

# STEP BULLETIN

vol.24 2012

## 第24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

## 第 24 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长

\* 池田 央 立教大学名誉教授

大江 近 全日本中学校長会会長

\* 大友 賢二 筑波大学名誉教授

\* 木村 光男 公益財団法人 日本英語検定協会常務理事・事務局長

桑原 洋 全国英語教育研究団体連合会会長

\* 小池 生夫 慶應義塾大学名誉教授・明海大学名誉教授

向後 秀明 文部科学省初等中等教育局 教科調査官

\* 村木 英治 東北大学教授

\* 吉田 研作 上智大学教授

\* 和田 稔 明海大学名誉教授

◆————　はじめに　————◆

# 狭き門より入れ

— 第24回「英検」研究助成報告に寄せて —

慶應義塾大学名誉教授・明海大学名誉教授

小池 生夫

今回で24回目になる日本英語検定協会「英検」研究助成報告書が出版される。例年40人以上の応募者がいるが、今回(2011年)は23名と半減した。この中で半数の12人が入選し、今回その論文が掲載されている。内訳は大学院生が4名、高校教員が4名、高専教員が1名、中学教員が2名、小学校教員1名である。昨年3月11日の東日本大震災の影響が国中に及び、人々の心に意欲を失わせた。特に東北からは応募者が皆無であった。それにもかかわらず、出された研究計画はなかなか充実していた。そして、本年(2012年)は応募者数も入選者数も増えて例年に戻った。

この制度が始まった理由は、現場の英語の先生方の研究のレベルを上げ、現場でより効率的な教授法、教材、評価などのレベル向上に役立たせるのが日本英語検定協会の使命であると考えたからであった。それはでき上がった論文を審査するのではなく、内容に期待が持てる計画を研究期間中に審査員の指導を加えてより高いレベルで実現することを目標にした。20年前に比較して応募論文の質は確かに上がった。研究の狙いの適切性、実験方法、論文のまとめ方など研究論文として優れたものが増えてきている。先生方が職務に精励しながら、研究に挑戦する意欲と努力を大いに多とするものである。今後とも多くの先生方、院生にこの登竜門を叩いてもらいたい。「志あらんとする者よ、狭き門より入れ」である。

# Contents

## ● はじめに

### 狭き門より入れ — 第24回「英検」研究助成報告に寄せて—

慶應義塾大学名誉教授・明海大学名誉教授 小池 生夫 ..... 3

## ● 報告別講評

専門委員会（初出順）

村木 英治 / 小池 生夫 / 池田 央 / 大友 賢二 / 和田 稔 / 吉田 研作 ..... 7

## A . 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 ..... 13

### OCの授業におけるメタ認知指導が日本人大学生に与える影響

—自律した学習者の育成に向けて—

大阪府／関西大学大学院在籍 香林 綾子 ..... 23

### 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 ..... 42

### 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 ..... 59

## B. 実践部門

### 音の出る絵本を取り入れた中学年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— **共同研究**

代表者：東京都／新宿区立戸塚第一小学校・愛日小学校 外国語活動コーディネーター

執行 智子 ..... 75

### 「国際バカロレア・中等教育プログラム」の教育方法を取り入れた授業実践とその効果

大阪府／帝塚山学院中学校高等学校 教諭 道中 博司 ..... 86

### 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 ..... 107

### 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 ..... 122

### 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 准教授 高橋 愛 ..... 138

### ノンネイティブ・スピーカー講師が高校生に与えた影響

—英語と日本語の発表・交流活動より—

宮城県／白石高等学校 教諭 佐藤 幸恵 ..... 145

〈入選は第23回でしたが、東日本大震災の影響により、報告書は第24回に掲載しました。〉

## C. 調査部門

### 中等教育現場に有意な資格試験のあり方に関する研究

—実用英語技能検定試験と TOEIC、その他資格試験との比較、および今後における課題—

大阪府／大阪大学大学院言語文化研究科博士課程在籍 山西 敏博 ..... 165

---

**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 指導教諭 麻生 雄治 ..... 189

---

**海外留学は学習者の何を変えるのか**

—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・日本学術振興会特別研究員 DC 2 植木 美千子 ..... 198

---

- 第1回～25回「英検」研究助成入選テーマ ..... 210

\* 第1回～23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24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23年1月～4月18日 |
| ◆ 選考     | ..... 4月27日～6月18日   |
| ◆ 助成金贈呈式 | ..... 7月16日         |
| ◆ 研究期間   | ..... 7月～平成24年4月下旬  |
| ◆ 報告書提出  | ..... 平成24年4月30日    |

# 報告別講評

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

## A. 研究部門・報告Ⅰ

村木 英治

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

【報告者：船越 貴美】

潜在構造分析やMplusなど難解なモデルやソフトにチャレンジしているようで、研究者としての高い志を感じる。残念ながら「高校3年間で英検取得級が高くなるにつれ、評点と学力の両方が向上する」という仮説は統計的に立証できなかったようだが、英語力の成長データに潜在構造分析法を用いてその成長が目立った生徒を探し出し、その一人一人の英検取得と学力の歴史をきちんと解明しているセクションは、日頃高校生に英語を教授している教師としての視点が分析者として生かされているようで感心した。その他にも分析ソフトにおける欠損値の取り扱い方など、筆者の教師としての経験が特色となってなされる指摘が随所に見受けられる。高度な分析手法と知識が必要とされる分析プログラムを用いて、教師が身近に接する学習データをその経験を踏まえて分析そして研究できる人材として、これからも成長していってほしいと心から願っている。

## A. 研究部門・報告Ⅱ

小池 生夫

OCの授業におけるメタ認知指導が日本人大学生に与える影響

—自律した学習者の育成に向けて—

【報告者：香林 綾子】

日本人大学生を対象にしたオーラル・コミュニケーション(OC)の授業においてメタ認知指導を実施して、どのような効果があるかを実験した論文である。メタ認知指導は自律した学習者を作るという意味で効果があると言われてきたが、それを実際に学生に実施、結果を測定し、それが確かであると結論づけている。学生は一般に英語コミュニケーションの実施でもインテラクションが不足し、先生の話だけ聞いていることが多い。この習癖を破って、自立してしっかりと学習目標を決め、学習過程をモニターし、自分の出来具合を自己評価し、修正して前向きにコントロールする能力を高めるための学習法、教授法の開発とその結果の報告である。

まず、メタ認知、方略使用、自己調整学習が学習結果にどのように影響を与えるかを詳しく見るために、リサーチ・クエスチョンを2つ立てる。1つはメタ認知指導の影響が実際の会話タスクでどのように現れるかということ、もう1つはメタ認知指導を

受けた学生がどのようなことを感じたか、その中からどのような影響が見られるかを、実際の学生の英語会話の内容、表現の分析を通して調査した。その結果2つとも満足すべき状態であった。その結論が、学生に対するインタビューと学生の事前と事後の英語会話の内容の比較分析から出たという。これはメタ認知の働きが脳内で活性化したことになる。このような教授法、学習法は表面だけの指導技術ではなく、心や脳の動きを外部から刺激して奥から高めるという意味で、より根本的である。しかも仮説と証明を踏まえている点で英語教師、学習者にとって具体的に役立つと思われる。研究の一層の発展を望みたい。

### A. 研究部門・報告Ⅲ

池田 央

#### 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—

【報告者：名畠 真吾】

本研究は英検の空所補充型英文読解問題の難易が、それを含む前後のテキストに含まれる意味的関連度の大小によって、影響を受けるのではないかということを Latent Semantic Analysis (LSA) の手法により分析したものである。

まず予備調査として TOEIC、大学入試センター試験、TOEFL、IELTS などの問題比較を通して、空所補充読解問題を含む英検の準2級から1級までの多肢選択式テスト問題が一番適しているものとして選ばれた。

次の調査1では出題者の用意した空所に当てはある語句が周囲の英文テキストとどれほどの意味的関連度を持っているか、準2級から1級までのそれについて、局所的レベルから大局的レベルに至るまで (LSA1からLSA4まで) の4種類に分け、それぞれについて LSA 類似度を求めた。さらに調査2ではその中から準2級レベルで用意された空所補充読解問題を実際の高校1年生121名に実施し、その正答率と LSA 類似度との関係を見ることにした。

ここで得た結果から直ちに一般的結論を導くことは難しいが、英語熟達度の低い学習者は正答語と空所に含まれる文の意味的関連度が高くなるほど正答

率が高まる（易しくなる）ことが示唆されたことは興味深い。こうした研究がさらに深まり、クローズテストの延長である空所補充型読解テストの問題作成に役立つことになれば、LSA による研究の意義は大きいものとなる。

### A. 研究部門・報告Ⅳ

大友 賢二

#### 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

【報告者：長谷川 佑介】

外国語としての英語の能力は、さまざまな要素からできている。その中でも、理解能力の1つを構成する読解能力、また、その読解能力に深く関連している「語彙運用能力」の養成は、我が国の外国語学習指導には大きな課題を投げかけている。この研究の目的は、文脈のイメージしやすさが文脈内での語彙学習と再認・再生テストの成績に与える影響を究明したものである。

このタイトルにある「読解イメージ」という用語は、読解に伴って心に構築される文章内容のイメージを指している。語彙の学習においては、訳語と文脈を組み合わせたものが、訳語のみの学習よりも目標語のイメージを喚起しやすいということは、容易に理解できる。報告者の著書の中の、Hasegawa (2010, p.150) に示されている <pious> という語彙の提示は、Mrs. Smith was a very pious woman who attended Church service regularly. と示されているのは、その一例である。さらに、「イメージしやすさ」は、4.3 〈表2〉 でも具体的に示されている点は、貴重なデータである。調査は、2つ実施している。その結論は、第1に、文脈内での語彙学習およびテストでは、使用する文脈の質を読解イメージの観点から考慮する必要があるだろうということである。結論の第2は、語彙の学習時に読解イメージを活用する能力は、語彙力の構成要素と特に深い関係を持つ可能性があるということである。この2つの結論は、さらなる研究課題の出発点として注目すべき視点である。

論文は統計的処理も見事に整理、整頓された優れたものである。文脈のイメージしやすさ、という事項に関する母国語における研究はあるが、あまり見

当たらない。外国語としての英語に関する研究に着目した点は非常に貴重である。「学習時の読解イメージの効果とテスト時の読解イメージの効果を区別して比較する」という課題の解決は残されたが、長谷川氏のさらなる健闘を切に祈るものである。

### B. 実践部門・報告 I

和田 稔

#### 音の出る絵本を取り入れた 中学年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—

【報告者代表：執行 智子】

本研究は小学校4年生対象の外国語活動で「音の出る絵本を使用した課題解決の活動」が意欲、語彙力を高めるのにどのような効果があったか、を調べたものである。外国語活動は小学校5年生と6年生では教育課程に正式に位置づけられていて、教材も統一的に使われるものがある。しかし、5年生・6年生以外の学年では、各学校の創意工夫に委ねられている。全国の多くの学校で5年生・6年生以外の学年で外国語活動が行われているが、教育課程上の位置づけ、教材などの点で多種多様な試みが行われている。本研究は音の出る絵本を教材に使っているが、これはあまり例を見ない試みで注目される。研究の結果、児童の外国語（英語）を読むことへの意欲が高まったこと、英語の語彙力が高まったことが立証された。この成果は今後の外国語活動の教材の選択について参考となるものである。今後は、本研究が十分に追求できなかった課題を整理し、それぞれの課題に焦点化した研究を深めることを期待したい。例えば課題としては、音の出る絵本を使用して、「課題解決活動」（「協同学習」）を行ったと述べられているが、「課題解決活動」の実際がどのようなものであるのか詳細には報告されていない。小学校中学年での外国語活動における「課題解決活動」の理念は明確であるが実際の姿はどうであるか興味を持つ人は多いのではないだろうか。

### B. 実践部門・報告 II

村木 英治

#### 「国際バカロレア・中等教育プログラム」の 教育方法を取り入れた授業実践とその効果

【報告者：道中 博司】

国際バカロレアの英語教育プログラム、特に中等教育プログラム（MYP）についての情報が手際よくまとめられていて大変興味が持てた。これは研究論文というよりMYPの実践記録というようなものであるが、著者が独自に分析した英語学習および異文化に対する態度についての調査データや、英語力に関するテストデータにもMYPのポジティブな効果と思われる結果があらわしており、これからこの点についての更なる研究が望まれる。MYPは英語圏の他国の文化についての興味を、英語を学ぶ意欲とともに育てていく教育である。それが期待されたとおりに分析結果にあらわれているという。またMYPはスピーチングやライティングなどのアウトプット重視の英語教育であるが、それが「聞く力」や「読む力」などのインプットの英語力の成長にも好影響があるという。それらの仮説をより強く立証できる結果をめざして研究を続けていってほしい。道中氏のこのレポートは国際バカロレアの英語教育プログラムの日本での普及にとても役立つ論文である。

### B. 実践部門・報告 III

池田 央

#### 中学校における協同学習の効果

—ディクトグロスの検証—

【報告者：根本 章子】

従来のどちらかというと競争的な個別学習環境に比べ、グループによる協同学習はメンバー間の支援的学習環境を作り、興味と学習動機を高め、その結果学力を伸ばす、ということで今日では盛んに取り上げられている。しかし、果たしてそれで学力の定着が見られるか、実際に学力向上に役立っているか疑問視されることも多い。

本研究は中学校の英語学習の1つとして、ディクテーション（書き取り）をグループ学習に発展させ

た「ディクトグロス」（詳しい定義は本文参照）の方法を応用し、通常の個別学習による書き取りに比べて、どちらが効果的か比較研究したものである。書き取りで聞き取れなかった部分を生徒同士で相互に補い完成文を作り上げることは協同学習を促進する材料としてよいと考えられる。

また、授業の流れも、個別学習と2つの協同学習クラスを比較し、事前と事後のテスト、さらに定着度も見られる2か月後の事後テストや授業に対する振り返りアンケート調査と周到に計画され、比較可能なデータが集められている。

ただ、得られた結果としては、事前と事後のテスト結果には明らかな上昇が見られたものの（それがなければ学習の意味がない）、個人学習と協同学習の間には期待されるほどの大きな違いはなかった。また、2か月後のテスト結果も不自然なものではないが、短期間の授業経過から一般的結論を導くのはまだ難しい。こうした授業を繰り返し、数多くの事例を重ねていくことが大事である。

#### B. 実践部門・報告IV

吉田 研作

#### 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

【報告者：山田 慶太】

今回の担当させていただいた2つの論文は、どちらも現在の英語教育の中で誰もが関心を持っているものであり、その有効性ややり方に多少なりとも疑問を感じているものだろう。

山田慶太先生の研究は、近年、コミュニケーション型英語教育の中心的な方法として盛んに推奨されているtask based instructionが、日本というEFL環境でどのような形で実現できるかを、現実の教育現場という制約の中で研究したものである。EFL環境の中では、いくらコミュニケーション活動が重要と言っても、どうしても言語の構造（文法）をしっかり学習することを無視することはできない。そのため、文法指導を取り入れたTask Supported Language Teachingという考え方の有効性を検証している。結果として最も面白いのは、方法論自体の有効性だけでなく、それまで授業に取り入れてこられた自己

紹介はsmall talkと比べて、生徒がより肯定的にとらえたこと、また、生徒が自らの英語力のギャップに気づくきっかけを与えたことだろう。

#### B. 実践部門・報告V

大友 賢二

#### 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—

【報告者：高橋 愛】

英語能力の構成は、理解能力と発表能力に分けて考えられているのが一般的である。さらに、理解能力は聞く能力と読む能力、発表能力は話す能力と書く能力というように考えられている。報告者の述べている「英語運用能力」は、こうした分類から見れば、どちらかと言えば、発表能力の領域：話す能力と書く能力に入るであろう。英語の多読の実践が、理解能力の向上のみならず、発表能力の向上にも効果をもたらす可能性はあるだろうかという興味ある角度からの究明である。

多読授業の進め方のために、報告者は、極めて熱意のある準備をしている。英語を母語とする児童向けの段階別絵本、約300冊の図書を学生に提供している点は、驚きである。学生には、読書後に、所定の記録用紙に必要事項を記入させている。その効果を確かめる評価に関しては、定期試験と、平常点を用いている。さらに、外部実力試験を実施しているが、このテストでは、いわゆる発表能力の客観的測定はできないので、「英検 Can-do リスト」を用いたアンケート調査による結果を分析している。その結果では、「話す能力」、「書く能力」に関しても、学生の自信の変化が大きいと報告している。

発表能力に関しては、アンケート調査による学生の自信の変化において変化が見られたとはいえ、「その活動が確実に行えるということを保証するものではない」と報告者は述べている。能力の向上や差の統計処理に関しては、十分留意の上、その結論を述べる必要がある。さらに重要なことは、データの妥当性の課題がある。求められた数値では、変化があったとしても、その基盤となるデータが、測定するものを本当に測定していたかということの検討が必要である。Can-do statementsを構成する要素に

関する究明も必要であろう。こうした分野のさらなる究明をねらう出発点を示したということで、この報告の意味は大きい。高橋氏のさらなる健闘を祈るものである。

## B. 実践部門・報告VI

池田 央

### ノンネイティブ・スピーカー講師が 高校生に与えた影響 —英語と日本語の発表・交流活動より— 【報告者：佐藤 幸恵】

英語学習者は誰しもネイティブ・スピーカーのように英語を自由に話し、コミュニケーションできるようになりたいと考える。しかし、英語を母語として成長したものでない限りそれは難しくほとんど不可能といってよいだろう。一方、グローバル化した世界では、異なる母語を持つ人たち同士が、英語を公用語（あるいは公用語）として、互いにコミュニケーションしている。そうした人たちの方が、純粋に英語を母語とする人よりもはるかに多いのが現状である。

英語を母語としない人たちを英語講師として招き接することは別のメリットもある。教える立場の人も元は同じ学ぶ立場の経験者であり、教わる生徒の方も緊張感を持つよりむしろ先輩としての親しさ、少々間違った英語（そして日本語）を話してもお互い様という和やかさ、パーフェクトな英語でなくとも公用語としての英語を媒介として互いに意思を通じ合わせようと努力する気持ち、こうしたものがこれからの中等教育社会に向かって巣立つ日本人にとって新しい英語の学び方として期待できるものが大きいのではないか。

こうした点に着目した本研究は極めて重要なポイントを突いており、これからも続ける価値は大きいと思われる。ここでの研究計画も授業の流れに沿って、生徒、講師、TAの提供する事前、事後のアンケート調査もよく考えられており、十分な結論を出すのはこれからかもしれないが、授業の状況もよくわかり、今後とも実践資料を重ねて、貴重な情報を見出されることを期待するものである。

## C. 調査部門・報告I

小池 生夫

### 中等教育現場に有意な資格試験の あり方に関する研究

—実用英語技能検定試験と TOEIC、その他資格試験との比較、および今後における課題—

【報告者：山西 敏博】

本研究者は英検、TOEIC、TOEIC Bridge、工業英検等の教育現場での有効性を比較対象してそれを取り出し、教育の現場に結びつけて利用度を上げることをめざし、その結果、現実に問題を抱える場面で有効性を見出すかどうかを検証する。その結果は、英検テストが中等教育の現場で語彙や学習内容項目その他で TOEIC や TOEIC Bridge、その他のテストより英語の実力を測るのに優位性があることを発見する。

その結論に至る研究として、他のテストと比較対象して 8 点について分析を行った。大学入試センター試験と英検、TOEIC などが比較対象される。また英検対 TOEIC、TOEIC Bridge の比較対象もある。また英検の中等教育の現場での取り扱い方、教員が欲している資料の提供内容、保護者に対して有効性を訴える資料内容などについても、各種テストを比較してみると上記の結論に至る。最後に英検、TOEIC、TOEIC Bridge、工業英検などの改善する課題とその方法にあたる提言をそれぞれ述べている。

本研究者の研究方法は総合的で、テスト内容そのものの、テストの実施面での有用性などを総合して判断するものである。これらテストはテスト作成の目的、方法がそれぞれ似て非なるものがある。したがって、厳密に言うと比較する共通基盤が異なるので、比較困難な面がある点は考慮しておかなければならぬ。しかし、実際に使用してみて、教室で使用する立場から総合的に比較することで実際的な価値がある。実際にこの結果を利用することが多くの関係者に役立つことになるであろう。

## C. 調査部門・報告Ⅱ

吉田 研作

### 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

【報告者：麻生 雄治】

麻生雄治先生の研究は、教師なら誰もが経験してきた英文和訳という評価法が、どれだけ妥当で信頼性のあるものかを検証している。10人の評価者が生徒の和訳をどう評価するか、ということと同時に、一般に、ディクテーションと並んで、総合的な英語力を測定する方法として用いられているクローズ・テストの結果との相関を取ることにより、英文和訳が総合的な英語力の評価とどのように関係しているかを検証している。結果は、基本的に、英文和訳自体の評価はそれなりの信頼性があることがわかったが、英語力自体との相関は高くないことがわかった。今後の課題は、英文和訳が果たしている英語学習における役割は何か、ということを明確にすることだろう。

さん含んでいる。この点で大変意義ある研究である。今後は、研究を発展させ、プログラム参加者の年齢の違い、研修期間の長・短などを考慮に入れた研究をする必要があるのではないかと思われる。また、「動機づけの頑強さ」がプログラム参加者の英語力の向上にどのように影響を与えるか研究する必要があると思われる。世間一般には、研修プログラムが英語力向上にどのように寄与するかは大きな関心事だからである。

## C. 調査部門・報告Ⅲ

和田 稔

### 海外留学は学習者の何を変えるのか

—英語圏長期留学が学習者の  
情意面に与える影響を探る—

【報告者：植木 美千子】

本研究は大学生英語学習者が1年間海外留学プログラムに参加して、情意面でどのような変化があったかを調査したものである。海外研修プログラムが英語力の向上に与える影響についての研究はかなり多くあるが、反面情意面に与える影響についての研究は比較的少ないという認識が研究の前提となっている。研究の枠組としては、L2 Motivational Self System (Dörnyei) を用いている。研究手法・データの分析などは精緻を極めていて、手堅い。研究の結果、英語学習への「動機づけの頑強性」(robustness of motivation) が高まったと結論づけている。

この研究は、昨今、日本の学校制度の中で行われている海外研修プログラムに参考となる示唆をたく

# 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

**概要** 高校3年間の学業成績は定期考査の素点だけでなく、課題や宿題の提出や授業参加度などを考慮して決められている。客観的なテストの点数だけでなく、担当教員の主観的な見解が学業成績には含まれているのである。一方で、英語検定試験や模擬試験、GTECのような資格試験や全国規模の学力試験は、受験者の知識や能力を客観的な数値として相対的に評価している。本研究では、高校3年間の学業成績と学力試験の成績を時系列的に比較し、英検取得級が両方の成績にどの程度影響を与えていたかを分析し、検証した。英検取得級が成績を向上させている1つの要因と仮定して、3年間で英検の取得級が高くなるほど学業成績と学力試験の両方の成績が向上するという仮説を立てた。調査には私立高等学校生188名の成績データを使用し、高校卒業までに取得した英検最終取得級と各学年末の評点および模擬試験の結果を共分散構造分析の手法を用いて、縦断的モデル、成長曲線モデル、潜在構造分析の3つの手法で分析した。結果は、英検取得級が学業成績や学力試験の成績にそれほど大きな影響を与えていたという知見は認められなかったが、学業成績と模擬試験の両方の成績を3年間で向上している生徒は、高校2年生の後半から3年生の前半で英検取得級を高いた生徒であり、大学入試に対する学習の動機づけが非常に高い生徒であることがわかった。

## 1 はじめに

財団法人日本英語検定協会が実施している英語検

定試験（以下、英検と記す）は日本人学習者の英語力を測定するテストとして、小学生から成人まで幅広い年齢層に認知されている。英検の取得級が高校入試や大学入試、ひいては就職試験にまで優遇制度を設けているので、より高い級を取得しようと受験者数は増加している。確かに、高校卒業時までに英検2級を取得した生徒は、大学入試に対応できる英語力を身につけており、英検のための学習は総合的な英語力を高めるために有効な学習であると考えられる。英検の学習にはリスニングやスピーチングの能力も必要となるので、文法や読解問題だけを学習している受験者よりも、英語の4技能をよりバランスよく身につけていていると考えられる。

英検2級取得者が国公立大学や難関私立大学に入学している傾向があることから、英語力が大学受験とかかわりがあることが示唆される。高校在学中に英検2級を取得した生徒は、高校3年間でどのように英語力を伸ばしているのだろうか。高校在学中に英語の学業成績を伸ばし、なおかつ模擬試験や大学入試のような学力テストでも良い結果を出しているのだろうか。英検取得級によって学校の成績も向上し、学力テストでもその成果を見ることができれば、英検2級取得を目標に英語を学習する指針を与えることができる。

本研究では、英検取得級がどのように高校3年間の英語の学業成績に影響を与え、模擬試験で良い結果をもたらすかを時系列的に分析し、どのような生徒が3年間で学力を向上させているのかを検証した。

## 2 英語力と学業成績

高校卒業までに必要な英語力とはどのような力であろうか。文部科学省（2012a）は平成15年に『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』を策定し、中学校卒業段階で英検3級を、高等学校卒業段階で英検準2級から2級を達成目標として掲げている。また平成23年7月には、「外国語能力の向上に関する検討会」を設置し、「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的な施策」（文部科学省、2012b）を公表している。その中でも、学習指導要領に基づき達成される英語力として、中学卒業段階で英検3級を、高校卒業段階で英検準2級から2級を生徒に求められる英語力として掲げている。つまり、高校卒業時までに英検準2級から2級を取得することが、達成すべき英語力であると明示しているのである。

英検は「1963年に創設されて以来、延べ8,300万人が受験し、現在は年間約230万人が受験している国内最大規模の英語検定試験」（日本英語検定協会、2012）である。高校や大学入試、就職試験などに優遇されるというメリットがある。日本英語検定協会が指標として掲げている各級の目安は、英検3級が中学卒業程度、英検2級が高校卒業程度となっているので、中学や高校在学中に英検3級や2級を取得することは個人の英語力の水準を証明することになる。そのため、多くの学校で中学校では英検3級を、高校では英検2級を目標に日々の授業と並行して英語力向上を目的に積極的に受検を勧めている。学校の成績の向上だけでなく、日々の学習の結果として英語力が向上したことを客観的に評価してくれるのでも、多くの生徒がより高い級の取得をめざして努力している。しかし、文部科学省の平成19年度の調査では、公立学校で「中学校3年生で英検3級程度以上の英語力を持つ生徒は全体の約32%、高等学校3年生で英検準2級程度以上の英語力を持つ生徒は全体の約30%で」あると報告している。英検取得を目指としても、依然として生徒の英語力向上は難しいということがわかる。

学業成績とは指導要録に記載される各教科・科目の評定のことを言う。文部科学省（2012c）が定めている各教科・科目の評定の基準としている部分を以下に抜粋する。

【1】 各教科・科目の評定は、高等学校学習指導要領（平成21年文部科学省告示第34号）及び特別支援学校高等部学習指導要領（以下、「高等学校学習指導要領等」という。）に示す各教科・科目の目標に基づき、学校が地域や生徒の実態に即して定めた当該教科・科目の目標や内容に照らし、その実現状況を総括的に評価して、「十分満足できるもののうち、特に程度が高い」状況と判断されるものを5、「十分満足できる」状況と判断されるものを4、「おおむね満足できる」状況と判断されるものを3、「努力を要する」状況と判断されるものを2、「努力を要すると判断されるもののうち、特に程度が低い」状況と判断されるものを1のように区別して評価を記入する。

【2】 評定に当たっては、知識や技能のみの評価など一部の観点に偏した評定が行われることのないように、「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」及び「知識・理解」といった観点による評価を十分踏まえながら評定を行っていくとともに、評定が教師の主觀に流れ妥当性や信頼性等を欠くことのないよう学校として留意する。その際、別紙6に各教科の評価の観点及びその趣旨を示しているので、これらを十分踏まえながらそれぞれの科目のねらいや特性を勘案して具体的な評価規準を設定するなど評価の在り方を工夫する。

【1】において、5段階評定の基準を大まかに説明しているが、この5段階評定の基準は学校間で格差がある。5段階評定の基準は各学校が生徒の実態に即して決定しているので、学校という母集団の中でのみ適用する基準に基づき評価されている。そのため、模擬試験で使われる全国偏差値のように、客観的な指標になるとは言い難い。高等学校では評定1を取った場合、当該学年に留年するという規定を設けている学校が多数あるが、評定1の基準も学校によってばらつきがある。

【2】において、評定には「「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」及び「知識・理解」といった観点による評価」を含めることが求められている。つまり、定期考査試験や小テストの成績だけではなく、授業貢献度や課題提出などの努力点も評価に含めるということが明記されている。このことか

ら、評定とは客観的な学力ではなく、与えられた課題や目標に対してどの程度努力し、どの程度到達できたかを学習者に示すものであることがわかる。

別紙6(文部科学省, 2012d)に記されている外国語科の評価の観点とその趣旨を表1に抜粋する。

■表1：外国語科の評価の観点とその趣旨(文部科学省, 2012d)

観点	趣旨
コミュニケーションへの関心・意欲・態度	コミュニケーションに関心を持ち、積極的に言語活動を行い、コミュニケーションを図ろうとする。
外国語表現の能力	外国語で話したり書いたりして、情報や考えなどを適切に伝えている。
外国語理解の能力	外国語を聞いたり読んだりして、情報や考えなどを的確に理解している。
言語や文化についての知識・理解	外国語の学習を通して、言語やその運用についての知識を身に付けているとともに、その背景にある文化などを理解している。

高等学校では中国語、韓国語、フランス語、ドイツ語など英語以外の外国語を履修することが可能である。しかし、本研究においては英語科の評価の観点とその趣旨を別紙6とする。改訂前の学習指導要領で定められている科目名を観点に当てはめると表2のようになる。

■表2：改訂前の評価の観点と該当科目

観点	該当する科目
コミュニケーションへの関心・意欲・態度	オーラルコミュニケーションⅠ, Ⅱ
外国語表現の能力	英語Ⅰ, Ⅱ, ライティング
外国語理解の能力	英語Ⅰ, Ⅱ, リーディング
言語や文化についての知識・理解	オーラルコミュニケーションⅠ, Ⅱ, 英語Ⅰ, 英語Ⅱ

各科目が趣旨に基づき目標設定をし、学習者に評定を示している。評定とは5段階評定のことを言うが、本研究では100点満点で評価する評点を『学業成績』として使用することとする。

