

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活動（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った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

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) ということがわかる。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カティブな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高ま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。

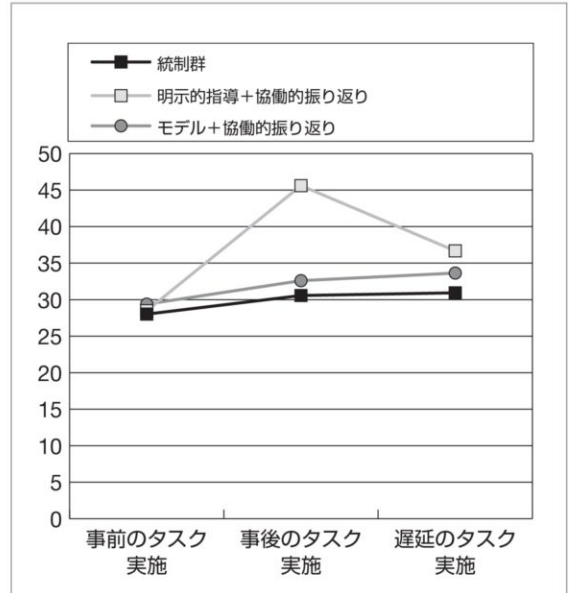
4.2 AS ユニット単位の正確な発話の割合

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

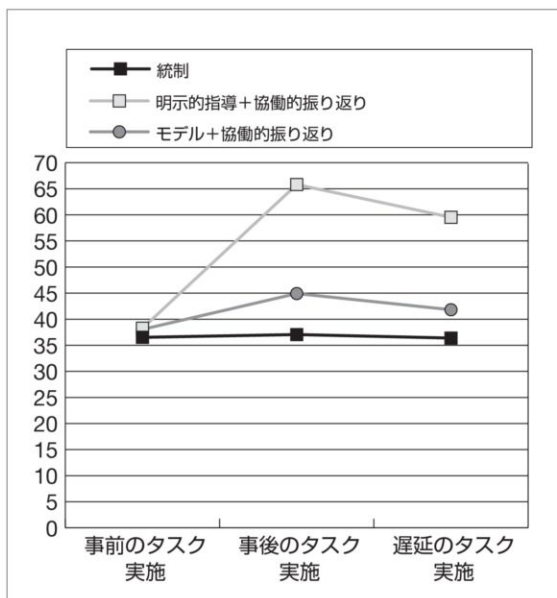
4.3 動詞の過去時制の正確な使用の割合

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に以上の結果を图示する。



▶ 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

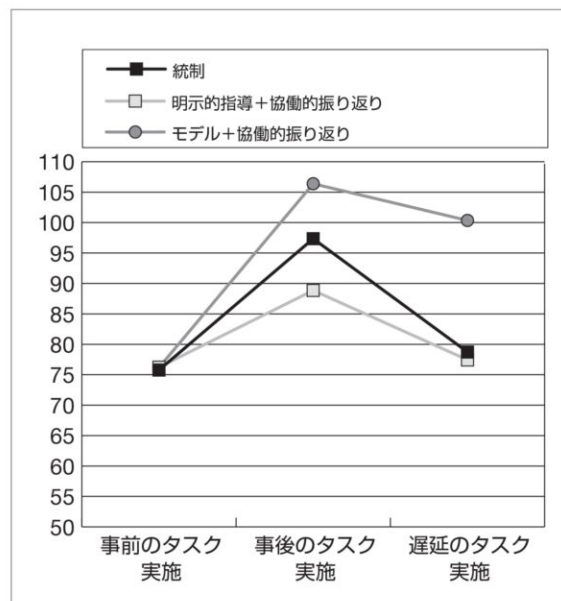
4.4 発話シラブル数

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に以上の結果を图示する。



▶ 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はあるが、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 ~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: 付け加えるとか。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のは、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うことが出来る。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次の活動に移るのではなく、その後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、できる限り詳しく、また、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				