本研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会の皆様、ならびに選考委員の先生方へ厚く御礼を申し上げます。助言者の池田央先生には的確なご助言をいただき、感謝申し上げます。刈羽村立刈羽中学校の姉崎達夫先生にはご多忙の中、コンピュータテストの作成ならびに実験の実施に際し、多大なるご協力とご助言をいただきました。心より御礼を申し上げます。研究の重要な局面で多くの貴重なアドバイスをいただきました恩師の東京学芸大

学の金谷憲教授、馬場哲生教授、高山芳樹准教授には、心から感謝申し上げます。本研究の実施においては、大田悦子先生、田村不二美先生、河野継世先生の3人の先生にご協力いただきました。また、研究に協力してくださった東京学芸大学の仲間である遠藤緑さん、羽鳥友希恵さん、穂坂多恵子さん、脇真由美さん、武田直志さん、前崎奈美さん、高木哲也さん、布谷奈津子さん、そしてライティングタスクの評価をしてくださったAndy Bevan 先生とChad Hanashiro さん、ライティングタスクの絵を書いてくださった漆原彩美さんに御礼の言葉を述べたいと思います。

注

- (1) brain activity measure の訳語は、「脳の活動の測定」となるが、内容をより正確に伝えるためにこのように訳した。
- (2) 日本語と英語の語順は、それぞれ SOV と SVO が基本であり、日本人英語学習者が文を産出する際に、(SVO が基本語順である母語を持つ英語学習者に比べて) 認知的負荷が高いと考えられる。
- (3) 同じ操作キーを複数回押すことでテストが強制終了するように設定されているため、練習の段階で複数回押さないよう注意を促したが、素早く押そうという気持ちからか、多くの者がエラーを起こしてしまった。
- (4) パイロット調査を行い、代名詞・接続詞の使用状況、所要時間、必要な単語などを確認して、タスクを作成した。
- (5) 分析の際に明らかになったことであるが、Wh-疑問文の1問で解答が2パターン可能なものがあったため、分析から外した。
- (6) 日本語の文をすべての学習者が十分に理解できるように1.5秒の提示時間を設定した。
- (7) 解答時間の測定に関しては、マウスよりもキー入力の方が精度が高いため、矢印キー入力が採用されている(姉崎, 2009, p.28)。
- (8) 文と文を結ぶ and のみを数えた(Nancy and the staffのような名詞をつなぐ and は分析対象から外した)。
- (9) エラー判断に不一致が見られた箇所(どちらか1名のNSのみがエラーだと判断した箇所)においては、ただ単にNSが見落としていた可能性もあるため、再度もう一方のNSに正誤を判断してもらった。以上の過程を経て、エラー判断の一致率の内訳は以下のとおりとなった。

指示表現エラー	P1	P2(a)	P2(b)	P3(a)	P3(b)	平均
一致率	1.00	0.81	0.99	0.63	0.75	0.83
接続表現エラー	C1	C2		C3		平均
一致率	0.48	0.73		0.64		0.62

- (10) SOC と TLU はパーセントであるため、順序尺度として考え、ピアソンの相関係数ではなく、スピアマンの順位相関係数 ρ を計算した。
- (11) 分布の中心にいた学習者を1名分析から外した。
- (12) 効果量 r は、以下の式で計算した(Field, 2005)。

$$r = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + df}}$$

- また、効果量の大きさの基準は、効果量小($r = 0.1$)、効果量中($r = 0.3$)、効果量大($r = 0.5$)である(Field)。
- (13) SOC と TLU は順序尺度として考え、 t 検定の代わりにノンパラメトリック検定である Mann-Whitney の U 検定を行った。なお、 t 検定も同じように行ったが、有意差に関して結果は変わらなかった。
- (14) ノンパラメトリック検定の際の効果量 r は、以下の式で計算した(Field, 2005)。

$$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$

- (15) 経験があると書いたが、頻度について記入していなかった10名は分析対象から外した。
- (16) TLU と SOC が順位尺度であるため、3つ以上の対応なしの中央値の差の比較を行った。
- (17) Kruskal Wallis 検定後の多重比較に関しては複数の方法があるが、ここでは Field (2005, p.566) に従った。主効果が見られた結束詞に関して、未経験群と経験群(1)、経験群(1)と経験群(2)の比較を選択し、2回の検定をかけた。そのため、第一種の誤りが起こる確率を抑えるためボンフェローニ補正を行い、有意水準は $5\% / 2 = 2.5\%$ とした。
- (18) 青木繁伸氏の HP より: <http://aoki2.si.gunma-u.ac.jp/lecture/mb-arc/arc028/03088.html> (2011 年 4 月 15 日取得)
- (19) 否定的証拠とは、学習言語では非文法的で言えないということを示す情報のことである(Long, 2007, p.76)。
- (20) 「過剰使用エラー」の具体例として、学習者が実際に書いた英作文例を以下に挙げる。... Nancy asked Hana to run after him. Hana caught up with him

and bite him. Thanks to Hana, John is arrested and her suitcase returned from him to her.

前者の下線部は「指示するものが前方にないエラー」

で、後者の下線部は「指示表現の不自然な繰り返しエラー」のことを指す。

参考文献 (*は引用文献)

- * 姉崎達夫.(2009).「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—」. *STEP BULLETIN*, vol.21, 14-30.
- * Backman, L., & Palmer A.(2010). *Language Assessment in Practice*. New York: Oxford University Press.
- * Canale, M., & Swain, M.(1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- * Carrell, P.L.(1982). Cohesion is not coherence. *TESOL Quarterly*, 16(4), 479-488.
- * Chiang, S.(1999). Assessing grammatical and textual features in L2 writing samples: The case of French as a foreign language. *Modern Language Journal*, 83(2), 219-232.
- * Chiang, S.(2003). The importance of cohesive conditions to perceptions of writing quality at the early stages of foreign language learning. *System*, 31(4), 471-484.
- * DeKeyser, R.(2007). *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- * Dörnyei, Z.(2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- * Dueraman, B.(2007). *Cohesion and Coherence in English Essays Written by Malaysian and Thai Medical Students* (Unpublished master's thesis). Prince of Songkla University, Thailand.
- * Field, A.(2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2nd ed). London: Sage Publications.
- * Gor, K., & Vatz, K.(2009). Less Commonly Taught Languages: Issues in Learning and Teaching. In: M.H. Long & C. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*. (pp.234-249). Singapore: Wiley-Blackwell.
- * Halliday, M.A.K.(2000). *Introduction to Functional Grammar*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- * Halliday, M.A.K., & Hasan, R.(1976). *Cohesion in English*. Singapore: Longman.
- * Hayes, J.R.(1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing* (pp.1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- * Johnson, P.(1992). Cohesion and coherence in compositions in Malay and English. *RELJ Journal*, 23(2), 1-17.
- * 門田修平.(2010).『第二言語における語彙処理と文処理のインターフェイス：日本人英語学習者への実証研究』. 科学研究費補助金<基礎研究(C)>研究成果報告書(課題番号：19520532).
- * 金谷憲編著.(1994).『定着重視の英語テスト法』. 東京：河源社.
- * 金谷憲編著.(2006).『英語診断テスト開発への道』. 東京：英語運用能力評価協会(ELPA).
- * 神崎高明.(1994).『日英語代名詞の研究』. 東京：研究社出版.
- * Khalil, A.(1989). A study of cohesion and coherence in Arab EFL college students' writing. *System*, 17(3), 359-371.
- * 小林雄一郎.(2009).「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.
- * 国立教育政策研究所.(2003).「平成15年度教育課程実施状況調査 教科別分析と改善点(中学校・英語)」pp.4-5. Retrieved from http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h15/H15/03001051030007004.pdf
- * Liu, M., & Braine, G.(2005). Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates. *System*, 33(4), 623-636.
- * Long, M.(2007). *Problems in SLA*. U.S.A.: Lawrence Erlbaum Associates.
- * MacCallum, R.C., Zhang, S., Preacher, K.J., & Rucker, D.D.(2002). On the practice of dichotomization of quantitative variables. *Psychological Methods*, 7(1), 19-40.
- * 松沢伸二(著)・佐野正之・米山朝二(監).(2002).『英語教師のための新しい評価法』. 東京：大修館書店.
- * Meisuo, Z.(2000). Cohesive features in the expository writing of undergraduates in two Chinese universities. *RELJ Journal*, 31(1), 61-95.
- * 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』p.13. Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afildfile/2010/01/29/1282000_9.pdf
- * 文部科学省.(2010).中学校学習指導要領解説 外国語編 p.13. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chukaisetsu/index.htm
- * Norment, N.(1994). Contrastive analyses of cohesive devices in Chinese and Chinese ESL in Narrative and expository written texts. *Chinese Language Teaching Association Journal*, 29(1), 49-81.
- * 岡田妙・奥村清彦・時岡ゆかり.(1995).「大学における英作文指導の在り方：英作文実態調査の報告」.『JACET 全国大会要綱』. 34, 190-193.

- * Pica, T. (1983). Methods of Morpheme Quantification: Their Effect on the Interpretation of Second Language Data. *Studies in Second Language Acquisition*. 6(1), 69-78.
- * Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- * Pienemann, M. (Ed.) (2005). *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- * Segalowitz, N. (2003). Automaticity and Second Languages. In C. Doughty & M.H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.382-408). New York: Blackwell.
- * Segalowitz, N. (2010). *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. New York: Routledge.
- * Snellings, P., Van Gelderen, A., & De Glopeer, K. (2004). The effect of enhanced lexical retrieval on second language writing: A classroom experiment. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 175-200.
- * Suzuki, Y. (2010). *What Makes Learners Write Cohesively?— On Automaticity in Syntactic Processing*. (Unpublished master's thesis). Tokyo Gakugei University, Tokyo.
- * 東京都中学校英語教育研究会研究部. (2005). 「中学語彙リスト H.18以降」. Retrieved from <http://www.eigo.org/kenkyu/>
- * VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. USA: Alex Publishing Corporation.

以下の漫画のストーリーを、この漫画を見たことがない人にも伝わるように書いてください。

注意事項

①制限時間 : 20 分

②辞書使用: 不可

③日本語使用: 不可

※分からない単語がある時は、下の単語を使っても構いません※

空港 airport

盗む steal

スーツケース suitcase

逃げる run away

追いかける run after

追いつく catch up with

噛む bite

逮捕する arrest

登場人物の名前



Nancy



John



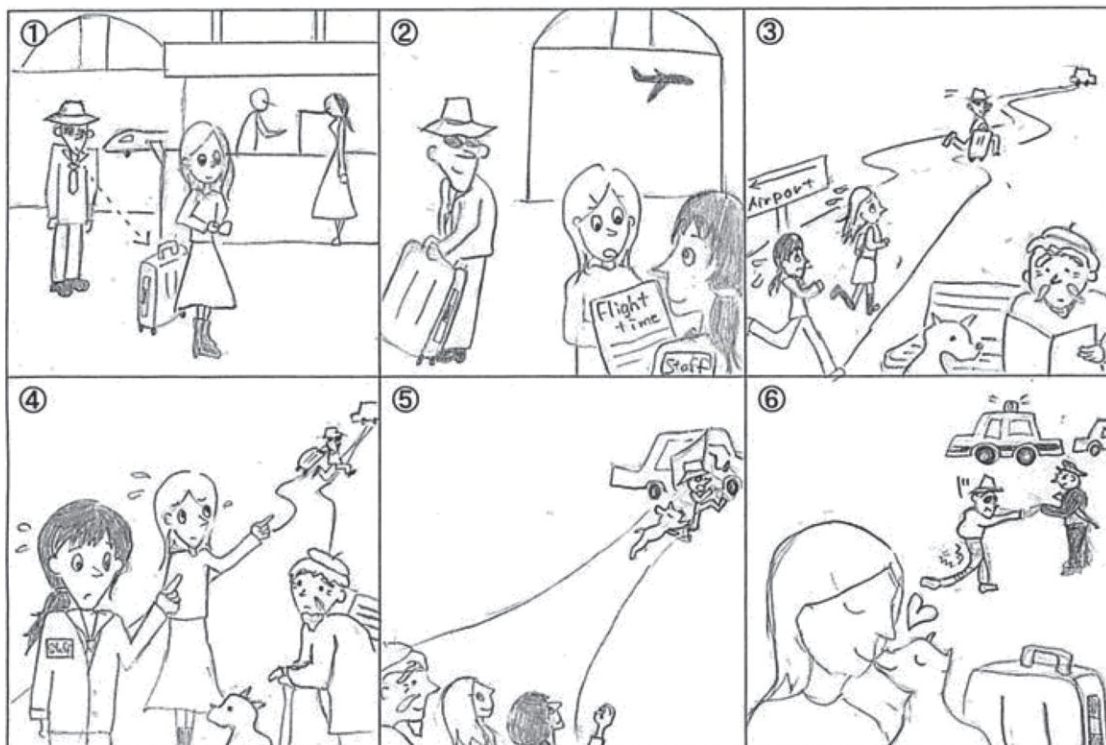
Hana



old man



staff



資料2：姉崎テストの問題

番号	問題文	解答
1	彼女は、かわいい人形を買った。	She bought a pretty doll.
2	彼の家族は、東京に住んでいました。	His family lived in Tokyo.
3	私は、彼に一度会ったことがある。	I have met him once.
4	トムは、アメリカの歴史について学びました。	Tom learned about American history.
5	私の息子は、ドアを開けた。	My son opened the door.
6	私は、英語の単語を覚えることができる。	I can remember English words.
7	彼は、大きな木を見た。	He saw a big tree.
8	あなたの弟は、窓を割った。	Your brother broke the window.
9	私の父は、植物を切ります。	My father cuts the plant.
10	彼女は、韓国の歌を聞きます。	She listens to Korean songs.
11	あなたは、日曜日に働きますか？	Do you work on Sundays?
12	あなたは、スポーツをしますか？	Do you play any sports?
13	彼は、ドイツに行ったことがありますか？	Has he been to Germany?
14	あなたは、大学生ですか？	Are you a university student?
15	あなたは宿題を終わらせましたか？	Have you finished your homework?
16	彼らの本はとても古いですか？	Are their books very old?
17	彼は、とても速く泳ぎますか？	Does he swim very fast?
18	このペンを使ってもよいですか？	Can I use this pen?
19	あなたは、6時に来れますか？	Can you come by six?
20	彼は教会を建てましたか？	Did he build a church?
21	それをどこで買いましたか？	Where did you buy it?
22	あなたのお母さんの誕生日はいつですか？	When is your mother's birthday?
23	夏休みはどうでしたか？	How was your summer vacation?
24	どうして彼女は昨日泣いていましたか？	Why was she crying yesterday?
25	彼はいつテレビを見ますか？	When does he watch TV?
26	彼はそれをどこに送りましたか？	Where did he send it?
27	どうして彼が好きなんですか？	Why do you like him?
29	どうやって中国語を勉強しましたか？	How did you study Chinese?
30	今日は、何を食べましたか？	What did you eat today?

(注) 問題28は、分析対象外のため削除した。

資料3：結束詞・指示表現・接続表現の全体の粗頻度

	結束詞		指示表現		接続表現		等位接続詞		従属接続詞	
	全体	正用数	全体	正用数	全体	正用数	全体	正用数	全体	正用数
頻度	1330	1268	848	806	482	462	385	369	97	93
最小値	3	3	0	0	2	1	0	0	0	0
最大値	35	31	26	22	11	11	10	9	5	5

資料 4：結束詞・指示表現・接続表現のエラーの粗頻度

	指示表現					接続表現			P 合計	C 合計
	P1	P2 (a)	P2 (b)	P3 (a)	P3 (b)	C1	C2	C3		
頻度	12	130	38	15	15	13	24	7	210	44
最小値	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
最大値	2	11	3	2	2	2	2	3	12	4

資料 5：文法処理速度の違う学習者の英作文

文法処理速度が最も遅い学習者の英作文（下線：接続表現）

In the airport, John watched a suitcase that it's Nancy. John stool the suitcase when Nancy talked a staff. John ran away and Nancy and staff ran after. Nancy and a staff asked an old man and Hana that is a dog to catch John. Hana caught up with John and bited leg. John was arrested police later.

得点	時間	総語数	指示表現	接続表現
27	8323	59	0	3

文法処理速度が最も速い学習者の英作文（イタリック体：指示表現, 下線：接続表現）

Nancy was in a airport. *She* had a suitcase. John was in airport too. *he* found *her* suitcase. *he* stole *it* while *she* was asking airport staff about flight time. Nancy and the staff found *it* stolen, so *they* ran after *him* running away. There were old man sitting on the chair by the street *they* ran after *him*. *They* told *him* that Nancy's suitcase was stolen by John. *he* told *his* dog, Hana to catch John. Hana ran after and catch up with *him*. *She* bote *him* to catch finally *he* was arrested by police man. Nancy kissed Hana.

得点	時間	総語数	指示表現	接続表現
28	4437	101	18	3

資料 6：TLU が低い学習者の英作文

Nancy was at an airport with *her* suitcase. When *she* asked a staff what time *her* flight is, John stole *her* suitcase. Since *he* ran away, they ran away *him*. But *he* was faster than *them*. On *their* way, there was an old man with *his* dog. The old man asked *them* what's the matter with *them*. So, *they* told *him* the case. After *that* *his* dog started running and caught up with John. The dog biting John, *he* stopped me and was arrested. *She* thanked the dog a lot.

(注) 太字は P3 (a) エラー, 太字二重線は P3 (b) エラー

得点	時間	総語数	指示表現	接続表現
28	4940	91	16	7

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

概要

児童にコミュニケーション能力の素地が求められている外国語活動。

筆者は一人一人の児童に、素地にとどまらず、コミュニケーション能力を無理なく高めていくことをめざし、実践を行っている。

本研究では、次の2点を実践した。

- ① 単元を通して活動意欲の持続を促すために、Output もしくは Output 的な活動の充実を図る実践
- ② 地域教材「Joy! Joy! English!」を制作し、Output 的な活動で活用し、コミュニケーション能力を育む実践

筆者が平成15年に設立したAEENの会員にも実践協力してもらい、児童の自己評価（活動評価）の分析をすることを通して、上記2点の検証にアプローチした。

現在使用している「英語ノート」では、Output もしくは Output 的な活動を仕組むことはなかなか難しい。しかしながら、充実した Output は、児童の活動意欲を持続させること、および、本研究で多くの児童に試用してもらった「Joy! Joy! English!」が、コミュニケーションで児童が意欲的に取り組むことのできる教材であることを検証することができた。

1 はじめに

平成23年度より小学校において外国語活動が完全実施される。実施にあたり、各学校には移行期間に引き続き英語ノートの他、指導書や英語ノートデジタル版などの教材が配布される予定である。それら

を活用し、児童に「コミュニケーション能力の素地」を育むことが求められている。

「素地を育む」という観点で児童の姿や活動を見取る必要が出てきたことにより、児童が意欲的に取り組む外国語活動をどのように構成し、指導に結びつけていくのかが喫緊の課題として立ちはだかっている。

筆者は、これまで約10年間にわたる外国語（英語）活動の実践をもとに、Output もしくは Output 的な活動に着目し、児童の活動意欲を持続させ、さらに高めていく指導の一方策を提案していくこととする。

1.1 研究の経過と研究の動機

1.1.1 研究の経過

筆者は平成13年、北海道教育委員会より H/TEP (Hokkaido Teachers English Project) 事業の一環としてカナダ・アルバータ州立大学に派遣された。その目的は、ESL の指導方法である B-SLIM (Bilash's Success-guided Language Instructional Model) を学び、帰国後、小学校英語活動の指導に生かすことである。

派遣後、前勤務校（旭川市立日章小学校）では、校内研修体制・研究内容を再構築し、翌年より B-SLIM を導入した英語活動を研究領域に据え、校内研究を推進した。

また、平成19年には現勤務校に転勤し、前任校同様、B-SLIM を核にした外国語活動を研究領域とし共同実践研究を推進した。

そのような中で、前任校は文部科学省より、平成19年度から2年間、「小学校英語活動等国際理解活

動推進事業」拠点校に、また、現勤務校は平成21年度「外国語活動における教材の効果的な活用及び評価の在り方等に関する実践研究事業」実践校に指定され、外国語活動研究において旭川市のみならず上川管内を牽引する役割を担った。

一方、筆者は、B-SLIM の普及をめざし、平成15年に AEEN (Asahikawa English Education Network) を設立し、8年間の活動で、60回を超えるワークショップや授業研究会、講演会などを開催し、延べ2000人以上の参加者を得た。

本研究においては、AEEN 会員の方々に協力を依頼し、地域教材の制作支援や実践を提供していただくことになっている。

1.1.2 研究の動機

従来行われてきた英語活動と新設の外国語活動では、「ねらい」や「目標」の違いもあることから両者を単純に比較はできないものの、筆者は平成19年以降漠然とした「違和感」を抱えながら外国語活動の実践にあたってきた。その「違和感」がどこに起因しているのか、さまざまな角度からアプローチしながら手探りの実践を続けた。

約10年間、児童に対して行った「振り返りカード」(自己評価シート)の中に手がかりを求め分析してみたところ、本研究の仮説とも言うべき以下の2点を見いだすことができた。

- (1) 高学年の児童にとって、単元の終わりに位置づけられている活動 (Output もしくは Output 的な活動) に対する期待感が、そこに至るまでの活動意欲の持続につながっているのではない。
- (2) コミュニikatibな Output を通して、「言えた。伝えることができた」という達成感や喜び、満足感などが児童の動機づけとなり、活動意欲の高まりにつながっているのではない。

【H17～22 単元終了時の自己評価シート：25回分、対象者＝日章小学校・北光小学校5・6年児童】

外国語活動の目標には、「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…コミュニケーション能力の素地を養う」と示されている。この文言からは、必ずしも筆者が従来行ってきたよう

な Output もしくは Output 的な活動は求められてはいない。慣れ親しむという活動で事足りるのである。ただ、知的な活動も求め始める高学年の児童にとって、慣れ親しむ活動だけでは、活動意欲の持続や高まりを期待できないと筆者は考えている。

平成19～20年度、単元を終えた後に、教師自身の Reflection (授業評価) を行い、さらに「振り返りカード」で児童の評価や感想に目を通した。そのたびに、「この活動でよかったのか」、「他に活動を充実させる方策はなかったのだろうか」という思いを持ち続けた。児童の自己評価における「達成感・満足感」と「活動への関心・活動意欲」が従来に比べて低い割合が続いたからである。これが筆者の「違和感」の源であり、本研究の動機となった。

1.2 研究構想

まず、平成13年度から7年間の英語活動の実践から、児童の「満足感・達成感」や「活動への関心・活動意欲」が比較的高かった単元や活動を洗い出してみた。5・6年生の児童の自己評価を抽出して分析【単純比較＝自己評価は4段階評価で行い、観点ごとにA, B (A＝強く思う B＝思う) 合わせて95%を目安に20単元を抽出】してみたところ、次の2点が明らかになった。

- (1) 外国人や外部講師などを招いた交流活動のように、直接体験をしたときや自分の使った英語が相手に伝わったときに、児童の満足感や達成感が高いという結果が示されている。
- (2) 児童にとって身近な環境 (人・物・場所など) を用いた活動をしたときには、児童の関心や活動意欲が高いという結果が示されている。

平成19～20年度、5・6学年を担当し、5年時はB-SLIM を中心に自作教材を使用し (英語ノートは3割程度使用)、6年時にはほぼ毎回英語ノートを使用し、B-SLIM による活動を進めた。

英語ノートを3年間使用してみたとき、言語材料 (語彙や文型) の量やその配列について、支障となる要素は少なく、年間35時間を構成する素材としては、十分であると考えている。

ただ、単元の終末段階での活動が、英語ノートを

用いた活動や英語ノートの巻末にあるカードを使つての模擬体験活動 (Bingo や Interview game) など、これまで実践してきた Output に比べ、ダイナミックさに欠けることは否めない。B-SLIM で言う Intake の Using it ステージなのである。

文部科学省は、外国語活動を行う際に、必ずしも英語ノートを使う必要はないという見解である。しかし、勤務校や地域内の多くの学校では、英語ノートを使用し、英語ノートに基づいた年間指導計画を作成し使用している現状にあり、「使わざるを得ない環境」の中にあった。

その中で、英語ノートのある程度使用しながら、コミュニケーション活動の素地を育むことにとどまらず、あえて「豊かなコミュニケーション活動」の実現をめざした。そのために、各単元の最後に Output 的な活動を位置づけ、実践を行うこととした。

2 研究の目的および研究の方法

本研究の最終的な目的は、外国語活動を通して豊かなコミュニケーション活動を実現することである。具体的には、児童個々の活動意欲を持続させ、Positive Attitude を育み、活動後に伝え合うことの楽しさや達成感、満足感などを感じさせることを目標として位置づけている。

以下2点の本研究に関する内容については、日常の授業を中心に据え、検証していくという方針をとった。

- | |
|---|
| <p>(1) コミュニケーション活動の在り方
～ Output を充実させることが学習者のモチベーションを高め、活動意欲を持続させる
【自己評価抽出分析(1)をもとに】</p> <p>(2) 「英語ノート」の効果的な活用の在り方
～ 地域外国語補助教材「Joy! Joy! English!」の使用が豊かなコミュニケーション活動を実現する
【自己評価抽出分析(2)をもとに】</p> |
|---|

研究計画については、図1 (p.56) のとおりである。

2.1 B-SLIM の導入— B-SLIM で求める Output の姿

B-SLIM では、活動の終末に行われる Output を重視している。また、B-SLIM では、Output の要素を以下のように明確に示している。

- | | |
|-----------------|------------------------|
| (1) Personal | — 自分が、直接に、英語でアプローチする |
| (2) Creative | — 表現や考えを自分で生み出す |
| (3) Integrated | — 学んだ語彙や文、表現などを統合して表す |
| (4) Spontaneous | — 自分で行おうとする自発的なものであること |

筆者は、言語を取り扱う活動において、とりわけ母国語以外の指導にあたっては、この Output の場におけるコミュニケーション体験が、次の活動への Motivation を形成したり、言語運用能力を高めたりするものであると考えている。「コミュニケーション能力の素地の育成」という観点で考えたときに、Output の場を経験しない活動では、Activity などの楽しさや新しい表現に触れたことによる満足感という側面の素地しか形成できないと考えている。

2.2 これまでの実践 (Output を中心に)

これまでの勤務校では Output の場を可能な限り英語 (外国語) 活動の終わりの段階に位置づけて実践してきた。「最後に行う Output の際に必要な語彙や表現を学び、活動を Small Step で展開させていく」(活動のストーリー化) という見通しを持たせ、Output への期待感を持続させながら活動に取り組むことができるように内容を構成した。Output を意図的に組み立てることにより、活動に向かう児童の意欲や態度を高め、児童のコミュニケーション能力を高めていくことも視野に入れ、実践に取り組んだ。

実践を通して Output の段階で英語を使って交流することができたり、使用した英語が認められたり (賞賛されたり) したときに、児童は一連の取り組みに自信を持ち、もう一段ステップアップした意欲で次の活動に向かうことを、児童の自己評価などで確認することができた。

PLAN

- ① 豊かなコミュニケーション活動を伴う Output を行うことで、児童は意欲的に外国語活動に取り組む
- ② コミュニカティブな Output を実現するために、地域外国語活動補助教材「Joy! Joy! English!」を活用する

PREPARATION

- ① コミュニカティブな Output を位置づけた年間指導計画の作成（完了）
- ② 地域外国語活動補助教材「Joy! Joy! English!」の制作…AEEN と共同研究
- ③ 指導方法の共有化…第 2 言語指導方法【B-SLIM】の導入・実践
（平成 20 年度より共同実践開始）

実践 (DO) I

- ① 北光小学校における実践
 - ・豊かなコミュニケーション活動に視点を当てた外国語活動の実践
 - ・コミュニカティブな Output を位置づけた外国語活動の実践
 - ・B-SLIM に基づきスモールステップで構成し Output につなぐ外国語活動の実践

実践 (DO) II

- ② AEEN 会員による実践
 - ・新たに制作した 4 題材を含めた授業実践（4 名）
 - …「実践のまとめ・課題・改善点」の提供

実践 (DO) III

- ③ AEEN における制作活動
 - ・「Joy! Joy! English!」4 題材の制作
 - ・「活用の手引き」の作成
 - ・外部研究協力者による監修



評価 A

(= ASSESSMENT)

- ① 9 月：B-SLIM の考案者である Olenka Bilash 博士による評価（於 北海道立教育研究所）
- ② 10 月：第 4 回「Let's Enjoy English!」（旭川市）実践 I ～ III の発表、その後の話し合いにおける評価

実践のサイクル化



- ① ホームページより発信した「Joy! Joy! English!」をもとに、実践をしていただき、成果や課題を集約（12 名に研究協力を依頼済み）

評価 B

(= ASSESSMENT)

- ① 北光小学校研究部・AEEN 研究部における改善点を中心とした評価
- ② 筆者（小山）の視点に基づく研究の全体評価

再構築・再実践 (RE-PLAN・RE-DO)

- ① 研究の再構築・実践計画

（平成 21 年 12 月作成）

▶ 図 1：研究計画

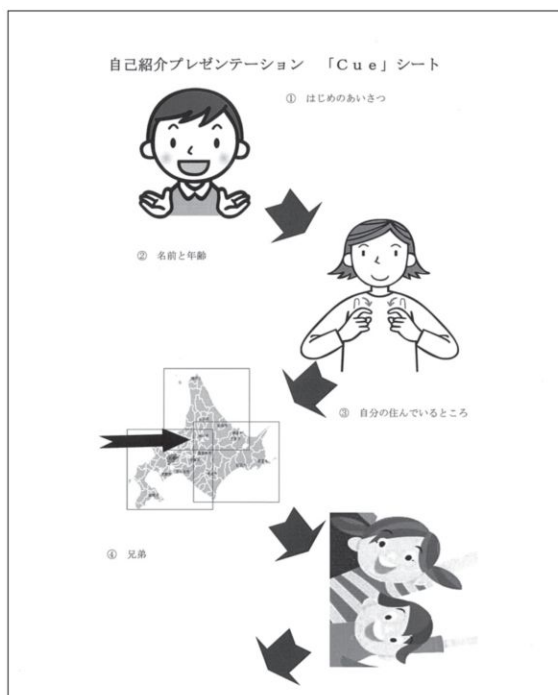
3 具体的な Output の取り組み

3.1 Output 的な活動

「英語ノート」導入以前は、指導計画を時間的なゆとりを持って構成することができ、Output に向けた準備（練習）などに充当することができた。しかし現在は、各 Lesson の前半（1・2 時間目）は、英語ノートを中心に使用しながら、その指導を

B-SLIM で行い（Input から Intake の Getting it ステージまで）、後半（3・4 時間目）は、自ら開発した教材をもとに Intake の Using it ステージに十分時間を費やし、Output 的な活動につなぐことを意識した外国語活動を行っている。

Output 的な活動とは、先に示した Output の要素のすべてを取り込むことはできないものの、可能な限り Output に近づけた活動を意味している。そこで、題材や言語材料などに合わせ、以下 3 点を



▶ 図2：自己表現活動（自己紹介）Picture Cue テンプレート

Output 的な活動として実践した。

- | | |
|-------------------------|---------|
| (1) 自己表現活動 | (図2 参照) |
| (2) プレゼンテーション活動 | |
| (3) Pair Work による模擬交流活動 | (図3 参照) |

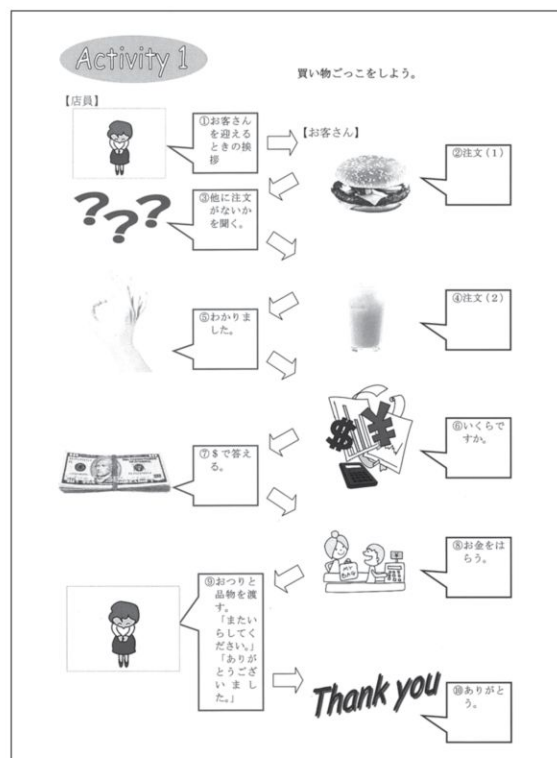
(1)～(3)については、Picture Cue を多く活用し、中でも(3)については、場の設定に配慮しながら実践した。

また、単元の終わりに位置づけた Output 的な活動の他にも以下の取り組みを実践してきた。

- | |
|---|
| (1) 英語活動の日常化（実践例1） |
| (2) 双方向の国際交流活動
(実践例2：出向く活動・実践例3：迎える活動) |

3.2 英語活動の日常化

言語材料と学校生活を結びつけ、毎日の学校生活のさまざまな場面で英語を使うことができるように構成している。児童は、学校生活の中で毎日繰り返し使うことで、無理なく英語を身につけることができるようになってきた。



▶ 図3：Pair Work 用 Picture Cue テンプレート

英語ノート導入以降は、可能な限り内容的な関連を持たせることができるように配慮し取り組みを進めた。

□実践例1

(1) 「朝の健康観察を英語で！」

※ 英語ノート I との関連…Lesson 2 を終えた段階から開始

◇ 取り上げた言語材料の一例

— How are you today? I'm fine. I have a cough (fever, headache, stomachache, sore throat, runny nose) など

(2) 「学習のはじめのあいさつを英語で！」

※ 英語ノート I との関連…Lesson 8 を終えた段階から開始

◇ 取り上げた言語材料の一例

— Now start (finish) the lesson. Japanese, math, music, art and craft など

(3) 「給食のチェックを英語で！」

※ 英語ノート I との関連…Lesson 9 を終えた段階から開始

◇ 取り上げた言語材料の一例

— Do you have (a)～? bread, milk, rice, soup, chopsticks, spoon, fruits など

3.3 双方向の交流活動

どの場面でどのような表現を使うことができるのかを明確にして活動を展開している。さらに、既習内容を加味しながら「出向く交流活動」と「迎える交流活動」を積極的に進めた。その場に生かすことのできる表現や児童が交流のために必要と感じている表現を（児童のニーズも踏まえて）取り込んだ外国語活動を推進した。

□実践例2「出向く交流活動」

○「フレンドシップパーティーに参加しよう」(H20.7)

自分たちの課題を解決することの他に、学校にゲストティーチャーとして来てくれる方を探すことも目的の1つとして、旭川市国際交流委員会主催の上記のパーティーに参加することにした。

土曜日開催であったため、学級児童全員が参加することはできなかったが、半数以上の児童が参加し、旭川市在住の外国人の方々との英語による交流を楽しんだ。ゲストティーチャーとして来校を要請する表現や自分たちが現在どのような学習を進めているのかを説明する表現をこの単元で学んだ。

(単元の展開例 図4参照)

本単元も、「英語ノート」との関連に配慮し、以下の単元を横断した総合的なOutputと位置づけて構成した。

※ 英語ノートⅠとの関連…Lesson 5「いろいろな国の衣装を知ろう」・Lesson 6「外来語を知ろう」

※ 英語ノートⅡとの関連…Lesson 6「行ってみたい国を紹介しよう」

◇ 取り上げた言語材料の一例

— Will (Would) you come to ~?

I would like you to ~.

I'm studying about ~.

I would like to know (listen, see) ~.

□実践例3「迎える交流活動」

勤務校では、B-SLIMの創案者であるO. Bilash博士の学校訪問(H19より毎年1回来校)や外国人小中学生の体験入学、姉妹都市からの中学生訪問団などを積極的に受け入れOutputの場として活用してきた。

○「姉妹都市ブルーミントン・ノーマル市の中学生と楽しく交流しよう」(H21.7)

勤務校では、4学年の総合的な学習の時間で、姉妹都市や友好都市の暮らしや文化などについて学習をしている。お互いの文化について学習した内容をもとに、交流の内容を決め準備を進めた。

交流のテーマは、「旭川について紹介しよう」とした。

すでに、英語ノートなどで学習した「道案内」を土台にして、観光名所や公共施設を案内するという内容で、外国語活動を構成した。実際の活動では、14か所の施設や観光地などの他、道案内の仕方、行き先がわからなくて困っている人への声のかけ方などについても学習を深めた。

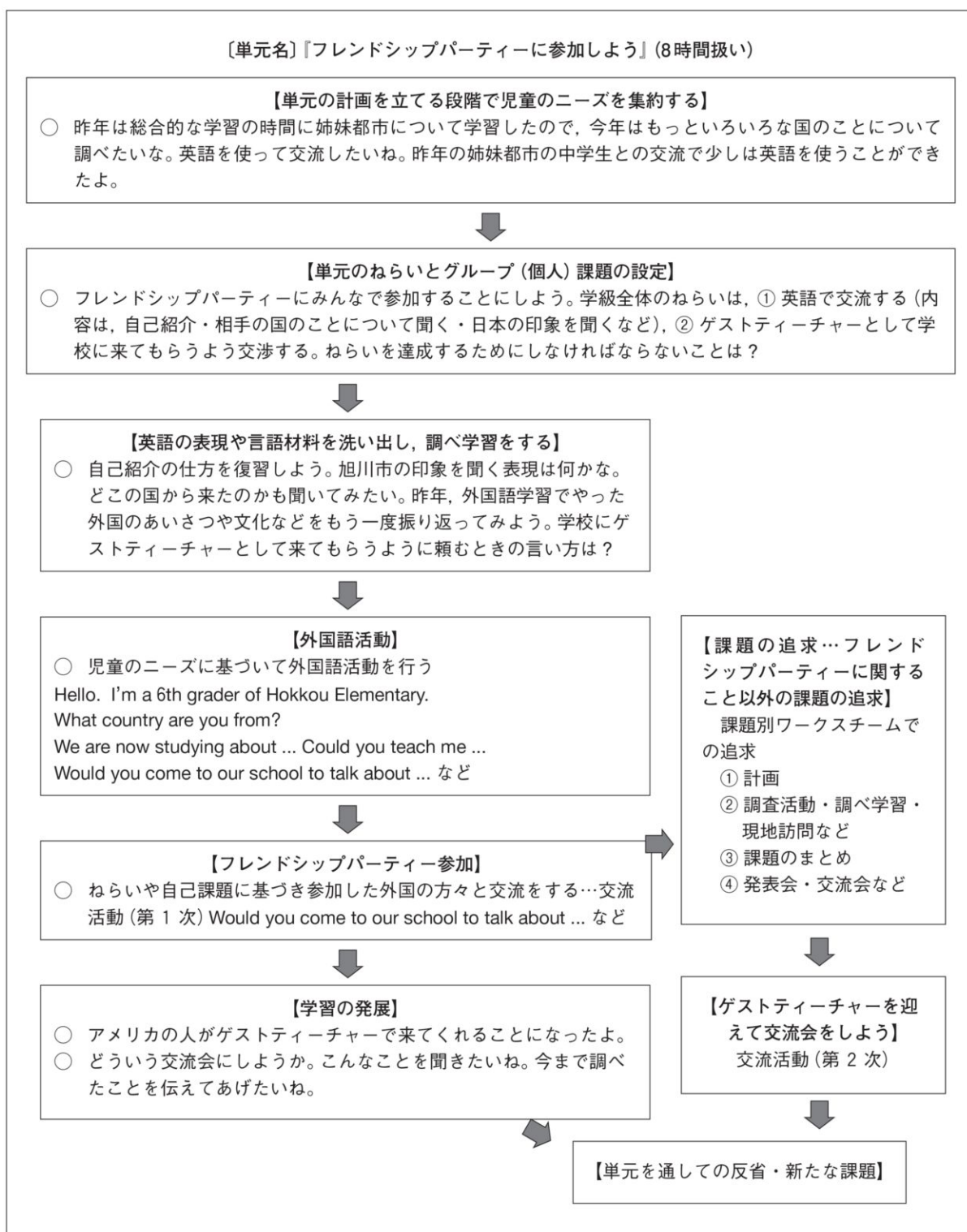
◇ 取り上げた言語材料の一例

— city hall, art museum, library, bank, etc.

May I help you?

Where do you want to go?

go straight, go back, turn right, turn left etc.



▶ 図4：具体的な単元の構成と展開例

3.4 取り組み(児童の自己評価)の結果

平成20～21年の授業後の児童の自己評価をまとめてみると次のような結果となった(表1参照)。

児童自己評価の他、単元末に同様の調査を合計11回(「Output的な活動」を実施＝英語ノート使用～

6回、「Output」を実施＝英語ノート未使用～5回)の結果をもとにして考察を加えることとした。

それをまとめると以下のような結果となった(表2参照)。

■ 表 1：授業後の児童の自己評価

A 強く思う B そう思う C あまりそうは思わない D 全くそうは思わない

【児童の自己評価から】～①②③⑦⑧ は 4 回（時間）分の平均。④⑤は 6 回（時間）分の平均

① Output 的な活動に関する児童自己評価Ⅰ
（英語ノートによる Output 的な活動）

☆ Lesson 4 ～ Interview Game を実施（H20.8）

(%)

	A	B	C	D
積極的に取り組むことができた	76	18	6	0
楽しく取り組むことができた	82	12	6	0
取り組みに満足している	60	22	18	0

② Output 的な活動に関する児童自己評価Ⅱ
（英語ノートによる Output 的な活動）

☆ Lesson 5 ～ Pair Work によるプレゼンテーションを
実施（H20.9）

(%)

	A	B	C	D
積極的に取り組むことができた	76	12	12	0
楽しく取り組むことができた	70	24	6	0
取り組みに満足している	56	28	16	0

③ Output 的な活動に関する児童自己評価Ⅲ
（自己表現活動＝ Picture Cue を用いた Output 的な
活動）（H20.4）

(%)

	A	B	C	D
積極的に取り組むことができた	84	16	0	0
楽しく取り組むことができた	78	22	0	0
取り組みに満足している	92	8	0	0

④ 交流活動を通しての Output に関する児童自己評価Ⅳ
（『フレンドシップパーティーに参加しよう』H20.6）

(%)

	A	B	C	D
積極的に取り組むことができた	88	12	0	0
楽しく取り組むことができた	94	6	0	0
取り組みに満足している	94	6	0	0

⑤ 交流活動を通しての Output に関する児童自己評価Ⅴ
（『姉妹都市ブルーミントン・ノーマル市の中学生と
交流しよう』 H19.7）

(%)

	A	B	C	D
積極的に取り組むことができた	82	18	0	0
楽しく取り組むことができた	96	4	0	0
取り組みに満足している	94	4	0	0

⑥ 英語活動の日常化に関する自己評価Ⅵ
（⑧と同日に実施）（H20.11）

(%)

	A	B	C	D
積極的に取り組むことができた	70	24	6	0
楽しく取り組むことができた	76	18	6	0
取り組みに満足している	60	24	16	0

⑦ Output 的な活動を位置づけずに単元を終えた単元
に関する自己評価Ⅶ
（英語ノート 2 Lesson 3 H20.5）

(%)

	A	B	C	D
積極的に取り組むことができた	68	16	16	0
楽しく取り組むことができた	68	24	8	0
取り組みに満足している	60	16	24	0

⑧ Output 的な活動を位置づけずに単元を終えた単元
に関する自己評価Ⅷ
（英語ノート 2 Lesson 7 H20.11）

(%)

	A	B	C	D
積極的に取り組むことができた	70	24	6	0
楽しく取り組むことができた	76	18	6	0
取り組みに満足している	60	20	20	0

○質問内容の全文 （調査対象＝旭川市立北光小学校 5・6 年）

【積極的に取り組むことができた】～あなたは活動を進めるときに、自分から進んで取り組むことができましたか

【楽しく取り組むことができた】～あなたは友達（や ALT）とかかわりながら、楽しく活動に取り組むことができましたか

【取り組みに満足している】～あなたは言いたいことを伝えたり、伝えられたりする活動に満足できましたか

■表2：単元の最終の活動後に行った自己評価のまとめ（数値は%）

		A	B	C	D
①単元を通して、友達やALT とのかかわりやActivity に積極的に取り組むことができた	英語ノート使用時	76	12	12	0
	英語ノート未使用時	82	12	6	0
②単元を通して友達とのかかわりやActivity に楽しく取り組むことができた	英語ノート使用時	76	18	6	0
	英語ノート未使用時	82	18	0	0
③本日の活動まで見通しを持った取り組みを進めることで何をすればよいかかわかり意欲が高まった	英語ノート使用時	76	18	6	0
	英語ノート未使用時	76	24	0	0
④練習してきた表現で、言いたいことを伝え合う取り組みは満足感につながった	英語ノート使用時	64	18	18	0
	英語ノート未使用時	76	24	0	0

（注）単元の最終の活動後の自己評価は、7 項目であるが、本研究に直接関係しない 3 項目は割愛。

3.5 Output もしくは Output 的な活動に関する考察（成果と課題も踏まえて）

先の結果から、以下の 3 点を考察することができる。

- 英語ノートの使用のいかんにかかわらず、単元構成を行う際に、Output もしくは Output 的な活動を位置づけることによって、90%以上の児童が活動に意欲的に取り組むことがわかった。さらに、単元の終わりにどのような Output（もしくは Output 的な活動）を行うのかという期待感や見通しが、活動意欲を持続させることがわかった。その過程において、「伝えることができた。相手の伝えようとしていることがわかった」という喜びが、児童の達成感や満足感につながっていることも同時に確認することができた。【表1 および表2①③④より】
本研究に着手する際に仮説として想定していた「Output の充実が児童の活動意欲を高める」ということを検証できる一定の成果を持つことができた。
- 英語ノートを使用せずに単元を構成し、Output として活動を行ったときには、楽しさや意欲的な取り組みの割合は変わらないものの、活動後

の「満足度や達成感」では、若干の違いが出た。Output としてのダイナミックさやバリエーションの広さが大きな理由と考えられる。【表1 および表2②④より】

- 英語の日常化については、高学年になるとどうしてもマンネリ化に陥りやすい。繰り返すことにより、確実に身につけてきているが、毎日同じ状況で実施するよりも、実施時期を集中して行うことや曜日を決めて英語に取り組むなど、もう少し方策や取り組みの工夫が必要であると思われる。【表1⑥より】

Output もしくは Output 的な活動について、筆者が学級担任をしていた児童（32名）および学年の児童（65名）の自己評価をもとに考察を加えた。

しかし、さらに資料としての価値を高めるためには、(1) 自己評価項目の質問内容の吟味、(2) 他の学校の児童による同様の自己評価分析を広く行うこと、(3) Output 的な活動のこういった内容（観点）が、児童の内面（意欲や満足感など）に働きかけているのかを細分化して調査することの 3 点が必要である。

4 「Joy! Joy! English!」の制作と実践例

4.1 地域教材の意義

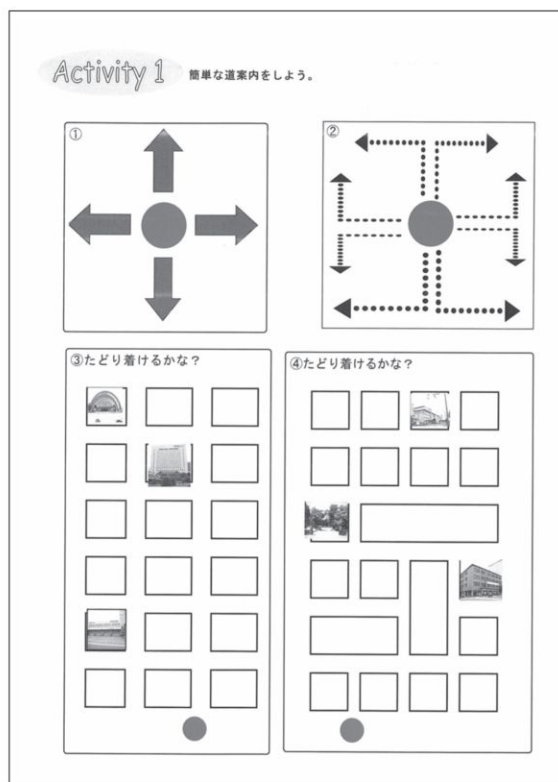
数多くの教材開発を手がけ、実際に英語（外国語）活動で使用してきた。活動後の自己評価を総合してみると、児童の活動意欲を喚起する教材には、5つの視点を見いだすことができた。

- （視点1）児童自身が自分で作成した教材
 （視点2）ICTに関連する教材
 （視点3）勝ち負けや順位を競うことのできる教材
 （視点4）地域や自分の身近なことに関連する教材
 （視点5）自分の使う表現を選択したり、自由に組み合わせることのできる教材
 （※AEEN 会員34名の記述式アンケートより H20.6）

そこで、「視点4」に着目し、英語ノートを補完し、豊かなコミュニケーション活動を実現するための地域教材として、「Joy! Joy! English!」を企画し、編集に着手した（図5・図6参照：Lesson5 テンプ



▶ 図 5：Lesson 5 道案内テンプレート



▶ 図 6：道案内ワークシート

(注) WEB (<http://www.aeen.jp/>) より発信されている「Joy! Joy! English!」の一部

レートとワークシート)。

さらに、これを共同実践し、外国語活動を進めるにあたり、地域教材の使用が児童の活動意欲を高めることにつながるかどうかを検証していくこととした。

例えば、「道案内」にしても、一般的なマップを用いて活動するよりは、自分の居住する自宅や学校などの周辺を素材にした活動の方がより高い関心を示し、活動意欲の向上につながるのではないかと考えた。

制作にあたって、基本的な方針は、次の3点である。

- (1) 児童が身近に感じられる地域素材を用いた内容
- (2) コミュニケーション活動を促進させる内容
- (3) 文字を最小限にし、ビジュアルに訴える内容

また、現在の段階における「Joy! Joy! English!」の制作状況は、以下のとおりである (表 3 参照)。

■ 表 3：「Joy! Joy! English!」制作状況 (平成 23 年 4 月 1 日現在)

		L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9
英語 N 1	制作完了	◎			◎	◎		◎	◎	◎
	制作中			○						
	HP よりアップ				◎	◎		◎	◎	◎
英語 N 2	制作完了		◎	◎		◎				◎
	制作中						○		△	
	HP よりアップ			◎		◎				◎

(注) ◎：完成 ○：原稿完成 △：着手開始

HP は <http://www.aeen.jp/>

4.2 「Joy! Joy! English!」の広がり を求めて

制作後は、AEEN ホームページより発信し、多くの方々に使用していただくことを考えた。さらに、使いやすさを提供したいと考え、レッスンの各ページごとに「活用マニュアル」を作成し、具体的な活用方法の一例を示した。

教材としての「Joy! Joy! English!」の使用が広がっていくと同時に、多くの方々から使用後のご意

見や感想、さらには改善点の指摘や有効な活用方法などを寄せていただき、改訂を重ねながら質の高い「Joy! Joy! English!」にしていきたいと考えている。

4.3 共同実践

平成22年9月から、「Joy! Joy! English!」が Output もしくは Output 的な活動で、有効な教材となり得るかどうかを検証するために、12人の教諭（AEEN 会員）に共同実践を依頼し、その結果を考察・分析してみることにした。

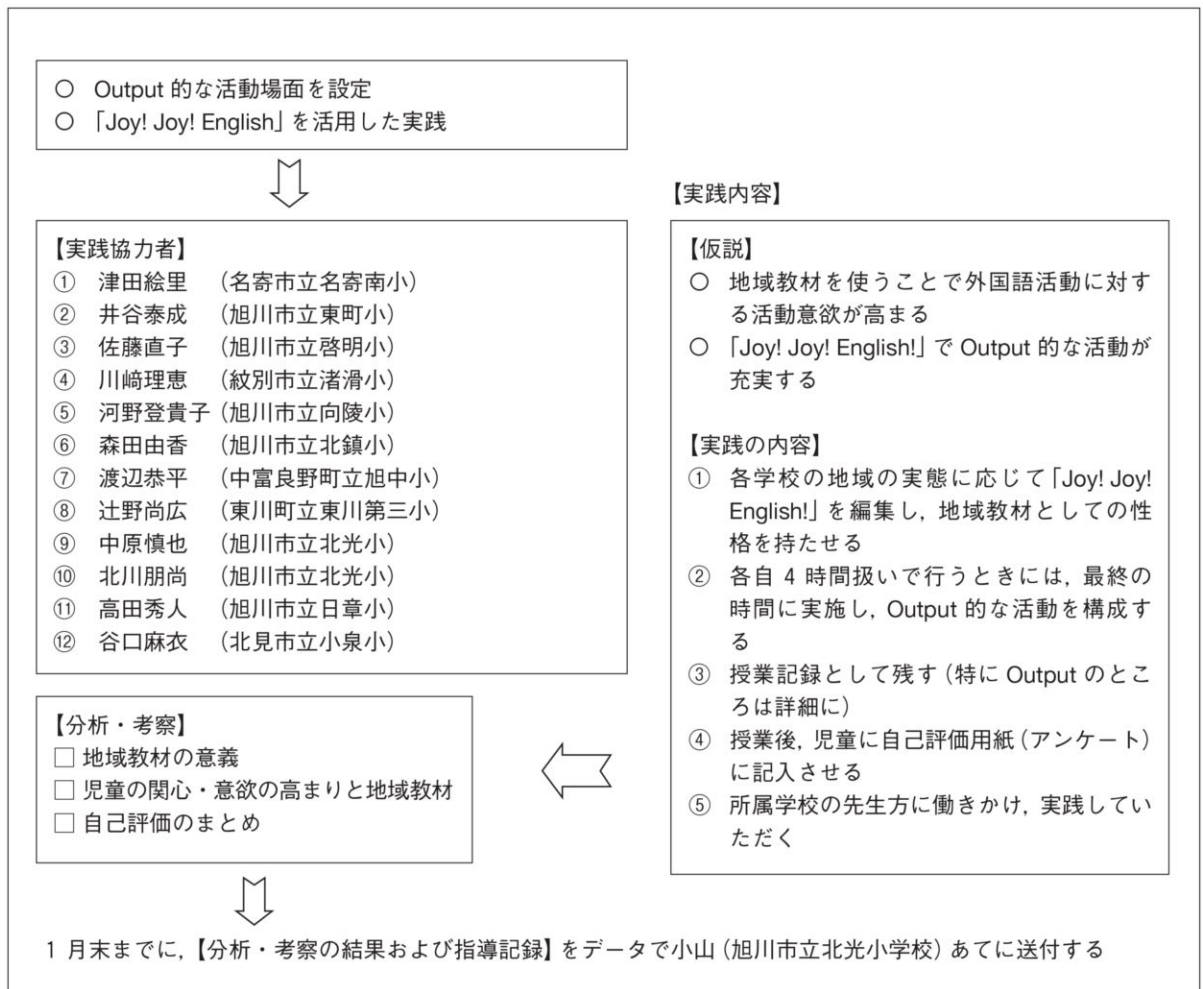
考察・分析は、児童の自己評価をもとにすることとし、同時に、使用した先生方に対してもアンケート形式で意見を求め、改善の視点を見いだしていきたいと考えた。

共同研究の進め方は図7のとおりである。

4.3.1 共同実践の具体例（北見市谷口麻衣教諭による実践）

1. 単元計画（5時間）

1	・ 北見市にある建物の言い方を知ろう(1) ① Input ... Using Picture Cards・Using Chants ② Intake ... Card game・Touch the base
2	・ 北見市にある建物の言い方を知ろう(2)
3	・ 方向や動きを指示する表現を知ろう Activity 1—① ②
4	・ 道案内をしよう(1) ～地図を使って道案内をする～ Activity 2
5	・ 道案内をしよう(2) ～教室を街にしよう～ Output 的な活動



▶ 図7：共同研究の進め方

2. 本単元で取り上げる新言語材料

(1) 場所を表す言語材料

- ① Kitami Station (北見駅)
- ② Kitami City Office (北見市役所)
- ③ Kitami Central Post Office (北見中央郵便局)
- ④ Kitami Parabo (北見パラボ)
- ⑤ Kitami City Museum (北見市芸術文化ホール)
- ⑥ Kitami City Hall (北見市民会館)
- ⑦ Kitami Central Police Station (北見中央警察署)
- ⑧ Pierson Memorial Museum (ピアソン記念館)
- ⑨ Kitami City Library (北見市図書館)

(2) 方向を示す言語材料

- ① Go straight ② Go back ③ Turn right (left)
- ④ Stop

3. 5 時間目の活動の流れ (Output 的な活動)

(1) 本時の内容

○道案内をしよう(2) ～教室を街にしよう～

(2) 本時で取り上げる新言語材料

Where is the ～? 「～はどこにありますか」

☆その他に使用する表現は前時までに既習済みの

内容 (建物・方向や動きを指示する表現など)

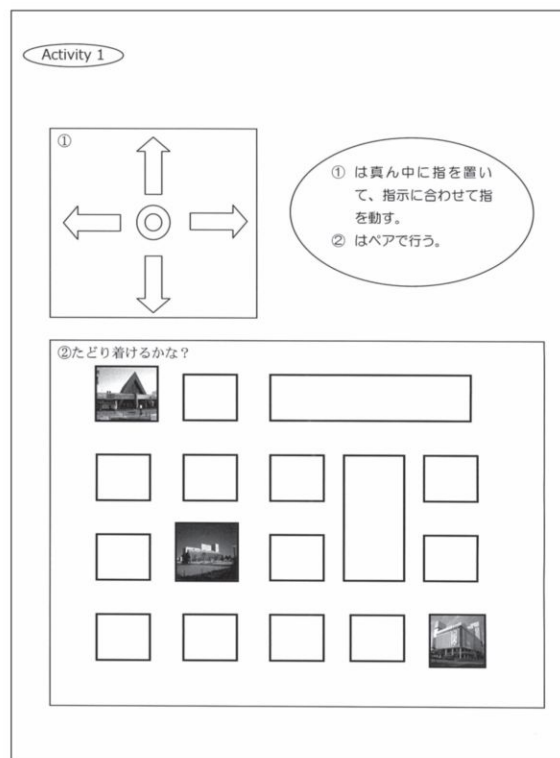
(3) 活動の流れ

- ① Warm up
 - ・ 建物の名前を言ってみよう (Chants)
- ② Input
 - ・ Where is the ～? を建物の名前と合わせて
- ③ Intake (Pair Activity 1)
 - ・ 教室内に北見市内の建物の写真を掲示し、道案内をする。
 - ・ 1 人は Where is the ～? と場所を尋ね、もう 1 人はその場所にたどり着くように道案内をする。
- ④ Intake (Pair Activity 2)
 - ・ 通行止めを 3 か所作り、繰り返して互いに道案内をする。
- ⑤ Class Activity
 - ・ ALT の先生に道案内をする

4. 使用教材「Joy! Joy! English!」(北見版) (図 8・図 9 参照)



▶ 図 8：道案内のテンプレート (北見市版)



▶ 図 9：道案内のワークシート (北見市版)

(注) 制作者：谷口麻衣 (北見市立小泉小)

活動の1時間目に「北見市を英語で案内できるようにしたいありませんか」と投げかけると、「誰に? ALTの先生に?」や「案内できるようにしたい」、「英語を使ってみたい」という質問や反応があり、意欲的な姿勢が児童から伝わってきた。地域教材を用いた外国語活動の最初の段階で、手応えを感じることができた。

活動が進むと、初めのうちは、建物の名前を覚えることに苦労していた児童も多く見られたが、チャンツやカードゲームなどを通して身につけてくると、他の建物の表現の仕方(病院・兄弟が通う高校など)についても興味を持つようになり、児童の関心の高まりを実感できた。

また、5時間目(Output的な活動)では単元のまとめとして学級を北見市内に見立てて道案内を行った。Pair Activityの後に、Class Activityとして全員でALTの先生に道案内をした。

その中で、児童同士で相談しながら近道になるように考えるなど、住んでいるからこそこだわりたい部分なのか、実際の道を思い浮かべながら道案内しようとする姿が見られた。

ただ今回の活動で大きく違ったのは、「楽しかった」で終わるのではなく、「実際に道案内をしてみたい」という声が児童から生じ、自然な流れの中でOutput的な活動につながったところである。

自分の住んでいる地域についてだからこそなのか、地域教材の強さを感じずにはいられない結果となった。

【実践報告および考察 谷口麻衣(北見市立小泉小)(北見市)】

4.3.2 共同実践の報告から

他の先生方からも、同様の実践報告が多く寄せられた。「道案内」(英語ノート2 Lesson5)を選択した先生方が多かったのは(12名中7名)、地域性を強く打ち出すことのできる題材であることが理由であると考えられる。

道案内のOutput的な活動として、地域在住の外国人の方を招き、交流活動の一環として外国語活動を行った実践例や参観日を利用して、体育館に模擬

マップを作り保護者に道案内を行った実践例などの報告もあった。

また、「買い物」(英語ノート1 Lesson5)を選択された先生方が次に多く(12名中3名)、地域のスーパーマーケットと同じ配列のテンプレートを作成したり、道案内と「買い物」を組み合わせたりしながら、創意工夫に満ちた実践を展開していた。

4.3.3 共同実践後のアンケートから(教師アンケート)

12名の先生方に対して、実践後に下記の簡単なアンケートを行った。結果は表4のとおりである。

【教師・児童共通アンケート】

1	外国語活動(英語活動)をするときに、身近にあるものを使ったり、身近にあることをもとに学習することで、楽しさややる気が増す。	A B C D
2	ALTや友達と一緒にゲームをしたり、話をしたりすることが楽しく感じられる。	A B C D
3	外国語活動のときに行う勝ち負けや順位のはっきりとした「アクティビティ」や「ゲーム」が好きである。	A B C D
4	外国語活動をするときに、「英語ノート」を使うとわかりやすいので良いと思う。	A B C D

A:強くそう思う B:そう思う C:あまりそうは思わない D:全くそうは思わない

4.3.4 共同実践後のアンケートから(児童アンケート)

授業後に、児童アンケートも行った。今回は、教師アンケートと同内容で行った(結果は表5参照)。

■表4:教師アンケート結果

① アンケート集計結果=教師…数字は実数【人】

設問	A	B	C	D
1	10	1	1	0
2	9	2	1	0
3	11	1	0	0
4	5	3	4	0

② 実践後の質問に対する回答…数字は実数【人】

	A	B	C	D
OutputもしくはOutput的な活動の充実は児童の活動意欲を高めるか?	11	1	0	0
地域教材(Joy! Joy! English!)は、Output的な活動に有効であるか?	9	2	1	0

地域教材の効用と英語ノートに対する感想を尋ねることに主眼を置いたため、できる限り簡潔に終えることができる内容にした。

■表 5：児童アンケート

児童アンケート集計結果＝児童…数字は（％）

設問	A	B	C	D
1	80%	16%	4%	0%
2	64%	22%	8%	6%
3	76%	14%	8%	2%
4	68%	18%	14%	0%

（回答数＝ 9 校 184 名）

4.4 「Joy! Joy! English!」共同実践の考察（成果と課題も踏まえて）

依頼した先生方から、かけがえのない実践報告を多数いただいた。まだまだ改善の余地はあるものの地域教材が、児童の活動意欲を高めるという報告を筆者の勤務する学校以外の実践でも目にするのができた。

- ・今回初めて「英語ノート」を離れて実践してみました。上手に使いこなせなかったものの「構成と Output 的な活動の大切さ」を感じることができました。他の単元でも使ってみます。（T 教諭）
- ・今回の実践で、児童の興味・関心を高める教材開発を行い使用することで、活動意欲を持続させたり、高めたりできることを学びました。（K 教諭）

一方、先生方へのアンケートの中に克服しなければならぬ貴重な指摘もあった。

- ・作成（画像などの変換や編集）に思いのほか時間がかかる。時間をかけずに教材化できるとよい。
- ・「活用マニュアル」があることで使っていく見通しが立つものの、内容が少し高度すぎないか検討を要する。（同意見 3 名）
- ・道案内や買い物など「地域教材」として有効な題材とあえて「地域教材」としなくても英語ノートなどで構成を工夫すれば十分と思われる題材がある。
- ・地域教材の良さは今回十分わかったが、それ以外の視点に基づいた Output 的な活動に生かすことのできる教材開発に期待する。

これらを十分に踏まえて、今後改善の方策を練り

上げ、多くの方々に活用いただける教材として創り上げていきたい。地域教材「Joy! Joy! English!」が Output 的な活動に有効であることと同時に、児童の活動意欲を高めていくことを検証することができた。

5 終わりに

成果と課題

実践の中で感じてきた「違和感」からスタートし、児童の自己評価をもとに Output もしくは Output 的な活動の在り方を見つめることのできた研究であった。

2 つの仮説を検証していく段階で、当初の見通しに沿った形で成果と課題を示すことができた。下記を参照していただきたい。

3.5 Output もしくは Output 的な活動に関する考察

4.4 「Joy! Joy! English!」共同実践の考察

しかし、今回協力いただいた先生方は、外国語（英語）教育に関しては、数年前より AEEN で学び続けてきた研究同人である。外国語活動そのものの素地のない学校で実践したときにこのような結果になるかどうかは未知数である。

最後に、Olenka Bilash 博士から、B-SLIM と英語ノート、「Joy! Joy! English!」（地域教材）の関連について指導をいただいた。その中で、『B-SLIM という指導方法は、英語ノート・地域教材など、どのような教材であっても有効に生かすことのできる指導方法である。なかでも「Joy! Joy! English!」（地域教材）は、単に Output あるいは Output 的な活動にふさわしいというだけではなく、児童にとっては、英語を通して「地域を学ぶ、地域を知る、地域を好きになる」という側面も持ち合わせている。実践を多く積み上げ、それをもとに質の高い教材として改善を加えることが大切である』という評価をいただいた。

さらに、『外国語を学ぶにあたって最も大切にすべきことは、児童の Motivation（意欲）を高めることであり、それをかき立てる「教材開発力」と「充実した Output につなぐ活動構成力」が教師に不可欠である』との助言をいただいた。

謝 辞

最後に、本研究に協力いただいた方々に感謝を申し上げます。特に研究の細部にわたりご指導・ご助言をいただいた大友賢二先生、2度にわたり本校を訪

問し適切な助言をいただいた Olenka Bilash 博士、共同実践やアンケートでお世話になった AEEN の先生方には、心よりお礼を申し上げます。

参考文献

AEEN(旭川英語教育ネットワーク)(2010).『第4回 小学校外国語活動研修会 Let's Enjoy English』資料集. 北海道: AEEN.

樋口忠彦.(2003).『児童が生き生き動く英語活動の進め方』. 東京: 教育出版.

樋口忠彦.(2005).『これからの小学校英語教育—理論と実践—』. 東京: 研究社.

北海道立教育研究所.(2003).『「総合的な学習の時間」における小学校英語活動の手引き・ハローイングリッシュ』. 北海道: 北海道立教育研究所.

植松茂男.(2003).『第二言語習得理論の児童英語教育への示唆』. 大阪: 日本児童英語教育学会第24回全国大会資料集.