次に、「学力」という観点で客観的に英語の能力を評価するとき、多くの高校では外部試験を参考に

している。外部試験とは全国的に実施されている模擬試験や英検、GTEC、TOEICなどの資格試験のことと指す。また、大学入試センター試験（以下センター試験と記す）も客観的な学力の指標となる。センター試験（2009）は、「大学（短期大学を含む。以下同じ）に入学を志願する者の高等学校段階における基礎的な学習の達成の程度を判定することを主たる目的」としているからである。

「学業成績」と「学力」の大きな違いは何かといふと、「学業成績」は2~3か月間という短い期間の中で学習した範囲の到達度と努力を評価するものであるが、「学力」は評価の客観性と安定性を確保したテストを受けたときの成績のことを指す。模擬試験や英検やセンター試験は過去問題を一般に公表しており、テスト構成や難易度が大きく変わることはない。しかし、「学業成績」は生徒の実態に応じて担当教員がテスト構成や配点、難易度を変えることが可能である。そうすると科目担当の教員や入学してくる生徒が変わるたびに、テスト結果が異なってしまうので、客観的な評価とは言い難い。そのため、本研究における「学力」とは模擬試験の成績のことを指す。

高校入試や大学入試では受験生に個人の成績を公表することはまずない。しかし、センター試験だけは自己採点という形で各受験生が自分の得点を知ることができる。山西（2000）はセンター試験の結果と英検取得級の関連性を調査し、英検取得級が高いほど、センター試験結果は高得点となっていると報告している。また、授業で英検対策授業を取り入れていたり、授業内容が英検対策になっていたりする場合は、センター試験結果も高得点となっていると結論づけている。英語においては英検取得級とセンター試験結果の関連性が高いことを裏づけている。

高校生が客観的な学力を測定する学力試験として、ベネッセコーポレーションの進研模試がある。進研模試は、高校1年次に年3回、高校2年次に年4回、高校3年次に年6回実施され、「高校生の学力育成と進路選択を支援するため」に作られたテストである（ベネッセコーポレーション, 2012）。教科ごとに出題範囲も定められており、「時期に応じた内容・形式の出題や、安定した受験母集団で、全国レベルでの客観的な学習到達度が測定」（ベネッセコーポレーション）できるので、学力の伸長を測定するテストとして全国の高校で広く採用されてい

る。全国の高校生の中で自分の学力がどの程度なのかを全国偏差値で確かめられるので、客観的な評価として受験指導にも役立てられている。

本研究では、高校3年間の学業成績を「評点」、模擬試験の結果を「学力」、高校卒業時までに取得した英検最終取得級を「英語力」と定義して、これら3つの成績がどのように影響を与えていているかを検証していく。

## 3 研究内容

### 3.1 研究目的

本研究は、高校3年間の英語の学業成績と模擬試験の成績を比較し、英検最終取得級がどちらの成績により良い影響を与えているかを調べることを目的としている。

高校3年間の学業成績は英語I、オーラルコミュニケーションI（1年）、英語II、ライティング（2年）、リーディング、ライティング（3年）の学年末評価点を観測変数として使用する。また、客観的な学力を測定している成績として、各学年で3回から4回受験している模擬試験の全国偏差値（「学力」）の平均点を観測変数として使用する。各年度末に算出される英語科の評価点を「評点」と称し、模擬試験の成績を「学力」と称する。

英検の取得級は高校卒業時に取得した最終級を使用し、英検取得級なし（0）、3級（1）、準2級（2）、2級（3）の4つのクラスに分け、取得級別に「評点」と「学力」がどのように変化しているかを分析した。

また、英検が「評点」と「学力」にどの程度影響を与えているかを分析するために、共分散構造分析の手法を用いて、縦断的モデル、成長曲線モデル、潜在構造分析を行い、どのような生徒が「評点」と「学力」の両方で伸びているかを分析した。

以上の条件を踏まえて、次の仮説を設定した。

仮説：高校3年間で英検取得級が高くなるにつれて、「評点」と「学力」の両方が向上する。

### 3.2 実験参加者

私立高等学校2007年に入学した188名の生徒の成績をデータとして使用した。データには各学年の学年末評価点（100点満点）と模擬試験の全国偏差値、および英検取得級をそのまま利用した。

### 3.3 研究手順

仮説を検証するために、高校卒業時の英検最終取得級別に、各年度末の「評点」と「学力」のデータをMplusという統計ソフトを使って共分散構造分析を行った。分析に使用したMplusはMuthen and Muthen（1998）が開発したソフトウェアで、欠損値を扱うことができる。実験参加者の中には、留学していて2年次の評点がなかったり、欠席していて模擬試験の結果がなかった生徒もいたが、欠損値が扱えるおかげで多くのデータを扱うことができた。また、Mplusが他の統計ソフトウェアと異なる点は、より広範囲のモデルを扱うことができるという点である（豊田, 2007）。本研究で使用した潜在構造分析は他の統計ソフトウェアでは扱うことができないが、Mplusを扱うことによって分析が可能となった。

## 4 実験結果

### 4.1 実験結果その1

高校3年2月末までの英検取得級別に1学年末、2学年末、3学年末の評点と学力の平均点および標準偏差を算出し、表3に示した。

■表3：英検取得級別評点の平均と標準偏差

英検 取得級	n	1年		2年		3年	
		平均	標準 偏差	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差
なし	16	54.9	11.9	53.8	13.5	57.8	10.7
3級	87	61.1	9.2	58.3	12.6	60.2	12.1
準2級	69	72.2	7.8	71.4	13.0	68.3	10.8
2級	16	79.9	8.6	83.5	7.3	81.2	8.7

次に、学力の平均点を表4に示す。

■表4：英検取得級別学力の平均と標準偏差

英検 取得級	n	1年		2年		3年	
		平均	標準 偏差	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差
なし	16	41.3	4.1	41.4	2.9	39.0	2.4
3級	87	44.2	4.0	44.3	5.6	42.0	5.0
準2級	69	48.7	4.3	48.2	4.3	47.2	4.4
2級	16	55.7	7.6	57.2	6.7	56.6	5.6

評点と同様、英検取得級が上がるごとに学力の平均点は高くなっている。

次に、英検取得級と評点と学力の相関を表5に示す。

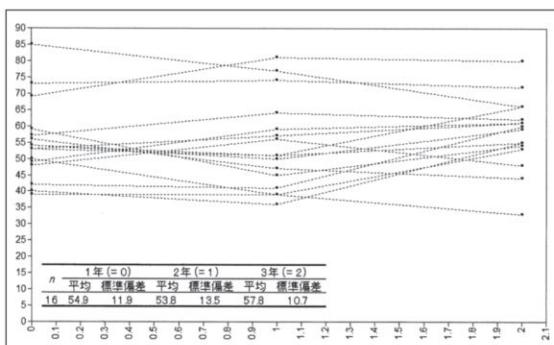
■表5：英検取得級、評点、学力の相関

	英検	1年 評点	2年 評点	3年 評点	1年 学力	2年 学力	3年 学力
英検	1.00						
1年評点	0.62	1.00					
2年評点	0.55	0.86	1.00				
3年評点	0.47	0.64	0.78	1.00			
1年学力	0.62	0.74	0.57	0.50	1.00		
2年学力	0.58	0.57	0.51	0.47	0.79	1.00	
3年学力	0.67	0.58	0.56	0.51	0.75	0.85	1.00

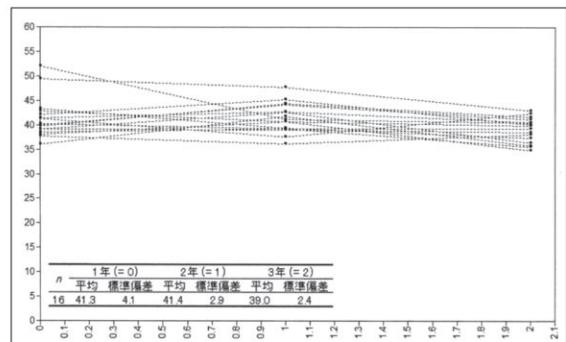
英検取得級が各学年の評点と学力にそれほど大きな相関があるとは思えない。評点は学年が上がるにつれて相関が低くなっている(0.62, 0.55, 0.47)。また、学力は高校3年次の相関が一番高い(0.67)が高校2年次(0.58)には高校1年次(0.62)よりも低くなっている。このことから、英検取得級が各学年の評点と学力に強い影響を与えているとは言い難いが、何らかの正の要因があることはわかる。

## 4.2 実験結果その2

次に、英検取得級別に入学時から卒業までの「評点」と「学力」の時系列的変化を図1から図8に示す。図1と図2から、英検取得級なしの生徒は、1年次の「評点」の成績に非常にばらつきがあることがわかる。一方、図2から「学力」の低い生徒が集まっていることがわかる。3年次は「評点」と「学力」の両方の成績が集約されほとんどばらつきがなくなっていることがわかる。

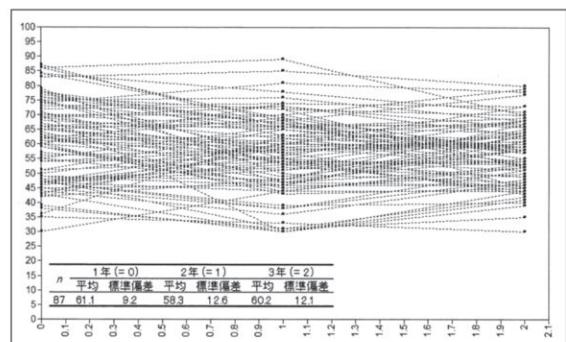


►図1：英検取得級なしの評点時系列推移

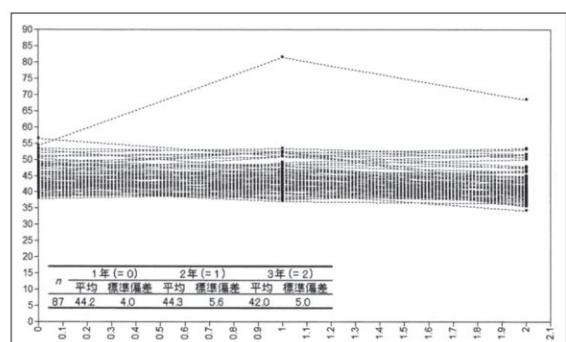


►図2：英検取得級なしの学力時系列推移

図4から、英検3級取得者の中で、「学力」が飛び抜けて伸びた生徒が1名いることがわかる。しかし、「評点」(図3)ではそれほど大きく伸びた生徒がいるようには思えない。英検3級取得者の中には、資格取得よりも大学入試を第一に考えている生徒があり、「評点」よりも「学力」の向上をめざして勉強している生徒がいることがこの図から読み取れる。



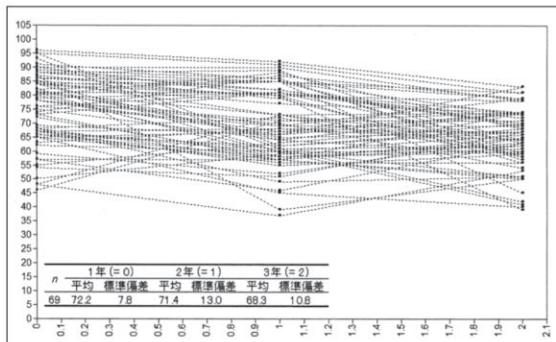
►図3：英検3級取得者の評点時系列推移



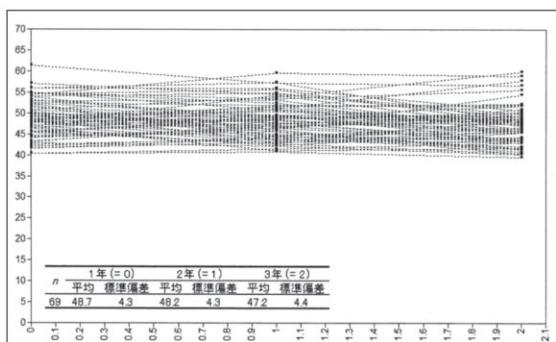
►図4：英検3級取得者の学力時系列推移

図5と図6から、準2級取得者は「評点」と「学力」の両方で成績がほぼ横ばいになっていることがわかる。「評点」のばらつきの方が「学力」よりも大きいのも特徴である。「評点」で、全般的に2年

次の成績がやや下降気味であることも見て取れる。

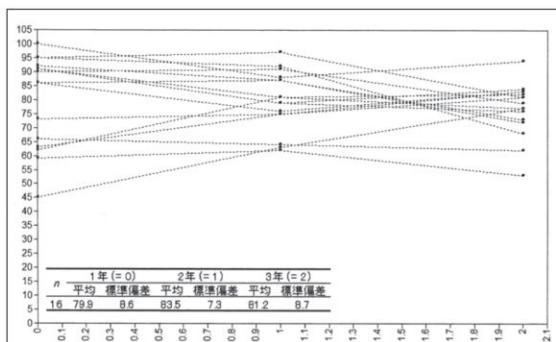


▶ 図 5：英検準 2 級取得者の評点時系列推移

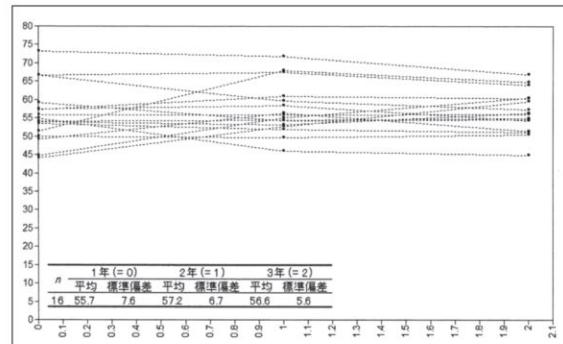


▶ 図 6：英検準 2 級取得者の学力時系列推移

図7と図8から、英検2級取得者は「評点」と「学力」の両方が1年次から高い生徒が集まっていることがわかる。「評点」と「学力」は、全体的に高校2年次に成績が高くなっていることがわかる。英検2級取得を考える時期が高校2年次から3年次なので、その時期に資格取得のための勉強を始める生徒が多くなるからだと推測できる。また、大学入試を意識し出すのもこの時期であるので、「評点」と「学力」の両方が伸びる時期と一致している。



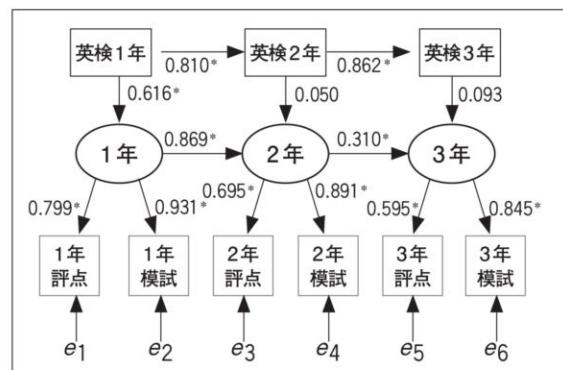
▶ 図 7：英検 2 級取得者の評点時系列推移



▶ 図 8：英検 2 級取得者の学力時系列推移

#### 4.3 実験結果その3

構造方程式モデリングの1つに、時間の経過に伴って構成概念が変化するモデルがある。「各時点での複数の測定がなされているモデルを縦断的モデルという」（豊田, 1998）。構成概念は測定時なので3つ（1年次, 2年次, 3年次）、観測変数はそれぞれ2つ（評点と模試）なので全部で6つある。これに各年度末に取得した英検取得級を構成概念に影響を与えると仮定して構築したモデルが図9である。



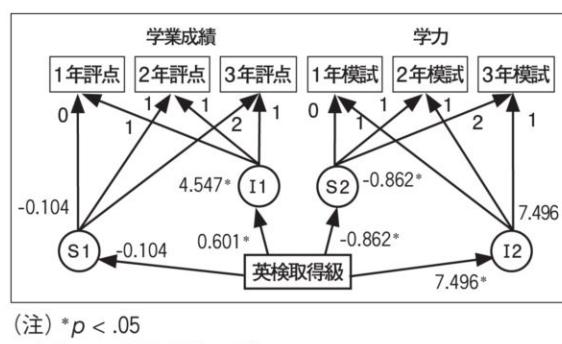
(注) \* $p < .05$

▶ 図 9：縦断的モデル

1年次と2年次の構成概念としての「英語力」が次年度にどの程度影響を与えているか、また英検取得級が当該学年の「英語力」にどの程度影響を与えているかがよくわかる。しかし、モデルの適合度があまりよくなく（CFI = 0.795, TLI = 0.680, RMSEA = 0.275, SRMR = 0.102）、英検取得級が各学年の英語力に貢献しているかを分析するにはあまり参考にならない。

#### 4.4 実験結果その4

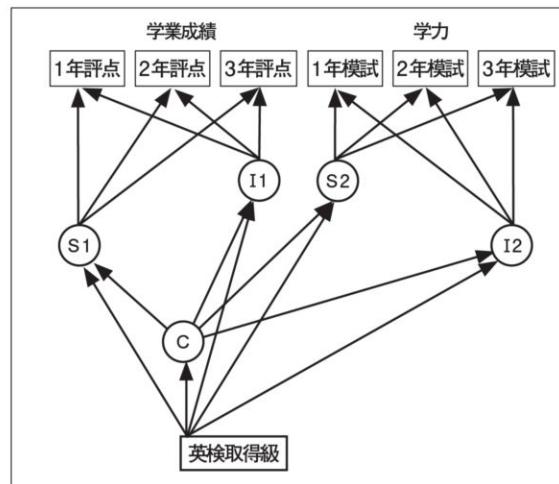
英検取得級が「評点」と「学力」にどの程度影響を与えるのか検証するために、成長曲線モデル（または潜在曲線モデル）分析を行った。図10は成長曲線モデルのパス図を表している。しかし、モデルの適合度指標の値は、CFI = 0.880, TLI = 0.807, RMSA = 0.204, SRMR = 0.227となっており、モデルの適合度はあまり良くない。そのため、英検の取得級が「評点」と「学力」にそれほど影響を与えていないということが示唆される。



► 図10：成長曲線モデル

#### 4.5 実験結果その5

英検の取得級が与える影響とどのようなグループがより成績を伸ばしているかを分析するために、成長データに対する潜在構造分析を行った。英検取得級別に「評点」と「学力」がどのように変化しているかを分析した。英検取得級別に潜在クラスをそれぞれ、英検取得級なし、英検3級取得、英検準2級取得、英検2級取得の4つに分けた。しかし、適合度があまり良くないため、最終的に潜在クラスを2つに分けた。その結果、BICが7113.985、潜在クラスの質を分析するEntropyが0.982となったので、十分な適合を得られた。図11が潜在構造分析のパス図で、Mplusによる推定値を表6に示す。



► 図11：潜在構造分析のパス図

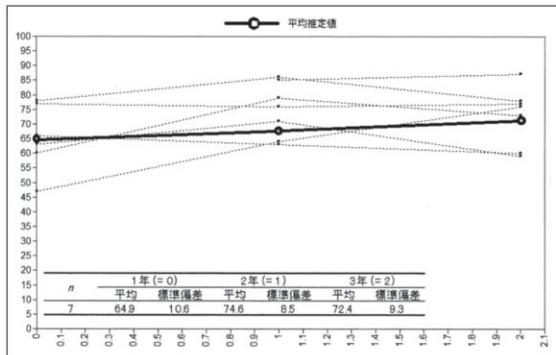
■ 表6：Mplusによる出力結果（標準化推定値）

Latent Class 1	Estimate	S.E.	Est./S.E.	Two-Tailed P-Value
Intercepts				
I1 (評点)	3.492	0.522	6.691	0.000*
S1 (評点)	0.661	0.565	1.171	0.241
I2 (学力)	6.231	0.839	7.427	0.000*
S2 (学力)	3.385	1.000	3.384	0.001*

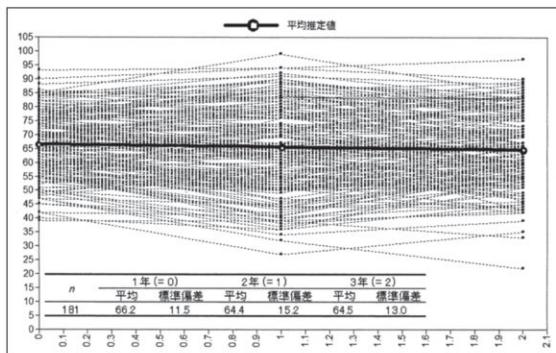
Latent Class 2	Estimate	S.E.	Est./S.E.	Two-Tailed P-Value
Intercepts				
I1 (評点)	4.219	0.221	19.095	0.000*
S1 (評点)	-0.058	0.128	-0.455	0.649
I2 (学力)	6.795	0.984	9.938	0.000*
S2 (学力)	-0.779	0.229	-3.398	0.001*

Categorical Latent Variables				
C#1 on eiken	1.218	0.608	2.003	0.045*
Intercepts C#1	-5.369	1.406	-3.818	0.000*

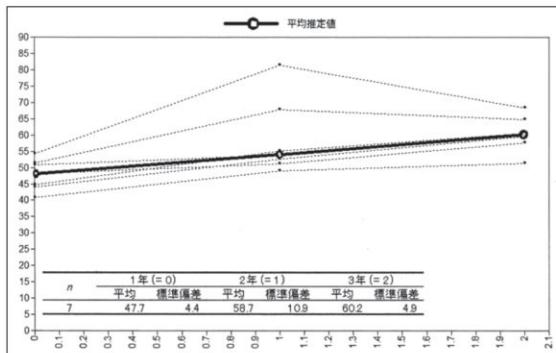
また、潜在クラス別の時系列変化を図12から図15に示す。



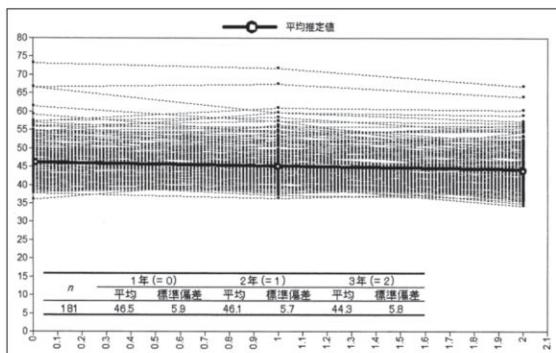
▶ 図12：潜在クラス1（評点の推移）



▶ 図13：潜在クラス2（評点の推移）



▶ 図14：潜在クラス1（学力の推移）



▶ 図15：潜在クラス2（学力の推移）

潜在クラスは英検による4つの級ではなく、時系列で成績が伸びているか横ばいになっているかの2

つに分かれている。潜在クラス1と潜在クラス2の英検取得級の人数と構成は表7のとおりである。

■ 表7：潜在クラスの構成

	Class 1	Class 2
なし	0	18
3級	2	84
準2級	2	67
2級	3	12
合計	7	181

## 5 考察

### 5.1 仮説の検証

本研究の目的は、高校3年間の英語の学業成績と模擬試験の成績を比較し、英検最終取得級がどちらの成績により良い影響を与えていているかを調べることである。実験結果その1から英検最終取得級が高いほど、各学年の評点と模試の成績が高いことがわかる。しかし、この記述統計だけでは、生徒個人の成績の推移がわからない。例えば、1年次に英検2級を取得した生徒は、3年になるまでにさらに成績を伸ばしているのか。あるいは、入学時に英検3級から2級を取得した生徒は3年間で成績を伸ばしているのかなど、個人の成績の伸長を見ることができない。

記述統計だけを見て、英検2級取得者が3年間で成績を伸ばしているかはこの表3、表4、表5からはわからない。時系列的な成績の伸長は縦断的モデルや成長曲線モデルや潜在構造分析を行うことで、生徒個人の伸長や同じような推移を示しているグループを見つけ出すことができる。

### 5.2 縦断的モデルと成長曲線モデル

縦断的モデルでは各学年の英検取得級が当該学年の成績にどの程度影響を与えているかを時系列で分析することができる。残念ながら、モデルの適合度があまり良くなかったので、英検取得級が評点や模試に与える影響については明らかにならなかった。朝野・鈴木・小島（2005）は適合度の指標となるRMSEAやSRMRが0.1より大きい場合はモデルとして適していないと判断するよう助言している。

次に、共分散構造モデルの中で最近注目を集めて

いるのが成長曲線モデル、あるいは潜在曲線モデルと呼ばれているモデルである（豊田, 2007; 狩野・三浦, 2007; Byrne, 2012）。成長曲線モデルは、同じ対象者に測定する時期を複数回繰り返して行い、同じような成長をする個人をひとまとめのグループにして、経年で成長や変化を分析していく手法である。本研究では、英検最終取得級によって「評点」と「学力」のどちらにより影響を与えていたかを分析したが、残念ながらこのモデルも適合度があまり良くなかった。

これらのことから、縦断的モデルも成長曲線モデルも適したモデルではなかったので、英検取得級という因子によって「評点」や「学力」が変化していくとは考えにくいということがわかる。英検取得級が高くなるにつれて、「評点」や「学力」が伸長するとは言えないのだということがこの2つのモデルから明示された。

### 5.3 成長データに対する潜在構造分析

成長データに対する潜在構造分析は、成長データを用いて「評点」と「学力」が同じように変化しているグループ（潜在クラス）を見つけ出す解析手法である（豊田, 2000, 2007; Kaplan, 2009; Muthén, Khoo, Francis & Boscardin, 2003; Schumacker & Lomax, 2010）。

モデルの適合度から潜在クラスは2つに設定された。グループ1は英検取得級が高くなるにつれて「評点」と「学力」のそれぞれのグループ内の平均が1年時よりも向上したグループである。グループ2は英検取得級にかかわらず、「評点」と「学力」のそれぞれのグループ内の平均が1年時より下降したグループである。グループ1には7名の生徒があり、この7名のうち6名はいずれも高校在学中に英検取得級が高くなった生徒である。

この7名の特徴は、大学入試を意識して英語の力をつけようと努力した生徒であり、英検取得にも力を入れた生徒たちである。表8は7名の生徒の英検取得級の推移と3年次の成績から1年次の成績を引いた得点差である。この表から、2名の生徒が評点において3年次に成績が下がった生徒がいることがわかるが、学力においては全員得点を上げている。英検取得級に関しては、入学前は英検を取得していなかった生徒が6名いて、全員1年次に3級を取得了することがわかる。また、3級、準2級、2級と学

年ごとに取得級を上げている生徒が2名いる。1年次に英検2級を取得した生徒は2年次、3年次にそれほど成績を伸ばさなかったが、潜在クラス1の生徒たちは、2年次から3年次に英検取得級を上げ、評点と模試の成績を上げていることが潜在構造分析からわかった。

もちろん、この7名以外にも英検取得級を高くした生徒は多数いる。しかし、「評点」と「学力」の両方が顕著に向上した生徒はいなかったということが判明した。どちらかの成績が向上したが、両方の力をつけるには偏った学習をしないということが今回の研究から明らかになった。

■表8：英検取得級の推移と得点差

	入学前	1年	2年	3年	評点差	学力差
A	なし	3級	準2級	準2級	0	10
B	4級	3級	3級	3級	-6	14
C	なし	3級	準2級	2級	-4	16
D	なし	3級	3級	準2級	0	9
E	なし	3級	準2級	2級	13	16
F	なし	3級	2級	2級	2	13
G	なし	3級	3級	3級	29	11
					4.86	12.71

## 6 今後の展望

「評点」と「学力」の向上には、英検取得級はそれほど大きな影響を与えていないということが、今回の研究からわかった。英検2級取得者が大学入試で良い実績を上げているので、英語の勉強の仕方がわからない生徒に英検2級取得を進めているが、必ずしも英検取得級が英語の成績に強い影響を与えているとは限らない。

高校生に必要な英語力とは何か。山田（2006）は英語力をテストによって測ろうとするのは難しいと指摘している。しかし、文部科学省は英検準2級か2級に相当する能力が、高校卒業時において望ましい英語力であると目標を掲げている。英検2級取得や大学入試における結果はあくまでも日々の努力の積み重ねの結果である。「評点」は定期考査の素点だけでなく授業参加度や提出物等の努力点を評価しているので、「評点」と「学力」の両方が向上している生徒は高校の授業をよく理解し、学力も身につ

けているということになる。金谷（2009）は高1からの基礎的な力を身につけて、徐々に入試に向けて意識づけをする計画を立てれば大学入試に必要な学力を身につけることができるなどを、文部科学省認定の教科書の内容を分析することによって証明している。

部活動に当てはめると、「評点」は日々の基礎トレーニングの達成度、「学力」は練習試合の結果となるのではないだろうか。毎日の地道な努力の結果を模擬試験で客観的に評価すれば、努力の過程と学力の両方が評価される。「評点」の中に模擬試験や英検等の外部試験を積極的に取り入れ、努力点と客観的評価を生徒に示すようにすれば、「学力」の向

#### 参考文献（＊は引用文献）\*\*\*\*\*

- \*朝野熙彦・鈴木督久・小島隆矢.(2005).『入門共分散構造分析の実際』.東京：講談社.
- \*ベネッセコーポレーション.(2012).『Benesse マナビジョン』.Retrieved April 22, 2012, from <http://manabi.benesse.ne.jp/assess/moshi/what/schedule/>
- \*Byrne, B.M.(2012). *Structural equation modeling with Mplus: basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- \*大学入試センター.(2009).『センター試験の概要』.東京：大学入試センター.  
Jung, T. & Wickrama, K.A.S. (2008). An introduction to latent class growth analysis and growth mixture modeling. *Social and Personality Psychology Compass*, 2/1, 302-317.
- \*金谷憲編著.(2009).『教科書だけで大学入試突破できる』.東京：大修館書店.
- \*Kaplan, D.(2009). *Structural equation modeling: foundations and extensions*. London: SAGE Publications Ltd.
- \*狩野裕・三浦麻子.(2007).『グラフィカル多変量解析』.京都：現代数学社.
- \*文部科学省.(2012a).『資料 1「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』(抜粋). Retrieved April 17, 2010, from  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/082/shiryo/attach/1301949.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/shiryo/attach/1301949.htm)
- \*文部科学省.(2012b).『「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的な施策」について』.Retrieved April 17, 2012, from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/23/07/1308888.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/07/1308888.htm)
- \*文部科学省.(2012c).『【別紙 3】高等学校及び特別支援学校高等部の指導要録に記載する事項等』.Retrieved April 17, 2012, from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/attach/1292903.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/attach/1292903.htm)
- \*文部科学省.(2012d).『【別紙 6】各教科の評価の観点及びその趣旨（高等学校及び特別支援学校高等部）』.Retrieved April 17, 2012, from [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/nc/\\_icsFiles/afieldfile/2010/05/13/1292899\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/nc/_icsFiles/afieldfile/2010/05/13/1292899_2.pdf)
- \*Muthen, B., Khoo, S., Francis, D.J., & Boscardin, C.(2003). Analysis of reading skills development from kindergarten through first grade: an application of growth mixture modeling to sequential processes. In N. Duan & S. Reise(Eds.), *Multilevel modeling: methodological advances, issues and applications*(pp.62-77). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate, Inc., Publishers.
- \*Muthen, L.K., & Muthen, B.O.(1998). *Mplus User's Guide*. Los Angeles, CA: Muthen & Muthen.
- \*日本英語検定協会.(2012).『英検とは』.Retrieved, April 17, 2012, from  
<http://www.eiken.or.jp/about/about.html>
- \*Schumacker, R.E. & Lomax, R. G.(2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Routledge.
- \*豊田秀樹.(1998).『共分散構造分析 [入門編] 一構造方程式モデリング』.東京：朝倉書店.
- \*豊田秀樹.(2000).『共分散構造分析 [応用編] 一構造方程式モデリング』.東京：朝倉書店.
- \*豊田秀樹.(2007).『共分散構造分析 [AMOS 編] 一構造方程式モデリング』.東京：東京図書.
- \*山田雄一郎.(2006).『英語力とは何か』.東京：大修館書店.
- \*山西敏博.(2000).『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』. *STEP BULLETIN*, vol.13, 26-42.