小学校外国語活動における評価の可視化

—客観的な評価規準作成の試み— 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

概要

小学校外国語活動の評価について、文部科学省は、平成22年5月に「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善などについて」の通知を出している。

明治小学校では、この通知の内容を踏まえながら、外国語活動の客観的な評価の実践研究をめざし、「単元の評価規準の作成」、「毎時間の評価規準と評価方法の設定」、「評価補助簿の作成」および「個人カルテの作成」を図ってきた。

まず、外国語活動の評価の考え方・評価の仕方などについて全職員で検討し、すべての単元の評価規準を、「コミュニケーション」、「慣れ親しみ」、「気付き」の3つの観点で作成した。

次に、毎時間のねらいをもとに3観点から絞って各時間の評価規準を作成し、評価方法を具体化しながら、「評価補助簿」を作成した。毎時間、教師はこの「評価補助簿」を活用し、子どもは「振り返りカード」で自己評価を行い、それぞれの累積を図るようにしている。

さらに実証授業を続ける中で、外国語活動における子どもの状況を話し合い、評価の数値化を試みたり評価規準をより細分化したりする中で、「個人カルテ」の作成に至った。この「個人カルテ」は、評価の観点をカテゴリーに細分化した要素に沿いながら、到達段階を5段階に分けて、子ども一人一人の学習状況を可視化したことに価値があると考えられる。

これら一連の方途により教師の主観的・恣意的判断を退け、客観的な評価規準を作成することができた。また、評価の可視化が図られ、そのシステムが構築できた。それによって、子どもの状況を多面的、

多角的に把握し、個々に応じた手立てを講じることができるようになってきた。まさに、指導と評価の一体化が図られたものと考えられる。

1 はじめに

福岡県最南に位置する大牟田市は、平成9年の炭坑閉山まで石炭関連産業地域として日本のエネルギー産業を支えてきた街である。近年は、新しい街づくりに向け、市をあげてさまざまな取組がなされている。

教育についても、市の特色の1つとして平成12年度から市内の全小学校で英語活動を取り組み始めた。教育特区ではなく、通常の公立小学校での英語活動である。これまで市教育委員会は多様な研修や具体的な支援を学校に行ってきた。各学校では授業を中心にした校内研修を通し、子どもの実態に応じて工夫した実践を重ねてきた。

本校は、平成18年度に市教育委員会から「英語活動」の研究指定を受けた。また平成19年度から文部科学省の「小学校における外国語活動等国際理解活動推進事業」の拠点校、平成21年度は「外国語活動における教材の効果的な活用及び評価の在り方等に関する実践研究事業」の研究校、さらに、国立教育政策研究所の「小学校における英語教育の在り方に関する調査研究」の協力校として、外国語活動（英語活動）の研究を行ってきた。平成22年度からは、福岡県教育委員会から3か年の重点課題指定を受け、「コミュニケーション能力の素地をはぐくむ外国語活動の創造」を主題に、これまでの学級担任を

中心とした実践の基盤の上に全学年で研究に取り組んでいる。

このような経過から、本校では、毎年のように研究会を市内外に公開し、また多くの研修視察を受け入れている。それらの研究会や視察で受ける質問は、かつては、「なぜ英語なのか」、「具体的な指導法は…」などであったが、平成23年度からの新小学校学習指導要領完全実施に向け、移行措置期間に全国ほぼすべての小学校で外国語活動が行われるようになった頃から、質問の傾向は変わってきた。小中連携、教科等との関連とともに「評価」について多く聞かれるようになってきた。指導（目標）に対して記録（評価）をするのは当然として、評価の仕方について、その観点や趣旨、方法などを明らかにしていく必要性が高まってきた。

2 評価に関する基本的な考え方

2.1 国の動向

それでは、適切な評価を行うためには、どのような点に留意すればよいのか。過去の文部科学省の通知などを振り返ってみたい。

まず、「英語ノート」を活用した小学校外国語活動の評価については、「英語ノート」教師用指導資料（平成21年3月）において、目標に基づく3つの観点からの評価規準例が掲載されている（表1）。

■ 表1：英語ノート1の評価規準例（抜粋）

- ① 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る。
 - ・ 外国のマナーを理解する。（Lesson 1：行動観察）
 - ・ 様々な数え方のジェスチャーがあることを知る。（Lesson 3：行動観察）
- ② 外国語を通して、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る。
 - ・ 自分の様子をジェスチャーを付けて相手に伝えようとする。（Lesson 2：行動観察）
 - ・ 自分の好きなものを含めて自己紹介をしようとする。（Lesson 4：行動観察）
- ③ 外国語を通じて、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる。
 - ・ 外来語のもとである英語を実際に発話している。（Lesson 4：行動観察）
 - ・ 自分の欲しい食べ物をメニューから選んで答えている。（Lesson 6：発表観察）

等

次に、移行期において既に外国語活動を実施している都道府県の参考に資するため、文部科学省は、「小学校学習指導要領等に関する移行期間中における小学校児童指導要録等の取扱いについて（通知）平成20年12月」（文部科学省初等中等教育局）という文書を出している。ここでは、「評価に当たっては、外国語活動で行った学習活動及び当該活動に関して指導の目標や内容に基づいて定めた評価の観点を記載した上で、それらの観点到照らし、児童の学習状況における顕著な事項などを記入するなど、児童にどのような態度が身についたか、どのような理解が深まったかなどを文章で記述すること。その際の評価の観点については、文部科学省発行『英語ノート指導資料第5学年』『英語ノート指導資料第6学年』に示した『評価規準例』を参考とすることが考えられること」という内容になっている。

さらに、「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）平成22年3月」（中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会）には、「小学校外国語活動については、平成20年1月の中央教育審議会答申において、数値による評価はなじまないとされていること等を踏まえ、現在、総合的な学習の時間に行われているような、評価の観点を設定し、それに即して、文章の記述による評価を行うことが適当である」と示されている。

本校のように、研究特区や研究開発校でない通常の小学校においては、外国語活動の評価は、これらに則って、適切に行う必要がある。

その後も、文部科学省において評価の観点およびその趣旨について検討がなされ、「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善などについて（通知）平成22年5月」（文部科学省初等中等教育局）に至っている（表2）。

■ 表2：学習評価および指導要録の改善

- きめ細やかな指導の充実や児童生徒一人一人の学習の確実な定着を図るため、学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況を評価する、目標に準拠した評価を引き続き着実に実施すること。
- 新しい学習指導要領の趣旨や改善事項を学習評価において適切に反映すること。
- 学校や設置者の創意工夫を一層生かすこと。

この通知の中で、外国語活動における評価の3つ

の観点および趣旨が以下のように示されている
(表3)。

■ 表3：学習指導要録 <小学校外国語活動の記録>

観点①：コミュニケーションへの関心・意欲・態度
趣旨①：コミュニケーションに関心を持ち、積極的にコミュニケーションを図ろうとする。
観点②：外国語への慣れ親しみ
趣旨②：活動で用いている外国語を聞いたり話したりしながら、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しんでいる。
観点③：言語や文化に関する気付き
趣旨③：外国語を用いた体験的なコミュニケーション活動を通して、言葉の面白さや豊かさ、多様なものの見方や考え方があることなどに気付いている。

指導要録は、都道府県や地域ごとに学校の設置者が定めるものであるが、一定の統一性が保たれるように、通知などに則って定められることになる。外国語活動の記録では、3つの観点に照らして、子どもの学習状況の特徴やどのような力が身についたかを文章で記述する必要がある。

2.2 明治小学校における評価規準作成の歩み

明治小学校では、「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善などについて（通知）平成22年5月」（文部科学省初等中等教育局）の内容を踏まえながら、全教職員で校内研修を行った。特に、学習評価

の改善に関する基本的な考え方や外国語活動の評価の考え方・評価の仕方などについて確認をした。そして、本校なりに評価規準作成について検討することにした。

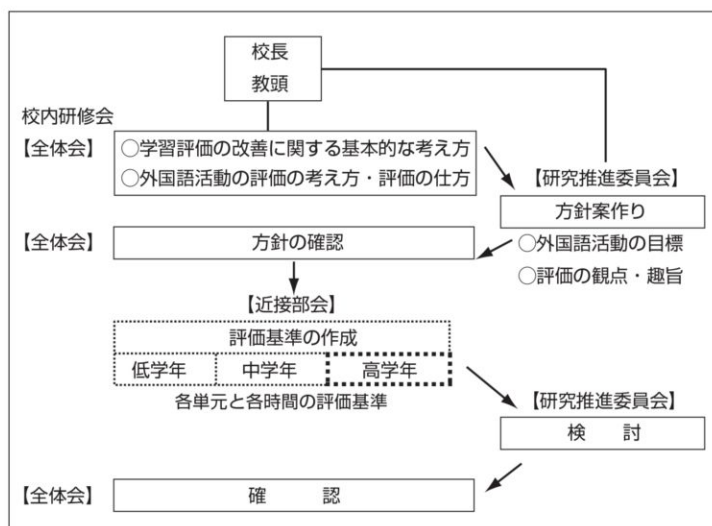
具体的には、次のような手順で行っていった。

まず、研究推進委員会で、評価について、①学習指導要領に示す外国語活動の目標、②文部科学省の通知に示された評価の観点およびその趣旨をもとに、本校の方針案を作り、全体で確認した。

次に、外国語活動の目標と通知に示された評価の観点から、本校では、「観点①：コミュニケーションへの関心・意欲・態度（以下、コミュニケーション）」、「観点②：外国語への慣れ親しみ（以下、慣れ親しみ）」、「観点③：言語や文化に関する気付き（以下、気付き）」の3観点とすることにした。ちなみに、通知では、文部科学省が示した3観点以外にも観点を定めることができるとあるが、本校では、前述の3観点とすることを話し合った。

ところで、本校は、平成19年度から文部科学省の「小学校における英語活動等国際理解教育活動推進事業」の拠点校であったので、他校より早く「英語ノート」（試作版）が配布され、1年間をかけて全単元を実践していた。このときも、5・6年生の該当学年だけでなく、全職員で協働的に指導案作成や評価についても検討を重ねていた。当然、評価については、評価規準を作成して、授業をもとに評価の在り方について話し合っていた。

そこでは、評価の観点については、外国語活動の目標・内容に照らして、「言語や文化、コミュニケー



▶ 図1：校内体制

ション、音声や表現」の3つとしていた。そして、この3観点は、前述の通知で示された3観点とほぼ同じであることを確認したところである。

つまり、本校でのこれまでの3観点の「言語や文化」は、「観点③：気付き」に、「コミュニケーション」は、「観点①：コミュニケーション」に、「音声や表現」は、「観点②：慣れ親しみ」となる。

このように本校のこれまでの3観点の考え方は、今回の通知で示された観点と同じであったので、通知の観点で整理することにした（表4）。

■表4：本校の評価の観点

① コミュニケーションへの関心・意欲・態度
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付けているかどうかを評価するものであり、子どもが実際にコミュニケーションを行おうとしている状況を観察するなどして評価する必要がある。
② 外国語への慣れ親しみ
さまざまな活動を通して、外国語の音声やリズムなどに慣れ親しみ、設定された表現などを使用して、自分の思いを相手に伝えたり、相手の思いを理解したりしているかどうかを評価するものである。子どもの行動や発言の観察、また、活動の中で子どもが作成したものや、子どもが記したワークシートなどからも評価することになる。
③ 言語や文化に関する気付き
外国語活動では、多様な文化の存在を知り、我が国の文化と異文化を比較することで、さまざまな見方や考え方があることに気付かせることが大切である。そのため、ここでは、文構造や文法事項、扱う言語の背景にある文化に対する理解ではなく、幅広い言語に関する能力を指し、言葉の表し方の違いや言語の多様性、言葉の面白さや豊かさなどへの気付きを子どもの行動観察や自己評価などから評価するものである。

このような確認の下、高学年の近接学年部では、「英語ノート1・2」の各単元のねらいをもとに、単元ごとに3観点別の評価規準を作成した。また、低学年と中学年の近接部会でも、本校は、年間15時間の英語活動を行っているので、外国語活動の目標や評価に準じながら、同様に3観点別の評価規準を作成した。

次に、単元ごとの評価規準をもとに、各時間の評価規準を検討した。しかし、毎時間の授業で3つの観点の評価規準を作成して、観点ごとにすべての子どもを評価していくことは難しいことなので、その時間で

重点的に評価を行う観点を1つに絞ることにした。

さらに、各時間の学習では、その評価規準をもとに本時のどの活動を中心に評価していくかも検討した。そこでも、すべての子どもを一度に見て評価することはできないので、① 行動観察、② 発表観察、③ 英語ノートの点検、④ 自己評価、⑤ 相互評価などから選択した評価方法で、子どものよさを評価補助簿に記録していくことにした。

「ランチ・メニューを作ろう」

（英語ノート1 Lesson 9）を例とした

3 評価の手順

このように明治小学校では、客観的な評価規準を作成し、毎時間、具体的な評価の手順を整えた。学級担任は「評価補助簿」を活用し、子どもは「振り返りカード」で自己評価を行い、それぞれの累積を図るようにしている。そして、子どもたちの学習状況を的確にとらえるとともに、その内容を次の活動へと生かし、支援を工夫していくようにしている。

その概要を、5年生の英語ノート1 Lesson 9「ランチ・メニューを作ろう」を例に説明する。

3.1 評価規準の作成

まず最初に、その単元の評価規準を小学校外国語活動の「コミュニケーション能力の素地を養う」という目標から、3観点で作成した。「ランチ・メニューを作ろう」では、次のようになる（表5）。

■表5：単元の評価規準

観点①：欲しい食べ物を友達に尋ねたり答えたり、ランチ・メニュー作りをしたりして、友達と積極的にコミュニケーションを図っている。
観点②：オリジナル・ランチ・メニュー作りのときに、丁寧な表現 What would you like? - I'd like ~. で欲しい食べ物を尋ねたり答えたりしている。
観点③：世界の料理に興味を持ち、日本と外国の料理の違いに気付いている。

3.2 毎時間の評価規準と評価方法の設定

「ランチ・メニューを作ろう」は、4時間の単元である。毎時間、この3つの観点からすべての子どもを評価することは難しいので、それぞれの時間に観点を絞って評価規準を設定した。

1 時間目は主に「言語や文化への気付き」について、2 時間目は「外国語への慣れ親しみ」について、そして、3・4 時間目は「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」について評価していくことにした。そして、評価方法についても検討した。評価方法については、① 行動観察、② 発表観察、③ 英語ノートの点検、④ 自己評価、⑤ 相互評価などが挙げられるが、それぞれの時間の活動にふさわしい方

法を選択するようにした（表 6）。

3.3 評価補助簿の作成

単元の目標をもとに作成した評価規準、毎時間のねらいをもとに3つの観点から絞って作成した各時間の評価規準、そして、選択した評価方法を1枚にまとめて、「評価補助簿」を作成した（図2）。

学級の子どもたちの名前を縦軸に（ここでは、A～L となっている）、授業の1 時間目から4 時間目までを横軸に配置し、授業における評価、具体的な子どもたちの姿、評価方法を書き込むようにした（図3）。

評価については、規準に照らしてより意欲的に活動している子を「◎」、頑張っている子を「○」で記入し、マイナス評価をしないようにした。そして、「はっきりとした声で発話している」、「笑顔で答えている」など、具体的な姿を簡単に記入するようにした。最後に評価方法として、① 行動観察、② 発表観察、③ 英語ノートの点検、④ 自己評価、⑤ 相互評価と、見取った方法を数字で書き込むようにした。③ 英語ノートの点検、④ 自己評価、⑤ 相互評価については、授業時間でなくても、授業後に回収した英語ノートや「振り返りカード」をチェックすることで、評価が可能である。単元を通して見落としていた子どもがいないように、授業後のチェックも欠かさないようにした。

このような仕組みを整えることで、その時間、その時間の子どもたちの学習状況を的確にとらえること

■ 表 6：各時間の評価規準と評価方法

1 時間目	観点③：気付き ○ 世界の料理（外国の朝食）について進んで調べたり日本の朝食と比べたりしている。	① 行動観察 ② 発表観察
2 時間目	観点②：慣れ親しみ ○ 丁寧な表現で欲しい食べ物を尋ねたり答えたりしている。	① 行動観察 ② 発表観察
3 時間目	観点①：コミュニケーション ○ スペシャル・ランチ作りをしながら友達と積極的に交流を楽しんでいる。	① 行動観察 ② 発表観察 ③ 英語ノートの点検 ④ 自己評価
4 時間目	観点①：コミュニケーション ○ オリジナル・ランチ作りをしながら友達と積極的に交流を楽しんでいる。	① 行動観察 ③ 英語ノートの点検 ④ 自己評価 ⑤ 相互評価

外国語活動評価補助簿【英語ノート（１）】LESSON<9>「ランチ・メニューを作ろう」

*評価規準	コミュニケーション	欲しい食べ物を友達に尋ねたり答えたり、ランチ・メニュー作りをしたりして、友達と積極的にコミュニケーションを図っている。				
	慣れ親しみ	オリジナル・ランチ・メニュー作りのときに、丁寧な表現“What would you like?”“I'd like ~”で欲しい食べ物を尋ねたり答えたりしている。				
	気づき	世界の料理に興味をもち、日本と外国の料理の違いに気付いている。				

[評価方法] ①行動観察：行 ②発表観察：発 ③英語ノート：英 ④自己評価：自 ⑤相互評価：相 *可能なら特徴的なことを簡単に記入する。

時 間		１時間目【主に：言語や文化】	２時間目【主に：音声や表現】	３時間目【主に：コミュニケーション】	４時間目【主に：コミュニケーション】
評価規準		世界の料理（外国の朝食）について進んで調べたり日本の朝食と比べたりしている。	丁寧な表現で欲しい食べ物を尋ねたり答えたりしている。	スペシャル・ランチ作りをしながら友達と積極的に交流を楽しんでいる。	オリジナル・ランチ作りをしながら友達と積極的に交流を楽しんでいる。
NO	名 前	評価方法<①行、②発>	評価方法<①行、②発>	評価<①行、②発、③英（p 5 9）④自>	評価<①行、③英（p 6 0）、④自、⑤相>
1	A				
2	B				
3	C				
4	D				
5	E				
6	F				
7	G				
8	H				
9	I				
10	J				
11	K				
12	L				

▶ 図 2：評価補助簿の構成

時 間	1時間目【主に：言語や文化】	2時間目【主に：音声や表現】	3時間目【主に：コミュニケーション】	4時間目【主に：コミュニケーション】
評価規準	世界の料理（外国の朝食）について進んで調べたり日本の朝食と比べたりしている。	丁寧な表現でほしい食べ物を尋ねたり答えたりしている。	スペシャル・ランチ作りをしながら友達と積極的に交流を楽しんでいる。	オリジナル・ランチ作りをしながら友達と積極的に交流を楽しんでいる。
NO	名 前	評価方法<①行、②発>	評価方法<①行、②発>	評価方法<①行、②発、③英（p59）④自>
1	A	◎ いろんな食べ物 ②	◎ パアで会話 ①	◎ 友だちと会話 ①
2	B		◎	
3	C		◎ ランチの紹介、大きな声 ②	◎
4	D	◎ 大きな声 ①		
5	E		◎ 大きな声、会話 ①	◎ 友だちのランチのよさ ⑤
6	F		◎ バランスのよいランチ ④	
7	G	◎		◎ ランチ作り、進んで ④
8	H		◎ 笑顔、進んで ①	
9	I	◎ 外国の朝食 ②		◎ 積極的、ランチ作り ①
10	J		◎	◎ バランスのよいランチ ③
11	K	◎	◎ はいい物、たずねる ②	
12	L		◎ 栄養、バランス ③	

▶ 図3：評価補助簿の記入（記入例）

もに、その内容を次の活動へと生かし、支援を工夫していくようにする。また、通知表や指導要録を作成する際の大切な累積資料としている。

3.4 子どもたちの自己評価・相互評価

明治小学校での外国語活動の進め方（1時間の流れ）は、全単元共通して、Warming Up（① あいさつ→② ウォームアップ）、Main Activities（③ 学習のめあて→④ 自然に単語や会話を使うメイン・アクティビティ）、Looking Back（⑤ 学習のまとめ→⑥ 本時の内容に関連する歌→⑦ あいさつ）としている。

子どもたちは、授業の終わりの「⑤ 学習のまとめ」の中で、自己評価や相互評価をしている。「振り返りカード」を書いたり感想を発表したりしながら、友達同士で活動のよさをほめ合うようにさせている。

以下が、「ランチ・メニューを作ろう」4時間目の「振り返りカード」である（図4）。

『外国語活動』ふりかえりカード	
5年1組 名前	
2月26日	今日の活動内容（オリジナル・ランチ作り）
①笑顔で、楽しく活動しましたか。	よくできた () できた () できなかった ()
②音楽に合わせて大きな声で歌ったりチャンスをしたりしましたか。	◎ () () ()
③相手の目を見て話をしっかり聞きましたか。	◎ () () ()
④進んでほしいものをたずねたり答えたりしましたか。	◎ () () ()
*今日の活動の感想（会話の楽しさや友達のいいところなど）を書きましょう。	
私は日本とかん国の朝ごはんを比べてみて、かん国の朝ごはんには、日本の朝ごはんにはないような物もあって、いろんな食べ物が食べられていると思いました。	
オリジナルランチを作る時、自分がほしい物が伝わったし、前よりもうよく会話ができたのでうれしかったです。それに、みんなと楽しく活動できたので良かったです。	

▶ 図4：「振り返りカード」の記入（記入例）

簡単に書くことができるように、①「笑顔で楽しく」、②「大きな声で」、③「相手の目を見て」、④「進んで話す」など、学習内容に基づいた項目に丸をつけるようにした。項目の①～③は単元を通して同じ項目だが、④は学習内容に応じて内容を変更して、自己評価をするようにした。ここでは1時間目は「今朝食べたものをたずねましたか」、2時間目は「自分がほしいものを伝えましたか」、3時間目は「ほしいものをたずねたり答えたりしましたか」としている。そして、記述の部分では、会話の楽しさなどの自己評価の他、お互いのよいところを素直に認め合いながら、相互評価していくようにしている。

「友達の誕生日を知ろう」

（英語ノート2 Lesson 3）における

4 評価の数値化の試み

4.1 指導と評価の構想

第6学年1組の子どもたちは、これまでの学習で、相手を見てはっきりとした声で話すようになってきている。アンケート調査の結果では、95%の子どもが「外国語をもっと使いたい」と思っている。しかし、「伝わるまで何とかして外国語で話し続けている」という子どもは45%、「多くの人前で発表した」は50%であった。また「外国語で自己紹介する」という課題で行った事前調査では、「名前と好きなことなどを1文」で答えた子どもが59%、「ジェスチャーを使って何とか伝える」が2%であり、クラスの半数以上の子どもが人前でのスピーチに関心が低かったり、何とかして伝えようとする態度に課題があることがわかった。

本単元では、月ごとの学校の行事や季節の特徴などをスピーチしたり、ALTの国や他の国の行事について聞いたりする活動を通して、コミュニケーションへの積極性を高めたいと考えた。

そこで、授業では、誕生月の行事などの内容を考えるときに、難しい表現があった場合は知っている外国語表現や外来語に言い換えさせたりジェスチャーで表現させたりして、相手に何とかして伝えようとする態度を身に付けさせるようにした。また、表現が思い浮かばないときはペアや近くのグループ、みんなで考えさせることで、友達と協力し

ながら活動させるようにした。また、評価に関しては、表7のような計画を立てた。

「観点③：気付き」については、1時間目と4時間目の自己評価をもとに授業後に評価するようにした。

4.2 授業の実際

学級担任の支援としては、まずスピーチをするときに気を付ける観点として、相手の方を見て、相手に聞こえる声、ゆっくり繰り返し言うことを確認した。

次に、ALTや友達に「イメージシート」(図5)をもとにスピーチをして自分の思いを伝えさせた。その際、自分のパートナーがスピーチをするときには、そばについてサポートするように指示した。

このような支援から、子どもたちは、ALTや友達に自分の生まれた月の行事や季節の特徴を知っている外国語や外来語で、聞き手の反応を確かめながら、相手に聞こえる声でゆっくり繰り返し言ったり、ジェスチャーを付けたりしながら、より多くの内容が伝わるようにスピーチをしていった。

最後に、スピーチの後には、スピーチでの達成感を持たせるために、ALTからスピーチの内容について文化などの差異性や共通性からコメントをしてもらった。

評価に関しては、前述の評価の手順を踏まえるとともに、「観点①：コミュニケーション」と「観点②：慣れ親しみ」に関しては、「◎＝活動をよく頑張っている子」、「○＝頑張っている子」ではなく、発展的にそれぞれの段階の到達部分を明確な数値などに示すよう試み、「A」規準、「B」規準、「C」規準、の3段階で記入するようにした(表8)。

■ 表7：各時間の学習のめあてと評価規準(方法)

	めあて	評価規準(方法)
1時間目	自分の生まれた月を英語で言い、伝えたい内容を決めよう。	観点②：慣れ親しみ ○大きな声で月を言ったり、 When is your birthday? を聞いて答えたりしている。 (自己評価、行動観察)
2時間目	自分の生まれた月の行事や季節の特徴がわかるようなスピーチにしよう。	観点①：コミュニケーション ○自分の誕生月の行事などについて伝えたい内容を2個以上考えて表現方法を決めてスピーチしている。 (英語ノートの点検、行動観察)
3時間目	試しのスピーチをして自分の思いが伝わるのかグループで確かめ合おう。	観点①：コミュニケーション ○相手の方を見て、相手に聞こえる声で、ゆっくり、繰り返して、ジェスチャーを付けてスピーチをしている。 (行動観察、自己評価、相互評価)
4時間目	ALTの先生に自分の生まれた月の行事や季節の特徴を伝えよう。	観点①：コミュニケーション ○相手の方を見て、相手に聞こえる声、ゆっくり、繰り返すなどに気を付けてスピーチをしている。 (行動観察、自己評価)

A 誕生月の行事や季節の特徴の名称	B 行事等で自分で知っている事実や考え		
① プール 開き	② 6月16日	③ 一年生と六年生とプールに入った	④ 一年生と一斉者におよいた
C ○知っている言葉に言いかえよう ○ジェスチャーを考えてみよう		テストジャックス スイミン	テストトギャグ スイミングクロール
D ○ほメール(相互評価)から ○スピーチで気を付けること	○ジェスチャーや話す単語の評価が良かったです。 ○相手の反応をみながら、ゆっくりと、なるべく分かりやすい単語を使う。		

▶ 図5：「イメージシート」の記入(記入例)

■表8：3段階に分けた評価規準

	A	B	C
観 点 ①	聞き手の反応を確かめながら、外国語や外来語にジェスチャーや表情を加えて表現している。	聞き手の方を見て、はっきり届く大きさの声で話している。	聞き手の方を見ずに、一方的に話している。
観 点 ②	聞き手の反応を確かめながら、言い換えたり繰り返ししたりした関連する内容を3文以上付け加えて話している。	関連する内容を2文付け加えて話している。	関連する内容を1文付け加えて話している。

4.3 指導と評価の考察

「観点①：コミュニケーション」については、外国語や外来語にジェスチャーを加えて発表した子ども（「B」規準以上と考えられる）が15名であった。これは、「イメージシート」にスピーチする内容とジェスチャーの仕方を記入してスピーチをしたことで、ジェスチャーをすることに自信を持つことができ、定着したからだと考える。その理由として、15名のうち、13名が外国語や外来語とジェスチャーを3個以上考えていたことや12名が「振り返りカード」に、ペアの子どもからアドバイスやよさをコメントしてもらってうれしかったなどの感想を書いていたからである。

しかし、ジェスチャーはしているが、相手の反応を確かめながら繰り返しをしている子ども（「A」規準）は、8名しかいなかった。これは、自分のスピーチをすることだけに集中していたからであると考える。また、聞き手側もただ聞くだけでなく、伝わったかどうか反応することで、スピーチをする人も相手の反応を見ながらスピーチをすることができると考える。

「観点②：慣れ親しみ」については、27名が2文以上で自己紹介することができるようになった（「B」規準）。これは、「イメージシート」を活用したことで、伝えたい内容を増やす手順を把握できたことやペアで内容を増やしてスピーチをする経験をしてきたからであると考える。

しかし、まだ7名の子どもが1文でしか発表できていない（「C」規準）。そのうち4名の子どもは「イメージシート」への記入が難しいとしていた。これ

は、伝えたいことがあっても言い換えの言葉が思い浮かばないことや事実などの内容、言い換えの言葉を詳しく書きすぎてしまい、どのように表現してよいかわからなかったからだと考える。そこで、「イメージシート」の構造を改善し、記入の仕方を簡素化させる必要がある。

5 「行ってみたい国を紹介しよう」 （英語ノート2 Lesson 6）における 個人カルテ作成の試み

5.1 指導と評価の構想

本単元では、ALTや友達に自分が行ってみたい国とその理由（魅力：見たい所、食べたい物、やってみたいことなど）をスピーチさせる。見たい所や食べたい物などの外来語が多くあるという特徴から、ペアやグループで聞き取ったことを出し合わせたり、ALTとのやり取り（スピーチ）を通したりする

■表9：各時間の学習のめあてと評価規準（方法）

	めあて	評価規準（方法）
1 時 間 目	行ってみたい国を英語で言い、ALTに伝えたい内容を決めよう。	観点②：慣れ親しみ ○ Where do you want to go? と聞いて I want to go to ～. と大きな声で答えている。 （自己評価、行動観察）
2 時 間 目	自分が行ってみたい国とその理由がわかるスピーチにしよう。	観点①：コミュニケーション ○ 自分が行ってみたい国とその理由について、伝えたい内容を2文以上考えて、その表現方法を決めてスピーチをしている。 （英語ノートの点検、行動観察）
3 時 間 目	試しのスピーチをして自分の思いが伝わるのかペアで確かめ合おう。	観点①：コミュニケーション ○ 知っている外国語や外来語で、相手の反応を確かめながら、場に応じた声の大きさ、ジェスチャーなどを使って、ペアで試しのスピーチをしている。 （行動観察、自己評価、相互評価）
4 時 間 目	ALTの先生に自分が行ってみたい国とその魅力を伝えるスピーチをしよう。	観点①：コミュニケーション ○ 知っている外国語や外来語を用い、相手の方を見て確かめながら、ジェスチャーや表情を付けて、伝わるまで繰り返ししている。 （行動観察、自己評価）

ことで、英語と日本語の発音の強勢の違いに気付かせることができる。また、英語ノートに載っている国以外の外国を取り上げる子どもにとっては、説明するために言い換えたりジェスチャーを考えさせたりする活動ができる。

そこで、本単元の指導にあたっては、話題に応じた自分の知っている事実や考えといった表現内容と、どうやって伝えるかといった表現方法を「イメージシート」を使って考え、実際に ALT や友達にスピーチをして伝える活動を行わせた（表 9）。

5.2 授業の実際

単元を通して、子どもたちは、ALT や友達に自分が行ってみたい国とその理由を、外国語や外来語で、聞き手の反応を確かめながら、相手に聞こえる声、ゆっくり、繰り返す、ジェスチャーをしながら、より多くの内容が伝わるようにスピーチをしていった（図 6）。その際、自分のパートナーがスピーチするときには、そばについてサポートするようにさせた。

評価規準をもとにこのスピーチ場面を評価したところ、「観点①：コミュニケーション」については 31 名が「A」規準で、「観点②：慣れ親しみ」については 28 名が「A」規準であった。これは、ペアでどう言ったらわかりやすいか内容を考えていたり試しのスピーチをしたりしたことにより、聞き手の反応を確かめながら言葉やジェスチャーを付加してスピーチすることに慣れたためであると考ええる。

以上の行動観察や自己評価、相互評価から、「イメージシート」を活用したスピーチ活動は、自分の



Hello. My name is ～.

① I want to go to Italy.

② I want to eat pizza.
Cheese, vegetable and seafood pizza. OK?

③ I want to eat spaghetti.
I like spaghetti. (食べるジェスチャー) OK?

④ I want to see「ピサ」tower.
OK?
「ピサ」tower is this.
(写真を指して、斜めになっているジェスチャー)
Let's go to Italy! Thank you.
Good-bye.

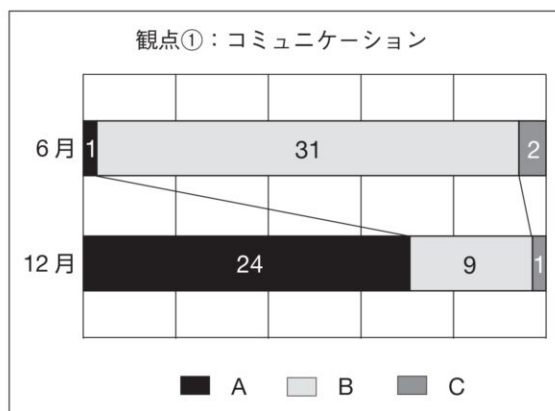
▶ 図 6：子どものスピーチ（例：A 児）

思いをわかりやすく伝える手立てとして有効であったと考える。

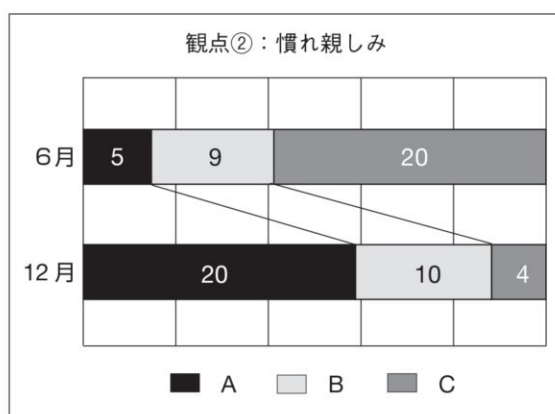
5.3 指導と評価の考察

「コミュニケーション能力の素地を養う」という観点から、「友達の誕生日を知ろう」（Lesson 3）実践前と「行ってみたい国を紹介しよう」（Lesson 6）実践後の子どもの変容を調査した（図 7、図 8）。

これは、学級担任が「評価補助簿」を活用し、また、子どもは「振り返りカード」で自己評価を行い、それぞれの累積を図ったものである。さらに、実践前と実践後には、自己紹介することを課題とし、ALT と 1 対 1 で会話や自己紹介をする様子をビデオ撮影し、前述の評価規準をもとに、評価したものである。



▶ 図 7：観点①から見た子どもの変容



▶ 図 8：観点②から見た子どもの変容

「観点①：コミュニケーション」（図 7）については、「A」規準の子どもが 1 名から 24 名に増えた。これは、「イメージシート」にスピーチする内容とジェスチャーの仕方を記入してスピーチをしたことや試しのスピーチで相手を変えて 3 回相互評価をしたこ

とで、よさを認めてもらい、外国語や外来語で表現しながらジェスチャーをすることに自信を持ち、ジェスチャーをすることが定着したからだと考える。

「観点②：慣れ親しみ」(図8)については、30名の子どもが2文以上で自己紹介することができるようになった(「A」規準、「B」規準)。これは、イメージシートを活用したことで、伝えたい内容をより多くの言葉でわかりやすく表現する手順を把握できたことやペアで内容を付加したりアドバイスし合ったりしてスピーチをする経験をしたからであると考ええる。また、「A」規準の子どもが5名から20名に増えた。これは試しのスピーチで聞き手の反応を見て言葉を付加する経験をしているので、伝わっていないようであれば言葉を付加しようとする態度が身に付いたからであると考ええる。しかし、4名の子どもが1文でしか発表できていない(「C」規準)。言いたいことを1つ考えることはできるが、他の内容やわかりやすく伝えるために付加する言葉を1人では考えることが難しいと感じているようであった。ペア活動に頼りすぎてしまい、1人で会話する機会が持てなかったようである。

5.4 個人カルテの作成

以上のように、学習時間の子どもたちの学習状況を的確にとらえることができるようになったものの、あらためて撮影したビデオを振り返ると、「A」～「C」規準の枠ではあいまいな部分もあることがわかった。例えば、「観点①：コミュニケーション」では、外国語や外来語にジェスチャーを加えて発表してはいるが、相手の反応を確かめていなかったり、表情が硬かったりしている子ども(「A」規準と「B」規準の中間と考えられる)が多数いたことである。そこで、3段階に分けた評価規準をさらに見直し、5つの段階に細分化(表10)し、個人カルテを作成することにした。

紹介した3単元の実践の他、すべての実践から外国語活動における子どもの状況を話し合い、評価すべき観点をカテゴリーに分類した。具体的には、3観点をそれぞれ2分割することで、そのカテゴリー化を図った。また、「スマイル、ジェスチャー、アイコンタクト」についても段階化を図った(表11)。

■ 表10：「観点①」の細分化(例)

A		B		C	
聞き手の反応を確かめながら、外国語や外来語にジェスチャーや表情を加えて表現している。		聞き手の方を見て、はっきり届く大きさの声で話している。		聞き手の方を見ずに、一方的に話している。	
5		4		3	
聞き手の反応を確かめながら、外国語や外来語にジェスチャーや表情を加えて表現している。		聞き手の方を見て、外国語や外来語にジェスチャーや表情を加えて表現している。		聞き手の方を見て、はっきり届く大きさの声で話している。	
2		1		聞き手の方を見ずに、一方的に話している。	

■ 表11：3 観点的カテゴリー化

「観点①：コミュニケーション」のカテゴリー化

- 相手意識・目的意識を持って聞く。
- 相手意識・目的意識を持って話す。

- ・ 豊かな表情でコミュニケーションを図る。
(スマイル)
- ・ ジェスチャーを交えてコミュニケーションを図る。
(ジェスチャー)
- ・ 相手の目を見てコミュニケーションを図る。
(アイコンタクト)

「観点②：慣れ親しみ」のカテゴリー化

- チャンツやALTなどの発話を聞く。
- チャンツやALTなどへの発話・表現をする。

「観点③：気付き」のカテゴリー化

- 言葉の面白さ・豊かさに気付く。
- 多様なものの見方・考え方を深める。

6 個人カルテ作成を通じた評価の可視化

6.1 個人カルテの構成

「観点①：コミュニケーション」を細分化(表10)したように、他のカテゴリー(表11)においても、観察可能な要素に沿って1～5段階を作り、それぞれの到達部分を明らかにした上で、子ども一人一人のカルテを作成した(カテゴリーと段階表は、資料

参照)。

2分割した3つの観点を、6頂点のチャートとして表し、継続評価していくことで、最終的に、どのカテゴリーに課題があるか明白にしていくようにした。また、それを補足する項目として、段階化した「スマイル、ジェスチャー、アイコンタクト」の到達部分にチェックを入れていくようにした。また、「特記事項」として、学習状況にかかわる自由記述の欄も設けた。

6.2 個人カルテの活用例

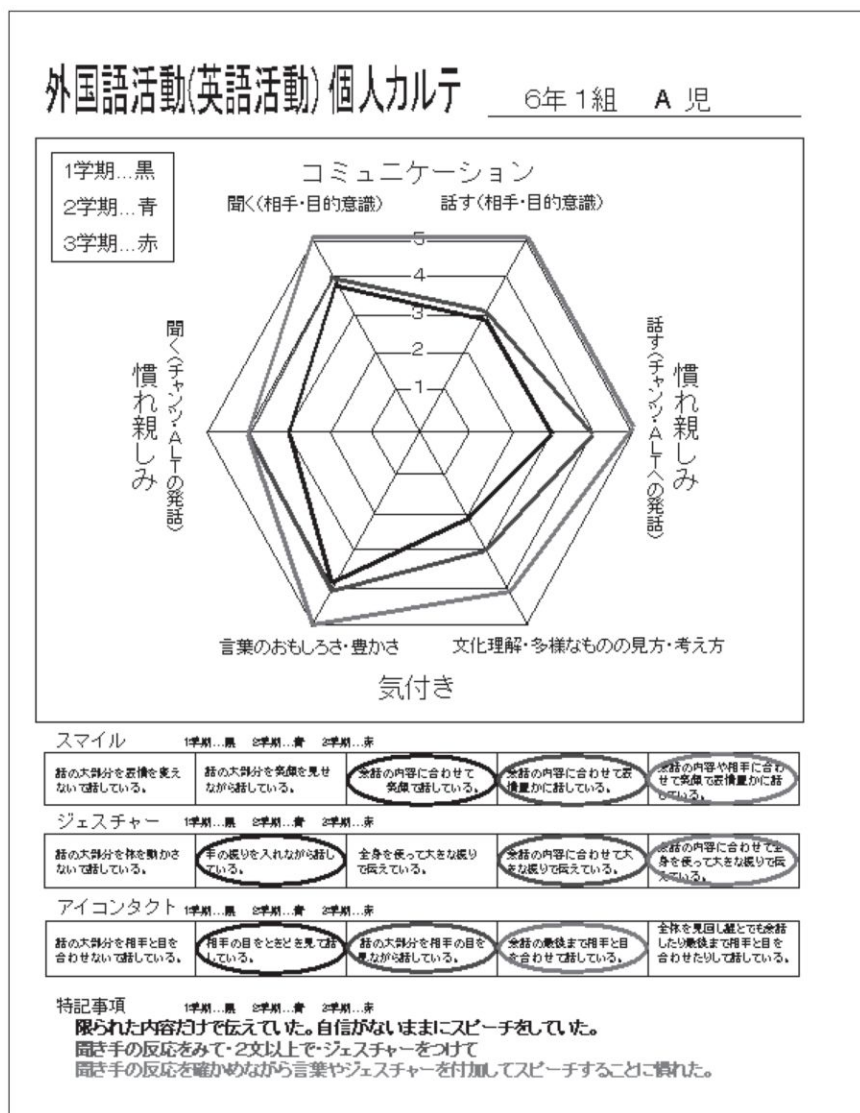
図9は、実証授業などを通して作成したA児の「個人カルテ」である。

A児は実証授業の中で、試しのスピーチで聞き手

の反応を見て言葉を増やす経験をしてきた。その中で、伝わっていないようであれば言葉を付加しようとする態度が身に付いてきた。また、担任やALT、友達によさを認めてもらったことで、自信がつき、ジェスチャーが定着した。その様子が個人カルテの中では、「コミュニケーション(話す)」の項目や「慣れ親しみ(話す)」の項目のポイントの上昇、また特記事項での記述として現れている。

このように「個人カルテ」は、3つの観点を観察可能な要素に細分化し、細分化した要素に沿って「1」～「5」段階に分けて、子ども一人一人の学習状況を可視化したことに価値があると考ええる。

さらに、担任は他の単元でも、「個人カルテ」のポイントの低い項目を見取っては、授業時間ごとに



▶ 図9：A児の個人カルテ（記入例）

それらの評価の観点を重点化しながら、指導と評価の一体化を心がけてきた。

7 まとめと今後の課題

今回、外国語活動の客観的な評価の実践研究をめざし、「単元の評価規準の作成」、「毎時間の評価規準と評価方法の設定」、「評価補助簿の作成」および「個人カルテの作成」を図ってきた。これら一連の方途により教師の主観的・恣意的判断を退け、客観的な評価規準の作成が図られたと考える。また、評価の可視化が図られ、そのシステムが構築されたと考える。

しかし、検証の部分においては、まだ課題が残る。カテゴリー分けが妥当であるかどうか、段階分けの

評価規準が適切であるかどうかなどは、今後、子どものデータを見直し、その妥当性を確認する必要がある。

謝 辞

本研究の機会を与えてくださいました（財）日本英語検定協会の関係者の皆様、選考委員の先生方に心より感謝申し上げます。この研究を機に、本校職員一同、さらに実践を積み上げて参りたいと存じます。

また、この研究を進めるにあたり、あらゆる段階で貴重なご指導・ご助言を賜りました和田稔先生に厚くお礼申し上げます。本当にありがとうございます。今後ともご指導のほど、どうぞよろしくお願い申し上げます。

参考文献（*は引用文献）

- 影浦攻.(2010).「小学校英語プレビュー 完全実施で知っておきたい指導法&実践案」. 東京：明治図書.
菅正隆・明治小学校.(2009).「学級担任のための『英語ノート』指導案集70」. 東京：明治図書.
菅正隆・明治小学校.(2010).「外国語活動評価づくり完全ガイドブック」. 東京：明治図書.
* 文部科学省.(2008).「小学校学習指導要領解説 外国語活動編」.

- * 文部科学省.(2008).「英語ノート1 指導資料」「英語ノート2 指導資料」「小学校外国語活動研修ガイドブック」.
大城賢・直山木綿子.(2008).「小学校学習指導要領の解説と展開 外国語活動編」. 東京：教育出版.
和田稔.(2000).「小学校英語教育 A to Z vol. 1～4」. 東京：開隆堂.

資料：評価のカテゴリーと段階

観点		1	2	3	4	5
① コミュニケーション	聞く (相手・目的意識)	話し手の方を見て聞いている。	相手の言うことを聞き、わかったときにうなずいている。	相手の言うことをうなずきや首をかしげるなどの反応をして聞き取っている。	聞いてわかったことを言葉で反応して返している。	聞いてわかったことを言葉で反応したり、聞き返したりしている。
	話す (相手・目的意識)	話の大部分を聞き手の方を見ないで、一方的に話している。	話の大部分を聞き手の方を見て、話している。	聞き手の方を見て、はっきり届く大きさの声で話している。	聞き手の方を見て、外国語や外来語にジェスチャーや表情を加えて表現している。	聞き手の反応を確かめながら外国語や外来語にジェスチャーや表情を加えて表現している。
	表情 (スマイル)	話の大部分を表情を変えないで話している。	話の大部分を笑顔を見せながら話している。	会話の内容に合わせて笑顔で話している。	会話の内容に合わせて表情豊かに話している。	会話の内容や相手に合わせて笑顔で表情豊かに話している。
	身振り (ジェスチャー)	話の大部分を体を動かさないで話している。	手の振りを入れながら話している。	全身を使って大きな振りで伝えている。	会話の内容に合わせて大きな振りで伝えている。	会話の内容に合わせて全身を使って大きな振りで伝えている。
	目線 (アイコンタクト)	話の大部分を相手と目を合わせないで話している。	相手の目を時々見て話している。	話の大部分を相手の目を見ながら話している。	会話の最後まで相手と目を合わせて話している。	全体を見回し誰とでも会話したり、最後まで相手と目を合わせたりして話している。
② 慣れ親しみ	聞く (チャンツ・ALTの発話)	英語を楽しみながら聞いている。	英語の発音の特徴に気をつけて聞いている。	英語を聞いて、その英語をまねながら言っている。	強勢・リズムのある英語を口ずさみながら聞いている。	強勢・リズムのある英語を口ずさみながら聞いて、体全体で反応している。
	話す (チャンツ・ALTへの発話)	伝えたいことに関連する内容を1文付け加えて話している。	伝えたいことに関連する内容を2文付け加えて話している。	伝えたいことを言い換えたり繰り返したりして、2文付け加えて話している。	伝えたいことを言い換えたり繰り返したりして、3文以上で話している。	聞き手の反応を確かめながら、言い換えたり繰り返したりして、3文以上で話している。
③ 気付き	言葉の面白さ・豊かさ	繰り返し歌ったり、発話したりして英語のリズムに気付いている。	繰り返し歌ったり、発話したりして発音やリズムの違いに気付いている。	発音・リズム・音節の差異性に気付いている。	発音・強勢・リズム・音節の差異性に気づき、使おうとしている。	発音・強勢・リズム・音節の差異性や共通性に気づき、使っている。
	文化理解 多様なものの見方・考え方	外国の歌を繰り返し歌ったり、ゲームを楽しんだりしている。	外国の遊びや行事について差異性に気付いている。	文化や習慣の差異性や共通性に気付いている。	異なる文化や習慣に対して興味・関心を持ち、差異性や共通性を伝えようとしている。	異なる文化や習慣に対して興味・関心を持ち、寛容な態度を示している。

英語スピーキングテストにおける対話者の存在がスピーチパフォーマンスに与える影響

兵庫県立加古川西高等学校 教諭 柳瀬 学

申請時：兵庫県／宝塚市立御殿山中学校 教諭

概要

現在、英語学習者のスピーキング能力を測るためのさまざまなテストが実施されている。

それぞれのテストの特徴の違いの1つが対話者（話し相手）の存在の有無であるが、先行研究においてスピーキングテストにおける対話者の有無は、発話者のジェスチャー頻度に大きな影響を与え、ジェスチャー頻度の違いはスピーチにおける流暢さと正確さの数値と高い相関があることが実証されている。

ただ、それらのデータは母語（L1）話者やESL環境の英語話者から得られたもので、EFL環境の日本人学習者に関するデータはほとんど存在しない。そこで本研究ではスピーキングテストを行う際、対話者の存在が日本人上級英語学習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を検証した。

結果、対話者が目の前に存在した場合、存在しなかった場合よりも有意にジェスチャー頻度、およびスピーチの流暢さ、正確さの値が伸びていた。最後にこれらの結果から今後の英語スピーキングテストの在り方に関する提案を行っている。

1 はじめに

現在、英語学習者のスピーキング能力を測るためのさまざまなテストが実施されている。日本で行われているテストには、英検、IELTS、BULATS、TOEFL iBT、TOEIC SW Test、ケンブリッジ英検、

Versant などがあり、これらのテストの特徴の違いの1つが「対話者（Interlocutor）の有無」である。大別すると、対話者（あるいは試験官）が目の前にいる状態で行われるテストが英検、IELTS、BULATS、ケンブリッジ英検などで、存在しない状態、すなわちパソコン画面や電話に向かって受験者が話すテストがTOEFL iBT、TOEIC SW Test、Versant などである。

先行研究によれば、スピーキングテストにおける対話者の有無は発話者のスピーチパフォーマンスに影響を与え、目の前に対話者が存在した場合は発話者のジェスチャー頻度が伸び、さらにジェスチャー頻度の伸びはスピーチにおける流暢さと正確さの数値に影響を与えるとされている。ただ、それらの先行研究は母語（L1）話者やESL環境の英語話者を被験者にしたものが多く、アジア圏、特にEFL環境の日本人学習者を被験者にした実験はほとんど行われていない。文化的背景の違いを考慮に入れても、欧米人と日本人の会話様式や言語形態にはさまざまな違いがあり、海外で行われた実験結果がそのまま日本人英語学習者に当てはまるかどうかは未確定である。

そこで本研究では日本人英語学習者がスピーキングテストを行う際、対話者の有無が発話者のジェスチャー頻度にどのように影響し、さらにジェスチャー頻度の差が言語産出に何の意味があるのかということを、スピーチの fluency および accuracy の観点から検証した。

2 背景

2.1 対話者の存在がスピーチパフォーマンスに及ぼす影響

スピーキングテストにおける対話者 (interlocutor) の存在が及ぼす影響として、「対話者が存在することで、テストという活動の中に“社会的な環境”が生まれる」(McNamara & Roever, 2006) ことや、スピーチパフォーマンスに及ぼす影響については「対話者 (インタビュアー) がさまざまなフィードバック (あいづちや共感の態度を示す行為) を行うことで、話者のスピーチパフォーマンスを高める」(Brown, 2003, 2005) という理論が唱えられている。また、「対話者の“うなずき”や相手のジェスチャーをまねる行為は、発話者の rapport (感情的な親密さ) を増し、会話をする上での不安を和らげる効果がある」(Kopp, 2010) ことや、「対話者が目の前にいる場合、発話者のジェスチャー頻度が上がる」(Alibali, Heath, & Myers, 2001; Bavelas, Kenwood, Johnson, & Phillips, 2002) ことも実証されている。

2.2 会話におけるジェスチャーの役割

私たちは会話の中で知らず知らずのうちにジェスチャーを行っている (Kita, 2000) が、人はなぜ会話中にジェスチャーをするのか、スピーキングにおけるジェスチャーの機能には次の2つがあるとされる：

① コミュニケーション機能

対話者に自分の言いたいメッセージを伝える機能。コミュニケーション・ストラテジーの1つとして自分の言語による表現力不足を補うために使用するケースが多い。これは聞き手のために行うものなので addressee beneficial (listener beneficial) とも言われる (Beattie & Shovelton, 1999; Kendon, 1994)。

② 認知機能

発話を促進する機能。発話者が自分自身のために行うジェスチャーなので, addresser beneficial (speaker beneficial) とも表現される (Holler & Wilkin, 2009; Kita et al., 2007)。Hostetter, Alibali, and Kita (2007) によると、ジェスチャーを行った場合、スピーチの流暢さや正確さにおいて有意な効果が表れ、逆にジェスチャー使用を禁止された場合、単語を思い出しにくくなり (Frick-Horbury & Guttentag, 1998; Krauss, Chen, & Chawla, 1996;

Pine, Lufkin, Kirk, & Messer, 2007), 会話の流暢さが下がる (Rauscher, Krauss, & Chen, 1996) とされる。近年では脳科学の分野でも「ジェスチャーと言語は同じ神経基質によって活性化される」という説 (Glenberg & Kaschak, 2002; Pulvermüller, 2005; Rizzolatti & Craighero, 2004) が広く認められるようになってきている (Gullberg, 2010)。

こういった認知理論を裏づける実証研究として、「人は L2 を話すときの方が L1 を話すときよりもジェスチャーを多用すること」(Gullberg, 1998) や、「生まれつき全盲の人間同士が会話をする際もジェスチャーを行うこと」さらに、「表現したい単語が思い浮かばない場合 (Krauss, Chen, & Gottesman, 2000) や、概念的負荷が高いタスクを行う場合 (Kita et al., 2007) にジェスチャー頻度が上がること」(Sime, 2008) などがある。

2.3 ジェスチャーの定義と種類

第二言語習得とジェスチャーの関係を扱った研究は、この 2, 30年の間に急速に増えてきている。それら多くの研究に共通する特徴は、ジェスチャーの定義を「発話に伴って起こる体の動き」としている点である。McNeill (1992) によるとジェスチャーには 4 種類があり (表 1 参照), McCafferty (2004) では iconic gesture と呼ばれるものが発話を促進するとしている。本研究におけるジェスチャーの定義としては McCafferty, 喜多 (2002) の理論に倣い、

■ 表 1: ジェスチャーの種類

名称	内容, および具体例
iconic	実際の行動や現実の形状を表現するジェスチャー 例: 床を掃くふりをする, 箱の形や大きさを手で表現する
metaphorics	抽象的なアイデアやイメージを表現するためのジェスチャー 例: 頭のこめかみの横で指を回し, 「思考中」を表現する
deictics	指さし (対象物を指さしたりメタファーとして使ったりする) 例: 前方を指さして「未来」, 後方を指さして「過去」を表す
beats	会話のリズムを整えるために行うジェスチャー 例: 手をリズムに合わせて振ってみたり, 膝をたたいたりする

「発話に伴って起こる手の動き」とし、日本人英語学習者が英語スピーキングの際、こういったジェスチャーを使用する傾向にあるのかという点にも言及する。

2.4 ジェスチャー頻度と文化的背景

前述のとおり、ジェスチャーとスピーキングとは密接な関係があることがさまざまな研究から明らかになっているが、Quinlisk (2008) が指摘するようにそれらの実証研究はほとんどが英語母語話者(L1)やESL環境の英語学習者を被験者にして行われており、日本のようなEFL環境での実証研究はほとんど見られない。

Gullberg (2006) や Iverson, Capirci, Volterra, and Goden-Meadow (2008) の指摘にあるように、発話時に行われるジェスチャーの内容やジェスチャー頻度は文化や被験者の母語(L1)によって大きく影響を受け、さらに日本語は同じアジア圏の中にあっても中国語などと異なるアルタイ・モンゴル語系の特殊な言語に入る(Talmy, 2000)ため、これまでヨーロッパや北米、中国などで行われた実験結果がそのまま日本人英語学習者に当てはまるのかという点は未知数である(Choi & Lantolf, 2008)。よって、ジェスチャーと言語産出に関する日本人英語学習者の実証データを検出することは、日本人の英語スピーチパフォーマンス向上の手がかりを探る上で非常に有益であると思われる。

2.5 リサーチクエスション

以上の理論より、本研究のリサーチクエスションを以下のように設定する：

1. 日本人英語学習者がスピーチ(内容記述タスク)を行う際、対話者の有無は、発話者のジェスチャー頻度にどう影響するか
2. 発話者のジェスチャー頻度は、スピーチの流暢さにどう影響するか
3. 発話者のジェスチャー頻度は、スピーチの正確さにどう影響するか

3 実験方法

3.1 参加者

日本人上級英語学習者21名(男性9名、女性12名、

TOEIC 850-990 取得者)。ただし2年以上の海外在住経験者は、海外の文化がジェスチャー産出に影響する(Gullberg, 2006)と思われるため分析対象から省いた。その結果、最終的に分析対象となったデータは男性9名、女性11名、計20名となった。

3.2 実験内容

研究に関する簡単な説明を行い、被験者に実験協力受諾書を記入してもらった後、4コマ漫画の内容(資料1参照)を英語で述べるタスクを行った。被験者に対しては絵の内容をdescribeする(例：公園に3人の男の子がいて、そのうち2人はメガネをかけていますなど)のではなく、4コマ漫画のstory(あらすじ)を英語で語るよう指示を統一した。スピーチ時間は1つの4コマ漫画につき1～2分程度とし、スピーチとジェスチャーの関係を扱った海外の先行研究の多くがimpromptu speech(即興スピーチ)の形態をとっている(Catherine & Iwashita, 2005; McLaughlin, 1987; VanPatten, 1990)ことに倣って、本研究においても4コマ漫画を見てからスピーチをするまでのplanning timeは与えなかった。

対話者の環境により、以下の2つの条件を設定し、各2つずつ、計4つの4コマ漫画を使用した：

- 条件1. 発話者が4コマ漫画の内容を叙述している間、対話者が目の前に立ち、あいづち、うなずきなどの好意的反応をする(対話者有)
- 条件2. 発話者が4コマ漫画の内容を叙述している間、対話者は実験研究室の中から出て、発話者の前には誰もいない状況でタスクを行う(対話者無)

4種類の4コマ漫画の難易度は質問紙(資料2参照)により3つの項目が測定され、一元配置分散分析によって、項目1： $F(1,78) = .10, p > .05, \eta^2 = .88$ (n.s.)、項目2： $F(1,78) = .10, p > .05, \eta^2 = .86$ (n.s.)、項目3： $F(1,78) = .10, p > .05, \eta^2 = .81$ (n.s.)という結果となり、難易度の等質性が確認された(注1)。

なお、実験参加者のスピーチパフォーマンスはすべて被験者の承諾の下で、ビデオおよびICレコーダーに録音され、3人の評定者によって分析された。それぞれの評定者間信頼性係数は、スピーチの流暢さ[syllables/seconds]に関しては($\alpha = .88$)、

スピーチの正確さ [accurate verb tense / all verbs] に関しては ($\alpha = .85$), ジェスチャー頻度 [gesture number / seconds] に関しては ($\alpha = .81$) といずれも高い値を得られた。また順序による不公平をなくするため、タスク順を調整しながら実験を行った。

さらにタスク実施後、タスク難易度とタスク中の情意面に関するアンケートを行うとともに、各々のジェスチャーの意図を確認するため、実験参加者とともにビデオを振り返りながら stimulated recall (記憶の呼び起こし) を実施した。

3.3 分析方法

スピーチパフォーマンス評価方法にはさまざまなものがある (ex. Hilton, 2008; Riggensbach, 1991; Skehan & Foster, 1999) が、本研究ではスピーチの流暢さの尺度として、発話の音節数をスピーチに要した時間 (秒) で割ったもの [syllables / seconds] (Kormos & Dénes, 2004), および、1回のタスクにおける filler (Ex. ah ..., well ..., How can I say ... など) と、繰り返しの数をタスク時間 (秒) で割った [filler and repetition / seconds] の値を採用した。

正確さの尺度としては、発話中のすべての動詞の数に占める verbal tense の正しく使用されている動詞の数の割合 [accurate verb tense / all verbs (%)] (Iwashita, Brown, McNamara, & O'Hagan, 2008) と、総 t-unit 数に占める、正しい t-unit 数 [accurate t-units / all t-units (%)] を採用した。これらの尺度を採用した理由は、これらの尺度を紹介した研究が本研究と同様、L2 学習者を被験者に記述タスクを行っているためである。同様にジェスチャー頻度は、タスク時間 (秒) に占めるジェスチャー数の割合 [gesture number / seconds] で測定した。

4 結果

4.1 ジェスチャー頻度

被験者のスピーチパフォーマンスをビデオ映像で分析し、対話者の環境ごとのジェスチャー頻度の値を記したのが表2である。対話者の有無によるジェスチャー頻度の差を t 検定で調べた結果、 $t(19) = -3.26, p < .001, r = .51$ (効果量大) となり、目の前に対話者がいる場合の方が、対話者がいないときよりも有意にジェスチャー頻度が高くなることがわ

かった。

■ 表2: ジェスチャー頻度: 記述統計

ジェスチャー頻度 (ジェスチャー回数 / 発話時間 (秒))

	平均	標準偏差
NI (18)	0.084	0.61
FI (18)	0.176	0.70

(注) NI: no interlocutors (対話者がいない状況)

FI: face-to-face interaction (目の前に対話者がいる状況)

4.2 スピーチの流暢さ

スピーチの流暢さに関して、総シラブル (音節) 数をタスク時間 (秒) で割った [syllables / seconds] と、1回のタスクにおける filler (Ex. ah ..., well ..., How can I say ... など), および繰り返しの数をタスク時間 (秒) で割って [filler and repetition / seconds] で計測した。結果、表3で示したように FI (対話者が目の前にいた場合) の方が NI (対話者がいない場合) よりも流暢さにおいて優れた結果が得られた。具体的には [syllables / seconds] に関しては $t(19) = -3.26, p < .001, r = .59$ (効果量大) となり、[filler and repetition / seconds] に関しては、 $t(19) = 2.03, p < .01, r = .45$ (効果量中) となった。

■ 表3: スピーチの流暢さ: 記述統計 (1)

	発話の総シラブル / 発話時間 (秒)		filled pauses + repairs / 発話時間 (秒)	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
NI (18)	1.267	0.61	0.158	1.63
FI (18)	1.646	0.70	0.111	1.54

(注) NI: no interlocutors (対話者がいない状況)

FI: face-to-face interaction (目の前に対話者がいる状況)

さらにジェスチャー頻度がスピーチの流暢さにどのような影響を及ぼしたかを考察するため、対話者有無の各々のグループでジェスチャー頻度の高いグループと低いグループを作り^(注2)、ジェスチャー頻度の差がスピーチの流暢さにどのような影響を与えたかを調べた結果をまとめたのが表4である。対話者無グループでは、【ジェスチャー頻度高】グループと【ジェスチャー頻度低】グループの間には、[syllables / seconds] も [filler and repetition / seconds] のいずれも差がなかったのに対し、対話者有グループでは、

[syllables / seconds] も [filler and repetition / seconds] のいずれも【ジェスチャー頻度高】グループの方が【ジェスチャー頻度低】グループよりも有意に fluency の値が高かった ([syllables / seconds]: $t(19) = -4.39, p < .001, r = .59$ (効果量大) [filler and repetition / seconds]: $t(19) = 3.04, p < .001, r = .45$ (効果量中))。

■ 表4：スピーチの流暢さ：記述統計 (2)

ジェスチャー頻度 (N)		発話の総シラブル／発話時間 (秒)		filled pauses + repairs／発話時間 (秒)	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差
NI	高 (9)	1.239	0.61	0.164	1.63
	低 (9)	1.279	0.70	0.148	1.54
FI	高 (9)	1.875	0.61	0.092	1.63
	低 (9)	1.365	0.70	0.130	1.54

(注) NI: no interlocutors (対話者がいない状況)

FI: face-to-face interaction (目の前に対話者がいる状況)

また、対話者無、ジェスチャー頻度高のグループを A グループ、対話者無、ジェスチャー頻度低のグループを B グループ、対話者有、ジェスチャー頻度高のグループを C グループ、対話者有、ジェスチャー頻度低のグループを D グループとして、4つのグループの fluency の値を一元配置分散分析で比較したところ、[syllables / seconds]: $F(3, 35) = 8.36, p < .001, \eta^2 = .37$ (効果量大), [filler and repetition / seconds]: $F(3, 35) = 8.55, p < .001, \eta^2 = .44$ (効果量大) となった。さらにボンフェローニの多重比較を行ったところ、表5、表6のような結果となった。

■ 表5：[syllables / seconds] ボンフェローニの多重比較によるグループ間有意差

	グループ A	グループ B	グループ C	グループ D
グループ A		n.s.	< .001	n.s.
グループ B	n.s.		< .001	n.s.
グループ C	< .001	< .001		< .01
グループ D	n.s.	n.s.	< .01	

■ 表6：[fillers and repetitions / seconds] ボンフェローニの多重比較によるグループ間有意差

	グループ A	グループ B	グループ C	グループ D
グループ A		n.s.	< .001	n.s.
グループ B	n.s.		< .01	n.s.
グループ C	< .001	< .01		< .05
グループ D	n.s.	n.s.	< .05	

4.3 スピーチの正確さ

スピーチの正確さを「すべての動詞数」に占める「正しい時制で使用された動詞数」[error free verbs / all verbs]、および「すべての T-unit」に占める「間違いのない T-unit」[error free T-unit / All T-unit] の2つの観点から検証した結果をまとめたのが表7である。対話者の環境の違いによる t 検定を行った結果、いずれも対話者有グループの方が、対話者がいなかった場合よりもスピーチの正確さに関する値が高かった。具体的には [error free verbs / all verbs (%)] に関しては $t(19) = -3.72, p < .001, r = .53$ (効果量大), [error free T-unit / All T-unit] に関しては $t(19) = -2.23, p < .01, r = .44$ (効果量中) となった。

■ 表7：スピーチの正確さ：記述統計 (1)

	正しい時制の動詞数／総動詞数 (%)		正しい T-unit 数／総 T-unit 数 (%)	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
NI (18)	64.48	0.61	62.97	1.63
FI (18)	79.82	0.70	72.75	1.54

(注) NI: no interlocutors (対話者がいない状況)

FI: face-to-face interaction (目の前に対話者がいる状況)

さらに、ジェスチャー頻度がスピーチの正確さにどのような影響を及ぼしたかを考察するため、対話者有無の各々のグループでジェスチャー頻度の高いグループと低いグループを作り、ジェスチャー頻度の差がスピーチの正確さにどのような影響を与えるかを調べた。その結果を示したのが表8である。対話者無グループでは、[error free verbs / all verbs] [error free T-unit / All T-unit] のいずれも【ジェスチャー頻度高】グループと【ジェスチャー頻度低】グループの間には差がなかった ([error free verbs / all verbs]: $t(9) = -0.57, p > .05$ (n.s.), [error free T-unit / All T-unit]: $t(9) = -0.81, p > .05$ (n.s.))。

一方、対話者有グループでは、[error free verbs / all verbs] [error free T-unit / All T-unit] のいずれも【ジェスチャー頻度高】グループに有意傾向が見られた ([error free verbs / all verbs] : $t(9) = 2.20, p < .05$, [error free T-unit / All T-unit] : $t(9) = 2.84, p < .05$)。

■ 表 8 : スピーチの正確さ : 記述統計 (2)

ジェスチャー頻度 (N)		正しい時制の動詞数 / 総動詞数 (%)		正しい T-unit 数 / 総 T-unit 数 (%)	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差
NI	高 (9)	62.13	0.61	63.28	1.63
	低 (9)	66.12	0.70	65.93	1.54
FI	高 (9)	85.82	0.61	86.25	1.63
	低 (9)	76.14	0.70	76.58	1.54

(注) NI: no interlocutors (対話者がいない状況)

FI: face-to-face interaction (目の前に対話者がいる状況)

また、対話者無、ジェスチャー頻度高のグループを A グループ、対話者無、ジェスチャー頻度低のグループを B グループ、対話者有、ジェスチャー頻度高のグループを C グループ、対話者有、ジェスチャー頻度低のグループを D グループとして、4 つのグループの accuracy の値を一元配置分散分析で比較したところ、[error free verbs / all verbs] : $F(3, 35) = 8.36, p < .001, \eta^2 = .32$ (効果量大), [error free T-unit / All T-unit] : $F(3, 35) = 8.55, p < .001, \eta^2 = .34$ (効果量大) となった。さらにボンフェローニの多重比較を行ったところ、表 9、表 10 のような結果となった。

■ 表 9 : [error free verbs / all verbs] ボンフェローニの多重比較によるグループ間有意差

	グループ A	グループ B	グループ C	グループ D
グループ A		n.s.	< .001	n.s.
グループ B	n.s.		< .001	n.s.
グループ C	< .001	< .001		< .01
グループ D	n.s.	n.s.	< .01	

■ 表 10 : [error free T-unit / All T-unit] ボンフェローニの多重比較によるグループ間有意差

	グループ A	グループ B	グループ C	グループ D
グループ A		n.s.	< .001	n.s.
グループ B	n.s.		< .01	n.s.
グループ C	< .001	< .01		< .05
グループ D	n.s.	n.s.	< .05	

5 考察

5.1 ジェスチャー頻度に関する考察

対話者が目の前に存在する (face-to-face interaction) 場合の方が、対話者が目の前にいない場合 (タスクを行っている部屋にいない場合) よりもジェスチャー頻度が有意に高かった。これは Alibali et al. (2001), Bavelas, Gerwing, Sutton, and Prevost (2008) が提言した「人は相手と面と向かって会話するとき、ジェスチャー頻度が上がる。コミュニケーションが行われる状況がジェスチャー使用を促進しているためである」とする理論や, Rimé, Schiaratura, Hupet, and Ghysseleinchx (1984) の「話者がいない場面でも表象的ジェスチャー^(注3)は行われるが、それらのジェスチャー頻度は対話者が目の前にいる場合よりも下がる」という先行研究の結果と一致している。

さらに発話者が使用したジェスチャーの種類を、ビデオを用いて細かく分析すると^(注4), iconic ジェスチャー (空間図形を頭の中でイメージするもの) が最も多く (ジェスチャー全体の 55.7%), 続いて metaphorics ジェスチャー (特に文脈に適した単語やイディオムを思い出そうとするジェスチャー, ジェスチャー全体の 33.4%) を多用していた。これに対し, beats ジェスチャー (リズムを取るための手の動きのこと 6.2%) や deictic ジェスチャー (指さし, OK サインのようなもの 3.5%) は非常に少ない割合であった^(注5)。なお、このジェスチャー種類別使用頻度に関しては対話者の有無による差はなかった。

このことから、発話者の行ったジェスチャーは対話者の有無にかかわらず、発話者自身のために行う addresser beneficial (speaker beneficial) 機能を果たしており、聞き手のために行う addressee

beneficial (listener beneficial) 機能を果たしたものは少なかったことが確認された。

5.2 スピーチの流暢さに関する考察

対話者の有無によるスピーチの流暢さの違いを t 検定で測定したところ、目の前に対話者が存在した場合の方が、対話者が存在しない場合よりも有意に speech fluency が高かった。これには2つの要因が考えられる。1つ目は、発話者が行ったジェスチャーが流暢さに影響したという考え方、もう1つは対話者の反応（「うなずき」や「あいづち」といった好意的反応）が発話の流暢さを促進したという考え方である。