上にもつながるのではないか。高校の現場で評価の在り方を見直し、高校 3 年間でどれだけ英語力が向上したかがわかるような評価を生徒に示す必要があるだろう。

#### 謝 辞

本研究をこのような形で発表する機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会と選考委員の先生方に心より感謝いたします。特に助言者の村木英治先生、さらに研究過程において的確なアドバイスと示唆をくださった関西大学の北村裕先生に厚く御礼申し上げます。

# OC の授業におけるメタ認知指導が 日本人大学生に与える影響

## —自律した学習者の育成に向けて—

大阪府／関西大学大学院在籍 香林綾子

### 概要

本研究では、日本人大学生を対象としたオーラル・コミュニケーションの授業において、メタ認知指導を実施し、その指導の影響を自己調整学習理論の観点から考察した。指導後では実際のオーラル・コミュニケーションの会話にどのような影響が現れるのかを見るために、インタビュー、および、会話分析を行った。さらに、指導に対する学生の意見を分析することで考察を深めた。結果、インタビューからは、指導後、学生はコミュニケーションのためのメタ認知方略とコミュニケーション方略をより使用するようになったことが明らかになった。また、会話分析からは、指導後、学生の英語使用者としてのオートノミー（自律性）が高まったことが観察された。さらに、学生の意見より、メタ認知の働きが自己効力感（学生の目標や課題を達成できるという感じ）の高まりに影響し、メタ認知方略やコミュニケーション方略を実践することが、それらの意義を知ることにつながるという知見が得られた。

## 1 はじめに

### 1.1 研究の背景

日本の大学で英語を学ぶ日本人大学生の英語でのインタラクションの柔軟さは不足していると言われている（岩井, 2010）。しかし、実社会においては対面でのインタラクションの柔軟さは、人との信頼関係を築く上で極めて重要である。国際化が進む中、日本の社会では、大学生の英語コミュニケーション能力、とりわけリスニングとスピーキング力向上に

対する期待が大きいことが実態調査からもわかっている（国際ビジネスコミュニケーション協会, 2011）。しかし、日本の大学で英語を学ぶ学生は、EFL の環境で英語を学んでいるため、英語でインタラクションを取る機会が極めて少なく、社会が求めるような英語コミュニケーション能力まで高めるることは容易なことではない。そのため、授業において英語でインタラクションを取る機会を提供し、オーラル・コミュニケーション（OC）の能力を育成することは大切である。しかし、EFL の環境で学習している大学生は、英語を使う機会も少ないため、英語を学ぶ必要性を感じていないし、英語を使えるようになるというような目標も持っていないため、授業で OC の機会の提供をするだけでなく、しっかりと目標を持たせ、学習に取り組ませ、学習をコントロールしていくような自律した学習者を育成することが大変になってくる。目標を立て、自分の学習過程をモニターし、自分の出来具合を自己評価し、修正したりしながら学習をコントロールしていくような力は「メタ認知」と呼ばれ、近年、英語教育においてその重要性やメタ認知育成の重要性が述べられてきている（Goh, 2008; 尾関, 2010; Wenden, 1987）。

### 1.2 先行文献調査

学習者が自分の学習環境を理解しコントロールしていくには、学習目標を設定し、目標の達成に向か、方略を選び、行動し、学習を振り返る必要がある（Schraw, Crippen, & Hartley, 2006）。学習目標の達成に向か、自分の行動や動機をコントロールしていくような学習は、社会的認知理論において、自己調

整学習と呼ばれる。自己調整学習は、主に、メタ認知、動機、方略使用の3つの構成要素で成り立っている (Zimmerman, 1986)。その中でも、メタ認知はとりわけ大切な役割を担うと考えられている。メタ認知は学習過程のさまざまな段階において、自分の現在の学習状況や自分の知識やスキルをモニターし、目標を立て、学習過程を振り返ることを可能にするからである (Schraw, et al., 2006)。方略使用とは、自分の学習を改善するために使用される方略のことを指す。動機の中には自己効力感や信念などが含まれる。自己効力感とは、ある特定のタスクや目標を達成できるという自信のようなもの（できる感じ）を指す。自己効力感は課題達成に向けての努力や困難な課題を達成しようとする持続性などに影響を及ぼすということが先行研究で明らかにされているため、動機の中で最も重要な概念であると言われている。また、自己調整の際には、個人要因、行動要因、環境要因が相互に作用し合うと考えられている (Schunk, 2001)。例えば、人は課題に取り組んでいると（行動要因）、目標達成に近づいている自分に気がついたり（個人要因）、課題を達成していくような経験をしていくと、それが自分のできる感じ（自己効力感）を高め、その高まった自己効力感が今度はさらなる課題達成に向けての行動へと影響を及ぼしたりする。また、教員からの「あなたならできますよ」のようなフィードバック（環境要因）は、学生の自己効力感（個人要因）に影響を及ぼすだろうと考えられている。

メタ認知とは一般的に、大きく2つの構成要素、メタ認知的知識とメタ認知的活動から成ると言われている (Flavell, 1979; 三宮, 2008; Schraw, et al, 2006)。メタ認知的知識は、学習者としての自己についての知識、課題についての知識、方略についての知識などで構成されている。メタ認知的活動は、目標設定、モニタリング、自己評価、コントロールなどで構成されており、メタ認知的活動はメタ認知的知識に基づいて行われる（またその逆もある）。学習者は（自分のメタ認知的な知識に基づいて）自分に何が足りないかを考え、目標を設定し、目標達成に向けて時間配分や段取りを計画しないといけない。また、学習者は目標を達成するために、行動している過程においても、学習がうまく進んでいるかどうかをモニターしたり、行動した後も、達成具合を自己評価し、その評価や結果に基づいて方略の選択や修正をした

りしないといけない。これらの活動を可能にするのがメタ認知である。なお、メタ認知的活動には目標設定→方略の選択→モニタリング→自己評価→修正→目標設定といったメタ認知方略にかかる省察的なサイクルが含まれている（竹内, 2010）。

オーラル・コミュニケーション能力を高めるには、言語を教えるばかりでなく、コミュニケーションがうまくいかなかったときの対処法やコミュニケーションが円滑に進むようにするためのコミュニケーション方略を教えることが大切であると言われている（岩井, 2010）。そして、方略指導の際には、認知的な方略だけを指導するよりも、メタ認知方略と合わせて指導する方がより効果的であると言われている (Mizumoto & Takeuchi, 2009; Nakatani, 2005)。

学習者のメタ認知的知識とメタ認知的活動にうまく働きかけ、メタ認知を育成することを目的に行う指導はメタ認知指導と呼ばれる (Goh, 2008)。実際、いくつかのメタ認知指導研究において、その指導の効果が検証され、メタ認知的知識が高まったと報告されている (Cross, 2010; Goh & Taib, 2006)。しかし、研究の多くはリスニングの分野においてであり、オーラル・コミュニケーションの分野における実証的なメタ認知指導の影響をみている研究は筆者の知る限りほとんど存在しない。また、48の方略指導研究を分析した Macaro (2010) によると、成績と方略使用（メタ認知方略含む）には相関関係が見られるが、方略使用が成績に影響を与えるという因果関係ではない。そして、方略使用が成績・成功 (achievement) のカギであるということを示すには、言語知識源 (Linguistic Knowledge Resources: LKR) を管理しておく必要があるとし、LKR を管理した研究が少ないことを指摘している。LKR とは、主に以下の4つの言語知識<sup>(注1)</sup>を指す：

- (a) lexical-semantic knowledge;
- (b) phonological-graphological knowledge;
- (c) morpho-syntactic knowledge;
- (d) pragmatic knowledge

LKR を管理した研究の1つに、リスニングに焦点を絞ったメタ認知指導を行った Vandergrift and Tafaghodtari (2010) の研究がある。この研究では、メタ認知の違いが、成績に大きく影響したと結論づけている。また、LKR を管理し、メタ認知的な要素が強いオーラル・コミュニケーション方略指導を行った Nakatani (2005) の研究では、明示的な指

導を受けた学生だけがコミュニケーション方略の意義に気がつき、そのことがコミュニケーション方略の使用（成功）へと促したと結論づけている。また、Nakatani (2010) でも同様に、成績の良い学習者は会話の流れを保つ方略の意図や効果に気がつき、それが（メタ認知が）オーラル・コミュニケーションの成績に影響したと結論づけている。このように、メタ認知、方略使用、成績には強い影響関係が見られる。しかし、メタ認知指導の影響をより深く理解するには、メタ認知、自己調整、自己調整学習の変化が実際の行動（結果）にどのように影響するかを見る必要がある（Schunk, 2008）。

## 2 研究

### 2.1 研究の目的

上述の理由により、本研究では、オーラル・コミュニケーションの授業で、メタ認知指導を実施し、その指導の影響を見る。その際には、上述で触れたように、LKR を管理するとともに、どのように、メタ認知、方略使用、自己調整学習が結果に影響したのかを関連づける必要があるため、メタ認知や方略が、実際の会話のデータにどのような影響を与えているかを詳細に見ていく。本研究目的を達成するためのリサーチ・クエスチョン（RQ）は次のとおりである。

RQ1：メタ認知指導の影響が実際の会話（タスク中）にどのように現れるのか。

RQ2：メタ認知指導を受けた学生が感じる（感じた）ことはどのようなことか。また、そこからどのようなメタ認知指導の影響が見られるのか。

### 2.2 参加者

関西の私立大学1校において、大学2年生対象の2クラス、75名を対象に調査を行った。2クラスとも非英語専攻（教育福祉学部）で、6年間中高で英語を学んできている学生である。次のような学生のデータは分析結果に影響を与えると考えられたため分析から外した：(a) 3回生以上、(b) 本調査の前に大学でオーラル・コミュニケーションの指導を受けている、(c) 長期の留学経験がある、(d) 長期にわたり英会話に通っている、(e) Pre/Post テストの欠席

者。以上のいずれかに該当した28名を除外した、計47名（男子：9、女子：38）のデータを最終的な調査参加者<sup>(注2)</sup>として扱った。

調査はすべて当該授業を担当している教員によって行われた。メタ認知指導は第3回目から行われた。第1回目の授業では、授業の概要、評価基準などの説明をした後、「夏休み」について、話す、聞くがメインの活動を行い、第2回目で実施するオーラル・コミュニケーション（OC）のPre テスト（タスク）の概要（流れ、時間、タスクの種類など）、および OC のタスクの評価基準を説明し、ペアを各自で決めさせた。また、OC のタスクに参加していない時間は、英語の筆記試験を受けるという旨も合わせて説明した。したがって、第2回目は OC のタスクと英語の筆記試験が同じ時間に、別室で行われた。OC のタスクに参加する各ペアは、自分たちの番が回ってきたら、OC の試験会場へ移動するように指示され、（OC の）試験終了後は筆記試験の会場へ戻って試験を続けるように指示された。また、OC のやり取りをビデオ撮りするという了解は学生から得た。なお、筆記試験の会場には教員1人に試験監督として入ってもらった。

### 2.3 指導内容

#### 2.3.1 OC のメタ認知指導

自己調整やメタ認知を促す指導方法として以下の5つが重要であると先行研究では述べられている（1～4に関しては、e.g., Dörnyei, 2009; Goh, 2008; Schunk, 2003, 2に関しては、Kitsantas & Zimmerman, 2009, 4, 5に関しては、Goh, 2008; McDonough, 2005; Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006）：

1. 教員が目標設定について話し、学生に目標設定をさせる；
2. 教員が目標設定と自己評価の関係について話し、学生に目標設定と自己評価をさせる（小テストの実施）；
3. 教員が学生の目標達成具合や学習方略の使用についての自己評価に関してフィードバックを与える；
4. 何回かの授業で、方略を明示的に教え、役立ったかどうかを確認する；
5. 学生に目標となる方略の達成具合をモニターさせ、それの方略を他のタスクにも応用させる

しかし、日本の英語教育において、メタ認知の重要性は述べられてきているが、これがメタ認知指導であるというものは筆者の知る限り確立されていない。そのため、予備調査<sup>(注3)</sup>でわかったことと上記の先行研究で述べられている指導方法を踏まえたメタ認知指導を本研究において実施し、どのような指導の影響が大きかったのかを考察することで、(まとめのセクションで)今後のメタ認知指導への示唆を与えると考える。

### 2.3.2 実施科目、教材、および指導に関して

メタ認知指導は、英語Ⅱというクラスで約1学期間実施された。英語Ⅱの目的と概要は表1のとおりである。

■表1：メタ認知指導の実施科目の概要

目的と概要	生きた英語に触れ、表現や使用方法、英語で会話をする際のコツなどを学び、実際に使用することによって英語でのコミュニケーションの力を培うことを目的とする。また、 <u>学習過程の振り返りを促し、学習過程、学習方法、および、英語学習者としての自己への意識を高め、学習者の自律を育成する</u> 。そして、定期的にディクテーションのテストを実施し、リスニング、語彙、文法力の定着を図る。
使用教材	1. Richards, J.C., Hull, J., & Proctor, S. (2005). <i>Interchange: Student's book 1</i> (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 2. メタ認知指導用の冊子 (Original)

第3回目の授業では、メタ認知指導の際に使う冊子が配布された。その冊子は14ページで構成されており、6ページまでは、メタ認知指導の概要、その目的、評価、学習成果などが書かれていた。概要には、OCの授業で、英語学習者としての自己への意識と学習管理能力を培うための特別セッションが8回行われることについて書かれていた。また、冊子には、セッションごとの目的や明示的に指導する方略について書かれていた（資料1）。7ページ以降はすべて、学生が目標設定と振り返りができるようになっているシートである（資料2）。

セッション2では、前の授業でどのような目標を書いたかを覚えているかを学生に尋ね、クラスで共

有し、なぜ目標設定が大切なplan→do→review（→plan）のサイクル図を板書し、目標設定が適切にできていないと振り返りも適切にできないことを説明するとともに、メタ認知指導の目的、概要、評価（目標設定した後は、批判的に自分のパフォーマンスを振り返すことなど）、学習成果について説明した。その後、メタ認知活動を取り入れた明示的なコミュニケーション方略指導を始めた。

明示的に指導するコミュニケーション方略に関しては、後で説明するため、ここでは、それ以外の指導で扱ったセッションについて述べる。セッション3では、復習の大切さについて、忘却曲線の図を使い、学生とインタラクションを取りながら説明した。セッション5では、目標設定を共有し目標設定がうまくいくヒントや、どのような英語学習方法があるかについてディスカッションを持った。各セッションはそれぞれ20分以内であり、指導の言語は日本語であった。なお、コミュニケーション方略に関するセッション2、4、6、8に関しては、後で説明するMain Taskの部分で指導した。その際は、OCの授業であったため、学生の反応を見て、可能な限り英語で行った。

授業は1回90分で、3つの段階、Pre-task、Main task、Post-taskで構成した。メタ認知活動を取り入れたコミュニケーション方略指導は、その中のMain taskの部分において、約25分から40分を使って行った。Main taskの流れは後で詳しく見るのでここでは、それ以外の部分の内容と流れを簡単に説明する。Pre-taskの段階では10分程度を使い、Main taskで扱う語彙や表現が出現するリスニングのタスク（活動）やテキストの会話の発話練習や意味の確認などが行われた。Post-taskの段階では、Main taskで話したり、聞いたりしたことを書かせたり、書いたことを違うクラスメートに話させたり、その後は、書いたものをクラスの皆で共有させ、内容を確認した後、文法ミスや、話の流れなどを訂正させたりといったタスクが主に行われた。

以下では、上記の指導方法（方針）を踏まえ（資料3）、授業で行ったメタ認知活動を取り入れたコミュニケーション方略指導の流れ（表2）、およびその特徴を述べる。この流れにしたのは、目標設定ができないとモニタリングや振り返りが適切にできないからである。

Main taskの流れの詳細は以下のとおりである。

■表2：メタ認知指導の流れ(25-40分)

Task	Skills	Time	MI & SI processes*
Main task	Speaking / Listening (Oral Communication)	20-30	1. Awareness raising → 1-1 goal-setting → 2. Modelling → 3. Practice → 4. Expansion → 5. Evaluation →
Reflection		5-10	5-1. Evaluation

(注) \*MI(メタ認知指導)に関しては、Goh(2008), McDonough(2005), Veenman, et al.(2006)などを参考にした。SI(方略指導)のプロセス・方法に関しては、Chamot(2005), Grenfell and Harris(1999), White, Schramm, and Chamot(2007)を一部採用した。

1. 学生1人を指名し、他の学生に対して教員とその学生でタスクをちょっとやって見せ、どんなコミュニケーション方略を使ったかを考えさせたり、また、どんなコミュニケーション方略が使えるかを考えさせたりする。その週の目標となる方略を学生に質問しながらターゲットとなるコミュニケーション方略に使用する語彙や表現を引き出し、板書する。  
1-1 さらに、目標設定シートを使って学生に目標を書かせる。
  2. 学生1人を指名し、(方略使用が起こるような)タスクでモデルを見せる。
  3. ペアで練習させる。
  4. 他のタスクを通してさらに他のペアで練習させる。
  5. コミュニケーション方略を使ったかどうか、役に立ったかどうかを学生に尋ねる。  
5-1 さらに、振り返りとして、先に書いたコミュニケーション方略に関する目標を自己評価させる。
- メタ認知に関しては、上述の指導の流れからも見られるように、いつ、どのように、どのような方略を使うのか、なぜ使うのかを考えさせること、自分の目標を振り返らせること、方略が役に立ったか、どのように役に立ったかを考えさせることで学習者のメタ認知、とりわけメタ認知知識に働きかけた。また、その日のターゲットとなるコミュニケーション方略の目標設定を促し、モニタリングすること(一段上から自分を観察させる)を意識させ、タスクが終わった後には自分のパフォーマンスや目標達成具合を振り返らせるというメタ認知方略を活性化させるようなサイクルを作り、繰り返しメタ認知活動に取り組ませた。また、モニタリングが活性化するように、同じスピーキングのタスクを別のパート

ナーとさせ、1回目と2回目の自分のパフォーマンスをモニタリングさせた。コミュニケーション能力に関しては、コミュニケーション方略を使用する機会を増やすために、前のペアとは違うペアや前にしたタスクとは違うタスクで繰り返しタスクに取り組ませた。また、方略が定着するように、スパイラル形式に指導した。一度明示的に指導した方略は、次回の授業で復習する(もう一度習った方略を使用する)機会を設けた。さらに全方略の明示的指導が終わった後の授業でも、これまで指導した方略が定着するように指導した。また、指導は授業の活動と統合的になるように工夫した。会話のトピック(タスク)の性質と次節で説明するコミュニケーション方略の性質を考え、不自然なく方略の使用が起こるようなタスクを考え、指導に取り入れた。以上の指導を通して、理論上、学生の自己評価、自己調整は活性化され、コミュニケーション能力も増すと考えられる。

### 2.3.3 明示的に指導するコミュニケーション方略

コミュニケーション方略は大きく2つに分けられる。アチーブメント方略とリダクション方略である。アチーブメント方略は「学習者がインタラクションを保つのに積極的にとる行動」であり、リダクション方略は「コミュニケーション上の頓挫(とんざ)(breakdown)を防ぐにとるネガティブな行動」である(Nakatani, 2005, p.81)。アチーブメント方略の中でも、後で説明する Maintenance 方略と Modified Interaction 方略はコミュニケーション能力を高めることができている(Nakatani, 2010)。また、これらのインタラクション方略(ISSs)は明示的に教えられないと使えない(使わない)傾向が

ある（岩井, 2010; Nakatani, 2005）。したがって、本研究では、これらのISsに焦点を絞り、以下の6つを明示的に指導することにした：

○ Maintenance Ss:

- ✓ コミュニケーションがうまくいくように興味、関心を英語で示す
- ✓ コミュニケーションがうまくいくように自分が聞かれたことを相手にも聞き返す
- ✓ コミュニケーションがうまくいくように、意味のある質問をする

○ Modified Interaction Ss:

- ✓ 会話がスムーズにつながるように、質問する（e.g., Why? What kind of tour?）（clarification checks）
- ✓ 自分が言ったことを相手が理解したかを確認する（e.g., You know what I mean?）（comprehension checks）
- ✓ 相手の言ったことが聞き取れなかったときは、Sorry? と言って聞き返したり、相手が言ったことを繰り返したり、You mean ...? と言って確認する（confirmation checks）

上述したとおり、指導する際は、学生のメタ認知を活性化させるため、コミュニケーション方略（行動）に関する目標を設定するように促し、その後、モニタリングと振り返り（自分の目標の達成具合を自己評価させ、次回に向けての目標を書く）の機会を設けた。

## 3 分析方法と手順

### 3.1 管理する変数

上述でも触れたように、学生のPre・Postテスト（タスク）の会話（パフォーマンス）および方略使用にはLKRが強く関係することが指摘されていることから（Macaro, 2010），LKRを把握するための事前調査（筆記試験）を実施した。筆記試験は、OCのテスト中に行なった。LKRの分析には、英検の過去問（準2級）のgrammar, word usage, pragmatic knowledgeの部分だけを用いた。次節で説明するOCのテストには、リーディング力（読解力）よりも、grammar, word usage, pragmatic knowledgeが強く関係すると判断でき、またスピーキングには、とりわけ

pragmatic knowledgeを測っておくことが望ましいと示唆されているからである（Macaro）。準2級を選んだ理由は、(a) 学生のレベルを考慮したため、(b) 2級には、pragmatic knowledgeを測る問い合わせがないが、準2級には入っていたためである。これら3つのセクションは33問で構成されていた。本研究の分析の対象者を選ぶため、テストの信頼性を検討した後（ $\alpha = .774$ ），47名の平均値と標準偏差を算出した（平均値：19.212；標準偏差：5.206）。

### 3.2 OC の Pre・Post テスト（タスク）：種類、難易度、手順

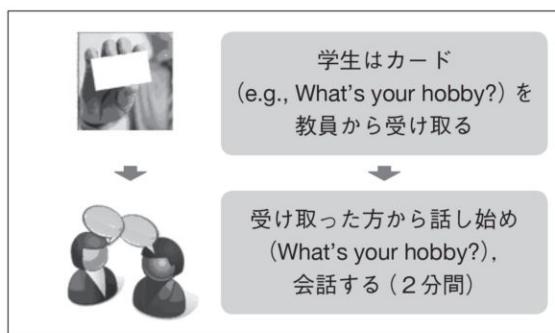
どのような指導の影響が実際の会話に見られるのかを調査するために、OCのPre・Postテスト（タスク）が実施された。Preタスクは、後期の第2回目に、Postタスクは試験期間中（第16回目）に実施され、調査のために、会話は録音、およびビデオ録画された。

PreとPostのタスクは、ペア・ワークにおいてよく使用される個人的な情報を交換するタスク、personal information exchange tasksと呼ばれるタスクに統一された。タスクを統一した理由は、タスクが変われば、それがperformanceに影響するからである（Macaro, 2010）。Information exchange tasksにしたのは、本研究のテストが学生同士のdialogueのテストであり、monologueのテストによく使用されるnarrative taskなどは妥当でないが、information exchange tasksは（評価の対象になる項目の）インタラクションが起こりやすい性質を持っているからである。

また、タスクの難易度で、方略使用の度合いが影響される（注4）ということが指摘されているため（Macaro, 2010），（ペアがタスクで使う最初の質問が書かれた）トピック・カードは日常生活に関するものとし、必要な英語知識は、中学生卒業レベルの英語の知識とした。さらに、学部も同じである学生が対象であったため、クラス間で情報が漏れることを懸念し、タスクで扱うトピック・カードはそれぞれ変えた：(1) What do you do in your free time? (2) Do you have any plans for this weekend? (3) What are you doing this weekend? (4) What's your hobby? さらに、英語の教員を対象にOCのPre・Postテスト（タスク）の評価基準である3つの観点、正確さ、流暢さ、積極性から見たときに、2分間で行うタス

ク（トピック・カード）の難易度が同じであるかの確認を取った。

実施方法は、次のとおりである（図1）。まず、教員は、ペアの学生のうち1人に、トピック・カード1枚を渡す。次に、カードを渡された学生からパートナーに話し始めるよう促し、会話させる。ストップウォッチがスタートされ、2分間で終了となる。



▶図1：OCのPre・Postテスト（タスク）の流れ

### 3.3 分析に扱うデータと分析方法の概要

指導の影響を見るための分析に扱うデータは、次の3つである：(a) 学生のPreとPostのOCのテスト（タスク）の会話のビデオを用いて行ったインタビュー・データ、(b) 学生のPreとPostのOCのテストの会話、(c) 指導に対する学生の意見。分析方法は、インタビュー・データには、KJ法、会話には、会話分析、学生の意見にはKJ法を用いた。以下では、その詳細を述べる。

#### 3.3.1 再生刺激法インタビュー

Preと比べPostの会話ではstrategic behaviourの質にどのような変化があり、どのような指導の影響があるのかを探るため、後で説明する会話分析の対象者である3ペアのうち、1名ずつ（計3名）にStimulated Recall Interview<sup>(注5)</sup>「再生刺激法インタビュー」（Gass & Mackey, 2000）を実施した。この3名を対象にした基準は次のとおりである：(a) 最初の英語の成績（LKR）が平均的<sup>(注6)</sup>である、(b) ペアの2人ともLKRが同レベルである、(c) PreのOCのタスクの結果が他の学生にも見られる典型的な学生である。LKRと同じレベルにしたのは、LKRがstrategic behaviour（メタ認知方略を含む）と成績にかかわると指摘されているからである（Macaro, 2010）。インタビューは、個別に教室で行われ、Postテスト（タスク）終了後の放課後に実

施された。参加者は調査の概要や目的、およびデータの取り扱いの説明（結果は成績には一切関係しない、録音されたデータの結果は個人が特定されることがないことなど）を受けた後、調査に協力するという同意書に署名をした。インタビュー時間は、1人20～30分であった。PreとPostタスクのビデオを用い、再生刺激法インタビューの手順（Gass & Mackey）に従い、学生にオーラル・コミュニケーションの前とオーラル・コミュニケーションの中、頭の中でどのようなことを考えていたかについて聞いていった。また、学生からの自然な反応に対応し、適宜ビデオを停止し、話を聞いた。Preタスクからは時間がたっていたため、ビデオを一度見てもらってから、再度ビデオを再生し、コミュニケーションの際、どのようなことを頭の中で考えていたかを話すように指示し、Pre・Postタスクのビデオとともに手順でインタビューを行った<sup>(注7)</sup>。

録音されたデータは一字一句文字起こしされた。データは何度も読み返され、コミュニケーションのためのメタ認知方略とコミュニケーションのためのコミュニケーション方略が見られるかを確認し、KJ法<sup>(注8)</sup>（川喜多, 1986）で分類した。KJ法では、まず、データのラベル作りから始まる。1つの意味のかたまりが現れているところでラベル（ここでは方略の名前）が付けられた。データを見ると、「えっと、次Kがなんか聞いてくると思うんで、それでどんなこと聞いてくるかなって想像して、こうかえそって、返す文をちょっと考えてました」や「ここで言われてきて、ひねろうかなって思って、返しを言おうかなと思ったんですけども」とコミュニケーションがうまくいくように頭の中で何を言おうかやどのように言おうかを考えているような方略が見られたため、「Speech Planning」というラベル（ここでは方略の名前）を付けた。このようにラベル作りをした後、似ているラベル同士でずれがないか、コミュニケーションのための方略になっているのかなどを何度も見直し、以下のように方略の特徴をまとめた。

1. speech planning：コミュニケーションがうまく進むように、頭の中で、何を言おうか、どのように言おうかを考えている。
2. goal-setting：会話をするにあたって、目標を持っている。

3. monitoring your own goal : コミュニケーションがうまく進むように、会話をしているとき、目標を意識している。
4. monitoring your own speech/evaluating : 自分が言ったことをモニターしている。例えば、文法が合っていたかや、聞かれたことにきちんと答えていたのかなどを振り返っている。
5. simplification : 会話の流れを保つために、簡単に言い換えたりしている。
6. maintenance : 会話の流れを保つために、聞き返したりしている。または、コミュニケーションがうまく進むように、相づちを打ったり、興味・関心 (e.g., oh yeah, sounds good, nice) を示したり、聞かれた質問に積極的に答えていたりしている。

上述の1～4はコミュニケーションのためのメタ認知方略に当たり、5と6に関しては、表出している（コミュニケーションのための）コミュニケーション方略に当たる。

評定者間信頼性を検証するために、OCを担当したことがある英語の教員であり、博士課程で外国語教育学を専攻している学生の1人に上の特徴に従って、データを分類するよう依頼した（表3）。その結果、信頼度係数は十分な値が得られた ( $\alpha = .906$ )。また、評定者間で合わなかった箇所（3箇所）に関しては、採点が見直され、話し合いの結果、すべて一致することが確認された。その後、PreとPostの方略の頻度がそれぞれ数値化された（表4）。

■ 表3：評定者間信頼性検証のためのコーディング・シート（例）

Segment No.	Stimulated Recall Segments	Type
3	えっと、次Kがなんか聞いてくると思うんで、それでどんなこと聞いてくるかなって想像して、こうかえそつて、返す文をちょっと考えてました。	

### 3.3.2 会話分析

学生の会話の分析の目的は、学生同士の会話のやり取り（インタラクション）を文脈から分析し、そこに、どのような指導の影響が見られるのかを探ることである。そのため、文脈を考慮せず、学生の発話量や発話速度などを数値化する方法ではなく、文

脈を考慮し、会話を分析する方法 (e.g., Hellerman, 2011; Seedhouse, 2005) を採用した。

分析対象のデータは、上でも述べたように、インタビュー対象者を含む3ペアのものである。この3ペアを対象にした基準は次のとおりである：(a) 最初の英語の成績 (LKR) が平均的<sup>(注6)</sup> である、(b) ペアの2人とも LKR が同レベルである、(c) Pre の OC のタスクの結果が他の学生にも見られる典型的な学生である。LKR を同じレベルにしたのは、LKR が方略使用（メタ認知方略を含む）と成績にかかわると指摘されているからである (Macaro, 2010)。Pre 3 と Post 3 の合計 6 個の recordings が分析された。データは文字起こしされ、スクリプトから、指導前、後ではそれぞれインタラクションの観点からどのような変化があるのかに焦点が置かれ、分析された。文字起こしには、会話分析におけるトランスクーリプトの約束ごと (鈴木, 2007) を参考にした（資料4）。しかし、本研究の分析には、学習者のインタラクション能力の変化を示すだけでなく、流暢さの変化を示すことも大切であったため、表記の仕方としてよく使われる、発話を (Line 1) のような行番号で示すやり方ではなく、(01:01) のように時間で示した。話者に関しての表記は、仮名（イニシャル）を用い、会話に登場する名前に関しても仮名で示した。また、会話のトピックが変わる前というのは流暢さが下がり、導入後は流暢さが上がると言われている (Roberts & Kirsner, 2000)。そのため、会話分析には、トピックが導入され、1分近くが経過した箇所を抽出し、トピックの違いによる流暢さに対する影響を管理した (4.2 抜粋1～抜粋6)。

### 3.3.3 学生の意見

先行文献調査において、コミュニケーション方略指導 (CS 指導) に対する評価をアンケート調査した研究のいずれでも、CS 指導は好評であった（情意面に肯定的に影響した）ということがわかっているため (岩井, 2010)，本研究でも、指導に対する学習者の感想や意見を把握するために、Post テスト（タスク）終了後、成績には一切関係しないことを明記した自由記述調査用紙が配布され、アンケート調査が実施された。調査にかかった時間は約 5 分であった。

分析の目的は、コミュニケーション方略に焦点を置いたメタ認知指導を受けた学生の意見を全体的に

把握することである。したがって、分析方法には、あらかじめカテゴリーを設定しないKJ法（川喜多, 1986）を採用した。KJ法ではまず、データのラベル作りから始まる。1つのラベルには1つの意味しか入れてはいけないとされる。したがって、1つのラベルには1つの意味が入っているようにデータからラベル作りが行われた。その際に、「相手の話に反応したり、質問して話を続かせるようにすることは大切なと思った」や「Oh! や really? など、コミュニケーションを取る上で、反応が大事だということを学びました」はラベル作りを行わなくても、そのままのデータが1つの意味を成していたため、そのままラベルとして扱った。ラベルが作り終わったら、それらを広げ、何度も読み返し、意味の似ているラベル同士を束ね、セットにしていった。ここで、セットにできないものは、KJ法の手順どおりそのまま残しておいた。次に、ラベルのセットを読み返し、そのセットになった理由、要約する「表札」作りを行った。表札作りが終わると、ラベル作りの段階では見えてこなかった新しい「概念」が生まれた。また、表札を空間配置していくことでも、これまで見えてこなかった概念が見えてくるので、表札の位置は最初から決まっているわけではなく、研究仮説を振り返りながら配置していった（図2）。図2の一番上の[文字]は学生の声とそこから生まれた概念を表している。また、その下の[文字]は表札である。

以下に概念が生成されたプロセスの一例を示す。学生の意見（表札）を見ていくと、「自分にあった目標をたてることで頑張れた」、「目標設定をすることで会話中、それを意識でき、やる気が入る」、「意識することで英語が話せるようになっていった」などが多く見られたため、これらの学生の声を「やる気がでた、力がついた」とまとめた。これらの表札は、授業で目標設定を促したことが、話す際に、（メタ認知が活性化されたため）目標を意識し、やる気（意欲）へつながったと解釈できた。また、「意識することで英語が話せるようになっていった」と実感するのは、目標設定ができていたからこそであり、適切に振り返りができることが、話せたと感じ、話せる感じがするという自己効力感につながったと解釈し、ここから、メタ認知の働きが、OCに対する意欲や自己効力感を高めるという概念を生成した。

## 4 結果と考察

### 4.1 再生刺激法によるインタビュー

予想したとおり、指導後では、学生の使用する方略の数や種類が増えた。表4から、方略の中でも、Monitoring your own goal 方略、Speech Planning 方略と Maintenance 方略が顕著に増えていることがわかる。

■表4：再生刺激法によるインタビュー・データから確認された方略とその頻度と種類

Student Strategy	Pre				Post			
	A	F	M	Total	A	F	M	Total
Goal-setting	1	1	0	2	1	1	0	2
Speech Planning	1	1	4	6	2	3	5	10
Monitoring your own goal	0	0	0	0	3	2	0	5
Monitoring your own speech/Evaluating	1	0	0	1	2	0	0	2
Simplification	0	0	0	0	0	0	1	1
Maintenance	1	0	1	2	1	3	3	7
Total Frequency	4	2	5	11	9	9	9	27

(注) A: Student A (female), F: Student F (female), M: Student M (male)

また、表4に見られるように、学生Aと学生Fに関しては、Preにおいて目標設定をしているものの、タスク中は自分の目標をモニタリングしていないことがわかる。しかし、Postでは2人ともタスク中に自分の目標を高い頻度で意識しながらタスクに取り組んでいるということが明らかになった。例えば：

あ～、いや、あの、どこかで聞き返さないと～って思ってたんですけど、言葉が出てこなくて、（下略）で、ちょうどその相手の子が切り返しをしてくれたんで、あ～、ここで聞き返さないと～って（Student A）

〈Segment 22, Monitoring your own goal〉

え～、なんか、ん～、とりあえずなんか言わないとな～っと思ってて、ずっと、なんか言わないとな～っと（Student F）

〈Segment 32, Monitoring your own goal〉

RQ : OCの授業で、1学期間、メタ認知指導を受けた学生が感じる(感じた)ことはどのようなことか。また、そこからどのようなメタ認知指導の影響が見られるのか。

やる気がでた、力がついた—メタ認知の働きが、OCに 対する意欲や自己効力感をあげる		実践してこそ—メタ認知やコミュニケーション方略を 実際使ってみることで、それらの意義がわかつてくる	
自分にあつた目標をたてることで頑張れた	意識することで英語が話せるようになつた	普段しない自己評価のよい機会となつた！	OCの経験があまりないので良い機会になつた
振り返ることで、次も頑張ろう！今度こうしよう！と思うようになった！	話してみようとする力はついた	目標設定をし、それを振り返ることは意味のあることだと思った！	コミュニケーションで何が大切かがよくわかつた
目標設定をすることで会話中、それを意識でき、やる気が入る	方略(英語)が使えるようになってきて、もっと勉強がいるなど思う	自分の達成具合や理解度を知ることができてよかったです！	コミュニケーション方略は今後も役にたつと思う
楽しく、しつかり学べてよかつた			
隣の人と実践したり、授業の内容が面白かったり、いろいろなコミュニケーションを知れて楽しく学べた	実際の会話で使えることばかり学べてよかったです！	構文などが参考になり会話がしやすかつたし、何度も確認していたのがよかったです！	大事な表現やジエスチャー、会話する時の態度などがきちんと学べよかったです
			(ゴールをイメージさせる)構文が入っていて想像がつきやすかったです！
			コミュニケーションをするのにあたって、的確に目標設定や振り返りができるので、意欲が増す

(注) ——：影響関係を表す  
↔：対立関係を表す

▶ 図2：学生の意見のまとめの図

さらに、この Monitoring your own goal 方略の後にくるのは、Maintenance 方略であることがわかった。例えば：

A: あ～、（中略）相手の子質問が出てこないと思ったんで、相手の子もその前のことってわかるって思って。

I: 聞き返すのは何で？

A: あ～、でも話が続かなくなるかな～っと思って、（Student A）

〈Segment 23, Maintenance〉

F: あ～、相づち打とうと思って。

I: で、It's very exciting って？

F: うん、とりあえず、間をもたそうという感じ。（Student F）

〈Segment 33, Maintenance〉

なお、この後に Maintenance 方略を使用していくことは後で提示する会話分析においても確認された。

また、学生は沈黙している間も、コミュニケーションがうまく進むように、頭の中で何を言おうか、どのように言おうかを考えていたことが明らかになり、困ったときは、コミュニケーションが途切れないようにコミュニケーション方略を使用していたことがわかった。しかし、Preにおいてはその後、何も言わずに（失敗に）終わる傾向が見られた。例えば：

Where? って言葉のときに何聞かれるかわかつたんですけど、前置詞の near とか、近く、家の近くって言いたかったけど、前置詞が出てこなくて、（Student A）

〈Segment 28, Speech Planning, 抜粋 1, 12: 34 の後、沈黙で会話は終わる〉

誰と行ったのって聞きたいけど、わからん～みたいな（Student F）

〈Segment 38, Speech Planning, 抜粋 3, 02: 02 の後、沈黙で会話は終わる〉

一方、Postでは、何を言おうかを考え、困ったときにコミュニケーション方略を使用し、コミュニケーション維持が成功する。例えば：

ここで言われてきて、ひねろうかなって思って、返しを言おうかなと思ったんですけども、全く頭の中が思いつかなかったんで、同じ言葉を返しておいた。（Student M）

〈上：Segment 4, Speech Planning, 下：Segment 5, Maintenance〉

F: 何を言おうかな、何を聞こうかな～って思ってて、（中略）

F: あ～、相づち打とうと思って。

I: で、It's very exciting って？

F: うん、とりあえず、間をもたそうという感じ。（Student F）

〈上：Segment 31, Speech Planning, 下：Segment 33, Maintenance〉

指導後の会話において、メタ認知方略やコミュニケーション方略が増えたのは、インタビュー・データに見られるように、頭の中での活発なメタ認知方略の使用（Monitoring your own goal や Speech Planning）が、実際の行動（コミュニケーション方略の使用）に影響を与えたためと考えられる。なお、表4の Monitoring your own speech を見ると、FとMはPostでも使用が観察されなかったことがわかるが、これは、この2人が、Maintenance 方略とSpeech Planning 方略の使用が多かったからと考えられる。

## 4.2 会話分析

このセクションでは、インタビューに答えた3名を含む3ペアの（OCのPre・Postの）合計6個のrecordingsを、ペアごとに提示し、その変化（会話分析の結果）と考察を示す。

下の抜粋1は約1分間のAとMのPreの会話である。MがDo you have any plans?とAに聞き始め、Aがしばらく考えた後、Mに答えているところである。

### 抜粋1

11: 39: A: Ah!

11: 40: A: Arubaito'

part-time job' ((11: 41, M がうなずき始め、11: 46には A もうなずき出す))

11: 53: A: and

11: 54: A: I  
 11: 55: A: will  
 11: 56-12: 00: A: play the piano  
 (4)  
 12: 05: M: Where ← Maintenance Strategy (MS)  
 (6)  
 12: 12-17: M: Where do you play the piano?  
 (16)  
 12: 34: ((A がうなずく。21秒後, A はやさしく笑い出す))

下の抜粋 2 は約 1 分間の A と M の Post の会話である。M が A に何歳のときにピアノを始めたか聞き始め、A が 5 歳と答え、M が積極的に自分もピアノをすると言い、今度は A が M に何歳のとき始めたのかを確認している。

#### 抜粋 2

01: 08: A: My  
 (4)  
 01: 13-19: A: five, five, five age ((01: 20, M がうなずき、斜め上を見上げる))  
 01: 22-24: M: Fifteen years? ← MS  
 01: 25: A: Ah ((A がうなずき、M が期間を表すジェスチャーをする))  
 (4)  
 01: 30: ((2 人とも笑う))  
 (3)  
 01: 34: A: Fifteen years. ((A, 15 年だと自分に言い聞かせるようにうなずく))  
 (3)  
 01: 38: M: My  
 01: 39: M: ((M が自分を指差しながら)) I play the piano.  
 01: 42: A: oh, ((A うなずく)) ← MS  
 (6)  
 01: 47: A: ((M を指差しながら)) How are you?  
 01: 48-50: A: er, ah, how about you?  
 01: 51-52: A: When you are  
 01: 53-56: A: When you play piano? ← MS  
 01: 57-58: A: ( kid)  
 01: 59-02: 00: M: six age  
 02: 01: A: six age. ((A うなずく))  
 02: 05: M: and

上の抜粋 1 と抜粋 2 から 2 人のインテラクション能力の変化、発話量の変化が見られる。Pre に比べ、Post の会話では 2 人とも発話量が増していることがわかる。以下では、インテラクションの観点から会話を詳しく分析する。まず、Pre では 2 人ともポーズが多く、M に関しては A の返答に対して何の興味や関心も表していない。そして、後半 (12: 12), M がようやく A に質問するが、A は何も答え

られず、40秒近くのポーズが見られる。また、M に関しては、その間、何も言わずほとんど会話が成り立たないうちに終了してしまう。一方、Post では、M は01: 22で *Fifteen years?* と A に聞き返し、Pre では見られなかった、相手に興味や関心を示す方略（行動）が見られる。さらに、01: 39では相手から質問をされなくとも、自ら積極的に会話を展開している。A は、Pre では *I will play the piano* と言う以外、ほとんど何も発話しないままタスクを終えるが、Post ではポーズが少なく、相手に対して自分が聞かれた質問を聞き返し、相手に対しての興味や関心を示している。

以上の A の変化は、Pre では Speech Planning の後、失敗に終わるが、Post においては何度も自分の目標 (e.g., コミュニケーション維持、興味や関心を示す、聞き返す) に意識を向け達成しようと試みていたたることが、実際の行動につながったというインタビュー結果と矛盾していない。

下の抜粋 3 は約 1 分間の F と S の Pre の会話である。S が F に今週末の予定を聞いているところである。

#### 抜粋 3

1: 04: ((S が F を指差している))  
 01: 06-08: S: Do you plan? ← MS  
 01: 08-11: F: I go to shopping ((01: 12: S がうなずく))  
 01: 13-14: S: very good. ← MS  
 01: 15: F: I  
 01: 16-18: F: I want  
 01: 19: F: to  
 01: 20-22: F: I want to' ← additional information  
 01: 23: F: bag  
 01: 24: ((S がうなずく))  
 01: 25-26: S: Me, too. ← MS  
 01: 27: F: you too? ← MS  
 ((01: 27-32: S うなずく、F がほほ笑み、S もまたほほ笑む))  
 01: 32: S: Who ← MS  
 (2)  
 01: 35: S: Who  
 (3)  
 01: 39-40: S: with you?  
 (3)  
 01: 44: S: who with you? Do you with.  
 01: 46: F: do you with  
 01: 48-53: F: my friend, my friend, Chisato  
 01: 54: S: Oh ← MS  
 (3)  
 01: 58: S: Chisato

02: 00:F: Shopping in Tennoji. ((S がうなずく))  
02: 02-05: S: I went to Tennoji.



下の抜粋4は約1分間のFとSのPostの会話である。FとSは趣味について話している。Fが*I like baseball*とSに言い、さらに、野球部に所属していると伝えようとしているところである。

#### 抜粋4

37: 30: F: I  
37: 31: F: Belong, belong? ((S がうなずく))  
37: 32-35: F: I belong baseball team. ((S がうなずく))  
37: 37: S: very nice. ← MS  
37: 40-44: ((2人とも目を見合って、にっこりする))  
(2) ← MS  
37: 47-50: F: What do you like another sports? ← MS  
37: 51: S: Hmm,  
37: 52-55: S: I like to,  
37: 56-58: S: I like to play soccer.  
37: 58: F: Soccer? ((2人とも声を出して笑う))  
37: 59: S: Yeah, ← MS  
38: 00-01: F: Me, too. ← MS  
38: 02: F: It's very exciting. ← MS  
38: 03: S: Yeah,  
38: 04-05: ((2人とも声を出して笑う))  
38: 07: S: Ah,  
38: 09-10: S: Watching  
38: 11: ((Sは両手で何かつかむようなジェスチャーをする))  
38: 12: S: and ((Sが両手で走るというジェスチャーをし、自分を指す))  
38: 13-17: S: (my ) I play game  
38: 17-18: F: Ah, Okay, okay, ← MS  
(2)  
38: 21: F: I  
38: 23-25: F: I watch  
(2)  
38: 28-31: F: I watch soccer my TV yesterday ((S がうなずく)) ← additional information  
38: 32: S: yesterday?  
38: 32: F: Yeah, ← MS

抜粋3と抜粋4から、FとSはPreでもPostでも英語の間違いは目立つものの相手に質問されなくとも自ら積極的に話そうとしていることがわかる。例えば、Preでは01:20でのFの*I want to, bag*や02:02でのSの*I went to Tennoji*である。Postでも、37:32でのFの*I belong baseball team*と38:28でのFの*I watch soccer my TV yesterday*、38:

13でのSの*I play game*が見られる。このように、この傾向は、PreでもPostでもさほど変わらないが、Fに関して言うと、PreよりもPostの方がその傾向が強くなっていることがわかった。また、抜粋3と抜粋4から、相手が話したことによって受け答えしている様子が顕著に観察される。SはPreでもPostでもその傾向が強く見られる。例えば、Preでは、01:13の*very good*、や01:25の*Me, too.*があり、Postでは、37:37の*very nice*、や38:03の*Yeah,*が見られる。Fは、Preに比べPostにおいて、その様子が顕著に現れている。Preでは01:27での*you too?*が観察されるが、Postでは、4度観察される(i.e., 37:47: *What do you like another sports?*, 38:00: *Me, too. It's very exciting*, 38:17: *Ah, Okay, okay*, 38:32: *Yeah*)。

以上のFの変化も、Aと同じように、preでは自分の目標を意識していないが、Postでは意識して取り組み、それに伴いMaintenance方略も増えた、また困ったときはMaintenance方略を使ったというインタビュー結果と矛盾していない。

下の抜粋5は、約1分間のMとKのPreの会話である。Kが*I like tennis game*と言ったのに対して、MがKに他に何か好きな物はあるか聞いているところである。

#### 抜粋5

01: 05-06: M: other'  
01: 07: K: ((Kが身を乗り出して、何と言ったのかを尋ねるジェスチャーをする))  
E?  
What? ← MS  
01: 08: M: ((手をKに指しながら)) another' ← (9)  
01: 18-22: K: I like Sengokumuso.  
01: 23: M: Sengokumuso' ((K笑う、Mうなずく))  
01: 25: M: Oh ((Mうなずく)) ← MS  
(4)  
01: 30: M: I  
(8)  
01: 39: M: So on.  
(21)  
02: 01: M: Sengokumuso'

下の抜粋6は、約1分間のKとMのPostの会話である。MがUSJの中で好きな物を列挙した後に、Kが応答しているところである。

## 抜粋 6

24: 21: K: Oh, musical' ← MS  
24: 22: M: Yeah,  
(9)  
24: 32-34: K: I like  
(2) ← additional information  
24: 37-38: K: Jurassic Park  
24: 38: M: Jurassic Park'  
24: 39: K: yes  
24: 40: M: yeah, oh, oh,  
24: 41-43: M: Me, too. I'm ( ) ← MS  
(12)  
24: 56: M: ((M 苦笑い))  
24: 58: M: Jurassic Park ((M うなずく, K ジュラ  
シックパークと 2 回つぶやく))  
(3)  
25: 02-04: M: I like Jaws. ← additional information  
25: 04: K: Jaws'  
25: 06-07: K: Oh', Oh ← MS  
(12)  
25: 18: K: ((ちょっと決まりが悪い表情をして))  
E, Oh'  
Oh,  
(2)  
25: 22: K: Univa is' ← additional information  
USJ

上の抜粋 5 と抜粋 6 から、K と M のインテラクション能力が増しているのがわかる。M は、Pre では、相手の言ったことを繰り返すことでなんとか会話を維持しているが、Post では、繰り返す方法以外にも、単純ではあるが、英語を使って自分の好きな物を述べていることが観察できる。K が、自分はジュラシックパークが好きだと言う。それに対し、M が 25: 02 で *I like Jaws.* と言っている。また、K は、Pre では自ら積極的に話す姿勢は見られなかつたが、Post では、後半 (25: 22), *Univa [USJ] is* と会話を広げようとしている。このように、Pre と比べ、Post ではより積極的に英語を使って自分を表現し、コミュニケーションしていることが観察された。

これらの変化は、Speech Planning の後、何を言おうか困ったときに、うまく Maintenance 方略を使用していたというインタビュー結果と矛盾しない。

以上の会話分析により、予想どおり、学生はより積極的な英語使用者へと変化したことが示された。Pre に比べ、Post では Maintenance 方略の使用が多くなり、積極的に英語を使って自分を表現したり、相手の発話に対して柔軟に応対したりするインテラ

クション能力が上がったことが示された。また、これらの結果は頭の中での活発なメタ認知方略の使用が、実際の行動に影響を与えたというインタビュー結果となんら矛盾していないことが確認された。

## 4.3 メタ認知指導に対する学生の意見

このセクションでは、指導に対する学生の意見を KJ 法で分析した結果を、図 2 を見ていき、考察する。まず、学生は、「目標設定をすることで会話中、それを意識でき、やる気が入る」、「意識することで話せるようになっていった」などと感じていたことがわかった。これは、学生が、クラスメートとコミュニケーションをする際に、コミュニケーション方略を使用するという目標 (e.g., 相手に興味・関心を示す) を設定したため (メタ認知が活性化され), その目標を達成するというやる気へつながったということを示している。また、学生は、「意識することで話せるようになっていった」、「話してみようとする力はついた」などと感じていたことがわかったが、これは、具体的な目標が設定されていたため、モニタリングや振り返りが可能となり、話せる感じがするという自己効力感につながったということを示している。したがって、メタ認知の働きが、OC に対する意欲や自己効力感を高めるという知見が得られる。さらに、「方略（英語）が使えるようになってきて、もっと勉強がいるなと思う」は自己効力感の高まりが行動へつながるという可能性を示している。

次に、「実践してこそ」の下を見ていくと、学生は、「普段しない自己評価のよい機会となった!」、「目標設定をし、それを振り返ることは意味のあることだと思った!」、「コミュニケーション方略は今後も役に立つと思う」などと感じていることがわかった。ここから、メタ認知方略やコミュニケーション方略を実際に使ってみることで、それらの意義がわかってくるという知見が得られる。言い換えると、方略使用（メタ認知方略を含む）がメタ認知知識（どのような方略なのかについての知識や、なぜそれらの方略を使用することは大切なのか、自分にとってどのように役に立つかなどに対する気づきや意識）に影響を与えているということであり、メタ認知と方略使用が互いに影響関係にあるということを示している。

以上の知見、および考察は個人要因（メタ認知、

自己効力感), 環境要因, 行動要因が相互に作用し合うという自己調整学習の理論をサポートする (Schunk, 2001)。また, 学生の意見を詳しく見ていことで, 指導が学生の情意面に対して肯定的な影響を与えたということも明らかになったが, 今後の指導やその指導に扱う教材には個人差を考慮した工夫や改善が必要であるということもわかった。

## 5 まとめ

RQ1に関しては, まず, インタビュー結果(表4)より, メタ認知指導後, 学生はメタ認知方略とコミュニケーション方略の使用が増えたことが明らかになった。次に, インタビュー結果を踏まえ, 実際の会話を見てみると, メタ認知方略の使用がコミュニケーション方略の使用を促進する傾向があるということがわかった。また, 会話分析により, Preに比べ, Postの会話では, Maintenance方略の使用が増し, 質問されなくても自ら英語を使って自分を表現する能力や相手の話を聞いて, 柔軟に英語でやり取りする能力が増したことが示された。RQ2に関しては, 学生の意見(図2)より, メタ認知を活性化させるような目標設定, モニタリング, 振り返りを授業の活動に取り入れ, コミュニケーション方略とともに明示的に指導し, 実践させたことが, それらの意義を知ることにつながり, メタ認知の働きが自己効力感に影響するという知見が得られた。ただ

し, 本研究で得られた結果がすべての対象者に当てはまるわけではない。また, 最後のテストから1か月後や半年後などに指導の持続効果を測るために遅延後テストを実施していないため, 指導の持続効果はわからないなどの限界点もある。しかし, メタ認知や方略使用が実際の学生の会話(結果・成功)にどのように影響しているのかを分析し, 指導に対する学生の意見を聞くことで, メタ認知指導が学生のメタ認知, 行動, 情意面にどのように影響したかを見ることができ, これまで明らかにされてこなかったOCの授業における自己調整学習の現象をより深く理解することが可能となったと言える。今後は, メタ認知, 自己効力感, 方略使用を測る質問紙などを作成し, 同じような学習者を対象にメタ認知指導に関する調査を行うことで, 自己調整学習に関するより深い現象を理解できるようになると期待される。

## 謝 辞

この研究を発表する貴重な機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会の皆様と選考委員の先生方, 特に助言者の小池生夫先生に厚く御礼申し上げます。また, 関西大学大学院の竹内理先生には調査の実施から執筆に至るまでたくさんのご助言を賜りました。最後に, 本研究は参加者, 調査の過程でお世話になった大学の先生方, スタッフの方などのご協力なくして実現できませんでした。改めて皆様に御礼申し上げます。

## 注

- (1) (a) lexical-semantic knowledge は語彙論的・意味論的知識; (b) phonological-graphological knowledge は音韻論的知識・書記論的知識; (c) morpho-syntactic knowledge は形態論的・統語論的知識; and (d) pragmatic knowledge は語用論的知識。
- (2) 参加者の英語力を客観的に示すデータは取得できなかった。参加者の中には英検の資格を取得している学生がいた。割合は, それぞれ, 英検5級:約2%, 3級:9%, 準2級:22%である。残りの学生は何も記入していなかった。
- (3) 預調査は, 日本の大学における英語コミュニケーションの授業のメタ認知指導の現状を把握するために, 2010年に行われた。英語コミュニケーションを教える日本人教員37名を対象に, メタ認知指導はどの程度実施されているのか, およびどのように認識されているのかについて調査した(詳しくは, Kobayashi, 2011参照)。結果, 2.3.1の1と2に関しては, 教員は大切だと認識している指導方法で,

3~5に関しては, 教員はある程度大切だと思うが, あまり実施されていない指導方法であることがわかった。

- (4) Macaro (2010)によると, LKRのレベルとタスクの難易度には次のような影響関係があると言う。LKRのレベルが等しい学習者にとって, 難しいタスクというものは方略使用を強く要求するが, 簡単なタスクはそれほど要求しない。
- (5) 再生刺激法インタビューでは, タスク終了後, 学生がタスクの前やタスク中に何を考えていたかなどの記憶を思い起こさせるためビデオを見せながらインタビューが行われる。したがって, 本研究でも, 同じようにビデオを学生に見せながら, タスク中に何を考えていたのかなどを聞いていった。
- (6) 対象者の点数は, それぞれ, Student A (23), Student F (19), Student M (17)であった。
- (7) Preのタスク(テスト)の直後に再生刺激法を行うのも問題があるため, Postの終了後にインタビューを

行った。Pre タスク終了から、時間がたっているため、インタビューでの再生刺激法にも限界があるかもしれない懸念されたが、Pre のビデオを使ってのインタビューにおいても学生からの自然な発言が多く確認された。

#### 参考文献 (\*は引用文献) .....

- \* Chamot, A.U. (2005). Language learning instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- \* Cross, J. (2010). Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. *ELT Journal*, 408-416, doi: 10.1093/elt/ccq073.
- \* Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- \* Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development enquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- \* Gass, S.M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- \* Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39, 188-213.
- \* Goh, C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60, 222-232.
- \* Grenfell, M., & Harris, V. (1999). *Modern languages learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge.
- \* Hellerman, J. (2011). Members' method, members' competencies: Looking for evidence of language learning in longitudinal investigations of other-initiated repair. In J.K. Hall, J. Hellerman, & S.P. Doehler (Eds.), *L2 interactional competence and development* (pp.147-172). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- \* 岩井千秋. (2010). 「コミュニケーション能力育成のための方略指導」. 小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人 (編著). 『成長する英語学習者: 学習者要因と自律学習』. 東京: 大修館書店. pp.104-132.
- \* 川喜多二郎. (1986). 『KJ 法: 混沌をして語らしめる』. 東京: 中央公論社.
- \* Kitsantas, A., & Zimmerman, B.J. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition Learning*, 4, 97-110.
- \* Kobayashi, A. (2011). Teachers' perceived use and importance of metacognitive instruction techniques in Japanese EFL classrooms. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 22, 185-200.
- \* 国際ビジネスコミュニケーション協会. (2011). 『高まるグローバル人材・英語コミュニケーション能力へのニーズ』 [http://www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/katsuyo\\_2011.pdf](http://www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/katsuyo_2011.pdf). (2012年 2月 29日引用)
- \* Macaro, E. (2010). The Relationship between strategic behaviour and language learning success. In E. Macaro. (Ed.), *The continuum companion to second language acquisition* (pp.268-299). New York, NY: Continuum International Publishing Group.
- \* McDonough, S. (2005). Training language learning expertise. In K. Johnson(Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* (pp.150-164). Basingstoke: Palgrave.
- \* Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13, 425-449.
- \* Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Modern Language Journal*, 89, 76-91.
- \* Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal*, 94, 116-136.
- \* 尾関直子. (2010). 「学習ストラテジーとメタ認知」. 小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人 (編著). 『成長する学習者: 学習者要因と自律学習』. 東京: 大修館書店. pp.75-103.
- \* Richards, J.C., Hull, J., & Proctor, S. (2005). *Interchange: Student's book 1* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Roberts, B., & Kirsner, K. (2000). Temporal cycles in speech production. *Language and Cognitive Processes*, 15, 129-157.
- \* 三宮真智子 (編著) (2008). 『メタ認知』. 京都: 北大路書房.
- \* Schraw, G., Crippen, K.J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- \* Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman., & D.H. Schunk(Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp.125-152). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- \* Schunk, D.H. (2003). Self-efficacy for reading and

- writing: Influence of modeling, goal-setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- \* Schunk, D.H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20, 463-467.
- \* Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38, 165-187.
- \* 鈴木聰志. (2007).『会話分析・ディスコース分析：ことばの織りなす世界を読み解く』. 東京：新曜社.
- \* 竹内理. (2010).「学習者の研究からわかること一個別から統合へ—」. 小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人(編著).『成長する学習者：学習者要因と自律学習』. 東京：大修館書店. pp.3-20.
- \* Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: an empirical study. *Language Learning*, 60, 470-497.
- \* Veenman, M.V.J., Van Hout-Wolters, B.H.A.A., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14.
- \* Wenden, A.L. (1987). Metacognition: An expanded view of the cognitive abilities of L2 learners. *Language Learning*, 37, 573-594.
- \* White, C., Schramm, K., & Chamot, A.U. (2007). Research methods in strategy research: re-examining the toolbox. In A.D. Cohen & E. Macaro (Ed.), *Language learner strategies* (pp.93-116). Oxford: Oxford University Press.
- \* Zimmerman, B.J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.