そのことを検証するために、対話者有無の各グループをジェスチャー頻度の差によってさらに【ジェスチャー頻度高】グループと、【ジェスチャー頻度低】グループに分け、計4つのグループの流暢さの値の差を一元配置分散分析で調べた。結果、[syllables/seconds] では【対話者有・ジェスチャー頻度高】グループのみが、他のグループに対して有意にスピーチの流暢さの値が高かった。ただ、【対話者有・ジェスチャー頻度高】グループと【対話者有・ジェスチャー頻度低】グループの多重比較では $p < .05$ といった有意傾向有という結果になった。この結果から、対話者が目の前に存在するだけで顕著に有意差は表れ、なおかつ発話者がジェスチャーを頻繁に行った場合には、発話の流暢さにおいてさらに有意傾向が見られるということがわかった。

ジェスチャーを行うことが発話の流暢さにつながるという理論は、心理言語学分野での研究でも数多く紹介されている。Alibali, Kita, and Young (2000) は「ジェスチャー使用は産出困難な表現に出くわしたとき、別の表現手段を探索するのを助け、言いよどみを回避する」としている他、de Ruiter (1995), Wesp, Hess, Keutmann, and Wheaton (2001) は「ジェスチャーはメンタルイメージを活性化させる」とし、Kita (2000) は「発話者のジェスチャーはスピーキングの空間的な情報を構成するのに役立ち、スピーチの概念的プランニングを促進する」と主張している。

中でも有名な理論は Krauss et al. (1996) の『語彙検索仮説』(Lexical retrieval hypothesis) である。これは発話者がスピーチの際、ジェスチャーを行う

ことが語彙検索プロセスを活性化し、適切な語彙を取り出す機能を促進するという理論であり、Nakatani and Goh (2007) は Communication strategies の1つとして The retrieval strategies を紹介している。今回の実験でも、タスク終了後のアンケートで被験者に一つ一つのジェスチャーの意図を確認したところ、「言いたい単語や文章が思い浮かばず、必死に語彙（適切なフレーズ）を探そうとしたときに行ったジェスチャー」が全体のジェスチャーの約3割 (29.8%) を占めており、ジェスチャーを行ったことが filler (Ex. ah ..., well ..., How can I say ... など、沈黙を埋める表現) の出現回数を減らし、流暢さを高めたものと考えられる。

また、「対話者が目の前にいたが、ジェスチャー頻度が低かったグループ (D グループ)」の流暢さが「対話者が目の前にいなかったグループ (A, B グループ)」よりも有意に高かった結果から、対話者の存在自体が発話の流暢さを促進したという説も考えられる。実際、タスク終了後に実施したアンケートによると、「対話者が目の前にいたことで話す意欲が増した」という項目に対し、78%の割合で「100-81%当てはまる」、「80-61%当てはまる」のいずれかの回答を得た。先行研究では対話者の「うなずき」や「あいづち」といった好意的反応が発話を促進するとされているが、今回の研究だけでは単に発話者が目の前に「存在する」だけで発話が促進されたのか、好意的反応を示したことが促進につながったのかまでは特定できない。

5.3 スピーチの正確さに関する考察

スピーチの正確さに関して、対話者の有無ごとに [error free verbs / all verbs], および [error free T-unit / All T-unit] の値を検証したところ、いずれも対話者有の状況の方が対話者無の状況よりも有意に値が高かった。さらに、ジェスチャー頻度がスピーチの正確さにどのような影響を及ぼしたかを考察したところ、対話者無グループでは、[error free verbs / all verbs], および [error free T-unit / All T-unit] のいずれも【ジェスチャー頻度高】グループと【ジェスチャー頻度低】グループの間には差がなかった。一方、対話者有グループでは、[error free verbs / all verbs], および [error free T-unit / All T-unit] で、いずれも【ジェスチャー頻度高】グループの方が有意に fluency の値が高かった。

これは次の2つの要因が考えられる。1つ目は、話者のジェスチャーが空間イメージを明確にし、頭の中での構文解析を行って適切な文を創作するのに役立った (Hostetter et al., 2007) という説、これは「ジェスチャーを行うことが首尾一貫とした理論だった会話を行うことにつながる」 (Roth, 2001) という理論や「発話中のジェスチャーが言語形式や意味を確認し、それが正確なスピーチを行う容認になる」 (Lee, 2008; McCafferty, 2006) という理論にも一致する。もう1つは対話者の存在自体が発話者のスピーチの accuracy を高めたという考え方である。

その検証のために、対話者有無の各グループをジェスチャー頻度の差によって【ジェスチャー頻度高】グループと【ジェスチャー頻度低】グループに分け、計4つのグループの流暢さの値の差を一元配置分散分析で調べた。結果、[error free verbs / all verbs], および [error free T-unit / All T-unit] のいずれも【対話者有・ジェスチャー頻度高】グループが、他のグループに対して有意にスピーチの流暢さの値が高かったが、【対話者有・ジェスチャー頻度高】グループと【対話者有・ジェスチャー頻度低】グループの多重比較では $p < .05$ といった有意傾向が見られるにとどまった。この結果から、対話者有の環境でタスクが行われることが、発話者がジェスチャーを頻繁に行った場合と同様にスピーチの正確さを増す要因として重要だということが実証された。

6 結論

6.1 本研究の意義と教育的示唆

本研究の目的は、英語上級学習者がスピーキングタスクを行う際、対話者の有無によってスピーチパフォーマンスがどう変化するかということを検証することにあった。実験結果より、対話者の有無はジェスチャー頻度に大きな影響を与え、ジェスチャー頻度が伸びたことでスピーキングの流暢さ、正確さも伸びることがわかった。

本研究の意義として次の2点が挙げられる。1つ目は近年の国際ジャーナルで頻繁に取り上げられている「ジェスチャーとスピーキングに関する研究」の実験結果が、日本人英語学習者にも当てはまると

いうことが実証された点。2点目はスピーキング中のジェスチャー頻度を高める要因の1つを解明した点である。ジェスチャー研究が多角的に進む中で、ジェスチャー頻度を決める要因を探る研究は1つの重要なポイント (Melinger & Kita, 2007) であり、そういった観点から見ても今回の研究は意義があったと言えるであろう。

本研究の教育的示唆として、スピーキングテストを行う際は学習者の英語力を十分に引き出すために、対話者を配置した環境で行うべきだということが提案される。それは対話者の存在が発話者のジェスチャーを誘発し、スピーチの流暢さと正確さの向上につながる可能性が高いためである。また教師は学習者に対して、スピーキング活動の際、ジェスチャーを交えて行うことを推奨すべきである。Pine et al. (2007) が提唱するように、教師が学習者に対し「話をするときは体を動かさないこと」と言った場合、スピーチパフォーマンスの点で負の効果をもたらすからである。さらに McCafferty (2002) や Kopp (2010) の説によれば、教師は自分自身が教室内で英語スピーキングをする際、積極的にジェスチャーを行うべきである。なぜなら「生徒は教師のジェスチャーをまねる (gesture mimicry) 傾向にある」ことや、「学習者は教師が教室内で行ったパフォーマンスに影響される」 (Yabukoshi, 2006) ことが実証されているためである。

また、日本人英語学習者の中には「スピーキングストラテジー」の1つとしてジェスチャーを使用する人もいるが、それは「自分の伝えたい内容が正しく伝わるため」のジェスチャー使用 (Yabukoshi & Takeuchi, 2009) であって、自分のスピーチの流暢さと正確さを高めるためではない。ただそれは学習者が「ジェスチャー使用がスピーチパフォーマンス向上につながる」という事実を知らされていないことに要因がある可能性も考えられる。そのため、今回の研究で実証された内容が今後の日本人スピーキングストラテジーの一要素になることを、今後大いに期待したい。

6.2 今後の課題

今後の課題として以下の点が挙げられる。1つ目は、発話中のジェスチャー使用が意識して行えるものなのかという点。これまで gesture mimicry に関

する多くの研究がなされ、生徒は教師のジェスチャーを模倣する傾向にある (McCafferty, 2002) ことや、会話をする2人のジェスチャーは似てくること (Lakin, Jefferis, Cheng, & Chartrand, 2003)、人は共鳴行為として相手と同じジェスチャーを行おうとする (Kopp, 2010) ことが実証されているが、自然にジェスチャーが出るように「教える」ことが可能か否かという問題は解決されていない。すなわち、教師が発話者に「スピーチを行う際は自然なジェスチャーが出るよう心がけなさい」と指導した場合でも今回のような結果が得られるのかどうかは未確定である。また、スピーチコンテストなどで、必要以上に大げさなジェスチャーを行った場合、聴衆に対してあまり良い印象を与えない (野村, 2004) ことを考慮すると、教師は「スピーキングストラテジーの1つとして節度あるジェスチャーを心がけなさい」といった指導を行うことが理想的と言える。

第2に被験者のスピーキング能力が等質であったかどうかという点までは検証されていない点が挙げられる。被験者の英語能力はTOEICの点数で統一化されているが、今回の研究における proficiency は、speaking 能力に関しては統一化されていない。今後の研究では「英検準1級 (二次試験) 合格者」といったスピーキング能力に関するカテゴリーを設け、被験者のスピーキング能力を統一にした方がよ

り均一で信頼性の高いデータが得られるように思われる。

最後に今回の結果が日本人英語初級学習者や中級学習者に当てはまるかを検証すべきである。一般的に言語能力の低い人の方が高い人よりもジェスチャーを多用する (Stam & McCafferty, 2008) とされているが、これも日本人英語学習者に関するデータは今のところ皆無である。今後、それらの被験者からデータをとる機会があれば、日本人英語学習者の学習レベルに応じた「スピーキングにおける効果的なジェスチャー使用」を提案することが可能になるであろう。

謝 辞

本研究を全国のEFL学習者に発表する機会を設けてくださった (財) 日本英語検定協会と選定委員の方々に心より感謝いたします。特に助言者の羽鳥博愛先生には細部に至るまで貴重なご指導を賜り、たいへんお世話になりました。また研究計画の初期段階からの確かなアドバイスをくださった関西大学の竹内理先生、統計処理に関してご相談に乗っていただいた関西大学の水本篤先生、さらに励ましと御助言を賜っただけでなく、多くの優秀な上級英語学習者をご紹介くださった神戸市外国語大学の村田純一先生に厚く御礼申し上げます。

注

- (1) 4コマ漫画の難易度が等質になった要因として、使用した4コマ漫画がすべて英検準1級二次試験問題をベースに作られ、なおかつ4種類の4コマ漫画のトピックはいずれも日常生活に関連があり、トピック親密度に個人差が出ないよう、4回のpilot testによる試行を経て作成されたことによると考えられる。
- (2) 対話者有無の各々のグループで中央値を定め、中央値 (MEDIAN = 0.105) 上の2名を除いたジェスチャー頻度の高いグループを【ジェスチャー頻度高】、低いグループを【ジェスチャー頻度低】とした

(t 検定による2グループのジェスチャー頻度に関する有意差 $t(19) = -3.59, p < .001, r = .51$ (効果量大))。

- (3) iconic gesture と metaphoric gesture を合わせたジェスチャーのこと。英語では representational gesture と言う。
- (4) ジェスチャーの意図は実験参加者とともに stimulated recall の形式で行った。なお、ジェスチャーの種類分けは McNeill (1992) を参考にした。
- (5) 中には分析不能なジェスチャーも1.2%含まれていた。

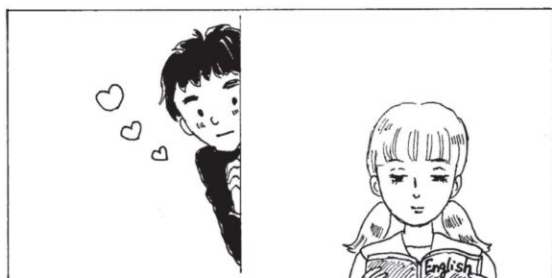
参考文献 (*は引用文献)

- * Alibali, M.W., Heath, D.C., & Myers, H.J. (2001). Effects of visibility between speaker and listener on gesture production: Some gestures are meant to be seen. *Journal of Memory and Language*, 44, 169-188.
- * Alibali, M.W., Kita, S., & Young, A.J. (2000). Gesture and the process of speech production: We think, therefore we gesture. *Language and Cognitive Process*, 15, 593-613.
- * Bavelas, J.B., Gerwing, J., Sutton, C., & Prevost, D. (2008). Gesturing on the telephone: Independent effects of dialogue and visibility. *Journal of Memory and Language*, 58, 495-520.
- * Bavelas, J.B., Kenwood, C., Johnson, T., & Phillips, B. (2002). An experimental study of when and how speakers use gestures to communicate. *Gesture*, 2, 1-7.
- * Beattie, G., & Shovelton, H. (1999). Do iconic hand gestures really contribute anything to the semantic information conveyed by speech? An experimental investigation. *Semiotica*, 123, 1-30.
- * Brown, A. (2003). Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing*, 20, 1-25.
- * Brown, A. (2005). *Interviewer variability in language proficiency interviews*. Frankfurt: Peter Lang.
- * Catherine, E., & Iwashita, N. (2005). Planning for test performance. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp.219-223). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- * Choi, S., & Lantolf, J.P. (2008). Representation and embodiment of meaning in L2 communication. *SSLA*, 30, 191-224.
- * de Ruiter, J.-P. (1995). Why do people gesture on the telephone? In M. Biemans & W. Woutersen (Eds.), *Proceedings of the Center for Language Studies Opening, Academic Year 95-96* (pp. 49-56). Nijmegen: University of Nijmegen.
- * Frick-Horbury, D., & Guttentag, R.E. (1998). The effects of restricting hand gesture production on lexical retrieval and free recall. *American Journal of Psychology*, 3, 43-62.
- * Glenberg, A.M., & Kaschak, M.P. (2002). Grounding language in action. *Psychonomic Bulletin and Review* 9, 558-65.
- * Gullberg, M. (1998). *Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse*. Lund: Lund University Press.
- * Gullberg, M. (2006). Handling discourse: Gestures, reference tracking, and communication strategies in early L2. *Language Learning*, 56, 155-196.
- * Gullberg, M. (2010). Methodological reflections on gesture analysis in second language acquisition and bilingualism research. *Second Language Research*, 26, 75-102.
- * Hilton, H. (2008). The link between vocabulary knowledge and spoken L2 fluency. *Language Learning Journal*, 36, 153-166.
- * Holler, J., & Wilkin, K. (2009). Communicating common ground: How mutually shared knowledge influence speech and gesture in a narrative task. *Language and Cognitive Processes*, 24, 267-289.
- * Hostetter, A.B., Alibali, M.W., & Kita, S. (2007). I see it in my hands' eye: Representational gestures reflect conceptual demands. *Language and Cognitive Processes*, 22, 313-336.
- * Iverson, J.M., Capirci, O., Volterra, V., & Goden-Meadow, S. (2008). Learning to talk in a gesture-rich world: Early communication in Italian vs. American children. *First Language*, 28, 164-181.
- * Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T., & O'Hagan, H. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied Linguistics*, 29, 24-49.
- * Kendon, A. (1994). Do gestures communicate? A review. *Research on Language and Social Interaction*, 27, 175-200.
- * Kita, S. (2000). How representational gestures help speaking. In D. McNeill (Ed.), *Language and gesture* (pp.162-185). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- * 喜多壮太郎. (2002). 『ジェスチャー—考えるからだ』. 東京：金子書房.
- * Kita, S., Özyürek, A., Allen, S., Brown, A., Furman, R., & Ishizuka, T. (2007). Relations between syntactic encoding and co-speech gestures: Implications for a model of speech and gesture production. *Language and Cognitive Processes*, 22, 1212-1236.
- * Kopp, S. (2010). Social resonance and embodied coordination in face-to-face conversation with artificial interlocutors. *Speech Communication*, 52, 587-597.
- * Kormos, J., & Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32, 145-164.
- * Krauss, R.M., Chen, Y., & Chawla, P. (1996). Nonverbal behavior and nonverbal communication: What do conversational hand gestures tell us? *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 389-450.
- * Krauss, R.M., Chen, Y., & Gottesman, R.R. (2000). Lexical gestures and lexical access: A process model. In D. McNeill (ed.), *Language and Gesture* (pp.261-283). Cambridge: Cambridge University Press.
- * Lakin, J., Jefferis, V., Cheng, C., & Chartrand, T. (2003). The chameleon effect as social glue:

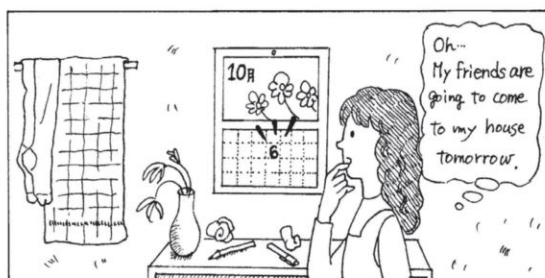
- evidence for the evolutionary significance of nonconscious mimicry. *Nonverbal Behavior*, 27, 145-162.
- * Lee, J. (2008). Gesture and private speech in second language acquisition. *SSLA*, 30, 169-190.
- * McCafferty, S.G. (2002). Gesture and creating zones of proximal development for second language learning. *The Modern Language Journal*, 86, 192-203.
- * McCafferty, S.G. (2004). Space for cognition: gesture and second language learning. S.G. McCafferty (ed.), *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 148-165.
- * McCafferty, S.G. (2006). Gesture and the materialization of second language prosody. *IRAL*, 44, 197-209.
- * McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language acquisition*. London: Arnold.
- * McNamara, T.F., & Roever, C. (2006). *Language testing: The social dimension*. Malden: Blackwell Publishing.
- * McNeill, D. (1992). *Hand and Mind*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- * Melinger, A., & Kita, S. (2007). Conceptualisation load triggers gesture production. *Language and Cognitive Process*, 22, 473-500.
- * Nakatani, Y., & Goh, C. (2007). A review of oral communication strategies: focus on interactionist and psycholinguistic perspectives. In A.D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language Learner Strategies* (pp. 206-227). Oxford: Oxford University Press.
- * 野村和宏. (2004). 「Be prepared to speech: A Step-by-Step Video Guide to Public Speaking」におけるパブリック・スピーキング論. 『神戸外大論叢』5号. 神戸市外国語大学.
- * Pine, K.J., Lufkin, N., Kirk, E., & Messer, D. (2007). A microgenetic analysis of the relationship between speech and gesture in children: Evidence for semantic and temporal asynchrony. *Language and Cognitive Processes*, 22, 234-246.
- * Pulvermüller, F. (2005). Brain mechanisms linking language and action. *Nature Reviews Neuroscience*, 6, 576-82.
- * Quinlisk, C.C. (2008). Nonverbal communication, gesture, and second language classrooms: A review. In S.G. McCafferty & G. Stam (Eds.) *Gesture: Second language acquisition and classroom research* (pp.25-44). (p.26). New York: Routledge.
- * Rauscher, F.H., Krauss, R.M., & Chen, Y. (1996). Gesture, speech, and lexical access: The role of lexical movements in speech production. *Psychological Science*, 7, 226-232.
- * Riggenbach, H. (1991). Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse Processes*, 14, 423-441.
- * Rimé, B., Schiaratura, L., Hupet, M., & Ghysselelinchx, A. (1984). An effect of relative immobilization on the speaker's nonverbal behavior and on the dialogue imagery level. *Motivation and Emotion*, 8, 311-325.
- * Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience* 27, 169-92.
- * Roth, Wolf-Michael. (2001). Gestures: Their role in teaching and learning. *Review of Educational Research*, 71, 365-392.
- * Sime, D. (2008). "Because of her gesture, it's very easy to understand"—Learner's perceptions of teachers' gesture in the foreign language class. In S.G. McCafferty & G. Stam (Eds.), *Gesture: Second language acquisition and classroom research* (pp.259-279). (p.261). New York: Routledge.
- * Skehan, P., & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retelling. *Language Learning*, 49, 93-120.
- * Stam, G., & McCafferty, S.G. (2008). Gesture studies and second language acquisition: A review. In S.G. McCafferty & G. Stam (Eds.), *Gesture: Second language acquisition and classroom research* (pp.3-24). New York: Routledge.
- * Talmy, L. (2000). *Toward cognitive semantics: Vol. 2. Typology and process in concept structuring*. Cambridge, MA: MIT Press.
- * VanPatten, B. (1990). Attending to content and form in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 278-301.
- * Wesp, R., Hess, J., Keutmann, D., & Wheaton, K. (2001). Gestures maintain spatial imagery. *American Journal of Psychology*, 114, 591-600.
- * Yabukoshi, T. (2006). Exploring language learning strategies used by Japanese lower secondary school students of EFL: a qualitative approach. *Language Education and Technology*, 43, 39-56.
- * Yabukoshi, T., & Takeuchi, O. (2009). Language learning strategies used by lower secondary school learners in a Japanese EFL context. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 136-172.

資料 1 : タスクで使用した 4 コマ漫画

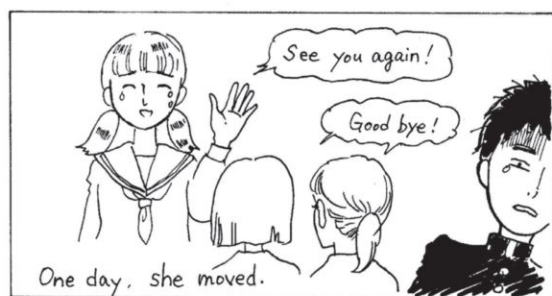
1



1



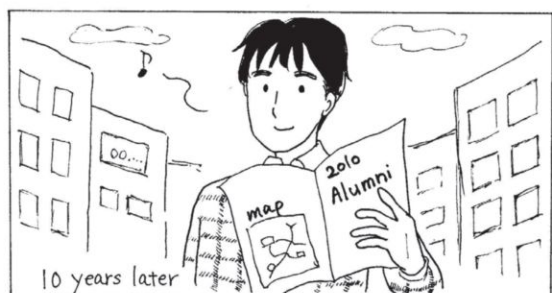
2



2



3



3



4



4



資料 2：タスク（4 コマ漫画）難易度についてのアンケート

(例)

「同窓会（昔好きだった憧れの女の子に久しぶりに会う）の物語」に関して

4 コマ漫画の内容が容易に理解できた				
0% - 20%	21% - 40%	41% - 60%	61% - 80%	81% - 100%
当てはまる	当てはまる	当てはまる	当てはまる	当てはまる
(ほとんど当てはまらない)	(あまり当てはまらない)	(ふつう程度である)	(大体当てはまる)	(大いに当てはまる)

英語を話す上で、ストーリーを組み立てやすかった				
0% - 20%	21% - 40%	41% - 60%	61% - 80%	81% - 100%
当てはまる	当てはまる	当てはまる	当てはまる	当てはまる
(ほとんど当てはまらない)	(あまり当てはまらない)	(ふつう程度である)	(大体当てはまる)	(大いに当てはまる)

英語を話す上で、単語や文章が思い浮かびやすかった				
0% - 20%	21% - 40%	41% - 60%	61% - 80%	81% - 100%
当てはまる	当てはまる	当てはまる	当てはまる	当てはまる
(ほとんど当てはまらない)	(あまり当てはまらない)	(ふつう程度である)	(大体当てはまる)	(大いに当てはまる)

中学生のパラグラフ・ライティングにおける 事前プランニングとしてのマインドマップの 有効性

大分県教育庁義務教育課義務教育指導班 指導主事 立川 研一

申請時：大分県／九重町立野上中学校 教諭

概要

中学生のライティング活動にパラグラフ・ライティングの手法を取り入れることは、「コミュニケーション・ライティング」の力を伸ばすことへとつながる有益な手段である。またライティングにスムーズに取り組ませるためには、その前段階としての事前プランニングが不可欠である。特に中学生のような初級学習者には、単にプランニングの時間を保障するだけでなく、その中で行う手立てを具体的に与えることが必要である。そこで筆者が注目したのは、「マインドマップ」を利用した事前プランニングである。

中学生のパラグラフ・ライティングの事前プランニングとしてのマインドマップの有効性を検証するため、本稿では形式を統一した「3-2-1マッピング」を考案した。「3-2-1マッピング」をパラグラフ・ライティングの事前プランニングとして用いることで、中学生のライティングの「流暢性」、「正確性」、「複雑性」、あるいは構成や論理性などの内容がどのように変化していくかを検証した。

1 はじめに

典型的な EFL 環境である日本では、教室外の日常生活に自然な英語使用の機会ほとんどなく、特に初級学習者にとって、学習した文法項目を実際に自己表現として用いる場面は非常に限られている。学習者に文法的な基礎を築かせると同時に、自然な自己表現の機会も保証してやることは、いずれも我々英語教師に課せられた責務であり、ほとんどの場合教室内でこれを実現しなければならない。

本稿では、文法力と自己表現力の両方をバランスよく発達させていくライティングの活動を提案するとともに、その効果を数値的に検証する。

2 中学生のためのコミュニケーション・ライティング

2.1 コミュニカティブ・ライティングの必要性

学習指導要領が2000年に改訂され「実践的コミュニケーション能力」という言葉が強調されて以来、長い間口頭による活動が授業における関心の的であった。この10年間、日本の中学校では「話す」、「聞く」活動に関心が集まるあまり、多くの授業で「書く」活動が関心の外にあったと言っても過言ではない。この現状を正すため、2008年に学習指導要領が再度改訂され、4技能の統合的な活動の重要性が強調された。特に、「書くこと」に関する言語活動の内容は大幅に改訂され、以下の3項目が新たに追加された。

- (b) 語と語のつながりに注意しながら正しく文を書くこと
- (d) 日常の状況の中での出来事や経験などについての自分の思いや感想を書くこと
- (e) 読み手に自分の思いや感情が正しく伝わるように文と文とのつながりに留意しながら作文すること

言い換えるなら、「自己の思いや感情・経験などを、読み手を意識しながら、互いにつながりのある複数の文で表現する」ことで、「他の技能を統合する」ような書く活動が授業に必要とされているのであ

る。このような書く活動を実現するにはどうすればよいのだろうか。

松畑 (2000, pp.8-10) は「書く活動は4つめの技能と考えられてきたが、それは第一言語習得の課程からの連想である。書く活動は実際には他の3技能を統合し強化するきわめて重要な技能である」と述べ、それを実現する方法として「コミュニケーション・ライティング」の重要性を説いている。日本の中学(高校)の英語の授業における書く活動は、「翻訳」からもっと「コミュニケーション」なものへと脱却せねばならないという彼の主張には強く共感する。本研究では、日本の中学生の思考・意見・感情を引き出すとともに、他の技能との統合をも図る「コミュニケーション・ライティング」の在り方について考察し、具体的な指導の方策について提言するとともにその効果を検証していきたい。

2.2 パラグラフ・ライティング

実際に日本の中学生に英語で作文させようとすると、多くの場合「書くことがない」、「何を書いているかわからない」、「書き方がわからない」などの理由で最初からつまづくことが多い。このような初級学習者の自己表現を促すためには、どのような書く活動が適しているのだろうか。

大井 (2005, p.31) は「英語の作文には一定の型があり、その型に従って文を構成することが求められる。(途中省略) 逆に言えば、その型をいったん身につければ、相当量の英文を書くことができる」と述べ、パラグラフ・ライティングの手法を教室に取り入れることを推奨している。パラグラフ・ライティングとは、「トピックセンテンス (topic sentence)」、「支持文 (supporting sentences)」、「結論文 (concluding sentences)」からなる文章構成のことで、英文によるエッセーライティングの基本の型である。実際に丹藤 (2007, pp.107-108) は20人の中学3年生を対象に英語によるパラグラフ・ライティングの手法を取り入れ、自己評価、相互評価、教師評価を組み合わせた指導を行い、教師のフィードバックと相まって、学習者のメタ認知能力を高めたとしている。このパラグラフ・ライティングの「型」を導入し、身につけさせることは「コミュニケーション・ライティング」の力をつけるために有益な方法の1つであると考えられる。

2.3 パラグラフ・ライティングのための事前プランニング

中学生は論理的思考力や英語の言語能力が未発達であるが故に、パラグラフ・ライティングを行うには多くの困難も予測される。前節の冒頭にあるような学習者のつまづきを防ぎ、パラグラフ・ライティングにスムーズに取り組ませるためにはライティングの前段階としての「プランニング」が不可欠である。Kellogg (1996) は Levelt (1989) のスピーチ産出のモデルをもとにして以下のようなライティングモデルを提唱している。

- | | |
|-----------------|---------------------------|
| (1) Formulation | → planning / translating |
| (2) Execution | → programming / execution |
| (3) Monitoring | → reading / editing |

▶ 図1: Kellogg のライティングモデル

このモデルにおいても、最も初期の段階にアイデアを産出するための「プランニング」が置かれており、これをより戦略的なもの (strategic planning) にしていくために、多くの研究が行われてきている (例えば Foster, 1996; Foster and Skehan, 1996; Mehnert, 1998; Ortega, 1999; Yuan & Ellis, 2003; Ellis & Yuan, 2004; Ellis, 2005, 2009; Wang, 2008 など)。

Yuan and Ellis (2003) と Ellis and Yuan (2004) はスピーキングとライティングにおけるさまざまなプランニングの効果をそれぞれ検証している。その結果、いずれの場合も事前プランニング (pre-task planning) は「流暢性」、「複雑性」の向上に効果があり、事中プランニング (within-task planning) は「正確性」の向上に効果があったとしている。一方で彼らは、学習者がそれぞれのプランニングの中で実際にどのようなことを行っているかについてはさらなる吟味が必要と述べている。

これを受け Sangarun (2005) はスピーキングの事前プランニングをより戦略的なものにさせるために「ガイドライン」や「ワークシート」を用い、それらが学習者の事前プランニングの質をより向上させたことなどを述べている。これらのガイドラインやワークシート (資料1) は若干の工夫を加えることで日本の中学校の授業にも利用できるものであり、非常に示唆に富む。

2.4 事前プランニングとしてのマインドマップ

では、中学生をパラグラフ・ライティングに取り組ませるにあたって、具体的にどのような事前プランニングが適しているのでしょうか。これまでのところ、初級学習者のライティングに特化したプランニングの研究は少なく、特に日本の中学生のような EFL 環境における初級学習者を対象とした研究はほとんど見当たらない。前節で述べた Sangarun (2005) のワークシートも、そのままの形で日本の中学生に用いるにはやや複雑である。こうした中で私が注目したのは、マインドマップ（コンセプトマップ）である。

マインドマップとは心理学の分野で用いられ、Buzan and Buzan (1993) によって世界的に広められた概念であり、“an expression of Radiant Thinking and is therefore a natural function of the human mind” (p.83) と説明されている。EFL 研究の分野でも Kang (2004) や伊東 (2008) によっていくつかの種類に分類され、実際に指導に応用された先行研究も散見される。

大井 (2008) は、パラグラフ作成の典型的な過程を、「アイデアの発見 (idea generation)」→「アウトライン作り (outline)」→「結束性 (cohesion) を高める活動」と説明しており、「アイデアの発見」の有効な手段の 1 つとしてマインドマッピングを紹介している。

Ojima (2006) は 3 人の日本人カナダ留学生を対象としたケーススタディを行っており、マインドマッピングの有効性を主張している。しかし、被験者のマップの書き方には統一性がなく、中央から外向きに線をつないでゆく webbing 方式のものから単なる箇条書きのものまでさまざまである。したがってマップのどの部分がどのように有効に働いたのかは明確とは言えない。

福島・伊東 (2009) は、高校 2 年生を対象にライティングにおけるマインドマッピングの効果を研究し、語数や文章数、ディスコースマーカの増加などに効果があることを述べた。一方で T/T ratio は大きく減少し、文章の複雑さ（語彙的複雑さ）の向上には効果は少ないとも述べている。

以上のような研究は、さまざまな側面においてマインドマッピングが英語のライティングに有効に働くことを示唆している。しかしながら、マインド

マップについての定義や共通の様式は存在せず、また論理的思考能力や英語の言語能力が未発達な中学生のような初級学習者に特化した指導法はほとんど見当たらない。そこで、中学生にも取り組みやすいマインドマップとして、Sangarun (2005) が用いたガイドラインやワークシートを立体的にビジュアル化したものを用いることを考えた（資料 2）。事前プランニングとしての機能は Sangarun のものと基本的には同じであるが、初級学習者にも全体像や思考の流れがよりつかみやすいように、マインドマップ状に工夫し直したのである。学習者は中央にメインアイデアを書いた後、周辺のバブルに思いついた単語または短いフレーズを書いていく。First, Second, Third, Therefore などのガイドに従って時計回りにバブルを埋めていけば、おおまかなパラグラフ・ライティングのプランが完成するようになっている。すべてのバブルを埋めなくてもよいが、必要があれば付け足しても構わない。

3 つのバブルがそれぞれ 2 つのバブルを従え、1 つのメインアイデアの周りに配置されていることから、このマインドマップの形式を、本稿では「3-2-1 マッピング」と呼ぶ。

この「3-2-1 マッピング」をパラグラフ・ライティングの事前プランニングとして用いることで、中学生のコミュニケーション・ライティングの力がどのように伸びていくかを検証する。

3 研究

3.1 研究課題

本研究の研究課題は以下のとおりである。

- (1) 「3-2-1 マッピング」を用いた事前プランニングは、中学生のパラグラフ・ライティングにおいて「流暢性」、「正確性」、「複雑性」の伸長にどのような効果があるか。
- (2) 「3-2-1 マッピング」を用いた事前プランニングは、中学生のパラグラフ・ライティングにおいて内容（構成、論理性）の向上にどのような効果があるか。
- (3) (1), (2) で確認された効果は、「3-2-1 マッピング」のどの部分が有効に働いた結果であるか。

先行研究より、事前プランニングは「流暢性」、「複雑性」には高い効果が確認されているが、「正確性」についてはさまざまな結果が出ている。一般に「流暢性」と「正確性」は相容れず、流暢さが増すほど正確性は下がるとされているが、日本人学習者を対象とした Kawauchi (2005) の口頭産出の研究では、「初級学習者には正確性において最も事前プランニングの効果が見られる」とされている。

本研究においても、マインドマップを用いた事前プランニングは「流暢性」と「複雑性」の向上に効果が大きいと予測される。また「正確性」についても、初級学習者である中学生にとっては、他の2観点に伴って伸長していく可能性は否定できない。また、パラグラフ・ライティングに特化した「3-2-1マッピング」の形式を用いることにより、文章全体の構成や論理性がどのように変化するかにも着目していきたい。

3.2 研究方法

実験群、統制群を設定し、両群にプリテスト、ポストテストを実施した。いずれのテストにおいても、実際に書き始める前に10分間の事前プランニングの時間をとった。プリテストでは実験群、対照群ともに、事前プランニングとして作文の内容を日本語で書かせた。

実験群にはプリテストからポストテストまでの1か月間、「3-2-1 マッピング」を用いた事前プランニングの方法を指導し、ポストテストでは全員に「3-2-1 マッピング」を用いた事前プランニングを行わせた。一方、対照群は1か月間通常の授業を受け、マインドマップやパラグラフ・ライティングについての指導は行わなかった。またポストテストにおいても、事前プランニングとして日本語の作文を行わせた。

両群のいずれのテストにおいても、実際にライティングに入る際には事前プランニングのマッピングや作文用紙は回収し、ライティング中にはそれらを見せないようにした。また辞書の使用は許可しなかった。ライティングの時間は15分とし、できるだけ急いでたくさん書くようにと指示をした。事中プランニングを行わせないためである。表1は以上の内容を示したものである。

■ 表1：実験計画

	プリテスト	4週間	ポストテスト
実験群	日本語による作文(10分) & 英作文(15分)	通常授業 & 3-2-1 マッピングの指導	3-2-1 マッピング(10分) & 英作文(15分)
統制群		通常授業	日本語による作文(10分) & 英作文(15分)

3.3 被験者

実験群は筆者の勤務する山間部の中学校の3年生24人である(以下 NJH と表記)。中学校に入学してから英語の学習を始め、全員英語を話す国への渡航経験はなく、日常生活で英語に接することはほとんどない。プリテストの段階で英検3級取得者が1人、4級取得者が6人いた。その他の17人は英検の受験経験もなく、学習意欲も決して高いとは言えない。

統制群は筆者の前任校である大分市の中規模校の中学3年生1クラス分39名である(以下 FJH と表記)。英語に対する学習意欲は高く、ほとんどの生徒が英検を継続的に受験している。プリテストの段階で約半数が英検3級を取得しており、準2級取得者も2人いた。ただし授業における英文読解や英作文の際にマインドマップを使った経験はない。

実験群と統制群は同学年ではあるが、環境、規模、質ともに差異が見られ、厳密には対照実験とは言えないかもしれない。しかしながら、実験群のライティング力が統制群のそれにいかに近づいていくかに焦点を当てることで、「3-2-1マッピング」の効果を測ることができたと考えている。

3.4 ライティング・タスク

プリテストにおけるライティング課題と、ポストテストにおける課題は表2のとおりである。

■ 表2：ライティング課題一覧

	プリテスト課題	ポストテスト課題
実験群	「ゴールデンウィークの思い出」	「もう一度行ってみたい場所とその理由」
対照群	「体育大会の思い出」	

プリテストの課題が両群で異なってしまったのは、書く内容を思いつきやすいように「直近の週の出来事や思い出」を書かせようとしたためである。ポス

トテストはいずれもプリテストを行ってから4週間後に実施した。パラグラフ・ライティングのため、意見とその理由を含めた作文をしやすいようなテーマとした。いずれも中学生の作文のテーマとしては一般性があると考えられる。

3.5 実験群に対する指導

プリテスト後、4週間にわたり以下の指導を行った。

3.5.1 パラグラフ・ライティングの導入

学習プリント1(資料3)を使って、まず簡単なパラグラフ・ライティング形式で書かれたエッセー「好きな季節(春)」を読ませた後、「3-2-1マッピング」を用いてパラグラフの基本的構造を解説した。その後、教師が例示した「3-2-1マッピング」をもとに、「好きな季節(冬)」を実際を書いてみる練習を行った。

3.5.2 「3-2-1マッピング」の書き方

学習プリント2(資料4)を使い、「今年の夏休みにしたいこと」、「私の修学旅行」というテーマについての「3-2-1マッピング」を書く練習に取り組ませた。その際に以下の点に注意させた。

- (1) マッピングの中のアイデアは、すべて単語または短いフレーズで書く(日本語でも英語でもよい)。
- (2) 1つのアイデアに対して、2つずつ追加の情報を書く。
- (3) 全部のバブルを埋めなくてもよい。逆に、必要ならバブルを増やしてもよい。
- (4) Conclusionには最初のMain ideaと同じことを書く(表現は変えてもよい)。

マッピングが完成した後、それを見ながら自分の意見を、まず日本語で言わせる練習も行わせた。全体の流れが不自然でないかどうかを確認させるためである。

3.5.3 英文の生成

学習プリント3(資料5)を使い、マッピングに書いた単語やフレーズから英文を生成する練習を行った。英訳にあたっては、何を主語にして文を始

めるかが特に重要である。いくつかの例を挙げながら、Iで始まる文、Weで始まる文、その他の名詞で始まる文の3パターンを導入した。また、感想の述べ方として、Iで始まる言い方と、Itで始まる言い方を紹介し、練習させた。その後、前時に書いた「今年の夏休みにしたいこと」や「私の修学旅行」などのマッピングをもとに実際に英文を書く練習を行わせた。練習中は辞書の使用も友人との教え合いも自由に行わせた。

3.6 計測基準

プリテスト、ポストテストともに「流暢性」、「正確性」、「複雑性」を以下の基準で計測し、結果を統計的に分析した。また、内容の構成や論理性の伸長については、実際のライティング内容を一つ一つ精査し、その変化を個別に吟味した。

3.6.1 流暢性

作文に用いられた総語数を指標とし、その変化を調べた。

3.6.2 正確性

エラーのない節の割合を指標とした。ただし本研究においては、上級学習者においても散見される前置詞のミス、複数形のsのミス、意味が想像可能なスペリングのミス、大文字小文字や記号のミスなどは計算に入れず、構文上意味の構築が困難となるグローバルエラーのみを数えることとした。

3.6.3 複雑性

統語的な複雑性の指標として、1節の平均語数と1 T-unitの平均節数とを調べた。1節の平均語数は、副詞や形容詞などの修飾語の増加を表し、1 T-unitの平均節数は従属節や関係詞などを含む複文の増加を表す。また語彙的複雑性の指標として、形容詞や接続詞の数や種類、1人称主語と無生物主語の割合をそれぞれ調べた。

3.7 計測データの分析法

流暢性については、プリテスト、ポストテストにおいて被験者一人一人が書いた作文の総語数を算出し、その数の変化を調べた。結果については二元配置分散分析(ANOVA)を行い、2群間の交互作用を確認した。

正確性については、当初被験者個人個人のエラーのない節の割合を算出し、その平均をとるように計画していた。しかし、その方法では多くの文を書いた被験者の正確性は概して低くなり、例えば I went to Oita. という文を1文のみ書いているような被験者の正確性は100%になってしまうことから、データの信憑性が低くなってしまふ。本研究では実験群・統制群ともに、被験者全員の書いたすべての文を一つ一つ吟味し、個人ではなく、群全体の文の節数の合計とエラーのない節数の合計から正確性を算出した。結果はプリテスト、ポストテストごとに χ^2 検定を行い、有意差の有無を確認した。

統語的複雑性についても個人ごとのデータから平均を出すのではなく、各群すべての被験者が書いたすべての文の1節当たりの平均語数と、1 T-unit 当たりの節数とを数え、群全体としての複雑性を算出した。結果については二元配置分散分析 (ANOVA) を行い、交互作用があるかどうかを確認した。

語彙的複雑性のうち、形容詞や接続詞については、各群のプリテスト、ポストテストの文章全体にどのような語がどれくらいの回数出現しているかを数え、それぞれの語の出現率の伸びに有意差があるかどうかを調べた。また、1人称主語の数、無生物主語の数については、両群ともプリテスト、ポストテストのすべての文章に何回現れているかを数え、それぞれに χ^2 検定を行って有意差の有無を調べた。

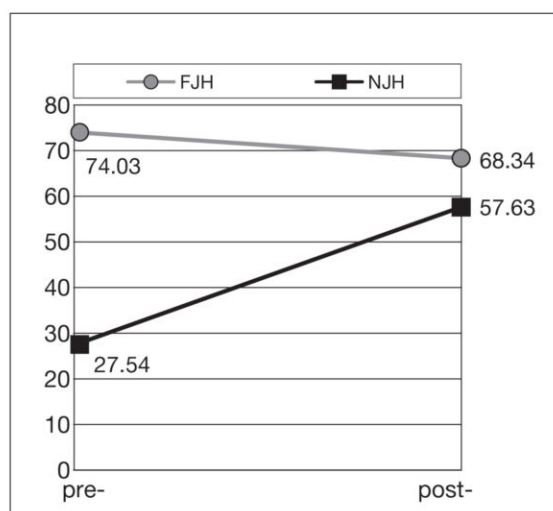
4 測定結果

4.1 流暢性

実験群 (NJH) と統制群 (FJH) のプリテスト、ポストテスト間の平均語数の変化は以下のとおりであった。総語数の変化とマッピングの有無との関連を二元配置分散分析 (ANOVA) で検討した結果、プリテスト、ポストテスト間の総語数の推移 (Time) とマッピングの有無 (Mapping) の交互作用は $F = 29.72, p = .00$ と有意であった (表3)。また、この結果を図示すると図2のようになる。

■ 表3: 「3-2-1 マッピング」が流暢性に与えた効果 (ANOVA)

	df	MS	F	p
Mapping (マッピングの有無)	1	384648.35	185.94	.000
error	61	2068.64		
Time (事前-事後)	1	4428.72	13.87	.000
error	61	319.41		
Mapping × Time (交互作用)	1	9494.18	29.72	.000



▶ 図2: 総語数の変化

4.2 正確性

各群のプリテストにおけるエラーのない節の数および割合は以下のとおりであった (表4)。

■ 表4: プリテストにおけるエラーのない節の数と割合

	エラーのない節の数 および割合	エラーのある節の数 および割合
FJH	363 (72.9%)	135 (27.1%)
NJH	104 (83.9%)	20 (16.1%)

またこれらの差を χ^2 分析により検定した。その結果、 $\chi^2 (1, N = 622) = 6.40, p < .02$ であり、2群間の正確性には有意差が見られた。

またポストテストにおけるエラーのない節の数および割合は以下のとおりである (表5)。

■ 表 5：ポストテストにおけるエラーのない節の数と割合

	エラーのない節の数 および割合	エラーのある節の数 および割合
FJH	337 (79.7%)	86 (20.3%)
NJH	214 (88.8%)	27 (11.2%)

これらの差を χ^2 検定した結果、 $\chi^2 (1, N = 664) = 9.06, p < .01$ であり、2 群間の正確性には有意差が見られた。この結果、プリテスト、ポストテストともに実験群 (NJH) の方が正確性においては上回っており、いずれの場合においてもその差は有意であることがわかった。

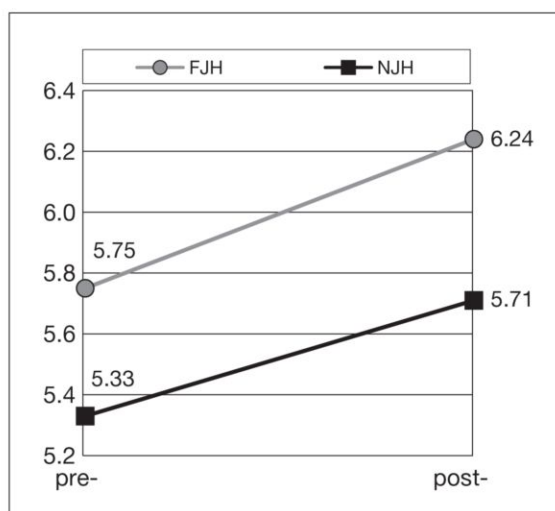
4.3 複雑性

4.3.1 統語的複雑性

統語的な複雑性の変化の視点として、各群の 1 節当たりの語数の変化と、1 T-unit 当たりの節の数の変化を調べた。実験群 (NJH) と統制群 (FJH) のプリテスト、ポストテスト間の 1 節当たりの平均語数の変化は以下のとおりであった。1 節当たりの平均語数の変化とマッピングの有無との関連を二元配置分散分析 (ANOVA) で検討した。その結果、プリテスト、ポストテスト間の 1 節当たりの平均語数の推移 (Time) とマッピングの有無 (Mapping) の交互作用は $F = .41, p = .524$ であり、有意差は見られなかった (表 6)。このことを図示すると以下のようになる (図 3)。

■ 表 6：「3-2-1 マッピング」が 1 節当たりの語数に与えた効果 (ANOVA)

	df	MS	F	p
Mapping (マッピングの有無)	1	49.09	10.83	.001
error	425	4.53		
Time (事前-事後)	1	35.81	7.64	.006
error	425	4.69		
Mapping × Time (交互作用)	1	1.90	0.41	.524



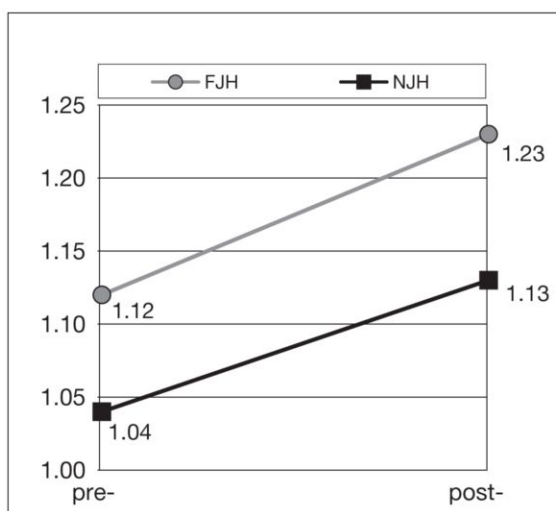
▶ 図 3：1 節当たりの語数の変化

また、実験群 (NJH) と統制群 (FJH) のプリテスト、ポストテスト間の 1 T-unit 当たりの平均節数の変化は以下のとおりであった。1 T-unit 当たりの平均節数の変化とマッピングの有無との関連を二元配置分散分析 (ANOVA) で検討した。その結果、プリテスト、ポストテスト間の 1 T-unit 当たりの平均節数の推移 (Time) とマッピングの有無 (Mapping) の交互作用は $F = .16, p = .693$ であり、有意差は見られなかった (表 7)。このことを図示すると以下のようになる (図 4)。

■ 表 7：「3-2-1 マッピング」が 1 T-unit 当たりの節数に与えた効果 (ANOVA)

	df	MS	F	p
Mapping (マッピングの有無)	1	1.88	11.14	.001
error	427	.17		
Time (事前-事後)	1	2.09	10.81	.001
error	427	.19		
Mapping × Time (交互作用)	1	.03	.16	.693

これらの結果から、実験群 (NJH) の統語的な複雑性はプリテストからポストテストにかけて伸びてはいるものの、統制群 (FJH) との有意差は消えておらず、マッピングが統語的複雑性の向上に特に効果があったとは言えない。



▶ 図4：1 T-unit 当たりの節数の変化

4.3.2 語彙の多様性

4.3.2.1 形容詞, 副詞, 接続詞

語彙的な多様性の変化を見るために、実験群 (NJH)、統制群 (FJH) ごとに、プリテストとポストテストで生徒が書いた文章をそれぞれコーパス化し、形容詞、副詞、接続詞の出現回数を調べた。またそれらの出現率がプリテスト、ポストテスト間にどう変化しているかを調べた (表8, 表9)。

■ 表8：FJH における品詞の log-likelihood (出現率)

品詞および単語	プリテスト	%	ポストテスト	%	log-likelihood (p)
形容詞	216	7.57	216	8.09-	0.47
副詞	151	5.29	137	5.13	0.07
接続詞	186	6.52	183	6.85-	0.23
and	61	2.14	69	2.58	1.16
because	18	0.63	34	1.27-	6.12* (p < .05)
but	51	1.79	16	0.60	16.99* (p < .001)
however	1	0.04	0	0.00	1.32
if	2	0.07	4	0.15-	0.82
or	0	0.00	2	0.07-	2.91
so	42	1.47	39	1.46	0.00
when	11	0.39	19	0.71-	2.72
Corpus Size	2852		2670		

(注) log-likelihood は、出現率を表す対数尤度。

■ 表9：NJH における品詞の log-likelihood (出現率)

品詞および単語	プリテスト	%	ポストテスト	%	log-likelihood (p)
形容詞	35	5.17	98	7.04-	2.58
副詞	49	7.24	48	3.45+	13.07* (p < .001)
接続詞	23	3.40	78	5.60-	4.84* (p < .05)
and	7	1.03	16	1.15-	0.06
because	3	0.44	20	1.44-	4.74* (p < .05)
but	9	1.33	9	0.65+	2.29
however	0	0.00	0	0.00	0.00
if	0	0.00	9	0.65	7.13* (p < .01)
or	0	0.00	1	0.07	0.79
so	3	0.44	21	1.51-	5.26* (p < .05)
when	1	0.15	2	0.14+	0.00
Corpus Size	677		1392		

(注) log-likelihood は、出現率を表す対数尤度。

形容詞については実験群 (NJH)、統制群 (FJH) ともに出現率に有意な変化はなかった。副詞は統制群 (FJH) には有意差は見られなかったが、実験群 (NJH) においては有意に減少していた。接続詞については、統制群 (FJH) は because の出現率が有意に伸びていたが接続詞全体の数としてはプリテスト、ポストテスト間に有意差はなかった。実験群 (NJH) においては because, if, so の3つの出現率が有意に伸びており、接続詞全体の数もプリテスト、ポストテスト間に有意差が見られた。

4.3.2.2 主語の多様性

語彙的な複雑性の伸びを見るためのもう1つの指標として、実験群 (NJH)、統制群 (FJH) ごとにプリテストとポストテストのコーパスにおいて、どのような主語が用いられているかについて調べた。すなわち、各文の主語を「1人称主語 (I/we)」、「無生物主語」、「その他の主語」に分けてその出現率を調べたのである。

経験上、初級学習者であればあるほど、Iを中心とした1人称主語で始まる文が顕著に現れる。逆に無生物主語で始まる文やItで始まる「感想」を表す文を書くことは、初級学習者にとっては容易なことではない。1人称主語の割合が減少し、無生物主

語の割合が高まれば、主語の多様性が高まったと言えると考えた。結果は以下のとおりである。

4.3.2.2.1 1 人称主語

プリテスト、ポストテストにおける各群の1人称主語とその他の主語の文の割合は以下のとおりであった。また、これらの差を χ^2 検定によって検討した。その結果、プリテストにおいては $\chi^2(1, N = 622) = 31.17$, $p = .000$ で1人称主語の出現率には有意差があることがわかった(表10)。

■ 表10：プリテストにおける1人称主語の割合

	1 人称主語	その他の主語
FJH	287 (57.6%)	211 (42.4%)
NJH	105 (84.7%)	19 (15.3%)

またポストテストにおける1人称主語とその他の主語との割合は以下のとおりであった。この差を χ^2 検定によって検討した結果、 $\chi^2(1, N = 664) = 5.62$, $p < .011$ であり、有意差が見られた(表11)。

■ 表11：ポストテストにおける1人称主語の割合

	1 人称主語	その他の主語
FJH	256 (60.5%)	167 (39.5%)
NJH	168 (69.7%)	73 (30.3%)

これらの結果から、実験群(NJH)の1人称主語の割合はプリテストからポストテストにかけて減ってはいるものの、いずれの場合もその割合は統制群(FJH)よりも高く、その差は有意であることがわかった。

4.3.2.2.2 無生物主語

プリテスト、ポストテストにおける各群の無生物主語とその他の主語の文の割合は以下のとおりであった(表12)。また、これらの差を χ^2 検定によって検討した。その結果、プリテストにおいては $\chi^2(1, N = 622) = 24.42$, $p = .000$ で無生物主語の出現率には有意差があることがわかった。

■ 表12：プリテストにおける無生物主語の割合

	無生物主語	その他の主語
FJH	153 (30.7%)	345 (69.3%)
NJH	11 (8.9%)	113 (91.1%)

またポストテストにおける無生物主語とその他の主語の文の割合は以下のとおりであった(表13)。これらを χ^2 検定で検討した結果、 $\chi^2(1, N = 664) = 2.07$, $p < .088$ であり、有意差は見られなかった。

■ 表13：ポストテストにおける無生物主語の割合

	無生物主語	その他の主語
FJH	133 (31.4%)	290 (68.6%)
NJH	63 (26.1%)	178 (73.9%)

これらの結果から、プリテストにおいては実験群(NJH)の無生物主語の割合は、統制群(FJH)に比べ非常に少なくその差は有意であったが、ポストテストにおいては無生物主語の割合が増え、統制群(FJH)との有意差はなくなっていることがわかった。

4.4 内容(構成, 論理性)

実際のライティングを精査してみると、NJHの被験者の多くはプリテストからポストテストにかけて内容や構成が向上していることがわかる。以下に3人の実際のライティング例を示す。[pre-]はプリテスト, [post-]はポストテストを示し、同じ数字は同じ被験者を示している。

[pre-1] I cleaned my room. I played the guitar. I listened to music. I went to Festival. I could speak French. I read some books. I watched TV. I bought some pens and some notebooks. I went to Oita with my sister. I studied French very hard. I was listen to French. I met my friends.

[post-1] I want to go to Oguni. First, there is a river in Oguni. I like river, so I want to swim with Hideka and her sister. If we can swim there, I will be happy. Second, I usually eat soba there. It is very hot, but I like it. I want to eat soba now. Third, there are some book shops in Oguni. I like to read some books, because I usually free. It is interesting for me to read some books. Therefore, I want to go to Oguni.

[pre-1] では多くの文を書こうと努力していること

がうかがえるが、内容にはつながりがなく統一感がない。[post-1] ではトピックセンテンスと結論文をしっかりと置くことで統一感が生まれている。また接続詞を効果的に使い、文と文とのつながりが明確になってきている。

[pre-2] This year's Golden Week was visit many places. First, I went to *kentai* in *Shin-Oita Kyujo*. I play baseball very hard. I'm very tired. Second, I went to Kumamoto. I enjoyed shopping. Finally, I am very free. Because I was study English, I'm very very tired.

[post-2] I want to go to Fukuoka city. First, I want to see baseball game in baseball stadium, because I like baseball. Baseball is fun and very exciting, so I want to see baseball game very much. Second, I want to go to sea, because I like sea very much. It is very big and very beautiful. Finally, I want to shopping. There are many shops in Fukuoka. Shopping is very interesting, so I want to go shopping very much. Fukuoka is very good city. Therefore I want to go to Fukuoka city every year or every day.

[pre-2] には主語や時制、態の選び方に間違いが見られる。また系統的に書こうとしているように見えるが、途中で方向を見失っている感がある。[post-2] ではトピックと結論を設定することで全体に統一感が生まれている。また無生物主語や接続詞を効果的に使うことで、論理性が高まってきている。

[pre-3] I went to *Kentai*.

[post-3] I want to go to Osaka. First, I ate *takoyaki* in Osaka. *Takoyaki* was delicious, but very hot. Second, I watched Yoshimoto. It is funny. Third, I went to USJ. USJ was very exciting. Therefore I want to go to Osaka.

3人目の被験者は英語学習に対する意欲は決して高くはない、スローラーナーの1人である。[pre-3] では日本語の下書きも英語でのテストでも1文しか

書かなかった。しかし [post-3] では、3-2-1 マッピングに「大阪／たこやき／熱い／吉本／たのしい／USJ」の6つの日本語を書き、結果的に8つの文を書くことに成功している。

5 考察

本研究の研究課題は以下の3点であった。

- (1) 「3-2-1 マッピング」を用いた事前プランニングは、中学生のパラグラフ・ライティングにおいて「流暢性」、「正確性」、「複雑性」の伸長にどのような効果があるか。
- (2) 「3-2-1 マッピング」を用いた事前プランニングは、中学生のパラグラフ・ライティングにおいて内容（構成、論理性）の向上にどのような効果があるか。
- (3) (1), (2)で確認された効果は、「3-2-1 マッピング」のどの部分が有効に働いた結果であるか。

以下、順を追って実験の結果を考察する。

5.1 流暢性

調査の結果、事前プランニングに3-2-1 マッピングを用いた場合、用いなかった場合と比較すると、作文の総語数が有意に伸びていた。このことから日本人中学生のような初級学習者に対して、3-2-1 マッピングはライティングの流暢性を高める効果があると言えそうである。

5.2 正確性

正確性については、プリテスト、ポストテストともに、NJH が FJH を有意に上回っていた。一般に(3.7でも述べたように)、単純な文を少数書く方が、より複雑な文を多数書く場合よりも正確さにおいて勝る傾向がある。本研究においては、プリテスト、ポストテストともに1節当たりの語数と1 T-unit 当たりの節数が NJH よりも FJH が有意に上回っている。このため、より複雑な文を長く書こうとした FJH の方に、よりエラーが発生しやすかったということが推察される。具体例を以下に挙げる。いずれもポストテストにおける作文からのものである。

【NJH】

I want to go to Osaka. First, I want to go to the USJ. So, I want to go to Osaka.

【FJH】

I want to go to USJ again, because I went to USJ with baseball club's members two years ago. USJ has very big space. USJ was funner than Kijima. I think USJ is the funner in the Japan.

FJH の被験者の方がより多くのリスクを取りながら複雑な内容を表現しようとしていることがわかる。Brown (2007) によると, risk-taking は英語学習の重要な側面であり, 成功する学習者はそうでない学習者よりも, 一般に多くのリスクを取る。中級, 上級ではなく, 初級学習者を対象とした研究では, 本研究で用いたような「エラーのない節の数の割合」を正確性の指標とすることへの妥当性が問われるところである。被験者である中学生の学習段階に依じて, 具体的な文法項目(過去形, 未来形, 不定詞等)に特化した正確性の判定基準を設けるなど, 別の指標を考えていく必要がある。NJH のエラーのない節の割合はプリテストからポストテストにかけて高まってはいるが, それが 3-2-1 マッピングを用いた結果であるかどうか, 今回の調査から結論づけることはできない。

5.3 複雑性

5.3.1 統語的複雑性

1 節当たりの平均語数も 1 T-unit 当たりの節の数も, 両群ともにプリテストからポストテストにかけて有意に伸びており, 交互作用は見られない。この結果, 統語的な複雑性については, 特に 3-2-1 マッピングの効果があったかどうかについて言及することはできない。

5.3.2 語彙の多様性

5.3.2.1 形容詞と副詞

両群とも形容詞に関しては事前から事後にかけて有意な変化は見られなかった。一方 NJH の副詞(句)の出現率はプリテストからポストテストにかけて有意に減少していた。これはプリテストの課題(「私のゴールデンウィーク」)からは, on the

first day / on Sunday / last week / in Oita など, 時や場所を表す副詞(句)が自然に多く使われることとなり, ポストテストの課題(「これまでに行ったことのある場所でもう一度行きたい場所」)から生まれる文にはそれらが必要とされないため, 減ってしまったことが原因と考えられる。プリテストは, できるだけ作文しやすくさせるために, 直前の週にあった行事や出来事について書かせたが, 両群の文章の傾向をそろえるためには, 同じ課題を設定すべきであった。

5.3.2.2 接続詞

接続詞については, FJH に比べ NJH の方がプリテストからポストテストにかけてより多くの種類が使われるようになり, その差には有意差が見られた。課題の内容から, because については NJH, FJH ともに使用頻度が上がっているが, NJH では if, so の使用頻度, 接続詞全体の使用頻度も有意に高まっており, 単語と単語, 文と文とのつながりを意識して作文する被験者が増えたことをうかがわせる。

5.3.2.3 主語の多様性

特に初級学習者は多くの文を 1 人称主語で始めるということを経験的に感じている。FJH はプリテスト, ポストテストともに 1 人称主語は全体の約 6 割であったが, NJH のプリテストにおいては 1 人称主語が全体の 8 割を超えていた。

NJH のポストテストでは 1 人称主語は約 7 割に減少しているが, χ^2 検定の結果, 2 群間の有意差は残ったままであった。

無生物主語の割合の変化には劇的なものがあった。FJH においては, プリテスト, ポストテストともに無生物主語の割合は約 30% であり, 大きな変化はない。一方 NJH では, プリテストでは 1 割に満たなかった無生物主語が, ポストテストでは 26.1% と約 3 倍に伸びている。この結果, プリテストで見られた統制群 FJH との割合の有意差は見られなくなった。これらの語彙的な多様性の変化は 3-2-1 マッピングを用いてさまざまなアイデアを事前に考えたこと, アイデアに書いた単語を主語にして文を書き始めたり, 事実だけでなく感想 (It is ... など) の表現が増えたことが原因と推察できる。3-2-1 マッピングを利用したライティング活動を継続することで, 主語の多様性はさらに高まることも

期待される。

以上の結果より、NJH の語彙的な複雑性は接続詞の多様性、主語の多様性において向上が見られたと言える。

5.4 「3-2-1 マッピング」

研究課題(2)の「内容（構成、論理性）の向上」については、研究課題(3)「3-2-1 マッピング」の有効性と関連づけながら考察する。

まず「3-2-1 マッピング」が一般的なマインドマップと異なる最も大きな特徴は、バブルや線の数を限定しているという点である。もしもこれらを限定せずに好きなだけ書いてよいことにすると、英語の苦手な学習者は1本か2本だけ書いて終わってしまう。逆に表現意欲の高い学習者は複雑なマップを描きすぎて、英文にする際にどこから手をつけてよいかわ方に暮れることもある。中学生のような初級学習者には、あえてバブル、つまりアイデアの数を制限し、それらを適切に配列させることの方が事前プランニングとして適しているのではないだろうか。NJH においては、英語の得意な生徒だけではなく、苦手な生徒もポストテストにおいて総語数を伸ばしている。

次に、「3-2-1 マッピング」では、日本語による作文などと異なり、バブルの中には単語（または短いフレーズ）のみを書くように統一した。はじめに日本語の文章で書くべき内容を考えると、学習者はそれを「翻訳」しようとすることになるため、時として未知の複雑な文法知識が必要となることがある。単語レベルの短いアイデアを書くことで、学習者は既知の文法を駆使して、それらをはじめから英文に当てはめようとする。またそれぞれのバブルに適切な主語を設定しようとすることで主語の多様性が高まったのではないだろうか。こうしてでき上がった文は短く、単純なものも多いが、それらを適切な接続詞で結びつけ合うことで、統語的にもより複雑な文を産出することにもつながっている。

第3に、「3-2-1 マッピング」はパラグラフ・ライティングに特化した構造になっている。メインアイデアを中央に置き、結論を右下に置くことで、学習者は文章の方向性を見失うことなく、論理的に書き進めることができた。この意味では Sangarun (2005) の用いたワークシートも同じ機能を持っているが、「3-2-1 マッピング」ではその機能が立体的

に可視化されており、初級学習者にも自分の書こうとする文章の全体像をつかみやすかったのではないかと考えられる。パラグラフ・ライティングは初級 EFL 学習者にとって決して簡単なタスクではないが、「3-2-1 マッピング」は、アイデアの生成から実際の英文の構築まで、大きな助けになると考える。日本人初級学習者のコミュニケーション・ライティングのための有効な事前プランニングとなり得るのではないだろうか。

6 結論と今後の課題

本研究の目的は、日本人初級学習者の統合的な英語力を伸長させるための、自己表現としてのコミュニケーション・ライティングの方法を探ることであった。パラグラフ・ライティングがその方法の1つであることが予測され、そのためのストラテジックな事前プランニングとして、「3-2-1 マッピング」が考案された。もしも「3-2-1 マッピング」が、他の事前プランニングと比べて学習者の流暢性、複雑性、正確性に効果をもたらすことが確認できるなら、それは今後の日本人初級学習者のライティング活動の改善のため、大きな可能性を秘めていると言える。結果のまとめは以下のとおりである。

■ 表 14：「3-2-1 マッピング」の効果

	流暢性	正確性	複雑性	
			統語的 複雑性	語彙的 多様性
NJH (実験群)	◎	△	○	○
FJH (統制群)	×	△	○	△

「3-2-1 マッピング」は他の事前プランニング（日本語による作文）に比べ、流暢性において最も大きな効果が見られた。また複雑性においては語彙の多様性においてより大きな効果があった。しかしながら、正確性や統語的な複雑性においては、「3-2-1 マッピング」の効果は確認できなかった。

正確性は Kellogg (1996) のライティングモデルの最終ステージである「モニタリング」によって伸長する (Ellis & Yuan, 2004) のであり、事前プランニングにはその効果は期待できないのだとすれば、「3-2-1 マッピング」は他の事前プランニングよりも大きな可能性を持っていると言えそうである。

また、言語の機能的な側面のみならず、言語の談話的側面も、「3-2-1マッピング」によって伸びてきてることが実際の生徒の作文内容からうかがえた。「3-2-1マッピング」によって生徒が自分自身の思考の流れを把握しやすくなり、パラグラフの型を意識しやすくなってきた結果ではないかと考えられる。

一方で本研究は、実験群・統制群の設定の仕方や各測定基準の設定法などに多くの課題を残すことも事実である。被験者の数も限られており、今回の結果を安易に一般化して語ることはいできない。今回の結果は、厳密に言えばケーススタディの域を出てはいず、今後「3-2-1マッピング」の効果についてより詳細に分析するためには、被験者の数や質を均等にしたり多くの統制群（フリープランニング群、ノープランニング群、自由マッピング群、など）を設

定することなどが求められる。今後も、「3-2-1マッピング」を用いた実践研究を継続し、統合的な英語運用能力を育む中学生のためのコミュニケーション・ライティングのより良い指導法を探っていききたい。

謝 辞

このような研究の機会を与えてくださいました（財）日本英語検定協会の関係者の皆様、選考委員の先生方に厚くお礼申し上げます。とりわけ、羽鳥博愛先生には多くの有益なご助言とご指導を賜りました。

また、本研究の計画、実践、執筆に際して、多くの点でご示唆をいただきました大分大学教育福祉科学部の柳井智彦教授に、心よりお礼申し上げます。

参考文献（＊は引用文献）

- * Brown, H.D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- * Buzan, T., & Buzan, B. (1993). *The mind map book*. London: BBC Worldwide Limited.
- * Ellis, R. (2005). Planning and task-based performance. In R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp.3-34). Philadelphia: John Benjamins B.V.
- * Ellis, R. (2009). The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics*, 30 (4), 474-509.
- * Ellis, R., & Yuan, F. (2004). The effects on planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 59-84
- * Foster, P. (1996). Doing the task better: How planning time influences students' performance. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching* (pp.126-135). London: Heinemann.
- * Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning on performance in task-based learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (3), 299-324.
- * 福島知津子・伊東治己. (2009). A study on the effectiveness of concept mapping in English writing instruction at upper secondary School in Japan, *Annual review of English language education in Japan*, 20, 101-110.
- * 伊東治己. (2008). 「アウトプット重視の英語授業」. 東京：教育出版.
- * Kang, S. (2004). Using visual organizers to enhance EFL instruction. *ELT Journal*, 58 (1), 58-67.
- * Kawauchi, C. (2005). The effects of strategic planning on the oral narratives of learners with low and high intermediate L2 proficiency. In R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp.143-164). Philadelphia: John Benjamins B.V.
- * Kellogg, R. (1996). A model of working memory in writing. In C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp.57-71). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- * Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge MA: The MIT Press.
- * 松畑熙一. (2000). 「ライティング能力の重要性」. 『英語教育』, 49 (8) : 8-10. 東京：大修館書店.
- * Mehnert, U. (1998). The effects of different lengths of time for planning on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 52-83.
- 文部科学省. (2008). 『中学校学習指導要領』.
- * 大井恭子. (2005). 「これからのライティング指導」. 『英語教育』, 54 (6) : 28-31. 東京：大修館書店.
- * 大井恭子. (2008). 『パラグラフ・ライティング指導入門』. 東京：大修館書店.
- * Ojima, M. (2006). Concept mapping as pre-task planning: A case study of three Japanese ESL writers. *System*, 34 (4), 566-585.
- * Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 109-148.
- * Sangarun, J. (2005). The effects of focusing on meaning and form in strategic planning. In R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a*

Second Language (pp.111-141). Philadelphia: John Benjamins B.V.