## 資料

### 資料1：冊子に書かれたセッションの目的（一部抜粋）

セッション2：目標設定と振り返り、インタラクション方略①②

セッションの目的：

- (さまざまな学習方略やクラスメートの目標をクラスでシェアしながら)自己評価と目標設定について理解し、それについての意識を高める；
- 自分の学習過程をより客観的に評価できるように。OC上達に向けての目標設定がより効果的にできるように；
- 興味・関心を示したり、肯定的な反応を示したり(例, Really? Sounds good, など),自分が聞かれたことを相手に自然に聞き返したりすることで、より効果的にOCができるように：ISs ①②；
- リスニングの仕組みについての意識・知識を高める。

資料2：目標設定と振り返りシート（例）

My English Journal 5					
クラス	学籍番号	名前			
日付	20(1)	年	10	月	27
 <h2>目標設定と振り返り</h2>					
1: 改善の余地あり      5: 良くできた					
<b>インテラクション方略：</b>					
① OCでは、クラスメート会話が上手く続くように、英語で受け答えをする (Sounds good. Really?).	1	2	3	(4)	5
② OCでは、クラスメートと会話が上手く続くように、聞かれたことを聞き返す (How about you? Did you...?).	1	2	3	(4)	5
③ OCでは、クラスメートと会話が上手く続くように、英語で色々な質問をする (5W1H).	1	2	3	(4)	5
④ OCで、クラスメートの言っていることがよく分からない時は、どういう意味か、英語で尋ねる。	1	(2)	3	4	5
⑤ OCで、自分の話をクラスメートが分かっていないと感じたら、分かっているか、英語で確認する (You know what I mean?).	1	(2)	3	4	5
⑥ OCで、クラスメートの言っていることがよく分からない時は、自分の理解がっているか、英語で確認する (You mean...?).	1	(2)	3	4	5
<b>その他OCに役立つ学習方略：</b>					
⑦ OCの勉強をする時は、文や単語を何度も書いて覚える。	1	2	(3)	4	5
⑧ OCの勉強をする時は、文や単語を何度も声に出す。	1	2	(3)	4	5
⑨ OCの勉強をする時は、授業のノートを見直す。	1	2	(3)	4	5
⑩ OCの勉強をする時は、基本表現・構文を暗記する。	1	2	(3)	4	5
⑪ OCの勉強をする時は、他の授業で学習したことを応用している。	1	2	3	(4)	5
⑫ OCの勉強をする時は、学習した表現や構文をテキストや参考書を用いて理解を深めている。	1	2	(3)	4	5
⑬ OCの勉強をする時は、自分の知っていることと授業で学習したことと関連付け、理解している。	1	2	(3)	4	5
⑭ OCの勉強をする時は、お手本となる発音やイントネーションをまねる。	1	2	(3)	4	5
⑮ 他：発音	1	2	(3)	4	5
<b>今日の目標 (①～⑯) と OC 上達に向けての自分の目標</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 自然に聞きこえ可</li> <li>● 指示を示す</li> <li>● 5W1Hで質問</li> </ul>					
<b>OC上達に向けての今日の目標を振り返ってみよう(目標設定)</b>					
(例) 5W1Hで質問できたら、聞き返せたと思う。話題も引れてたと思う。					

## 資料3：メタ認知指導の中身

授業回	ユニット	Topic / Task	*	Metacognition, Interaction Strategies (ISs)
3	9	外見について、聞いたり話したり	2-5	セッション1 & 2：目標設定と振り返り ISs ①②
4	9	外見について	3-5 小①	セッション3：復習の大切さ ISs ①② (review)
5	10	経験について	3-5	セッション4：OCの仕組みについて ISs ①② (review) ③
6	10	経験について	1-5 小②	セッション5：目標設定がうまくいくためのヒント ISs ①②③ (review)
7	11	都市について	3-5	セッション6：インタラクション方略について ISs ①②③ (review) ④
8	11	お勧めの場所について	3-5 小③	セッション7：学習した方略を新しいタスクに応用する ISs ①②③④ (review)
9	12	悩みについて	3-5	セッション8：インタラクション方略について ISs ①②③④ (review) ⑤⑥
10	12	病気について話したり、アドバイスしたり	5 小④	ISs ①②③④⑤⑥ (review) 応用
11	13	食べ物について	5	ISs ①②③④⑤⑥ (review) 応用
12	14	地理について	5 小⑤	ISs ①②③④⑤⑥ (review) 応用
13	15	友達を誘ったり、断ったり	5	ISs ①②③④⑤⑥ (review) 応用
14	16	将来について	5	ISs ①②③④⑤⑥ (review) 応用

(注) \*は、セクション2.3.1の先行研究文献調査における自律性やメタ認知を促す指導方法1～5に対応。小①～⑤は、小テスト①～⑤。

## 資料4：トランскriptで用いられる記号

(2) 1秒以上のポーズ

(語) 不明瞭な発言の場合、推測された語は丸括弧内に示される

(( )) 注記は二重丸括弧内に示される

? 語尾の音が上がっていることは疑問符で示される

, 項目を読み上げているときのように、イントネーションが続いていることはアポストロフィで示される

( ) 文字起こしきなかった発話は空白の括弧で示される

E? 英語でない語は英語に翻訳され、その語のすぐ下にイタリックで示される

# 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

**概要** 本研究は、概念間の意味的関連度を算出す LSA を用いて、空所補充型の英文読解問題の特性を解明しようとしたものである。2つの調査を行い、空所が含まれる文の意味的関連度と項目の難しさとのかかわりを検証した。

調査1では、英検の複数の受験級で用いられている問題を対象とした分析を行った。その結果、上位の級では下位の級と比べて、空所を含む文とその前後の文、および異なるパラグラフに含まれる文との意味的関連度が有意に低いことが示された。

調査2では、空所補充問題を学習者に解答させ、そのデータから算出される項目の難しさと空所が含まれる文の意味的関連度のかかわりを検証した。その結果、熟達度の低い学習者では、空所が含まれる文と正答となる語の意味的関連度が高い場合にその項目の正答を導きやすくなる可能性が指摘された。

本研究における2つの調査から、空所補充読解問題の難易度には、空所が含まれる文の意味的な関連度がさまざまな形でかかわることが示唆された。

## 1 はじめに

テキスト内の情報のつながりを示す指標の1つに、意味的な関連度がある。これは、テキストに含まれるある語や文によって伝達される意味概念が、テキストのその他の語や文が持つ意味概念との程度関連しているかを表すものである。近年の第1言語読解研究においては、テキスト情報間の意味的関連度は Latent Semantic Analysis (LSA) と呼ばれる手法により数値として算出され、その値が読み手

の読解プロセスやテキスト理解へ影響を与えることが明らかになっている。しかし、第2言語読解分野では、LSA を用いた研究は極めて少なく、いまだこの手法は広く認知されていない。

本研究では、この LSA を用いて算出されるテキスト情報間の意味的関連度の観点から、空所補充型の英文読解テストの特性を解明することを試みる。多肢選択式テストや筆記再生テストなどさまざまなテスト形式がある中で空所補充テストを扱う理由は、このテストではテキストの一部を削除して項目が作成されるため、削除される部分やそれが含まれる文が持つ意味的な関連度が項目の難しさとかかわる可能性が考えられるためである。これまで、空所補充読解テストについては削除される単語の品詞などさまざまな観点で研究がなされてきたが（2.1.2節参照）、本研究ではテキスト情報間の意味的関連度という新たなアプローチで検証を行う。

本稿の構成は以下に述べるとおりである。まず、空所補充読解テスト、および LSA に関する先行研究を概観する。そしてそれらの知見に基づき、1つの予備調査と2つの調査を行う。予備調査では、複数の英語能力試験に含まれる空所補充読解問題の中から、LSA に適したものを選定することを目的とする。そして、予備調査で選定された問題について調査1で実際に LSA を行い、空所が含まれる文の意味的関連度について問題間の違いを検証する。調査2では、英語学習者を対象とした実験を通じて、LSA によって算出される空所が含まれる文の意味的関連度の値と項目の難しさとのかかわりについて検証する。

## 2 先行研究

### 2.1 空所補充読解テスト

#### 2.1.1 空所補充読解テストの概要

あるテキスト内に複数の空欄を設け、その空欄に当てはまる語を埋める形式の問題は、大きくクローズテスト (cloze test) と呼ばれる形式に分類される。クローズテストは Wilson L. Taylor によって 1953 年に開発されたテストであり (Taylor, 1953), ゲシュタルト心理学と言語の余剰性にその理論的根拠を置く (川畠, 2001)。

クローズテストは外国語教育に導入された当初、学習者の総合的な言語運用能力を測定する有用なテストとして支持された (Oller & Conrad, 1971)。しかし、その後そのような主張に対する反論もあり (Alderson, 1979, 1980), これまでにその妥当性の改善を目的としてクローズテストのさまざまな変種が提案してきた。その代表的なものとして、「意図的クローズテスト」と呼ばれるものがある。当初のクローズテストがテキスト中の語を一定間隔 (5~10語ごと) で削除する形式であるのに対し (機械的クローズテストと呼ばれる), 意図的クローズテストでは作成者によってどの語が削除されるのかが決定される。実際の英語能力試験で見られる形式のほとんどは意図的クローズテストであり、本研究でもこの意図的クローズテストを対象とした調査を行う。Alderson (2000) では、クローズテストという名称は冒頭に述べた機械的削除のテストにのみ用いられるべきであり、意図的削除を用いたテストは機械的削除のテストとは異なる能力を測定しているため、クローズテストとして言及されるべきではない (p.208) と主張され、意図的削除を用いたテストを「空所補充テスト」(gap-filling test) として言及している。本稿ではこの主張に基づき、意図的削除を用いたクローズテストを「空所補充テスト」と呼ぶこととする。空所補充テストはさらに、自由記述式と多肢選択式に分類される。

#### 2.1.2 空所補充読解テストの特徴

空所補充テストについては、これまでに多くの研究がなされてきた。空所補充テストをクローズテストと比較した Bachman (1985) は、これら 2 つのテストではその信頼性、他の読解テストとの相関、

受験者群の弁別において大きな差異はないが、後者の方が前者よりも難易度が高いことを示した。Bachman はこれら 2 つのテスト形式の難易度の違いについて、それぞれのテストで削除される語、つまりテスト項目の特徴の違いが影響していることを指摘している。

クローズテストと空所補充テスト（自由記述式・多肢選択式）に含まれる項目について、Abraham and Chapelle (1992) ではその難易度に影響し得る項目特徴が詳細に検証されている。この研究では、英語を第 2 言語とする大学生を対象とした実験を行い、クローズテストと空所補充テストではその難易度に影響する項目の特徴が異なることを示した。本研究の焦点である空所補充テストについては、空所と解答の手がかりとなる情報の距離（解答に必要な文脈の量）、正答となる語の品詞や長さなどが項目難易度にかかわる要因として指摘されている（表 1 参照）。

■表 1：空所補充読解テストの項目難易度に影響を与える要因 (Abraham & Chapelle, 1992, p.470 より一部改変)

	易しい	難しい
空所と解答の手がかり情報の位置	近い ↔ 遠い	
正答となる語が機能語か内容語か	機能語 ↔ 内容語	
正答となる語の長さ	短い ↔ 長い	
正答として許容される語の数	2つ以上 ↔ 1つ	
正答となる語の語形変化が可能か (活用形の数)	1つ ↔ 2つ以上	

(注) 多肢選択式では機能語／内容語要因のみが影響していた。

また、Kobayashi (2002) では Abraham and Chapelle の枠組みをもとに、さらに「項目が測定する知識」などの要因を加えて項目難易度とのかかわりを検証している。この研究では、項目が測定する知識を成句の知識、統語的知識、意味的知識、談話的知識、一般的知識の 5 つに分類している。この研究ではクローズテストのみが検証対象となっているが、項目が測定する知識の枠組みは、本研究において空所補充テストの選定を行う際に有用となるため（詳細は 2.3 節で後述する）、ここで言及しておく。

さらに、空所補充テストについてはその解答プロセスに関する研究もこれまでいくつか行われてい

る。Yoshida (1997) では、日本人大学生を対象に、空所補充読解テストの解答プロセスを発話プロトコル法<sup>(注1)</sup>により検証した。その結果、難易度の低い項目は空所の前後の情報や文法的な制約を利用した「局所的処理」によって解答されるのに対し、難易度の高い項目はテキストの主題など、より広い文脈からの情報を用いた「大局的処理」によって解答されることを明らかにした。このような「項目の難易度」と「解答の手がかりとなる情報の位置（文脈の量）」の関係は、上記の表1で示した Abraham and Chapelle (1992) の結果と整合するものである。さらに、同じく日本人大学生を対象とした Yamashita (2003) では、空所補充テストの解答プロセスについて、学習者の英語熟達度を観点とした検証が行われている。この研究では、熟達度の高い受験者は熟達度の低い受験者と比べて、より広い文脈からの情報を解答に利用する傾向があることが明らかにされた。

以上に述べたように、空所補充読解テストについてはこれまでその項目や解答プロセスの特徴に関してさまざまな研究が行われているが、これらの研究の結果に共通する知見として、空所補充読解テストでは「解答に必要な文脈の量」がその項目難易度にかかわる重要な要因の1つであるということが挙げられる。本研究では、以下で述べる LSA によって、空所が含まれる文の意味的関連度を算出する際にこの特徴を考慮する。

## 2.2 Latent Semantic Analysis (LSA)

### 2.2.1 LSA とは

LSA とは、大規模な言語コーパスに基づいた計算により、単語や文が表す概念間の意味的類似性を決定する数学的・統計的手法である。LSA は心理学領域で頻繁に用いられる手法であり、近年の国外におけるテキスト読解研究では、分析の中に LSA を含めている研究が数多く存在する (e.g., Graesser & McNamara, 2011; Todaro, Millis, & Dandotkar, 2010; Trabasso & Wiley, 2009; Wolfe, Magliano, & Larsen, 2005; Zwaan & Madden, 2004)。しかしながら、国内研究ではまだ LSA を用いた研究は少なく、海外の関連分野ほどには LSA が浸透していないことが示唆されている (猪原・楠見, 2011)。したがって、本研究において日本の英語教育研究分野へ LSA を応用することは、意欲的・探索的な試みで

あると言える。

LSA においては、分析対象となるテキストセグメント（語や文）がコーパスによって形成される高次元の意味空間内で数値列（ベクトル）として表象され、それらの間のコサインが算出される<sup>(注2)</sup>。このコサインの値が概念間の距離、つまり意味的関連度を表す。この意味的関連度は -1.0 から +1.0 までの値を取り、1 に近づくほど概念間の意味的関連性が高いと解釈される。理論的な説明のみでは理解し難い内容であるため、以下の具体例をもとに LSA によってどのような分析が可能なのかを把握していただきたい。

Dennis (2007) では、LSA が実行可能なコロラド大学のウェブ (<http://lsa.colorado.edu/>) 上の複数のアプリケーション (Near Neighbors, Matrix Comparison, Sentence Comparison, One-To-Many Comparison, Pairwise Comparison) を紹介し、それらによってどのような分析が可能かをわかりやすく述べている。ここでは Dennis で説明されている事例のうち、LSA の基本的な説明に適したものとして、Near Neighbors, Sentence Comparison を用いた例を取り上げる。

まず、Near Neighbors を使った分析では、ターゲットとなる単語と意味的関連度の高い語のリストの提示が行われる。表2は dog をターゲットとしたときの例であり、ターゲットと意味的関連度が高い語として10の単語が提示されている<sup>(注3)</sup>。LSA では、ターゲットの類義関係や上位語・下位語などの階層関係だけではなく、ターゲットと同じ文脈で共起しやすい語という観点から分析が行われる。例え

■ 表2: dog と意味的関連度の高い10語 (Dennis, 2007, p.61より引用)

意味的関連度の値	語
.99	dog
.86	barked
.86	dogs
.81	wagging
.80	collie
.79	leash
.74	barking
.74	lassie
.72	kennel
.71	wag

ば、表2ではターゲットの下位語に当たる collie に加え, barked, leash, wag などターゲットと同じ文脈で共起しやすいと考えられる語が高い意味的関連度を持つと評価されている。

上記では単語対単語の意味的関連度について具体例を挙げたが、LSA では単語よりも大きい単位での意味的関連の分析が可能である。ここでは、Sentence Comparison の例を取り上げてみる。表3では、あるテキストに含まれる4文について、各文とその前後の文の意味的関連度が算出されている。例えば、文1と文2ではそれらの意味的関連度が.24と評価されていることがわかるであろう。

■表3: 文間の意味的関連度 (Dennis, 2007, p.64より引用)

意味的関連度の値	文
.24	1: Incy wincy spider climbed up the water spout. 2: Down came the rain and washed the spider out.
.91	3: Out came the sunshine and dried up all the rain.
.20	4: So incy wincy spider climbed up the spout again.

その他の分析ツールについて、Matrix comparison では複数の分析対象について最大ペア数の比較、One-To-Many Comparison ではある分析対象とその他複数の対象との比較、Pairwise Comparison では分析対象のペアでの順次比較 (e.g., 文1と文2, 文3と文4...)などの分析が可能である。すべての分析ツールで共通するのは、分析の際に意味空間を構築するコーパスや要因数の設定が必要となることである。ここで述べる LSA の説明はほんの概要程度であり、実際に用いる際はさらに重みづけの選択などを考慮する必要がある。本稿では紙面の都合上これらの説明は割愛するが、詳しくは Dennis (2007) が収録されている Handbook of Latent Semantic Analysis や中村 (2008) をご覧いただきたい。

本研究では、LSA を用いてテキスト情報間の意味的な類似性を推定し、それが空所補充読解問題の

項目の性質とどのようにかかわるかを検証する<sup>(注4)</sup>。以下では、本研究と関連する先行研究として、LSA と文章理解の関連を扱った研究をレビューする。

## 2.2.2 LSA と文章読解

LSA と文章読解のかかわりについては、これまで英語母語話者を対象とした研究が多く行われており、LSA によって算出される概念間の意味的関連度がテキストの特徴や読み手のテキスト処理にかかわることが明らかになっている。Foltz, Kintsch, and Landauer (1998) では、LSA は2つの文がどれだけ意味的に関連したトピックについて議論しているかを測定できるため、文章の一貫性を評価する指標となり得ると述べられている。実際にこの研究では、一貫性が高くなるように作成されたテキストほど隣接する文間の意味的関連度が高いという結果が示されている。

また、Wolfe et al. (2005) では因果的な関連度と LSA による意味的関連度の程度が異なる2文のペアを作成し<sup>(注5)</sup>、この2つの関連度が文の読解時間と記憶に与える影響を検証した。その結果、2文間の高い意味的関連度は文情報の記憶に対して促進効果があること、因果的関連度より影響は弱いものの、文の読解時間に対してもいくらかの促進効果があることが示された。さらに、この研究ではより長い文章を用いて、局所的・大局的な意味的関連度を算出している。局所的な意味的関連度は「テキスト内のある文とその直前の文の意味的関連度」、大局的な意味的関連度は「ある文とその直前の文を除いたそれまでのすべての文の意味的関連度」として算出され、大局的な意味的関連度が文の適合度判断（文の内容がそれまで読んだ内容とどの程度適合しているかの判断）に影響する可能性が示唆されている。

Todaro et al. (2010) では Wolfe et al. (2005) と同じ実験材料を用いて、意味的関連度と因果的関連度が2文間の一貫性の判断に与える影響について検証を行った。実験の結果、因果的関連と意味的関連の両方が読み手の一貫性判断に影響するが、LSA によって算出された意味的関連度は読解能力の低い読み手の一貫性判断に影響を与えやすいことが示された。

上記に述べた研究結果をまとめると、LSA によって測定される概念間の意味的な関連性が高いほど、読み手はそれらの間につながりがあると判断し、ま

た、それらの処理や理解が促されることがこれまでの研究によって明らかにされている。そのため、テキストの一部を削除して作成される空所補充問題の解答（難易度）は、空所を含む文と削除される語がどれだけ意味的に関連したものであるか、空所を含む文とその前後の文がどの程度意味的に関連したものであるかなどによって影響される可能性が考えられる。また、その影響は英語能力のような学習者の要因によって異なる可能性も考えられる。

### 2.2.3 LSA の利点と限界点

ここまで LSA の概要、および関連する先行研究について述べたが、LSA の利点としてどのようなことが挙げられるのだろうか。まず、その利点として、概念間の意味的関連度を大規模なコーパスに基づいて自動的に算出できる点がある。このことにより、手作業による算出の手間がなくなるだけでなく、意味的な関連を算出できる単語ペアの数が飛躍的に増加する（猪原・楠見, 2011）。また、LSA は比較対象に含まれる語の重複や類義・階層関係を反映しているだけでなく、同じ文脈で、もしくはある単語と共に起しやすい語という観点から意味的関連度を測定できるため、より精緻な関連度の表示が可能となる。そして、語や文などさまざまな単位を分析対象とできる点も利点である。このことにより、単なる単語対単語のような小さいレベルの意味的関連度だけでなく、文対文、パラグラフ対パラグラフのような相対的に大きな概念間での意味的関連度や、単語対文、文対パラグラフのような異なる単位間での意味的関連度を算出できる。

一方、LSA の限界点として知られているのは、語順のような統語情報、談話標識やテキストの構造・修辞的な要因は分析に考慮されていないことがある（Foltz, 2007）。そのため、Therefore などでつながれた 2 文もそれらの間の意味的関連度が低く評価されてしまうこともある。より正確な分析には上述の要因が考慮される必要があるが、これまでの先行研究の概観から示されるように、LSA によって算出される概念間の意味的関連度は読み手のテキスト理解プロセスとかかわりがあることは明白である。

## 2.3 本研究と先行研究のつながり

空所補充読解問題に関する先行研究では、解答に

必要な文脈量や正答の語の長さなどさまざまな項目の特徴を観点とした検証がなされてきた（2.1.2 節参照）。しかしながら、空所を含む文が正答となる語やテキスト内のその他の文との程度意味的に関連しているかという観点では、これまで検証が行われてこなかった。本研究では新たな項目特徴の観点として、LSA によって算出される空所を含む文のさまざまな意味的関連度を扱う。その上で、空所を含む文のさまざまな意味的関連度と項目の難しさとのかかわりを検証する。

まず、予備調査として Kobayashi (2002) の「項目によって測定される知識」の枠組み（2.1.2 節参照）に基づき、複数の英語能力テストで扱われている空所補充読解問題の項目分類を行う。2.2.3 節で述べたように、LSA は概念間の意味的関連度を算出する一方で、その値には統語情報や談話標識などの要素は加味されていない。そのため、LSA による意味的関連度の値と項目難易度のかかわりを検証するには、項目が統語的知識や談話的知識などではなく、意味的知識を測定する問題を対象とするのが好ましい。よって、予備調査では、意味的知識を問う項目を多く含む空所補充読解問題を選定することを目的とする。

そして、予備調査で選定された空所補充問題について、調査 1 で LSA による空所を含む文の意味的関連度の算出を行う。空所補充問題を扱った先行研究では解答に必要な文脈量が項目の難易度にかかることが指摘されていることから（2.1.2 節参照）、調査 1 では局所的なレベルから全局的なレベルまでの意味的関連度（2.2.2 節参照）を算出し、問題間での比較検証を行う。

最後に、調査 2 では実際に学習者に空所補充問題を解答させ、そのデータから算出される項目の難易度と空所が含まれる文の局所的・全局的な意味的関連度のかかわりについて、学習者の英語能力も要因に含めて検証する。

## 3 予備調査

### 3.1 目的

予備調査の目的は、実際の英語能力テストで用いられている空所補充読解問題について項目特徴の分類を行い、調査 1 で行う LSA に適したマテリアル

を選出することである。なお、本調査では調査対象を明確にするために、「説明文・物語文などを扱い、文章内に設けられた複数の空所に適切な語や句を補充する問題」を空所補充読解問題として定義した。そのため、(a) 語彙・文法テストに分類されるような単文での空所補充問題、(b) 会話文を用いた空所補充問題、(c) テキストの要約文を用いた空所補充問題、(d) ある文をテキスト内に挿入する位置として適切なものを選択する問題などは本研究の調査対象から除外した。

## 3.2 方法

### 3.2.1 マテリアル

まず、英検、TOEIC、センター試験、TOEFL、IELTS の 5 つのテスト<sup>(注6)</sup>を調査し、そのうち上記で定義した空所補充読解問題が扱われていた英検、TOEIC、センター試験の 3 つを分析対象とした。具体的には、これら 3 つのテストから表 4 に挙げるテキスト・問題項目数を分析対象とした。なお、英検では 3 級から 5 級までに本調査で対象とした空所補充読解問題に分類される問題はなかったため、準 2 級から 1 級に含まれていた問題を分析対象とした<sup>(注7)</sup>。分析対象とした問題に用いられていたテキストの語数とリーダビリティーの平均を表 5 に示す。

■表 4: 予備調査で分析対象としたテスト

テスト	テキスト数	項目数	
英検	24	75	2011 年度第 1 回から 2010 年度第 2 回までの 3 回分／準 2 級から 1 級まで
TOEIC	24	72	TOEIC 新公式問題集 vol.2-4 (ETS, 2007, 2008, 2009)
センター試験	9	23	2011 年～2003 年までの過去問題

■表 5: 各テストに用いられていたテキストの語数とリーダビリティー

	語数		FKGL		FRE	
	M	SD	M	SD	M	SD
英検	281.38	66.45	10.20	2.65	53.57	14.48
TOEIC	111.75	20.15	10.44	2.75	49.33	15.75
センター試験	210.67	119.32	9.30	1.62	60.19	8.79

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

表 4, 5 に示す空所補充読解問題はすべて多肢選択形式であった。1 つのテキスト当たりの平均語数は英検で最も多く、TOEIC ではその半分以下だった。しかしながら、リーダビリティーによって評定されるテキストの難易度については、3 つのテスト間で大きな違いは見られなかった。テキストタイプについては、英検では物語文（準 2 級のみ）、説明文、評論文が使用されており、センター試験では主に説明文、TOEIC では手紙・メール形式の文章が多用されているものの、新聞記事や求人広告なども含めた実用的な文章が用いられていた。

### 3.2.2 分類手順

上記の表 4 に示した項目について、Kobayashi (2002) における「項目が測定する知識」の枠組みを援用した分類を行う。予備調査の目的は LSA に適したマテリアルを選出することであるため、5 つの知識（成句の知識、統語的知識、意味的知識、談話的知識、一般的知識）のうち、「意味的知識」に分類される項目が多く含まれるテストを選定する。なお、実際の能力テストではテキスト外の知識である「一般的知識」で解答されるような問題は含まれていないと想定されるため、本調査では一般的知識は扱わないこととした。その他の 4 つの知識の分類基準は、本調査では表 6 のように設定された<sup>(注8)</sup>。

■表 6: 項目が測定する知識の分類基準

成句の知識	イディオムやコロケーションに関する知識が問われる場合
統語的知識	機能語が削除項目になる場合や、動詞の活用などが問われる場合
意味的知識	内容語が削除項目になる場合など、文脈に沿った意味が問われる場合
談話的知識	接続詞・談話標識が削除項目になる場合など、一貫性・結束性の知識が問われる場合

各テストにつき調査者を含めた 2 名ずつで分類を行った。評価者間の一致度は、英検では 98.67%，TOEIC では 88.9%，センター試験では 100% であった。Kobayashi (2002) では 1 つの項目によって複数の知識が測定される場合を考慮し、すべての項目について分析を行うのではなく、評価者間の一致度が高かったもの（66.7% 以上 / 6 人中 4 人）のみを分析の対象としている。本調査においてもこの点を

考慮し、2人の評価者の判断が一致した項目のみを分類対象とした。

### 3.3 結果と考察

各テストにおける項目が測定する知識の分類結果を表7に示す。

■表7: 各テストにおける項目が測定する知識の分類

	英検 (k = 74)	TOEIC (k = 64)	センター試験 (k = 23)
(1) 成句の知識	0%	1.56%	0%
(2) 統語的知識	0%	42.19%	0%
(3) 意味的知識	95.95%	43.75%	65.22%
(4) 談話的知識	4.05%	12.50%	34.78%

(注) 分類対象となった項目は、評価者間で判断が一致したもののみ。k = 項目の数。

英検の空所補充読解問題では、いくらか談話的知識を問う項目が含まれていたものの、ほとんどの項目が文脈に合致する意味として適切な内容語、もしくは複数の内容語から成る句を選択するものであり、それらは意味的知識を問う項目として分類された。センター試験においても半分以上は文脈に合致する意味を問うものであり、その他は談話標識などが選択肢となり談話的な知識を問うものであった<sup>(注9)</sup>。TOEICでは文脈上適切な内容語を選択する項目が多かったことに加え、動詞の適切な活用を問う項目なども多く含まれていたことから、項目が測定する知識として統語的知識、意味的知識の2つが8割以上を占めていた。

以上の結果から、意味的知識を問う項目を多く含み、全体の項目数も多い英検の空所補充読解問題をLSAに適した問題として調査1で扱うこととする。調査1では、予備調査で用いた24のテキスト(75項目)を分析対象とする。

## 4 調査1

### 4.1 目的

調査1では、英検の空所補充読解問題のテキストについて、空所が含まれる文の意味的関連度をLSAにより算出する。意味的関連度については、局所的なレベルから大局的なレベルまで複数の値を算出する。また、準2級から1級までの複数の受験級の問題を扱い、受験級を問題の難易度の指標とする。受験級(問題の難易度)が上がるにつれて、空所が含まれる文の局所的・大局的なレベルの意味的関連度がどのように変化するかを検証することを調査1の目的とする。本調査におけるリサーチクエスチョン(RQ)は以下のとおりである。

RQ1: 空所が含まれる文の意味的関連度の値は、問題の難易度(受験級)によって異なるか。

### 4.2 方法

分析対象となるのは、予備調査で選定された英検準2級～1級までの空所補充読解問題24題(75項目)である。これらの問題で用いられていたテキストの平均語数とリーダビリティーを、受験級ごとに表8に示す。

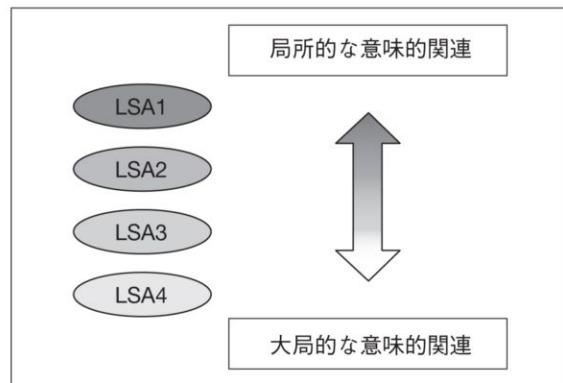
本調査では、Wolfe et al. (2005)の局所的・大局的な意味的関連度の算出方法を参考にしながら、各項目について「空所が含まれる文」を中心とした異なる4つの意味的関連度(LSA類似度)を算出した(以下、LSA1, LSA2, LSA3, LSA4とする)。最も局所的なレベルの意味的関連度として、「空所が含まれる文」と「正答となる語」の意味的関連度をLSA1とした。LSA2は「空所が含まれる文」とその「前後の文」の意味的関連度の平均とした。LSA3として、「空所が含まれる文」とそれが含ま

■表8: 調査1で用いたテキストの語数とリーダビリティー

	準2級 (n = 6)		2級 (n = 6)		準1級 (n = 6)		1級 (n = 6)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
語数	204.33	63.56	318.50	5.68	249.83	7.28	352.83	9.54
FKGL	6.90	0.95	9.02	1.21	12.35	1.27	12.53	1.26
FRE	71.45	5.83	59.47	6.86	40.30	9.54	43.05	4.82

(注) n = テキストの数; FKGL = Flesch-Kincaid Grade Level; FRE = Flesch Reading Ease.