* 丹藤永也. (2007). 「日本人中学生のメタ認知能力を育てるためのバラグラフ・ライティングの指導—自己評価と相互評価を生かして—」. *STEP BULLETIN*, vol.19, 101-111.

* Wang, Y. (2008). Influence of planning on students'

language performance in task-based language teaching. *English Language Teaching*, 1 (1), 83-86.

* Yuan, F., & Ellis, R. (2003). The effects of pretask planning and on-line planning on fluency, complexity, and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics*, 24, 1-27.

資 料

資料1：Sangarun のワークシート

note-sheet for the argumentative task

Use this note-sheet to prepare your speech.

1) State your position

2) Try to join content, vocabulary, and grammar planning.

3) Choose two or three main reasons to support your position and think how to arrange your information, so that it is easy for your listeners to understand your argument.

I. _____

II. _____

III. _____

4) Support each main reason with details or examples.

I. _____

A. _____

B. _____

II. _____

A. _____

B. _____

III. _____

A. _____

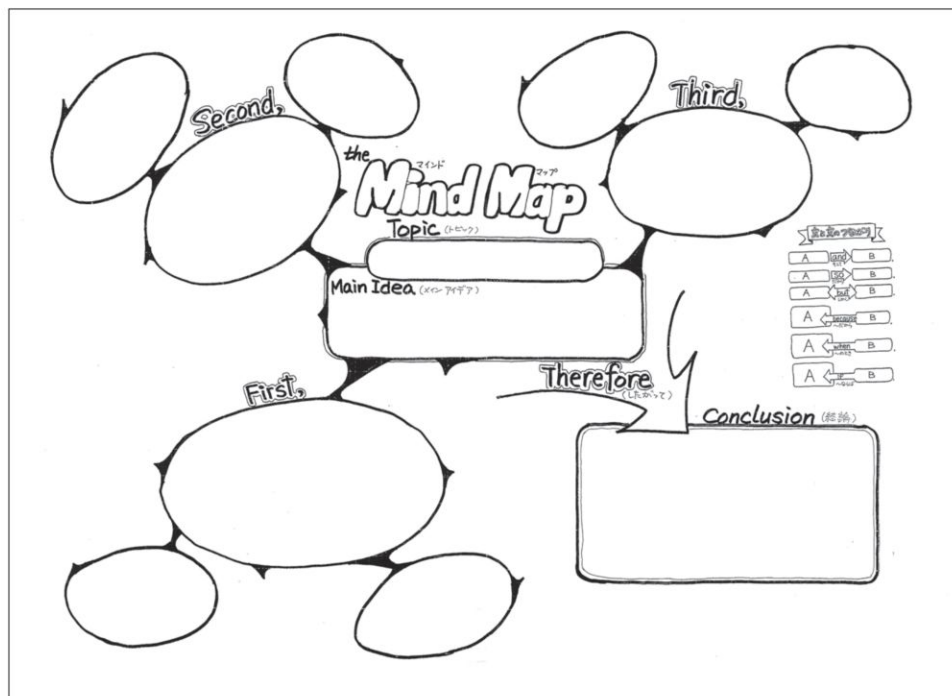
B. _____

5) Plan your conclusion.

Figure 2 Meaning and form planning note-sheet for the argumentative task

Sangarun adapted this note-sheet from Kayfetz, J. L. & Stice, R. L. (1987). *Academically Speaking*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publisher, p.91)

資料 2：マインドマップ



資料 3：学習プリント 1

パラグラフ・ライティング(マインドマップ)入門

英語の作文は、基本的に次の3つの部分から成ります。

I. Topic Sentence(自分の意見)

- 最初にその話題に対する自分の意見をはっきりと述べる。

II. Support Sentence(自分の意見に対する理由や根拠)

- 自分の意見に対する理由を、具体的に例を挙げながら述べる。
- First, Second, Next, Then, 等を使って、順序よく述べるとよい。

III. Conclusion(結論)

- 最初に述べた自分の意見をもう一度繰り返し、印象づける。
- 最初のTopic Sentenceを繰り返すだけでもよいが、できれば少し言い方を変えるとよい。

具体的な英語の文で見てみよう！

課題例：「自分の好きな季節」(生徒作品)

I like spring the best of all seasons.

←Topic Sentence

First, we can enjoy seeing a lot of beautiful flowers. I like to see cherry blossoms very much.

Second, our school year starts in spring in Japan. Every year I can meet new friends in April.

Third, my birthday is May 15th. I can get many birthday presents and eat delicious birthday cake every year.

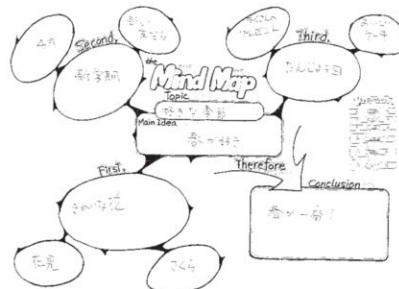
Therefore, spring is the best season of the year for me. ←Conclusion

※ Therefore：従って、その結果、だから

こうした作文を書くときにアイデアを練る便利な方法が「マインドマップ」です。

3 () Name ()

左の作文の日本語のマインドマップを見てみよう。



①まず初めに、課題「自分の好きな季節」に対しての中心となる意見を真ん中に日本語で書きます。この場合は「春が好き」ということになります。

②中心となる意見を支える最初のSupport Sentenceのアイデアは「きれいなお花」ということです。また、「花見」というサブのアイデアも書き込まれています。

③2つめのSupport Sentenceのアイデアは「新学期」です。ここには「新しい友達」というサブのアイデアも書かれています。

④3つめのSupport Sentenceのアイデアは「自分の誕生日」です。ここには「たくさんプレゼント」と「おいしいバースデーケーキ」という2つのサブアイデアが書かれています。

タスク後に行う活動の違いがその後の タスク遂行時の言語使用に与える影響

—協働的振り返りをどのように行うか—

神奈川県／南足柄市立南足柄中学校 教諭 内藤 篤

概要

本研究は、学習者がコミュニケーションタスクを行った後に行うタスク終了後の活動において、ある種の指導を受けてから自分たちの発話について協働的振り返りを行うことで、その後のタスク繰り返し時における学習者の言語運用に影響が及ぼされるかどうかについて調べるものである。デザインは、実験群の学習者に対して1回目のタスク終了後の活動として2つの活動（明示的指導を行ってから協働的振り返り、モデル提示を行ってから協働的振り返り）を行わせる。そしてその後のタスク繰り返し時と2週後に同じタスクを行った際に、学習者が産出する言語について、正確さと流暢さの面で何の活動も行わずタスクを繰り返した統制群と比較する。また、学習者が行った協働的振り返り中の対話を質的に分析することで、実際に学習者がどのようなことに注意を向けているかについて調査する。それらを検証することにより、中学校における文法指導と言語活動の在り方を提案したい。

1 はじめに

「コミュニケーション活動（タスク）を重視すると文法能力が育たない」というような声を、英語の指導者はたびたび漏らすことがある。このような声はコミュニケーション重視という考え方について、文法理解とコミュニケーション活動を別のものとしてとらえているために起こっているのかもしれない。本来のタスクを用いた言語指導においては、タスク終了後の活動の意義が確かに提唱されている（Willis, 1996など）。それにもかかわらずこのような

声が聞かれるのは、実際はそれが行われていないため、学習者が自分たちの取り組んだ活動に何らフィードバックを受ける機会がないということが原因であろう。このような状況では、タスクは学習者が積極的に英語を話すだけの活動となり、活動を行った後には自分たちが話した内容や用いた言語について何の振り返りも行われずに別の活動に移るというものとなっている場合がある。学習者は誤った発話や正しい表現などに対して気づく機会を与えられないのである。タスクを行った後に、学習者が自分たちの話した内容について正確さや流暢さの面で意識を向けて振り返り、自分たちの発話した言語を向上させていこうとする姿勢を育てることが、現在の英語教育に必要なことであろう。

2 先行研究

前章でも述べたとおり、タスクを行った後に学習者に対して適切なフィードバックを与えることは欠かせないことである。本章ではタスク終了後の活動に関する先行研究を紹介していく。

2.1 タスク終了後に行う活動

R. Ellis (2003, p.258) は、タスク終了後の活動の役割として、(1)に示す3つを挙げている。

- (1) a. to provide an opportunity for a repeat performance of the task 〈タスク繰り返し〉
- b. to encourage reflection on how the task was performed 〈タスクへの振り返り〉
- c. to encourage attention to form 〈形式への注意〉

R. Ellis (2003) は、繰り返しは学習者が実際に話した内容を自動化させるための活動、振り返りは自分たちが表現したかった内容について気づく活動 (noticing activity)、形式への注意は学習者のエラーに対して指導者が明示的に指導を与えて、学習者に対して正確にエラーを修正させるものとしてとらえ、どの活動もタスク終了後の活動として効果的であることを述べている。同様に、Willis and Willis (2007) では、行ったタスクについての学習者の報告や繰り返し、表現したい形式への注目や指導者による例示、録音したタスクの分析などがタスク終了後の活動として効果的であると述べられている。また、Richards (2002) は、教室において全体の前でパフォーマンスを行うことや、繰り返しを行うことに加え、同じタスクを行っている上級者やネイティブ・スピーカーの発話を聞くことなどを提案している。これらの提案では、いずれの活動も流暢さのみならず正確さについても意識が向くように意図され、その活動を通して総合的な言語運用能力の向上をめざしているということが挙げられる。これらの先行研究から、タスク終了後の活動として有効であると考えられるタスク繰り返し、明示的指導、協働的振り返り、モデル提示に関する先行研究を2.2から2.5に紹介する。

2.2 タスク繰り返しに関する先行研究

1回の授業の中でタスクを即時的に繰り返す研究としては、Lynch and Maclean (2000, 2001) が有名である。この研究の中では、学習者には聞き手に対してポスター・セッションを行うタスクが与えられた。この実験では、14人のヨーロッパの各国から来た医学生が発表者になり、同じ内容について6回発表することが求められた。すなわち、同じ発表を何度も行うことが、タスクの繰り返しとなる。この結果、習熟度の低い学習者は発話の正確さと発音の正確さが向上し、習熟度の高い学習者は発話をより複雑化させ、明快で効率のよい説明を行うようになった。そのため Lynch and Maclean は、タスク繰り返しの効果は確かにあると結論づけた。また Nation (1989) は、学習者に対して同じタスクを実施制限時間つきで即時的に繰り返させるというデザインで繰り返しの実験を行った。この実験では、学習者は、1回目は4分間、2回目は3分間、3回目は2分間で異なった聞き手に対してナレーショ

ン・タスクを行うよう指示された。この実験の特徴は、タスクの実施制限時間を短くしていくことで、学習者がタスクの実施時間に緊張感を持ち、より意欲的に内容を伝えるよう仕向けるというものであった。結果は、時間制限があったことと伝える内容がタスク実施回数が増すにつれてより明確になってきたなどの要因により、学習者の発話は流暢さについて向上があり、正確さもある程度は改善が見られたというものであった。そのため、タスク繰り返しに時間制限を加えることも学習者の言語の運用に効果的な手法であると結論づけられた。

一方 Bygate (2001) では、即時的ではなく、一定期間を置いてタスクの繰り返しを行うことで学習者の言語運用に変化が見られるかについての調査が行われた。この調査では48人の外国人英語学習者を対象に、被験者を統制群 (タスクの繰り返しを行わない) と実験群 (インタビュー・タスクを実施するグループとナレーション・タスクを実施するグループ) に分け、5週間にわたって一定期間を空けながら同じタスクの繰り返しを行い、流暢さ、正確さ、複雑さの観点から学習者が産出する言語の特徴の変化について調べた。結果は、タスクの繰り返しにより学習者の言語の流暢さと複雑さは向上したが、正確さは向上せず、そのタスクとタイプは同じであるが別のトピックのタスクを学習者に与えた際には学習者の言語運用に影響を与えなかった。

上記の先行研究からも、タスク繰り返しについて一定の効果は見られるが、タスク繰り返しについての研究の数は少ないため、その効果についてはより多くの調査が必要である (R. Ellis, 2003) といえる。また、タスク繰り返しに関する先行研究の問題点として、上記の研究の多くが教室環境で研究されているものではないことが挙げられる。そのため、プレタスクやタスク終了後の活動など、言語習得に効果的な活動が行われていない (Matsumura, Kawamura, & Affricano, 2008)。これに関しては、教室環境の言語指導では、プレタスクやタスク終了後の活動を行う、繰り返し間に何らかの介入を加える、話題にする題材を変える、繰り返しの期間や実施回数を変えるなど、タスク繰り返しのデザインを工夫することによって、上記の研究とは異なった結果を出すことができるかもしれない。

2.3 明示的指導に関する先行研究

SLA 研究において学習者に明示的に指導を行うことについては、多くの研究者が関心を持ち、その研究が行われている。N. Ellis (2002) は、指導者が明示的指導を行うことで学習者の言語習得をスピードアップさせることができると述べ、意図的に学習者が形式に対して明確に注意を向けることのできるようなフォーカス・オン・フォーム指導をすることを勧めている。また、言語形式について明示的指導を行わず意味重視の言語指導のみを受けた学習者は、文法や語用論の面で目標言語に達しない (Lightbown & Spada, 2006) ということや、形式に焦点を当てた明示的な教授は、学習者が意味に焦点を当てたときには気づかなかった言語形式に気づかせる (Lightbown, 1998) などということも言われている。さらに、Fotos (2002) は授業の内外で英語に触れる時間が少ない、クラスサイズが大きすぎる、学習する動機が低いなど、EFL 環境の国の言語指導の多様な問題点について言及した上で、明示的な文法指導を重視した中でコミュニケーション活動を組み入れる形が EFL 環境の国ではふさわしいと述べている。これらの提案は、明示的指導は学習者が言語を習得する速度を速めるのに役立つものであるというものである。

実証的研究として、Alanen (1995) はフィンランド語の所格の接頭辞と子音の変化という2つの目標言語形式の習得について、グループごとに指導法を変えてその指導法の効果を調べる研究を行った。その指導では、(1) 統制群、(2) 目標言語項目について豊富なインプットのみを受けるグループ、(3) 目標言語項目についての明示的な指導を受けるグループ、(4) 目標言語項目についての豊富なインプットと明示的指導の両方を受けるグループの4つを設定し、学習効果の比較を行った。学習者に対して文章完成テストと文法判断テストを行い、そのグループごとの違いを調べたその実験の結果は、(3)と(4)のグループが(1)と(2)のグループを両方のテストにおいて上回り、(1)と(2)や(3)と(4)の間の差は有意ではなかった。そのため、Alanen は、学習者に対して明示的指導を行うことは確かな効果があると結論づけた。また Norris and Ortega (2000) は、このような明示的学習と暗示的学習を比較した49の先行研究を分析し、言語形式を指導することは有効なことであることを述べ、その中でも明示的な文法説明を行って

いる指導の方が、文法説明を行わない暗示的な指導よりも学習者の学習効果が大きいことを明らかにした。これらのような先行研究に加え、初期英語学習者である日本の中学生は、日常的にも形式に関して明示的指導を受けていることがほとんどである。そのため、まず学習者に自由な発話を促すタスクを行ってから、それについて明示的な指導を行うということは効果的な指導となるかもしれない。

2.4 協働的振り返りに関する先行研究

Ellis and He (1999) は、教師との対話による語彙習得と学習者間の協働的な対話による語彙習得を比較する研究を行った。この研究では、(1) 学習者に理解可能なようにあらかじめ修正されたインプットを受けるグループ、(2) 学習者が気づいたことを自由に教師に対して質問して、教師との対話からインプットを受けるグループ、(3) ペアになった学習者同士で気づいたことについて協働的な対話を行うグループの3グループにリスニングを与え、そこで耳にする語彙の理解と習得の程度を測定した。その結果、学習者同士で気づいたことについて協働的な対話をしたグループは、新しい語彙の習得において他のグループよりも理解の得点が上回っていることがわかり、習得された語彙は長期的に学習者の記憶にとどまるという結果が出た。また、同じような対話にもかかわらず(3)が(2)よりも優れた結果が出たため、それぞれの対話が分析された。すると学習者同士での対話は、学習者と教師との対話に比べてより個人の能力や知りたいことに適したやり取りがなされていることがわかった。その結果、学習者間の協働的な対話は教師主導の学習よりも付随的な語彙習得をもたらす上で効果的であると結論づけられた。また Swain and Lapkin (1998) は、カナダのフランス語イマージョンプログラムを受けている中学生に対して、協働的にエッセイを作成する課題を与え、それを作成している最中に話される協働的な対話を記録した。その中では、協働的な対話を行う前ではペアのうち片方の学習者しか知らなかった語彙について、対話をしていく中で意味交渉が行われた結果、もう1人の学習者もその語彙についてその後のテストで理解することができたという例を示している。そのため、学習者同士が協働的な対話をすることで学習者の個人の能力を超える知識を構築することができると結論づけられた。

先行研究の中では、全体的に学習者間の協働的な学習が言語運用の向上を妨げたということを示すものは少ない (Swain, Brooks, & Tocalli-Beller, 2002)。そのため、今後はどのように、そして、なぜ協働してタスクを行うのかについて学習者に教えることが重要であり、学習者が協働的な活動に意欲を持って取り組むことのできるようなタスクや状況を作り上げていくことが指導者には求められるであろう。

2.5 モデルに関する先行研究

Ortega and Long (1997) では、スペイン語を学ぶアメリカ人の学習者に対して、(1) モデルとして正しい文章を聞かせてそれを繰り返させるグループ、(2) 発話した文章のエラーの修正 (リキャスト) を受けるグループの2グループで、スペイン語補語の強調構文と主語と述部の間に副詞を置く構文を目標言語項目とし、それぞれが習得されるかどうかについての調査を行った。結果は、主語と述部の間に副詞を置く構文についてリキャストを受けたグループでは、事後テスト実施時に正しい文章を2つ以上発話することができた学習者が12人のうち8人いた。一方、モデルを聞いたグループでは正しい文章を2つ以上発話できた学習者は12人のうち2人だけであり、この差は統計的にも有意であった。また、スペイン語補語の強調構文では2グループ間の効果の差は見られなかった。同様に、Long, Inagaki and Ortega (1998) でも、第二言語を日本語とする学習者とスペイン語とする学習者に対し、それぞれの第二言語習得を目的にモデル提示とリキャストを学習者に与えた。結果は、言語項目によっては効果のないものもあったが、学習者に言語産出をさせず「肯定的証拠」だけを与えるモデル提示よりも、言語産出後に「否定的証拠」および「肯定的証拠」を与えるリキャストの方が、言語項目の習得を促進させたとしている。

また、Iwashita (2003) では、日本語学習者に対して日本語の動詞のテ形 (用言の連用形に接続助詞「て」が続いた語形) と場所格先行構文を目標言語項目とし、タスク実施中に学習者に肯定証拠 (モデルの提示) と否定証拠 (交渉とリキャスト) とをグループ別に与えた。その結果、モデルの提示を受けた学習者は否定証拠を与えられた学習者と比較して10倍の頻度で目標言語を用いた対話が行われたことがわかった。しかしながら、このような効果を得た

のは習熟度の高い学習者のみに限られていた。一方で否定証拠を受けた学習者は、学習者の習熟度に限らず短期的な目標言語の正確な使用について向上が見られた。

日本の中学校においては、教師からのモデル提示は頻繁に行われているにもかかわらず、上記の先行研究からはその効果は限定的であることがわかる。モデルの提示の仕方やその前後の指導などの工夫が求められるのではないだろうか。

2.6 本研究への示唆

上記の先行研究から、内藤 (2009, 2010) では、学習者がコミュニケーションタスクを行った後に行うタスク終了後の活動の違いによって、その後に行うタスク繰り返し時の学習者の言語運用が変化するかどうかについて調べた。そこでは、タスク終了後の活動を、(1) 目標とする言語形式の「明示的指導」、(2) 直前に実施したタスクを再び行う「タスクの繰り返し」、(3) 自分たちのタスク実行中の発話を録音した音声聞きながら意見を述べ合う「協働的振り返り」の3つとし、それぞれの活動を公立中学校の3年生に実施した。これらの活動をタスク繰り返しの間に入れることについては、1回目のタスク終了後に行った活動の際に気づいたことや、注意を向けたことなどをすぐに修正できる機会を作るということを意図した。つまり、学習者は最初に間違いを恐れることなく自由に発話できるタスク (意味中心活動) を行い、その後形式に焦点を向けると考えられるタスク終了後の活動 (形式中心活動) を行う。そして、形式と意味の両方に焦点を当てることを意図して最初と同じタスクの繰り返しをするという一連のタスク活動に取り組んだ。調査の結果、学習者の発話の正確さ、流暢さともに言語運用の向上を示したのは、タスク終了後の活動として学習者同士が協働的振り返りを行ったグループであり、その効果は2週間後の遅延テスト実施時にも持続していた。

本研究では、内藤 (2009, 2010) で効果的であった協働的振り返りを他の活動と組み合わせることで、より効果的な指導が可能になるかを調べるものである。そこで、以下に挙げる2つを1回目のタスク終了後の活動として行うことが、日本の中学校の日常的な英語学習の中で、学習者の言語運用能力を高めるための実践可能なタスク終了後の活動となりうるかを検証したい。

- ・ 1 回目のタスク終了後に目標言語形式について明示的指導を受けてから 1 回目のタスクで発話した自分たちの対話を振り返る。その後タスクの繰り返しを行う。
- ・ 1 回目のタスク終了後に指導者からタスクについてのモデル提示を受けてから 1 回目のタスクで発話した自分たちの対話を振り返る。その後タスクの繰り返しを行う。

2.5の先行研究からは、モデル提示を行うことの効果はかなり限定的なものであることがわかる。そのため、2.1で述べた効果的なタスク終了後の活動についての先行研究では、学習者に対してのモデル提示が含まれているにもかかわらず、内藤（2009, 2010）では学習者に対してモデル提示は行わなかった。しかしながら、本研究では、モデル提示をした上で自分たちが話した内容を再度振り返る協働的振り返りを行うことで、複合的な効果が表れることを期待する。また、通常の教室では明示的指導「だけ」、モデルを与える「だけ」というようなことは実際にはあまりあることではなく、必ずしも現実味（「生態学的妥当性（ecological validity）」）のある話ではない。指導の効果を検証した過去の「クラスルーム SLA」の研究がなかなか実践に結びついていかないのは、そういうデザインでしか研究が行われていないことにも、理由の一端があるように思われる。より教室の実態に近い形で指導の効果を検証することで、指導実践に対してより有効で実用的な示唆が得られるのではないかと思われたことも、この組み合わせのデザインの調査を行う理由として挙げられる。3に研究の方法について述べていく。

3 研究の方法

3.1 参加者

神奈川県公立中学校3年生。各グループにはそれぞれ17ペア34名が存在する。日常的には伝統的な教授法での授業を受けているので、参加者がICレコーダーの使用や通常の授業を行う教師と異なった、筆者による指導に慣れるように、実験当日の前1週間の間に50分授業2回を筆者が授業をしてコミュニケーション活動を行ったり、通常の授業を行っている教師とチームティーチングの形態で授

業支援を行う。実施時期は、9月上旬に1回目の実験を行い、その2週間後に遅延の実験を行う。

極力平素の学習環境のままに実験を行うことを意図するため、ペアの組み方も普通の授業で行っているときと同様にし、席の隣り合う学習者同士で対話を行うよう指示する。そのため、英語が得意な生徒と苦手な生徒がペアになることもあれば、苦手な学習者同士、得意な学習者同士がペアになる場合もある。

3.2 タスク

「夏休みに何をした？」というトピックを用いて、相手が夏休みの間に実際にしたことについて与えられたカレンダーに記入することを目的としたインタビュー型情報交換タスクを行う（資料参照）^(注1)。タスク実施前に計画（planning）の時間を与えると、学習者が話す内容を計画したり原稿を作ったりすることもあるため、それによっても学習者の言語運用に変化が出てしまう。それを回避し、1回目のタスク終了後の活動の影響による純粋な言語運用の変化を分析するために、今回は計画の時間を与えず、ワークシートを配布した後すぐに対話を開始する。また、他の負荷がかからないように、学習者に対して対話中はメモなどを取ることは禁止し、対話後にまとめて得た情報をワークシートに記入するように指示する。そして1回目のタスク終了後に別々の活動を行った上で、もう一度意識して同じタスクの繰り返しを行う。また、2週間後の遅延テスト実施時にも同じタスクを授業開始時にすぐに行い、その際に学習者が産出した言語運用についても分析する。

3.3 データ分析

データ分析は、正確さ、流暢さの点で学習者の産出した言語を分析した（Ellis & Barkhuizen, 2005を参照）。初級学習者であることに加え、日本独自の学校での英語教育の背景があり、若干構成し直した部分もあるため、データ分析の仕方について3.3.1と3.3.2に述べる。

3.3.1 正確さの測定

正確さの測定は、学習者が産出したエラーなしのASユニット^(注2)の数を総ASユニットで割った、発話したASユニット単位の正確な発話の割合を求める。ただし日本の中学校環境では、指導者が学習者に対してコミュニケーション活動中に決まり文句

を頻繁に使うように指導していることや、教科書を暗唱させるといった指導を行っている影響もあり、多くの決まり文句（Oh, I see. Oh, really? Thank you very much. など）を用いる学習者がいるため、今回はそのような決まり文句は有効な発話として考えず、AS ユニットとしてのカウントからは除外する。それ以外は、Foster, Tonkyn, and Wigglesworth (2000) が提唱した AS ユニットの構成のレベル 2 を採用する^(注3)。

また、1 回目のタスク終了後の活動として明示的指導の効果を分析するために、動詞の過去時制の使い方（一般動詞と be 動詞の過去時制で疑問文と否定文を含む）を目標言語形式とし、正しい形で使用をした数を全過去時制数で割った動詞の過去時制の正確な使用の割合を求める。この中では、発話中の言い直しや自己修正を受けた結果の文については、それがエラーを含んでいなければ正しいという判断をする。今回、動詞の過去時制を目標言語形式として選んだ理由は、学習者が中学校でおよそ 1 年前に教師から明示的な指導を受けた言語形式であり、その後特別な時間を割いての明示的指導を受けていないこと、中学生段階の学習者にとって比較的気づくことが容易であり、かつ対話においては無視できない重要な形式であることが挙げられる。これらの 2 つを分析することにより、全体的な発話の正確さと特定の目標言語形式の正確さの両方を測る。

3.3.2 流暢さの測定

流暢さにおいてはタスクの時間制限を 2 分とし、

その中で学習者が産出した総シラブル数を数える。各発話中の言い直し、言い換え、繰り返し、言い間違いで捨てられた部分のシラブルは除外することとする。

3.4 手順

3.1 から 3.3 の内容を踏まえた実験デザインを図 1 に示し、それぞれのグループがどのような指導を受けたかについて 3.4.1 から 3.4.3 に述べていく。すべてのグループに共通してもう一度同じタスクを行うことを学習者に対してあらかじめ伝えておくと、その際のパフォーマンスが評価されるという予測のもとに、学習者がそれぞれの活動に取り組むなどの別の要因が加わる可能性があるため、もう一度タスクを行うことは、1 回目のタスク終了後の活動が完了するまでは学習者には伝えない。

3.4.1 統制群（グループ 1）

1 回目のタスク終了後、何の振り返りの時間も取らずすぐにタスク繰り返しを行う。今回の実験では、他の 2 グループが約 10 分程度 1 回目のタスク終了後にそれぞれの活動を行っているのに対し、統制群であるこのグループは再び同じタスクを行うだけということで、他の 2 グループとは時間的な差異が生じる。しかしながら今回は、他の 2 グループとの時間的な差異については考慮せずそのまま繰り返しを行う。

グループ	1 日目			遅延（2 週間後）
グループ 1 統制群	インタビュー・タスク （トピック：夏休みに何を した？）		インタビュー・タスク （トピック：夏休みに何を した？）	インタビュー・タスク （トピック：夏休みに何を した？）
グループ 2 （明示的指導＋協働的 振り返り）	インタビュー・タスク （トピック：夏休みに何を した？）	動詞の過去時制について の明示的な指導を行った 後、録音した自分たちの 対話を聞きながら協働的 振り返りをする。	インタビュー・タスク （トピック：夏休みに何を した？）	インタビュー・タスク （トピック：夏休みに何を した？）
グループ 3 （指導者によるモデル対 話＋協働的振り返り）	インタビュー・タスク （トピック：夏休みに何を した？）	指導者 2 名でモデルと なって、生徒と同様のタ スクを行った後、生徒が 録音した自分たちの対話 を聞きながら協働的振り返りをする。	インタビュー・タスク （トピック：夏休みに何を した？）	インタビュー・タスク （トピック：夏休みに何を した？）

▶ 図 1：実験手順

3.4.2 明示的指導を受けてから協働的振り返りを行うグループ（グループ2）

指導者が一斉授業の形で文法用語を用いて教授を行う。今回は動詞の過去時制の使い方を目標言語形式として、その形態素の付け方について例文を板書した上で口頭での明示的な指導や、不規則変化する動詞についてその語彙を提示するなどの指導を行う。指導時間は約5分間とし、学習者は教授を聞くことだけに集中し、教授をノートに書く活動やそれ以外の活動としてドリルや練習問題などは行わない。その後学習者は協働的振り返りを行う。協働的振り返りは、1回目のタスクを行った際の対話をICレコーダーで録音したものをパソコンで聞き、2人の発話について話し合う。その際、指導者側が学習者の意識を意図的に導くと学習者による純粋な気づきを促すことはできないため、形式や意味に注意を向けさせるような指示はせず、「対話を聞いて感じたことを話し合いなさい」という指示にとどめる。学習者は、エラーがあった箇所について聞き直したり、自分たちの対話を一通り聞き、それを繰り返して聞くなど、時間内では録音したものを自由に聞くことができる。協働的振り返りの時間は約5分間とする。学習者がその後のタスク繰り返し時に原稿として使うのを避けるためにメモを取ったり言いたいことを書き込んだりすることは禁止する。

3.4.3 モデル提示を受けてから協働的振り返りを行うグループ（グループ3）

指導者によるモデル提示については、1回目のタスク終了後学習者が実際に行ったタスクを英語教師2人で演示する。その際指導者は自然なスピードで対話を行う。また学習者への指示も「指導者が行うモデルを見て理解してみてください」という程度の指示にとどめておく。モデルに集中することを意図するため、対話についてメモを取ることは禁止する。モデル提示終了後、協働的振り返りを行う。協働的振り返りの行い方は3.4.2と同様。

4 結果

4.1 記述統計の分析

表1は、各タスク機会における各群の全般的正確さ、動詞の過去時制の使用の正確さ、および発話シラブル数の記述統計である。ASユニット単位の正確な発話の割合と動詞の過去時制の正確な使用の割合の平均は、それぞれパーセンテージの値である。事前のタスク実施^(注4)の記述統計から、事前のタスク実施時には、ASユニット単位の正確な発話については、どのグループの学習者も全体で発話するASユニットの約3割程度が正確な発話であり、動詞の過去時制の正確な使用の割合については、約3割5分が過去時制を使うべき発話の際に、正確に過去時制を用いることができていることがわかる。ま

■ 表1：各タスク機会における各群の全体の正確さ、過去時制使用の正確さ、および発話シラブル数の記述統計

	事前のタスク実施		事後のタスク実施		遅延のタスク実施	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
AS ユニット単位の正確な発話の割合（総数=34）						
統制群	28.01	9.61	30.56	13.87	30.93	13.72
明示的指導＋協働的振り返り	28.48	12.07	45.61	18.52	36.67	17.28
モデル＋協働的振り返り	29.38	9.06	32.59	14.70	33.63	17.60
動詞の過去の時制の正確な使用の割合（総数=34）						
統制群	36.52	22.23	37.05	23.38	36.38	16.75
明示的指導＋協働的振り返り	38.27	19.62	65.81	14.77	59.53	14.29
モデル＋協働的振り返り	38.05	15.91	44.91	22.19	41.81	17.94
発話シラブル数（総数=34）						
統制群	75.76	16.27	97.35	14.71	78.73	15.32
明示的指導＋協働的振り返り	76.23	25.88	88.85	27.63	77.44	23.82
モデル＋協働的振り返り	76.17	17.17	106.38	24.29	100.35	18.96

た、発話シラブル数に関しては、2分間の対話の中で学習者1人当たり、平均75シラブル数の発話をしていただことがわかった。また、事後のタスク実施時、遅延のタスク実施時には、それぞれの平均値に大きな変化の見られる項目がある。それに関する統計的分析を4.2から4.4に、それぞれの項目ごとに述べていく。

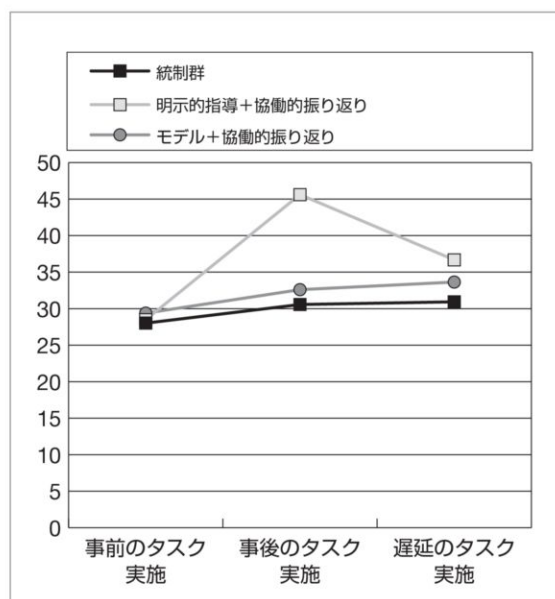
4.2 AS ユニット単位の正確な発話の割合

分散分析を行った結果（表2参照）、タスクの実施時期の違いについてその差が有意であり（ $F = 14.15$, $df = 2/198$, $p < .05$ ）、タスクの実施時期とグループとの交互作用についての差も有意であった（ $F = 5.52$, $df = 4/198$, $p < .05$ ）。そのため、単純主効果の検定を行い（表4参照）、各グループのタスク実施時期ごとのASユニット単位の正確な発話の割合を検定したところ、明示的指導を受けてから協働的振り返りを行ったグループのみ事前タスクと事後タスクを行った際のその差が有意であり、事後タスクを行った際と遅延タスクを行った際の差も有意であった。また、事前タスク実施時のASユニットの正確な使用の割合と遅延タスク実施時との差も有意であった。このことから、事後タスク実施時から遅延タスク実施時までの間に、学習者のASユニット単位の正確な発話の割合は衰退があったものの、タスクの繰り返し間に目標言語形式の明示的指導と学習者同士での協働的振り返りを行うことは、学習者が産出する言語のASユニット単位の正確な発話の割合に影響を及ぼすと言える。

グループ間の分散分析において（表3参照）もASユニット単位の正確な発話の割合に有意な差が確認された（ $F = 3.20$, $df = 2/99$, $p < .05$ ）。そのため、多重比較を行ったところ（表5参照）、事前タスク実施時においてグループ間のASユニット単位の正確な発話の割合に差がないことが確認できた（ $F = 0.077$, $df = 2/297$, $n.s.$ ）。事後タスクを行った際の明示的指導を受けてから協働的振り返りを行ったグループについては、他の2グループと比較してASユニット単位の正確な発話の割合の差が有意であり、遅延タスクを実施した際には、明示的指導を受けてから協働的振り返りを行ったグループと、統制群との間で、その差について有意的傾向が見られた。

以上のことより、1回目のタスク終了後に学習者

に対して指導者が目標言語形式の明示的指導を行い、その後に学習者同士で協働的振り返りを行うことは、その後に学習者が産出する発話のASユニット単位の正確な発話の向上について効果的であると言える。図2に以上の結果を図示する。



▶ 図2：各グループのタスク実施時期ごとのASユニット単位の正確な発話の割合

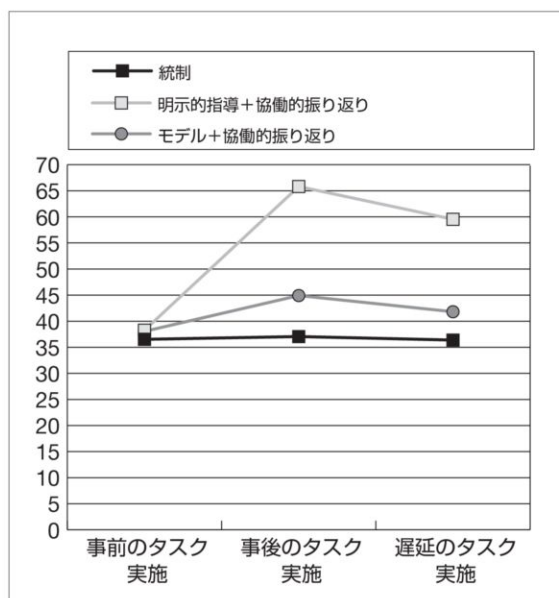
4.3 動詞の過去時制の正確な使用の割合

分散分析を行った結果（表2参照）、タスクの実施時期の違いにおいて動詞の過去時制の正確な使用の割合の差は有意であり（ $F = 14.55$, $df = 2/198$, $p < .05$ ）、タスクの実施時期とグループとの交互作用についてもその差は有意であった（ $F = 7.58$, $df = 4/198$, $p < .05$ ）。単純主効果の検定を行い（表4参照）、各グループのタスク実施時期ごとの差を検定したところ、明示的指導を受けてから協働的振り返りを行ったグループのみ、事前タスクと事後タスクを行った際の動詞の過去時制の正確な使用の割合の差が有意であり、その効果は2週間後の遅延タスク実施時にも持続した。

グループ間の分散分析（表3参照）においても動詞の過去時制の正確な使用の割合について、その差は有意であった（ $F = 14.64$, $df = 2/99$, $p < .05$ ）。そのため、多重比較（表5参照）を行った結果、事前タスク実施時において学習者が産出した動詞の過去時制の正確な使用の割合は差がないことが確認できた（ $F = 0.084$, $df = 2/297$, $n.s.$ ）。また、事後タスク

を行った際の明示的指導を受けてから協働的振り返りを行ったグループが、他の2グループと比較して動詞の過去時制の正確な使用の割合の差が有意であり、遅延タスク実施時にも、明示的指導を受けてから協働的振り返りを行ったグループが他の2グループと比較して、その差は有意であった。

以上のことから、動詞の過去時制の正確な使用の割合を高めるためには、1回目のタスク終了後に目標言語形式の明示的指導を行い、その後学習者同士で協働的振り返りを行うことが効果的であると言える。また、その効果は2週間後の遅延タスク実施時にも持続した。図3に以上の結果を図示する。



▶ 図3：各グループの実施時期ごとの動詞の過去時制の正確な使用の割合の図

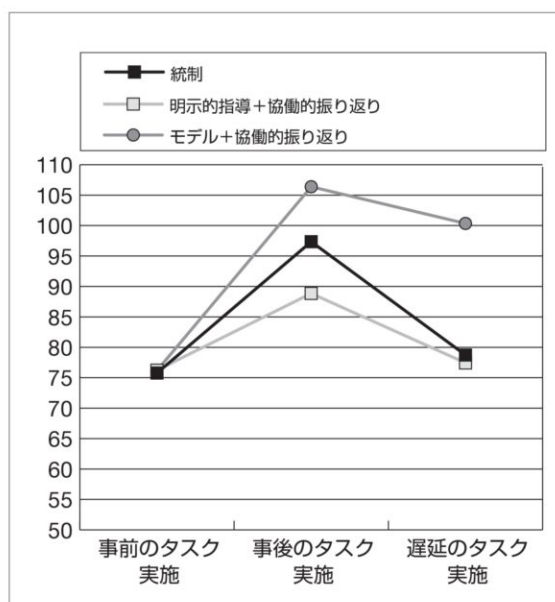
4.4 発話シラブル数

分散分析を行った結果（表2参照）、タスクの実施時期ごとに産出された発話シラブル数の差が有意であり（ $F = 85.72, df = 2/198, p < .05$ ）、タスクの実施時期とグループとの交互作用についても有意な差が確認された（ $F = 11.54, df = 4/198, p < .05$ ）。単純主効果の検定の結果（表4参照）、統制群と明示的指導を受けてから協働的振り返りを行ったグループは、事後タスク実施時において産出した発話シラブル数が事前タスク実施時と比較してその差は有意になったものの、その効果は2週間後の遅延タスク実施時には持続しなかった。しかしながらモデル提示を受けてから協働的振り返りを行ったグループにつ

いては、事前タスク実施時と事後タスク実施時で学習者の産出した発話シラブル数についてその差が有意であり、その効果は2週間後の遅延タスク実施時にも持続したとすることができる。

グループ間の分散分析において（表3参照）も学習者が産出した発話シラブル数の差が有意であった（ $F = 4.67, df = 2/99, p < .05$ ）。そのため、グループ間の多重比較を行ったところ（表5参照）、事前タスク実施時にはグループ間の学習者が産出した発話シラブル数に差がないことが確認できた（ $F = 0.005, df = 2/297, n.s.$ ）。また、モデル提示を受けてから協働的振り返りを行ったグループが他の2グループと比較して、事後タスク実施時と遅延タスク実施時にその差が有意であることがわかった。

以上のことから、学習者の発話するシラブル数を向上させるには、モデル提示を受けてから自分たちの発話した内容について協働的振り返りをすることが効果的であると言える。また、その効果は2週間後の遅延タスク実施時にも持続した。図4に以上の結果を図示する。



▶ 図4：各グループのタスク実施時期ごとの発話シラブル数の図

■ 表2：被験者内効果（タスク実施時期）と交互作用の分散分析

測定/要因	平方和 (SS)	自由度 (df)	平均平方 (MS)	F 値	F 値有意水準
AS ユニット単位の正確な発話の割合 (総数=34)					
タスク実施時期	3086.65	2	1543.32	14.15	0.000**
タスク実施時期×グループ	2411.52	4	602.88	5.52	0.000**
動詞の過去の時制の正確さ率 (総数=34)					
タスク実施時期	7330.46	2	3665.23	14.55	0.000**
タスク実施時期×グループ	7645.16	4	1911.29	7.58	0.000**
発話シラブル数 (総数=34)					
タスク実施時期	23622.45	2	11811.22	85.72	0.000**
タスク実施時期×グループ	6361.36	4	1590.34	11.54	0.000**

(注) + $p < .1$, * $p < .05$, ** $p < .01$

■ 表3：被験者間効果（グループ）の分散分析

測定/要因	平方和 (SS)	自由度 (df)	平均平方 (MS)	F 値	F 値有意水準
AS ユニット単位の正確な発話の割合 (総数=34)					
グループ	2715.77	2	1357.88	3.20	0.044*
動詞の過去の時制の正確な使用の割合 (総数=34)					
グループ	17409.54	2	8404.77	14.64	0.000**
発話シラブル数 (総数=34)					
グループ	10133.18	2	5066.59	4.67	0.000**

(注) + $p < .1$, * $p < .05$, ** $p < .01$

■ 表4：被験者内効果（タスクの実施時期）の単純主効果の検定

統制群		
AS ユニット単位の正確な発話の割合	動詞の過去時制の正確な使用の割合	発話シラブル数
事前タスク実施 = 事後タスク実施 <i>n.s.</i>	事前タスク実施 = 事後タスク実施 <i>n.s.</i>	事前タスク実施 < 事後タスク実施**
事前タスク実施 = 遅延タスク実施 <i>n.s.</i>	事前タスク実施 = 遅延タスク実施 <i>n.s.</i>	事前タスク実施 = 遅延タスク実施 <i>n.s.</i>
事後タスク実施 = 遅延タスク実施 <i>n.s.</i>	事後タスク実施 = 遅延タスク実施 <i>n.s.</i>	事後タスク実施 > 遅延タスク実施**
明示的指導+協働的振り返り		
AS ユニット単位の正確な発話の割合	動詞の過去時制の正確な使用の割合	発話シラブル数
事前タスク実施 < 事後タスク実施**	事前タスク実施 < 事後タスク実施**	事前タスク実施 < 事後タスク実施**
事前タスク実施 < 遅延タスク実施**	事前タスク実施 < 遅延タスク実施**	事前タスク実施 = 遅延タスク実施 <i>n.s.</i>
事後タスク実施 > 遅延タスク実施**	事後タスク実施 = 遅延タスク実施 <i>n.s.</i>	事後タスク実施 > 遅延タスク実施**
モデル+協働的振り返り		
AS ユニット単位の正確な発話の割合	動詞の過去時制の正確な使用の割合	発話シラブル数
事前タスク実施 = 事後タスク実施 <i>n.s.</i>	事前タスク実施 = 事後タスク実施 <i>n.s.</i>	事前タスク実施 < 事後タスク実施**
事前タスク実施 = 遅延タスク実施 <i>n.s.</i>	事前タスク実施 = 遅延タスク実施 <i>n.s.</i>	事前タスク実施 < 遅延タスク実施**
事後タスク実施 = 遅延タスク実施 <i>n.s.</i>	事後タスク実施 = 遅延タスク実施 <i>n.s.</i>	事後タスク実施 = 遅延タスク実施 <i>n.s.</i>

(注) + $p < .1$, * $p < .05$, ** $p < .01$

■ 表 5：被験者間効果（グループ）の多重比較

事前タスク		
AS ユニット単位の正確な発話の割合	動詞の過去時制の正確な使用の割合	発話シラブル数
G1 = G2 <i>n.s.</i>	G1 = G2 <i>n.s.</i>	G1 = G2 <i>n.s.</i>
G1 = G3 <i>n.s.</i>	G1 = G3 <i>n.s.</i>	G1 = G3 <i>n.s.</i>
G2 = G3 <i>n.s.</i>	G2 = G3 <i>n.s.</i>	G2 = G3 <i>n.s.</i>
事後タスク		
AS ユニット単位の正確な発話の割合	動詞の過去時制の正確な使用の割合	発話シラブル数
G1 < G2 **	G1 < G2 **	G1 > G2 +
G1 = G3 <i>n.s.</i>	G1 = G3 <i>n.s.</i>	G1 < G3 **
G2 > G3 **	G2 > G3 **	G2 < G3 **
遅延タスク		
AS ユニット単位の正確な発話の割合	動詞の過去時制の正確な使用の割合	発話シラブル数
G1 < G2 +	G1 < G2 **	G1 = G2 <i>n.s.</i>
G1 = G3 <i>n.s.</i>	G1 = G3 <i>n.s.</i>	G1 < G3 **
G2 = G3 <i>n.s.</i>	G2 > G3 **	G2 < G3 **

(注) + $p < .1$, * $p < .05$, ** $p < .01$

統制群 = G1, 明示的指導 + 協働的振り返り = G2, モデル + 協働的振り返り = G3

5 考察

第4章の結果をもとに、それぞれのグループごとの特徴についての考察を、5.1から5.3に示す。また、5.2の明示的指導を受けて協働的振り返りを行ったグループに関する考察と、5.3のモデルを提示し協働的振り返りを行ったグループに関する考察については、協働的振り返りを行った際の学習者の対話を4つに分類し、5.4においてさらに考察を深める。

5.1 統制群に関する考察

1回目のタスク終了後に何の活動も行わずにタスク繰り返しを行った統制群は、AS ユニット単位の正確な発話の割合と動詞の過去時制の正確な使用の割合の両方の正確さの向上について、事前タスクの実施時から遅延タスクの実施時まで何の影響も及ぼされなかった。つまり今回の実験においては、学習者に対してタスク終了後にいかなる振り返り活動も行わず単純に同じタスクを繰り返させることは、学習者が形式について気づきを起こし、その後の活動において注意を向けていくことにはつながらなかったのである^(注5)。またこのグループでは、事後タスク実施時に学習者の発話語数の増加により、学習者が産出した動詞の過去時制の正確な使用の割合

とAS ユニット単位の正確な発話の割合の両方にエラーの割合が増える学習者も少なくなかった。

一方で流暢さの面では、事前タスクと事後タスクの実施時の発話シラブル数の差が有意であった。しかしながら遅延タスク実施時には、その効果は元に戻ってしまった。その点を考慮すると、これは単なる練習効果と考えられるであろう。以上のことから、今回の調査ではタスクを一度きり繰り返しを行ったのみでは、学習者の産出する言語の流暢さに何の影響も及ぼさないと言える。

5.2 明示的指導を受けてから協働的振り返りを行うグループに関する考察

タスク終了後の活動として目標言語形式について明示的指導を行い、その後に協働的振り返りを行ったグループにおいては、動詞の過去時制の正確な使用の割合において、事前タスクと事後タスクの実施時の間に最も顕著な伸びを示した。このことについては、明示的に目標言語形式についての指導を受けたことにより、動詞の過去時制を用いて表現をしなければいけないという気づきが学習者に起こり、事後タスクと遅延タスク実施時の対話において動詞の過去時制への意識が高くなったと言えることができるであろう。その1つの例として、学習者が動詞の過去時制を過剰般化（overgeneralization）して用いて

いる姿が見られた。学習者が事後タスクを行っている最中に実際に発話した過剰般化の例を(2)と(3)に挙げる。

- (2) S1: I goed to Tokyo Disney sea.
- (3) S2: What did you do during summer vacation?
S3: I played baseball in Hodogaya Stadium.
S2: Oh, did you like baseball?
S3: Yes, I did.

このような表現をしたのはこのグループのみであった。もちろんこれらの発話に対して適切にエラーを指摘する必要があるが、明示的指導を受けたことによって動詞の過去時制の形式について注意が向いたということの1つの証明となるかもしれない。また、AS ユニット単位の正確な発話の割合についてもこのグループのみ向上が見られた。遅延タスク実施時においても、事後タスク実施時のAS ユニットの正確な発話の割合からは減退が見られたが、一方で事前タスク実施時に比べてもその差は有意であることから効果があったといえることができる。内藤(2009, 2010)では、明示的指導のみ行うグループでは目標言語形式の正確さについてののみ向上があり、AS ユニット単位の正確な発話の使用には何の影響も及ぼさなかった。この点で、明示的指導と協働的振り返りの両方を行うことは、学習者に対して目標言語形式について意識を向けさせられると同時に、協働的振り返りの際に他の形式にも注意を向けさせることができると言えるだろう。

一方で流暢さについては、このグループの学習者が産出したシラブル数は事前タスク実施時に比べて事後タスク実施時でその差は有意であったが、遅延タスク実施時には事前タスク実施時と同等のものとなった。統制群と同様、事後タスク実施時の伸びは、練習効果と考えられる。そのため、1回目のタスク終了後に明示的指導を受けてから協働振り返りを行うグループは、正確さについて注意が強く向く一方で、その後の言語運用時に流暢さについては何の影響も及ぼされないと言えるだろう。

5.3 モデルを提示を受けてから協働的振り返りを行うグループに関する考察

1回目のタスク終了後の活動として指導者がモデ

ルを提示し、その後に協働的振り返りを行ったグループは、AS ユニットの正確な発話の割合と動詞の過去時制の正確な使用の割合の両方の正確さについて、事前タスクの実施時から遅延タスクの実施時まで何の影響も及ぼさなかった。つまり、今回の実験においては学習者に対して1回目のタスク終了後に指導者によるモデル提示を行い、学習者が自分の発話した内容について協働的振り返りを行うことは、学習者が形式について気づきを起こし、その後の活動において注意を向けていくことにはつながらなかったと考えられる^(注6)。

一方で流暢さの面では、事前タスクと事後タスクの実施時の発話シラブル数を比較すると、その差は統計的に有意であった。また、統制群よりも発話シラブル数が増加していることから単純なる練習効果ではないことがわかる。これは指導者の行った対話が学習者の手本となり、学習者が自分たちの対話をそのモデルに近づけようとしたために、より一生懸命に話したことでシラブル数が増加したと考えられる。また、モデルを与えたときに学習者がそれをチャンクとして覚えて使って流暢さが上がるということは自然なことであろう。流暢さについては顕著な伸びを示すことが確認された。

5.4 協働的振り返り中の対話

グループごとに行った協働的振り返りの内容を質的に分析するために、目標言語形式(動詞の過去時制の形式)以外の形式にかかわる対話、目標言語形式(動詞の過去時制の形式)にかかわる対話、語彙にかかわる対話、流暢さやより良いインタラクションをするように話し合う対話の4つのタイプに分け^(注7)、その述べ数を数えた。その結果を5.4.1と5.4.2に示し、5.1から5.3の考察を深める。

5.4.1 明示的指導を受けてから協働的振り返りを行うグループの協働的振り返り

表6は学習者が明示的指導を受けてから協働的振り返りを行うグループが、協働的振り返りを行った際に話した内容の述べ数である。明示的指導を受けた直後であるため、目標言語形式にかかわる対話が一番多く話されていることがわかる。その中で学習者は「過去形」という文法用語も数多く使用していた。また、一般動詞の過去時制の疑問文の作り方について話をしたり、be 動詞の過去時制について話

をするような内容も確認された。(4), (5)は実際に生徒が話した内容である。

(4) S4:ここは過去形じゃなきゃいけないんじゃないの？

S5:そうだね。過去だ。夏休みのことだからすべて過去形で話さなきゃ。

S4:例えばI did ～とか…。

S5:I did, I went …。

(5) S6:過去の疑問文の作り方、先生言ってたじゃん。

S7:Did you ... Did you go ... Do じゃ現在だね。

S6:その前に what でしょ。What did you do ーだ。

S7:そうだった。What did you do in August?

また、目標言語形式（動詞の過去時制の形式）以外の形式にかかわる対話についても、生徒たちが意識していることが確認された。その例を(6)に示す。

(6) S8:ここって、教科書にあったじゃん。難しいとかいうときに何だっけ？

S9:It is difficult for me to study science. とか。

S8:そうそう、It ～ to 構文ってやつ。

It ～ to 構文などという文法用語が話されているのは、形式に十分目が向いている証拠であると考えられる。このようなことから、指導者から目標言語形式についての明示的指導を与えた後に学習者に

協働的な振り返りをさせるということは、学習者が自分たちの発話に対しての正確さに意識を与えらるということができると言えるだろう。しかしながら、明示的指導を行った結果、流暢に話していこうとする対話がほとんどなされなかったことも、表6からわかる。

5.4.2 モデル提示を受けてから協働的振り返りを行ったグループの協働的振り返り

表7は、学習者がモデル提示を受けてから協働的振り返りを行ったグループが協働的振り返りを行った際に話した内容の述べ数である。指導者によるモデルを観察した直後であるため、学習者は自分たちの対話と指導者のモデルを対比するような内容が多く見られた。その結果、流暢さやより良い対話をするように話し合う対話が一番多くなされていることがわかった。(7), (8)は実際に生徒が話した内容である。

(7) S10:何かさ、聞かれたことに対して Yes とか No しか言ってないじゃん。

S11:付け加えとか。How about you? とかでつなげてなかった？

S10:あーそう言えばつながる。もっと話せる。

S11:How about you? 使うか。

(8) S12:全然だめだね。先生のまねをすればいい？ 先生たちうまいね。当たり前だけど。

S13:できる？

S12:やったら、いっぱい話せるかも？

■ 表6：明示的指導を受けてから協働的振り返りを行うグループの協働的振り返りの内容の述べ数

	延べ数
目標言語形式（動詞の過去時制の形式）以外の形式にかかわる対話	17
目標言語形式（動詞の過去時制の形式）にかかわる対話	29
語彙にかかわる対話	12
流暢さやより良いインタラクションをするように話し合う対話	3

■ 表7：モデル提示を受けてから協働的振り返りを行うグループの協働的振り返りの内容の述べ数

	延べ数
目標言語形式（動詞の過去時制の形式）以外の形式にかかわる対話	5
目標言語形式（動詞の過去時制の形式）にかかわる対話	8
語彙にかかわる対話	12
流暢さやより良い対話をするように話し合う対話	20

S13: そうしたら、ぺらぺらだよ。無理?

S12: What とか When で始めればいいでしょ。

What did you do ~だよ。そうしてたでしょ。

S13: おー。

このような対話からは、学習者が指導者の対話と自分たちの対話を比較しているということがわかる。この点で指導者によるモデル提示は、学習者に対話の仕方について気づきを与えたと言えるだろう。一方で形式について過去形などの文法用語が出て、正確に話をしようと促したグループは少なかった。そのため、モデル提示を受けてから協働的振り返りをすることは、学習者に話し方を学ばせそれに近づける努力を促すことで流暢さを向上させると言えるかもしれない^(注8)。

6 結論

本研究の結果は1回目のタスク終了後の活動として、明示的指導と協働的振り返りを行ったグループは、その後のタスク繰り返しにおいてASユニット単位の正確な発話の割合と目標言語形式の正確な使用の割合の両方に向上を示し(正確さの向上)、教師によるモデル提示と協働的振り返りを行ったグループはその後のタスク繰り返しにおいて産出する発話シラブル数が増加した(流暢さの向上)というものとなった。また学習者同士が振り返りの最中に行っている言語に関する対話においても、明示的指導を受けた学習者は形式についての対話が多く、モデルを提示されたグループは、より流暢に話そうとする姿勢が見られる振り返りがなされていた。これらのことを踏まえると、本研究の結論としては指導者が学習者にどの力をつけさせたいかを考え、タスク終了後の活動として学習者が産出した言語について焦点を当てるための指導を選択していくべきであるとする。

特筆すべきこととして挙げられることは、明示的指導を行った後に協働的振り返りを行ったことにより目標言語形式以外の形式にも影響を及ぼしたことで、先行研究では効果が限定的であったモデル提示が協働的振り返りと組み合わせたことで、流暢さが確かに向上したことが挙げられる。そのため、それ

ぞれの活動と協働的振り返りを組み合わせて行うことは十分意義のあることであるといえることができる。また、協働的対話の中では学習者が意欲的に自分たちの発話を振り返りそれについて向上させているという姿が見られた。そして、ほとんどの学習者は正確さか流暢さかのどちらかの面で、タスク繰り返し時に確実に言語能力の向上が見られた。そのため、1回目のタスクを意味中心の活動として自由な発話を学習者に促し、1回目のタスク終了後の活動でそれぞれの指導を加えた後に協働的な振り返りを行い、その後タスクの繰り返しを行うという言語活動の流れは、教室環境での言語学習として継続的に行っていくだけの価値があるだろう。

また、本研究で行った活動は、実際に日本の中学校で行われている教科書による言語指導との効果的な連携を考慮したものである。そのため、50分の授業において、時間制限をつけたタスクを行い、1回目のタスク終了後の活動を長くとも約10分程度に収め、さらにタスク繰り返しを行うという一連の活動を、15分程度で終了することで教科書の扱いなど、他の活動を行う時間を残すことも意図した。このような時間の割り当てをすることによって、年間を通して教科書や他の活動を指導しながらも、実践可能な活動として位置づけることができると考える。また、活動がそれぞれメリハリを持って短時間に流れるため、生徒を飽きさせるというようなこともない。

さらには、2.6で述べたように、指導の効果を検証した過去の「クラスルーム SLA」の研究を、より実際の教室環境に適するように、組み合わせたデザインで検証したことも意義深いものではないだろうか。学習者にとって言語能力を向上させるためにタスクが用られ、それを何のフォローアップせずに次の活動に移るのではなく、その後に適切な指導がなされていくことが望まれる。

7 今後の課題

第1に、本研究では対話型の情報収集タスクを使用した。そのため、比較的自由的な発話が促され、生徒にとっても興味深く協働的振り返りができるような内容となった。今後は、この調査の結果が、情報格差タスクや討論型のタスクなど別のタスクでも同様の結果が得られるかについて調査する必要がある。

第2に、本研究では学習者の産出した言語について事前・事後・遅延という形で一度きりしか調査を行っていない。多くのタスクの繰り返しに関する研究はより多くの回数やより長い期間で行われている。このような指導をより多くの回数行った際の学習者の産出する言語の変化について調査をしていくことが、継続した指導の有効性について考える一助となるに違いない。

第3に、学習者の習熟度別にその効果を測定することができる。英語が得意な学習者はこのタイプのタスク終了後の活動を行うことによって言語運用能

力が向上する、そうでない学習者は別の活動の方が向上するなどということがわかり、より教育的示唆のある研究になるだろう。

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。とりわけ、和田稔先生には丁寧に御指導をいただきましたこと、心より感謝しております。また、名城大学の松村昌紀先生にも適宜助言をいただきました。心よりお礼申し上げます。

注

- (1) 定型のフレーズが多く発話されることも懸念されたが、動詞の過去時制を多く引き出すこと、学習者の興味を引くこと、また動詞の過去時制以外の文章を発話させることなどが、情報格差タスクなど他の種のタスクと比べても比較的容易であるため、この種のタスクを採用した。
- (2) 話し言葉の中には、省略や独立した句なども多く見られるのが一般的である。それらを分析する際には一般的な節(主語・動詞を必ず含む文章)で測定することは適切ではない。そのため、Foster, Tonkyn, and Wigglesworth (2000) が、話し言葉の特徴に合うような分析単位として開発したのがこのASユニットである。一般的な節に加え、1つかそれ以上の句であっても、談話や場面の文脈があれば省略された要素が復活でき、完全な節に直せるものも1ユニットとして数えることができる。さらにFoster et al. は学習者のレベルや分析の目的に従って、分析レベルを1から3に分け細かく定義をしている。
- (3) 1語の発話と返答として相手の発話を繰り返すだけの発話を除外し、それ以外の2語以上の発話であり、発話の中に省略されている語句があったとしても、対話中の自然な会話の中で意味が通じるものを1つのASユニットとする。
- (4) 本研究が、タスク終了後の活動の影響を検証するた

めのものであるため、タスク終了後の活動前に実施したタスクを事前タスク、タスク終了後の活動後に実施したタスクを事後タスク、2週間後に行ったタスクを遅延タスクと呼ぶ。

- (5) 実際に実験後参加者に感想等を記入させたところ、統制群では、特に気をつけたところなどはなかった、何も考えずに繰り返しを行ったという意見が多かった。
- (6) 実際に実験後参加者に感想等を記入させたところ、モデルを提示した上で協働的振り返りを行ったグループでは、モデルのように流暢に話そうと心がけたという意見が多かった。
- (7) その他にも自分の声についてコメントを話し合ったり、夏休みの出来事について話すような場面もあったが、今回はそれらが言語にかかわっていないということで述べ数のカウントからは除外した。また、一言、二言単位での発話も、言語にかかわると判断した場合(「go じゃなくて went だよ」など)は、カウントした。
- (8) 指導者側の感想だが、学習者は指導者のモデル提示を大変興味深く聞く姿があった。普段からも、指導者がALTや他の指導者と英語を用いて話している姿に対しても学習者は大変興味を持っているように感じている。

参考文献 (*は引用文献)

- * Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning and teaching* (Technical Report No. 9) (pp.259-302). Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i.
- * Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp.21-48). Harlow: Longman.
- * Ellis, N. (2002). Reflections on frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 297-339.
- * Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- * Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- * Ellis, R. & He, H. (1999). Modified output and the acquisition of word meanings. In Ellis, R. (Ed.), *Learning a second language through interaction* (pp.115-132). Amsterdam: John Benjamins.
- * Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21, 354-375.
- * Fotos, S. (2002). Structure-based interactive tasks for the EFL grammar learner. In S. Fotos & E. Hinkel (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp.135-154). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- * Iwashita, N. (2003). Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: Differential effects on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 1-36.
- * Lightbown, P.M. (1998). The importance of timing in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus-on-form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Lightbown, P.M., & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. (3rd edition). Oxford: Oxford University Press.
- * Long, M., Inagaki, S., & Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, 82, 357-71.
- * Lynch, T., & Maclean, J. (2000). Exploring the benefits of task repetition and recycling for classroom language learning. *Language Teaching Research* 4, 221-250.
- * Lynch, T., & Maclean, J. (2001). A case of exercising: Effects of immediate task repetition on learners' performance. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp.141-165). Harlow: Longman.
- * Matsumura, M., Kawamura, K., & Affricano, A. (2008). Narrative task-type repetition and changes in second language use in a classroom environment: A case study. *The Educational Sciences: The Journal of the Faculty of Education and Human Sciences, Yokohama National University*, 10, 125-145.
- * 内藤篤. (2009). 『ポストタスク活動の違いによる中学生の言語運用の変化—明示的指導, 繰り返し, 協働振り返り』. 第35回全国英語教育学会鳥取研究大会口頭発表.
- * 内藤篤. (2010). 『タスク終了後の活動のタイプがタスク繰り返しにおける学習者の言語運用に与える影響—明示的指導, 繰り返し, 協働的振り返り—』. 横浜国立大学教育人間科学部修士論文.
- * Nation, P. (1989). Improving speaking fluency. *System*, 17, 377-384.
- * Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- * Ortega, L., & Long, M. (1997). The effects of models and recasts on the acquisition of object topicalization and adverb placement in L2 Spanish. *Spanish Applied Linguistics*, 1, 65-86.
- * Richards, J.C. (2002). Accuracy and fluency revisited. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp.35-50). Mahwah, NJ.; Lawrence Erlbaum Associates.
- * Swain, M., Brooks, L., & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171-185.
- * Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal* 82, 320-337.
- * Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- * Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.

Your Summer Vacation

NAME _____

<ルール>
パートナーにインタビューをして、パートナーが夏休みの間に何をしていたか、どうだったかなど、できるだけ多くの量の情報を集めてください(会話は約2分)。また、パートナーからの質問を答えてください。対話が終了したら、パートナーが話した情報を、できるだけ詳しくカレンダーの中に埋めてください。多くの情報を手に入れた人、1日の中でできるだけ多くの情報を記入した人がチャンピオンです。
※ 会話中はメモを取らず、対話が終了したらメモを埋める時間をつくります！ Do your best!