れる「パラグラフ内の2文以上離れた（＝前後の文を除いた）文」との意味的関連度の平均を算出した。そして、最も大局的なレベルの意味的関連度として、「空所が含まれる文」とそれが含まれるパラグラフ以外の「異なるパラグラフ内の文」の意味的関連度の平均を LSA4 として算出した。これら4つの LSA 類似度の関係を図示したものが図1、4つの LSA 類似度の分析対象を視覚的に示したもののが図2である。なお、LSA1 の「空所が含まれる文」は正答となる語や句を含まず、LSA2～LSA4 の「空所が含まれる文」は正答となる語や句を含んだ状態で分析を行った。



▶図1：4つの LSA 類似度の関係

**LSA1**

*Red Telephone Boxes-*

At the beginning of the 20th century, few people in Britain had a telephone in their home. The only way most people could make calls was to use a public telephone. At first, most public telephones were in stores, and people had to pay the store clerk to use them. **As time passed, though, public telephone boxes began to be built (outside).** These allowed people to make calls on the street without being heard by other people. They also protected people from the rain. They were usually painted bright red. For many people, these red telephone boxes became a symbol of British life. .

One problem with telephone boxes was that people sometimes damaged them by breaking their windows, writing on them, or trying to steal money from the telephones. In the 1980s and 1990s, it became more and more expensive to keep Britain's red telephone boxes in good condition. The telephone company began to replace them with ones that were easier to look after. However, many people did not like the (design) of these new telephone boxes. They preferred the look of the old red ones. .

Some of the red telephone boxes have been sold to people who use them in (different) ways. Some have become decorations in gardens. Red telephone boxes have also been used in clothing stores as changing rooms. On one beach, there are even telephone-box showers for people who want to wash the sand off their feet. Communities that still have working red telephone boxes are often very proud of them and do their best to look after them. .

**LSA2**

*Red Telephone Boxes-*

At the beginning of the 20th century, few people in Britain had a telephone in their home. The only way most people could make calls was to use a public telephone. At first, most public telephones were in stores, and people had to pay the store clerk to use them. **As time passed, though, public telephone boxes began to be built (outside).** These allowed people to make calls on the street without being heard by other people. They also protected people from the rain. They were usually painted bright red. For many people, these red telephone boxes became a symbol of British life. .

One problem with telephone boxes was that people sometimes damaged them by breaking their windows, writing on them, or trying to steal money from the telephones. In the 1980s and 1990s, it became more and more expensive to keep Britain's red telephone boxes in good condition. The telephone company began to replace them with ones that were easier to look after. However, many people did not like the (design) of these new telephone boxes. They preferred the look of the old red ones. .

Some of the red telephone boxes have been sold to people who use them in (different) ways. Some have become decorations in gardens. Red telephone boxes have also been used in clothing stores as changing rooms. On one beach, there are even telephone-box showers for people who want to wash the sand off their feet. Communities that still have working red telephone boxes are often very proud of them and do their best to look after them. .

**LSA3**

*Red Telephone Boxes-*

At the beginning of the 20th century, few people in Britain had a telephone in their home. The only way most people could make calls was to use a public telephone. At first, most public telephones were in stores, and people had to pay the store clerk to use them. **As time passed, though, public telephone boxes began to be built (outside).** These allowed people to make calls on the street without being heard by other people. They also protected people from the rain. They were usually painted bright red. For many people, these red telephone boxes became a symbol of British life. .

One problem with telephone boxes was that people sometimes damaged them by breaking their windows, writing on them, or trying to steal money from the telephones. In the 1980s and 1990s, it became more and more expensive to keep Britain's red telephone boxes in good condition. The telephone company began to replace them with ones that were easier to look after. However, many people did not like the (design) of these new telephone boxes. They preferred the look of the old red ones. .

Some of the red telephone boxes have been sold to people who use them in (different) ways. Some have become decorations in gardens. Red telephone boxes have also been used in clothing stores as changing rooms. On one beach, there are even telephone-box showers for people who want to wash the sand off their feet. Communities that still have working red telephone boxes are often very proud of them and do their best to look after them. .

**LSA4**

*Red Telephone Boxes-*

At the beginning of the 20th century, few people in Britain had a telephone in their home. The only way most people could make calls was to use a public telephone. At first, most public telephones were in stores, and people had to pay the store clerk to use them. **As time passed, though, public telephone boxes began to be built (outside).** These allowed people to make calls on the street without being heard by other people. They also protected people from the rain. They were usually painted bright red. For many people, these red telephone boxes became a symbol of British life. .

One problem with telephone boxes was that people sometimes damaged them by breaking their windows, writing on them, or trying to steal money from the telephones. In the 1980s and 1990s, it became more and more expensive to keep Britain's red telephone boxes in good condition. The telephone company began to replace them with ones that were easier to look after. However, many people did not like the (design) of these new telephone boxes. They preferred the look of the old red ones. .

Some of the red telephone boxes have been sold to people who use them in (different) ways. Some have become decorations in gardens. Red telephone boxes have also been used in clothing stores as changing rooms. On one beach, there are even telephone-box showers for people who want to wash the sand off their feet. Communities that still have working red telephone boxes are often very proud of them and do their best to look after them. .

(注) 網掛けの部分が空所を含む文。四角の囲みが空所を含む文と比較対象となる部分。

▶図2：4つの LSA 類似度の分析対象

LSA 類似度の算出はすべて2.2.1節で述べたコロナ大学のウェブ上で行った。LSA の基本的な設定については先行研究の手法・結果に基づき、意味空間（＝ LSA が基づくコーパス）を General reading up to first year college、要因数（縮約次元数）を300

要因とした（Foltz et al., 1998; Landauer & Dumais, 1997; Wolfe et al. 2005）<sup>(注10, 11)</sup>。以上の設定のもと、4つの異なる LSA 類似度を全75項目に対して算出した。

### 4.3 結果と考察

受験級別の4つのLSA類似度の平均値を表9、図3に示す。

RQへの回答のために、算出されたLSA類似度を従属変数として、4(受験級：準2, 2, 準1, 1) × 4(LSA: 1, 2, 3, 4)の混合計画の二元配置分散分析を行った。その結果、受験級の主効果、 $F(3, 71) = 4.91, p = .004, \eta_p^2 = .17$ 、LSAの主効果、 $F(2.61, 185.22) = 35.13, p < .001, \eta_p^2 = .33$ 、受験級 × LSAの交互作用、 $F(7.82, 185.22) = 2.01, p = .049, \eta_p^2 = .08$ 、が有意であった。

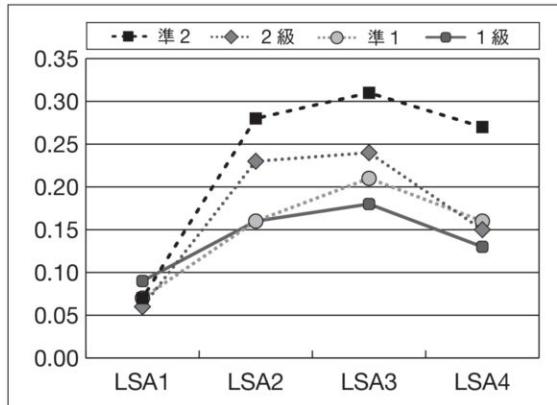
交互作用の下位検定として、まず各受験級におけるLSAタイプの比較を行った。その結果、準2級、2級、準1級においてLSAタイプの単純主効果が有意であり( $p < .05$ )、1級においては有意傾向であった( $p = .070$ )。多重比較の結果を表10に示す。多重比較の結果をまとめて述べると、(a)準2級、2級、準1級ではLSA1が他のLSA類似度よりも有意に低い値を示した、(b)2級においてはLSA4がLSA2, LSA3よりも低い値を示したことが明らかに

なった。しかしながら、本調査では受験級（異なる難易度の問題）間でLSA1～LSA4の値に違いが見られるかがRQの焦点であるため、議論を明確にするために(a)(b)の結果について本文中で詳細な考察を述べることは避け、注釈に記載することとする（注12）。

RQの回答に対してより重要なのは、各LSAタイプにおける受験級間での比較である。下位検定の結果、受験級の単純主効果はLSA2, LSA4では有意であったが( $p < .05$ )、LSA1, LSA3では有意ではなかった( $p > .10$ )。多重比較の結果を表11に示す。有意差・有意傾向に着目すると、多重比較の結果は以下の2点にまとめられる：(c) LSA4において、準2級の値が他の3つの受験級よりも高かった、(d) LSA2において、準2級の値は準1級、1級よりも有意に高かった。つまり、準2級で用いられていたテキストでは「空所が含まれる文と異なるパラグラフに含まれる文」という最も大局的な意味的関連度が他の級と比べて高く、さらに「空所が含まれる文とその前後の文」というやや局所的な意味的関連

■表9：受験級別のLSA類似度

	k	LSA1		LSA2		LSA3		LSA4	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
準2	15	.07	.08	.28	.13	.31	.18	.27	.12
2	24	.06	.10	.23	.14	.24	.15	.15	.09
準1	18	.07	.06	.16	.13	.21	.15	.16	.07
1	18	.09	.10	.16	.09	.18	.13	.13	.07



▶図3：受験級別のLSA類似度

■表10：各受験級におけるLSA類似度の比較

LSA類似度	Sig. of F			
	準2	2	準1	1
1 - 2	.000 **	.000 **	.013 *	.057
1 - 3	.000 **	.000 **	.001 **	.037
1 - 4	.000 **	.000 **	.002 **	.163
2 - 3	.531	.675	.165	.670
2 - 4	.769	.003 **	.969	.294
3 - 4	.314	.002 **	.109	.147

(注) \*\* $p < .008$ , \* $p < .016$ . 多重比較の有意水準はBonferroniの修正を用いて設定した（注13）。

度が準1級、1級よりも高いことが示された。

■表11：各 LSA 類似度における受験級の比較

Grade	Sig. of F			
	LSA1	LSA2	LSA3	LSA4
準2 - 2	1.00	1.00	1.00	.001 **
準2 - 準1	1.00	.048 **	.460	.003 **
準2 - 1	1.00	.055 *	.100	.000 **
2 - 準1	1.00	.513	1.00	1.00
2 - 1	1.00	.575	1.00	1.00
準1 - 1	1.00	1.00	1.00	1.00

(注) \*\* $p < .05$ , \* $p < .10$

上記で述べた各 LSA 類似度における受験級の比較から、空所が含まれる文の大局的な意味的関連度の違いが問題の難しさとかかる可能性が示唆される。また、より難易度の高い問題（準1級、1級）では、大局的な意味的関連度に加えて、空所が含まれる文とその前後の文の意味的関連度の低さも問題の難しさの要因の1つとなっている可能性が指摘される。

これらの結果は準2級と他の級の間に、テキストの平均語数やリーダビリティーの違い（表8参照）だけではなく、LSA4, LSA2 で測定されるような「空所が含まれる文の意味的関連度」の違いが存在していることを意味し、それらの意味的関連度が空所補充読解問題の難易度にかかわることを示唆するものである。

#### 4.4 調査1のまとめ

調査1では、英検準2級から1級まで扱われていた空所補充読解問題のテキストについて LSA を行い、空所が含まれる文と「その前後の文」(LSA2)、および「異なるパラグラフに含まれる文」(LSA4) の意味的関連度が受験級によって異なることが示された。下位の受験級（準2級）と比較して、上位の受験級（準1級・1級）ではこれら2つの意味的関連度が低く、このような意味的関連度の違いが受験級間の難易度の差にかかわっている可能性がある。

続く調査2では、実際に英語学習者に空所補充読解問題の解答を行わせ、得られた解答データから算出される項目難易度と4つの LSA 類似度のかかわりについて検証を行う。

## 5 調査2

### 5.1 目的

調査2では、学習者の解答データに基づいて算出される項目の難しさと空所が含まれる文の LSA 類似度のかかわりを検証する。本調査では、学習者全体の解答データに基づく分析に加え、学習者を英語熟達度別に2つの群に分けた分析も行う。英語母語話者を対象とした Todaro et al. (2010) では、文間の LSA 類似度は読解能力の高い読み手よりも低い読み手における一貫性判断に影響を与えやすいことが示されている（2.2.2節参照）。この知見をもとに考えると、空所が含まれる文の LSA 類似度が項目の難しさに与える影響は、学習者の英語能力によって異なる可能性がある。そのため、本調査では、LSA 類似度と項目の難しさのかかわりを学習者の熟達度別に検証する分析を含めた。調査2のRQは以下の2つである。

RQ2：空所が含まれる文の意味的関連度の値は、学習者の解答データから算出される項目の難しさと関連があるか。

RQ3：空所が含まれる文の意味的関連度の値と学習者の解答データから算出される項目の難しさのかかわりは、学習者の英語熟達度によって異なるか。

調査1では複数の受験級の問題を扱ったが、調査2では扱う問題の受験級を統一する。複数の受験級の問題を扱った場合、解答データから算出される項目の難しさが空所を含む文の意味的関連度によるものなのか、受験級のその他の性質（テキストの長さや語彙の難しさ）によるものなのかがあいまいになる可能性がある。それらの性質がほぼ同等である単一の受験級内においても意味的関連度が項目の難しさにかかわることが明らかにされれば、項目の難しさに対する意味的関連度の影響をより明確に示すことができる。

### 5.2 方法

#### 5.2.1 協力者

協力者は、茨城県内の高校に通う1年生121名である。本調査は通常の英語の授業（50分）を利用し

て行われた。

### 5.2.2 マテリアル・手順

調査2においても、調査1と同様に英検の過去問題で用いられていた空所補充読解問題を使用した。扱う問題の受験級は、協力者の学年・調査校の学力水準を考慮して準2級のものとした。その他の問題の選定基準は以下のとおりである。

- テキストタイプおよびテキストの長さが協力者の解答姿勢や結果に影響を与えるのを避けるため、準2級で用いられている物語文と説明文のうち、説明文のみを対象とした<sup>(注14)</sup>。
- LSAでは談話標識による文のつながりなどは反映されないため、談話標識や接続詞が解答に含まれる問題は避けた。

このような基準に加え、調査実施時間と問題項目数<sup>(注15)</sup>を考慮して、計7つの空所補充読解問題（21項目）を選定した。使用した問題の例を資料に示す。テキストの提示順序のカウンターバランスを考慮し、7つのテキストの順番を入れ替えた冊子を7パターン作成した。

7つの冊子はランダムに配布され、協力者は制限時間の45分以内で7つの空所補充読解問題に解答するように指示された。なお、問題がすべて英検の準2級の過去問を用いていること、テキストが全部で7つあることなどは表紙の留意事項にて事前に伝えられた。

### 5.2.3 分析と探点

解答は正答項目を1、誤答項目を0とする2値データとして扱った。本研究では古典的項目分析に加えて、項目応答理論のモデルの1つであるラッシュモデルによる分析を用いて項目の難易度を算出したが、2つの分析で結果は大きく変わらなかったため、次節では古典的項目分析による結果のみを報告する<sup>(注16)</sup>。

空所が含まれる文の意味的関連度は、調査1と同様に4種類のLSA類似度を算出した。本調査で用いた21項目の4つのLSA類似度の平均値は、表12に示すとおりである。

本調査では、項目の難しさと複数のLSA類似度（LSA1, LSA2, LSA3, LSA4）の関連を検証するために相関分析を行う。変数が3つ以上ある場合、相関係数には変数間の相関を考慮に入れない単相関

■表12：調査2で用いた21項目のLSA類似度

LSA1		LSA2		LSA3		LSA4	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
.07	.10	.20	.11	.25	.11	.23	.12

と、変数間の相関を考慮に入れた偏相関の2種類がある（中尾, 2010）。これら2つの相関係数のうちどちらを用いるかを判断するために、4つのLSA類似度間で単相関分析を行った。その結果、いくつかのLSA類似度間に中程度の有意な正の相関が見られたことから<sup>(注17)</sup>、これらのLSA類似度には重複する部分があり、相互に独立するものではないと考えられる。そのため、LSA類似度間の相関を考慮し、項目難易度と各LSA類似度独自の関連性を検証するために、本調査では単相関分析ではなく偏相関分析を用いた。

## 5.3 結果

表13に、7つのテキスト、21項目に対する解答の記述統計を示す。平均点より、これらの問題項目がおおむね協力者のレベルに適した難易度であったことが推察される。

■表13：空所補充問題7題の記述統計

N	M	SD	Max	Min
121	13.50	5.03	21	2

（注）満点は21点である。

### 5.3.1 学習者全体の分析

テスト全体の信頼性については高い値が得られた（ $\alpha = .87$ ）。古典的項目分析では、ある項目の難しさを項目容易度（item facility；項目の正答者数を全受験者数で割った値）として算出する。つまり、項目容易度はその値が高いほど項目が易しいということになる。全21項目の項目容易度の記述統計を表14に示す。

■表14：21項目の項目容易度の記述統計

M	SD	Max	Min
.65	.14	.85	.30

各項目の容易度を従属変数とし、4種のLSA類似度を独立変数とした偏相関分析を行った。分析の際、制御変数は独立変数となるLSA類似度（e.g.,

LSA1) 以外の LSA 類似度 (e.g., LSA2, LSA3, LSA4) とした。分析の結果を表15に示す。LSA1 と LSA3 に項目容易度との弱い相関が見られた ( $p_r = .36$ ,  $p_r = -.38$ ) が、LSA2, LSA4 と項目容易度に相関関係は見られなかった ( $p_r = -.07$ ,  $p_r = -.03$ )。LSA1, LSA3 で見られた項目容易度との弱い相関関係は、正負の関係が逆であることに留意されたい。しかしながら、これらの相関係数はすべて有意ではなかった ( $p > .10$ )。

■ 表15: LSA 類似度と項目容易度の偏相関係数

	項目容易度
LSA1	.36
LSA2	-.07
LSA3	-.38
LSA4	.03
M	-.02
SD	.30

上記の結果から、LSA1, LSA3 が空所補充読解問題に含まれる項目の容易度と弱い関連があることが示唆されるが、その相関係数は有意ではなかった。また、他の LSA 類似度も項目の難しさとの相関関係が確認されなかった。このことから、LSA によって測定される空所が含まれる文の意味的関連度と学習者全体の解答データから算出される項目容易度のかかわりは、ほとんどないと言えるだろう (RQ2)。

しかしながら、さらなる疑問として挙げられるのは、この結果が本調査の協力者間で異なるかどうかである。以下では、協力者を英語熟達度によって上位群と下位群に分類し、それぞれの群において算出される項目の難しさと空所が含まれる文の意味的関連度の相関関係が上記の結果と比べて変化するかについて検証を行う。

### 5.3.2 学習者の熟達度別の分析

空所を含む文の意味的関連度と項目の難しさの関係をさらに検証するために、学習者を英語熟達度によって上下群に分類し（上位群,  $n = 60$ ；下位群,  $n = 60$ ）<sup>(注18)</sup>、各群の解答データから算出される項目容易度と LSA 類似度の偏相関分析を行った。受験者の英語熟達度の測定は、本調査実施時と同時期に受けた CASEC (Computerized Assessment System for English Communication) の総合得点を用いた<sup>(注19)</sup>。

5.3.1節の分析と同様に、各群の解答データから算出される項目容易度を従属変数とし、4種の LSA 類似度を独立変数とした偏相関分析を行った。分析の結果を表16に示す。熟達度上位群では、上述の結果と同様に LSA1 と LSA3 で弱い相関が見られたが、LSA2, LSA4 では相関関係が見られず、相関係数もすべて有意ではなかった。下位群でもほぼ同様の結果が得られたが、上位群と異なり、下位群では LSA1 と項目容易度の間に中程度の正の相関が見られ、相関係数は有意傾向であった ( $p_r = .43$ ,  $p = .076$ )。下位群における LSA1 と項目容易度の相関係数は上位群におけるそれと比べて実質的に大きく変わるものではないものの、同じサンプル数でありながら相関係数の有意性に違いが見られていた。この結果は、LSA1 が本調査の協力者のうち、熟達度の低い群の解答データから算出される項目容易度に関連している可能性を示唆する (RQ3)。

■ 表16: LSA 類似度と項目容易度の偏相関係数 (熟達度別)

	項目容易度	
	上位群 ( $n = 60$ )	下位群 ( $n = 60$ )
LSA1	.37	.43*
LSA2	.02	-.09
LSA3	-.26	-.35
LSA4	-.04	-.12
M	.02	-.19
SD	.26	.14

\* $p < .10$

### 5.4 考察

以上の分析結果では、学習者全体のデータから算出される項目の難しさと空所が含まれる文の LSA 類似度のかかわりはほとんどないことが示されたが、学習者を熟達度別に分類した結果では、下位群において LSA1 (空所が含まれる文と正答の語の意味的関連度) と項目容易度に中程度の正の相関と相関係数の有意傾向が確認された。つまり、熟達度下位群においては、LSA1 の値が高くなると項目への解答が易しくなるという傾向があったことが示唆される。この傾向は直観的に納得できるものであり、正答となる語と空所を含む文の意味的な関連度が高い、つまり、空所に入る語とその直近の文脈に意味的関連度の高い語が含まれていると、学習者は選択

肢の中から正答を選択しやすいという関係を意味するものである。以下の表17に、LSA1の値が高く、項目が易しかった問題の一部を挙げる。

■表17: LSA1の値が高く項目が易しかった問題の例

The method is quite easy. First, wrap what you want to cook in aluminum foil, then place it on a hot part of the engine of your car. Remember that the engine has a strong smell, so always wrap the food tightly in order to protect its \_\_\_\_\_. As you drive, the engine will get hotter and begin to cook the food. After an hour or so, stop your car and check the food. If it is cooked, then you can eat it right away.

1. taste\* 2. color 3. size 4. shape

(注) 空所が含まれる文を太字で示し、正答選択肢には\*を付している。実際の問題では、この前後にいくつかのパラグラフがある。この項目のLSA1は0.32、項目容易度は0.75である。

この例では、正答となるtasteと意味的な関連が高いsmell (LSA類似度=.85), food (LSA類似度=.35)などが空所が含まれる文に存在していた。このような正答の語と直近の文脈の意味的関連度の高さが、項目の易しさにかかわっていたと考えられる。このような関係が熟達度下位群において見られたことは、英語母語話者を対象としたTodaro et al. (2010)の知見（読解能力の低い読み手ほど文の一貫性判断に意味的関連度が影響しやすい）と部分的に重なるものであり、意味的関連度が項目の解答に与える影響は学習者の英語能力とかかわりがある可能性が指摘される。

本調査の結果を前述の調査1と比較すると、興味深い示唆が得られる。調査1では、準2級の問題の特徴として他の受験級よりもLSA2, LSA4の値が高いことが示されたが、LSA1については受験級間で統計的な有意差ではなく、問題の難易度とかかわりは示唆されていなかった。一方で、調査2ではLSA1が熟達度下位群における項目の難易度とかかわりがある可能性が示唆された。調査1では異なる受験級を難易度の指標としていたのに対し、調査2では同じ級（準2級）内の解答データをもとに項目の難易度を算出していたことから、「異なる受験級間」と「同じ受験級内」では項目の難しさと空所を含む文の意味的関連度のかかわり方が異なる可能性が考えられる。また、調査1で確認されたような

LSA類似度の統計的な差と、テスト場面において学習者の解答に影響する、もしくは学習者が敏感に知覚するLSA類似度の差が異なる可能性もある。つまり、調査2で問題に解答した学習者、特に熟達度の低い学習者は、調査1で難易度とのかかわりが示唆されたLSA2やLSA4のような意味的関連度よりもLSA1に依存して解答を行う傾向にあり、たとえその値が統計的に有意にはならないような違いであっても項目の解答に影響したのかもしれない。

本調査では統計的に明確な結果が得られていないため、あくまで可能性の示唆にとどめるが、以上に述べたように調査2の結果は、英語熟達度の低い学習者において「正答の語と空所が含まれる文の意味的関連度」が高くなるほど項目が易しくなる傾向を示すものである<sup>(注20)</sup>。

最後に、LSA3が項目容易度と弱い負の相関を見せたことについて触れたい。これは、空所を含む文とパラグラフ内の2文以上離れた文の意味的関連度が高くなると項目が難しくなるという関係である。この関係は、調査1で得られたLSA2, LSA4と受験級のかかわりや、上記のLSA1と項目容易度のかかわりと逆の傾向を示すものである。この理由についてはいくつかの可能性が考えられるものの、LSA3と項目の難しさの関連について統計的に有意な結果は得られていないため、この点は今後さらなる実験データに基づいて議論される必要があると考える。

## 5.5 調査2のまとめ

調査2では、学習者の解答データから推定される項目の難しさと空所が含まれる文の意味的関連度のかかわりを検証した。分析の結果、学習者全体の解答データでは項目の難しさと空所を含む文の意味的関連度のかかわりはほとんど見られなかったが、熟達度下位群の解答データに基づく分析では、空所を含む文と正答となる語の意味的関連度が高いほど、項目が易しくなる傾向が見られた。

## 6 結論と今後の課題

本研究では、英検で用いられている空所補充読解問題を対象として、LSAによって測定される空所を含む文の意味的関連度と項目の難しさのかかわり

を検証した。準2級から1級までの問題を対象とし、各級における複数のLSA類似度の違いを検証した調査1では、空所が含まれる文と「その前後の文」の意味的関連度 (LSA2)，および「異なるパラグラフに含まれる文」との意味的関連度 (LSA4) が、準2級において上位の級 (準1級, 1級) よりも有意に高いことが示され、それらのLSA類似度と問題の難しさとのかかわりが示唆された。調査1では、異なる受験級を難易度の指標としていたため、この結果は厳密に言えば、項目の難しさとのかかわりというよりは異なる受験級で用いられるテキストの特徴と解釈する方が適切かもしれない。つまり、調査1の結果は、より上位の受験級における空所補充読解問題では、「空所を含む文とその前後の文の意味的関連」や「空所を含む文の大局的な意味的関連」が低いテキストが用いられていたことを示すものであると解釈される。

一方、学習者の解答データから算出される項目容易度を扱った調査2では、熟達度下位群においてLSA1と項目容易度に中程度の正の相関と相関係数の有意傾向が確認された。つまり、熟達度下位群においては空所を含む文と正答となる語の意味的関連度が高い場合、その問題への正答率が高まる傾向があった。このことから、熟達度の低い学習者は「空所を含む文」と「正答となる語」の意味的関連度に依存した解答をしていた可能性が指摘される。

本研究におけるこれら2つの調査の結果は、LSAによって測定される空所を含む文の意味的関連度が、さまざまな形で空所補充読解問題の難易度にかかわることを示すものである。そのため、LSAによって測定される意味的関連度は、空所補充読解問題作成における客観的・科学的な指標の1つとなる可能性がある。例えば、空所補充読解問題に用いるテキストについては、ある文の前後の文との意味的関連度や異なるパラグラフに含まれる文との意味的関連度を観点として選定を行ったり、実際にその文に空所を設ける際には、その文と削除する語の意味的関連度や受験者の英語熟達度を考慮したりすることで、空所補充読解問題における項目の難易度が調整され得るであろう。

最後に、本研究の課題およびLSAを用いた今後の英語教育研究への示唆を述べる。本研究の調査2は、用いる問題の受験級や協力者の学年を統一して行われたが、それらの要因が異なる実験を行った場

合、本研究の結果と比較してどのような結果が得られるのかは興味深い研究課題である。例えば、より熟達度の高い学習者を対象に2級、準1級などの問題を扱った場合、LSA1ではなく他のLSA類似度が項目の難易度と何らかの相関関係を見せるかもしれない。このような可能性は、問題の項目数や受験者数をさらに多くした実験により今後検証される必要があるだろう。また、本研究はLSAによる空所が含まれる文の意味的関連度と項目難易度の関係に焦点を当てたが、実際の項目の解答には意味的関連度だけでなく、文の接続関係の理解などがかかることが考えられる。Foltz (2007) が示唆するように、LSAによる分析をさらに正確なものにするためには、そのような要因が分析とともに考慮されることが望まれる。今後、この点も考慮しながらLSAを用いることで、より精緻なテスト特性の解明へつながることが期待される。本研究で用いたLSAは、英語教育におけるテスト研究、読解プロセス研究に応用される可能性が大きいにあるものの、その分析はコーパスに基づいて行われることに留意されたい。本研究ではLSAのウェブサイトで利用可能な英語母語話者の言語コーパスを使用したが、今後英語教育分野でLSAが用いられる際は英語学習者のコーパスに基づいた分析も検討される必要がある。今後の英語教育研究におけるLSAの利用可能性向上のためにも、英語学習者の大規模コーパスに基づいてLSAが行える条件・環境の整備が求められるであろう。

## 謝 辞

本研究を行う貴重な機会を与えてくださいました(財)日本英語検定協会の皆様、ならびに選考委員の先生方に厚く御礼申し上げます。とりわけ、私の研究を担当していただきました池田央先生には、有益なご助言・ご指導をいただき深く感謝いたします。そして、筑波大学大学院の卯城祐司先生には、調査の実施から報告書執筆に至るまで親身なご指導をいただきました。心より感謝申し上げます。また、研究室の先輩である高木修一さん、清水遙さんにも多くのご助言と励ましをいただきました。この場を借りて御礼の言葉を送らせていただきます。最後に、本調査にご協力いただきました、茗溪学園英語科の松崎秀彰先生、ならびに学生の皆様に深く御礼申し上げます。

## 注

- (1) 実験協力者に頭の中で考えていることを発話させる手法。テスト研究に限って述べれば、項目解答の際に解答の理由や手がかりを報告させる。
- (2) 実際は単語×文脈行列の作成、特異値分解を経て意味空間の構築が行われるが、それらの詳細な説明は猪原・楠見(2011)、中村(2008)を参照されたい。
- (3) 提示される単語の数は調整可能である。
- (4) Landauer, Foltz, and Laham (1998)によると、LSAは2つの見方が可能である。1つは、(a)単語間や文章間の意味的関連性を推定する手法としての見方である。もう1つは、(b)人間の知識獲得・活用プロセスのシミュレーションモデルとしての見方、つまり、LSAによる単語や文章の意味表象は、人間のさまざまな認知活動をシミュレーションすることができるという見方である。本研究では、これら2つの見方のうち、(a)概念間の意味的関連性を推定する手法としてLSAを解釈する。
- (5) 例えば、Wolfe et al. (2005)では以下の2文は因果的関連・意味的関連がともに高いと評価されている：Malcolm collapsed while treating patients in his office. He was carried unconscious to a hospital. (Wolfe et al., 2005, p.172)
- (6) TOEFLについてはThe Official Guide to the TOEFL Test (3rd Ed.) Authentic TOEFL iBT Practice Testsを、IELTSについてはOfficial IELTS Practice Materials 1, 2を調査対象とした。その他のテストについては表4に示すとおりである。
- (7) 具体的には、準2級の大問4、2級の大問3、準1級・1級の大問2が対象となった。
- (8) Kobayashi (2002)では項目が測定する知識の明確な分類基準は記述されていないため、表6の分類基準はKobayashiの結果を参考に本研究で独自に設定されたものである。
- (9) センター試験では、他のテストと比べて複数の知識が測定されると考えられる場合が多く見られた。しかし、本調査では分類の一貫性を保つため、より強く測定されると考えられる知識へ分類するという基準を用いていた。そのため、センター試験において分類の一致率が高いことは、必ずしもセンター試験の項目がある特定の知識を測定する傾向が強かったことを意味するものではない。
- (10) LSAはすべてOne-To-Many Comparisonにより行い、分析単位を考慮して適宜重みづけを行った。
- (11) 固有名詞は、その繰り返しにより不当に高い意味的関連度を算出するおそれがあるため、削除して分析を行った。また、LSAに用いたコーパスに存在しない単語も削除して分析を行った。
- (12) (a)については、LSA1では「空所が含まれる文」に対して「語」が比較対象になるのに対し、他のLSAでは「文」が比較対象になるという違いが影響している可能性がある。つまり、「文」よりも「語」の持つ意味情報量が小さく、相対的にLSA1で算出される意味的関連度が小さくなつたのかもしれない。しかしながら、1級ではそのような違いが見られていないため、ある程度意味的関連度の違いを反映している部分もあるだろう。(b)については、他の受験級と比べて、2級においては空所を含む文の「前後の文との意味的関連度」および「パラグラフ内の文との意味的関連」と「異なるパラグラフ内の文との意味的関連」の差が大きいことを強調する結果であると解釈される。
- (13) 有意水準5%, 10%をそれぞれ6(比較を行う回数)で割り、0.8%, 1.6%に設定した。
- (14) 物語文と比べて、説明文の方がやや長い。
- (15) 本調査では、テストの信頼性や分析の安定性を考慮して、20項目以上を確保できるようにした。
- (16) ラッシュモデル分析はWinsteps(ver.3.72)を用いて行った。なお、熟達度別の分析では、協力者を2つの群に分ける操作により項目困難度(logit値)を算出するためのサンプルサイズが不足してしまうため、ラッシュモデル分析は行わなかった。
- (17) LSA2とLSA4, LSA3とLSA4に中程度の正の相関が見られた( $r = .51, p < .05$ ;  $r = .66, p < .05$ )。
- (18) 熟達度別の分析では、本調査で使用した熟達度テストを受けていない1名のデータを削除した。
- (19) CASECは語彙、表現、リスニングのセクションから構成されるため、ここで指す熟達度とは読解熟達度ではなくより一般的な英語熟達度である。
- (20) LSA1のみが下位群における項目の難しさと関連があったという結果については、LSA1の算出方法が他のLSA類似度のそれと異なる( LSA1のみが「正答の語」を比較対象としている)ことが理由であるとも考えられる。しかしながら、LSA1と同様に正答の語を中心とした方法でそれぞれLSA2～LSA4を算出し(「正答の語」と「空所を含む文の前後の文」をLSA2、「正答の語」と「それが含まれるパラグラフ内の文」をLSA3、「正答の語」と「異なるパラグラフに含まれる文」をLSA4とした)、下位群の項目容易度との偏相関を再分析した結果、LSA1のみ中程度の有意な正の相関が見られ( $r = .47, p = .049$ )、その他のLSA類似度の相関の正負、相関係数の大きさ、有意性についても5.3.2節で述べた結果とほぼ同様の結果が得られた。

参考文献 (\*は引用文献) •

- \* Abraham, R.G., & Chapelle, C.A.(1992). The meaning of cloze test scores: An item difficulty perspective. *The Modern Language Journal*, 76, 468-479.

\* Alderson, J.C.(1979). The cloze procedure and proficiency in English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 13, 219-223.

\* Alderson, J.C.(1980). Native and nonnative speaker performance on cloze tests. *Language Learning*, 30, 59-76.

\* Alderson, J.C.(2000). *Assessing Reading*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bachman, L.F. (1982). The trait structure of cloze test scores. *TESOL Quarterly*, 16, 61-70.

\* Bachman, L.F.(1985). Performance on cloze tests with fixed-ratio and rational deletions. *TESOL Quarterly*, 19, 535-556.

\* Dennis, S.(2007). How to use the LSA web site. In T.K. Landauer, D.S. McNamara, S. Dennis, & W. Kintsch (Eds.), *Handbook of Latent Semantic Analysis* (pp.57-70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

\* English Testing Service.(2007).『TOEIC® テスト新公式問題集 Vol.2』.東京：財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会。

\* English Testing Service.(2008).『TOEIC® テスト新公式問題集 Vol.3』.東京：財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会。

\* English Testing Service.(2009).『TOEIC® テスト新公式問題集 Vol.4』.東京：財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会。

\* Foltz, P.W.(2007). Discourse coherence and LSA. In T.K. Landauer, D.S. McNamara, S. Dennis, and W. Kintsch (Eds.), *Handbook of Latent Semantic Analysis* (pp.167-184). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

\* Foltz, P.W., Kintsch, W., & Landauer, T.K.(1998). The measurement of textual coherence with Latent Semantic Analysis. *Discourse Processes*, 25, 285-307.

\* Graesser, A.C., & McNamara, D.S.(2011). Computational analyses of multilevel discourse comprehension. *Topics in Cognitive Science*, 3, 371-398.

平井明代.(2010).『テスト問題・教材再利用のすすめ：TEASY 理論編』.東京：丸善プラネット。

\* 猪原敬介・楠見孝.(2011).「潜在意味解析に基づく概念間類似度の心理学的妥当性—言語統計解析アプローチの効用と限界—」.『心理学評論』, 54号, 101-122.

\* 川畑松晴.(2001).「クローズテスト」.門田修平・野呂忠司(編).『英語リーディングの認知メカニズム』(pp.286-297).東京：東京図書。

\* Kobayashi, M.(2002). Cloze test revisited: Exploring item characteristic with special attention to scoring methods. *The Modern Language Journal*, 86, 571-586.

\* Landauer, T.K., & Dumais, S.T.(1997). A solution to Plato's problem: The latent semantic analysis theory of the acquisition, induction, and representation of knowledge. *Psychological Review*, 104, 211-240.

\* Landauer, T.K., Foltz, P.W., & Laham, D.(1998). An introduction to Latent Semantic Analysis. *Discourse Processes*, 25, 259-284.

\* 中村健太郎.(2008).「潜在意味解析」.豊田秀樹(編).『データマイニング入門—Rで学ぶ最新データ解析—』(pp.271-293).東京：東京図書。

\* 中尾桂子.(2010).「相関分析：データの関連を見る」.石川慎一郎・前田忠彦・山崎誠(編).『言語研究のための統計入門』(pp.85-104).東京：くろしお出版。

\* Oller, J.W., & Conrad, C.A.(1971). The cloze techniques and ESL proficiency. *Language Learning*, 21, 183-195.

\* Taylor, W.L.(1953). Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.

\* Todaro, S., Millis, K., & Dandotkar, S.(2010). The impact of semantic and causal relatedness and reading skill on standards of coherence. *Discourse Processes*, 47, 421-446.

\* Trabasso, T., & Wiley, J.(2009). What happens at reunions? Exploring causal connections and their role in reunion effects. *Discourse Processes*, 46, 269-308.

\* Wolfe, M.B.W., Magliano, J.P., & Larsen, B. (2005). Causal and semantic relatedness in discourse understanding and representation. *Discourse Processes*, 39, 165-187.

\* Yamashita, J. (2003). Processes of taking a gap-filling test: Comparison of skilled and less skilled EFL readers. *Language Testing*, 20, 267-293.

\* Yoshida, S.(1997). Strategies in answering cloze items: An analysis of learners' think-aloud protocols. *JACET Bulletin*, 28, 207-222.

\* Zwaan, R.A., & Madden, C.J. (2004). Updating situation models. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, 30, 283-288.

## 資料.....

### 調査2で使用した空所補充読解問題の例

#### A Little Good News

When we watch the news on TV, we usually hear about such things as wars, accidents, and crimes. While it is important to know about these things, many people would like to hear more good news. An American woman named Geri Weis-Corbley decided in 1997 that more happy news should be (1). Since that year, she has been running the *Good News Network* website, which offers good news from around the world.

Weis-Corbley used to work for a TV company, filming and writing news stories. Based on her experience, she thought that most people would like to hear more good news. Every day, she searches the Internet for happy stories. She then puts them on her website. In September 2008, there was a lot of bad news. Several large American banks got into trouble, and many companies had to go out of business. Because of these (2), visitors to the *Good News Network* increased. This shows that when most news is bad, there are many people who want to see some good news instead.

Weis-Corbley believes that the media should be more (3). For example, when a small number of people do something bad, it is always in the news. She argues that we need to have good news as well as bad news so we can think about the good things in life. Tal Ben-Shahar, a professor of psychology at Harvard University, has a similar opinion. He says that only hearing bad news makes people see everything in a negative way. Sometimes, hearing good news can help us to have a more positive point of view.

---

(1) 1 reported\*      2 invented      3 corrected      4 blocked

(2) 1 replies      2 secrets      3 promises      4 difficulties\*

(3) 1 expensive      2 balanced\*      3 serious      4 dramatic

(英検準2級2010年第1回より引用。正答選択肢には\*を付している)

# 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

## 概要

学習課題後に行われる文脈内語彙テストの成績が、文脈の質や学習者の能力とどうかわるかを検証した。特に、文脈の質として「文脈内で記述された状況のイメージしやすさ」という要因に注目した。実験の結果、イメージしやすい文脈を用いた条件ではすべての学習者群が高い得点を挙げたのに対し、イメージしづらい文脈を用いた場合は、語彙熟達度の低い群の得点だけが低下した。つまり、語彙力の低い学習者にとって読解時のイメージを語彙知識の習得に活用することは難しく、イメージしづらい文脈が弊害効果をもたらしていた。さらに、語彙力の他に読解力や学習方法を観点とした検証も行ったが、語彙力以外の要因はイメージしづらい文脈による弊害効果を予測できなかった。このことから、文脈から得られたイメージを語彙習得に生かすという能力は、語彙力と最も深く関係すると想定できる。

## 1 はじめに

特別な目的がある場合を除き、語彙知識を問うテストは文脈内で実施されるべきであると言われている (Read, 2000)。このような文脈内語彙テストは、英検の一次試験第1問、大学入試センター試験の第2問 A、TOEFL リーディングセクションの語彙問題など、日本人にとってなじみ深い英語能力試験でも語彙知識の測定に用いられている。例えば、平成23年度の大学入試センター試験では、次のような項目が出題されていた。

問2 “I've been [ 9 ] on weight recently.”

“You should exercise more and eat better.”

- ① carrying ② increasing ③ putting ④ reducing

このような文脈内語彙テストの最大の利点の1つは、状況や場面に応じて語彙を運用する能力を測定できる点である。英語学習者にとって将来の言語使用においてより重要なのは、一つ一つの単語を翻訳する力ではなく、状況に合った単語を適切に使う力であろう。このことは、高等学校学習指導要領にも「コミュニケーションを行うために必要となる語句や文構造、文法事項などの取り扱いについては、用語や用法の区別などの指導が中心とならないよう配慮し、実際に活用できるよう指導すること」(文部科学省, 2009, p.92) と明記されている。このような理念に立脚した語彙知識を測定することが、文脈内語彙テストの目的であると言える。

しかし、これまでの研究では、テストに使用する一つ一つの文脈の質は十分に検証されておらず (Webb, 2008), それが本当に「状況に応じた語彙の運用能力」を引き出すものであるかどうかは、研究の焦点となることが少なかった。例えば、具体的な状況を示す文脈とそうでない文脈とでは、前者の方が受験者にとって現実味のあるシチュエーションを想定しやすい可能性がある。しかし、従来の研究では、そのような文脈の質の違いが語彙のテスティングにどのような影響を与えるかは十分に明らかにされてこなかった。

具体例を挙げるならば、Nation and Beglar (2007) の語彙サイズテスト (Vocabulary Size Test) では、以下のような項目が出題されている。ここでは、問

われている語（目標語）の類義語を解答させるために、a～d の選択肢に加えて最小限の文脈が与えられていることに注目したい。

1. see: They <saw> it.

- a. cut
- b. waited for
- c. looked at
- d. started

ここで用いられている文脈はあくまで用例を示すものであり、受験する学習者にとって必ずしも具体的な状況をイメージできるものではない。一方、Laufer and Nation (1999) の産出語彙レベルズテスト (Levels Test for Productive Vocabulary) では、以下のような文脈が用いられている。ここでは、*burst* という単語を解答させるために、語頭の数文字と文脈内容を手がかりとして提示している。

13. If you blow up that balloon any more it will  
bur\_\_\_\_\_.

この文脈は、学習者にとって具体的な状況が比較的イメージしやすいと思われる。もちろん、上に挙げた 2 つの語彙テストは目的も形式も違うので、それに応じて文脈の役割が異なるのは当然である。しかし、従来の研究においてこのような文脈の質の違いが直接の調査対象となることがほとんどなかった点は問題であろう。

先に挙げたセンター試験の例のような文脈内語彙テストでは、文脈に記述された状況をきちんと頭の中に思い描くことができるかどうかという点は、受験者にとって重要である。特に、状況を素早く鮮明にイメージすることができる文脈とそうでない文脈とでは、解答のしやすさが変わることが想定される。すなわち、文脈のイメージしやすさによって、語彙テストの測定結果に違いが生じる可能性があるのではないだろうか。このような背景から、本研究では、文脈のイメージしやすさが文脈内の語彙学習と再認・再生テストの成績に与える影響を 2 つの調査によって検証した。

## 2 先行研究

ここでは、本研究にかかる先行研究の流れを、(a) 語彙テストに文脈を用いる理由、(b) 文脈を読むというプロセスの理論的背景、(c) 文脈のイメージしやすさが持つ効果、という 3 つの観点から整理する。

### 2.1 文脈内語彙テストとは何か

まず、語彙知識は文脈内で測定されるべきであるという主張の背景には、通常のコミュニケーションにおいて語彙は文脈から切り離して用いられることはないという事実がある。文脈内の語彙テストの意義に関して、Read (2000, p.162) は「語彙の暗記学習の成果を調べたり、語彙サイズを測定したり、リーディングやリスニングに付随した語彙習得の成果を調べたりする目的がある場合を除き、語彙はどちらかの文脈内で提示されるべきである」と述べている。これは、コミュニケーションに生かせる語彙知識をテストするためである。また、テストが持つ波及効果の観点から、Qian (2008, p.17) は文脈を伴わない語彙テストが望ましくない学習活動を促すということに言及している。ここでいう望ましくない学習活動とは、学習者が訳語を丸暗記するような学習方法ばかりを行ってしまうという状況を指している。以上から、文脈内語彙テストの意義として、学習者が将来何らかのシチュエーションにおいて語彙を適切に使用できるかどうかを予測できること、そして訳語だけにとらわれない学習を促進する波及効果を持つこと、という 2 点にまとめることができる。

このことから強く示唆されるのは、学習者は語彙の意味や形式を暗記するだけではなく、どのような状況で使用できるかを学習する必要があるということである。文脈の中で語彙を使えるようになるためには、文脈内での語彙学習が欠かせない。Jiang (2000) の理論によれば、文脈を使わずに訳語だけを介して学習された語彙は「化石化 (fossilization)」と呼ばれる現象を起こすという。化石化した語彙知識は、学習者が実際にその語彙を使うときでも訳語を介してしかアクセスできず、流暢な運用が難しいとされる。また、文脈から切り離して訳語だけを使って習得された意味概念が、本当にその語彙の表すものを的確に反映しているかはわからない。例えば、*bulky* という単語を「大きくて扱いにくい」と

いう訳語だけを使って習得した場合、文脈のインプットがなければその語彙知識は化石化を起こしてしまうと想定される。そうなると、どのような状況で使えるかには関係なく、*bulky* = 「大きくて扱いにくい」という訳語の対応関係だけが語彙知識として記憶されることになる。このような知識は、文脈内で生き生きとしたイメージを伴って学習された語彙の知識と比べると、長期の記憶に残りにくいと考えられている (Oxford & Scarcella, 1994)。

文脈内語彙テストでは、目標語に対応する訳語を答えることは通常求められない。文脈内語彙テストで求められるのは、文脈を読解してそこに記述された状況を把握し、学習者が持っている語彙知識を当てはめていくというプロセスである。森本 (2006) の研究によれば、そのようなプロセスにおいて、語彙力だけでなく読解力も重要な役割を担う。読解力の高い学習者は、語彙知識を想起するための手がかりとして、読み取った文脈情報を有效地に活用することができるためである。このことは、文脈内語彙テストが「文脈から切り離された意味」ではなく「文脈内で記述された状況に合致する意味」を測定しているという仮定を強く裏づけるものである。

以上の議論から、文脈内語彙テストの特徴は次のように整理できるだろう。

- コミュニケーションの中で状況に応じて語彙を理解したり使ったりするための知識を問うテスト
- 語彙の意味概念をより適切に習得する上で重要な、文脈内での語彙学習を促進するテスト
- 文脈に記述された状況をよく理解する必要があり、ある程度の読解力が求められるテスト

## 2.2 読解に伴う心的表象とは何か

文脈内に記述された状況を理解するプロセスに関しては、これまで語彙習得研究とは異なる分野で研究が進められてきた。特に文章読解の領域においては、現在までにさまざまな理論モデルが提案されており (Grabe, 2009), その中でも van Dijk and Kintsch (1983) の理論は最も採用されているものの1つである。その理論の一番の特徴は、読解に伴う「心的表象」(mental representation) を表1に示すような3つの段階に区分している点である。ここでいう心的表象とは、文章を読んだ際に心の中に生じる理解と記憶の総体である。

■表1：読解に伴う心的表象

段階	心的表象	説明
第1段階	表層的記憶 (surface memory)	単語の配列など、文章の正確な言い回しの記憶
第2段階	命題的テキストベース (propositional textbase)	各文が伝える意味内容の記憶
第3段階	状況モデル (situation model)	文章からの情報と読み手の背景知識が統合された記憶

(注) 卵城 (2009, pp.83-84) と川崎 (2005, p.135)に基づいて作成した。

例えば、文脈を読んでいる最中に登場人物の表情がイメージとして思い浮かび、それが読み手の記憶に残ったとする。このような記憶は読み手の解釈を反映したものであり、たとえ同じ文脈を読んだとしても、読み手によって心の中にイメージする内容は異なるだろう。そのようなときに、状況モデル段階の心的表象が果たす役割が大きいと考えられる。このような状況に関するイメージの記憶は、3つの心的表象の段階の中で最も高次に位置づけられており、他の2つの段階よりも「深い読み」を反映したものであると言える。理論的な説明は以上のとおりであるが、「英文が深く理解できれば、文章内容を心の中にイメージすることができる」という感覚は、多くの学習者に共有されうるものであろう。なお、本稿の研究テーマに掲げる「読解イメージ」という用語は、ここで述べたような読解に伴って心内に構築される文章内容のイメージを指している。

先述したように、文脈内語彙テストでは文脈を読解してそこに記述された状況を把握し、そこに語彙知識を当てはめていくというプロセスが必要となる。言い換えれば、文脈内語彙テストには読解イメージと語彙知識のマッチングが含まれる場合があるということである。もしも学習者が与えられた文脈から読解イメージを効果的に引き出すことができれば、そこに合致する語彙知識が適切に選択できる可能性がある。一方、もしも学習者が読解イメージを全く引き出せなければ、その解答は「状況に合致する語彙を想起する」というプロセスを反映したものとは言えない。そのような読解イメージを伴わないテストであれば、文脈内語彙テストの本来の目的である「その場の状況に応じたコミュニケーション

能力」の測定が行われているのかという点で、妥当性を再検討する余地があるかもしれない。

ここで問題になるのは、文脈内語彙テストに解答する際に、学習者はいつでも読解イメージを活用できるのかという点である。特に、読解イメージの利用には、文脈の質が影響を与える可能性が考えられる。具体的な状況を鮮明に思い浮かべることができるように文脈と、どのような状況について述べているのかわからない文脈とでは、読解イメージの利用しやすさが大きく異なるはずである。

しかし、これまでの研究では、文脈内語彙学習やテストの実験において、文脈のイメージしやすさはほとんど考慮されてこなかった。文脈内語彙学習における文脈の質の違いに注目した希少な研究の1つに Webb (2008) があるが、そこで調査されているのはなじみのない単語の意味を文脈から推測することができるかどうかであり、本研究の焦点とは異なる。また、語彙を学習するために文脈を読むという条件下での学習（意図的語彙学習）に注目した主要な研究の中では、文脈の質を考慮に入れたものは見当たらない。

### 2.3 文脈のイメージしやすさとは何か

文脈の質としてのイメージの喚起度は、心理学の分野などでは心像性 (imageability) といった呼称で研究に用いられてきた (de Groot, 2011)。単語や文脈の心像性は、一般に実験協力者による「イメージしやすさ」の評定値を元に算出されるものであり、心像性の高い文脈ほど記憶に残りやすいことを示した研究が多い (e.g., Krasny & Sadoski, 2008)。このことは、状況に関するイメージを伴う深い読みが文章内容のより長期の記憶に貢献するという van Dijk and Kintsch (1983) のモデルによる予測と一致する。ただし、これらの研究の多くは読解研究あるいは心理学研究の観点から実験協力者の母語を用いて行われており、外国語の語彙習得や語彙テストに用いる文脈という観点ではほとんど研究対象となっていたなかった。

そこで、文脈のイメージしやすさと語彙の記憶について調べるために、本研究に先駆けた実験を実施した (Hasegawa, 2010, 2012)。その結果、英語を学習する日本人が文脈内でなじみのない語彙に遭遇したときに、文脈がイメージしやすいほど学習者は語彙と関連づけて文脈内容をよく記憶し想起できる

ことが明らかになった (Hasegawa, 2012)。また、訳語と文脈を組み合わせた学習が、訳語のみの学習と比べて目標語のイメージを喚起しやすくするという結果も得られた (Hasegawa, 2010)。これらの結果から、文脈のイメージしやすさという要因は、母語の場合だけでなく外国語学習の条件下でも重要な役割を担うことが示された。

それでは、文脈内で学習された語彙の習得状況を文脈内テストによって測定する場合、文脈のイメージしやすさは学習成績にどのような影響を与えるだろうか。文脈と訳語が提示された条件で意図的語彙学習を行う場合、予想される結果は次の3通りであろう。

まず、第1のパターンは、イメージしやすい文脈で学習・テストされた語彙ほど、テストの得点が高まるという予測である。イメージしやすい文脈が学習者の読解イメージの利用を積極的に促すとすれば、当然その読解イメージは語彙知識とよく結びついて記憶される可能性がある。それによって、文脈に描かれた状況と語彙のマッチングがしやすくなるかもしれない。

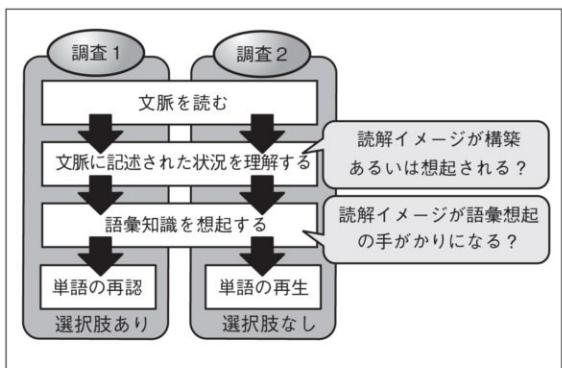
その一方で、そのような予測は必ずしも妥当でない可能性がある。これが第2のパターン、すなわち文脈のイメージしやすさは得点に影響を与えないという予測である。その根拠として、英語学習者が文脈内で語彙を意図的に学習する場合、訳語さえ与えられていれば文脈の有無にかかわらずテスト得点はほぼ一定であるという研究結果が示すとおり (Webb, 2007)，学習者は文脈の質に対して必ずしも敏感ではないことが挙げられる。端的に言えば、学習者が語彙学習や語彙テストの最中に文脈をしっかり読まない可能性があるということである。これは学習方略による影響もあるが、限られた時間の中で語彙を学習するためには、読解イメージを構築できるまで文脈を深く読むことの負荷が大きいという理由も大きいだろう。

このことから、第3のパターンとして、英語の熟達度の高い学習者と低い学習者で、文脈のイメージしやすさによる影響の大きさやタイプが異なるという予測も可能であろう。例えば、英語の得意な学習者は文脈の深い理解と語彙の記憶を両立できるが、英語の苦手な学習者はそれができないという可能性がある。その場合、文脈の質が学習成績に与える影響にも違いが生じるのではないだろうか。本研究で

は、2つの調査を通して、以上の3つの可能性について検証する。

### 3 研究の目的

本研究では、文脈内での語彙の学習とテストが、読解時のイメージの構築とどのように関係しているかを明らかにする。特に、イメージの構築しやすさが異なる文脈を用いた場合に、熟達度の異なる学習者のパフォーマンスがどのように変化するかを検証する。テスト形式については、図1に示すとおり、調査1では選択肢を提示する再認テスト、調査2では選択肢を提示せず目標語を書かせる再生テストを行った。



►図1：調査1と調査2の流れ

### 4 調査 1

#### 4.1 調査 1 の目的

多肢選択式の文脈内語彙テストでは、文脈に記述された状況を理解した上で、それに合致する語彙を選ぶことが求められる。この種のテストでは文脈内で語彙を使える力が必要であり、そのような語彙知識は何らかの具体的なシチュエーションを想定した文脈内での語彙学習によって習得されると考えられている。しかし、明確な状況を記述したイメージしやすい文脈とそうでない文脈との違いは、従来の研究では読解イメージの観点から検証されていない。そのため、文脈を読んだ際に心内に表象されるイメージが、テストでの語彙の選択にどのように活用されるのかは明らかになっていない。

そこで、調査1ではより状況をイメージしやすい

文脈とそうでない文脈を用いて、学習者の文脈内語彙学習の成果が事後のテスト得点にどのように現れるかを検証する。実際の英単語を用いた実験（調査2）に先駆けて、まずは学習者の既存の語彙知識の影響を排除するため、学習する目標語はすべて疑似単語とした。これにより、学習者が完全に未知の単語を文脈内で学習した場合に、学習文脈のイメージしやすさという要因がテスト時の語彙の正しい再認にどのような影響を与えるかを明らかにする。また、テスト文脈としては、学習時と同じ文脈を提示するものと学習時とは異なる文脈を提示するものの2条件を設けた。このような2種類のテストを用いることで、学習の際に構築された読解イメージが持つ効果が、新しい文脈の中でも応用されうるものなのかどうかを調べることができる。

このような実験を行うことで、以下の2点を検証した。

- RQ1-1 熟達度の異なる学習者が文脈内で意図的語彙学習を行った場合、文脈のイメージしやすさは語彙テストの得点にどのような影響を与えるか。
- RQ1-2 学習時と全く同じ文脈を用いたテストと新たな文脈を用いたテストでは、文脈のイメージしやすさが意図的語彙学習に与える影響は異なるか。

#### 4.2 協力者

日本人大学生43名が実験に協力した。そのうち半年以上の海外滞在の経験を持つ者を除外し、37名分のデータを分析した。協力者の専攻は工学、社会学、国際学など多岐にわたっていた。

#### 4.3 マテリアル

Webb (2008) より50の文脈を選定し、そこからイメージしやすい10文脈・中程度の10文脈・イメージしづらい10文脈を抽出した（表2）。なお、文脈のイメージしやすさは、日本人大学生に同じ50の文脈を提示して心像性の7段階評定をさせた Hasegawa (2012) のデータに基づいている。いずれの文脈にも1つずつ疑似単語が含まれており、その疑似単語はすべて2音節の名詞あるいは動詞であった。これらの疑似単語が、実験協力者が学習する目標語となった。

表2が示すとおり、例えば *denent* という疑似单

語（意味や機能は *remember* という単語のものと等しい）に対して、調査1ではイメージしやすさの異なる3種類の文脈が用意された。その3種類の文脈のうち、イメージしやすい文脈とイメージしづらい文脈は学習時・テスト時の両方に用い、中程度のものはテスト時にのみ用いた。なお、これらの3種類の間には、Hasegawa (2012) におけるイメージしやすさの評定値に有意差があった、 $F(2, 18) = 45.11, p = .000$ 。さらに、下位検定の結果、すべての条件間に有意差があることが確かめられた（イメージしづらい文脈 < 中程度の文脈 < イメージしやすい文脈）。

■表2：疑似単語 *denent* を含む3種類の文脈

文脈条件	実際の文脈	イメージしやすさ
イメージしやすい	Perhaps I had a Christmas with my mother once, but I do not denent it.	6.30
中程度 (テストにのみ使用)	We liked to talk to him, and we are all very sorry because he is dead. A lot of people are going to denent him for a long time.	5.33
イメージしづらい	Perhaps this happened. Or perhaps she's ill and can't denent who she is.	3.56

(注) イメージしやすさの値は Hasegawa (2012) による7段階評定の平均値である。この例では、イメージしやすい条件とイメージしづらい条件の評定間には、2.74ポイントの差がある。