SUN	MON	TUE	WED	THU	FRI	SAT
Jul. 18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31
Aug. 1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

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

—生徒の自律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

概要

本研究の目的は、中学校でのライティング活動においてピア・レスポンスを導入することにより、教師の修正 (correction) のみに頼るのではないライティング活動を行ったとき、生徒の心情面と、生徒が書く文章にどのような変化が見られるか、また教師がフィードバックを行う際には、どのような点に留意すればよいかを検証することにある。

そこで、中学2年生を対象に、帯学習の形態でライティング活動を行い、創作ライティングタスクとして、年間を通して6つのタスクを生徒に与え（2か月に1つの割合）、書いた作品はファイルに綴じさせた。教師フィードバックとともにピア・レスポンス (peer response) を実施することで、生徒たちに書きながらコミュニケーションを行うことを体感させるとともに、文を作る上での相互アドバイスを行わせた。ここでは、6つのタスクのうち、主に後半の2つのタスク（タスク5とタスク6）を取り上げて報告する。

タスク後に生徒に実施した自由記述アンケートをカテゴリ分類した結果、ピア・レスポンスに関しては生徒にメタ的に振り返らせることが難しかったものの、ピア同士でアイデアを出し合い、読み手意識が深まるとともに、より良い文章にしようとする内容重視のアドバイス交換ができて始めていることがわかった。また、教師フィードバックで顕著な項目は、未習の文法事項などのアドバイスであることがわかった。

生徒が書いた文章の経時的変化を見ると、タスク5で見られた局所的 (local) な文法的誤りが、タスク6では減少しているものの、生徒たちがより読

み手に伝えようとする意識を持ち、複雑かつまとまりのある内容を書こうと取り組んだ結果、文章のつながりなどに関する global な文法面での誤りが増加した。ピア・レスポンスにより書く意欲が高まる反面、個々の生徒に合わせた教師の適切なフィードバックが重要であることが明らかになった。

1 はじめに

中学校の英語授業でのライティング指導では、生徒の書いた文を教師が修正し、正確性を評価した後返却することが通例であるが、そのような教師からのフィードバックが、生徒たちのその後の学習に効果があるかどうかについては、十分に検証されていない。この問題を解決するために、Kambara (2009) では、ライティング活動中に、教師フィードバックに加え、生徒同士のピア・レスポンス (peer response) を取り入れることで、生徒は正確に書くことだけでなく、学習者同士の互恵的な関係の中で、読み手意識、書き手意識を高める実践を行った。その結果、コミュニケーションのために書くという生徒の目的意識や自律的に学習する意欲が高まり、ライティング学習へ一定の効果があることがわかったと同時に、生徒が言いたい内容を未習の文法事項を使って表現する場合には、文章がまとまらないことがあり、ピア・レスポンスの限界も見られた。この研究を踏まえ、本研究では、生徒がつまりず際に積極的に教師がフィードバックを行い、ピア・レスポンスの効果を高め、英文の質が向上するように支援する。その結果として、学習者たちの自

律性を高めることができることを実証したい。

2 研究の背景

2.1 ペア学習と学習リソースの導入

本研究の問いが生まれた大きな要因は、筆者自身のかつてのライティング授業実践の振り返りにある。その実践では、生徒の原稿に対し教師は朱ペンで文法的な誤りを修正し、正解を書き込むという添削を行ったが、生徒は正解・不正解に一喜一憂するだけで、なぜ間違ったのか、どうすればもっと良い英文になるかについての気づきが乏しく、教師の労力は大きい割には、生徒の書く力が伸びないことがわかった。

そこで、Kambara (2009) では、生徒の書く力を伸ばす実践として、生徒同士が互恵的に学びを深めるペア学習に関心が向くとともに、ライティング活動でピア・レスポンスを行うために必要な要素が何かを明らかにしたいと考えた。ペア活動 (pair activity) が学習に及ぼす効果は広く知られている。Vygotsky (1978) の研究を受けて提唱された社会文化理論においては、1人では到達できないレベルの知識や技能でも、他者との協同の中で到達可能だという「発達の最近接領域の理論 (Zone of Proximal Development)」が主張されるが、近年、この概念がさまざまな学習理論に展開されている。しかし、ライティング活動だけにかかわらず、教室内でペア活動を行うにあたっては、うまくいくペアばかりとは限らない (Storch, 2002) ため、教師側の不安や生徒の不安なども無視できない要因となる。

また、生徒の書いた英文の誤りに対して、教師がすぐ正解を与えるのではなく、できるだけ間接的・暗示的なフィードバックを与えるには、生徒が自ら答えを導き出すための辞書や参考書といった学習リソースの利用が必要となる。これら学習リソースの導入は、多少なりとも教師フィードバックの労力を軽減することにつながり、また、生徒がリソースの利用に慣れ親しむことは、生徒の自律的な学びを支える上でも重要な要素となる (田尻, 2009)。

このように、生徒が主体的に書き、より質・量の向上をめざすためのライティング活動の研究が必要とされている。

2.2 本研究のリサーチ・クエスション

英語を第二言語として使用する環境では、ピア・レスポンスや教師フィードバック方法についての研究 (Liu & Hansen, 2002, Hyland & Hyland, 2006, Ferris, 2002) が多く行われている。本研究では、それらを参考にしながらも、日本の公立中学校という、英語を外国語として学習する環境に合致する新たな考察を行うため、リサーチ・クエスションは以下のとおりとした。

*生徒が自分の書いた英文に対して受けたピア・レスポンスと教師フィードバックについて、生徒はどのような効果があると認識しているかを明らかにする。

*生徒に数文のまとまりのある内容を書かせたとき、ピア・レスポンスや教師フィードバックによって、生徒の文のエラーの種類、エラーの頻度、文の長さ・複雑さが経時的にどのように変化するか明らかにする。

3 研究の計画と方法

3.1 参加者

西宮市内にある中学校2年生4クラス (156名) が参加した。すべて筆者が授業を担当するクラスである。

3.2 研究計画

3.2.1 タスク内容

年間を通じ、大きく分けて6つのライティングタスクを与え、週3時間の英語授業の中で、断続的に帯学習形態で10~20分程度のライティング活動を実施した。それぞれのタスクは下書きを終えた後に作品という形で清書させ、下書き原稿も含めてポートフォリオ形式でファイリングした。タスクの内容は図1のとおりだが、ここでは主にタスク5とタスク6でのデータ分析とその結果を報告する。

タスク5では、冬休みの宿題として、思い出に残った出来事を英語で書いてくるよう指示した (第1次原稿)。文量は特に指定していなかったため、それぞれの生徒の書く文章の量には個人差が見られたが、平均語数は40語前後であった。この第1次原稿を回収し、間接的／暗示的な教師フィードバック (誤り箇所アンダーラインを引くなど) を施した

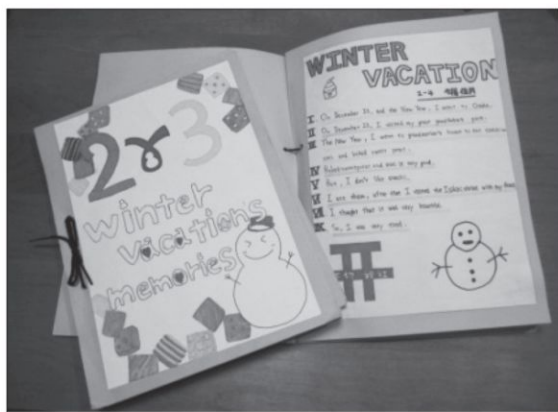
タスク 1 (6 月～7 月)
トライやるウィーク英語文集
タスク 2 (9 月～10 月)
夏休みの思い出作文
タスク 3 (11 月)
行事振り返り作文
タスク 4 (12 月)
写真を見てグループライティング
タスク 5 (1 月～2 月)
冬休みの思い出作文
タスク 6 (3 月)
学級英語文集

▶ 図 1：ライティングタスクの内容と実施時期

後、ピア同士で相互アドバイスを行わせ清書させた。清書する前に、授業の中で教師にアドバイスを求めてきた生徒には口頭による教師フィードバックを与えている。完成した清書は、台紙に貼って製本し、作品集としてクラスごとに綴じた後、学校図書室に展示して全校生徒が閲覧できるようにした。

タスク 5 のピア・レスポンスと教師 FB の流れ

個人で下書き→教師 FB①→ピア・レスポンス①→教師 FB②→ピア・レスポンス②／教師 FB③→清書



▶ 写真 1：図書室に展示したクラス作品集

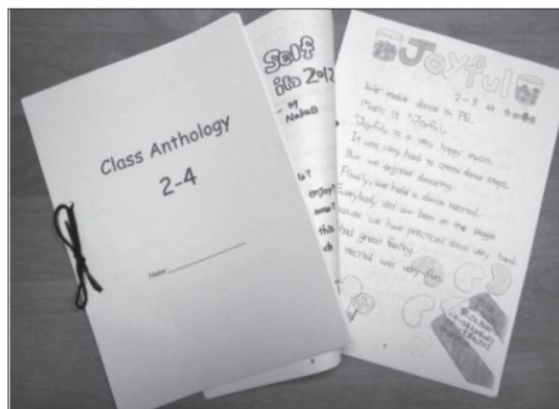
タスク 6 においては、英語文集企画として、3つのテーマから1つを生徒自身が選び、10文程度のまとまりのある内容を書いたものを、学級英語文集として出版することを事前に伝えた。アイデアマップ作成および第1次原稿を書く段階からピア・レスポンスを実施し、その第1次原稿を回収した後に1回目の教師フィードバックを施した。その次の授業で

は、それら教師フィードバックをもとに、2回目のピア・レスポンスを行わせた。第2次原稿にも2回目の教師フィードバックを施した後、清書に移行させた。清書前にも、再度教師フィードバックを希望した生徒には、口頭でアドバイスを与えた。また、放課後に2回に分けてライティング・カンファレンス（対面式個別指導）を開き、希望する生徒には教師が1対1でのアドバイスをを行った。3学期の最後の授業では、生徒に学級英語文集を配布し、鑑賞会を持った。

各タスク後には日本語での自由記述形式でアンケートを行い、生徒に活動の振り返りをさせるとともに、教師側の授業リフレクションにも利用した。

タスク 6 のピア・レスポンスと教師 FB の流れ

アイデア段階からペアで相談（ピア・レスポンス①）→教師 FB①→ピア・レスポンス②→教師 FB②→ピア・レスポンス③／教師 FB③→清書（文集）



▶ 写真 2：生徒に配布した学級英語文集

3.2.2 学習リソース

ライティング活動の際には、以下の学習リソースを与え、ピア・レスポンス中、あるいは教師フィードバックの中でもこれらの利用を生徒に促した。辞書については、当初は教師が各クラスに持ち運びしていたが、生徒が和英に加え英和辞典も使うようになってきたため持ち運びが困難になった。そこで、2学期の途中から3学期の終わりまで、第二図書室（これら辞書を保管している教室）にて英語の授業を行った。

・辞書

「チャレンジ英和／和英辞典 第5版」, ベネッセ

・参考書

「自己表現おたすけブック」, 田尻悟郎著, 教育出版

3.3 教師フィードバックの実例

生徒が書いた誤り文（箇所）に対する教師のフィードバックは、タスク1では明示的に解答例を示した。その後、生徒が学習リソースの利用に慣れてくるのに合わせて、徐々に間接的／暗示的なフィードバックを増やしていった。

本稿で主に取り上げるタスク5とタスク6においては、誤り箇所にアンダーラインを引くだけにとどめたり、「自己表現おたすけブック」に掲載されているエラーコードを利用し、生徒自身で誤りを修正することを奨励した。

生徒の英文に対する教師フィードバックの実例

・アンダーライン

I take part in the party last week.

・簡単なアドバイスの記入

I weeped for joy because I won the game!

試合に勝って、“しくしく”泣くかな？

・エラーコードの利用

I was very tense because win the game.

L-7

(注)「自己表現お助けブック」のエラーコード一覧 L-7 項に、従属接続詞の後は主語と動詞が必要だという解説がある。

3.4 ピア・レスポンスの導入の難しさ

タスク5よりピア・レスポンスを導入したが、本来はもっと早い段階で実施したかった。導入が遅れたのは、年度当初よりペア学習に取り組むことが困難だと思われる生徒がいたため、徐々にペア学習に慣れさせていくのに時間がかかったからである。特にライティング活動は負荷が高いため、無理にピア・レスポンスを行うことは生徒の学習に対して負の影響を与えかねないと判断した。そこで、2学期に入ってから、授業のウォーミングアップでの簡単な単語練習や教科書のペア音読練習を短時間で行ったり、ときには教科書本文内容に関するペアクイズ課題を実施したりするなど、少しずつペアで授業をすることへの抵抗感が減るよう工夫した。特に、タスク5では、誰とペアになるか生徒にアンケートを実施し、極力生徒の不安・不満が出ないように、納得してライティング活動に取り組めるよう配慮した。

また、生徒が学習リソースの利用に慣れるまで、3か月近くの時間を要したことも、ピア・レスポンス

導入に踏み切れなかった間接的な要因となった。

3.5 データ収集と分析

データの種類としては、1) 生徒がタスク後に書いたアンケート記述、2) 生徒のライティング作品が綴じられたファイル、3) 1名の生徒へのタスク後のインタビュースクリプト、の3つがある。本研究では、156人の生徒が参加したが、欠席やファイリングの欠損がある者は、データ分析から除外せざるを得なかったため、アンケートについては119名、生徒が書いた原稿を綴じたファイルについては85名のデータを分析した。

3.5.1 ピア・レスポンスと教師フィードバックに対する生徒の認識

タスク5、タスク6がそれぞれ終わった直後に、生徒には自由記述形式のアンケートを実施した。

これら生徒の記述をカテゴリ分類することで、ピア・レスポンス／教師フィードバックについて生徒がどのような認識を持っているかを明らかにした。ただし、これらアンケートは当初からタスク間比較のため実施したのではなく、生徒に活動を振り返らせることと、教師の授業リフレクションを目的として行ったため、質問項目についてはタスク5と6で若干異なっている（資料2、3を参照）。

まず表1では、タスク5後の生徒アンケートのうち、ピア・レスポンスの内容に関する生徒の質問の答えをカテゴリ分類し、どのようなピア・レスポンス項目が認識されていたかを明らかにした。その結果、大きく分けて「文構造に関するレスポンス」、「意味内容・表現に関するレスポンス」の2つのカテゴリに分けられ、さらに「その他」項目として、「友達への感謝」や「教え合う楽しさ」が現れた。

「文構造に関するレスポンス」項目としては、「文の作り方」、「スペリング」、「動詞の語尾変化（-s, -ed, -ing）」などを中心としながら、接続詞についてのアドバイスが他の品詞よりも多く出現していることがわかった。タスク5は、過去を振り返っての創作ライティングであったため、動詞の過去形についてのピア・レスポンス項目が多いことは当然と言える。接続詞については、思い出を語る表現に取り組んだ結果、when / because といった従属接続詞を使う場面に関する表現について、ペアで相談したことを示している。また、明確にどの品詞について

友達にアドバイスされたか（あるいはアドバイスしたか）を振り返れなかった生徒は、「文の作り方についてアドバイスをもらった」（18人）という記述になっていた。主に、英文を書くときの単語の並べ方（語順）に関するアドバイスがこれに当たる。

「意味内容・表現に関するレスポンス」項目としては、最も目立ったのは「語彙・表現の増加」項目である。ピア・レスポンスの最中、生徒たちは頻繁に辞書を引き、言いたい日本語の内容に合う語彙を探していたことを裏づける結果となった。また、若干数ではあるが、文章構成にかかわる友達のアドバイスがあることもわかった。

■表1：Task 5（生徒の振り返りによる）ピア・レスポンスタイプ

文構造に関するレスポンス	文の作り方	18	50
	スペリング	7	
	動詞の変化形 (-s, -ed, -ing)	7	
	接続詞	13	
	冠詞	2	
	文法知識の深化	3	
意味内容・表現に関するレスポンス	語彙・表現の増加	24	38
	日本語のわかりやすさ	3	
	読みやすさのアドバイス	3	
	書きやすさのアドバイス	4	
	内容の深化・充実	4	
その他	友達への感謝コメント	12	21
	教え合う楽しさ	7	
	ピアレスポンスへの戸惑い	2	
記述なし		15	
合計		124	

表2では、ピア・レスポンスを実施したことで、生徒が自分たちの英文のどのような点が改善できたと認識しているかを調べた。文構造に関する項目は表1のカテゴリ分類どおりだが、「意味内容・表現に関する効果」では、友達の英文を読み、意見を聞くことにより、新たな表現方法を知ったり、英文を書くときに「読み手意識」を高めることがわかった。このようなピア・レスポンスができたペアは少ないものの、今後のピア・レスポンスの可能性を示唆していると言える。

■表2：Task 5（生徒の振り返りによる）ピア・レスポンスの効果

文構造に関する改善点	文の作り方	15	46
	動詞の変化形 (原形, -s, -ed, -ing)	14	
	be 動詞の理解	3	
	接続詞の理解	8	
	その他 (冠詞, 代名詞, 前置詞など)	6	
意味内容・表現に関する改善点	語彙・表現の増加	20	33
	表現方法の違いの認識	4	
	内容の深化・充実	2	
	読み手意識の深まり	7	
その他	誤り指摘の効果	6	
記述なし		38	
合計		123	

表3では、教師フィードバックと学習リソースの利用やその有用性に対する生徒の認識をカテゴリ化した。教師フィードバックについては、語法については間接的／暗示的なフィードバックを心がけたことが、辞書を中心とした学習リソース利用を生徒たちに促していることがわかる。辞書を利用して語法確認をすることが、学習リソース利用の有用感を高めたり、自ら解答を導き出す満足感につながるケースがあったことがわかった。

特徴的なのは、チームワークが高まったという記述をした生徒が多かったことである。生徒が書いた原稿に対し、教師は文構造・文法的誤り箇所を間接的／暗示的に指摘することに徹したが、このような

■表3：Task 5（生徒の振り返りによる）学習リソースと教師FBの利用

学習リソースの利用	辞書の例文の活用	7	55
	語法・表現方の確認	40	
	辞書・参考書利用の有用感	4	
	答えが見つかる満足感	4	
教師フィードバックの利用	語法に関する教師FB	20	34
	内容深化に関する教師FB	3	
	教師のアドバイスへの信頼感	11	
その他	チームワークの促進	25	30
	非対称な意見交換	5	
記述なし		25	
合計		144	

教師のフィードバックスタイルが、学習リソースを紹介しながらピア同士で正解を見つけることにつながり、「チームワークの促進」という生徒の認識につながったと考える。また、若干数ではあるが「教師アドバイスへの信頼」を明記した生徒もあり、誤りに対する気づきの点では、生徒間の知識では対応できず、教師の英語知識の助けが必要なが見えて取れる。

表4では、タスク6（英語文集企画）におけるピア・レスポンスの効果を分類している。ここでは、タスク5で見られた「読み手意識の高まり」の効果は見られなかったが、読み手意識が下がったわけではなく、むしろ他者に見られる文を書くという行為が、生徒にとって目新しいものではなくなった可能性がある。「その他」にある「リソース利用への手引き」は、ピア同士でアドバイスする際にも学習リソースを用いるようになってきたことの一端を示していると考えられる。

■表4：Task 6（生徒の振り返りによる）ピア・レスポンスの効果

文構造に関する改善点	文の作り方	14	35
	動詞の変化形 (原形, -s, -ed, -ing)	2	
	スペリング	4	
	接続詞の理解	5	
	その他 (冠詞, 代名詞, 前置詞など)	10	
意味内容・表現に関する改善点	語彙・表現の増加	19	32
	内容の深化・充実	11	
	新たな語句・表現の追加	2	
その他	リソース利用への手引き	9	12
	非対称な意見交換	3	
記述なし		37	
合計		116	

表5では、タスク6における教師フィードバックの効果を分類している。意味内容・表現に関する改善点（教師のアドバイス）の中でも、特に未習の文法事項に関するアドバイスが生徒の印象に残ったことがうかがえる。

最後に、生徒アンケートの分類で目立ったことは、「記述なし」の多さである。特にピア・レスポンスについては、今回のアンケート質問では、生徒自身に振り返らせることが難しかった。今後、生徒にピア・レスポンスについての意識をより意図的に振り

返らせるには、振り返りシートの質問の工夫、あるいは、生徒のメタ認知を高める指導が必要である。

■表5：Task 6（生徒の振り返りによる）教師フィードバックの効果

文構造に関する改善点	文の作り方	20	41
	文脈に合う動詞（の種類）の提示	8	
	命令文の提示	4	
	接続詞の理解	9	
意味内容・表現に関する改善点	語彙・表現の増加	27	60
	内容の深化・充実	2	
	未習の文法アドバイス	31	
その他	リソース利用への手引き	5	9
	教師からのアドバイスなし	4	
記述なし		5	
合計		115	

3.5.2 生徒の英文の誤り分類

表6には、タスク5で生徒が書いた英文の誤りの種類と数を示した。

■表6：Task 5における生徒が書いた文の誤り分類

文構造に関する誤り（品詞別の誤り）	主語	17	161
	動詞	22	
	目的語	6	
	代名詞	10	
	名詞（複数形）	6	
	冠詞	10	
	前置詞	21	
	動詞の変化（-ed, -s, -ing）	34	
	接続詞の誤り	16	
	従属文の主語と動詞の脱落	5	
	従属文の孤立	14	
意味内容・表現に関する誤り	文脈に合わない語の使用	21	88
	語順の乱れ	15	
	表現方法の選択の誤り (There is ~の誤った利用など)	23	
	内容深化につながった誤り	14	
	未習の文法事項への訂正	12	
	教師と共同で作った表現	3	
その他	スペリング	13	20
	句読法	2	
	誤りなし	5	
合計		269	

基本的な文法項目に関する誤りは、「品詞別の誤り」として分類した。それに対し、文章構成や表現にかかわる誤りは、「意味内容・表現に関する誤り」に分類した。誤りの種類で言えば、局所的 (local) な文法的誤りの中では「動詞の変化」の誤り数が多かった。その他にも動詞に関する誤りは多かったが、意味を勘違いして用いていたものや、be 動詞の脱落や主語との不一致などが主であった。意味内容に関する誤りでは、副詞 (句) の使用が文脈に合わなかった誤りや、There is 構文を文脈に合わない場面で用いたりする誤りが多かった。これらの誤りは、日本語の文章を英語で表現するとき直訳してしまうために生じる認識のずれによるものだと考える。内容の深化につながった誤りとは、必ずしも誤りと言えない場合でも、文が短すぎて意味が通りにくい文への指摘を指している。それらの指摘により、語数や文章数が増えたり、よりの確な表現に書き換えられたりするきっかけになった。

表7には、タスク6での誤りの種類と数を示した。

■ 表7: Task 6-1における生徒が書いた文の誤り分類

文構造に関する誤り (品詞別の誤り)	主語	9	139
	動詞	28	
	助動詞	3	
	目的語	9	
	代名詞	10	
	名詞 (複数形)	5	
	冠詞	8	
	前置詞	17	
	動詞の変化 (-ed, -s, -ing)	17	
	接続詞の誤り	9	
	従属文の主語と動詞の脱落	15	
	従属文の孤立	9	
意味内容・表現に関する誤り	文脈に合わない語の使用	15	132
	語順の乱れ	23	
	表現方法の選択の誤り (There is ~の誤った利用など)	33	
	内容深化につながった誤り	15	
	未習の文法事項への訂正	28	
	教師と共同で作った表現	18	
その他	スペリング	14	27
	句読法	9	
	誤りなし	4	
合計		298	

それぞれのタスクで生徒が書いた総語数が異なるため、タスク間の誤り数は単純に比較できない。しかし、タスク内での誤りの種類の割合を比べてみると、タスク6では、全体の誤り数の中で「意味内容・表現に関する誤り」の占める割合が、タスク5よりも高くなっていることがわかる。特に「未習の文法事項への訂正」, 「教師と共同で作った表現」項目について顕著に割合が高くなっている。生徒たちは、タスク6でより意味的にまとまりがあり、複雑な内容を書こうとしたため、授業中での教師フィードバックだけで疑問点が解決しない生徒もいた。そこで、タスク6では、2日間に分け放課後の時間帯でライティング・カンファレンスも行った。その結果、どうしても未習の文法事項を用いなければ書けない表現については、教師のアドバイスで文を書き換えるケースが、タスク5に比べると増えたことが関係していると考ええる。

表8には、2回目のピア・レスポンスを終えた後での誤り数を示した。まだまだ細かな文法的な誤り

■ 表8: Task 6-2における生徒が書いた文の誤り分類

文構造に関する誤り (品詞別の誤り)	主語	3	38
	動詞	6	
	助動詞	1	
	目的語	1	
	代名詞	6	
	名詞 (複数形)	3	
	冠詞	1	
	前置詞	6	
	動詞の変化 (-ed, -s, -ing)	6	
	接続詞の誤り	2	
	従属文の主語と動詞の脱落	1	
	従属文の孤立	2	
意味内容・表現に関する誤り	文脈に合わない語の使用	11	42
	語順の乱れ	6	
	表現方法の選択の誤り (There is ~の誤った利用など)	8	
	内容深化につながった誤り	4	
	未習の文法事項への訂正	9	
	教師と共同で作った表現	4	
その他	スペリング	12	51
	句読法	7	
	誤りなし	32	
合計		131	

を見逃しているが、ピア・レスポンスと教師フィードバックの相互作用によって、生徒の書く文の正確性は大きく向上できることが示されている。

3.5.3 文の正確性の向上

生徒が書く文の正確性が、ピア・レスポンスと教師フィードバックでどれだけ向上したかを見るため、生徒が書いた文50語を単位とし、誤り数を出した。

表9では、生徒が書いた誤りの数をより客観的に示すため、誤りの数をタスクごとの総語数で割り、50語当たりの誤り数をタスク間で比較した。タスク5と比べると、タスク6では、文構造に関する誤り出現数が減少している反面、意味内容・表現に関する誤り出現数は増加している。ここでは、数値の検定は行っていないため、あくまで傾向を示すという解釈にとどまるが、タスク5からタスク6にかけて行ったピア・レスポンスと教師フィードバックによって、品詞ごとの局所的（local）な文法的な誤り、あるいは基本的な英語の語順の間違いなどは改善できたことは間違いない。意味内容に関する誤り数が増加したということは、タスクの難易度が上がることで、生徒がよりまとまりのある複雑な文章を書くようするとき、また新たな誤り（意味内容・表現に関する誤り）が出現することを示している。

■ 表9：50語当たりの誤りの数（n = 85）

Task 5		Task 6	
文構造に関する誤り	意味内容・表現に関する誤り	文構造に関する誤り	意味内容・表現に関する誤り
2	1	1.5	1.4
(Task 5 総語数 3930語)		(Task 6 総語数 4640語)	

3.5.4 文の複雑さの分析

文の複雑さがタスク間でどれだけ向上したかを見るために、T-Unit を指標として用いた。T-Unit では、従属節（従属接続詞 because, when など）や that 節、あるいは関係節を含む文はすべて 1 T-unit として数え、and / but などの等位接続詞で接続された文は 2 T-Unit として数える。ここでは、100 T-Unit を単位として、従属接続詞の出現頻度がどれくらいあるかを、複雑性を判定する 1 つの指標とした。そこで、100 T-Unit 当たりの従属節の数を接続詞別

(because, when, if) にタスク間比較し、表10に示した。

タスク5では100 T-Unit 当たり11個の従属節（「その他」には that 節を含む）があるのに対し、タスク6では16個あった。統計的な検定は施していないが、傾向として、タスク5に比べて、タスク6での従属接続詞の使用頻度が高い傾向にあることが示された。

■ 表10：100 T-Unit 当たりの従属節の出現数（n = 85）

Task 5				
because	when	if	その他	計
4	4	1	2	11
Task 6				
because	when	if	その他	計
6	4	3	3	16

タスク間比較に加え、タスク6における従属接続詞を含む文の出現頻度をトピック A～C ごとに分析すると、表11に示すように、トピックごとに従属接続詞の出現頻度が異なることがわかる。今回の「英語文集企画」では、以下の3つのトピックから1つを選ぶ形式になっていたが、表11にあるように、トピック A を選んだ生徒が最も多く従属節を含む文を書いていた。作品の中の複文の数については、各生徒の固有の表現力・英語知識によるところが大きい。後述するように、トピック A の「なりきり英作文」という内容が、複文を使わないと言いたい内容が表現できない状況を生みやすかった可能性を示している。

*トピック A 「なりきり英作文」

身の回りの物／自分の宝物になりきって、その“物”が生きているかのように語りかける口調でライティング。例『I am your shoes. I always play soccer with you. ～などの書き出しで』

*トピック B 「1年後の自分へ手紙」

1年後の卒業式を目前にした自分に対して、友達が語りかけるかのようにメッセージを書く。例『Dear Katsunori. How are you there? Are you happy? ～などの書き出しで』

*トピック C 「2年生で最も感動した思い出」

1年間で一番感動した出来事を1つ選んで、そのときの状況や気持ちを感謝の気持ちを込めてライティング。例『My best memory of 2nd grader is ... などの書き出しで』

■表 11: Task 6 トピックごと接続詞出現数 (100 T-Unit 当たり)

	because	when	if	その他	計
Topic A	8	6	3	3	20
Topic B	2	3	5	3	13
Topic C	5	1	1	4	11

今回のデータ分析では、データ分析した85人のうち、トピック A を選んだ者が35人、B が31人、C が19人であった。以下、トピックごとの生徒が書いた作品例を見ていく。

まず始めに、トピック A を選択し、複文の使用も多かったある生徒の作品を例示する。この生徒は、タスク 5 の際には、because から始まる従属節を主節と切り離して2文として書く誤りがあったが、その文は、I was very happy when I saw snow. Because I can't see snow in Nishinomiya. という非常にまとまり度の高い文章中での誤りであった。そして、タスク 6 では接続詞の誤りは改善されており、比較的まとまりのある文章を書いた。この生徒の例は、積極的に書きたい内容を書くことに挑戦し、誤り文を書きつつも、最終的には英文の正確性や表現力を高めることができた良い例である。

*生徒の作品例① (タイトル: School Uniform)

I'm your school uniform. I'm worn by you every day. You sometimes get me dirty but I'm done the laundry.
You don't wear me when it is hot but I'm useful when it is cold. You love me because I'm strong.

トピック B では、「手紙」という書くフォーマットが影響してか、どちらかというと単文主体で単語数も少ない作品が多い傾向にあった。しかし、このトピックを選んでいても、複文を用いてより複雑な内容を英語で表現しようとする生徒もいた。その一例を、作品例②に示す。この生徒は普段から英語学習に非常に関心が高いため、誤り文を書くことを恐れずに、積極的に言いたいことを英文で表現し、よ

りまとまりのある内容を書こうと挑戦したと思われる。

*生徒の作品例② (タイトル: Dear Myself in 2012)

Dear “(自分の名前)”,

How are you there? Was the high school entrance exam finished? What did you feel about the last game of club activity?

I can't imagine you. I think that I try hard both study and club activity because I don't want to regret. I have good friends and enjoy school life now.

So, I will feel lonely when I graduate. Never give up! even if you got a hardship. I wish that you are happy!

続いて、もう1点トピック B を選んだ生徒の作品を紹介する。

*生徒の作品例③ (タイトル: Dear next year's me)

Dear next year's me,

How are you? You are in the first year of high school now. Did you continue club activities till the end? Which high school will you go to? If you are a high school student, how do you spend high school life? Are you happy now? I'm living a happy life. I'd like to meet you in the future.

前出の作品例②に比べれば単文の数が多く、8 T-Unit で、接続詞 if を1回用いている。しかし、内容的には手紙形式の文章としてまとまりがある。必ずしも複文がなくとも作品として成り立つ手紙形式での自由作文は、やはり接続詞の頻度は低くなる傾向にあったことを示している。

続いて、トピック C について述べる。作品例④にあるように、トピック C を選んだ生徒の従属接続詞の利用は、他に比べてさらに少なかった。どのような文を書くかは、生徒の固有の言いたい表現に依存しており一概にトピックに左右されるとは言えないが、トピック C を選んだ生徒の傾向を見ると、過去の思い出を、単文あるいは等位接続詞でつないで書いているケースが多かった。

*生徒の作品例④（タイトル：Forest Park）

I caught some insects in Kabutoyama with my friend. We went to Kabutoyama by bus. We walked mountain path from a bus stop. We ate lunch in river side. We walked mountain path more. And I found a café in river side. We ate curry and rice in a café. We hurried to the bus stop. And we went back home by bus.

ここに示した4つの作品はあくまで代表的な例であり、個々の生徒によりT-Unit数、複文の数については大きな差がある。あくまで、トピックごとの複文の数を調べた結果に基づいて例示した。

4 結果と考察

4.1 生徒アンケート分類からわかったこと

アンケートをカテゴリ分類した結果、細かな点での文法的な誤り、つまり、スペリング、動詞の語尾変化、冠詞、前置詞などの局所的（local）な誤りについては、ピア・レスポンスにおいて、文の正確性の向上を図ることが可能であることがわかった。ただし、生徒同士の互恵的なアドバイス交換を支えるために、間接的／暗示的な教師フィードバックを併用してピア・レスポンスを行うことが大事であることもわかった。さらに、ライティング活動中には、学習リソースを用意し、教師あるいは生徒間のアドバイス交換をより効果的にすることが重要なことも示唆された。

今回のタスク5とタスク6で行った合計5回のピア・レスポンスでは、localな文法的誤りの改善だけでなく、数は少ないものの、日本語の文章を整えて英語にしやすいアドバイス、あるいは、内容が深まり続きが書きやすくなるようなアドバイス交換なども見られ、ピア・レスポンスにより生徒の書く文のまとまりをより高める可能性が確認できた。

また、生徒間・生徒―教師間のチームワークを高めていくためには、ピア・レスポンスあるいは教師フィードバックの際に、学習リソースの利用を促進させることが鍵になることもわかった。一部の生徒がアンケートに記したように、生徒たちは、辞書や参考書を使いこなせるようになることで、その有用

性を感じ、自ら答えを見つける満足感を得ることができるようになっている。このような生徒が育つことは、将来的に自律した英語学習者を育てるという観点からも望ましいことである。

4.2 生徒が書いた英文分析からわかったこと

タスク5およびタスク6で生徒が書いた英文を分析した結果、誤りの種類としては、品詞ごとに分類される局所的（local）な誤りが多いことがわかった。中学2年生という学習者の英語知識量を考慮すると当然のことと言える。ただし、従属接続詞（従属文）の誤りについては、文の複雑さや意味まとまりが高まるglobalな文法的誤りだった。

タスク5とタスク6の誤りの内容比較では、タスク6に移行したときの方が、文構造に関する誤り数は減ったものの、意味内容・表現に関する誤り数が増加していることがわかった。英文の正確性の観点からは、誤りの増加となるが、ここで教師フィードバックを意図的に行うことで、生徒の書く力を伸ばす機会にもなるため、意味内容・表現に関する誤りの増加は肯定的にとらえることが必要だと考える。生徒間だけでは解決できないglobalな誤りや、未習の文法項目を用いないと書けない表現などを取り上げて、丁寧に教師フィードバックをかけることで、将来的により意味まとまりを意識しつつ、正確な英文を書く生徒を育てることにつながる。

また、英文の複雑さについては、T-Unitごとの従属節の出現頻度を目安として分析した結果、ピア・レスポンスと教師フィードバックを継続して行った結果、生徒が書く文章において複雑さが上がる傾向にあることがわかったと同時に、ライティング活動ではトピック選択によって文章の複雑さが大きく左右されるという一面も浮き彫りとなった。本研究では、あくまで傾向としてはあるが、創作ライティングタスクとして、because, when, ifなどの従属接続詞を生徒に積極的に書かせたい場合、「なりきり英作文」というトピックジャンルに一定の効果が示唆された。

5 まとめ

本研究では、中学生学習者にも、ライティング活

動におけるピア・レスポンスに効果が見られることがわかった。しかし、中学生段階の学習者の英語知識のレベルでは、まだまだ言いたい（書きたい）内容が表現しきれない場面も多く、いかに教師が効果的にかかわるかが重要であることも明らかになった。個別の生徒の表現したい内容に沿うためには、未習の文法事項についても、学習リソースを介しながら効果的に教師フィードバックを施す必要がある。その際には、生徒のつまずきや書きたい内容を丁寧にくみ取り、生徒に負担をかけすぎないように、しかし新たな英語知識の獲得につながるよう配慮した教師フィードバックを心がける必要がある。

任意でインタビュー調査に応じてくれた生徒は、日本語のアイデアを英語にすることの難しさについて以下のように語っている。

（昔の自分は）かなり簡単な言葉ばかりで（英語創作文を）書いてますよ。なんか、日本語にするときから簡単なものを選んでしまうんですよね。英作文は絶対難しいやろなあって。でも（今は）あまり考えずに（英語を書こうとしている）。すごい進歩ですよ。

かつては、短い文をならべて負担を少なくして書くことに意識が向いていたが、徐々に書きたい内容を豊かに表現しようと挑戦するようになったことが見て取れる。しかし、新しい表現への挑戦には勇気があることについて、次のように語っている。

when とか because は全然使ってないと思います。after は1年の頃から after school とかあったんで使うんですけど、because / when は2年になってから出てきたんで。まだ親しみがないから使いにくい、みたいな。だから日本語を書くときに「～のとき」ってなるのを避けてますね。（中略）なかなか、（新しい表現を）使ってみよう、っていうタイプじゃないんで。

この生徒は、英語への学習意欲は非常に高い生徒である。上記のようなライティング時の不安を軽減できるように、ピア・レスポンスや教師の個別指導を活用すればどうか尋ねたところ、以下のように語った。

先生だったら、言葉が難しいときがあるんですよね。（アドバイスを）書かれても、どういう意味ってどういう意味？みたいな。友達やったら、すぐ気軽に聞けるじゃないですか。でも先生だと、バタバタしてるし。友達だと、気軽に聞けたり、一生懸命（辞書などを使って）調べてくれるじゃないですか。逆に先生の良いところは、正確性がいちばん。ここ変えた方がいいよって先生に言われたら、安心して書けるんで。でもまあ、詳しくわあ～って聞けないところが。生徒同士だったら、正確性はないけど、一緒にしゃべったりできるから。その、たくさんの意味を教えることができるんですかね。

友達とのピア・レスポンスの効果も、教師のアドバイスの正確性も認めつつ、教師からは授業中になかなか満足するアドバイスを得ることができない状況を語っている。この生徒の語りからは、ピア・レスポンスの継続的・発展的な取り組みの重要性がうかがえる。生徒同士の話し合いでも、ある程度正確性の高いアドバイス交換を可能にする取り組みが課題と言える。また、教師フィードバックについては、授業中はどうしても多数の生徒を相手にするため、十分な時間が確保できていないことが課題である。この生徒のように、より深い教師のアドバイスを求めている生徒に対応するためには、定期的なライティング・カンファレンスの実施など、授業時間外でも生徒にフィードバックを返す機会が必要になる。

この生徒に、教師の文法指導方法の改善点について尋ねたところ、以下のように語った。

when とか、ワークだけでなく、ニュアンス変わったときの使い方とかも教えてほしいですよ。説明のときに「こういうニュアンスの書き方もあるんだよ」って教えてもらったら。そんなんワークとかにも何にもものってないじゃないですか。書いてても全然わからないんで。これはどういうニュアンスで使うんだよ、とか。解説あったらいいなあって思いますね。

この生徒は、文法用語についても、能動文などの用語について、難しい言葉、文法表現を控えてほしいという要望を語っていた。不慣れな文法項目につい

では、どのような場面で、なぜその表現を使うのか、といった、言語の使用場面を意識した教師フィードバック、文法指導があれば、このような生徒の悩み、不安も軽減できると考える。

本研究では、中学生段階の学習者でも、ライティング活動におけるピア・レスポンスと、それを促すよう意図的に学習リソースを介在させた教師フィードバックを施すことで、よりまとまりのある内容を書く力が伸びることがわかった。しかし、その伸びと合わせて、より複雑な内容を書くことの難しさも増し、生徒の不安感も高まる。今後は、ピア・レスポンスの正確性を高めていくことと同調した、

教師フィードバックの配慮・方法についても研究を深めることが必要である。

謝 辞

このような研究の機会を与えてくださいました(財)日本英語検定協会のご関係者の皆様、選考委員の先生方、とりわけ大友賢二先生には貴重なご助言、ご指導を賜りました。厚く御礼申し上げます。

また、本研究の実践・執筆に際して、常に励ましのお言葉をいただき、多くの点でご指導いただきました兵庫教育大学の吉田達弘先生に心よりお礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * Ferris, D.R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor Michigan: The University of Michigan Press.
- * Hyland, K., & Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Kambara, K. (2009). *Individual learners' development in EFL writing at a Japanese junior high school: Effects of teacher's feedback and peer responses on their performance*. An MA Thesis submitted to

Hyogo University of Teacher Education.

- * Liu, J., & Hansen, J.G. (2002). *Peer response in second language writing classrooms*. Ann Arbor Michigan: The university of Michigan Press.
- * Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-158.
- * Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- * 田尻悟郎, (2009). 「(英語)授業改革論」. 東京:教育出版.

資 料

資料1：肯定文の中の when

接続詞の「when：～とき」について

* “同時に起こる（起こった）出来事”を、まとめて言いたいとき

“when（～とき・・・）”を使って表現できます

例① When Emma snatched cookies, her mother came in the room.

【.（カンマ）が必要です】

例② Emma's mother came in the room when Emma snatched cookies.

*snitch (スニッチ) (食べ物を) つまみ食いする

(例①の日本語)

エマがクッキーをつまみ食いしたとき、(彼女の) お母さんが部屋に入ってきた。

(例②の日本語)

エマの母が部屋に入ってきたのは、エマがクッキーをつまみ食いしたときだった。

ポイント1（初級編）

もともと、

・ Emma snatched cookies. “エマはクッキーをつまみ食いしたよ。”

・ Her mother came in the room. “彼女のお母さんが部屋に入ってきたよ。”

という2つの文だったところを、

“when（～とき・・・）”を使って「まとまり」を高めたのが、上の

「例①/例②」の文です。

ポイント2（上級編）

例の①と②と、英語の書き方は違うし、日本語訳も少しちがっています。

①と②とは、言いたい内容は、どのように違うと思いますか？

・ ヒント：「エマのお母さん怒ったんだって」など、お母さんの話題が続くのは、①の場合。

：「エマは必死で言い訳したんだって」など、エマのことが話題として続くのは②の場合。

== 練習問題 ==

I. カッコ内の例文を参考にして、1.～5. の下線に入る語を書こう。

*過去進行形

My sister was reading a book. (私の姉は本を読んでいた)

When I came home, my sister was reading a book.

(私が家に帰ったとき、(私の) 姉は本を読んでいた。)

My sister was reading a book when I came home.

(姉が本を読んでいたのは、私が家に帰ったときのことでした。)

1. _____ I got up, my brother was _____ breakfast.

(私が起きたとき、(私の) 兄は朝食を食べていました。)

2. _____ I went to the park, Peter was _____ there.

(私が公園に行ったとき、ピーターがそこを走っていました。)

3. Tom was _____ my computer _____ he came to my house.

(トムが僕のパソコンを使っていたのは、彼が僕の家に来たときだった。)

II. 日本語にあうように、() 内の語句をならびかえなさい。

1. わたしが公園に行ったとき、ケンはそので踊っていました。

When I (to the park / dancing / there / Ken / went / was / .)

.....

2. わたしが走っていたのは、トムがサッカーの練習をしていたときでした。

I was (Tom / running / when / practicing / was / soccer / .)

.....

== 答え ==

I. 1. When, eating 2. When running 3. using, when

II. 1. went to the park, Ken was dancing there.

2. running when Tom was practicing soccer.

資料2：冬休みの思い出作文アンケート

** 英語科 「冬休みの思い出作文」アンケート **

() 組 () 番 名前 ()

注：このアンケートはひとり一人の意見をもとに、先生が今後の授業に参考にするためのもので、個人の成績には関係ありません。

Q1：冬休みの作文の「下書き part II」を書くとき、友だち（ペア）のどのようなアドバイスを役に立ちましたか？

--

Q2：友だち（ペア）に下書きを読んでもらったことで、英語の文を書くことについて、何か新しい知識が増えたり、思い出したことを、具体的に教えてください。

--

Q3：「辞書」や「お助けブック」、あるいは「先生からのメッセージ（解説）」は、友だち（ペア）との相談やアドバイス交換に役立ちましたか？具体的に教えてください。

--

資料3：2年生英語科ライティング活動アンケート

* 2年生 英語科 ライティング活動アンケート *

() 組 () 番 名前 ()

Q1：文集を手にとってみて、改めて自分の作品を見て満足できた部分や、次はこうしてみたいと感じたことは何ですか。また、友だちの作品を読んでみて感じたことも教えてください。

--

Q2：作品の下書きを書いていたとき、「先生のアドバイス」、「友だちのアドバイス」のそれぞれが、どのように役に立ちましたか。最も役立ったことを書いてください。

・「先生のアドバイス」が役に立ったところ

・「友だちのアドバイス」が役に立ったところ

--

Q3：1年前から現在までのライティング活動を比べてみて、ライティング活動を行ったことで、どのような点が英語学習のプラスになりましたか。

--

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

概要

児童たちの外国語活動嫌いに焦点を当てた研究は数が少なく、児童の個性や学習環境を熟知している小学校教員の視点から客観的になされたものは、ほとんどない。本研究では、その小学校教員が外国語活動嫌いを誘発させる要因を量的研究と質的研究の両アプローチで明らかにしようとした。

量的研究では、外国語活動嫌いとは対極である好意的因子を探るための因子分析を行い第1因子「英語運用力向上希望因子」をはじめとする5つの因子を特定することができた。質的研究では、量的研究のデータから外国語活動嫌いの児童と嫌いでも好きでもない児童を特定し、個別にインタビュー調査を行った。その中で、外国語活動のさまざまな活動で嫌いな場面や好きな場面を特定し理由も聞き出すことができた。外国語活動嫌いでは、英語のスキル面、指導方法、指導内容の順位で嫌いにさせる要因を特定した。また、外国語活動嫌いの児童たちは、授業中ほめられる経験が少ないことも判明した。

等国際理解活動の推進」事業による500校を超える拠点校が2007年に誕生し、同年度、97.1%の公立小学校が外国語活動を実施するに至った。

このように外国語活動を教育課程に導入する学校数が劇的に増加し、実施されてきた指導の中で、多数の児童が小学校段階から英語嫌いになっているという結果が文科省の2009年9月の調査により明らかになってきた（外国語活動における教材の効果的な活用及び評価の在り方等に関する実践研究事業に係る実践研究校児童向け意識調査結果）。具体的に、公立小学校423校の5年生22,750人のうち7.8%に当たる1,767人、6年生22,589人のうち10.3%に当たる2,328人の児童が、外国語活動の授業を嫌いと回答している。調査されたのは、地域の外国語活動の拠点校として、予算もつき教員研修や教材など指導体制が比較的に恵まれている学校である。それらの学校においてさえ、6年生になると10人に1人が外国語活動嫌いになっているのである。これは、小学校に外国語教育を導入する上で危機的状況と推察することができる。

本研究では、外国語活動嫌いを誘発させる要因を明らかにするため、逆の視点で、どのような要因が外国語活動を好意的にとらえることができるのかを量的データの分析から考えてみる。次に、量的データから外国語活動嫌いの児童を特定し、個別にインタビューを行い質的データを取り、外国語活動嫌いを誘発する要因を明らかにする。また、本研究では外国語活動を直接指導し、他の教科も指導し担任業務を行っている小学校教師の視点も加味して考察を加えていく。

1 はじめに

2011年度から小学校学習指導要領改訂による新教育課程が進行中である。外国語活動は、すべての高学年（5、6年生）児童が必修しなければならない領域となっている。

1992年に、小学校における外国語学習に関する研究開発学校が初めて大阪で指定された。1996年には、各県1校ずつに広がり、2003年に英語教育特区が認定された。文科省の「小学校における英語活動

2 先行研究

今までに、英語嫌いを誘発させる要因に関連する研究は、成人を対象とするものがほとんどであった。さらに、日本の小学校で外国語教育が始まって間もないこともあって、その要因に関連する研究は、数が極めて少ないのが現状である。

松宮（2005）は、外国語学習不安を探ることを目的に、小学校英語活動にかかわる担任54名および児童374名を対象に、自由記述による質問紙調査を行っている。その結果、児童は、担任の予想以上に人前での発話に不安を覚えることが明らかになっている。また、松宮（2006）は、児童544名に質問紙調査を実施し、不安を感じている児童が種々の活動に対して興味・共感性が低いことを明らかにしている。

國本（2005）は、4年生児童43名を対象に、性別・英語学習好きという独立変数がコミュニケーション意欲・自己評価・不安という従属変数に及ぼす影響を検証し、英語学習好きの度合いが高いとコミュニケーション意欲と自己評価が高くなるということを示した。國本（2006）は、4年生児童185名、5年生児童143名に6件法によるアンケート調査を実施し、英語学習動機因子について研究している。この研究では、小学校4・5年生児童の英語学習動機づけは、中学生、高校生、大学生より単純であり、英語が好きな気持ちは英語学習意欲を高めるが、場合によってはネガティブ感に結びつく可能性を示唆している。

3 調査の内容

3.1 調査参加者

本調査における量的データを取ったのは、和歌山県内の公立小学校A校に在籍する5年生107名、6年生102名である。質的データを取るためにインタビューを実施したのは、量的データを取るときの3つ質問項目である「英語が好きだ」、「学校の英語の授業は好きだ」、「学校の英語の授業は楽しい」で、どちらでもないと回答した19名（以下、中位層と呼ぶ）と否定的に回答している36名（以下、低位層と呼ぶ）の総計55名である。

調査対象者は、1年生から外国語活動の授業を受けてきている。3・4年生までは、年間15時間程度、5・6年生では、30時間程度の外国語活動の授業を受けてきている。授業形態は、ネイティブスピーカー講師と担任によるチームティーチングである。低学年は、英語を使った歌、リズム遊び、簡単なあいさつなどを経験し、中学年では、TPRや簡単なゲームを中心とする活動を経験してきている。高学年では、「英語ノート」に従って、指導を受けてきている。

「はじめに」で取り上げた文科省の同じ調査では、5年生127人のうち7.1%に当たる9人、6年生104人のうち6.7%に当たる7人の児童が、外国語活動の授業を嫌いと回答している。

3.2 調査実施時期と調査方法

量的データを得るための調査の実施時期は、2010年の10月に、質的データ用の調査は、2011年1月から3月に行った。

量的データは、外国語や外国語活動嫌いの児童の層と今後、そのような児童になる可能性のある外国語や外国語活動の授業が好きでも嫌いでもない層を特定するための項目を入れた。

本調査では、教育現場の教師が、しかも、児童たちに顔なじみの教師が説明を行いながらデータを集めた。量的データはインタビューではなく質問紙調査法で行うため、児童の本心を表しやすくするため、肯定的な表現で尋ねる47項目を設定した。したがって、量的データでは、外国語や外国語の授業を好意的にとらえる因子を明らかにしようとした。また、形式は質問紙調査法であるが、パソコンを使って回答させた。データは表2のリッカート5件法で点数化して主成分分析を行い因子数を決定した。その後、因子分析を行い因子を特定した。

質的データ収集のため、3.1で述べた対象者に、個別に時間を取ってインタビュー形式で聞き取り調査を実施した。インタビュー項目（資料2）は、詳細な外国語活動嫌いを誘発させていると考えられる項目を中心に、1人、15分程度かけて筆者が実施した。質的データでは、児童の本心が出やすいようにするため、穏やかな雰囲気を作り、くつろいで回答できるように環境を整えた。

3.3 質問項目

表1は、量的データを得るために質問した47項目（資料1）を種類分けしたものである。すべての項目において、5件法で評定を求めた。評定は、表2に示す得点を設定した。

質的データを得るために、外国語活動での嫌いな活動、好きな活動、活動の種類ごとの好き嫌い、授業への要望など11項目（資料2）を理由も聞けるように組み入れた。

■ 表1：質問項目の種類分け

質問項目の種類	項目数
英語に対する好意度	1
英語の授業との関連	8
英語の運用力	17
外国の人とのコミュニケーション	3
他の外国語学習	1
外国への渡航希望	1
他教科との関連	16

■ 表2：質問紙のリッカート5件法

そう思う	5点
どちらかと言えばそう思う	4点
どちらでもない	3点
どちらかと言えばそう思わない	2点
そう思わない	1点

4 結果と考察

4.1 外国語活動を好意的にとらえる因子分析

表3は、各質問項目のリッカート5件法による平均値と標準偏差である。

47の項目を用いて主因子分析を行った。Kaiserの正規化を伴うバリマックス法の回転法を用いて主因子法で因子を特定した。その結果、表4に示すと

■ 表3：各質問項目の平均値と標準偏差（中心値は、2.5）

項目	平均値	標準偏差
英語は好きだ。	3.84	1.280
学校の英語の授業は好きだ。	3.51	1.152
学校の英語の授業は楽しい。	3.62	1.214
学校の英語の授業は大切だ。	4.04	1.140

項目	平均値	標準偏差
学校の英語の授業は簡単だ。	3.85	1.210
英語を聞くことは楽しい。	3.54	1.298
英語を聞くことは大切だ。	4.15	1.169
英語を聞くことは簡単だ。	3.19	1.351
英語を話すことは楽しい。	3.47	1.323
英語を話すことは大切だ。	4.17	1.119
英語を話すことは簡単だ。	2.81	1.340
英語を読むことは楽しい。	3.28	1.361
英語を読むことは大切だ。	4.11	1.188
英語を読むことは簡単だ。	2.87	1.378
アルファベットを書くことは楽しい。	3.62	1.340
アルファベットを書くことは大切だ。	4.18	1.141
アルファベットを書くことはやってみたい。	3.44	1.461
アルファベットを書くことは簡単だ。	4.08	1.286
英語を聞けるようになりたい。	4.37	1.080
英語を話せるようになりたい。	4.45	1.034
英語を読めるようになりたい。	4.48	1.007
英語を書けるようになりたい。	4.45	1.038
外国の人と英語で話すのは好きだ。	3.15	1.427
外国の人と英語で話すのは楽しい。	3.26	1.362
外国の友達をつくりたい。	3.79	1.397
英語以外の外国語も勉強したい。	3.67	1.443
国語科は好きだ。	3.53	1.312
社会科は好きだ。	3.62	1.346
理科は好きだ。	3.69	1.427
算数科は好きだ。	3.67	1.375
音楽科は好きだ。	4.10	1.240
体育科は好きだ。	4.41	1.081
図工科は好きだ。	4.14	1.168
家庭科は好きだ。	4.11	1.179
去年の英語の授業と比べて楽しい。	3.25	1.444
いつの日か、外国に行ってみたい。	4.27	1.233
英語の授業は、将来に役立つと思う。	4.36	1.049
英語の授業は、もっと多い方がよい。	3.01	1.449
国語科の授業は好きだ。	3.46	1.341
社会科の授業は好きだ。	3.54	1.379
理科の授業は好きだ。	3.66	1.444
算数科の授業は好きだ。	3.54	1.406
音楽科の授業は好きだ。	4.10	1.227
体育科の授業は好きだ。	4.34	1.165
図工科の授業は好きだ。	4.04	1.270
家庭科の授業は好きだ。	4.04	1.201
英語の成績も欲しい。	3.60	1.510

■表4：外国語活動を好意的にとらえる因子分析結果

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	共通性
英語を読めるようになりたい。	0.913	0.048	0.020	0.102	0.170	0.875
英語を書けるようになりたい。	0.901	0.054	0.041	0.166	0.146	0.866
英語を話せるようになりたい。	0.873	0.096	0.061	0.144	0.110	0.807
英語を聞けるようになりたい。	0.811	0.105	0.107	0.123	0.098	0.706
英語を話すことは大切だ。	0.735	0.323	0.189	0.031	0.010	0.682
英語を聞くことは大切だ。	0.688	0.324	0.205	0.053	0.136	0.642
英語を読むことは大切だ。	0.686	0.283	0.175	0.030	-0.029	0.583
英語の授業は、将来に役立つと思う。	0.606	0.258	0.116	0.168	0.118	0.489
アルファベットを書くことは大切だ。	0.534	0.303	0.128	0.122	0.000	0.408
外国の友達をつくりたい。	0.512	0.335	0.241	0.158	0.003	0.458
学校の英語の授業は好きだ。	0.185	0.737	0.042	0.145	0.169	0.629
学校の英語の授業は楽しい。	0.159	0.734	-0.003	0.124	0.259	0.647
英語の授業は、もっと多い方がよい。	0.291	0.674	0.167	0.160	0.185	0.627
去年の英語の授業と比べて楽しい。	0.156	0.610	-0.005	0.142	0.241	0.475
英語は好きだ。	0.398	0.547	0.374	0.075	0.035	0.605
学校の英語の授業は大切だ。	0.513	0.521	0.085	0.064	0.044	0.548
英語を話すことは楽しい。	0.480	0.520	0.478	0.112	0.002	0.742
外国の人と英語で話すのは好きだ。	0.372	0.505	0.437	0.166	-0.009	0.612
外国の人と英語で話すのは楽しい。	0.371	0.453	0.408	0.208	-0.015	0.554
英語を話すことは簡単だ。	0.123	0.016	0.800	-0.024	-0.010	0.691
英語を読むことは簡単だ。	0.024	0.194	0.800	-0.066	0.087	0.657
英語を聞くことは簡単だ。	0.086	-0.011	0.656	0.039	0.043	0.441
学校の英語の授業は簡単だ。	0.099	0.072	0.580	-0.175	0.022	0.382
英語を読むことは楽しい。	0.389	0.342	0.549	0.035	0.065	0.576
アルファベットを書くことは簡単だ。	0.125	0.129	0.513	0.050	-0.074	0.304
家庭科は好きだ。	0.075	0.082	-0.009	0.741	0.029	0.563
家庭科の授業は好きだ。	0.080	0.061	-0.045	0.733	0.106	0.561
図工科の授業は好きだ。	0.102	0.254	-0.133	0.597	0.146	0.470
図工科は好きだ。	0.100	0.234	-0.126	0.553	0.031	0.388
国語科の授業は好きだ。	0.179	0.070	0.288	0.496	0.292	0.451
音楽科の授業は好きだ。	0.276	0.108	0.031	0.490	0.332	0.439
理科の授業は好きだ。	-0.009	0.187	-0.090	0.210	0.785	0.703
理科は好きだ。	0.002	0.154	-0.082	0.187	0.715	0.577
算数科は好きだ。	0.067	0.101	0.105	0.047	0.605	0.394
算数科の授業は好きだ。	0.154	0.170	0.164	0.242	0.555	0.446
負荷量平方和	8.091	4.958	4.820	3.480	2.699	
寄与率	17.215	10.548	10.254	7.405	5.742	
累積寄与率	17.215	27.763	38.018	45.422	51.164	

おり説明可能な5因子が抽出された。

第1因子は、英語のスキル面ができるようになりたいという感情やスキル面を重要と考えている。また、将来での有用性も入っている。これらの面から「英語運用力向上希望因子」と命名する。

第2因子は、学校の英語の授業に対する肯定的な感情因子と考えられるため「外国語活動の授業満足因子」と命名する。

第3因子は、英語のスキル面への自信に関連する感情因子であり、「英語運用力自信因子」と命名する。

第4因子は、小学校で受けている家庭科、図工科、音楽科、国語科の授業に関する好意感に関連していることから「言語・技能系教科好意因子」と名づける。

第5因子は、理科と算数科の授業に関する好意感に関連していることから「理数系教科好意因子」と名づける。

以上、因子分析から外国語活動を好意的にとらえる因子を5つ特定することができた。これら5因子から推察される外国語活動嫌いを誘発する要因について考察を加えたい。量的データから科学的に断言できることではないが、小学校の担任として外国語活動を15年以上指導し、児童の観察を続けてきた経験に基づく知見も加味しての考察である。

外国語活動の目標は、英語のスキル面習得が目的ではなく、体験的な活動を通してコミュニケーション能力の素地を養うことである。この目標は、指導者側がしっかりと理解しなければならないことである。一方、児童の側からすると、コミュニケーション能力の素地を伸ばすために外国語活動に取り組んでいると感じてはいない。やはり、「発音できること」、「聞き取れること」、「表現を覚えること」などのスキル面を強く意識している。

だからこそ、外国語活動を好意的にとらえる第1因子は、英語のスキル面（英語運用力）を向上させたいと希望する心情がくると考えられる。反対に、外国語活動が嫌いな児童は、その希望が弱いと想定される。

第2因子は、今、受けている授業に対して満足感が高いと思える心情である。反対に、外国語活動嫌いの児童は、授業への満足度が低いと推察できよう。

慣れ親しんだ英語の表現をある程度、自信を持って使うことができると感じている因子が第3因子で

ある。これも、対極から考えると、外国語活動嫌いを誘発する第3の因子は、授業で触れてきた英語の表現を自信を持って使うことができないと感じることであろう。

第4、5因子は、他教科から関連している因子であり、言語・技能系教科と理数系教科が好きな児童は、外国語活動の授業も好意的にとらえることができると言える。反対に、外国語活動嫌いの児童は、言語・技能系教科と理数系教科に否定的な心情を抱いている可能性がある。

4.2 外国語活動嫌いを誘発させる要因に関する質的研究

抽出児童によるインタビュー項目（資料2）から得られたデータを項目ごとに整理し考察を加える。

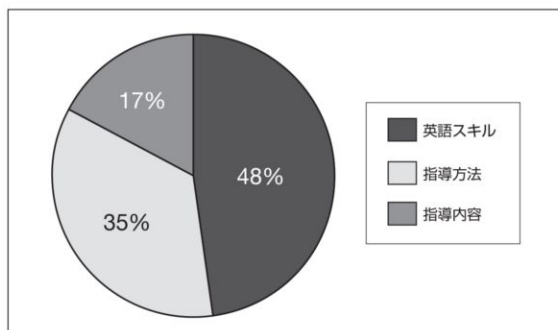
【項目1：外国語活動で嫌いと感じる場面とその理由】

本研究の核心項目である。低位層と中位層の児童約半数が外国語活動での嫌いな場面として英語のスキル面を挙げている。英語のスキル面で、具体的には、リスニング力、表現の理解力や定着力の不足、発音するときの困難さがある。スキル面の要因を挙げる理由として、意味がわからないからとする児童が多い。高学年の発達段階を考えれば、意味がわからないことは、心理的に嫌いに結びつくと考えられる。

次に多かったのが、指導方法である。その中でも、挙手もしていないのに当てられて英語で答えたり、1人で発表したりする場면을挙げる児童が多かった。その理由では、恥ずかしさ、英語の不慣れ、間違えることへの不安、英語の発音の困難、何を言うのかわからないなどの困惑といった心理的ストレスの高まりから外国語活動嫌いを誘発している。このことは、松宮（2005）が示した児童は人前での発話に不安を覚えるということと合致している。

3つ目が、指導内容である。低位層と中位層の児童たちがどのような内容を嫌うのかは、アルファベット、英語の表現、ゲーム、簡単すぎたり難しすぎたりするものであった。アルファベットは、英語ノート2でも取り扱われており、慣れ親しむ程度とはいえ大文字と小文字のすべての文字が出てくる。アルファベットでは、ゲームなどで書かされることが嫌いな理由とされている。ゲームは、児童たちに非常に人気がある活動の1つだが、嫌いと感じた児

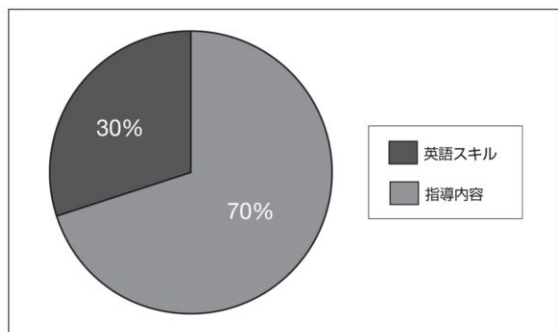
童は勝負で負けることが嫌いだからと理由を述べている。勝ち負けにこだわる児童の特質と言えよう。



▶ 図1：外国語活動嫌いな場面分類 (n = 55)

【項目2：外国語活動で好きと感じる場面とその理由】

低位層と中位層の児童たちが、外国語活動で好きな場面を答えた結果が図2である。嫌いな場面と違って、指導方法の場面がなくなり、指導内容と英語スキルに関する場面だけとなった。低位層と中位層の児童たちの7割が好き場面として指導内容を挙げている。指導内容では圧倒的にゲームを挙げている。



▶ 図2：外国語活動好きな場面分類 (n = 55)

小学生高学年という発達段階から考えて、低位層と中位層の児童もゲームを非常に好意的にとらえることが明らかになった。ゲーム本来が持つ特性である楽しさ、面白さ、盛り上がり、勝敗、友達との協力、雰囲気、自由度が高いなどを理由に挙げている。また、英語は苦手と自覚しているが楽しくできるので好きであると明確に答える者もいた。

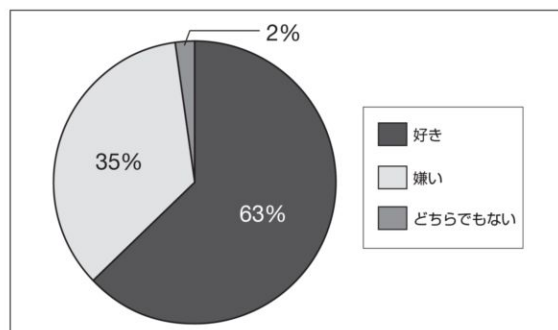
ゲームの特性以外の理由では、ゲームで勉強できる良さ、英語が覚えやすいと感じる意識があった。さらに、ゲーム以外では、クイズも一緒に加えた児童がいただけであった。

3割の低位層と中位層の児童たちが英語スキル面で楽しく好きだと回答している。具体的には、英語の意味が理解できるとき、英語で質問できるとき、英語で発表できるとき、文の意味を考えると、英語を覚えたとき、英語が通じるときなどを挙げている。

外国語活動嫌いを誘発する要因を探るためには、対極の要因である外国語活動好きを誘発する要因を明らかにすることも重要であることが推察された。

【項目3：歌の活動の好き嫌いとその理由】

低位層と中位層の児童たちが、授業で行う歌の活動に対して好きか嫌いかを答えた結果が図3である。



▶ 図3：歌の活動の好き嫌い (n = 55)

最初に、歌の活動が嫌いと回答した理由を分類すると、4つに分けることができる。1つ目は、歌の意味がわかりにくいと感じることである。高学年では、意味がわからないことをすることに対して強い不安やストレスを引き起こすことは項目1から明らかである。歌においても、歌詞の意味がわからなければ、嫌いだと感じることは当然であろう。

2つ目は、発音の難しさからくる歌いにくさや難しさを訴えている。音楽科では、通常、正確に歌唱しなければならないことから児童たちは英語の歌であっても、そうするように心がけるのかもしれない。また意味や発音については、適切な指導が配慮されなければならない。さらには、高学年の児童たちが興味を引く歌であるかも大きく関係してくるだろう。

3つ目は、もともと歌が苦手好きでないと感じていることである。このような児童のためにも歌の活動を連続してたくさん組み込んだり、時間を長く取ったりしないようにする指導者側の工夫が必要である。

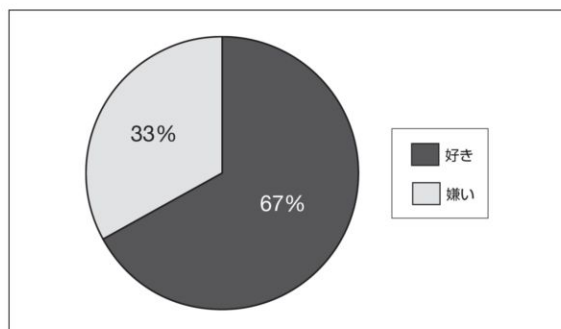
4つ目は、みんながまじめに歌わなかったり、はしゃいだりして歌いづらいなどクラスルームマネジ

メントの問題を述べた者がいた。外国語活動では、活動中心の授業形態であり、指導者のクラスルームマネジメント力が大きく影響する。また、英語を使った指導のため、児童への注意や指示が日本語で行いにくいというクラスルームマネジメント上の問題が出ていることも考えられる。簡単な英語の表現を使って児童を注意できる指導力をつけたり、指示をわかりやすくする工夫をしたりすることが有効と考えられる。

次に、歌の活動が好きと回答した理由を分類する。一番多いのが、歌の特性からきている。例えば、リズムやテンポがあって英語で歌いやすかったり、楽しく取り組みたりする点である。また、独唱は取り入れないので、合唱となり英語を間違っても気にしないという心理的ストレスの軽減がある。次に続くのが、歌を通して英語を覚えることができることである。また、ここでも歌詞の意味がわかって歌うのであれば好きと回答する者もいる。

【項目4：チャンツの活動の好き嫌いとその理由】

低位層と中位層の児童たちが、授業で行うチャンツの活動に対して好きか嫌いかを答えた結果が図4である。



▶ 図4：チャンツの活動の好き嫌い (n = 55)

嫌いと回答した理由として、一番多く挙げられたのがチャンツのリズムに乗って言いにくいということであった。この言いにくさには、チャンツの速さ、表現の長さ、英語特有の発音、表現の意味がわからないなど複数の要因がかかわっている。

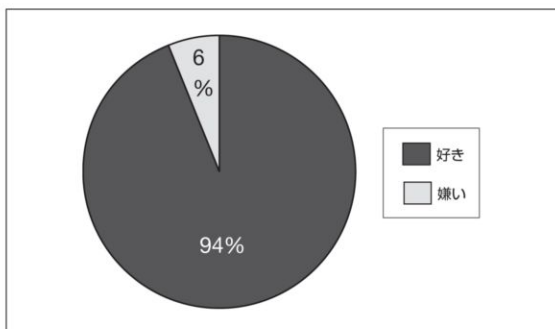
チャンツは、コミュニケーション活動で使う英語の表現に慣れ親しむ活動として必要不可欠なものである。児童たちが、嫌いにならないような指導上の工夫がいる。例えば、児童の実態に合った速さから徐々に上げていくこと、チャンツを行う表現の意味

を前もって理解させておくこと、指導者からの励ましや賞賛、適切な表現の選択などが考えられる。

好きと回答した理由として、半数以上の者が挙げたのがリズムの利点である。単調に指導者の発声する表現を繰り返すよりも、チャンツでさまざまなリズムの速さや種類、声の高さの高低で変化がつけやすく楽しい活動となる。そのため低位層と中位層の児童にとっては、約7割の者が好きと回答したと考えられる。また、1人での発表ではなく、全体でするため発音が違っていても目立つことがないので心理的不安は低い。実際、みんなでするところが良いと回答する者もいた。その他の理由として、「まねをするだけなので簡単」、「先生が言った後は言いやすい」、「会話している感じで楽しい」、「英語を覚えやすい」といったものがあった。

【項目5：ゲームの好き嫌いとその理由】

低位層と中位層の児童たちが、授業で行うゲームに対して好きか嫌いかを答えた結果が図5である。好きと回答する児童が94%という高い値を示している。嫌いと回答した児童の理由は、「負けると嫌」、「楽しくないゲームが多い」、「ゲームで使う表現の発音がわからない」などであった。



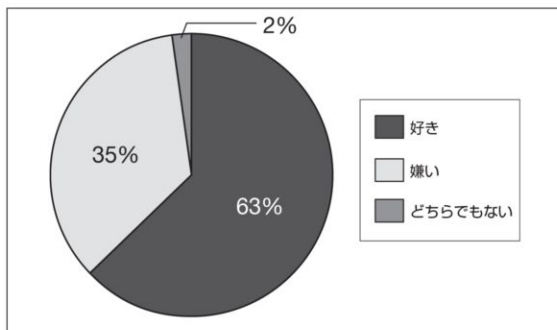
▶ 図5：ゲームの好き嫌い (n = 55)

項目2ですでに述べたように、ゲームの特性による要因などから高学年児童にとっては理想の活動といえる。

【項目6：クイズの好き嫌いとその理由】

低位層と中位層の児童たちが、授業で行うクイズに対して好きか嫌いかを答えた結果が図6である。

指導者からするとクイズもゲームと同じく低位層と中位層の児童たちが楽しく取り組める活動の1つであると考えてしまいがちだが、実際は同じではな



▶ 図6：クイズの好き嫌い (n = 55)

い。どうしてクイズが嫌いなのか、その理由を明確にする必要がある。

嫌いな理由の一番は、英語のリスニングとスピーキングのスキルを挙げている。具体的には、「クイズで使われている英語がわからない」、「答えるときの英語がわからない」など意味を理解し、英語で答えるときの困難がある。その他の理由では、「クイズが嫌い」、「クイズが簡単すぎる」、「はずれると嫌い」、「答えるのが面倒」などがあつた。

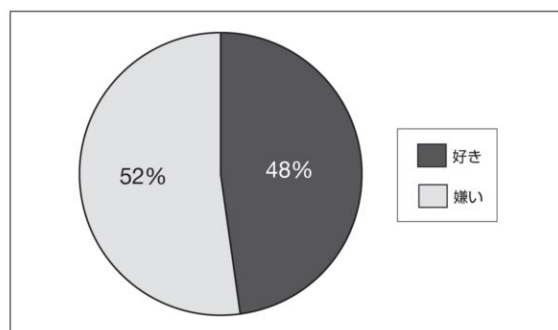
クイズを扱うにも指導の工夫不足が今回の調査から浮き彫りになった。本結果から、以下のように改善する必要がある。

- クイズに使う表現に十分慣れ親しませておく
- クイズに使う表現の意味を児童が理解しやすくするため、画像や音声、実物などを使用する。
- ヒントも用意する。
- クイズの配列を易しいものから難しいものへとする。
- 4人から3人の小グループで協同的に考えさせる。
- ICT機器を活用する。
- 答えるときは、日本語使用も場合によって許可していく。
- 英語を得意とする児童ばかりが活躍できないクイズを組み入れる。

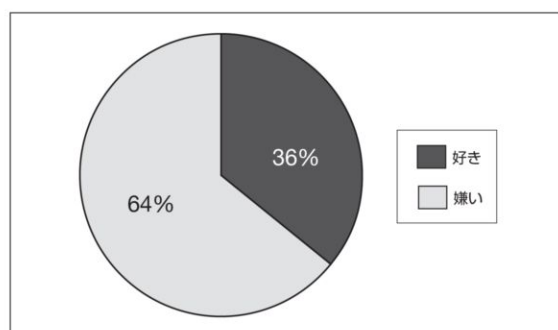
クイズが好きと回答した理由では、クイズそのものが持つ特性を挙げる児童が多かった。例えば、わかるときの喜び、考える楽しさ、臨場感や興奮感、優越感などであった。基本的には児童たちはクイズが大好きである。日常のテレビ番組を見ているとクイズ番組は人気があり、児童たちの生活に根づいていると考えられる。英語を使ったクイズはゲームと並んで外国語活動では適したものである。

【項目7：コミュニケーション活動の好き嫌いとその理由】

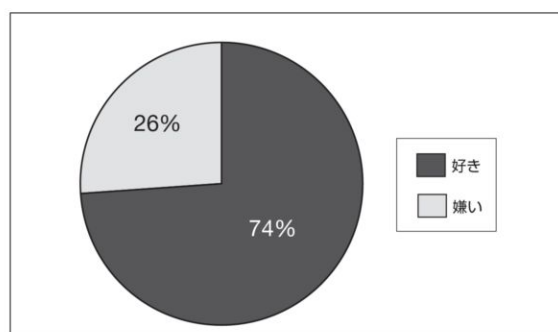
低位層と中位層の児童たちが、授業で行うコミュニケーション活動に対して好きか嫌いかを答えた結果が図7である。今までの項目と違って嫌いと回答する児童が多いことがわかる。さらに、本項目は他の項目と違い低位層と中位層との間でも大きな差が確認された。その差を示したものが図8と図9である。つまり、低位層の児童の方が中位層の児童に比べてコミュニケーション活動を嫌いと感じている。英語嫌いを誘発させる強い要因として考えることができる。



▶ 図7：コミュニケーション活動の好き嫌い (n = 55)



▶ 図8：コミュニケーション活動の好き嫌いー低位層 (n = 36)



▶ 図9：コミュニケーション活動の好き嫌いー中位層 (n = 19)

低位層の児童は何を理由にコミュニケーション活動を嫌うのかを整理したのが表5である。低位層の児童たちにとってコミュニケーション活動は困難な課題であることが明らかになった。歌やチャンツ、ゲームやクイズなどと違って、双方向のコミュニケーションを慣れない英語という外国語を通して行わなければならないという障壁がある。今までのインタビューの項目の考察をする中で、コミュニケーション活動は、児童たちが避けたいとする英語のスキル面が大きくかかわってくる活動である。さらには、コミュニケーション活動場面での恥ずかしさや緊張といった心理的ストレスも高くなる。しかも、コミュニケーション活動の場面で英語でコミュニケーションをとる必然性がなければ、児童たちには、日本語ですれば済むことを、なぜ英語でしなければならないのかという疑念が浮かぶのも無理がない。

■表5：コミュニケーション活動の嫌いな理由－低位層（n=36）

英語を話すのが不安・苦手・下手
英語を忘れる・覚えにくい
英語を間違える
英語が発音しにくい
英語で答えるのが難しい
緊張する
恥ずかしい
英語を言うのが面倒
英語を使う必然性がない

以上のコミュニケーション活動を嫌う児童に対して考えられる配慮事項を以下に示す。

- コミュニケーション活動に使う表現に十分慣れ親しませておく。
- コミュニケーション活動に使う表現の意味を児童が理解しやすくするためのデモンストレーションやスキットを用いる。必要であれば、日本語で意味を確認する。
- 必然性を持たせたコミュニケーション活動を設定する。
- コミュニケーション活動を行う上で、他の学級・学年の児童や教師、地域人材を活用する。
- 日本語を使ったコミュニケーション場面を数多く児童たちに経験させておく。

【項目8：好きになるための授業への要望】

表6は、外国語活動の授業をどのようにすれば、もっと好きになることができるのか具体的な要望を聞いた結果を表している。

■表6：好きになるための外国語活動授業への要望

好きな活動を増やす（ゲーム、クイズ、歌）	20名
英語の意味をわかるようにする	14名
楽しい授業にする	5名
書くことを入れる	3名
突然、指名して発表させることをやめる	1名
1人で言う場面を減らす	1名
すべて英語で行う授業をやめる	1名
他の外国語も取り入れる	1名
コミュニケーション活動を減らす	1名

一番多かった要望は、低・中位層の児童たちが好んでいる活動を増やすことであった。特に、中でもゲームがほとんどを占めた。これは、項目5の結果からすれば当然とも言える。ウォームアップ、表現への慣れ親しみ、コミュニケーション活動など、それぞれの目的に合致した多様なゲームを組み入れていくことが、外国語活動嫌いの児童を減らす有効な手段であろう。

次に、多かった要望は、使っている英語の表現の意味を理解できるようにすることである。この結果も、項目1に関連しており、当然の要望と考えられる。表現の理解を助けるデモンストレーションや具体物の提示、必要に応じた日本語の使用など指導方法の工夫が考えられる。

さらには、あいまいさへの寛容度（Ambiguity Tolerance）を高めるための事前指導を行うことも有効であるかもしれない。あいまいさへの寛容度が低いと外国語習得上は負の要因となることは知られている（Brown, 2000）。指導例としては、使われている英語の表現のすべてを理解しようとするのではなく、使われている場面の理解や意味の概要を推測しようとする力が大切であることを常に児童に意識づけることが挙げられる。

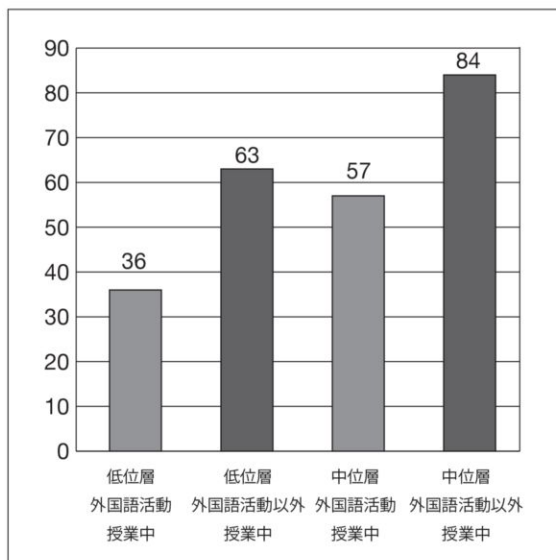
児童たちの要望をすべて受け入れ、安易に迎合する必要はない。しかし、児童の心情に寄り添うことは、授業への満足度を高め、外国語授業嫌いを抑制していくことにつながる。もちろん外国語活動の教育目標から外れることのないように指導者の十分な

配慮が必要である。

【項目 9, 10, 11：授業中の賞賛された経験】

図10は、外国語活動の授業中と外国語活動以外の授業中に低位層と中位層の児童たちがほめられる経験をした割合を表している。この結果から、低位層の児童の方が、外国語活動および外国語活動以外の授業において、中位層の児童よりもほめられる経験が少ないということがわかった。さらに、低位層の児童間で比較すると、外国語活動授業中にほめられる経験が外国語活動以外の授業中よりも少ないことが明らかになった。中位層の児童間での比較でも同様に、外国語活動授業中にほめられる経験が外国語活動以外の授業中よりも少ない。

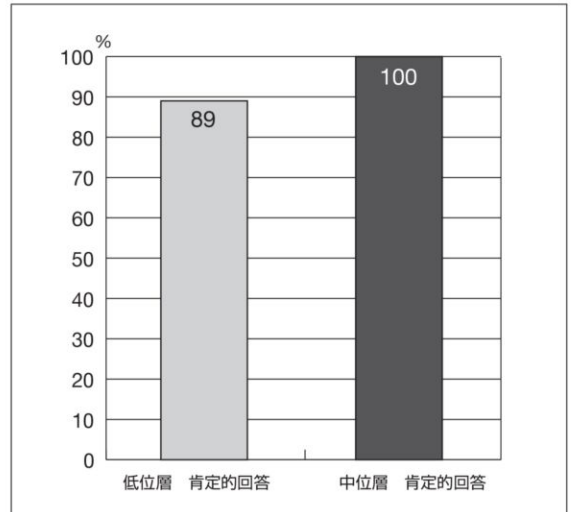
外国語活動の授業中、児童の努力や成果、協力などを適切にほめることの重要性は指摘されてきた(岡・金森, 2007; 影浦, 2007; 國方, 2010)。どの児童に対しても一様にほめることを前提にしてきた。しかし、一様にほめるのではなく、低位層の児童ほど賞賛場面ではほめるようにしなければならないことが明らかである。



▶ 図10：低位層・中位層児童の授業中賞賛された割合

図11は、低位層と中位層の児童たちがほめられることに関して肯定的にとらえることができていない児童の割合を示している。ここでも、低位層と中位層の間には違いが見られる。中位層では、全員がほめられることに関して、「うれしい」、「励みになる」など好意的にとらえているが、低位層は全員ではない。低位層の児童の中には、自尊心を育む機会が少

なく、ほめられることに対して好意的にとらえることができないのかもしれない。この結果からも、低位層の児童には特に、ほめる場面を的確に見つけてほめるようにすべきことがわかる。



▶ 図11：授業中の賞賛を好意的に考える低位層・中位層児童の割合

5 今後の課題と示唆

小学校外国語活動が必修領域として全公立小学校高学年で導入されている。小学校の一教員として外国語活動の指導にかかわる中で、十分な教員研修や教材開発・準備がなされ実施されている状況とはいえないと強く感じている。このような状況下で、外国語活動を嫌う多くの児童たちがいることは確かである。まずは、児童たちの考え方や感じ方、発達段階に寄り添って、外国語活動嫌いを誘発する要因は何なのかを本研究で明らかにしようしてきた。

量的研究では、外国語活動を好意的にとらえる因子分析を行い5因子を特定し、その対局を外国語活動嫌いを誘発させる要因として推測した。これは、担任教師に対して、否定的な感情を素直に量的データとして出しづらいであろうと考えたからであった。しかし、今後、本研究で出された外国語嫌いを誘発させそうな質問項目を使って、因子分析を行い検証する必要がある。さらに、他の複数の小学生児童も含めて外国語活動嫌いを引き起こす要因をさらに検証しなければならない。

質的研究では、低位層と中位層の児童を対象にイ

ンタビューを実施したが、今後、外国語活動が好きな高位層をも含めた研究が必要であると考えている。

外国語活動嫌いの児童がいる限り、指導内容や指導方法の改善はもちろんのこと、彼らに適切なケアを施すことも想定できる。今回、質的研究で使ったインタビューの中で、児童たちの心情に寄り添いながらデータを入手することができた。データの入手を越え、外国語活動学習カウンセリングが機能する可能性を得た。じっくりと外国語嫌いの児童にどのような要因がそうさせているのか探り、それを解消する方向性を児童とともに考え、実行することが

できればと考えている。

謝 辞

この研究の機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会、選考委員の先生方、また、特にご指導をいただきました小池生夫先生に厚く御礼申し上げます。また、因子分析で統計学上のご指導をいただきました和歌山大学の菅千索先生に御礼申し上げます。さらに、本研究に際して勤務校の先生方や児童の方々に多大な協力をいただきました。この場をお借りして御礼を申し上げます。

参考文献（*は引用文献）

- * Brown, H.D. (2000). *Principle of Language Learning and Teaching*. 4th ed. NY : Person Education.
- * 影浦功. (2007). 『新しい時代の小学校英語指導の原則』. 東京：明治図書.
- * 國方太司. (2010). 「児童を生き生き動かす環境づくりと指導技術」. 樋口忠彦・大城賢・國方太司・高橋一幸編. 『小学校英語教育の展開』. 東京：研究社.
- * 國本和恵. (2005). 「小学 4 年生英語学習者の心理要因に関する研究」. 『日本児童英語教育学会研究紀要』第 24 号. pp.41-55.
- * 國本和恵. (2006). 「英語好感度が小学 4・5 年生の英

語学習動機づけに及ぼす影響」. 『日本児童英語教育学会研究紀要』第 25 号. pp.75-87.

- * 松宮奈賀子. (2005). 「児童が不安を感じる英語活動場面とその要因の模索」. 『日本児童英語教育学会研究紀要』第 24 号. pp.57-69.
- * 松宮奈賀子. (2006). 「児童が好む活動に関する意識調査：不安の強さに焦点をあてて」. 『日本児童英語教育学会研究紀要』第 25 号. pp.89-106.
- * 岡秀夫・金森強. (2007). 『小学校英語教育の進め方』. 東京：成美堂.

資 料・・

資料 1：質問紙での質問項目

- | | |
|-------------------------|----------------------|
| 1 英語は好きだ。 | 25 外国の友達をつくりたい。 |
| 2 学校の英語の授業は好きだ。 | 26 英語以外の外国語も勉強したい。 |
| 3 学校の英語の授業は楽しい。 | 27 国語科は好きだ。 |
| 4 学校の英語の授業は大切だ。 | 28 社会科は好きだ。 |
| 5 学校の英語の授業は簡単だ。 | 29 理科は好きだ。 |
| 6 英語を聞くことは楽しい。 | 30 算数科は好きだ。 |
| 7 英語を聞くことは大切だ。 | 31 音楽科は好きだ。 |
| 8 英語を聞くことは簡単だ。 | 32 体育科は好きだ。 |
| 9 英語を話すことは楽しい。 | 33 図工科は好きだ。 |
| 10 英語を話すことは大切だ。 | 34 家庭科は好きだ。 |
| 11 英語を話すことは簡単だ。 | 35 去年の英語の授業と比べて楽しい。 |
| 12 英語を読むことは楽しい。 | 36 いつの日か、外国に行ってみたい。 |
| 13 英語を読むことは大切だ。 | 37 英語の授業は、将来に役立つと思う。 |
| 14 英語を読むことは簡単だ。 | 38 英語の授業は、もっと多い方がよい。 |
| 15 アルファベットを書くことは楽しい。 | 39 国語科の授業は好きだ。 |
| 16 アルファベットを書くことは大切だ。 | 40 社会科の授業は好きだ。 |
| 17 アルファベットを書くことはやってみたい。 | 41 理科の授業は好きだ。 |
| 18 アルファベットを書くことは簡単だ。 | 42 算数科の授業は好きだ。 |
| 19 英語を聞けるようになりたい。 | 43 音楽科の授業は好きだ。 |
| 20 英語を話せるようになりたい。 | 44 体育科の授業は好きだ。 |
| 21 英語を読めるようになりたい。 | 45 図工科の授業は好きだ。 |
| 22 英語を書けるようになりたい。 | 46 家庭科の授業は好きだ。 |
| 23 外国の人と英語で話すのは好きだ。 | 47 英語の成績も欲しい。 |
| 24 外国の人と英語で話すのは楽しい。 | |

資料 2：インタビュー項目

1. 外国語活動で楽しくない・嫌いと感じるのは、どんなときですか。また、その理由は何ですか。
2. 外国語活動で楽しい・好きだと感じるのは、どんなときですか。また、その理由は何ですか。
3. 外国語活動の授業で行う英語の歌をするのは好きですか嫌いですか。また、その理由は何ですか。
4. 外国語活動の授業で行うチャンツをするのは好きですか嫌いですか。また、その理由は何ですか。
5. 外国語活動の授業で行う英語のゲームをするのは好きですか嫌いですか。また、その理由は何ですか。
6. 外国語活動の授業で行う英語のクイズをするのは好きですか嫌いですか。また、その理由は何ですか。
7. 外国語活動の授業で行う英語のコミュニケーション活動をするのは好きですか嫌いですか。また、その理由は何ですか。
8. どのような外国語活動であれば、もっと好きになれますか。
9. 外国語活動の授業中にほめられることはありますか。
10. 外国語活動以外の授業中にほめられることはありますか。
11. 授業でほめられることをどう思いますか。

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／筑波大学大学院博士後期課程在籍 小早川 真由美

概要

高等学校ライティング教科書23冊における「書くこと」の課題を分類し、どのような課題が教科書内で多用されているのか、それらの課題は学習指導要領が求めるライティング能力を育成するのに適切な課題か、分析を行った。各ライティング教科書では制限作文や和文英訳の課題が多く設定されていたが、全体的な特徴として、誘導作文と自由英作文の課題の占める割合は少なかった。さらに、現行の学習指導要領の記述内容がどのように教科書内でライティング課題として具現化されているか、検証した。自由英作文の課題として、自分の考えなどを整理して書く活動や、文章の構成や展開に留意しながら書く活動は設定されていたが、書き直す活動や読み手を想定して書く活動を設定している教科書は少なかった。そのため、教科書内の自由英作文の課題にこのような書く活動を取り入れていくことにより、「実践的コミュニケーション能力」の育成を支援する必要があると示唆される。

1 はじめに

現行の学習指導要領（文部省、1999）では「実践的コミュニケーション能力の育成」が重点目標となっている。学習指導要領の趣旨は一般的に教科書で具現化されるため、「実践的コミュニケーション能力の育成」をめざした課題（活動・作業・タスク・練習問題）が教科書内で設定されていなければならないと考えられる。本研究では4技能の中でも「書くこと（ライティング）」に焦点を当て、実際にどのような「書くこと」の課題（ライティング課題）

が教科書内で設定されているのか、それらの課題は学習指導要領が求めるライティング能力を育成するのに適切な課題かという観点から、教科書の比較分析を行う。そのために、本研究ではライティング課題を形式の観点で分類した分析基準や Hyland (2003) の分析基準などを教科書分析に適用し、分析結果を踏まえて、ライティング教科書のアップデート（改善、改訂）の可能性について検討していく。

2 先行研究

海外の教科書研究については、Cunningsworth (1995), Grant (1987), Littlejohn (1992), McGrath (2002), Tomlinson (1998, 2002) などによって提案された実践的な評価基準により、教科書を詳細に分析することが可能となった。一方、日本の教科書研究について和田 (1997, pp.52-53) は「学問の対象としての教科書研究が遅れているのが現状である」と指摘しており、深澤 (2009, p.80) は「英語教育活動の中で、教科書をはじめとする教材の存在と重要性は誰もが認めながら、教材に関する論議は乏しい」と述べている。

英語教科書をさまざまな視点から分析した研究が行われてきている（e.g., 手塚, 1997; 山根, 1993）が、ライティングの教材を直接対象とした実証的研究はあまり多くないのが現状である（小室, 2001）。本研究では英語教科書の中でも高等学校ライティング教科書を直接対象とし、「書くこと」の課題がどのように教科書内で設定されているか、23冊の教科書を

比較分析する。

3 リサーチ・クエスチョン

本研究では高等学校ライティング教科書における「書くこと」の課題を2つの観点から比較分析する。リサーチ・クエスチョン（RQs）は以下のとおりである。

RQ1：ライティング教科書において、「書くこと」の課題はどのように設定されているか（→4 教科書分析①）

RQ2：現行の学習指導要領の記載事項および「書くこと（ライティング）」の具体例は、どのように教科書内でライティング課題として具現化されているか（→5 教科書分析②）

4 教科書分析 ①

4.1 分析方法

4.1.1 マテリアル

分析対象とするのは、2008 / 2009年度改訂版、現行の高等学校ライティング教科書23種類である（表1参照）。

4.1.2 手順

Kobayakawa（2009, 2011）では、ライティング課題の形式の観点から、北内（1985）、野田（1991）、Rivers（1981）、手塚（1997）、山根（1993）に基づいて表2の分類基準を作成した。小室（2001）によれば、「制限作文」、「誘導作文」の用語の定義については、研究者間で統一が取れていないことが多い。Byrne（1979）やFinocchiaro and Brumfit（1983）ではコントロールの予先が主に形式に向けられているものを「制限作文」、内容に向けられているものを「誘導作文」と呼んでいる。本研究でもその定義に従い、形式の制限を意図した場合を「制限作文」、内容の制限に主眼を置いた場合を「誘導作文」と呼び、この2つを区別する。

これに基づき、分類方法としては、教科書のライティング活動を（1）制限作文、（2）誘導作文、（3）和文英訳、（4）自由英作文の4つのタイプに大別し、さらにこれらの活動を14種類の課題に分類した。なお、

■ 表1：分析対象の教科書

順位	出版社	教科書名
1	桐原書店	<i>Pro-Vision English Writing</i>
2	三省堂	<i>Crown English Writing</i>
3	文英堂	<i>Powwow English Writing</i>
4	数研出版	<i>Polestar Writing Course</i>
5	啓林館	<i>Element English Writing</i>
6	桐原書店	<i>World Trek English Writing</i>
7	東京書籍	<i>Power On English Writing</i>
8	文英堂	<i>Unicorn English Writing</i>
9	数研出版	<i>Big Dipper Writing Course</i>
10	第一学習社	<i>Vivid Writing</i>
11	三省堂	<i>Exceed English Writing</i>
12	大修館	<i>Genius English Writing</i>
13	第一学習社	<i>Voyager Writing Course</i>
14	池田書店	<i>Practical English Writing</i>
15	東京書籍	<i>Prominence English Writing</i>
16	旺文社	<i>Planet Blue Writing Navigator</i>
17	日栄社	<i>Interface English Writing</i>
18	開拓社	<i>New Access to English Writing</i>
19	池田書店	<i>Daily English Writing</i>
20	開隆堂	<i>Sunshine Writing</i>
21	増進堂	<i>Mainstream Writing Course</i>
22	三友社	<i>Cosmos Writing</i>
23	教育出版	<i>Magic Hat English Course</i>

（注）順位は2010年度の教科書採択冊数順位を示す（渡辺, 2010）。

（1）制限作文～（4）自由英作文に当てはまらないライティング課題は（5）その他とした（表2参照）。

前述のとおり作成された表2の分類方法を用いて、教科書分析①（RQ1に対応）では、教科書内でライティング課題がどのように設定されているのか、各教科書におけるライティング課題の種類や出現状況などの特徴について比較分析する。なお、Kobayakawa（2008）では英語I教科書20冊におけるライティングの課題数（小問）と各課題で学習者が書く想定される単語数を分析し、Kobayakawa（2009）では英語I・II、ライティング教科書、計15冊におけるライティング課題を小問で数えたが、特に自由英作文の課題の場合、制限作文や和文英訳の課題とは異なり、小問がなく大問のみで構成されていることが多いため、今回の分析では課題1つずつの重みを考慮して、小問ではなく大問のみで数えることにした。

■ 表 2：ライティング課題の分類方法 (Kobayakawa, 2009, 2011)

ライティング活動	ライティング課題
(1) 制限作文	(a) ディクテーション
	(b) 転換
	(c) 文結合
	(d) 空所補充
	(e) 英問英答
	(f) 語句整序
	(g) 付加拡充
	(h) 空所補充形式のサマリー・ライティング
(2) 誘導作文	(i) 空所補充
	(j) 英問英答
	(k) 付加拡充
(3) 和文英訳	(l) 1 文の和文英訳
	(m) 日本語を見て 1 文埋める問題
(4) 自由英作文	(n) 自由英作文など、決められたテーマについて自分の考えを書く活動
(5) その他	

(注) (5) その他の課題は、Hyland (2003) の枠組みでは「書くこと」の課題として分類できる。各ライティング課題の具体例は資料 1 を参照。

また、教科書分析の信頼性を確保するため、ライティング課題の 3 分の 1 は 2 名によって分類した。分類が異なった点については、2 名で協議した結果、

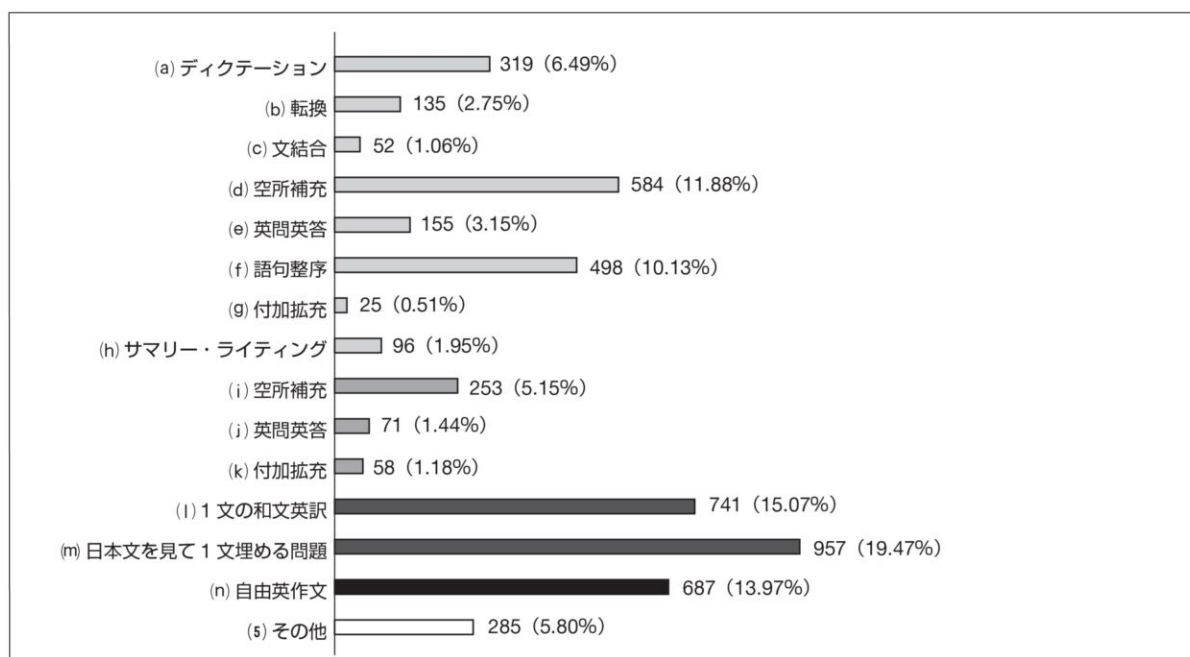
すべて一致した。その後、残り 3 分の 2 は 1 名によって分析した。

4.2 結果と考察

前述した表 2 に従って分析したところ、ライティング教科書 23 冊における「書くこと」の課題の出現状況は図 1 のように示された。

分析の結果、各ライティング教科書において 24.74～58.56% が制限作文の課題であった (23 冊全体では 37.92%)。制限作文の中では (d) 空所補充 (11.88%) が最も多く、次いで、(f) 語句整序 (10.13%)、(a) ディクテーション (6.49%) という順になった。誘導作文の課題は 23 冊すべての教科書で設定されており、中でも (i) 空所補充は 20 冊の教科書で設定されていたが (5.15%)、全体的な特徴として誘導作文の課題の占める割合は少なかった (23 冊全体で 7.77%)。

和文英訳の課題は、各教科書において 2.26～56.19% (23 冊全体では 34.54%) であった。その中でも (m) 日本語を見て 1 文埋める問題はライティング課題 14 種類の中で最も多かった (19.47%)。また、(m) 日本語を見て 1 文埋める問題は 23 冊すべての教科書、(l) 1 文の和文英訳は 22 冊の教科書で設定されていたため (15.07%)、前述した制限作文の課題の次に和文英訳の課題が多く設定されていることが示された。国立・私立大学入試問題における英作文



▶ 図 1：ライティング教科書 (23 冊) における「書くこと」の課題の出現状況

問題では和文英訳形式の出題が圧倒的に多いことから（中野, 2009）, ライティング教科書では和文英訳の課題が多く設定されていると考えられる。

次に、各教科書における自由英作文の占める割合は、6.78～24.86%であった（23冊全体では13.97%）。自由英作文の課題として説明文、論説文、要約文など、パラグラフやエッセイを書いて自己表現する活動（50～100語程度）が設定されていることや、自由英作文のトピックとして環境、平和、文化、国際理解など客観的な事柄について取り上げられていることが、ライティング教科書の特徴として挙げられる。

ここまでの分析ではライティング教科書23冊の全体的な特徴について見てきたが、さらに各教科書におけるライティング課題（(1) 制限作文、(2) 誘導作

文、(3) 和文英訳、(4) 自由英作文、(5) その他）の特徴を探るため、カイ二乗検定により分析した。その結果、 $\chi^2(88, N = 4916) = 990.629, p = .000$ であり、教科書によってライティング課題の設定に傾向の違いがあることが示された。そこで残差の検定を行い、どのライティング課題について有意差があるのか調整済み標準化残差を求めた結果が表3である（SPSS 17.0を使用）。

表3によれば、教科書間で制限作文、誘導作文、和文英訳、自由英作文、その他の課題数は5%水準で有意に異なっており、特に、制限作文と和文英訳では、課題数が有意に多い場合と少ない場合があり、教科書によっては正反対の傾向が顕著に見られた。分析の結果、各ライティング教科書における「書くこと」の課題の特徴は以下のように示された。

■ 表3：ライティング教科書における「書くこと」の課題の調整済み標準化残差による残差分析

教科書名	(1) 制限作文			(2) 誘導作文			(3) 和文英訳			(4) 自由英作文			(5) その他			計
	n	%	ASR	n	%	ASR	n	%	ASR	n	%	ASR	n	%	ASR	
Pro-Vision	82	45.05	2.0*	6	3.30	-2.3*	53	29.12	-1.6	32	17.58	1.4	9	4.95	-0.5	182
Crown	77	40.74	0.8	15	7.94	0.1	77	40.74	1.8	13	6.88	-2.9*	7	3.70	-1.3	189
Powwow	68	24.91	-4.6*	21	7.69	0.0	149	54.58	7.2*	29	10.62	-1.6	6	2.20	-2.6*	273
Polestar	47	25.41	-3.6*	23	12.43	2.4*	78	42.16	2.2*	23	12.43	-0.6	14	7.57	1.1	185
Element	61	31.77	-1.8	2	1.04	-3.6*	83	43.23	2.6*	42	21.88	3.2*	4	2.08	-2.2*	192
World Trek	65	26.97	-3.6*	14	5.81	-1.2	106	43.98	3.2*	39	16.18	1.0	17	7.05	0.9	241
Power On	52	37.41	-0.1	11	7.91	0.1	41	29.50	-1.3	26	18.71	1.6	9	6.47	0.3	139
Unicorn	40	25.32	-3.3*	21	13.29	2.6*	74	46.84	3.3*	11	6.96	-2.6*	12	7.59	1	158
Big Dipper	71	30.74	-2.3*	8	3.46	-2.5*	104	45.02	3.4*	29	12.55	-0.6	19	8.23	1.6	231
Vivid	98	48.51	3.2*	17	8.42	0.3	60	29.70	-1.5	17	8.42	-2.3*	10	4.95	-0.5	202
Exceed	91	43.13	1.6	24	11.37	2.0*	48	22.75	-3.7*	41	19.43	2.3*	7	3.32	-1.6	211
Genius	63	35.00	-0.8	34	18.89	5.7*	55	30.56	-1.1	24	13.33	-0.3	4	2.22	-2.1*	180
Voyager	48	24.74	-3.9*	6	3.09	-2.5*	109	56.19	6.5*	20	10.31	-1.5	11	5.67	0	194
Practical	87	36.86	-0.3	44	18.64	6.4*	87	36.86	0.8	16	6.78	-3.3*	2	0.85	-3.3*	236
Prominence	81	29.03	-3.1*	11	3.94	-2.5*	142	50.90	5.9*	34	12.19	-0.9	11	3.94	-1.4	279
Planet Blue	76	42.94	1.4	28	15.82	4.1*	4	2.26	-9.2*	44	24.86	4.3*	25	14.12	4.8*	177
Interface	116	40.14	0.8	11	3.81	-2.6*	100	34.60	0.0	60	20.76	3.4*	2	0.69	-3.8*	289
New Access	156	54.74	6.0*	11	3.86	-2.5*	62	21.75	-4.7*	38	13.33	-0.3	18	6.32	0.4	285
Daily	82	35.81	-0.7	21	9.17	0.8	100	43.67	3.0*	26	11.35	-1.2	0	0.00	-3.8*	229
Sunshine	144	54.75	5.8*	13	4.94	-1.8	64	24.33	-3.6*	39	14.83	0.4	3	1.14	-3.3*	263
Mainstream	63	30.00	-2.4*	7	3.33	-2.5*	32	15.24	-6.0*	39	18.57	2.0*	69	32.86	17.2*	210
Cosmos	66	44.30	1.6	20	13.42	2.6*	40	26.85	-2.0*	17	11.41	-0.9	6	4.03	-0.9	149
Magic Hat	130	58.56	6.5*	14	6.31	-0.8	30	13.51	-6.7*	28	12.61	-0.6	20	9.01	2.1*	222
計	1864	37.92		382	7.77		1698	34.54		687	13.97		285	5.80		4916

（注）n は課題数、ASR は調整済み標準化残差を示す（Adjusted Standardized Residuals）。調整済み標準化残差が+2.0より大きい場合は5%水準で有意に多い（観測度数が期待度数より多い）ことを示し、-2.0より小さい場合は5%水準で有意に少ない（観測度数が期待度数より少ない）ことを示す。 *p<.05.

Pro-Vision：制限作文が多く、誘導作文が少ない。
Crown：自由英作文が少ない。
Powwow：和文英訳が多く、制限作文が少ない。
Polestar：誘導作文と和文英訳が多く、制限作文が少ない。
Element：和文英訳と自由英作文が多く、誘導作文が少ない。
World Trek：和文英訳が多く、制限作文が少ない。
Power On：(有意差なし)
Unicorn：誘導作文と和文英訳が多く、制限作文と自由英作文が少ない。
Big Dipper：和文英訳が多く、制限作文と誘導作文が少ない。
Vivid：制限作文が多く、自由英作文が少ない。
Exceed：誘導作文と自由英作文が多く、和文英訳が少ない。
Genius：誘導作文が多い。
Voyager：和文英訳が多く、制限作文と誘導作文が少ない。
Practical：誘導作文が多く、自由英作文が少ない。
Prominence：和文英訳が多く、制限作文と誘導作文が少ない。
Planet Blue：誘導作文と自由英作文が多く、和文英訳が少ない。
Interface：自由英作文が多く、誘導作文が少ない。
New Access：制限作文が多く、誘導作文と和文英訳が少ない。
Daily：和文英訳が多い。
Sunshine：制限作文が多く、和文英訳が少ない。
Mainstream：自由英作文が多く、制限作文と誘導作文、和文英訳が少ない。
Cosmos：誘導作文が多く、和文英訳が少ない。
Magic Hat：制限作文が多く、和文英訳が少ない。

分析結果をまとめると、各ライティング教科書における「書くこと」の課題の主な特徴として以下の4点が挙げられる（注：括弧内の数字は各活動の出現率を示す。併せて各活動の中で最も多かった課題も記述した）。

1. 制限作文重視の教科書（5冊）

- *Magic Hat*（58.56%；(d) 空所補充 26.13%）
- *Sunshine*（54.75%；(a) ディクテーション 17.49%）

- *New Access*（54.74%；(f) 語句整序 14.85%）
 - *Vivid*（48.51%；(f) 語句整序 14.85%）
 - *Pro-Vision*（45.05%；(d) 空所補充 26.37%）
2. 和文英訳重視の教科書（9冊）
- *Voyager*（56.19%；(l) 1文の和文英訳 38.66%）
 - *Powwow*（54.58%；(m) 日本語を見て1文埋める問題 52.75%）
 - *Prominence*（50.90%；(m) 日本語を見て1文埋める問題 43.01%）
 - *Unicorn*（46.84%；(l) 1文の和文英訳 33.54%）
 - *Big Dipper*（45.02%；(m) 日本語を見て1文埋める問題 29.87%）
 - *World Trek*（43.98%；(m) 日本語を見て1文埋める問題 37.76%）
 - *Daily*（43.67%；(l) 1文の和文英訳 31.00%）
 - *Element*（43.23%；(m) 日本語を見て1文埋める問題 24.48%）
 - *Polestar*（42.16%；(l) 1文の和文英訳 26.49%）
3. 自由英作文が比較的多い教科書（5冊）
- *Interface*（*n* = 60, 20.76%）
 - *Planet Blue*（*n* = 44, 24.86%）
 - *Element*（*n* = 42, 21.88%）
 - *Exceed*（*n* = 41, 19.43%）
 - *Mainstream*（*n* = 39, 18.57%）
4. 誘導作文が比較的多い教科書（7冊）
- *Genius*（18.89%；(j) 英問英答 10.56%）
 - *Practical*（18.64%；(i) 空所補充 13.98%）
 - *Planet Blue*（15.82%；(i) 空所補充 9.04%）
 - *Cosmos*（13.42%；(i) 空所補充 9.40%）
 - *Unicorn*（13.29%；(i) 空所補充 10.76%）
 - *Polestar*（12.43%；(i) 空所補充 7.57%）
 - *Exceed*（11.37%；(i) 空所補充 11.37%）

5 教科書分析 ②

5.1 分析方法

教科書分析①では、ライティング教科書内にどのような「書くこと」の課題が設定されているか、課題の種類や出現状況などの特徴について見てきた。では、これらのライティング課題は、学習指導要領の記載事項および「書く（ライティング）」活動の具体例に基づいて具現化されているのか。この点について検証するため、本研究では学習指導要領の記

述内容を達成するために必要であると考えられるライティング課題を Hyland (2003) (資料2) から選定し、分析基準を複数名で作成した (資料3 参照)。今回、複数の先行研究を検討した結果、Hyland ではさまざまなライティング教科書から L2 ライティング授業で一般的に使用されているタスクが収集され、一連のライティング活動がリストで提示されていたため、分析基準として採用した。教科書分析② (RQ2 に対応) では資料3の分析基準を適用し、ライティング教科書23冊の比較分析を行う。

5.2 結果と考察

はじめに、各ライティング教科書でどのような自由英作文の課題が設定されているか、Hyland (2003) に基づいて分析した。その結果は、表4のように示された (注: 1つの (n) 自由英作文の課題の中に [15]~[26] の複数の要素が組み合わされている場合があるため、各教科書における (n) 自由英作文の課題数と [15]~[26] の合計数は必ずしも一致していない)。

次に、表4の結果と資料3の分析基準を比較した。「書くこと (ライティング)」に関する学習指導要領の記述内容を見てみると、これらは主に自由英作文の課題と関連していた。分析の結果、自分の考えなどを整理して書く活動や、文章の構成や展開に留意しながら書く活動が各教科書で設定されていた。特

に [18] Draft a text based on the outcome of prewriting activities (プレライティング活動を踏まえて書く課題) は23冊すべての教科書で設定されていた。しかしながら、学習指導要領の複数の記述内容がライティング課題として教科書内に設定されていなかった ([19], [23], [27])。例えば、書いたことについて話したり発表する課題を設定していた教科書はあったが、書く過程で他の学習者とペアやグループになって意見を交換しながら書く活動を設定している教科書は少なかった ([17] は9冊, [26] は3冊のみ。[19] は設定されていなかった)。また、学習指導要領において、「書く過程も重視するよう配慮する」(3内容の取扱い、(2)) との記述があるが、1回書いて終わりとするのではなく、何度も書き加えたり、書き改めるような活動をライティング課題として設定している教科書は少なかった ([24] と [25] はそれぞれ1冊のみ, [26] は3冊で設定されていたが, [23] は設定されていなかった)。教科書編集趣意書 (文部科学省, 2009) で「書く過程の重視」を明記している教科書 (4冊) でも、ライティング課題として、自由英作文の推敲作業や書き直す活動は設定されていなかった。また、学習指導要領において、「場面や目的に応じて、読み手に理解されるように書く」(2内容、(1) 言語活動、ウ) との記述があるが、教科書内の指示文では、学習者に読み手を意識させるようなものが少なかった。そのため、学

■ 表4: 各ライティング教科書における自由英作文の課題

課題/教科書名	<i>Pro-Vision</i>	<i>Crown</i>	<i>Powwow</i>	<i>Polestar</i>	<i>Element</i>	<i>World Trek</i>
(n) 自由英作文	32	13	29	23	42	39
[15] Create a parallel text following a given model	15	10	4	10	11	31
[16] Create a text using visual information	0	1	1	0	1	0
[17] Negotiate an information gap/ opinion gap to construct a text	0	0	1	0	0	0
[18] Draft a text based on the outcome of prewriting activities	4	10	4	11	6	10
[20] Practice specific rhetorical patterns	9	5	4	9	5	1
[21] Practice various text-types	12	5	3	4	6	6
[22] Rewrite a text for another purpose	1	0	0	0	0	0
[24] Proofread and edit a draft for grammar and rhetorical structure	0	0	0	0	0	0
[25] Write a multi-draft, essay-length text	0	0	0	0	0	0
[26] Read and respond to the ideas/ language of another's draft	0	0	0	0	0	0

課題	Power On	Unicorn	Big Dipper	Vivid	Exceed	Genius	Voyager	Practical	Prominence
(n)	26	11	29	17	41	24	20	16	34
[15]	19	0	1	5	39	7	12	6	21
[16]	1	0	1	0	0	4	0	0	0
[17]	2	0	1	0	0	0	0	4	0
[18]	8	7	2	1	2	18	7	5	14
[20]	0	10	3	0	0	1	0	0	1
[21]	14	1	2	5	16	1	3	5	3
[22]	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[24]	0	0	1	0	0	0	0	0	0
[25]	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[26]	0	0	0	0	0	1	0	0	0

課題	Planet Blue	Interface	New Access	Daily	Sunshine	Mainstream	Cosmos	Magic Hat	計
(n)	44	60	38	26	39	39	17	28	687
[15]	21	5	0	9	9	0	9	8	252
[16]	7	8	0	4	0	1	2	4	35
[17]	7	6	0	0	0	3	1	1	26
[18]	17	25	2	3	11	18	4	7	196
[20]	6	3	5	1	3	1	1	9	77
[21]	9	6	7	3	6	3	3	8	131
[22]	4	0	0	0	1	0	0	1	7
[24]	0	0	0	0	0	0	0	0	1
[25]	0	0	0	0	0	0	0	3	3
[26]	4	1	0	0	0	0	0	0	6

(注) (n) は表 2, [] 内の番号は資料 2 に対応する。

習指導要領の記述内容を満たし、ライティングの観点から学習者の「実践的コミュニケーション能力」を育成するためには、自由英作文の推敲作業や書き直しなど書く過程を重視し、読み手を想定して書く活動を取り入れて、教科書内の自由英作文の課題を活用する必要があると考えられる。

6 結論

本研究では高等学校ライティング教科書における「書くこと」の課題を2つの観点から比較分析した。教科書分析① (RQ1 に対応) では、ライティング教科書において、「書くこと」の課題がどのように設定されているか、23冊の教科書を分析した。その結果、ライティング教科書の主な特徴として、① 制限作文重視の教科書 (5 冊)、② 和文英訳重視の

教科書 (9 冊)、③ 自由英作文が比較的多い教科書 (5 冊)、④ 誘導作文が比較的多い教科書 (7 冊) の4タイプが示された。23冊の全体的な特徴では、和文英訳 (34.54%) よりも制限作文 (37.92%) の課題の占める割合が多かったが、各教科書の課題設定の特徴を見てみると、制限作文を重視している教科書 (5 冊) よりも和文英訳を重視している教科書 (9 冊) の方が多いことが示された。また、制限作文や和文英訳と比較すると、誘導作文と自由英作文の課題の占める割合は少なかった。

次に、教科書分析② (RQ2 に対応) では、現行の学習指導要領の記載事項および「書くこと (ライティング)」の具体例が、どのように教科書内でライティング課題として具現化されているか検証した。教科書分析①と同じ23冊の教科書を分析した結果、自由英作文の課題として、自分の考えなどを整理して書く活動や、文章の構成や展開に留意しながら

ら書く活動は設定されていたが、自由英作文を書き直す活動や読み手を想定して書く活動を設定している教科書は少なかった。そのため、「実践的コミュニケーション能力」を育成するためには、教科書内の自由英作文の課題にこのような活動を取り入れていくことで、教科書のアダプテーションに結びつけることができると思われる。

さらに、自由英作文に至るまでのプロセスを重視した段階的な指導が必要であると考えられる。そのためには、教科書内の制限作文や和文英訳を用いて、作文に必要な知識や技法を系統的に学習させるのと同時に、徐々に自由英作文の語数を増やすなどしながら、積極的に自由英作文の機会を増やすことが望まれる。

また、ライティング教科書では、制限作文や和文

英訳を多く設定している傾向が見られた。今後、教科書ごとに課題の選択と配列にパターンがあるかさらに詳しく検証する必要があるが、Dykstra and Paulston (1967) では誘導作文の有効性が示されていることから、制限作文や和文英訳から自由英作文への橋渡しとして教科書内により多く誘導作文の課題を取り入れ、活用する可能性が示唆される。

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、選考委員の先生方、特に羽鳥博愛先生に厚く御礼申し上げます。また、研究の構想段階からご指導いただいた筑波大学の久保田章先生に心より感謝申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * Byrne, D. (1979). *Teaching writing skills*. London: Longman.
- * Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- * Dykstra, G., & Paulston, C. (1967). Guided composition. *English Language Teaching*, 21, 136-141.
- * Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: From theory to practice*. New York: Oxford University Press.
- * 深澤清治. (2009). 「教材を見る視点」. 三浦省吾・深澤清治 (編). 『新しい学びを拓く英語科授業の理論と実践』 (pp.80-91). 京都: ミネルヴァ書房.
- * Grant, N. (1987). *Making most of your textbooks*. London: Longman.
- * Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * 北内薫. (1985). 「制限作文」. 沖原勝昭 (編). 『英語のライティング』 (pp.130-170). 東京: 大修館書店.
- * Kobayakawa, M. (2008). English writing activities for practical communication abilities: Comparative analyses of writing tasks in English I textbooks. *JABAET Journal*, 12, 5-20.
- * Kobayakawa, M. (2009). *A comparative study of writing tasks in Japanese high school English textbooks*. Unpublished master's thesis, University of Tsukuba, Ibaraki, Japan.
- * Kobayakawa, M. (2011). Analyzing writing tasks in Japanese high school English textbooks: English I, II, and writing. *JALT Journal*, 33(1), 27-48.
- * 小室俊明 (編). (2001). 『英語ライティング論』. 東京: 河源社.
- * Littlejohn, A. (1992). *Why are English language teaching materials the way they are?* Doctoral dissertation, Lancaster University, Bailrigg, Lancaster, UK.
- * McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- * 文部科学省. (2009). 『平成21年度以降使用高等学校教科書編集趣意書 外国語(ライティング)編』. Retrieved from <http://www.textbook.mext.go.jp/shuishi/pdf/21h-writing.pdf>
- * 文部省. (1999). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』. 東京: 開隆堂.
- * 中野達也. (2009). 「分量編」. 金谷憲 (編). 『教科書だけで大学入試は突破できる』 (pp.99-168). 東京: 大修館書店.
- * 新里眞男 (編). (2000a). 『高等学校新学習指導要領の解説 外国語』. 東京: 学事出版.
- * 新里眞男 (編). (2000b). 『改訂高等学校学習指導要領の展開 外国語科編』. 東京: 明治図書.
- * 野田哲雄. (1991). 「書くことの指導」. 堀口俊一 (編). 『現代英語教育の理論と実践』 (pp.97-104). 東京: 聖文社.
- * Rivers, W.M. (1981). *Teaching foreign language skills* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- * 手塚司. (1997). 「ライティング教科書におけるタスク類型分析」. 『中部地区英語教育学会紀要』. 17, pp.95-102.
- * Tomlinson, B. (Ed.). (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Tomlinson, B. (Ed.). (2002). *Developing materials for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * 和田稔. (1997). 『日本における英語教育の研究: 学習

指導要領の理論と実践』. 東京：桐原書店.

* 渡辺敦司.(2010).「一橋の発行中止などでシェアに変
動：2010年度高校教科書採択状況—文部省まとめ

(下)』.『内外教育』5967, pp.4-11. 東京：時事通信社.

* 山根邦雄.(1993).「ライティングの教科書に望む」.『英
語教育』2月増刊号, pp.44-45. 東京：大修館書店.

資 料

資料 1：ライティング課題の具体例

(1) 制限作文

(a) ディクテーション

英語を聞いて下線部を補い、文を完成させなさい。

Nana looked sad when she _____. She had lost her contact lens and _____, though she was looking for it
_____. Will knew how she felt, so he told her that _____ with glasses.

(b) 転換

分詞構文を用いて、次の文を書きかえなさい。

Because they didn't know who he was, they didn't speak to him.

(c) 文結合

以下の 2 文を適当な接続詞を使って結びつけなさい。

She graduated from the University of Hawaii. She was employed as an assistant English teacher in Japan.

(d) 空所補充

() に適切な関係代名詞・関係副詞を入れなさい。

Yesterday, I happened to see a classmate of my junior high school; () was a pleasant surprise.

(e) 英問英答

上の学校新聞の記事を読んで、次の質問に英語で答えなさい。

When was the school festival held?

(f) 語句整序

() 内の語句を並べ替えなさい。

今日出来ることは明日に延ばすな。Don't (what / you / put off / can / tomorrow / till) do today.

(g) 付加拡充

※いろいろな修飾語句や節などを付け加えて文を長くする。

(例) The prize will be a vase.

The prize will be a beautiful vase.

The prize will be a beautiful old crystal vase.

(h) 空所補充形式のサマリー・ライティング

以下のパラグラフは「姓名のローマ字表記」に関するエッセイの要約です。要約の手順を参考にして、文中の空欄
を埋めなさい。次に音声聞いて確認しなさい。

Japanese names, when written in *romaji*, are usually given in the Western name order.

(1) _____ reversing our names. For one thing, (2) _____.

For another, (3) _____; it gives Westerners a big advantage over Japanese people. These are
the reasons why I maintain that (4) _____.

(2) 誘導作文

(i) 空所補充

下線部に適当な語句を入れて、自分自身のことについて書いてみよう。

Walking on the streets in my town, I see many _____.

(j) 英問英答

次の質問に英語で答えなさい。

Do you eat breakfast every day?

(k) 付加拡充

次の各文を読み、文を 3 つずつ付け加えて書け。

1. (例) My friends went to a French restaurant.

A. They ate crepes.

B. They drank wine.

C. They got sick during dinner.

2. Hawaii always has a lot of tourists.

A.

B.

C.

(3) 和文英訳

(l) 1 文の和文英訳

次の日本語を英語で表現しなさい。

私は、シャーロック・ホームズが事務所を置いていた、ロンドンのベーカー街を訪れたいといつも思っていました。

(m) 日本文を見て 1 文埋める問題

下線部に適切な語句を補い、日本語と同じ内容の文にしなさい。

インターネットがなければ、私たちの日々の生活は今日ほど便利ではないだろう。

If _____, our daily life would not be as convenient as it is today.

(4) 自由英作文

(n) 自由英作文など、決められたテーマについて自分の考えを書く活動

あなたのクラスメートを紹介する英文を書いてみよう。

(例) Ayako is one of my friends. We call her Aya-chan. She is very friendly. She is good at writing poems.

新学年の始まりは 4 月と 9 月ではどちらがよいかについての意見を述べなさい。

資料 2 : Commonly Used Types of Writing Tasks (Hyland, 2003, pp.114-115)

- [1] Extract information from a written text
- [2] Generate word lists for writing
- [3] Brainstorm/speedwrite to generate ideas
- [4] Create spidergrams/mind maps for prewriting
- [5] Combine sentences provided in materials
- [6] Identify the purpose and use of a text
- [7] Practice construction of simple and complex sentences
- [8] Reorganize jigsaw texts or scrambled sentences
- [9] Complete gapped paragraphs with target structures/lexis
- [10] Complete unfinished texts
- [11] Analyze an authentic text for patterns and features
- [12] Practice use of metalanguage to identify parts of texts (e.g., topic sentence, thesis, introduction, transition)
- [13] Practice identifying genre stages and presentation
- [14] Compare texts with different purposes/structures/audiences
- [15] Create a parallel text following a given model
- [16] Create a text using visual information
- [17] Negotiate an information gap/opinion gap to construct a text
- [18] Draft a text based on the outcome of prewriting activities
- [19] Participate in a dialog journal exchange
- [20] Practice specific rhetorical patterns (narrative, description, argument, process, etc.)
- [21] Practice various text-types (letters, summaries, criticisms)
- [22] Rewrite a text for another purpose (i.e., change the genre)
- [23] Revise a draft in response to others' comments
- [24] Proofread and edit a draft for grammar and rhetorical structure
- [25] Write a multi-draft, essay-length text
- [26] Read and respond to the ideas/language of another's draft
- [27] Research, write, and revise an essay-length text for a specific audience and purpose
- [28] Research, write, and revise a workplace/disciplinary text

(注) 今回分析した 23 冊の教科書内に設定されていた課題は網掛けで示した。(5) その他の課題は Hyland (2003) の枠組みで「書くこと」の課題として分類できる。(5) その他の課題はプレライティング課題として設定されていた ([1], [2], [3], [4], [7], [8], [9], [10], [12], [14])。

資料 3：高等学校学習指導要領（ライティング）と Hyland (2003) の分析基準 (Kobayakawa, 2009)

高等学校学習指導要領		Hyland (2003)
記述内容	活動の具体例	
1. 目標：情報や考えなどを，場面や目的に応じて英語で書く能力を更に伸ばすとともに，この能力を活用して積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる。		
2. 内容 (1) 言語活動 ア 聞いたり読んだりした内容について，場面や目的に応じて概要や要点を書く。	□教師やクラスの他の生徒の話や作文，新聞記事，テレビやラジオのニュース，情報通信ネットワークから得られた情報や考えなどを聞いたり，読んだりして理解し，整理し，まとめ，読み手にわかるように概要や要点を英語で書く。	[1] Extract information from a written text
イ 聞いたり読んだりした内容について，自分の考えなどを整理して書く。	□聞いたり読んだりした内容が事実を述べたものであるか，書き手の考えや気持ちを述べたものであるかを判断し，それについて自分がどう考え，どんな意見や感想をもったかを整理して主体的に書く。 □友人の被災を新聞で知り，お見舞いの手紙を書く。 □投書に対する回答（アドバイス） □早期英語教育に対する意見表明	[18] Draft a text based on the outcome of prewriting activities
ウ 自分が伝えようとする内容を整理して，場面や目的に応じて，読み手に理解されるように書く。	□自分の考え，感想，意見，事実の説明，情景の描写など，読み手によくわかるように筋道を立てて書く。 □日記を書く。 □スピーチ原稿の場合，相手が自分の主張を理解しやすくするために例を挙げたりして，説得の仕方を工夫して書く。 □課題研究の発表の場合，データをそろえ，相手に納得させられるような論理的な文章を書く。	[22] Rewrite a text for another purpose (i.e., change the genre) [27] Research, write, and revise an essay-length text for a specific audience and purpose
(2) 言語活動の取扱い ア 話されたり，読まれたりする文を書き取ること。	○ディクテーション ○ノート・テイキング	
イ 考えや気持ちを伝えるのに必要な語句や表現を活用すること。	☆I think, in my opinion, I'm sure, などの表現を活用する。 ☆文と文とのつながり，パラグラフの組み立て方，パラグラフ間の関連，趣旨の展開のさせ方などに注意しながら書く。	
ウ 文章の構成や展開に留意しながら書くこと。	☆聞いたことの趣旨を汲み取り，自分で調べ，新しい情報や自分の考えを書く。 ☆話されたことについて書く。 ☆読んだことについて書く。 ☆書かれたことについて話す。 ☆書かれたことについてさらに読む。	[15] Create a parallel text following a given model [20] Practice specific rhetorical patterns

3. 内容の取扱い (1) 聞くこと、話すことおよび読むこととも有機的に関連付けた活動を行うことにより、書くことの指導の効果を高めるよう工夫するものとする。	☆文型や文法事項の理解のための練習や和文英訳の作業だけでは不十分であり、言語材料を活用して情報や考えを伝えるために書く活動を中心に行う。 ☆1回書いて終わりとするのではなく、書き加えたり、書き改めたりしながら、少しずつ話題や内容を豊かにしたり、文や文章を練り、段落構成なども考えながら改善していく過程を重視して書く。	[17] Negotiate an information gap/opinion gap to construct a text [19] Participate in a dialog journal exchange [26] Read and respond to the ideas/language of another's draft
(2) 言語材料の学習だけにとどめず、情報や考えを伝えるために書くなど、書く目的を重視して指導するものとする。その際、より豊かな内容やより適切な形式で書けるように、書く過程も重視するよう配慮するものとする。		[18] Draft a text based on the outcome of prewriting activities [23] Revise a draft in response to others' comments [24] Proofread and edit a draft for grammar and rhetorical structure [25] Write a multi-draft, essay-length text [26] Read and respond to the ideas/language of another's draft

(注) 高等学校学習指導要領の活動の具体例は、☆印：文部省（1999）、○印：新里（編）（2000a）、□印：新里（編）（2000b）から抜粋した。今回分析した教科書で設定されていた課題は網掛けで示した。

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

東京都／立教大学大学院博士課程在籍 行森 まさみ

概要

本研究の目的は、(1) 高校生の英語での会話における対人コミュニケーションへの意識と動機づけの関係、(2) 指導・練習という教育介入を受けることによる、意識と動機づけの変化を明らかにすることである。(1)については、言語行動よりも非言語行動により多く依存しており、「話し手として相手に返してもらえるような話題選びや話し方」、「聞き手として、興味・関心を示しながら質問をする」などという相手にも話しやすい配慮をするという点において特に改善の余地が見られ、それらは動機づけとも関係していた。(2)については、指導・練習後、言語行動に対する意識の高まりが確認され、実際の会話にもそれが表出している例が見られた。しかし、動機づけについては、教育介入による意識の変化のみが動機づけに影響を与えているとは言いきれないことが明らかとなった。

1 はじめに

日本人英語学習者のスピーキング指導において、文法・語彙を含む表現の指導や発音などの音声指導の研究が多くなされてきている。これらは主に話し手のために必要な知識・スキルの指導であり、意味伝達のために重要なものである。しかし、日常的な会話には必ず話し手と同時に聞き手が存在するものであり、発話された意図を聞き手が解釈、フィードバックをして適宜話者交代を図ったりしながら両者が会話に貢献することによって成り立っている。よって、話し手の育成のみならず、聞き手との相互行為を念頭に置き、お互いへの配慮をするという対

人コミュニケーション要素の指導は不可欠である。また、日本人が英語を学ぶのは今や英語の母語話者と話すためだけでなく、むしろ世界の非母語話者と思疎通を図るためだと言われている。したがって、英語学習者が英語の母語話者をまねて話すことだけでなく、人間の根底に存在するであろう、ある程度共通した対人コミュニケーション行動と、話し手と聞き手の相互行為という原理に気づき、意識して話すことも求められているのではないだろうか。

さらに、英語での会話が少しでも充実したときに感じる達成感からくる有能性、他者からの関心や他者との相互作用からくる対人関係性を充実させることにより、英語スピーキング活動に対する学習の動機づけが変化することも期待できる。

そこで本研究では、会話を円滑に進めるための対人コミュニケーションを意識することによって、高校生の英語での会話がいかに変化するかを分析すると同時に、会話における動機づけとの関係を調査し、検証する。

2 先行研究

2.1 対人コミュニケーション

会話の中で話し手の発話における意味の表出と解釈の原理のメカニズムを初めて明示的に示した Grice (1975) は、「協調の原理」(cooperative principles)の基本的な概念として、正常な会話というものは話し手と聞き手の協力的行為であり、コミュニケーションにおいては発話が何かの目的や方向に向かって進むような原則が両者の間に働いてい

るとし、それに応じて必要とされる貢献をするものであるとしている。さらに Grice は、文字どおりの意味を発話に関連する情報と会話の原則に照らすことによって推論的に生成・解釈される意図的な意味である「言外の意味」を「会話の含意」(conversational implicature)と呼んだ。これは状況や相手への配慮などから、文字どおりの意味を超えて相手に意図を伝達することを指している。このような相手への配慮という考え方は Lakoff (1973, 1975), Leech (1983), Brown and Levinson (1987) のポライトネスという概念と深く関係していく。ポライトネスには多様な定義があるが、それを良好な人間関係を築いたり維持するための言語行動とする見方が主流となっている。特に、Brown and Levinson のポライトネス理論では、他者に理解されたい、認められたいという欲求を「ポジティブ・ポライトネス」、他者に立ち入れられたくない、邪魔されたくないという欲求を「ネガティブ・ポライトネス」とし、前者は冗談や仲間うちの言葉使用を含み、後者は敬語使用などを含むとしている。堀他 (2006) は特に日本の英語教育ではポライトネスの研究成果について十分に取り入れられていないと述べており、村田 (2004) は高校の教科書ではポジティブ・ポライトネスの例は非常に少なく、実際に大学生に指導をしたところ、その会話の質と量が上がったと報告している。日本語の研究者もポジティブ・ポライトネスの重要性について述べており (宇佐美, 2001; 滝浦, 2005), 日本人が相手との心的距離を縮めるために相手へ配慮した言語行動を行っているとしている。

2.2 学習者の動機づけとの関係

以上のような、相手または自分の認められたいという欲求を満たすポジティブ・ポライトネス・ストラテジーを積極的に行使することによって、会話への貢献に対する充足感や満足感という心理が英語学習者の動機づけに影響を与えることが考えられる。

外国語学習の動機づけに関する研究では、一般的動機づけ (Gardner, 1985) では教育への示唆が見いだせないとし (Dörnyei, 1994), 授業内タスクなどよりミクロな視点からの研究の必要性 (廣森, 2006; 磯田, 2008) や動機づけを高める要因に関する研究の必要性 (Dörnyei, 2001; 竹内, 2003), 「他者とのかわり」を枠組みに入れることの必要性 (Ehrman, Leaver, & Oxford, 2003) が指摘されている。さら

に、相手とのコミュニケーションにおける成功体験や、よい聞き手の育成が外国語を話そうとする動機づけに影響を与えるという研究もなされている。

3 研究の方法

3.1 目的

以上のような先行研究を踏まえ、本研究では以下の2点をリサーチクエスションとする。

- (1) 高校生の英語での会話における相手への配慮や会話への貢献にはどのようなものがあり、それは英語での会話に対する動機づけとどのように関係しているのか。(現状調査)
- (2) 指導・練習という教育介入を受けることによって、意識と実際の会話や動機づけはどのように変化をするか。(事後調査)

3.2 調査協力者と調査実施時期

本研究の協力者は高校2年生64名で、同じ年度の9月から2月の間に調査を行った。

3.3 手順

(1) 質問紙

言語的要素として、Brown and Levinson (1987) のポライトネス・ストラテジーより、話し手と聞き手によるお互いへの配慮や会話への貢献についての項目を取り入れた。また、非言語行動としてジェスチャーや相手の目を見ることなどは、大坊 (1998) を参考に項目として取り入れた。さらに、動機づけについては廣森 (2006), 磯田 (2008), Dörnyei (2001) の質問項目を参考にし、5件法の質問紙を用意した。

(2) 会話の録音 (現状調査)・分析

調査協力者間でペアを作り、トピックは各ペアで自由に選び (趣味・休日の過ごし方など), その会話の録音を行った。録音されたデータを書き起こし、相手への配慮や会話への貢献などの表出状況の分析を行った。

(3) 質問紙調査の実施・分析

会話録音後すぐに質問紙調査を実施した。このデータを使って現状での会話における意識の状況とスピーキングに対する動機づけの相関性を分析した。

(4) 指導の実施

以上の事前調査の分析より、相手への配慮や会話への貢献を意識しての英語スピーキング練習を毎週1回、計8回実施した。これまで調査協力者たちは英語で話すというどのような単語や文法を使って話すかという話し手としての文の作り方ばかりにとられていたようであるが、今回具体的な指導として、話し手として聞き手のことを考えた話題提供をすることや、聞き手に返してもらえるように聞き手の理解の確認をすること、質問されたら一言でなくできるだけ詳しく話すこと、また、聞き手としては話に関連した質問をしたり、聞き手からも話題提供をすることについての意識を喚起し練習を行った。指導のハンドアウト作成においては、大谷・村田・村田・重光(2009)を参考にした。

(5) 会話の録音(事後調査)・分析

指導後の事後調査として同様に5分ほどの会話を録音し、書き起こして分析を行った。

(6) 質問紙調査の実施・分析

事前・事後の変化を見るために、質問紙調査についても同様に調査を行い、その変化についてt検定を用いて分析し、また相関関係についても検証した。

4 結果と考察

4.1 リサーチクエスション 1

4.1.1 質問紙調査結果(表2参照)

指導前の現状調査では、会話時の非言語行動についての項目で高い意識がなされていた。具体的にはジェスチャーの使用や相手の目を見て話すこと、表情をつけて話したり聞いたりすることなどである。これは、伝えたいことを言語以外で補っているということであり、また、相手に対して「話を聞いている」、「会話を楽しんでいる」などの配慮も表していると言える。それに対して、言語行動については全体として意識が低く、非言語行動の項目間と、 $t = -2.62, p < .05$ で有意に差があった。具体的には、ポライトネス理論で述べられている「相手の名前の呼びかけ」(5件法で平均が1.82)や「冗談」(2.64)、「少しおもしろく話す」(3.10)などは数値が低かった。また、「相手に返してもらえるような話題や話し方をする」(3.30)、「質問をされたらyes/noだけでなく、関連した内容の話をする」(3.15)などの話し手の配慮の要素についても意識が低いと言える。聞

き手としては、「あいづち」(3.84)に関する数値は高いものの、「あいづちだけでなくその話題に関してコメント」(3.56)をしたり、相手に「質問」(3.38)をしたりといった項目は「あいづち」のみより数値が下であり、聞き手も会話に貢献するという意識の低さが明らかになった。同様に、聞き手として「話を聞きながらも、関連した自分のことについて話したり(2.92)、話題を提供する(2.92)」という項目も低く、話し手としても聞き手としても会話に貢献するようもう一言についての意識が低さが確認できた。

4.1.2 録音した会話からの分析

以上の質問紙による結果を踏まえ、実際の会話ではそれがどのような特徴として表出しているかの分析を行った。全体としては、会話の停滞や話題の変更、沈黙が多く見られた。

(1) 聞き手としての質問力

多くの調査協力者たちは、相手がある内容を話したとき、それに対して聞き手として興味・関心があるように適度に反応している。しかし、さらに相手が話した内容について理解を深めたり、もっと知りたいと相手に興味を示したりするための質問が欠落していることも多く、会話がそこで停滞している。これには、英語表現力の欠如も要因の1つとして考えられることも忘れてはいけない。以下はその一例である。

A: I... My club is rock music club.

B: Oh, it's good.

A: Thank you.

B: (laugh) (silence: 5 seconds)

A: My part is vocal and guitar.

B: Oh, it's very cool.

A: (laugh) Ah, we took the third place in the recently game.

B: Oh. It's good. (laugh)

A: (laugh) なに? あとなに? なに?

(silence: 7 seconds)

(2) 相手も興味を持ってくれそうな話題の提供

この調査協力者たちは友人同士、またはある程度お互いを知っているという状況である。そのようなペア同士では相手が興味を持ってくれそうなことの

予測もでき、話題を選ぶことができる場合がある。

A: Oh! Do you like cake? (laugh)

Cake is yummy!

B: Yummy! Very yummy.

A: You Are you? あゆ? your ... making cake?

B: No. Oh! Your making is very yummy. (laugh)

A: Oh! Thank you. (laugh)

このペアはこの後、寿司など食べ物で話題で会話を続けていく。

(3) 相手に返してもらえそうな話し方（相手の理解を確認）

一方的に自分がしたい話をするのではなく、自分が話している内容について相手が理解しているかを確認しながら会話を進めていくのは重要なことである。聞き手自身もわからないところを確かめるといふ方略は必要であるが、話し手もその機会を作ってあげる意識が必要であると思われる。以下の例では、A が自分がとても興味のある江戸時代について話している。しかし、相手のBは質問もできないほど圧倒され、その後の会話はうまく続いていない。

A: I like Edo period. Edo's culture and people is so active and beautiful. The part of Edo period I like the best is the end of the period. The end of Edo period has a lot of famous event and people. I like them way of life. They didn't care themselves, fighting for the future of the county. And they change people's mind. You think they are so cool, don't you? I hope that all Japanese has a hot spirit like them.

B: It's great! (laugh) (clap)

A: Do you like Edo period?

B: Yes, I like, too. But, like you I don't know it like you.

実際の会話からの分析で以上のように会話の継続に行き詰まっている例について特に注目し、いかに双方が会話へ貢献し、協力的に会話を行っていくかという点において指導に活用することとした。

4.1.3 動機づけとの関係

次に、指導前の現状調査時において、相手へのどのような配慮の意識が会話に対する動機づけと関係しているのかを分析した。言語・非言語要素と動機づけに関する項目との相関係数は表1のとおりである。

話し手の言語行動として、「相手に配慮をした話題選びや話し方をする」という意識と動機づけに係する満足感や達成感にはそれぞれ相関係数が $r = .43, p < .01$, $r = .49, p < .01$ と中程度の相関があった。また、「質問をされたときにもう一言つけ加えて返し、会話へ貢献する」という意識や、「会話を盛り上げるために少しおもしろく話す」という意識も同様で、「あいづちにプラスもう一言」という意識をすることにも動機づけ項目との相関が見られた。話し手としても聞き手としても相手にいかに話をさせやすいようにするかという意識が会話への貢献へつながり、結果として会話が弾むきっかけとなり、満足感や達成感などと結びつくことが考えられる。また、会話を楽しむという充実感と相関が見られたものの中には、「オーバーに話したり、リアクションをとったりする ($r = .36, p < .01$)」や、非言語行動のジェスチャー ($r = .35, p < .01$) などがあるが、これらは英語での会話に限らず、高校生が普段日本語で行う会話と重なるものである。

この結果から、英語での会話の動機づけを少しでも高める会話の要素を認識し、意識させる教育的介入として、以上に挙げたような項目に焦点を置いて指導を行うこととした。

4.2 リサーチクエスチョン 2

初回調査時から指導・練習（詳細は「3.3 手順(4) 指導の実施」を参照）を経て実施した事後調査の結果は以下のとおりである。

4.2.1 質問紙調査結果

表2の変化量はt検定の結果の数値を示したものである。指導の前後において特に大きな変化が確認されたものは、「聞き手にも会話に参加してもらえよう話し手からの配慮」や「もう一言つけ加えて話し手も聞き手も会話に貢献」というような、指導で焦点を置いた項目とほぼ一致している。練習によって意識が高まったという効果が見られたと言える。また、聞き手として「相手の話へのリアクシ

■ 表 1：言語・非言語行動と動機づけに関する項目の相関係数（事前調査時）

	思ったより話せた満足感	「話した」という達成感	もっと話せるようになりたい期待感	「楽しんだ」という充実感
言語行動（話し手）				
相手によって、何をどこまで話すか考えて話した	.15	.24	.14	.25*
相手に返してもらえそうな話題や話し方をした	.43**	.49**	.49**	.30*
相手の好きなことを話題にしたり、相手のわかることを話題に入れた	.34**	.36**	.40**	.22
話をしながら、ときどき相手の名前を呼びかけた	.19	.09	-.19	-.03
質問をされたら yes/no だけでなく、関連した内容の話を詳しくした	.32*	.34**	.31*	.07
少しおもしろく（少しオーバーに）話した	.34**	.39**	.38**	.26*
少し高いトーン・テンションで話した	.30*	.23	-.05	.37**
冗談もまじえながら話した	.27*	.32*	.30*	.31*
言語行動（聞き手）				
「うん、うん」などとあいづちを打った	.12	.15	.04	.21
あいづちだけでなく、その話題に関して何かコメントした	.37**	.34**	.29*	.24
あいづちだけでなく、その話題に関して質問をした	.47**	.44**	.36**	.22
話の内容に合わせて適度にリアクションをした	.30*	.33**	.26*	.24
おもしろかったり、驚いたときは少しオーバーにリアクションをした	.24	.12	.16	.36**
相手の話の腰を折らないようにした	.14	.23	-.09	.07
話を聞きながらも適度に、自分のことについて話した	.38**	.32*	.02	.14
話を聞きつつも、話題も提供した	.28*	.27*	-.06	.18
話を聞きながら、相手に共感した	.34**	.41**	.29*	.32*
相手の話に賛成できない場合は、やんわりとした表現でそれを伝えた	.21	.19	.01	-.07
非言語行動				
身振り・手振りなどのジェスチャーを使った	.25*	.34**	.16	.35**
相手の目を見て話した	.04	.15	.21	.11
相手の目を見て聞いた	.08	.19	.31*	.15
感情を伝えられるように、表情をつけて話した	.24	.39**	.01	.25*
感情が伝わるように、表情をつけて話を聞いた	.16	.24	.22	.30*

(* $p < .05$, ** $p < .01$)

ンや共感」といった項目についての意識が高まった結果となり、アクティブに聞くという姿勢への変化があったと考えられる。事前調査では非言語行動が

言語行動より高かったが、今回は有意差は認められなかった。動機づけの項目については達成感と期待感の伸びが確認できた。

■ 表2：質問紙調査の結果（平均・標準偏差・変化量）

	事前調査		事後調査		変化量
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
言語行動（話し手）					
相手によって、何をどこまで話すか考えて話した	2.79	0.88	2.79	1.06	0.01
相手に返してもらえるような話題や話し方をした	3.30	0.92	3.62	0.74	2.21*
相手の好きなことを話題にしたり、相手のわかることを話題に入れた	3.61	1.01	3.94	0.78	2.09*
話をしながら、ときどき相手の名前を呼びかけた	1.82	0.83	1.73	0.81	-0.63
質問をされたら、yes/no だけでなく、関連した内容の話を詳しくした	3.15	0.96	3.58	0.77	2.76**
少しおもしろく（少しオーバーに）話した	3.10	1.18	3.32	1.03	1.12
少し高いトーン・テンションで話した	3.41	1.17	3.61	1.07	0.99
冗談もまじえながら話した	2.64	1.25	2.83	1.26	0.87
言語行動（聞き手）					
「うん、うん」などとあいづちを打った	3.84	0.82	3.82	1.07	-0.11
あいづちだけでなく、その話題に関して何かコメントをした	3.56	0.96	3.56	1.01	0.02
あいづちだけでなく、その話題に関して質問をした	3.38	1.07	3.83	0.85	2.67**
話の内容に合わせて適度にリアクションをした	3.43	0.97	3.77	0.96	2.02*
おもしろかったり、驚いたときは少しオーバーにリアクションをした	3.05	1.20	3.77	1.00	3.69**
相手の話の腰を折らないようにした	3.33	1.01	3.29	1.03	-0.22
話を聞きながらも適度に、自分のことについても話した	2.92	0.98	3.30	0.88	2.34*
話を聞きつつも、話題も提供した	2.92	0.90	3.11	0.88	1.19
話を聞きながら、相手に共感した	3.49	0.81	3.79	0.83	2.03*
相手の話に賛成できない場合は、やんわりとした表現でそれを伝えた	2.36	0.78	2.44	0.96	0.51
非言語行動					
身振り・手振りなどの、ジェスチャーを使った	3.56	1.22	3.80	1.22	1.14
相手の目を見て話した	3.43	0.92	3.95	0.90	3.27**
相手の目を見て聞いた	3.49	1.06	3.88	0.92	2.20*
感情を伝えられるように、表情をつけて話した	3.23	1.19	3.41	1.04	0.91
感情が伝わるように、表情をつけて話を聞いた	3.75	0.85	3.88	1.13	0.70
動機づけ					
思ったより話せたと思う【満足感】	2.93	1.15	2.83	1.00	-0.53
「英語で話をした」という達成感があった【達成感】	3.13	1.02	3.47	0.85	2.04*
もっと話せるようになりたいと思った【期待感】	4.36	0.93	4.64	0.48	2.24*
会話を楽しんだ【充実感】	4.26	0.85	4.36	0.94	0.64

(* $p < .05$, ** $p < .01$)

4.2.2 録音した会話からの分析

事前調査時には話題の変更、会話の停滞や沈黙が多く見られていた。伝えたいことが英語ですぐには出てこないという状況については大きな変化はないようであり、そのために起こる沈黙は事前調査と同様に事後調査でも生じていた。しかし、事後調査での変化としては、1つの話題について（または関連した話題について）長く話す例が多くなっていたこ

とが挙げられる。これは話し手がそれについてもう一言付け加えて詳しく話そうという意識と、聞き手がその話題に関連した質問などをしようとする意識が働いた結果ではないかと考えられる。同じような理由によって、会話の停滞も回避されている例が見られた。以下は、事前調査時に聞き手としてその内容について質問などがうまくできなかった調査協力者B（「4.1.2 (1) 聞き手としての質問力」の会話例）

の事後調査時のものである。(ペアの相手は前回と異なる。)冬休み中の旅行について互いに話した後の会話で、相手のAに質問をしながら、それに関連した自分のことについても話をし、さらに相手からの質問に対してももう一言付け加えて答えている。

B: Next time... where do you want to go? In Japan.

A: Ah, I want to go Hiroshima.

B: Oh, nice. Why, why?

A: Because its beautiful ... scenery.

B: Ah, I... I think so too. I ... want to go to Kyoto.

A: Why?

B: I like Japanese style. Food, kimono とか (laugh)
特に food (laugh)

4.2.3 動機づけとの関係

指導・練習をして言語行動についてその意識が高まった項目とそうでない項目(変化量に有意差がある項目とない項目:表2参照)とで、それぞれ動機づけとの相関を検証した。表3がその結果である。意識が高まった項目はほぼ動機づけの項目と関係性があるが、意識の高まりが確認できなかった項目で

■ 表3: 言語行動の意識と動機づけとの相関係数(事後調査時)

	思ったより話せた満足感	「話した」という達成感	もっと話せるようになりたい期待感	「楽しんだ」という充実感
意識が高まった項目(事前—事後)				
相手に返してもらえそうな話題や話し方をした	.47**	.40**	.40**	.31*
相手の好きなことを話題にしたり、相手のわかることを話題に入れた	.35**	.39**	.39**	.32*
質問をされたら yes/no だけでなく、関連した内容の話を詳しくした	.33**	.35**	.30*	.15
あいづちだけでなく、その話題に関して質問をした	.50**	.48**	.38**	.23
話の内容に合わせて適度にリアクションをした	.31*	.35**	.28*	.35**
おもしろかったり、驚いたときは少しオーバーにリアクションをした	.22	.01	.31*	.40**
話を聞きながらも適度に、自分のことについて話した	.40**	.32*	.01	.01
話を聞きながら、相手に共感した	.34**	.42**	.29*	.35**
意識の高まりが確認されなかった項目(事前—事後)				
相手によって、何をどこまで話すか考えて話した	.10	.20	.04	.20
話をしながら、ときどき相手の名前を呼びかけた	.20	.11	-.15	-.12
少しおもしろく(少しオーバーに)話した	.35**	.40**	.36**	.25*
少し高いトーン・テンションで話した	.30*	.20	.01	.36**
冗談もまじえながら話した	.26*	.36**	.30*	.31*
「うん、うん」などとあいづちを打った	.12	-.10	.01	.15
あいづちだけでなく、その話題に関して何かコメントした	.40**	.36**	.29*	.30*
相手の話の腰を折らないようにした	.05	.12	.10	-.05
話を聞きつつも、話題も提供した	.30*	.28*	.09	.22
相手の話に賛成できない場合は、やんわりとした表現でそれを伝えた	.15	.20	.08	.08

(*p<.05, **p<.01)

も、動機づけと相関があった。具体的には「少しおもしろく話す」($r=.40, r=.36$, ともに $p<.01$) や「冗談もまじえる」($r=.36, p<.01, r=.30, p<.05$) などで、達成感や期待感といった動機づけの中でも特に高まったとされる項目との相関が見られた。よって、指導・練習という教育介入による意識の変化のみが動機づけを高めているとは言えない結果となった。

5 結論と課題

事前調査では、英語での会話時に意識することとして、言語行動よりも非言語行動により多く依存していたことがわかった。これは非言語行動で相手への配慮を表したり、伝えたいことを英語で伝えきれないことに依拠する一種の方略であるが、具体的な言語行動の方略の意識が薄かったとも考えられる。実際の会話では、質問紙調査での意識の低さ同様、「話し手として、相手に返してもらえよう話題選びや話し方」、「聞き手として、興味・関心を示しながら質問をしていく」などの点において特に改善の余地が見られた。これらの項目の中には動機づけの質問項目とも相関が高いものもあった。そこで、特に、動機づけと関連し、話し手も聞き手も話しやすいような配慮の意識を喚起し、実際にどのような会話の流れの中で配慮をすると会話の貢献につながるかという教育介入を行ったところ、「プラスの一言」や「話題選び」、「相手に返してもらえよう話し方」などの指導・練習を行った言語要素については事前調査と比較して意識の高まりが見られた。また、実際の会話における分析では、1つの（または関連した）話題を維持し、会話の停滞を回避す

る例が見られた。しかし、動機づけについては、教育介入による意識の変化のみが動機づけに影響を与えるとは言いきれない結果となった。対人コミュニケーションの意識は教育介入によって高めることはでき、実際の会話にも変化は見られるが、動機づけを高める要因との関係性についてはさらなる検討・調査が必要であると思われる。

対人コミュニケーションは、英語のスキルや得点アップに直接結びつくものではないかもしれないが、指導・練習の段階で、調査協力者たちは自分が言いたいことだけに集中するのではなく、相手のことを考えて互いに会話に協力する姿勢が見られた。このことから、中学・高校生の初期英語学習者の実践的な言語活動の中でこの意識を取り入れることによって、現在求められているコミュニケーション力、人間力を高める教育的きっかけになることを期待したい。

本研究の課題として、対人コミュニケーションの意識における実際の会話での表出状況について、さらに詳細にしていく必要がある。話題の変換や話者交代における頻度や発生状況を見るといったような細かな談話分析をすることで、より具体的かつ効果的な指導・練習方法の提案につながるとと思われる。

謝 辞

この研究の機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方に厚く御礼申し上げます。特に担当していただいた小池生夫先生、また、ご指導をいただきました平賀正子教授に心より感謝申し上げます。さらに、この研究に協力をしてくれました生徒の皆さんに深く感謝します。ありがとうございました。

参考文献（*は引用文献）

- * Brown, P., & Levinson, S. (1987 [1978]). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * 大坊郁夫. (1998). 『しぐさのコミュニケーション—人は親しみをどう伝えあうか—』. 東京：サイエンス社.
- * Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- * Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

- * Ehrman, M.E., Leaver, B., & Oxford, R.L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313-330.
- * Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- * Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J.L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics; Speech acts* (pp.41-58). New York: Academic 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。

* 堀素子・津田早苗・大塚容子・村田泰美・重光由加・大谷麻美・村田和代。(2006).『ポライトネスと英語教育：言語使用における対人関係の機能』。東京：ひつじ書房。

* 磯田貴道。(2008).『授業への反応を通して捉える英語学習者の動機づけ』。広島：溪水社。

* Lakoff, R. (1973). The logic of politeness: Or, minding your p's and q's. In C. Corum, et al. (Eds.), *Papers from the ninth regional meeting of the Chicago linguistic society*. (pp.292-305). Chicago: Chicago Linguistic Society.

* Lakoff, R. (1975). *Language and woman's place*. New York: Harper & Row.

* Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.

* 村田和代。(2004).「第2言語語用能力習得に与える影響と効果：ポジティブポライトネスの指導を通して」、『語用論研究』第6号, 57-70. 日本語用論学会。

* 大谷麻美・村田和代・村田泰美・重光由加。(2009).『Keep Talking—Strategies for interpersonal communication：今まで気づかなかった会話のコツ』。東京：マクミラン・ランゲージハウス。

* 竹内理。(2003).『より良い外国語学習法を求めて：外国語学習成功者の研究』。東京：松柏社。

* 滝浦真人。(2005).『日本の敬語論—ポライトネス理論からの再検討』。東京：大修館書店。

* 宇佐美まゆみ。(2001).「二一世紀の社会と日本語：ポライトネスのゆくえを中心に」、『月刊言語』第30巻, 第1号 (2001年1月号), 20-28. 東京：大修館書店。

資料・・

資料1：質問紙「コミュニケーションに関するアンケート」

コミュニケーションに関するアンケート

以下の項目について、英語で会話をしていた時に自分が意識したり、心がけたことについて1～5の段階で回答してください。

- | | |
|---|----------------------------|
| 5 | とてもしていたと思う・とても意識した |
| 4 | ややしていたと思う・少し意識した |
| 3 | していたかどうか、どちらとも言にくい |
| 2 | あまりしていなかったと思う・あまり意識しなかった |
| 1 | まったくしていなかったと思う・まったく意識しなかった |

【自分が話をするとき】

1. 相手にわかりやすく話そうとした
2. 伝えようとする気持ちを持って話した
3. 時には身振り・手振り、ジェスチャーを使った
4. 相手の目をしっかり見て話した
5. 相手の目をあまり見すぎないで話した
6. 少しおもしろく（少しオーバーに）話した
7. 少し高いトーン・テンションで話した
8. (6, 7を受けて) わざとらしくしすぎないで話した
9. 冗談もまじえながら話した
10. 感情を伝えられるように、表情をつけて話した
11. 話の要点をわかりやすく話した
12. 話にオチをつけた
13. 話の起承転結があるようにした
14. 順序立てて話すようにした
15. 1人で長く話しすぎないようにした
16. あまり自分の話ばかりしすぎないようにした
17. 相手によって、何をどこまで話すか考えて話した
18. 相手に返してもらえるような話題や話し方をした
19. 相手の意見を尊重した上で、自分の意見を話した
20. 相手の好きなことを話題にしたり、相手のわかることを話題に入れた
21. 文法的に正しい英語を話すようにした
22. 話をしながら、ときどき相手の名前を呼びかけた
23. 相手から質問をされたら、yes/noだけでなく、関連した内容の話を詳しくした

【相手の話を聞くととき】

24. 笑顔など表情をつけて話を聞いた
25. 「うん、うん」などとあいづちを打った
26. あいづちだけでなく、その話題に関して何かコメントをした
27. あいづちだけでなく、その話題に関して質問をした
28. 相手の目を見て聞いた
29. 相手の目を見すぎないで聞いた
30. 話の内容に合わせて適度にリアクションをした
31. おもしろかったり、驚いたときは少しオーバーにリアクションをした
32. 相手の話の腰を折らないようにした
33. 話を聞きながらも適度に、自分のことについても話した
34. 話を聞きつつも、話題も提供した
35. 話を聞きながら、相手に共感した
36. 相手の意見を尊重した
37. 相手の話に賛成できない場合は、やんわりとした表現でそれを伝えた
38. 相手の話に賛成できない場合も、賛成しているように聞いた
39. 相手の話が理解できないときは、聞き返して確認をした
40. 個人的な内容など、つっこんだことは質問しないようにした

5 分間英語で会話をしたことに関する感想について、それぞれ 5 段階で当てはまる度合いの数字で回答してください。

強く思う 5 ← 4 — 3 — 2 → 1 まったく思わない

41. 思ったより話せたと思う
42. 言いたいことが英語でなかなか言えず、苦労した
43. 話す相手がネイティブではなく、同じくらいの英語力なのであまり緊張しなかった
44. 「英語で話をした」という達成感があった
45. もっと話せるようになりたいと思った
46. 楽しかった
47. 相手の人がちゃんと聞いてくれたので、話しやすかった
48. 授業や日常生活の中で、もっと英会話ができる機会があるといいと思った
49. 会話を続けるためには、話す側だけでなく聞く側の心がけも大切だと思った
50. 中学から勉強している単語や文法は使えると思った
51. 会話で使える表現力をもっとつけたいと思った
52. 英語力も大切だが、会話では相手との協力も大事だと思った

～Tips for Conversation 2～

相手に興味を示そう

相手が話すことに対して、「あいづちを打って聞く」というのはほとんどの人がしています。
そこで、自分の感想や感情を表す言葉を入れてみたり、その内容で興味を持ったところについて相手に質問したりしてみましょう。このような感想や質問は、「あなたの話に興味がありますよ」というシグナルになります。

Mami: How was your weekend?

Yuki: It was great. I went to Tokyo Disneyland.

Mami: Oh, that's nice. Did you have fun?

Yuki: Yes! I enjoyed the night time parade. I took a lot of pictures.

Mami: Who did you go with?

Yuki: With my family. How about you? How was your weekend?

1. 質問の表現例

相手の話について詳しく尋ねる表現

How was it?	(それ、どうだった?)
Where is it?	(それ、どこ?)
How did you like it?	(それ、良かった?)

相手に話を振る表現

How about you?	(あなたは、どう?)
What about you?	(あなたは、どう?)
How is your family / homework?	(ご家族／宿題は、どうですか?)
What do you think about this?	(これについて、どう思う?)
What are your thoughts on this?	(これについて、どう思う?)

5W1H の質問でもっと詳しく尋ねることができます

what / where / who / when / why / how

2. 質問を考えてみよう

1. I went to Hakone with my family last month.
2. I have a dog. It's really cute.
3. I belong to the dance club.

3. 実際にペアでやってみよう

How was your weekend?

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

概要

新潟県立柏崎翔洋中等教育学校 SELHi 研究『自立的・自発的学習者の育成を目指した中高一貫リーディングプログラムの開発』は、英検2級取得者は自立的学習者である、と定義づけ、研究を行ったが、統計的に定義を実証するに至らなかった。今回はその継続研究として、英検2級取得直後と2級取得後1年経過した同じ生徒の読解および語彙ストラテジー意識調査を分析し、生徒が自立的学習者となりうる転換点を探し出すことを目的とした。各ストラテジーから3要因〔トップダウン (TD)、トップダウン+ボトムアップ (TD + BU)、ボトムアップ (BU)〕の計6つの質問項目群を抽出し、分析を行った。その結果、2級取得直後と2級取得1年後でともに整合性が示された質問項目は読解 BU、語彙 BU、読解 TD + BU の3群であった。次に読解と語彙ストラテジー意識の変化を検討するため、下位尺度得点の平均点を比較した。この結果、読解 TD ($r = .50, p < .01$)、読解 TD + BU ($r = .77, p < .001$)、語彙 TD ($r = .51, p < .001$)、語彙 TD + BU ($r = .63, p < .001$) の4群で有意であったが、読解 BU と語彙 BU では有意でなかった。最後に読解および語彙の下位尺度間における2級取得直後と1年後の関係を検討し、読解と語彙との間で中程度の相関が認められた。認知ストラテジーならびにメタ認知ストラテジー意識の変容は、自立的学習者の特徴である、スキルの自動化が図れるレベルに達しておらず、2級取得1年後では英文読解における自立的学習者への変容は期待できないと結論づけた。

1 はじめに

前任校である新潟県立柏崎翔洋中等教育学校は、平成19年度より文部科学省 SELHi 事業に指定された。「英語のリーディングにおいて、中学段階の英語から高校段階の英語へとスムーズな移行に必要なものは何か」を研究するため、研究テーマを『自立的・自発的学習者の育成を目指した中高一貫リーディングプログラムの開発』と設定し、語彙や文法などの基礎・基本をきちんと身につけ、徐々に要点把握やパラフレーズなどのトップダウン的な読み方の指導が効果的であると考えた。この研究の概要ならびに考察は以下のとおりである（柏崎翔洋中等教育学校, 2010）。

2 先行研究の概要

生徒の英語力を示す実験〔語彙サイズテスト・速読値・GTEC 読解スコアとストラテジーアンケート（読解・語彙）〕を用い、各学年成績上位群・中位群・下位群の各ストラテジーにおける意識調査をした。GTEC とは、英語で具体的に何ができるのかを試す英語熟達度テストである GTEC for STUDENTS（ベネッセコーポレーション）を示す。

3群に分けた目的は、生徒数が各学年80名前後であるが、標準偏差の幅が一般の高等学校と比較して著しく広く、各学年を1つとした分析では、その成果が他校に還元できないと判断したためである。語彙サイズテストは望月（2003）を使用した。

2.1 読解ストラテジーアンケート

Oxford (1990) が作成した SILL (Strategy Inventory for Language Learning) を、日本人英語学習者対象用に書き換えた飯島 (2000b) を用いて実施した。このアンケートは5段階尺度形式で60項目あった。主因子法による因子分析を行ったところ多因子性が認められず、60項目全体の変動の主成分を示す一般因子が抽出された。このため、この研究では主成分分析による因子分析 (回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法) を行った。天井効果およびフロア効果を示した項目はなかった。

一般因子の係数で得点を標準得点に変換した主成分得点を求めた。各学年と成績群における比較の分散分析を行ったところ、成績上位群は各学年とも第1回調査から第4回調査まで一貫して平均値を上回り、読解ストラテジーに対する意識が高いと言える結果となった。第1回の3年生 (3期生) を除き、2, 3年の成績中位群は平均値を上回るが、4年以降は平均値を下回る。この結果は、生徒が取り組む英文の難易度と関連し、読解ストラテジーにおける「高1ギャップ」と読み取ることができる。本校が中高一貫校である点を踏まえると、一般の高校生は入学時に、さらに中学段階の英文とのギャップを感じると推測できる。

生徒のトップダウン形式 (以下 TD) とボトムアップ形式 (以下 BU) の読解ストラテジーに関する意識を調査するため、60項目中から各14項目を抽出し、分析を行った。学年別成績群別読解ストラテジー主成分得点の分析結果と、読解ストラテジーの TD・BU 要点把握の分析結果により、成績上位群は全学年を通じて TD・BU とともに意識が高い結果となった。

言語学習成功者の傾向として、メタ認知ストラテジーが大きくかかわっており (Wenden, 1998)、メタ認知知識を有する学習者は、

- 1) 自分はどのような学習者であるか、
- 2) 自分に与えられた課題がどのようなものであるか、
- 3) 課題をこなすためには、どのストラテジーをどのように使えばよいのか、

を理解している、と述べている。各学年成績上位群は、与えられた英文に対してどのような読み方がその内容を把握する上で適切か判断できると推察され、自立的学習者であると考えられる。

各群の特徴を表1にまとめた。

■ 表1: 各群の特徴

<成績上位群の特徴>
・ TD < BU から TD = BU へと変化 (類推の精度が増す/ TD, BU の自動化が図られる)
・ 英語の学習が楽しい
<成績中位群の特徴>
・ TD < BU のまま推移 (双方ともに上昇するが、BU 能力が不足するため自動化が図れない)
・ TD による類推は不正確な傾向
・ 英語学習は成績の善し悪しで感情が左右される
<成績下位群の特徴>
・ TD < BU のまま推移 (双方ともに上昇するが、BU 能力が不足するため自動化が図れない)
・ TD による読解の意識は薄い傾向
・ 英語学習は苦手な傾向

2.2 語彙学習ストラテジーアンケート

アンケート項目は田中 (2006) の5段階尺度形式で53項目を用いた。天井効果やフロア効果を示した項目を除いた質問項目の因子分析 (因子抽出法: 主因子法, 回転法: バリマックス法) を行った。この結果、固有値の推移を見ると多因子性は認められず、一般因子が抽出できた。一般因子の係数で各得点を標準得点に変換した主成分得点を求め、各学年と成績群における比較を行った。分散分析の結果、第1回調査から第4回調査のすべてにおいて学年別、成績群別ともに有意であった。

2.3 その他の調査結果

2.3.1 語彙サイズテスト

選択式のため、解答時間に1問当たり5秒という制限を設けた (2年は2000語レベル60題を5分間、3年は3000語レベル90題を7分30秒、4年は4000語レベル120題を10分間、5~6年は2000~5000語レベル120題を10分間で解答)。英文を読んで日本語を介さずに内容を理解するためには、英語と日本語の自動化の速度を速める必要がある。また、授業の妨げにならないように、10分間で解答できるよう語彙レベルを調整した。

英検取得前後3か月に実施した語彙サイズテストの平均値を表2に示す。

■表2：語彙サイズテストスコアと各級合格者平均

	対象者数	平均値	最大値	最小値
5 級	11	594.0	933	367
4 級	48	816.3	1367	200
3 級	88	1169.3	1800	433
準 2 級	71	1786.9	3792	1167
2 級	28	2531.6	4000	1833
準 1 級	3	3875.0	4042	3583

2.3.2 英検取得級とセンター試験結果

英検取得前後3か月に実施したGTECリーディングスコアとセンター試験250点満点を200点に圧縮した得点、そして語彙サイズテストの平均値を表3に示す。

対象者数は少ないが、高校3年次に英検2級を取得できた生徒のセンター平均値が、ほぼ例年のセンター試験平均値に近いことから、英検2級取得はセンター試験で平均点を獲得できるレベルに到達していると言える。また、前述表2の準1級取得者の語彙サイズテスト平均点と英検2級取得2年後の生徒の平均点が近いことから、英検2級取得後、英語学習を2年間継続して行うことで準1級レベルに到達できると言える。

■表3：英検取得級とGTEC(R)，センター試験結果(200点圧縮)，語彙サイズ

	対象者数	GTEC(R) 平均値	センター 平均値	語彙サイズ
2 級取得 1 年未満	10	195.9	129.7	2849.9
2 級取得 1 年後	28	219.0	151.0	3314.0
2 級取得 2 年後	17	250.6	175.0	3742.7

2.3.3 研究の問題点

読解ストラテジー調査は調査対象者数に対する質問項目数が多く、因子の抽出ができなかった。通常、因子分析を目的に調査を行う場合、調査対象者数は質問項目数の最低でも2倍を要することを考えると、研究の初期段階でこの過ちを修正できなかった点が悔やまれてならない。

要点把握やパラフレーズはTD的な読み方であると一般に解釈され、この研究でもこれらをTD

として分析を行った。学習者は語彙や文構造を正確に把握した上で段落や文全体の内容をまとめる作業を行っている。飯島(2000b)によると、これらの方略は「情報統合因子」に分類され、背景的知識を活用した理解や予測、テキスト内容に基づく予測、読解過程における自己の予測や解釈にかかわるもので、TDとBUの両面にかかわる項目を含んでいる、と述べている。また、Block(1986)は情報の統合能力を優れた読み手の特徴として指摘しているが、この因子は学習者の読解力と密接にかかわっていると推察される。

語彙ストラテジー調査は、天井効果フロア効果を示した質問項目が16個あり、特に生徒の社会性を問う質問項目が軒並みフロア効果を示した。田中(2006)で使用された質問項目は海外の研究で使用されたものの日本語版であったため、日本人英語学習者の学習環境には不適當な内容であったと言わざるを得ない。

語彙サイズテストはスコアを見る限り、生徒の学習状況に応じて順調に推移したと考えられる。しかしながら、調査が授業の進度に支障をきたすことを考慮し、最大10分間で実施できるテストに設定した。1000語レベルの問いはなじみのある語で正答率が高かったため、4年生(高1相当)の語彙サイズテストスコアが極端に高い値を示した。このことから、所要時間は12分30秒であるが、1000～5000語レベルによる調査が高等学校では望ましいと考える。

3 研究の構想

3.1 自立的学習者

柳瀬(2006)は英検各級合格者2000名を対象に英語学習と英語使用に関するアンケート調査を行い、各級合格者の特徴や傾向を分析した。学習時間の調査では、英検5級合格から2級合格までは増加するが、その後は学習時間が増加する学習者と減少する学習者の2極化が見られた。学習時間の最も多い分野については、英検5級から準2級合格者は書くこと(書いて覚えること)が中心で、2級合格者以降は読むことが中心であった。また、学習使用教材の調査では、指導者から与えられた教室内教材から多様な教室外教材へと級が上がるにつれ変化した。各級合格者の特徴や傾向から、英検準2級合格者と2

級合格者との間には、英語学習に対する学習者の意識の違いが生じていることを示している。

学習到達度による意識の違いは Carrel (1989) の読解ストラテジーに関する研究でも示されている。初級レベルの外国語学習者は、ボトムアップ処理的な局所的ストラテジー（単語の意味、文の文法的構造、テキストの細部などに注目）使用者ほど読解テストの得点が高く、上級レベルの外国語学習者はトップダウン処理的な全体的ストラテジー（テキストの要点、背景知識、テキスト構成などに注目）使用者の方が読解テストの得点が高い傾向があったと述べている。

柳瀬 (2006) は上記アンケート調査を総括した結果、5 級～3 級合格者は依存型学習者、準 2 級合格者は自立的学習者（前期）、2 級合格者は自立的学習者（後期）、準 1 級～1 級合格者は自立型使用者、と位置づけた。しかしながら、2 級取得直後の生徒の実態を見ると、教師による働きかけが必要な生徒が多く見受けられる。これとは対照的に、2 級取得後 1 年以上経過した生徒の実態を見ると、英語学習に対して主体的に取り組む姿勢が授業内外で見られる。

3.2 メタ認知ストラテジー

言語学習成功者の傾向として、メタ認知ストラテジーが大きく関与していることについては前述したとおりであるが、具体的にメタ認知ストラテジーとはどのようなものであるのか。Flavell (1979) は、メタ認知とは「認知現象の認知、またはその知識のことで、情報の伝達、理解、言語習得、記憶、問題解決など、自己管理が必要なさまざまな場面で重要な役割を果たしている」と解釈している。飯島 (1997) の研究で抽出された「既知情報活用因子」は既知情報を利用してテキストを理解しようとするトップダウン処理にかかわる因子であるとし、既知情報の活用能力は読解力上位者の特徴であると述べている。また水本・竹内 (2009) はメタ認知ストラテジーは認知ストラテジーよりも高い項目難易度推定値を持つ傾向があり、より高次の統制スキルであるとしている。外国語学習成功者の研究を行った竹内 (2003) でも、メタ認知ストラテジーの重要性を成功者が言及していると述べている。

これらの研究報告から、学習者のメタ認知ストラテジー意識を調査することは、学習到達レベルの高

い生徒の特徴をとらえる上で有効な手段であると考ええる。

3.3 スキルとしての英語指導

埼玉県立大学の飯島博之先生を講師に迎え、『日本人 EFL 学習者のリーディング指導に関する考察』と題した講演をいただいた。長年の読解ストラテジー研究の成果として、次の 2 点を挙げている（柏崎翔洋中等教育学校, 2010）。

- 1) 日本人の英語学習には母国語である国語の読解力と英語熟達度の両方が英語読解力に影響を与える。英語熟達度の影響力の方が国語の読解力の影響よりも大きい。
- 2) 中学高校での第二言語指導は、語彙や文法などのボトムアップ処理能力の充実を軸に英文読解ストラテジー指導を行うべき。

現在のところ、先生は読解ストラテジーの研究を中断し、学習者の語彙や文法などのボトムアップ処理能力をいかに身につけさせるか、を研究課題として取り組んでいる。

精神科医である中井久夫先生が著書 (2000) の中で紹介しているドレファス兄弟のスキル理論 (5 段階説) は、看護医療教育で既に採用されている。この理論によると、医療技術はこれらのスキル段階を飛ばすことなく一つ一つ経ながら発達すると述べている。講演の中で英文読解スキルの発達について飯島先生は自動車の運転技術に例えて説明されたが、中井先生の理論と照合すると、表 4 のようになる。

英語教育に携わる者は英語学習に関する事象は英語単独のものにとらえがちであるが、視野を広げると、スキル獲得のプロセスは学習でも運動でも転化可能なプロセスであることが表 4 から読み取れる。

3.4 本研究の課題

本研究は、2 級取得直後と 2 級取得後 1 年経過した同じ生徒の読解ストラテジー調査と語彙ストラテジー調査の結果を分析し、生徒が自立的学習者となりうる転換点を探し出すことを目的とする。この研究における自立的学習者の定義とは、表 4 における第 4 段階到達を指し、ボトムアップ処理能力 (BU) およびテキストの要点や構成などの意識 (TD + BU) が熟達し、これらの自動化が行える状態を指す。

■ 表 4：自動車運転技術とスキル理論

段階	飯島	中井(2000)
第 1 (primary)	自動車教習所通学～初心者レベル。前方のみを確認しながら運転ができる。	文脈不要の要素よりなる。文脈不要の規則(context-independent)に従うスキルを身につけている。
第 2 (secondary)	自動車運転免許取得後 2 年～5 年程度のレベル。景色を眺めながら運転ができる。また、路面状況に応じた運転ができる。	第 1 の内容に加え、文脈依存性(context-dependent)のスキルを身につけている。
第 3 (superior)	自動車運転免許取得後 5 年以上のレベル。運転技術全般の技術を身につけている。また、隣町へ移動する際にベストの条件で到達するにはどのルートでどのように運転するべきか判断できる。	単なる第 1 と第 2 の足し算ではなく、状況に応じ優先順位に従いスキルを使い分けることができる。
第 4 (specialist)	第 3 段階より運転技術が向上している。また、運転の際とっさの状況に対して体が動いて危険を回避できる。	第 3 に加え、直感的に全体的見地から目的を設定し、それに向かって最も良い行動を探ることができる。また、必要があれば第 3 段階に戻って的確にスキルを使用できる。
第 5 (expert)	車と一体になり、車を動かしているのではなく車幅感覚を持って自分が移動していると感じることができる。	スキルは完全に身につけ、意識的な判断は行わなくなる。物事を最も効率的かつ完璧に遂行できる。

生徒のストラテジー意識が変容する学習到達レベルを指導者が知ることは、受動的学習者から能動的学習者への転換点を知ることであり、また教師主導型の学習から生徒主導型の学習へと転換する良い機会である。本研究では、2 級取得という「土台」を築いてからどのような意識的変化を経て、自立的学習者となりうるのかを調査する。

調査対象者：平成19年度から平成20年度の間に英検 2 級を取得し、1 年以上経過した生徒27名。
学年は高 1～高 2 相当の生徒。

実験器具：読解ストラテジー調査は飯島(1996)の 60 項目からなる 5 段階尺度形式(「とても当てはまる」を 5 点,「全く当てはまらない」を 1 点とし、中間段階を 1 点きざみで得点化した)の質問紙を採用した。その中から飯島(1997)で抽出された 3 因子(既知情報活用因子、要点把握因子、構造注目因子)に該当する 18 項目を分析の対象とした。なお、既知情報活用因子はメタ認知ストラテジーである TD に関係しており、要点把握因子は認知ストラテジーである TD + BU に関係しており、構造注目因子は BU に関係している(飯島, 1997)。

中から、水本・竹内(2009)で抽出された 6 因子(自己管理、インプット探索、イメージ化、書き取りによる反復、音声利用による反復、関連化)に該当する 15 項目を分析の対象とした。なお、自己管理およびインプット探索はメタ認知ストラテジーである TD に関係しており、イメージ化および関連化は認知ストラテジーである TD + BU に関係しており、書き取りによる反復および音声利用による反復は BU に関係している(Schmitt, 1997)。なお、読解ストラテジーは各 6 項目なので得点の範囲は 6 点～30 点となり、語彙ストラテジーは各 5 項目なので得点の範囲は 5 点～25 点となる。

上記内容を表にすると、以下のようになる。

■ 表 5：分析対象の各ストラテジーの分類

	読解ストラテジー	語彙ストラテジー
TD	既知情報活用 (項目数：6)	自己管理・インプット 検索(項目数：5)
TD + BU	要点把握 (項目数：6)	イメージ化・関連 化(項目数：5)
BU	構造注目 (項目数：6)	書き取りによる反 復・音声利用によ る反復(項目数：5)

語彙ストラテジー調査は田中(2006)の 53 項目の

■ 表 6：分析対象ストラテジー

<読解ストラテジー>	
TD 6 項目	1 文章を読んでいるとき、自分の持つ背景的知識に基づいて次にどんな内容が来るかを予測する 3 文章中に述べられたことに基づいて、次にどんな内容が来るかを予測する 4 内容を理解する際に、自分の持っている背景的知識・経験を利用している 9 文章を読んでいく過程で、自分の予測の誤りに気づいて予測を修正する 11 文章を読んでいく過程で、自分の予測の正しさを確認する 27 タイトルがあれば、それを読んで文章が何について書いてあるのかを想像する
TD + BU 6 項目	2 文章中に述べられたことに基づいて要点を整理できる 6 文章全体の中で、具体例などが区別できる 17 段落ごとの要点をつかむことができる 18 段落と段落との関係を理解することができる 20 代名詞 (he, she, they, it, that など) の指すものが理解できる 21 副詞 (here, there など) の指すものが理解できる
BU 6 項目	35 文法事項に注意する 37 英文を読む際に、主語・動詞がどれか注意する 38 英文を読む際に知っている基本的構文に当てはめる 40 英文を読む際に関係代名詞 (which, who, that, whom など) に注意する 42 熟語に注意する 43 文の時制 (現在・過去・未来) に注意する
<語彙ストラテジー>	
TD 5 項目	42 覚えた単語を忘れないように、時間の間隔を空けて単語を練習する 48 既知っている単語でも意味を確認するために辞書を引く 49 授業以外でも新しい単語を覚えるためにノートなどに書き込む 51 新しい単語の意味や形をどうすれば覚えられるか知っている 53 試験に直接関係のない単語・熟語でも覚えようとする
TD + BU 5 項目	16 単語を類義語 (意味の似ている語) や反意語 (反対の意味を表す語) と関連させて覚える 17 意味が似ている語や、覚えようとしている単語と一緒に使われる別の単語をまとめて覚える (例: liquid = 「液体」を覚えるときに一緒に solid = 「固体」、gas = 「気体」も一緒に覚える) 25 単語を覚えるため、単語の接辞、語根などについての知識を使う (例: unuseful は un = 否定の意味, use = 使用 (名詞), ful = 形容詞を作る接尾辞 → unuseful = 役に立たない) 27 熟語 (イディオム) の中の単語と一緒に覚える (例: 熟語の by no means = 「決して～でない」の中の単語 means は「手段・方法」という意味も覚える) 29 新しい単語を既知っている単語と結びつけて覚える
BU 5 項目	18 単語のつづり (スペル) を意識して勉強する 20 単語の読み方 (音) を勉強する 22 勉強するときは単語を声に出して (あるいは頭の中で音声に直して) 読んでみる 32 単語は声に出したり、頭の中で音声に直して繰り返して覚える 33 単語は繰り返し書いて覚える

各ストラテジー調査で選出した質問項目には、柏崎翔洋中等教育学校 (2010) において天井効果ならびにフロア効果を示した項目は含まれていない。

分析：因子分析 (因子抽出法: 主因子法分析, 回転法: バリマックス法)

4 結果

4.1 読解ストラテジー 3 要因の分析

読解ストラテジーにおける TD にかかわるメタ認知尺度、TD + BU にかかわる要点把握尺度、BU にかかわる文構造把握尺度の整合性を検討した。その結果、表 7 に示すように、要点把握と文構造把握については、個々の質問項目が目的とする特性を測定する質問項目群であることが確認された。なお、メタ認知については十分な整合性が示されなかったため、チューキーの加法性検定でも検討したが、2 級取得直後は .08、2 級取得 1 年後は .07 でともに有意ではなかった。

■ 表 7：読解ストラテジー 3 要因の尺度の整合性 (N = 27)

	メタ認知 (6 項目)	要点把握 (6 項目)	文構造把握 (6 項目)
2 級取得 直後	.66	.78	.84
2 級取得 1 年後	.58	.78	.82

2 級取得直後から 1 年後に読解ストラテジーの意識が変化したかを検討するために平均点を比較した。その結果、メタ認知と要点把握は表 8 に示すように意識は高まったが、文構造に関しては有意差が認められなかった。

■ 表 8：読解下位尺度得点の平均値 (SD)、相関係数、 t 値 (N = 27)

下位尺度	直後	1 年後	r	t
メタ (TD)	19.26 (4.15)	21.93 (3.66)	.50**	3.54**
要点 (TD + BU)	18.89 (3.64)	22.19 (3.68)	.77***	6.87***
文構造 (BU)	21.93 (3.66)	20.41 (4.53)	.50**	-1.89 n.s.

** $p < .01$, *** $p < .001$

4.2 語彙ストラテジー 3 要因の分析

次に語彙ストラテジーにおける 3 つの下位尺度である TD にかかわるメタ認知尺度、TD + BU にかかわるイメージ化関連化尺度、BU にかかわる書き取り音声利用尺度の整合性を検討した。その結果、表 9 に示すように、書き取り音声利用については信頼性が確認されたが、メタ認知とイメージ化関連化については 2 級取得直後の信頼性は十分でなかった。そこで、チューキーの加法性検定を行ったが、メタ認知の 2 級取得直後は .55 ($p < .01$) で有意だったが、2 級取得 1 年後は .07 で有意にはならなかった。イメージ化関連化の 2 級取得直後についても有意ではなかった。

■ 表 9：語彙ストラテジー 3 要因の尺度の整合性 (N = 27)

	メタ認知 (5 項目)	イメージ化関 連化 (5 項目)	書き取り音声 利用 (5 項目)
2 級取得 直後	.60	.50	.75
2 級取得 1 年後	.30	.84	.64

2 級取得直後から 1 年後に語彙ストラテジーの意識が変化したかを検討するために平均点を比較した。その結果、メタ認知とイメージ化関連化は表 10 に示すように意識は高まったが、書き取り音声利用に関しては有意差が認められなかった。特にイメージ化関連化は項目の 5 段階評定に換算すると 4.44 になることから、ある意味で上限に達している。同様に書き取り音声利用は有意な差にならなかったのは天井効果の可能性があり、このストラテジーの重要性は認識していると言える。

■ 表 10：語彙下位尺度得点の平均値 (SD)、相関係数、 t 値 (N = 27)

下位尺度	直後	1 年後	r	t
メタ認知 (TD)	14.85 (3.38)	16.70 (3.09)	.51**	2.99**
イメージ化関連 化 (TD + BU)	18.89 (2.75)	22.19 (4.29)	.63***	3.00***
書き取り音声 利用 (BU)	19.52 (3.46)	20.11 (3.37)	.50**	.91 n.s.

** $p < .01$, *** $p < .001$

4.3 下位尺度相互の分析

次に、読解および語彙の下位尺度間における2級取得直後と2級取得1年後の関係を検討した。各下位尺度間の相関係数は表11に示すように、2級取得直後と1年後で読解と語彙との間で中程度の相関が認められた。

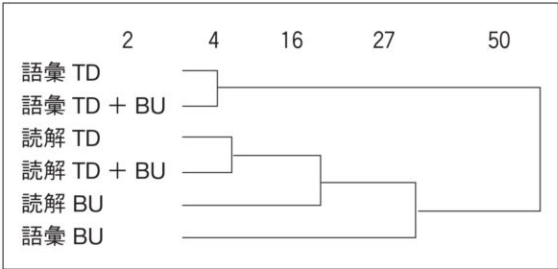
これらの相関関係を読み解くために、ウォード法を用いたクラスター分析を行った。クラスター分析とは、データがある方針のもとで類似しているいく

つかのかたまり（クラスター）を、データ間の距離を定義してグループ化する分析である。分析の結果、図1と図2のツリーダイアグラムを得た。これらによると、読解ストラテジー項目が早期に1つのクラスターを形成するのに比べ、語彙TDと語彙TD + BUは最後まで読解ストラテジーとは結合せず、語彙BUのみが読解ストラテジーと結合した。2級取得直後と2級取得1年後では、読解TD + BUと読解BUの入れ替わりが見られた。

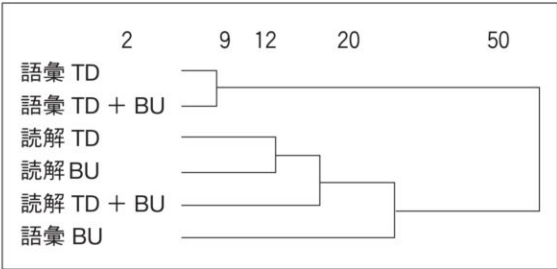
■ 表 11：2 級取得直後と1年後の下位尺度の相関係数 (N = 27)

	2 級取得直後					
	読解			語彙		
2 級取得 1 年後	TD	TD + BU	BU	TD	TD + BU	BU
読解 TD	—	.49**	.44*	.14	-.14	-.13
TD + BU	.25	—	.40*	.38*	.41*	.10
BU	.50**	.51*	—	-.02	.25	.11
語彙 TD	.29	.52**	.66**	—	.30	-.05
TD + BU	.09	.56**	.53**	.49*	—	-.04
BU	.25	.03	.32	.47*	.04	—

p < .01, *p < .001



▶ 図 1：ウォード法による 2 級取得直後のツリーダイアグラム



▶ 図 2：ウォード法による 2 級取得1年後のツリーダイアグラム

5 考察

5.1 読解ストラテジーの変容

2 級取得直後と 2 級取得 1 年後においてメタ認知 (TD) のみが質問項目に十分な整合性が示されなかった。下位尺度得点の変容は有意に推移した。得点の変化を見ると、5 段階評定の値を足したものを項目数である 6 で割ると、5 段階平均は 3.21 から 3.66 へと上昇し、SD の幅が 4.15 から 3.66 へと縮小していることから、2 級取得 1 年後には、実験参加者全体のトップダウン処理による読解ストラテジー意識は

高まったと言える。
トップダウン処理とボトムアップ処理の相互に関連している要点把握 (TD + BU) は、2 級取得直後と 2 級取得 1 年後とともに質問項目の整合性が示された。また、下位尺度得点の変容は有意であり、5 段階評定の値を足したものを項目数である 6 で割ると、5 段階平均は 3.15 から 3.70 へと上昇した。SD の幅に大きな変動が見られないことから、実験参加者全体の要点把握に対する読解ストラテジー意識が高まったと言える。
ボトムアップ処理にかかわる文構造把握 (BU) は質問項目の整合性が明確に示されたが、下位尺度

得点の変容は有意でなく、5段階評定の値を足したものを項目数である6で割ると、5段階平均は3.66から3.40へと減少した。また、SDの幅が3.66から4.53へと拡大しており、意識の変容に個人差が生じていると考えられる。

この変容がボトムアップ処理を無意識で行っている結果である、と肯定的に解釈すると、スキルの自動化が図られていると推測でき、自立的学習者へとストラテジー意識が順調に変化していると読み取れる。これとは対照的に、文構造に注目している集団と注目していない集団の2極化が進行している結果である、と否定的に解釈すると、英語学習の中心が文法や語彙から長文読解などに変化し、文法や語彙学習に注意を払わなくなったと考えられる。本来、自立的学習者は文法や語彙など、細部へのこだわりは欠かさない点を考えると、柳瀬（2006）が指摘する2級合格後に学習時間が増加する学習者と減少する学習者の2極化と関連性があると推測する。

5.2 語彙ストラテジーの変容

2級取得直後と2級取得1年後の質問項目の整合性は書き取り音声利用を除いて示されなかった。

メタ認知（TD）の下位尺度得点の分析では有意に推移し、5段階評定の値を足したものを項目数である5で割ると、5段階平均は2.97から3.34へと変化した。また、SDの幅が縮小していることから、実験参加者全体のストラテジー意識が高まったと言える。2級取得直後は質問項目の整合性が示されたが、2級取得1年後は整合性が示されなかった。質問項目を見ると、学習時間に余裕がある生徒が採用可能な学習方法である。2級取得直後に目にする英文の語彙レベルと2級取得1年後の英文の語彙レベルでは難易度は高くなり、その結果質問項目の整合性が示されなかったと推測する。

2級取得直後は整合性が示されなかったが、2級取得1年後の調査では十分な整合性が示されたイメージ化・関連化（TD + BU）の質問項目は、語彙学習の広さや深さを尋ねる項目である。中学校や高等学校の定期考査では、語彙に関する問題はテキスト内で使用された意味や表現を問うものが一般的であり、類義語や反意語を尋ねる問題は極めて少ない。柏崎翔洋中等教育学校（2010）で定期考査の成績は常に上位であるが、模擬試験など、初見の問題になると極端に成績が下がる生徒を分析したとこ

ろ、語彙学習に深みがなく、常にその場限りの暗記型学習にとどまっていた。イメージ化・関連化の変容は、語彙学習が単なる考査対策のための学習にとどまらず、学習者自らが語彙学習に対し積極的に取り組んでいる姿勢を示していると考えられる。下位尺度得点の分析においてもイメージ化・関連化尺度は有意であり、5段階評定の値を足したものを項目数である5で割ると、5段階平均が4.44であった。

書き取り・音声利用（BU）の質問項目は2級取得直後は整合性が示されたが、1年後は示されなかった。また、下位尺度得点の分析は有意な差がなかった。しかしながら、5段階評定の値を足したものを項目数である5で割ると、5段階平均は3.90から4.02へと推移していることから、高いストラテジー意識レベルを保持していると言える。水本・竹内（2009）は、書き取りや音声利用による語彙習得は語彙学習の基本であることから、有意でないものの、他のストラテジーとの関係を調べるため因子分析にあえて取り入れている。

5.3 読解および語彙の下位尺度間の関係

読解BUは語彙BU以外のすべての質問項目と中程度の相関が認められた。2級取得直後は相関がなかった語彙TDや語彙TD + BUとも2級取得1年後には相関が認められた。前述の飯島先生の「中学高校での第二言語指導は、語彙や文法などのボトムアップ処理能力の充実を軸に英文読解ストラテジー指導を行うべき」（柏崎翔洋中等教育学校、2010）という助言を裏づける結果となった。

2級取得直後は相関があった読解TDと読解TD + BUは、2級取得1年後には相関がなかった。この変容は2級取得直後では推測読みや概要把握などのトップダウン的な読解に対するストラテジー意識が高まったが、英文の難易度が高くなり、これらのストラテジーの使用頻度が減少した結果、ストラテジー意識も低下したと考える。

クラスター分析によると、2級取得直後と2級取得1年後において、結びつきの大きな変容は見られなかった。興味深い点は、語彙BUと読解BUが読解TDと読解TD + BUを支えている構図である。水本・竹内（2009）の指摘や飯島先生の助言を図式で裏づける結果となった。

語彙TDと語彙TD + BUが独立した形となっているが、外発的動機づけにより勉強を強いられた学

習者は語彙学習ストラテジーの使用を敬遠し、内発的動機づけが高い学習者ほど語彙学習ストラテジーを多く使い、より長い時間を英語学習に費やす(水本・竹内, 2009) という研究結果から、学習者の内発的動機づけを促す語彙学習指導の改善を行う必要性が示唆される。

6 成果と課題

本研究は、新潟県立柏崎翔洋中等教育学校 SELHi 研究『自立的・自発的学習者の育成を目指した中高一貫リーディングプログラムの開発』の継続研究として、2 級取得直後と 2 級取得後 1 年経過した同じ生徒の読解ストラテジー意識と語彙ストラテジー意識を分析し、生徒が自立的学習者となりうる転換点を探し出すことが目的であった。

本研究から、読解と語彙ストラテジー意識は各 3 要因すべてで順調な高まりを見せた。その中で語彙や文法といったボトムアップ的学習に対する読解と語彙ストラテジー意識は天井効果を示したことから、実験参加者全体がその重要性を認識していると言えよう。問題点として、文構造に注目している集団と注目していない集団の 2 極化が 2 級取得 1 年後に見られる点が挙げられる。学習者の学習到達度は 2 級取得直後から模擬試験などの外部指標でも標準から上級レベルの間で不安定に推移するが、そのレベルから 1 つ上の段階への移行は語彙や文法の深い知識の獲得から、背景知識や上級学習者が持つスキーマの獲得など多岐にわたる。認知ストラテジーを司る読解ストラテジー意識の要点把握ならびに言語学習成功者が意識する特徴的なスキルであるメタ認知ストラテジー意識の変容はスキルの自動化が図れるまで安定しておらず、2 級取得 1 年後では英文読解における自立的学習者への変容は期待できない。2 級取得 1 年後に学習時間の 2 極化が起こるという実験結果を見ても、中級学習者から上級学習者(自立的学習者)への転換点はここにあると言える、完全なる自立的学習者は準 1 級レベル到達時にあると予測する。

読解および語彙ストラテジー意識の変容をスキル獲得という観点から見ると、英語学習の発達過程は一つ一つ段階を踏まなければならないことが明らかとなった。学習者の学習到達度に合わせた効果的な

指導の参考になれば幸いである。仮説ではあるが、本研究結果を参考にした各スキルの発達段階に対応する英検取得級を表 12 に示す。

■ 表 12：英検取得級における学習発達段階仮説

段階	英検取得状況
第 1 (primary) 依存型学習者	5 級～準 2 級取得
第 2 (secondary) 自立的学習者(前期)	2 級取得直後
第 3 (superior) 自立的学習者(中期)	2 級取得 1 年後～2 年後
第 4 (specialist) 自立的学習者(後期)	準 1 級取得
第 5 (expert) 自立的使用者	1 級取得

本研究では一貫して語彙や文法のボトムアップ的学習の重要性を指摘してきたが、受験のためだけの暗記型英語学習を推進しているわけではない。2 級取得から準 1 級取得までの長い道のりを学習者が到達するためには、覚えるだけの学習や受験などの外発的動機づけだけでは不十分であるからである。自立的学習者の育成につながるメタ認知ストラテジー意識を高めるためには、深まりある語彙や文法の指導を実践しながらも、生徒自らが考えるアウトプット活動の充実など、英語を学ぶ目的や楽しさを授業を通じて生徒に伝え、生徒が主体的に学習に取り組む内発的動機づけを行う必要がある。

謝 辞

最後に本研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方、とりわけ貴重なご助言・ご指導を賜りました大友賢二先生に心より感謝申し上げます。さらに、SELHi 運営指導委員に引き続き統計分析ならびに研究論文執筆に並々ならぬご協力をいただきました敬和学園大学の益谷教授にも心よりお礼申し上げます。前任校で講師としてお越しいただきました麗澤大学の望月正道先生、埼玉県立大学の飯島博之先生、筑波大学の卯城祐司先生、そして運営指導委員を 3 年間快諾、協力していただきました加藤茂夫先生、松澤伸二先生、また、本研究に参加していただいた新潟県立柏崎翔洋中等教育学校 1 期生から 5 期生の皆さんに感謝い

たします。全国はもとより、世界に羽ばたく優秀な社会人となってください。

最後になりますが、前任校 SELHi 研究事業に携わっていただいた英語科をはじめとする教職員の皆

様方ならびに新潟県教育委員会の皆様、3年間お疲れ様でした。「翔洋 SELHi 研究は、皆様方のご協力により研究と称するに値する内容で完了した」との報告を添えて感謝申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20 (3), 463-494.
- * Carrel, P.L. (1989). Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal*, Vol. 73, No.2, pp.121-134.
- 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会編著. (2006).『英語教師のための「学習ストラテジー」ハンドブック』. 東京：大修館書店.
- * Flavell, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist* 34, 906-11.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.
- 廣森友人. (2001).「外国語学習における自律学習とそれを支える関連諸要因について」. *HELES JOURNAL I*.
- * 飯島博之 (1996).「日本人 EFL 学習者の読解ストラテジーに関する研究 (1)」. 第35回 JACET 全国大会要綱. pp.343-346.
- * 飯島博之. (1997).「日本人高校生英語学習者の英文読解ストラテジーの特徴とその学年差に関する研究：論説文の読解に関して」.『関東甲信越英語教育学会研究紀要 第12号』.
- * 飯島博之. (2000a).「日本人 EFL 学習者の読解ストラテジーに関する分析」.『茨城工業高等専門学校研究彙報』. 第35号. 別刷.
- * 飯島博之. (2000b).「テキストの難易度が日本人 EFL 学習者の読解ストラテジー使用に及ぼす影響に関する研究」.『関東甲信越英語教育学会研究紀要 第14号』.
- 小池生夫・高田智子・松井順子・寺内一. (2010).『企業が求める英語力』. 東京：朝日出版社.
- 松沢伸二. (2002).『英語教師のための新しい評価法』. 東京：大修館書店.
- 松沢伸二. (2005).「応用言語学と自己決定理論の接点：自律学習の観点から」. *HELES JOURNAL V*.
- * 水本篤・竹内理. (2009).「語彙学習方略と TOEIC スコア—その関係の詳細な考察—」. *TOEIC Research Report Number 4*.
- * 望月正道. (2003).『英語語彙の指導マニュアル』, 212-225. 東京：大修館書店.
- * 中井久夫選集. (2000).『分裂病の回復と養生』, 36-42. 東京：星和書店.
- * 新潟県立柏崎翔洋中等教育学校. (2010).『平成19～21年度 SELHi 研究開発最終報告書』.
- 岡本浩一. (2002).『上達の法則 効率のよい努力を科学する』. 東京：PHP 研究所.
- * Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Richards, J.C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. 129-137. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp.199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- 静哲人. (1999).『英語授業の大技・小技』. 東京：研究社.
- 高島英幸 (編著). (2000).『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』. 東京：大修館書店.
- 高島英幸 (編著). (2005).『文法項目別英語のタスク活動とタスク：34の実践と評価』. 東京：大修館書店.
- * 竹内理. (2003).『より良い外国語学習法を求めて』. 東京：松柏社.
- * 田中洋也. (2006).「語彙学習ストラテジーと語彙定着度に関する一考察」. *HELES JOURNAL VI*, 35-48.
- * Wenden, A.L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19 (4), 515-537.
- * 柳瀬和明. (2006).「英検合格者の英語学習・英語使用状況調査」. *ASTE Newsletter* 55.

到達目標、指導、評価の 一体化の在り方の研究

—PCPP 法による英語で行う授業への英検 Can-do リストの活用—

石川県立金沢桜丘高等学校 教諭 前田 昌寛

概要

平成25年度より、新高等学校学習指導要領が施行される。新指導要領では、(1)授業は英語で行うことを基本とすること、(2)4技能の総合的、統合的指導を行うことが特徴とされる。(1)については、EFLの環境において、JTEが無理なく行える教授法としてPCPP法を本研究では採用し、(2)については、英検Can-doリストを用いた4技能総合・統合タスク型授業を実践した。つまり、PCPP法による英語で行う授業へ英検Can-doリストを到達目標、評価の道具として活用することで、到達目標、指導、評価の一体化の在り方を本研究では扱っている。

PCPP法による英検Can-doリストを活用した授業を実践した結果、生徒の4技能に対する運用能力の自信の度合いは向上し、特に読むことのタスク達成率が向上した。

PCPP法による英検Can-doリストを活用した英語で行う授業の1つのモデルとして提案したい。

1 はじめに

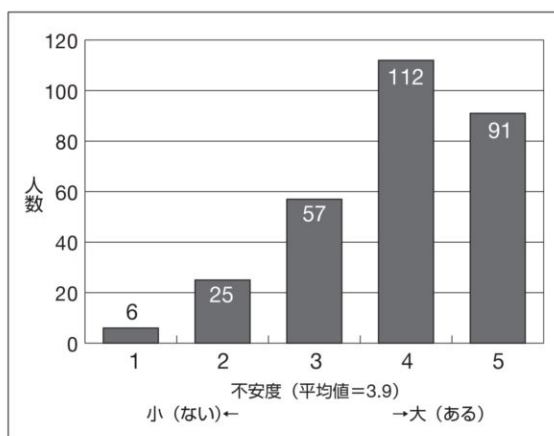
平成25年度より施行の新高等学校学習指導要領(文部科学省, 2010)では、「授業は英語で行うことを基本とする」とうたわれている。「授業は英語で行うことを基本とする」というこの文言の前には、「授業を実際のコミュニケーションの場面とするため」という非常に重要な目的が書かれているが、「授業を英語で行う」方法論ばかりに焦点が当たっているのが現状である。前田(2010b)は、表1のように石川県内の英語教員に対して「英語教育に関する

調査」を行った。その結果、図1に示すとおり、回答のあった48校291名のうち、203名(69.8%)の英語教員が、英語での指導に抵抗感や不安があることが分かった。

■ 表1：英語教育に関する調査①

英語で指導することに「不安や抵抗感」がありますか

1. ない
2. どちらかといえばない
3. どちらともいえない
4. どちらかといえばある
5. ある



▶ 図1：英語教育に関する調査①の結果

さらに表2に示すとおり、「授業を英語で行うことになったときに、あなたが知りたいことは何か」との問いかけに対しては、「大学入試がどう変化するか」、「生徒の学力の変容」、「授業のスタイル」が上位を占めた。一方で、「授業の評価方法」や「年間授業計画」が下位にきているが、これは重要ではないということでは決してなく、重要な事柄である

のに現場では後回しになっていることを示すものだと筆者は考える。このことから、英語で行う授業が、「どこに向かって」進み（到達目標）、「どのように」行われ（指導法）、「どのように」学力を測るか（評価法）を一体的に考え、指導計画や評価方法を練ることが非常に重要だと考える。この3つのポイントを一体的にとらえないと、英語で授業を行う指導法ばかりに焦点が当たってしまい、指導の苦労話や伝統的な教授法を懐かしむ声が大きくなってしまう可能性がある。この研究では、汎用性のある英検 Can-do リストの能力記述文を到達目標として活用し、その能力記述文に基づいて授業をタスク化して実践を行い、後で生徒が自己評価できるシステムの構築をめざす。このシステムを実際に授業にて運用し、生徒の意識および英語運用能力の変化を検証することで、到達目標、指導、評価の一体化に関する1つのモデルを示したい。

■ 表2：英語教育に関する調査②

大学など入試問題がどう変化するか	53.1%
英語で授業を行った場合の、生徒の「学力」の変容	46.9
授業のスタイル・流れ	46.6
大学など入試結果にどう影響が出るか	43.2
効果的な言語活動	40.8
効果的な（補助としての）日本語の使用場面	38.7
効果的で効率の良い授業の準備について	36.0
英語で授業を行った場合の、生徒の「意識」の変容	35.3
授業のための英語力向上の方法	32.2
生徒の学習到達度に応じた授業の在り方（指導体制）	31.5
生徒への予習・復習のさせ方	25.0
効果的なハンドアウト作成法	24.7
授業の評価方法	21.9
（小）中・高の（教員同士の）連携	14.4
英語科内での協力体制の取り方	14.4
宿題の出し方	11.6
新出単語の導入	11.3
年間授業計画	5.8

（選択式、複数回答可）

2 研究の課題・仮説・意義

この研究の課題は、汎用性のある英検 Can-do リストが、実際の学校現場で到達目標として、また自己評価の道具として活用可能であるかどうかを検証することにある。能力記述文は、その表現が抽象的であることから、能力記述文に基づいてタスク化し、タスクの達成率から能力記述文の妥当性を検証する研究がある。妥当性の検証それ自体は意義のあることであり、能力記述文に対する信頼性も向上するであろうが、3年間にもわたり延べ2万人にも上る合格者から集められた貴重なデータを学校現場で生かさない手はない。つまり、英検 Can-do リストの能力記述文を到達目標として活用し、その能力記述文に基づいて検定教科書を使った授業をタスク化し、生徒が自己評価できるシステム構築の可能性を検証することで、Can-do リストを活用した授業の1つのモデルを提案したい。また、仮説として、授業の到達目標が明確になり、指導法がそれらに則したものとなり、明確な達成目標に基づいて自己評価が行われることで、生徒の内心における意識の変化、つまり自己教育力の育成が図られると同時に、生徒のタスク達成における英語運用能力の向上が期待できるのではないかと。英検 Can-do リストは、技能別に構成されていることからそれぞれの技能でその妥当性を検証する研究は見られるが、検定教科書を用い、能力記述文に基づいて授業をタスク化し、自己評価の道具として英検 Can-do リストの活用法を検証する研究は稀少である。

3 英語で行う授業のスタイル

3.1 現状

伝統的な英語教授法では、「説明から訳読」や「説明から問題演習」と教師が主導し、生徒は説明を静かに聞き、その後作業するという構図があり、その作業もコミュニケーション活動と言うよりも単なるプラクティスに終始してしまうことが多かった。このようなスタイルが定着している要因として、Willis (2003) は、「学習者が『安全な』作業だと感じ、教師側にも教えないとちゃんと仕事をしている気にならないという気持ちがある」と指摘している。

これはコミュニケーション能力の育成という観点から見てもさまざまな問題点があり、その反省からコミュニケーションアプローチによる授業スタイルの転換が図られてはいるが、具体的な指導の流れについては、指導者によって多様性が見られる。表3は、実際に石川県内で行われた授業の指導案から流れを抽出したものである。

■ 表3：さまざまな授業の流れ

	指導者 A	指導者 B	指導者 C	指導者 D
導入	オーラル イントロダ クション	オーラル イントロダ クション	オーラル イントロダ クション	本文の CD を聞く
展開	本文の CD を聞く	新出単語 の確認	新出単語 の確認	本文の音読
	本文に関 する Q&A	本文の音読	本文に関 する Q&A	本文に関 する Q&A
	本文の音読	本文に関 する Q&A	本文の音読	本文の音読

指導者 A, B, C については、オーラルイントロダクションから導入が始まっているが、そのうち A と C は本文の内容確認をしてから音読をしている。また、B と D については音読をしてから内容確認に取りかかり、D についてはさらに内容確認が終わってから2回目の音読を行っている。生徒の発達段階や理解度など学校の実情に合わせて、あるいは指導者が授業を行いやすい流れという視点はとても大切であり、授業の流れに多様性があることが当然である。しかし、第二言語習得の理にかなっているか、一つ一つの活動の目的が何であるかは考えなければならない。なぜなら、第二言語習得の理論によって、生徒の言語習得の面からも授業の改善が図られるからである（村野井, 2006）。ここでは、第二言語習得理論の観点から、そして英語で授業を行うという指導者の視点から、そして技能別の英検 Can-do リストを授業へ応用するという目的から PCPP 法と呼ばれる授業スタイルについて概観したい。

3.2 PCPP 法による授業スタイル

3.2.1 PCPP 法とは

村野井（2006）は、「教科書を用いた内容中心の指導は、提示（presentation）、理解（comprehension）、練習（practice）、産出（production）の PCPP の流れで行うことによって、従来の英語指導法を抜本的

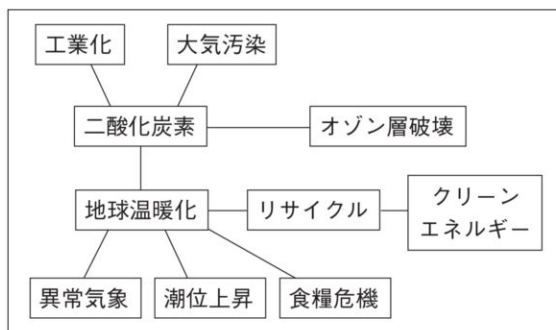
に変更せずに行うことが可能であり、それは第二言語習得の認知プロセスに効果的に働きかけると予測することができる」と指摘している。どのように英語で行われる授業を組み立てたらよいかわからない場合、まずは PCPP の流れを基本として1パートの構成を考えることができる。この PCPP の流れで使われる主な技能は、提示（P）ではリスニングとスピーキング、理解（C）ではリスニングとリーディング、練習（P）ではスピーキング、そして産出（P）ではライティングとスピーキングなどと、新高等学校学習指導要領がめざす「4つの領域の言語活動を有機的に関連付けつつ総合的に指導する」流れに沿っている（文部科学省, 2010）。したがって、この研究では、まず授業は英語で指導することを基本とすること、そしてそれは村野井が指摘するように、英語で指導するには PCPP の流れで行うことによって、EFL の環境において JTE が無理なく実行することが可能であり、PCPP の流れは4技能の統合に適しているということを基盤とする。この4技能を統合した指導の中に、技能別にかかれてある英検 Can-do 能力記述文に基づいてタスク化したものを組み込んでいく。以下、PCPP の詳細について述べる。

3.2.2 Presentation

Presentation は「題材内容に関する背景知識を活性化する活動」と定義され（村野井, 2006）、Pre-reading 活動とも言われる（門田・氏木・野呂, 2010）。門田他によると、「オーラルイントロダクションとは、これから読もうとしているテキスト内容を教師が口頭で生徒に紹介すること」と定義され、この活動によって教師は、これから読もうするテキストの内容を生徒に紹介すると同時に、その内容に関して生徒の興味を喚起することができる。しかし、前田（2010a）は、「オーラルイントロダクションは、教師がこれから読もうとする内容の結論をすべて話してしまうのではなく、あくまでも生徒のスキーマ活性化のために寄与されねばならない」と指摘している。本研究では、この定義と指摘に従い、資料3にあるように、テキストの該当パートの内容を紹介する英文を教師が読み上げ、生徒に話の内容をイメージさせながら大切だと思った単語をメモさせ、どんな話が英文1文でまとめさせた。門田他によると、オーラルインタラクション、pre-reading

questions, 先読み, スキミングとスキニング, セマンティック・マッピングによる指導法も Presentation の段階として考えられる。

セマンティック・マッピングとは、単語の意味の関係を視覚的に蜘蛛の巣状にわかりやすく表すこと（白畑・富田・村野井・若林, 2009）である。例えば、「地球温暖化」についてのセマンティック・マッピングは次のようなチャートが考えられる（白畑他, p.273をもとに作成）。



▶ 図2：セマンティック・マッピング

Presentation の段階として、リスニングやリーディングの前に、背景知識の活性化のために行われる他、3.2.3で述べる Comprehension の段階で、内容の論理構成を意識させるのに適している（白畑他, 2009）。学習者は単なる内容確認の問いに答えるために聞いたり読んだりするのではなく、このセマンティック・マッピングによって論理的に英語を聞く力、読む力、つまり聞き方、読み方そのもののスキルをこの活動によって伸ばすことができると考えられる。

3.2.3 Comprehension

Comprehension は、「教科書の題材内容の理解を中心とした聴解活動および読解活動」と定義され、リスニング、リーディングどちらに関しても情報やメッセージを理解する活動、例えば、スキミング読み、スキニング読み、スラッシュリーディング、キープフレーズ読み、理解度確認などの意味重視の多様な読解活動が行われる（村野井, 2006）。またこの段階は While-reading 活動とも言われる（門田他, 2010）。この研究では、村野井の指摘する「内容重視の読解」、「キープフレーズ読み」を基盤として、主題文を含むパラグラフを生徒に読ませ、主題文にアンダーラインを引かせるタスクを行った。英文の内

容が理解され、その英文が伝えたいこと、パラグラフ内の文構成の働きが理解されれば、主題文にアンダーラインを引くことができると考えた。また、本文に関する内容理解は、教科書に用意されている question を中心に用い、生徒に answer を考えさせる中で、本文の理解を深めていったが、教科書にある 2, 3 つの question だけで内容が深まることは難しいので、display question, referential question を組み合わせて発問を工夫した（田中, 2009）。

3.2.4 Practice

Practice は、「運用能力を高める練習」と定義され、文字から音声、短期記憶から長期記憶へと結びつける「内在化」や「統合」などの重要な第二言語認知プロセスを促進する活動である（村野井, 2006）。この段階は Post-reading 活動とも言われる（門田他, 2010）。この段階では、テキストの音読（reading aloud）が中心となるが、本研究では、Comprehension の段階でまとめたメインポイントを音読練習させて、ペアで相手に伝える活動を行った。その際、しっかりと聞き手に伝わるように音読するよう指導し、聞き手がしっかりと伝達内容を把握できていたかを確認させる取り組みも行った。またペアの相手に伝えた内容をまた別の相手に伝えるリポート活動もあわせて行った。その中で Tell me what your partner said. などの英語を使用させ、「伝達」機能を意識させた。授業では、必要に応じて、語句、本文の音読練習も行った。

3.2.5 Production

Production は、意味ある題材内容について考えたことや学習した事柄を応用して表現したりすることが、主な活動である（村野井, 2006）。読みをライティングなどの他の運用スキルと統合させることであり、そうすることで読みの活動自体が活性化される（門田他, 2010）。本研究では、Can-do 能力記述文に従って、Comprehension の段階で読んだ内容について、印象に残ったことを伝える英文を書かせた。また、この Production の活動の 1 つとして、Dicto-gloss がある。Dicto-gloss とは、まとまりのある英文を教師が読み上げ、生徒は必要なメモを取り、グループでメモを持ち寄って元の英文を復元していく活動（Wajnryb, 1990）である。前田（2008a）によると、リスニング能力、ライティング能力の向

上など統合的な能力向上が認められた。

4 英検 Can-do リストの授業への活用

4.1 英検 Can-do リストの特性

英検 Can-do リストは、英検が2003年5月から約3年の歳月をかけ、延べ20,000人を超える1級から5級の合格者（合格直後）に対し、数回にわたる大規模アンケート調査を実施し、その結果を英検 Can-do リストとしてまとめたものであり、個々に示された各項目は、調査に回答した合格者が自己評価して「自分はこの項目ができる自信がある」と考えたものを、統計的な手法を使って分析したものである（日本英語検定協会ホームページより）。英検 Can-do リストは読む、聞く、話す、書く、の4言語技能別となっている。それらをバランスよく（総合的）かつ有機的に結びつけて（統合的）指導するには、技能間をコミュニケーション活動によって結びつけていく必要がある。つまり、聞いたことを相手に伝えたり、読んだことについて書いたりという総合的、有機的な指導が重要となってくる。

4.2 PCPP 法に基づく授業スタイルと英検 Can-do リストの活用

研究対象とした授業は、3.2で定義したPCPPの流れに従って、表4のように行った。また、英検 Can-do リストに基づき、授業をタスク化した。本研究でいうタスクとは、「常に、コミュニケーション

ンを行う目的を持って英語を使う活動であり、なんらかの成果を導くために行われるもの」と定義される（Willis, 1996）。この定義に従って、コミュニケーションのために、なんらかのゴールが求められるタスクを作成する。上述したように、タスクは「なんらかの成果を導く」ことが要求されるので、日常の授業の中で検定教科書を使うには必ずしもタスクという方法が適しているとは限らない。なぜなら、授業で行われる指導や活動の中にはドリル的な練習の要素が強かったりと、必ずしも「成果を導く」ものばかりではないからである。本研究では、PCPPの流れそして英検 Can-do リストに基づき授業をタスク化することを試みたが、表4にあるとおり、各タスクを達成すれば、英検 Can-do リストの能力を満たすという観点からタスク作成にあたった。

4.3 授業実践

4.2で述べたPCPP法に沿った授業スタイルと各技能の評価規準に基づいて、2010年10月から11月の2か月間、計6パート分、授業12回にわたって授業実践を行った。資料1にあるハンドアウトを用いて、PCPPのそれぞれのタスクを行った。授業の最後に、4技能それぞれについて、到達目標となる能力記述文に対して5段階で自己評価させた。しかし、1パートにつき2回の授業にまたがり、自己評価をパートの最後にまとめて行うのが困難であったため、授業実践9回目より資料2にあるとおり、それぞれのタスクが終わったところで細切れに自己評価をさせるようにした。この方法であれば、タスク

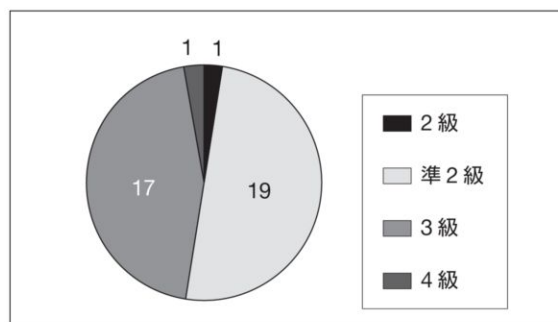
■ 表4：授業の内容

	教科書を用いたタスク	英検 Can-do リスト(2級)	評価規準
P	Oral introduction — 先生の英語を聞いて適切にメモを取り、要旨を英文1文でまとめる。	簡単な内容であれば、英語で行われる授業や研修を理解することができる。(外国の文化や生活の紹介など)	内容をしっかりと把握し適切にメモを取った上で、要旨をまとめることができる。
C	Reading comprehension — 本文の中からキーセンテンスに下線を引く	1つのパラグラフ(段落)において、主題文(段落の主題を伝える文)と支持文(主題文を支える例など)の区別をすることができる。	主題文と指示文をしっかりと区別し、主題文に下線を引くことができる。
P	Reading aloud — 音読練習をした上で、ペアの相手に自分の考える本文の趣旨を伝える。 また、別の相手に他人の意見を伝える。(リポート活動)	簡単な伝言をすることができる。	自分の考えを相手にしっかりと伝えることができる。
P	Writing — 本文を読んで、心に残ったことを感想として書く。	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。	自分の心に残ったことを適切に書くことができる。

が終わった直後なので、自己評価の信頼性も高くなるが、自己評価がタスクとタスクの間にあることで、授業の流れが寸断されてしまう問題点もあった。

5 被験者の英語力

今回の被験者は、石川県内の公立高校2年生41名である。事前に英語能力判定テスト（日本英語能力検定協会）を受験し、研究開始時点での英語能力（一次試験）を測った。図3のとおり、欠席した3名を除き、準2級レベルに到達している生徒は19人（50.0%）で、同じく3級レベルは17人（44.7%）である。最近接発達領域（ZPD）という考え方においては、生徒のレディネスが高まったとき、指導の手助けがあれば次のレベルへ英語力が移行すると考えられる（小池・木下・成田・寺内, 2004）。今回の被験者も、PCPP法による授業への英検Can-doリストの活用によって、到達目標が明確になり、自己評価による弱点の補習により、準2級レベルの生徒がより2級レベルへ、そして3級レベルの生徒がより準2級レベルへと能力が向上することが期待される。この研究では、被験者の約半数を占める準2級レベルの生徒に焦点を当て、能力記述文はZPD効果が期待される2級レベルのものをを用いた。



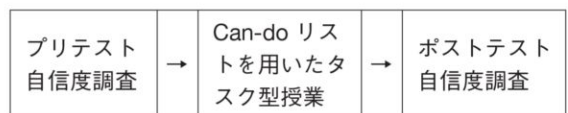
▶ 図3：英語能力判定テストにおける被験者の英語力（一次試験）

6 研究方法

6.1 研究の進め方

被験者の4技能の能力を測定するためのプリテストと、英語使用に対する自信の度合いを測定するための調査を質問紙にて行う。その後、英検Can-doリストを用いた到達目標を提示し、授業内でタスク

を実行しながら自己評価を行う授業を6パート分、12回行う。授業実践が終了したところで、プリテストと同じ形式で4技能に対する能力と、自信の度合いを調査し、タスク達成率並びに被験者の自信の度合いの変化を考察する。



▶ 図4：研究の流れ

6.2 プリ・ポストテストの実施について

英検Can-doリストの能力記述文（2級）をタスク化し、PCPP法の指導の前後でタスク達成率がどう変化するかを検証する。タスク化にあたっては、英検Can-doリストの能力記述文より、聞く・読む・話す・書く分野からそれぞれPCPP法の流れに沿った授業で活用できる項目を選び、それらに基づいてタスクが作成されている（表4）。

【聞くことに関するテスト】

〈能力記述文〉

簡単な内容であれば、英語で行われる授業や研修を理解することができる。（外国の文化や生活の紹介など）

〈プリテスト〉

ALTの先生が、アメリカの高校生の日常生活についてお話をしてくれます。後で、ALTの先生に質問ができるようメモを取り、内容に関する質問を1つ作りなさい。

〈ポストテスト〉

ALTの先生が、アメリカの学校（高校）についてお話をしてくれます。後で、ALTの先生に質問ができるようメモを取り、内容に関する質問を1つ作りなさい。

スクリプトについては、資料4にあるが、プリテストとポストテストでタスクレベルが均等になるように、センテンスの数、1センテンス当たりの長さ、文型、使用語彙をなるべくそろえ、同一ALTに同じスピードで録音してもらったものを2回放送した。

【評価基準】

評価規準	評価基準
● ALT の先生に適切な質問ができるよう話を聞き、適切にメモを取ることができる。(メモは日本語／英語を問わない。)	5 メモを適切に十分取った上で、ALT の話と関連する質問を適切に作っている(メモ数 8～)
	4 メモの量は十分とは言えないが、ALT の話と関連する質問を作っている(メモ数 6～7)
	3 メモは少ないが ALT の話と関連する質問を作っている(メモ数 4～5)
	2 メモはほとんどなく、ALT の話とは無関係の質問を作っている(メモ数 2～3)
	1 メモは全く取れず、質問も作れていない(メモ数 0～1)

評価については、英語を聞いて、適切にメモが取れているかどうかを第 1 の基準とした。その上で、内容と関連する質問が適切に作成されているかを検証することで、被験者がしっかりと内容を把握していることを確かめることができると判断した。したがって、メモの数から 5 段階の評価を行い、かつ質問が内容と関連しているかの 2 段階評価である。例えば、メモは 8 語取れているが、質問文が作れていない場合は評価 1 で、質問文は作れているがメモが 1 つの場合も評価 1 となる。

【読むことに関するテスト】

〈能力記述文〉

1 つのパラグラフ(段落)において、主題文(段落の主題を伝える文)と支持文(主題文を支える例など)の区別をすることができる。

これから読む英文について、「主題を伝える文」に下線()を、引きなさい。

〈プリテスト〉

For some time now, English has established itself as the most commonly used language in the world. Whether for business, science, or international politics, people from around the world are increasingly using English to communicate with one another. Indeed, according to the British government, at least one quarter of the world's population now regularly uses the language. One result has been that more and more English words

are entering other languages. Some countries welcome this addition to their vocabulary. This is because people in these countries regard English words as attractive or even fashionable. Others, however, take a less positive view.

(日本英語検定協会 2010 年度 2 級 第 1 回)

〈ポストテスト〉

Most people know that food, such as hamburgers and fried chicken, usually contains a lot of fat and calories, and that if you eat too much of it, you are likely to put on weight. But do people really know which items on restaurant menus are the most fattening? In fact, research has shown that sometimes even experts cannot tell which foods have the most calories. Therefore, some people have been arguing that there should be laws to make restaurants tell customers exactly how many calories are contained in each item they sell.

(日本英語検定協会 2009 年度 2 級 第 3 回)

評価規準	評価基準
● 主題となる英文を見つけることができる。	5 主題となる英文に下線が引いてある
	4 主題と関連はあるが、言い換えになっている部分など主たる主題文とは言えない
	3 主題と関連はあるが、主題文とは言えない
	2 主題文とは無関係の文に下線が引いてある
	1 下線を引くことが全くできない

【書くことに関するテスト】

〈能力記述文〉

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。

あなたは英語の授業で、「印象に残った出来事を書く」という宿題が出ました。最近あった学校行事を 1 つとりあげ、それについて 5 文以上の英語で書きなさい。

(例) 修学旅行 文化祭 3S 歩行(長距離歩行) スポーツ大会

※ポストテストでは、プリテストで書いた以外の行事を選ぶよう指示してある。

評価規準	評価基準
●要件を満たし、適切に自分の気持ちを表現することができる。	5 タスクで求められている要件を満たし、英文にほぼ誤りがない
	4 タスクで求められている要件を満たしているが、小さな誤りが若干ある
	3 タスクで求められている要件を満たしているが、言いたいことを伝えるのに、大きくは支障のない誤りがある
	2 タスクで求められている要件を満たしているとは言えず、言いたいことを伝えるのに支障を来す点が多い
	1 タスクで求められている要件を満たしているとは言えず、言いたいことを伝えるのに支障を来す誤りが目立つ

書くことのタスクには5分間の制限時間を設けてある。評価5から3までは、タスクの要求する「印象に残ったこと」を「5文以上」という条件を満たしており、誤りの度合いによって評価する。また、評価2・1は、タスクの条件を満たさず、いわゆる global error によって伝達に支障を来すものと定義する。

【話すことに関するテスト】

簡単な伝言をすることができる。

(例：Tell Jane to call me back. / Tell John I can't go to the meeting today.)

〈プリテスト〉

あなたは担任の先生と話をするために職員室に行きました。しかし、担任の先生が不在だったので、隣の席の ALT に、自分が来たことを担任の先生に伝えてもらえるよう英語で頼んでください。

〈ポストテスト〉

ホームステイ中、あなたは友達の家電話をかけました。しかし、外出中だったので、友達が帰ったら電話をかけてもらえるよう家の人に英語で頼んでください。

上記のタスクを課し、1人ずつ IC レコーダーに録音させた。

評価規準	評価基準
●要件を満たし、適切に依頼する英語を言うことができる。	5 英文の機能も文法にも誤りがない (例) Tell him to call me back. Tell my teacher that I came.
	4 英文の機能には問題がないが文法的誤りが若干ある (例) Tell him to call to me. Tell my teacher that I come.
	3 英文の機能も文法にも誤りがあるが、伝達には支障がなくタスクの条件を満たしている。 (例) Tell call to me. Tell him call me. Say my teacher I came.
	2 英文の機能にも文法にも誤りがあり、伝達に支障の可能性が高くタスクの条件を満たしているとは言えない。 (例) Tell him I call me. Tell my teacher to come.
	1 英文の機能も文法も誤りが目立ち、伝達に支障がありタスクの条件を満たしていない。 (例) Call me him. Speak my teacher.

話すことについては、「伝言」という言語機能を考慮し、〈tell + 人 + to〉などの言語形式を第1の判断基準とし、評価5から3までは機能的には問題はなく、評価2・1では機能的に問題があり、ミスコミュニケーションを引き起こす可能性があるものと定義する。

6.3 自信の度合い調査

また、プリテストとポストテストにおいて、以下の項目について被験者の英語使用に対する自信の度合いを質問紙にて調査した。調査の目的は、到達目標として掲げた4項目について、指導の前後で、被験者の自信の度合いがどう変化したかを確かめるためである。

【1 聞く】簡単な内容であれば、英語で行われる授業や研修を理解することができる。
(外国の文化や生活の紹介など)

【2 読む】1つのパラグラフ(段落)において、主題文(段落の主題を伝える文)と支持文(主題文を支える例など)の区別をすることができる。

【3 話す】簡単な伝言をすることができる。

【4 書く】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。

「よくできる」= 5, 「だいたいできる」= 4, 「ある程度できる」= 3, 「少しできる」= 2, 「ほとんどできない」= 1とした。

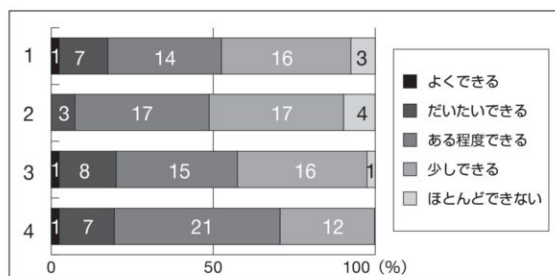
7 結果と考察

図5, 図6が示すとおり, 指導の前後で被験者の英語使用に対する自信の度合いは大きく変化した。6.3で提示した5ポイントを最高とした自信度調査にて, 研究開始時点では4技能とも2ポイント台だった自信の度合いが, 研究終了時には3ポイント台へと推移した。いずれも0.5ポイント以上の伸びであり, タスクを繰り返すうちに, 達成目標となる4項目への自信の度合いを上げることに成功している。

「聞くこと」については, 「(読まれるスピードが速い)」などの声が最初は聞かれたが, 回を重ねるごとに集中力ともとれる落ち着きが見られるようになった。

「読むこと」では, 初めの方は解答を言うと「あー」というため息混じりの声が聞かれたが, その声も最後は聞かれなくなった。

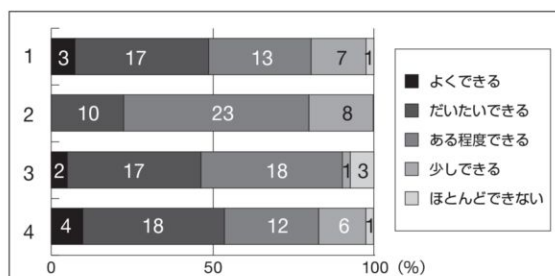
「話すこと」, 「書くこと」については, 被験者は最初からそれ程抵抗なく行っていた。しかし, 「ある程度できる」という控えめな表現から「だいたいできる」と自信を持ち始めた生徒が増加したことは, どんなトピックやテーマでも自信を持って取り組めるという確信に変わったようである。教師からの一方的な評価ではなく, 到達目標に向かって自己評価を繰り返すことは, 自己の英語運用能力の弱点を段階的に把握することとともに, 前回まではできなかったことが今回できるようになったことにも気がつく機会を与えることができたと考ええる。



1 聞く	2 読む	3 話す	4 書く
2.68	2.46	2.80	2.93

(注) ほとんどできない=1, 少しできる=2, ある程度できる=3, だいたいできる=4, よくできる=5

▶ 図5: プリテストにおける自信度調査



1 聞く	2 読む	3 話す	4 書く
3.34	3.05	3.34	3.44

(注) ほとんどできない=1, 少しできる=2, ある程度できる=3, だいたいできる=4, よくできる=5

▶ 図6: ポストテストにおける自信度調査

また, 被験者の変容を英語運用能力という面から検証したい。表5のとおり, 書くこと以外はタスク達成率が得点ベースで伸びており, 読むことについては0.71ポイントの伸びを記録して有意差が認められた。聞くことや話すことには有意差は認められなかったが, 特筆すべきは, 聞くことにおいてメモの数が大きく伸びたことである。かつ, メモの内容を詳細に分析すると, 話の要点をしっかりと表すキーワードがメモとして書けていることがわかった。書くことについては有意差の範囲内であるが, 得点が伸びることはなかった。しかし, 表現の質, 例えばより高度な表現を使用しようと試みたために, 逆に誤りが増えてしまうなどの現象が見受けられたので, 被験者の書くことに対する内容的な発達は今後, 継続して調査, 研究を行う必要があると考えている。また, 4技能は全技能が同一に伸長するものではなく, 授業における4技能のバランスや生徒の個人差など, あらゆる要素がかかわっているとも考

えられる。

■表 5: プリ・ポストテスト結果

	Score		SD		T-Test
	Pre	Post	Pre	Post	
聞く	1.92	3.21	0.59	1.23	$p = 4.69 > .05$ (ns)
(メモ)	2.26	5.00	1.16	2.64	
読む	3.08	3.79	2.01	1.19	$*p = .04 < .05$
書く	3.82	3.82	1.09	1.01	$p = .05$
話す	3.79	3.92	1.36	1.24	$p = .33 > .05$ (ns)

(注) Score は Max = 5 / メモの単位は語。

メモ数については、music class のように意味にまとまりのあるものは 1 語と数えた。

*は有意差有りを示す。

8 今後の展望

授業のスタイル、つまり、次に何をするのが明確である授業は、授業に良い流れをもたらし、生徒に安心感を与え、学習活動を活性化させる。そこに英検 Can-do リストを用いた到達目標と自己評価システムを組み合わせることで、「何をするのか」から「何をすべきか」に生徒の意識は変化する。生涯学習の時代を迎え、生徒には終わりのない言語学習の道を、生涯にわたって継続していったい欲しいと英語教師として願っている。そこでは、「高校3年間でこれだけ教えた」ということとともに、「高校3年間で将来につながる学びの方法を教えた」という観点が大切である。このような意味においても、「～ができるようになりたい」という到達目標として英検 Can-do リストを活用し、英語運用能力を高めるための実践を行い、英検を受験して自己の運用能力を測る「3ラウンドシステム」を生涯にわたって行うことができる自己教育力を備えた学習者を育てていきたいと考える。

筆者の勤務校でも、Can-do リストを作成すべきとの声が上がったことがあるが、実現には至らなかった。なぜなら、能力記述文の文言は考えられても、それらを裏づけする統計的な証拠を集め、汎用性のあるものにするのは困難だからである。英検 Can-do リストは、これまで述べてきたとおり、膨大なデータと期間をかけて作り上げた日本英語教育の財産である。英検 Can-do リストを到達目標として活用し、それらに基づいてタスクを中心とした技

能総合型そして技能統合型の授業を実践し、自己評価を行って能力的にも自信の度合いとしても高めていくことの真価が本研究によって立証されたと考えられる。

2001年に CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) が発表された。複数の言語を学習する者にとって、国が変わるたびにシステムが変わり、評価が変わるのでは、非常に不便を来すということが背景にあり、ヨーロッパ域内どこでも通用する Language Portfolio (言語学習記録帳) に学習を記録していくことで学習を生涯にわたって進めることができるようにする目的があるという (真嶋, 2010)。平成23年度より小学校英語教育が必修化され、小・中・高・大、そして社会に出てという英語教育の連携を考えたとき、CEFR が国境に関係なく個人の学習履歴として活用されるように、日本国内においても校種の枠を越えたシステムの構築が重要となってくる。小学校からの英語学習記録帳が上級学校へと引き継がれて送られてくるシステムがあれば、学習者本人が自己の英語運用能力の変容を明確に把握できるメリットとともに、指導する側が生徒の学習履歴と能力を把握し、指導に生かすことができると考える。英検は、検定試験と Can-do リストが、初級レベル (5 級) から上級レベル (1 級) まで、その能力別に構成されている。5 級から 1 級へと縦の目標と、そして級内では 4 技能別の能力記述文という横の目標の両方がある。つまり、次はこのレベルをめざしたいという将来に向けた目標と、この能力が現時点では足りていないという今を測る評価の 2 面性を兼ね備えている。全国的に知名度と実績のある英検、そして英検 Can-do リストが日本国内において CEFR と同様の役割を担うものと考えている。

謝 辞

今回、このような委託研究という貴重な機会を与えてくださった (財) 日本英語検定協会と選考委員の皆様、特に専門選考委員の和田稔先生には厚くお礼申し上げます。研究初期の段階から、熱心にご指導をいただき、研究の進め方など具体的なご示唆をいただきました。また、研究に協力してくれた石川県立金沢桜丘高等学校の生徒諸君に感謝するとともに、自己教育力を身につけた生涯学習者として育っていかれることを期待します。

参考文献 (*は引用文献)

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 石川県教育センター. 教育情報データベース
<http://www50.ishikawa-c.ed.jp/>
- 石川県教育センター. (2005). 「All English で自立した学習者を育てる」. 「確かな学力を育む実践事例集」.
<http://www.ishikawa-c.ed.jp/content/tashikana/2005jirei/05h40/05h40.html>
- 門田修平. (2007). 『シャドーイングと音読の科学』. 東京：コスモピア.
- * 門田修平・氏木道人・野呂忠司. (2010). 『英語リーディング指導ブック』. 東京：大修館書店.
- * 小池生夫・木下耕児・成田真澄・寺内正典. (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.
- 前田昌寛. (2007). 「英語教師オピニオン・コロシウム」 「教科書の消化率」. 『STEP 英語情報』 1・2月号, 44-45.
- * 前田昌寛. (2008a). 「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, 149-165.
- 前田昌寛. (2008b). A Study of Dictation. 『外国語教育フォーラム—金沢大学外国語教育論集』 第2号, 27-30. 石川：金沢大学外国語教育研究センター
- 前田昌寛. (2009). 英検研究助成報告. 「ディクトグロスを用いたリスニング力を伸ばす指導—技能間の統合を視野に入れて—」. 『STEP 英語情報』 5・6月号, 38-41.
- * 前田昌寛. (2010a). The Effective Methods for Oral Introduction. 『外国語教育フォーラム—金沢大学外国語教育論集』 第4号, 36-42. 石川：金沢大学外国語教育研究センター.
- * 前田昌寛. (2010b). 第58回中村英語教育賞「JTE が英語で授業を行う意義—高校入門期における生徒の意識・学習効果の変容について—」. 東京：日本英語教育研究所.
- * 真嶋潤子. (2010). 「大学の外国語教育における CEFR を参照した到達度評価制度の実践—大阪大学外国語学部の事例を中心に—」. 『外国語教育フォーラム—金沢大学外国語教育論集』 第4号, 3-12. 石川：金沢大学外国語教育研究センター.
- * 文部科学省. (2010). 『高等学校学習指導要領—外国語科(英語科)』, p.347.
- * 村野井仁. (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』. 東京：大修館書店.
- * 日本英語検定協会. (2006). 英検 Can-do リスト.
- * 日本英語検定協会. (2009, 2010). 実用英語検定試験 2 級. 大津由起夫. (2009). 『危機に立つ日本の英語教育』. 東京：慶應義塾大学出版会.
- * 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則. (2009). 『英語教育用語辞典』. 東京：大修館書店.
- 白井恭弘. (2004). 『外国語学習に成功する人, しない人』. 東京：岩波書店.
- 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.
- 竹村雅史. (2008). 「英検 Can-do リストによる Writing 技能に関する妥当性の検証—準 2 級と 3 級のリストを用いて—」. *STEP BULLETIN*, vol.20, 251-261.
- * 田中武夫. (2009). 『英語教師のための発問テクニック』. 東京：大修館書店.
- 卯城祐司. (2009). 『英語リーディングの科学—「読めたつもり」の謎を解く』. 東京：研究社.
- 卯城祐司. (2010). 『英語で英語を読む授業』. 東京：研究社.
- * Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- * Willis, J. (1996). A Framework for task-based learning. Harlow, UK: Longman.
- * Willis, J. (2003). 『タスクが開く新しい英語教育』. 東京：大修館書店.

資 料

資料 1：授業プリント（自己評価まとめ型）

◎今日の授業の振り返りとして、自己評価してみよう。

【Self-evaluation】
5=よくできる 4=だいたいできる 3=ある程度できる 2=少しできる 1=ほとんどできない

	評価の項目	自己評価
L	外国の文化や 生活の紹介など、英語で行わ れる授業や研修を理解することができる。	5 4 3 2 1
R	1つのパラグラフ（段落）において、主題 文（段落の主題を伝える文）と支持文（主 題文を支える例など）の区別をする ことができる。	5 4 3 2 1
S	自分の思っていることを、相手に伝えるこ とができる。	5 4 3 2 1
W	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。	5 4 3 2 1

H 番 氏名

Lesson3 Part 1

【Listening】これから読む話について英語で説明します。大切だと思った単語をメモし、どんな話が英文1文でまとめましょう。

メモ

英文

【Reading】次の英文について、「主題を伝える文」に下線（ ）を、引きなさい。

Today I'm going to talk about how you can be a lucky person. In this world, there are two types of people: those who consider themselves lucky and those who don't. My research shows that there are quite a few techniques that lucky people unconsciously use to their advantage. These techniques do not create opportunities, but enhance people's ability to notice them.

【Speaking】ペアの相手に次の質問をして、相手の言ったことを書き取ってみよう。
Tell me about today's story.

.....

.....

【Writing】今日読んだ話について印象に残ったことを5文程度の英語で書きましょう。

Lesson4 Part 1

【Listening】これから読む話について英語で説明します。大切だと思った単語をメモし、どんな話が英文1文でまとめましょう。

メモ

英文

L	外国の文化や生活の紹介など、英語で行われる授業や研修を理解することができる。 ー単語を必要な数だけメモできた ーメモから内容を表す英文が書けた	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

【Reading】次の英文について、「主題を伝える文」に下線（ ）を、引きなさい。

Welcome to *The Snail*! We serve you good food for your healthy lifestyle. We once wondered if we had been eating foods that were not good for us, so we decided to open this restaurant. Here is our policy on preparing and serving food. We believe in "Gastronomy Science." It is a relatively new field that studies the art and science of cooking and eating good food. It is related to us feeding ourselves: how we grow food, process food, buy and sell food, and even enjoy eating food. The pleasure of eating is very important! It's a right of everyone all over the world. Pleasure is a right and it is a part of human nature. In Gastronomy Science, we think the pleasure of eating plays an important role.

R	1つのパラグラフ（段落）において、主題文（段落の主題を伝える文）と支持文（主題文を支える例など）の区別をすることが出来る。 ー内容をよく理解し、主題文と同じ文にアンダーラインが引けている	5	4	3	2	1
---	--	---	---	---	---	---

【Speaking】ペアの相手に次の質問をして、相手の言ったことを書き取ってみよう。
Tell me about today's story.

S	自分の思っていることを、相手に伝えることができる。 ー相手が、しっかりと伝えた内容を書けている	5	4	3	2	1
---	--	---	---	---	---	---

【Writing】今日読んだ話について印象に残ったことを5文程度の英語で書きましょう。

W	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。 ー印象に残ったことについて、5文程度の英文が書けた	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

H

番 氏名

資料 3：オーラルイントロダクションの例

<Part 1>

Today I'm going to talk about how you can be a lucky person. In this world, there are two types of people: people who think they are lucky and people who don't think they are lucky. According to the research, there are quite a lot of techniques that lucky people use for their benefits without thinking them. These techniques do not create chances, but rather, improve people's ability to notice chances.

(ELEMENT English Course II Lesson 3 より)

資料 4：プリ・ポストテストにおけるリスニング原稿

<プリテスト>

Today, I'm going to tell you about the daily life of American high school students. Some parts are very similar to that of Japanese students, but others are quite different. For example, some American high school students drive to school. You may say you can't imagine it, but there is a class to get a driver's license in some schools. Some schools have huge parking lots for students who come to school by car. Let me tell you another example of American high school life: We don't wear school uniforms. Some people believe that if we were to wear a school uniform, everyone will be seen as the same. We don't think that we can show our own character with uniforms. Do you think there is a big difference between American high school students and Japanese high school students?

<ポストテスト>

Today, I'm going to tell you about high school in America. Some parts are very similar to that of Japanese high school, but others are quite different. For example, students can choose to take the classes that they like. If they like music, they can choose a music class. If they like sports, they can choose P.E. Of course, teachers will give students advice about what they should take. Let me tell you another example of American high school. In Japan, teachers move to each classroom, but in America students will move to each classroom. During each lesson, teachers ask students to debate and discuss. Students will raise their hand to ask a question if they have a question. Do you think there is a big difference between American high school and Japanese high school?

資料 5：英語使用に対する自信度調査

英語学習アンケート調査

* この調査は、成績には一切関係ありません。

次の記述に関して、次の①～⑤の中から自分にあてはまるものを1つ選び番号に○をつけてください。

- ①ほとんどできない（と思う）
- ②少しできる（と思う）
- ③ある程度できる（と思う）
- ④だいたいできる（と思う）
- ⑤よくできる（と思う）

【聞く】 簡単な内容であれば、英語で行われる授業や研修を理解することができる。

（外国の文化や 生活の紹介など）

①——②——③——④——⑤

【読む】 1つのパラグラフ（段落）において、主題文（段落の主題を伝える文）と支持文（主題文を支える例など）の区別をすることができる。

①——②——③——④——⑤

【話す】 簡単な伝言をすることができる。

①——②——③——④——⑤

【書く】 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。

①——②——③——④——⑤

_____ H 番 氏名 _____

第1回～24回「英検」研究助成入選テーマ

(勤務先・所属は申請時)

第1回(昭和63年度)

STEP BULLETIN, Vol.1 に報告書を掲載。(募集部門＝研究)

【研究部門】「聴くこと」の能力の伸張が「読むこと」の能力の伸張に及ぼす転移に関する研究 **共同研究**

〈代表者〉東京都立城北高等学校(定時制) 教諭 寺内 正典

L.L. 教室を利用した聴き取りテストおよび発話テストの開発

東京都／東京学芸大学附属高等学校 教諭 小泉 仁

Writing の評価と意思伝達能力の測定との関連についての研究

北海道帯広柏葉高等学校 教諭 竹内 典彦

到達度別学習指導における「英検」の教育的効果

東京都／聖徳学園関東高等学校 教諭 小林 昭文

中学1年生段階のリスニングテストの開発

東京都／筑波大学附属駒場中学・高等学校 教諭 熊井 信弘

英語の Communicative Activities と評価 **共同研究**

〈代表者〉熊本県／五木村立五木第一中学校 教諭 徳永 誠也

英検筆記試験とクローズ・テストに見られる相関に関する研究

京都府／聖母学院中学・高等学校 教諭 清水 裕子

Reading Aloud と言語能力の相関について — 言語能力の測定としての Reading Aloud

福岡県立香住丘高等学校 教諭 京堂 政美

第2回(平成元年度)

STEP BULLETIN, Vol.2 に報告書を掲載。(募集部門＝研究)

【研究部門】T-unit を用いた高校生の自由英作文能力の測定 — 総合的英語能力との関連

東京都立小山台高等学校 教諭 富田 祐一

Cloze Test の可能性 — Reading Cloze から Aural Cloze へ

福井県立鯖江高等学校 教諭 内藤 徹

兵庫県高等学校教育研究会英語部会アチーブメントテストの英語学力構造分析の試み

兵庫県立明石西高等学校 教諭 服部 千秋

A-V 機器の活用と AET の協力による英語能力効果的測定法に関する研究 **共同研究**

〈代表者〉広島県立呉三津田高等学校 教諭 荒谷 弘

英語によるコミュニケーション能力の測定に関する研究 — プロダクティブ・コミュニケーション・テストを使って

埼玉県／秋草学園高等学校 教諭 武田 修幸

絵を媒体とした問答法に関する研究 — 英検3級二次試験問題を活用して

千葉県／千葉市立真砂第二中学校 教諭 片岡 万紀雄

聴解能力を測定するディクテーションの研究

福岡県／糸田町立糸田中学校 教諭 林 道太

英検の結果と英語科の評価との関連についての研究 **共同研究**

〈代表者〉熊本県／七城町立七城中学校 教諭 都田 康弘

第3回(平成2年度)

STEP BULLETIN, Vol.3 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践)

【研究部門】 中学生の意思伝達を重視した書くことの評価方法の開発

新潟県／青海町立青海中学校 教諭 中村 博生

スピーキングにおける「発話能力」と「対応(反応)能力」の育成と評価

岐阜県／加子母村立加子母中学校 教諭 内木 健二

パーソナルコンピュータを用いた dictation・英作文テストの自動評価システムの開発

鳥取県／中山町立中山中学校 教諭 土江 良一

英語のオーラルコミュニケーション能力を測定するテストの開発

埼玉県立伊奈学園総合高等学校 教諭 酒井 志延

【実践部門】 コミュニケーション能力を高める授業とその効果の測定方法 [共同研究]

〈代表者〉神奈川県／横浜市立大綱中学校 教諭 竹腰 健一郎

パソコンを使った Listening 能力診断システムの開発と実践

東京都／東京学芸大学附属高等学校 教諭 山内 豊

“follow-up”の聴解力向上に及ぼす効果および“follow-up”能力と聴解力の関係

兵庫県／神戸市立葺合高等学校 教諭 玉井 健 〈入選後海外研修のため、報告書は Vol.4 に掲載〉

第4回(平成3年度)

STEP BULLETIN, Vol.4 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践)

【研究部門】 項目反応理論：高校における英語テストへの応用

東京都／学習院高等科 教諭 窪田 三喜夫

文法項目の体系的な理解と Listening Comprehension および Communication の活動における即応性との関連

山形県／山形市立第六中学校 教諭 佐藤 俊朗

【実践部門】 Team-Teaching における指導法の実践的研究

北海道／札幌市立八軒中学校 教諭 西村 守

パソコン通信を活用したコミュニケーション能力の育成

新潟県／上越教育大学附属中学校 教諭 広川 正文

パソコンによるコミュニケーションのためのリーディング指導 —— フレーズ読みと速読のスキルを中心として [共同研究]

〈代表者〉栃木県立今市高等学校 教諭 駒場 利男

「スケッチ・コンテスト」 —— AV 機器を利用したオーラル・コミュニケーション教育実践の試み

東京都立武蔵高等学校 教諭 柳内 光子

第5回(平成4年度)

STEP BULLETIN, Vol.5 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践)

【研究部門】 英語学習の個人差と学習ストラテジーに関する研究

京都府／亀岡市立南桑中学校 教諭 岩本 夏美

高校生の英作文に対する全体的評価と分析的評価の相関

福井県立丸岡高等学校 教諭 上野 景理 〈病気療養のため研究中止〉

【実践部門】 国際理解教育を通して英語運用能力を培う指導

—— ティーム・ティーチングによる「新しい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 — 基本的话题を中心とした臨場的英文

高知県／越知町立明治中学校 校長 公文 孝也

【論文部門】英語教科書が高校生の国際理解に与える影響について

兵庫県立淡路農業高等学校 教諭 森 康成

第7回(平成6年度)

STEP BULLETIN, Vol.7 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査・論文)

【研究部門】音読における認知スタイルの分類と評価

北海道室蘭清水丘高等学校 教諭 卯城 祐司

【実践部門】コミュニケーション能力の育成 ― リスニング能力の育成を中心に

神奈川県／横浜市立並木中学校 教諭 川島 一男

パーソナルコンピュータを利用した、生徒の自己表現能力育成

鳥取県／中山町立中山中学校 教諭 松本 昭範

Inferential Listening の能力向上をめざす授業に Media をいかに取り入れていくか

東京都立東大和高等学校 教諭 岩崎 充益

ディベートによるコミュニケーション能力の育成 ― ディベート教育理論の確立と定着をめざして

岡山県立倉敷天城高等学校 教諭 藤井 一成

英語の聞く能力を伸ばすための指導法 ― スキーマ理論にもとづいた3ステップ指導法

沖縄県立首里東高等学校 教諭 平敷 美恵子

【調査部門】中学校英語教育の改善点をさぐる ― 近畿圏 JTE / ALT 1,000人アンケートから [共同研究]

〈代表者〉兵庫県／神戸市立山田中学校 校長 近藤 正治

「楽しい授業は力のつく授業だ」 ― 生徒へのアンケート調査結果

東京都／杉並区立和田中学校 教諭 北原 延晃

オーラル・コミュニケーション A における語彙と文型の調査 [共同研究]

〈代表者〉兵庫県／神戸市立楠高等学校 教諭 徳重 雅弘

授業における「楽しさ」と「学習効果」の共生に関する調査研究

― Communicative Language Teaching は日本の高校現場に定着するか

兵庫県立東神戸高等学校(定時制) 教諭 木村 裕三

【論文部門】学力とタスクがコミュニケーション方略に及ぼす影響について

山形県／尾花沢市立玉野中学校 教諭 坂井 善久

Speech における Analytic Evaluation と Holistic Evaluation

福井県立鯖江高等学校 教諭 内藤 徹

第8回(平成7年度)

STEP BULLETIN, Vol.8 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査・論文)

【研究部門】IQ と外国語習得能力との相関 ― 理数的 IQ と言語的 IQ の四技能に果たす役割

三重県／津市立橋南中学校 教諭 木戸口 英樹

Narration の評価における方略的能力測定基準の作成への一考察(英検準1級の場合)

岡山県立倉敷天城高等学校 教諭 平松 章弘

【実践部門】生徒が主体的に取り組むこれからのLL授業のあり方

― コミュニケーション能力を高める LL とティーム・ティーチングの融合した授業

埼玉県／埼玉大学教育学部附属中学校 教諭 肥沼 則明

中・高連携の視点からみた、コミュニケーションの方略的能力の育成 [共同研究]

〈代表者〉鹿児島県／佐多町立第一佐多中学校 教諭 小林 俊一郎

論説文の読解における発問(question)と修正的フィードバック(corrective feedback)が学習者の応答に及ぼす影響に関する質的分析 [共同研究]

〈代表者〉埼玉県／浦和明の星女子高等学校 教諭 小磯 敦

	ドラマ教育を通じたオーラル・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	
【論文部門】	生徒の書いた英作文のコミュニケーション能力	
	愛知県立千種高等学校 教諭 木村 友保	
	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〉埼玉県立上尾橘高等学校 教諭 中山 厚志	
	高等学校における多読指導の効果に関する実証的研究 共同研究	
	〈代表者〉京都府／京都教育大学附属高等学校 教諭 橋本 雅文	
【調査部門】	都立高校定時制・職業課程(工業・商業・農業等)における英語の授業の実態調査	
	—— 英語科教員へのアンケート調査	
	東京都立砧工業高等学校 教諭 亀田 利恵子	
	高等学校教科書の語彙から見た実用英語技能検定(準1級・2級)および大学入試センター試験	
	奈良県立郡山高等学校 教諭 坂口 昭彦	
	中学生のオーラル・コミュニケーションにおける誤りに対する AET と JTE の許容度の比較	
	長野県／文化女子大学附属長野高等学校 教諭 丸山 秀雄	

【論文部門】 幼児・児童の英語学習および習得の一事例とその考察

静岡県立静岡西高等学校 教諭 石川 智子

第10回(平成9年度)

STEP BULLETIN, Vol.10 に報告書を掲載。小学校教諭を募集対象に加えた。(募集部門=研究・実践・調査・論文)

【研究部門】 結束性の習得に指導が及ぼす効果 — 項目応答理論に基づくデータ分析

東京都/学習院中等科 教諭 志村 美加

マルチメディア・データを含むリスニングテスト・アイテムバンクの実現可能性

長野県立篠ノ井高等学校 教諭 中村 洋一

【実践部門】 ALT の力を生かし、生徒、JTE、ALT が共に学ぶ授業

— Counseling-Learning (C-L) / Community Language Learning (CLL) 理論を用いて

京都府/亀岡市立別院中学校 教諭 吉田 昌夫

ディベートでの自己表現能力の育成と自由英作文への発展指導 [共同研究]

〈代表者〉静岡県立韮山高等学校 教諭 露木 浩

高校生の文法力を伸ばす指導法 — Output Hypothesis をふまえて [共同研究]

〈代表者〉京都府立商業高等学校 教諭 山田 昌子

【調査部門】 英語教師に対する期待と要望 — 国際語としての英語学習の意義を在外教育施設で問い直す

ドイツ/フランクフルト日本人国際学校 教諭 出蔵 直美

Successful Learners の英語学習法 — 生徒へのアンケート調査結果分析 [共同研究]

〈代表者〉東京都/東京学芸大学附属世田谷中学校 教諭 太田 洋

英語教師の「外国語学習不安」 — オーラル・コミュニケーションの履修が与える影響

秋田県立秋田工業高等学校 教諭 杉田 道子

中学・高校における音声指導の実態と、音声指導に対する英語教師の意識 [共同研究]

〈代表者〉大阪府立大冠高等学校 教諭 岡崎 節子

【論文部門】 AV 機器と ALT の活用による効果的なコミュニケーション活動

— 国際経済コースにおける「英語実務」の授業を通して [共同研究]

〈代表者〉兵庫県立小野高等学校 教諭 吉田 建樹

第11回(平成10年度)

STEP BULLETIN, Vol.11 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践・調査・論文)

【研究部門】 SVT テストと英語検定試験読解問題との相関

北海道札幌北高等学校 教諭 竹村 雅史

音声データを活用したリスニングにおける未知語の意味推測

東京都立江東商業高等学校 教諭 斎藤 直子

スピーキングテストの分析と評価 — 項目応答理論を使つての研究 —

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

北海道岩見沢高等学校 教諭 林 伸昭

中学校における単語学習ストラテジーの調査 ― よい学習者の活用ストラテジーと指導可能性 ―

静岡県／富士宮市立大富士中学校 教諭 中野 聡

【論文部門】 外国語学習の Strategies 使用と達成度との相関 ― SILL と英語検定3級を用いて ―

北海道札幌工業高等学校 教諭 松本 広幸

学習環境が生徒のコミュニケーション能力の発達に及ぼす影響

青森県立八戸商業高等学校 教諭 岩見 一郎

第13回(平成12年度)

STEP BULLETIN, Vol.13 に報告書を掲載。*印は「奨励研究」。(募集部門＝研究・実践・調査)

【研究部門】 Hesitation Phenomena が高校生のリスニング理解に及ぼす影響

神奈川県立小田原城北工業高等学校 教諭 柳川 浩三

英検取得級と大学入試センター試験英語科目の点数との相関関係

北海道／北嶺高等学校 教諭 山西 敏博

英語文法性判断テスト — メタ言語知識に頼らない文法能力の測定 —

三重県立桑名西高等学校 教諭 横田 秀樹

コンピュータでのチャット能力と口頭コミュニケーション能力との相関関係

— チャット能力テストの開発を含めて —

群馬県／富岡市立西中学校 教諭 網中 徳昭

「コミュニケーション重視」の観点からみた英検3・4級作文力問題の妥当性

山梨県／塩山市立松里中学校 教諭 杉田 由仁

*特別な教育的ニーズのある生徒の英語指導 — 学習障害と運動障害を中心に — 共同研究

〈代表者〉東京都／筑波大学附属桐が丘養護学校 教諭 清水 聡

【実践部門】 フレーズ音読を用いた授業の効果と問題点

鳥取県立八頭高等学校 教諭 安木 真一

ALT と学習者の小グループ活動における発話量の伸長と学習スタイルの関係 共同研究

〈代表者〉広島県／広島大学附属福山中・高等学校 教諭 千菊 基司

Independent Learners の育成を目指した指導と評価

— Workstation の導入とALTとの collaboration — 共同研究

〈代表者〉兵庫県立農業高等学校 教諭 泉 恵美子

年間を通して継続するリスニング指導 — Easy Listening —

鳥取県／倉吉市立久米中学校 教諭 竹川 由紀子

自由読書を取り入れた中学生の多読指導

香川県／志度町立志度東中学校 教諭 亀谷 圭

表現能力と対話能力を育成する発信型の英語教育 — マルチメディアを利用して — 共同研究

〈代表者〉福井県／福井市立成和中学校 教諭 小寺 清隆

「自ら学ぶ子の育成」 — 英会話を取り入れた総合的学習活動 — 共同研究

〈代表者〉神奈川県／相模原市立相模台小学校 校長 中島 善彦

小学校におけるコミュニケーションを図ろうとする態度を育む英語活動 共同研究

〈代表者〉宮城県／塩竈市立第二小学校 教諭 小野寺 由起

「文字の読み指導」を取り入れた小学校の英語活動 — 小学高学年の実践授業 —

京都府／京都市立永松記念教育センター 小学校英語担当 直山 木綿子

【調査部門】 海外英語研修による個人的学習成果はクラス全体へいかに還元するか

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／成田高等学校附属小学校 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

イメージと非イメージの 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

CSC (Computer Supported Collaborative Learning) の原理を応用した英語学習

—— 総合学科選択科目「英語絵本」における取り組み ——

兵庫県立加古川南高等学校 教諭 岩見 理華

Task-based Syllabus の開発と総合的英語運用能力の育成

—— 導入期の指導に焦点をあてて ——

愛知県／名古屋大学教育学部附属中・高等学校 教諭 木下 雅仁

*学級担任が子どもと楽しむ英語活動 —— コミュニケーション能力の育成 —— **共同研究**

〈代表者〉石川県／金沢市立森本小学校 教諭 本間 啓子

公立小学校における「ストーリー」を用いた英語活動

—— クラス担任とボランティア英語教師の連携 —— **共同研究**

〈代表者〉東京都／世田谷区立千歳小学校 校長 寶田 宏恭

【調査部門】 何が英語学習者の動機づけを高めるのか —— 自己決定理論に基づいた英語学習動機づけの調査分析 ——

北海道札幌東高等学校 非常勤講師 廣森 友人

英検2級とセンター試験に対する英語教科書語彙の効果 —— 過去10年間の通時的調査 ——

千葉県立長狭高等学校 教諭 長谷川 修治

早期英語教育経験者と未経験者の中間言語の分析

—— 中学入門期のつまずきの原因を比較する ——

東京都／学習院女子中等科高等科 教諭 高田 智子

全国公立高等学校入試リスニング問題の分析

静岡県／伊東市立北中学校 教諭 杉本 博昭

第16回(平成15年度)

STEP BULLETIN, Vol.16 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査)

【研究部門】 英語リーディング熟達度テストにおける「総合問題」の妥当性の検証

岐阜県立土岐紅陵高等学校 教諭 伊佐地 恒久

多肢選択式リスニングテストの問題文と選択肢の提示時期がテストパフォーマンスに与える影響

神奈川県立小田原城内高等学校 教諭 柳川 浩三

面接方法が発話に与える影響 — ロールプレイを用いた個別面接方式とペア面接方式の比較 —

栃木県立小山高等学校 教諭 川島 智幸

教師の音読を伴った繰り返し読みが高校生の英文読解に及ぼす効果

埼玉県立狭山経済高等学校 教諭 飯野 厚

日本人英語学習者の読み方とチャンキング単位の関係

— 速読と精読における効果的なチャンクの比較 —

茨城県／筑波大学大学院在籍 土方 裕子

中学校選択英語科のライティング学習における教授ツールとしての
簡略ポートフォリオの効果に関する事例研究

千葉県／沼南町立高柳中学校 教諭 松崎 邦守

音声に対する敏感さと英語学習総合能力との関係

熊本県／熊本学園大学大学院在籍 福富 かおる

【実践部門】 外国語としての英語の習得と運用能力向上に効果的な
パーソナルコンピューター用学習ソフトウェアの開発

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 — イメージンスクールにおけるケーススタディー —

北海道／北海道大学大学院在籍 田村 有香

第17回（平成16年度）

STEP BULLETIN, Vol.17 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査）

【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 — バラフリーズ・推論・テーマ質問と処理レベルの観点から —

茨城県／筑波大学大学院博士課程在籍 清水 真紀

日本人中高生における発表語彙知識の広さと深さの関係

茨城県／筑波大学大学院博士課程在籍 小泉 利恵

【実践部門】音読筆写時間と高校生の英語能力の関係

三重県立明野高等学校 教諭 北村 英子

高等学校英語Ⅰ・Ⅱの授業の大半を英語で行うための工夫とその授業の効果 **共同研究**

英語で授業プロジェクトチーム〈代表者〉大阪府立鳳高等学校 教諭 溝畑 保之

高校生の自由英作文における教師の Feedback と書き直しの効果

鹿児島県立志布志高等学校 教諭 有嶋 宏一

暗唱文テストで育成する表現の能力 **共同研究**

〈代表者〉広島県立福山葦陽高等学校 教諭 門田 直美

中学校における正確さと流暢さを同時に高める言語活動の開発とその評価のあり方

高知県／土佐市立高岡中学校 教諭 今井 典子

PC 教室で行う中学生のスピーキング指導 — デジタル映像を利用した即時フィードバック —

神奈川県／山北町立山北中学校 教諭 室伏 秀元

学習者のクラスター化に基づいたシャドーイングの効果的活用

秋田県／大曲市立大曲南中学校 教諭 吉澤 孝幸

第二言語習得を加速させる流暢さのトレーニング — 継続的な「多読」＆「書き出し訓練」の効果 —

神奈川県／私立栄光学園中学高等学校 教諭 宇佐美 修

小学校高学年児童の個人の習熟度に応じたきめ細かな指導法の開発

— コンピューターを使った On-Demand な英語学習 —

愛知県／椋山女学園大学附属小学校 非常勤講師 加藤 佳子

【調査部門】日本人英語学習者のための英語語彙力測定と語彙学習方略診断調査表の開発

広島県立広島皆実高等学校 教諭 田頭 憲二

英語と日本語のリズムの違いに着目した音声指導 — 強勢拍リズムを身に付ける英語活動 —

徳島県／鳴門教育大学大学院総合学習開発コース在籍 松永 健治

第18回(平成17年度)

STEP BULLETIN, Vol.18 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査)

【研究部門】指導と評価の一体化をめざした信頼性の高い英作文評価基準表の作成：

多変量一般化可能性理論を用いて

東京都／津田塾大学 演習助手 大久保 奈緒

英語学習方法の考察：音読、暗唱、筆写

神奈川県立川崎高等学校 教諭 小林 潤子

学習者の口頭によるオンラインと訳出によるオフラインのパフォーマンス比較

— 産出量・複雑さ・文法的正確さ・カバー率の4指標を用いて —

愛知県／名古屋大学大学院在籍 松原 緑

ゲーティング法を応用した英語リスニング能力の要因分析

愛知県／名古屋大学大学院在籍 村尾 玲美

語彙テストの形式が語彙知識と読解能力の測定に及ぼす影響

茨城県／筑波大学大学院在籍 森本 由子

速読練習を取り入れた「多読」授業の効果 **共同研究**

〈代表者〉千葉県／我孫子市立我孫子中学校 教諭 佐藤 知代

【実践部門】 eラーニング教材の授業活用による英語実践的コミュニケーション能力の育成

岡山県立津山高等学校 教諭 藤代 佳予子

中学生への英語教育における「デジタルポートフォリオ」の有効性

兵庫県立芦屋国際中等教育学校 教諭 岩見 理華

生徒の Speaking 力を育てる授業改善の試み ―「英語教員研修」の成果を通して― **共同研究**

〈代表者〉宮城県／仙台市教育センター 指導主事 齋藤 嘉則

中学生のスピーキング活動における振り返りの効果

兵庫県／高砂市立荒井中学校 教諭 的場 眞弓

地域英語教材“15 Stories of Saitama-ken”(Ver.2)の開発と活用 **共同研究**

〈代表者〉埼玉県／鶴ヶ島市立西中学校 校長 吉田 敏明

日常的に英語に触れる環境を作る学級担任による英語活動

― アメリカ合衆国におけるイマージョン教育の経験を生かして ―

福岡県／大野城市立大野南小学校 教諭 上原 明子

学級担任が進める小学校英会話活動 ― 地域イントラネットを活用した多様な活動 ― **共同研究**

〈代表者〉福岡県／大牟田市立明治小学校 校長 安田 昌則

【調査部門】 Constructing a Japanese Secondary School Students' Beliefs Model― 日本人の高校生の英語学習に関するビリーフモデルの構築 ― **共同研究**

〈代表者〉神奈川県立神奈川総合高等学校 教諭 鈴木 栄

日本語と英語の読解方略使用の比較

北海道札幌工業高等学校 教諭 松本 広幸

第19回（平成18年度）

STEP BULLETIN, Vol.19 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査）

【研究部門】 項目応答理論を応用した英作文評価者トレーニングの有効性について

兵庫県／神戸市立大池中学校 教諭 占部 昌蔵

単語認知における概念表象

― 刺激語の抽象度、親密度、翻訳方向、学習者の熟達度が語彙テストに与える影響 ―

東京都立青山高等学校 教諭 中村 徹

基幹部と選択肢の関連強度が語彙テストパフォーマンスに及ぼす影響

茨城県／筑波大学大学院在籍 中川 知佳子

【実践部門】 小学校英語教育における動詞の役割と子供の Schema Formation

― 子供の認知プロセスに着目したアニメーション教材の開発を通して ―

奈良県／奈良市立三碓小学校 教諭 柏木 賀津子

TPRS を用いた生徒のスピーキング力を伸ばす授業

高知県／私立清和女子中高等学校 教諭 松尾 徹

中学校英語表現活動指導の改善

― タスクは実践的コミュニケーション能力の育成に効果があるか ― **共同研究**

〈代表者〉千葉県／市原市立国分寺台西中学校 教諭 村井 樹代実

日本人中学生のメタ認知能力を育てるためのパラグラフ・ライティングの指導

― 自己評価と相互評価を生かして ―

青森県／弘前市立第二中学校 教諭 丹藤 永也

シャドーイングを用いた英語聴解力向上の指導についての検証

東京都立深川高等学校 教諭 鈴木 久実

発音指導におけるインプット強化と意識化の重要性の検証

山形県／鶴岡工業高等専門学校 助教授／ロンドン大学教育研究所在籍 阿部 秀樹

ジャンル・アプローチを高等学校ライティングに生かす指導法

—— 形成的評価, カウンセリング, コーチング, LL を用いて ——

岩手県立一関第二高等学校 教諭 徳江 武

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

米国／Columbia University Teachers College 修士課程在籍 國分 有穂

【調査部門】 小学校英語研究開発校に見られる英語能力の検証

—— 表現及び語彙における理解度と記憶の定着度を中心に —— **共同研究**

〈代表者〉奈良県／奈良女子大学附属中等教育学校 非常勤講師 福智 佳代子

日本の小学生の英語に対する動機・態度と英語の熟達度との関係 —— 児童英検参加者の分析を通して ——

東京都／津田塾大学大学院在籍 カレイラ 松崎 順子

小学校における ALT と子供のかかわりの変化の一例 —— 子供の発話に対する ALT の応答に注目して ——

京都府／京都大学大学院在籍 黒田 真由美

第20回 (平成 19 年度)

STEP BULLETIN, Vol.20 に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査・委託研究)

【研究部門】 日本人中学生を対象とした英語／日本語のキーワードが与える記憶術法の影響 **共同研究**

〈代表者〉群馬県／安中市立松井田東中学校 教諭 福田 昇

英文読解指導のレベル化とテキスト理解度の関連性

—— 文レベルの指導と構造レベルの指導を通じて ——

広島県／広島皆実高等学校 浅井 智雄

ランゲージングが第二言語学習に与える効果

カナダ／トロント大学大学院在籍 鈴木 渉

英文読解テストとしての再読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 瀧上 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

京都府立桂高等学校 教諭 大八木 康弘

【調査部門】 中学校・高等学校英語教師の、英語学習動機づけに対する認識に関する調査

兵庫県立西宮南高等学校 教諭 篠原 みゆき

英文の速読力を高めるための指導方法考察

神奈川県立川崎高等学校 教諭 小林 潤子

【委託研究部門】 英検 Can-do リストのスピーキング分野における Can-do 項目の妥当性検証

北海道／函館工業高等専門学校 准教授 白田 悦之

第22回 (平成21年度)

STEP BULLETIN, Vol. 22 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)

STEP BULLETIN, Vol. 23 (本号) に報告書を掲載。(募集部門＝研究・実践・調査・委託研究)

【研究部門】 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

— 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(震災の影響により, 報告書はVol.24に掲載)

英語スピーキングテストにおける対話者の存在が発話者のスピーチパフォーマンスに与える影響

兵庫県／宝塚市立御殿山中学校 教諭 柳瀬 学

中学生のパラグラフ・ライティングにおける事前プランニングとしてのマインドマップの有効性

大分県／九重町立野上中学校 教諭 立川 研一

タスク後に行う活動の違いがその後のタスク遂行時の言語使用に与える影響

—— 協働的振り返りをどのように行うか ——

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

—— 生徒の自律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／筑波大学大学院博士後期課程在籍 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

東京都／立教大学大学院博士課程在籍 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】 到達目標、指導、評価の一体化の在り方の研究

—— PCPP法による英語で行う授業への英検 Can-do リストの活用 ——

石川県立金沢桜丘高等学校 教諭 前田 昌寛

第24回（平成23年度）

現在研究中（報告書提出：平成24年4月30日）。（募集部門＝研究・実践・調査）

【研究部門】 英検取得級は高校3年間の学業成績と学力試験にどのように影響を与えるのか

兵庫県／神戸学院大学附属高等学校 教諭 船越 貴美

自己調整学習の観点から EFL classrooms におけるメタ認知指導の影響を見る（質的研究）

—— 自律した学習者の育成に向けて ——

大阪府／大阪大谷大学大学院在籍 香林 綾子

Latent Semantic Analysis (LSA) による空所補充型読解テストの解明

—— 文レベルの意味的関連度を観点として ——

茨城県／筑波大学大学院在籍 名畑目 真吾

語彙運用能力の測定における読解イメージの利用可能性

茨城県／筑波大学大学院在籍 長谷川 佑介

【実践部門】 音の出る絵本を取り入れた中学年のための小学校外国語活動

—— 高学年の外国語活動の準備段階としての活動 ——

東京都／新宿区立戸塚第一小学校 教諭 執行 智子

国際バカロレア機構 (IBO) の教育理念・授業案フォーマット・評価基準を活用した英語授業が、日本の中学校でどのような効果を持つかを検証し、応用可能な形で提示する

大阪府／帝塚山学院中学校高等学校 教諭 道中 博司

中学校における協同学習の効果 —— ディクトグロスの検証 ——

茨城県／龍ヶ崎市立愛宕中学校 教諭 根本 章子

中学校段階における TSLT (Task Supported Language Teaching) シラバスを基にした英語指導の研究

愛知県／名古屋市立守山東中学校 教諭 山田 慶太

英語多読の実践が英語運用能力の向上にもたらす具体的効果 —— 『英検 Can-do リスト』を通して ——

山口県／徳山工業高等専門学校 教諭 高橋 愛

【調査部門】 中学校・高等学校に有意な資格試験のあり方

—— 実用英語技能検定試験（英検）とその他資格試験との比較、および今後における課題 ——

三重県／日生学園第一高等学校 教諭 山西 敏博

英文読解力評価のための英文和訳テストの信頼性と妥当性

大分県立大分上野丘高等学校 教諭 麻生 雄治

海外留学は学習者の何を変えていくのか？

—— 英語圏長期留学が学習者の情意面に与える影響を探る ——

大阪府／関西大学大学院在籍 植木 美千子

ISSN 1348-7949

- すべての入選テーマの報告は下記のように「英検 研究助成」で検索できます。

英検 研究助成

検索

STEP BULLETIN

vol.23 2011

非売品

2011 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. 03-3266-6706

<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。 ©2011 (財) 日本英語検定協会