また、疑似単語を実験材料とした Webb (2007) では、20語の目標語を注釈つき文脈内で提示し、8分間学習させている。この実験条件と合わせるために、実験1で用いた10語に加えて、Webb より10語の目標語と文脈をテストに含まれないフィラーとして採用した。

#### 4.4 手順

実験協力者は、実験用の冊子を受け取り個別に課題に取り組んだ。表3に示すとおり、調査1の分析に直接かかわる課題は全部で5種類あり、すべて調査者の指示に従って順番どおりに遂行することが求められた。この実験では、目標語を学習せよとの指示が与えられていたことに加え、セッション冒頭で事後に行うテストの予告もされたため、この課題は意図的学習に分類される。

このうち、目標語の文脈内学習およびテストにかかるのが「学習課題」と2つの「再認テスト」である。学習課題では、文脈内で目標語10語とフィラー10語を無作為に交ぜた20語を8分間で記録させた。このとき目標語の半数はイメージしやすい文脈内、残り半数はイメージしづらい文脈内で提示した。このとき、学習方法の具体的な指示は行わず、テストの観点も具体的には予告しなかった。

■表3：調査1の手順

課題	目的
□語彙力テスト①	学習者のグループ分け
■学習課題	読解イメージの効果の検証
■再認テスト(異文脈条件)	読解イメージの効果の検証
■再認テスト(同文脈条件)	読解イメージの効果の検証
□語彙力テスト②	学習者のグループ分け

学習課題の直後に実施した再認テストには、異文脈条件と同文脈条件の2種類があった（表4）。異文脈条件では学習時とは異なる文脈（イメージしやすさが中程度の10文脈）を提示し、同文脈条件では学習時と同じ文脈を提示した。両条件ともに、文脈の中で目標語の部分を空欄にして提示し、そこに当てはまる適切な語を4つの選択肢から選ばせた。また、錯乱肢に関しては、品詞に関する知識だけで正答を絞ることができないように、錯乱肢の少なくとも1つは正答と同じ品詞となるよう配慮した。

■表4：2つのテスト条件の共通点と相違点

テスト種類	学習文脈 (条件間で共通)	テスト文脈 (条件間で異なる)
同文脈条件	イメージしやすい文脈(半数)	学習文脈と同一の文脈
	イメージしづらい文脈(半数)	
異文脈条件	イメージしやすい文脈(半数) イメージしづらい文脈(半数)	イメージしやすさが中程度の新しい文脈

(注) テストで提示される選択肢は、両条件で共通であった。

また、協力者の熟達度を考慮するため、英語語彙の熟達度テストを2回に分けて実施した。ここでは、英検準1級と2級の一次試験第1問の過去問題より合計46項目を用いた。信頼性の低い項目を削除

したところ、23項目で最も高い Cronbach's  $\alpha = .79$  となったため、これを分析に採用した。海外生活経験者を除いた上での得点の平均値は12.92、中央値は14であった。この結果に基づき、協力者を13点以下の下位群と、14点以上の上位群に区分した。

実験後、2種類の事後テスト得点に対し、2(熟達度：上位群／下位群) × 2(文脈条件：イメージしやすい／イメージしづらい) × 2(テスト種類：同文脈／異文脈) の三元配置分散分析を行った。この統計的な分析における有意水準は5%とした。

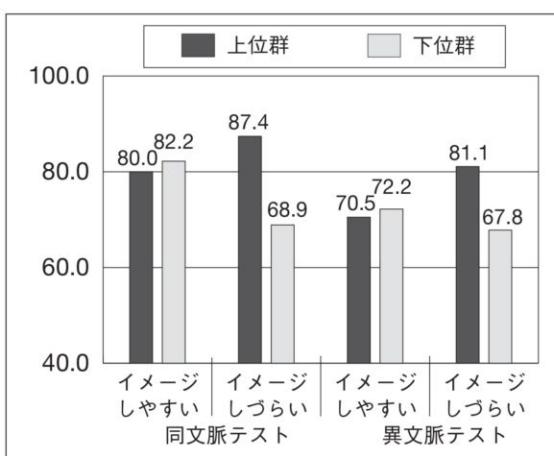
## 4.5 結果

事後テストの結果を要約したものが表5である。また、この結果を視覚的に表現したものが図2である。この図から、当然ながらテスト得点は同文脈条件の方が異文脈条件よりも高かったことが確認できる。注目すべきは、協力者の熟達度や文脈のイメージしやすさが与える影響の型が、両テスト形式でよ

■表5：調査1のテスト正答率(%)

熟達度	同文脈テスト		異文脈テスト	
	イメージしやすい	イメージしづらい	イメージしやすい	イメージしづらい
上位群 (19名)	80.00 (27.49)	87.37 (20.23)	70.53 (22.48)	81.05 (22.58)
下位群 (18名)	82.22 (23.65)	68.89 (21.93)	72.22 (18.33)	67.78 (29.22)
全体 (37名)	81.08 (25.36)	78.38 (22.79)	71.35 (20.30)	74.59 (26.52)

(注) 正答率を百分率で示し、括弧内には標準偏差を示している。



►図2：調査1のテスト正答率(%)

く似ていた点である。特に、両テスト形式において、熟達度の低い群がイメージしづらい文脈で語彙を学習した場合の得点が、他と比べて下がっているよう見える。

このような傾向が統計的に有意であるかどうかを検証した分散分析の結果を表6に示す。分析の結果、文脈条件×熟達度の交互作用が有意であったため、下位検定を行った、 $F(1, 35) = 5.67, p = .023$ 。イメージしやすい文脈では、熟達度の単純主効果は有意でなかったが( $p = .773$ )、イメージしづらい文脈では、熟達度の単純主効果は有意であった( $p = .026$ )。それぞれの熟達度群内では心像性の単純主効果は5%水準で有意でなかった。このような結果は、イメージしづらい文脈での下位群のパフォーマンスが低下したこと、上位群との差が有意になったものと解釈できる。

また、テスト種類の主効果が有意であった、 $F(1, 35) = 7.54, p = .009$ 。異文脈条件よりも同文脈条件の方が高得点であるという結果は、「学習時と同じ条件でテストを行う場合に得点が向上する」という符号化特定性原理を支持するものであり(Tulving & Thomson, 1973)、学習文脈と目標語の関連性が記憶されていたことを示す。

■表6：調査1の分散分析表

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値
<b>学習者内効果の検定</b>					
テスト種類	1	4.18	4.18	7.54	.009
テスト種類×熟達度	1	0.13	0.13	0.23	.636
誤差(テスト種類)	35	19.40	0.55		
文脈条件	1	0.00	0.00	0.00	.994
文脈条件×熟達度	1	7.35	7.35	5.67	.023
誤差(文脈条件)	35	45.39	1.30		
テスト種類×文脈条件	1	0.84	0.84	1.19	.284
テスト種類×文脈条件×熟達度	1	0.19	0.19	0.27	.608
誤差(テスト種類×文脈条件)	35	24.74	0.71		
<b>学習者間効果の検定</b>					
熟達度	1	4.48	4.48	1.52	.000
誤差	35	103.35	2.95		

以上のような結果から、まず RQ1-1 について、文脈のイメージしやすさは、熟達度の低い学習者の意図的語彙学習に影響を与えることが明らかになった。イメージしやすい文脈で語彙を学習した場合には下位群が上位群と同等の成績になったことから、心的イメージを利用しやすい文脈は、より英語の苦手な学習者にとって学習効果が高いと言える。

次に、RQ1-2 について、文脈と目標語の結びつきがそのまま利用できる場合の方が、事後テストの得点は高まった。このことから、符号化特定性原理の予測どおり、文脈と目標語の結びつきは意図的学習の条件下でも習得に影響を与えることが示唆された。しかし、テスト種類と文脈条件との交互作用が有意でなかったため、そのような結びつきの効果は文脈のイメージしやすさの影響を受けなかったことが示された。すなわち、意図的学習の条件下では、文脈のイメージしやすさという要因は文脈の異同とは独立した影響を与えていた。

#### 4.6 調査 1 のまとめ

調査 1 では、読解時にイメージが喚起されやすい文脈とそうでない文脈を用いて、文脈内で学習した語彙が文脈内でどの程度再認可能であるかを検証した。その際、学習者の熟達度によって読解時のイメージ利用の効果が異なる可能性を考慮し、上位群と下位群のテスト得点を比較した。

実験の結果、上位群では文脈のイメージしやすさ、しづらさにかかわらず同程度の得点であったのに対し、下位群では状況をイメージしづらい文脈では得点が低下する傾向が見られた。これによって、イメージしづらい文脈では上位群と下位群の得点差が統計的に有意になったものと考えられる。

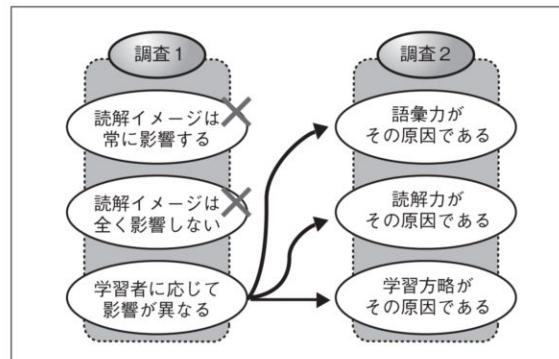
今回行った事後テストの形式では、学習者は文脈を読んで理解し、そこに示された状況に合致する語彙を解答する必要があった。このような一連のステップの中で、上位群は学習文脈の質によらず、文脈に描かれた状況と語彙のマッチングを行うことができたと考えられる。その一方で、下位群は、イメージしづらい文脈から十分に心的表象を構築できなかつたか、あるいは構築できても目標語の知識の中に組み込むことができず、正しいマッチングができなかつた。

それでは、上位群と下位群の結果の違いは、どのような能力あるいは知識の差に起因するものであろ

うか。調査 1 では熟達度の指標として語彙テストだけを用いていたが、両群には語彙力以外の差異があつた可能性も残っている。例えば、語彙力と読解力には高い相関関係があるため、両群の間には読解力の差もあったと考えられる。この点に対する説明として、以下の 3 つの異なるアプローチが可能である。

- ① 上位群と下位群の語彙力の差が、読解イメージの利用能力に影響していたのではないか
- ② 上位群と下位群の読解力の差が、読解イメージの利用能力に影響していたのではないか
- ③ 上位群と下位群では学習の仕方に差があり、読解イメージを利用できるかどうかには、言語能力よりも学習の仕方が影響していたのではないか

なお、それぞれを端的に図式化し、調査 1 との関連を示したもののが図 3 である。



▶ 図 3: 調査 1 と調査 2 の関連性

まず、①の可能性（「語彙力がその原因である」という説）は、イメージしづらい文脈での下位群の学習成績が低下したのは、下位群に「語彙を読解イメージに当てる能力」が欠けていたためだと考えるものである。Wesche and Paribakht (1996) の語彙知識スケール (Vocabulary Knowledge Scale) というテストでは、語彙を文脈の中で使用できるかどうかが語彙知識の深さとして位置づけられている。よって、下位群は語彙を文脈との関連の中で使用する能力が欠けていたため、文脈と語彙との対応関係を語彙知識に組み込むことができなかつたのではないかだろうか。

一方、②の可能性（「読解力がその原因である」という説）では、下位群には「読解時にイメージを構築し記憶する能力」が欠けていたと考える。van

Dijk and Kintsch (1983) の理論では心内にイメージを伴うような文章理解はレベルの高い処理であるとされるため、その段階に達するには相応の読解力が必要であると考えられる。下位群は読解力が低かったために、文脈を読んだときに適切なイメージが構築できなかった可能性がある。もしこの説が正しければ、語彙力ではなく読解力を測定するテストを用いて学習者をグループ分けすれば、グループ間の違いはより明瞭になるはずである。

最後に、③の可能性（「学習方略がその原因である」という説）は、そもそも上位群と下位群では学習の仕方に何らかの違いがあり、それが結果に間接的な影響を与えていたというものである。例えば、「上位群が積極的に文脈情報を活用していたのに対し、下位群は文脈を用いずに訳語のみに頼った学習をしていた」というような可能性がある。もしそのような学習ストラテジーの違いが両群間にあったとすれば、語彙力や読解力よりも学習ストラテジーの方が本質的な要因であるということになる。

そこで、調査2では語彙力・読解力・学習方略の3通りの観点で学習者をグループ分けし、文脈のイメージしやすさによる影響がそれぞれのグループ間でどのように異なるのかを検証した。

## 5 調査2

### 5.1 調査2の目的

調査2では、文脈のイメージしやすさという要因がどのような学習者にとって重要な影響を持つのかをより詳細に検証する。また、調査1よりも実際の語彙学習に近い状況での実験を行うことで、結果が一般化可能なものであるかどうかを考察する。

具体的には、調査1では疑似単語を用いた実験を実施したが、調査2では実在する英単語を目標語とする。さらに、調査1のテスト形式では目標語のスペリングに関する知識は問われていなかったが、調査2では文脈内で目標語を書かせるテスト形式を採用した。

このような学習を課した上で、語彙テストの他に読解テストと学習方略アンケートを実施し、以下の3点を検証した。

RQ2-1 学習条件を変えても、「語彙力の低い学習

者ほど、イメージしづらい文脈内の語彙学習に困難を抱える」という結果が得られるか。

- RQ2-2 読解力の高い学習者と低い学習者では、イメージしづらい文脈内の語彙学習の困難度は異なるか。
- RQ2-3 文脈をよく読んで語彙を学習する群と文脈をほとんど読まずに語彙を学習する群では、イメージしづらい文脈内の語彙学習の困難度は異なるか。

### 5.2 協力者

日本人大学生23名が実験に協力した。うち13名は調査1にも協力した者であり、10名は調査2のみに協力した者であった。専攻は工学、社会学、国際学など多岐にわたっていた。

### 5.3 マテリアル

英検準1級の一次試験の過去問題（2010年度第3回）より、第1問で用いられた単語と文脈を20組選定した。

20の文脈をイメージしやすいものとイメージしづらいものに分類するため、英語教育を専門とする大学院生と大学生あわせて11名の協力を得て予備調査を行った。調査1と同様の手順で文脈のイメージしやすさを7段階で評定したところ、20の文脈は表7のような2つのグループに分類された。読解時に状況をイメージしやすいと評定された10の文脈と、イメージしづらいと評定された10の文脈では、その評定値に有意な差があることがt検定によって確認された、 $t(18) = 7.78, p = .000$ 。

■表7：調査2で用いた文脈のイメージしやすさ

文脈種類	個数	平均値	標準偏差
イメージしやすい	10	6.22	0.33
イメージしづらい	10	4.63	0.56
全体	20	5.43	0.93

(注) イメージしやすさの値は、予備調査における7段階評定の平均値である。

調査2では、20の文脈を10ずつに振り分けることで、2種類の学習用リストを作成した。ここでは、2つの学習語リストを「リストA」、「リストB」と呼ぶことにする。それぞれのリスト上では、10の目標語とその用例を示す文脈が提示され、目標語には

日本語で訳がつけられた。リストAに含まれる10の文脈のうち半数だけがイメージしやすいものであり、残り半数はイメージしづらいものであった。リストBにはリストAに用いられなかった10文脈が使用され、同様に半数だけがイメージしやすいものであった。それぞれのリスト内で提示される目標語と文脈の順序は無作為に決定された。

## 5.4 手順

実験協力者は、実験用の冊子を受け取り個別に課題に取り組んだ。表8に示すとおり、調査2の分析に直接かかわる課題は全部で6種類あり、すべて調査者の指示に従って順番どおりに遂行することが求められた。

このうち、目標語の文脈内学習およびテストにかかるのが「事前テスト」、「学習課題」、「再生テスト」である。事前テストでは、目標語をすべて提示し、それぞれの意味を知つていれば日本語で記述することを求めた。ここで協力者がいずれかの目標語の意味を知っていた場合には、その目標語は分析対象から除外された。

■表8：調査2の手順

課題	目的
□ 語彙力テスト	学習者のグループ分け
■ 事前テスト	分析対象とする項目の選別
■ 学習課題	読解イメージの効果の検証
■ 再生テスト (同文脈条件のみ)	読解イメージの効果の検証
□ 学習方略アンケート	学習者のグループ分け
□ 読解力テスト	学習者のグループ分け

学習課題においては、協力者は10の目標語を以下のような指示の下で学習した。

「文脈をよく読みながら、以下の英単語を学習してください。制限時間は5分間です（1個あたり30秒）。なお、この後のテストの観点は『英単語のスペリング』『英単語の意味』『文脈と英単語の組み合わせ』などです。」

ここでは、事後にテストされうる内容が予告されており、調査1と同様に意図的語彙学習のパラダイムが適用されている。調査1と異なるのは、訳語だけでなく目標語のスペリングや文脈を学習するべきこ

とが予告されている点である。

再生テストは、学習課題の直後に実施された。提示順を無作為に並べ替えた上で、学習時と同じ10の文脈を再度提示した。ただし、文脈中の目標語は空欄に置き換えられており、協力者はそこに当てはまる英単語を想起して書くことが求められた。すなわち、調査1の「同文脈条件」のテストが選択式ではなく記述式に置き換わったテスト形式であった。

6つの課題のうち、協力者をグループ分けするために用いられたのが「語彙力テスト」、「読解力テスト」、「学習方略アンケート」である。語彙力テストでは、英検準1級の過去問題より、語彙と語法を問う第1問の25項目が出題された。なお、このテスト問題には、実験で使用された目標語は含まれていない。読解力テストでは、英検準1級の過去問題より、英文理解を問う第2・3問の16項目が出題された。語彙力テストと読解力テストの実施の際には、ともに10分間でできるだけ多くの項目に正確に解答するように指示を行った。それぞれのテストが英検準1級から選定されているのは、実験マテリアルが要求するレベルと同程度の語彙力と読解力を測定するためである。

学習方略アンケートでは、学習課題において各協力者がどのような学習方法を用いていたかを簡潔に書かせた。実際の指示文は以下のとおりである。

「先ほど、英単語を学習する際にどのような学習方法を用いましたか？ 簡潔に記入してください。」

なお、どのような観点で学習方略を記述すればよいかを協力者に理解させるため、自由記述式のアンケートを行う前にリッカート尺度による予備アンケートを実施している。予備アンケートの項目としては、本調査者の作為によって結果が歪むという事態を避けるため、Mizumoto and Takeuchi (2009) のものを使用した。彼らのアンケートには「英単語を何度も繰り返し書いて学習する」、「英単語を学習するときに、その意味に関するイメージを心の中に思い浮かべる」といった項目が含まれており、自分の普段の学習方法としてどの程度当てはまるかを5段階で評定するものである。これにあらかじめ回答させることで、学習者が自らの方略を客観的に記述できるようにした。

## 5.5 採点と分析

ここでは、目標語の再生テスト、語彙力と読解力のテスト、そして記述式の学習方略アンケートについて、どのような採点と分析を行ったかを述べる。まず、目標語の再生テストでは、Laufer and Goldstein (2004) の緩和採点法に従いスペリングのミスと活用の誤りは許容する方式で採点を行った。具体的には、professing が模範解答となる項目で proffessing や profess と書いた場合にも正答と認めた。目標語の再生テストの結果を要約したものが表9である。

■表9：調査2のテスト正答率(%)

文脈条件	平均値	標準偏差
イメージしやすい	77.83	22.30
イメージしづらい	69.78	27.82
全体	73.80	20.90

語彙力と読解力のテストでは、それぞれ項目の内的一貫性を示す信頼係数としてクロンバッックの $\alpha$ 係数を算出した。その上で、信頼性が低いと考えられる項目を除外したところ、次のように信頼性が向上した。まず、語彙力テストにおいては、全25項目を使用した場合は $\alpha = .785$ であったが、信頼性の高い17項目では $\alpha = .861$ と向上したため、後者の合計得点を採用した。読解力テストにおいては、すべての協力者が制限時間内に解けなかった項目が4つあったため、これをあらかじめ除外した。残る12項目の信頼性係数は $\alpha = .594$ であったが、信頼性の最も高い8項目を用いたところ $\alpha = .720$ と向上したため、これらの項目を用いた合計得点を採用した。

ただし、語彙力テストと読解力テストでは項目数が異なるため、得点をそのまま量的データとして扱うことは妥当でないと考えられた。そこで、それぞれのテストの得点をもとに全協力者から上位群と下位群を抽出して、群間の比較分析を行うことにした。語彙力テストの得点の平均値は6.83、中央値は6であった。これを踏まえて、8点以上の協力者を語彙上位群、4点以下の協力者を語彙下位群としたところ、上位群と下位群の人数がともに8名となり均衡した。一方、読解力テストの得点の平均値は3.26、中央値は3であった。これを踏まえて、4点以上の協力者を読解上位群、2点以下の協力者を読解下位群としたところ、上位群と下位群の人数が9名と10名となり均衡した。

また、学習方略アンケートの結果、文脈を学習に活用していた協力者は17名であった。このうち、目標語の直前と直後の単語だけを文脈情報として利用していた2名の協力者はグループ分けの際に除外した。文脈全体を利用していたと考えられる15名のうち、9名は単語のスペリングにも注目していたが（語形と文脈の併用）、残り6名はスペリングを意識せずに文脈と訳語を主に活用して学習していた（文脈の活用）。また、文脈が提示されていたにもかかわらず、それをほとんど読まずにスペリングと訳語だけに注目していた協力者も6名いた（語形の活用）。こうして学習方略に応じて協力者を3つのグループに区別することができた。なお、訳語についてはすべての学習者が使用していたと考えられるため、グループ分けの観点とはしなかった。3つのグループの呼称と具体的な学習方略の例を表10に示す。

■表10：学習方略の異なる3つのグループ

グループ	人数	学習方略の例
語形活用群	6	「単語のスペルとその意味を中心に学習した。口を動かしたりました。」
文脈活用群	6	「英単語の意味を見て、例文を読み、イメージ化した。」
語形・文脈併用群	9	「単語のスペルと意味と例文を交互に見て学習した。」

3つのRQsに答えるため、それぞれに対応する統計的分析を再生テストの成績に対して行った。RQ2-1に関しては、2(文脈条件：イメージしやすい／イメージしづらい) × 2(語彙力：上位群／下位群)の要因による二元配置分散分析を実施した。文脈条件は被験者内要因、語彙力は被験者間要因であった。RQ2-2に関しては被験者間要因を語彙力ではなく読解力（上位群／下位群）とし、RQ2-3に関しては被験者間要因を学習方略（語形活用／文脈活用／語形・文脈併用）とした。有意水準については、各グループを構成する協力者数が非常に少ないので有意な結果が出づらいことを考慮し、 $p < .10$ の場合にも結果を解釈することとした。

## 5.6 結果

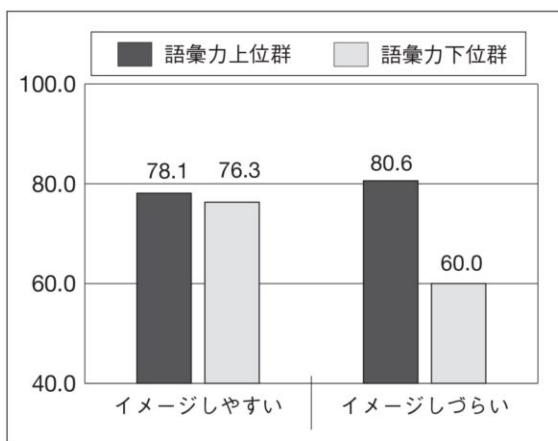
まず、RQ2-1を解明するため、語彙力を観点にした分析を行ったところ、表11に要約されるような結果が得られた。これを視覚化したものが図4である。

る。この図から、語彙力上位群は文脈のイメージしやすさ、しづらさにかかわらず高い得点を示しているのに対して、語彙力下位群はイメージしづらい文脈での学習成績が低下していることがわかる。

■表11：語彙力ごとに見たテスト正答率(%)

グループ	人数	イメージしやすい文脈	イメージしづらい文脈
語彙力上位群	8	78.13 (22.98)	80.63 (26.79)
語彙力下位群	8	76.25 (18.47)	60.00 (26.19)

(注) 正答率を百分率で示し、括弧内には標準偏差を示している。



▶図4：語彙力ごとに見たテスト正答率(%)

分散分析の結果は、表12に示すとおりであった。解釈を要する交互作用が文脈条件と語彙力という2要因の間に見られたため、Bonferroniの修正を用いた下位検定を行った。その結果、上位群では文脈のイメージしやすさによる有意な違いは生じていなかったが ( $p = .708$ )、下位群ではイメージしづらい文脈条件での得点が有意に低下していた ( $p = .026$ )。このことから、語彙力を観点とした場合、

■表12：語彙力を要因とした場合の分散分析表

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値
学習者内効果の検定					
文脈条件	1	0.04	0.04	2.21	.159
文脈条件×語彙力	1	0.70	0.70	4.11	.062
誤差 (文脈条件)	14	0.24	0.02		
学習者間効果の検定					
語彙力	1	0.10	0.10	1.05	.323
誤差(語彙力)	14	1.35	0.10		

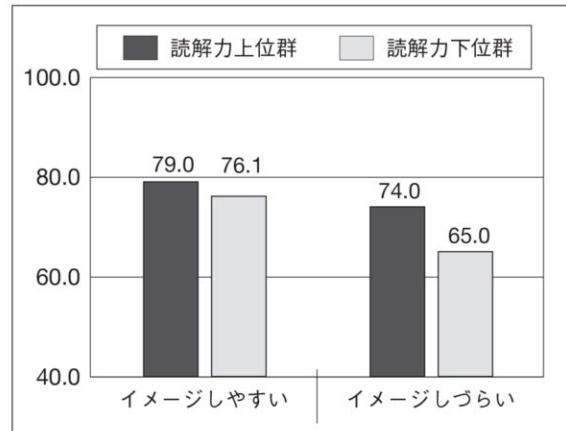
調査2の実験結果は調査1の結果をほぼ支持するものであることがわかった。

次に、RQ2-2を解明するため、読解力を観点にした分析を行ったところ、表13に要約されるような結果が得られた。この結果を図示したものが図5である。この図では、読解力上位群と下位群の差はあまり明瞭ではなくなったように見える。分散分析の結果を表14に示す。分析の結果、有意な主効果および交互作用はなかった。このことから、語彙力を観点とした場合とは異なり、読解力の上位群と下位群では文脈のイメージしやすさによる影響に違いが生じにくいと言える。

■表13：読解力ごとに見たテスト正答率(%)

グループ	人数	イメージしやすい文脈	イメージしづらい文脈
読解力上位群	10	79.00 (22.34)	74.00 (26.75)
読解力下位群	9	76.11 (26.43)	65.00 (32.02)

(注) 正答率を百分率で示し、括弧内には標準偏差を示している。



▶図5：読解力ごとに見たテスト正答率(%)

■表14：読解力を要因とした場合の分散分析表

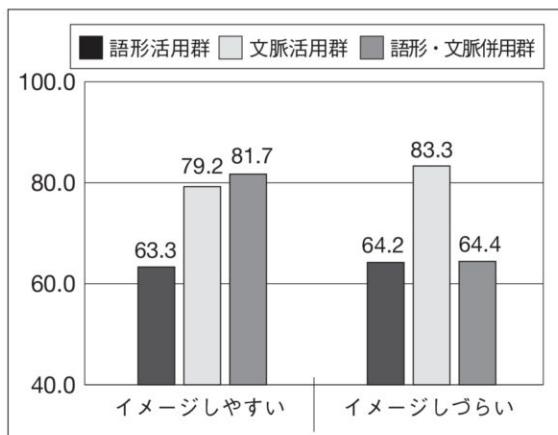
要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値
学習者内効果の検定					
文脈条件	1	0.06	0.06	1.31	.269
文脈条件×読解力	1	0.01	0.01	0.19	.670
誤差 (文脈条件)	17	0.80	0.05		
学習者間効果の検定					
読解力	1	0.03	0.03	0.34	.567
誤差(読解力)	17	1.67	0.10		

最後に、RQ2-3を解明するため、学習方略を観点にした分析を行ったところ、表15に要約されるような結果が得られた。この結果を図示したものが図6である。この図からは、3つの群の傾向には特徴的な違いがあるように見受けられる。まず、文脈活用群は文脈のイメージしやすさに関係なく高い得点を挙げていたのに対し、語形活用群は文脈のイメージしやすさに関係なく低い得点を挙げていた。一方、語形・文脈併用群だけが文脈のイメージしやすさの影響を受けているように見える。

■表15：学習方略ごとに見たテスト正答率(%)

グループ	人数	イメージしやすい文脈	イメージしづらい文脈
語形活用群	6	63.33 (22.51)	64.17 (24.98)
文脈活用群	6	79.17 (22.00)	83.33 (23.38)
語形・文脈併用群	9	81.67 (21.21)	64.44 (31.27)

(注) 正答率を百分率で示し、括弧内には標準偏差を示している。



►図6：学習方略ごとに見たテスト正答率(%)

このような観察が統計的に支持されるかどうかを検証するため分散分析を行い、表16に示す結果を得た。分析の結果、読解力を観点とした分析と同様、有意な主効果および交互作用は認められなかった。このことから、本研究の範囲では学習方略と読解イメージの利用しやすさの関係性は証明されなかったことになる。ただし、図6が示す傾向は、ある程度の説明が可能である。すなわち、5分間という制限時間内で多くの情報を活用しようとした群は、文脈のイメージしやすさに応じて学習効率が変化していく可能性がある。このような傾向が単なる偶然であ

るのか、何らかのプロセスの違いを間接的に反映したものであるのかを明らかにするためには、さらなる検証も必要かもしれない。

■表16：学習方略を要因とした場合の分散分析表

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値
<b>学習者内効果の検定</b>					
文脈条件	1	0.02	0.02	0.48	.497
文脈条件×学習方略	2	0.10	0.05	1.45	.260
誤差(文脈条件)	18	0.63	0.03		
<b>学習者間効果の検定</b>					
学習方略	2	0.18	0.09	1.04	.374
誤差(学習方略)	18	1.59	0.09		

## 5.7 調査2のまとめ

調査2では、調査1よりも実際の英語学習に近い環境での実験を行い、文脈のイメージしやすさという要因がどのような学習者にとって重要な影響を持つのかを検証した。検証の観点として、学習者を語彙力・読解力・学習方略という3つの観点からグループ分けした。実験の結果、調査1の結果を支持する傾向が観察され、語彙力の低い学習者にとっては文脈のイメージしやすさが学習効果を左右する重要な要因となる可能性が示された。言い換えれば、イメージしづらい文脈による弊害は、語彙力の低い学習者において顕著であった。

その一方で、イメージしづらい文脈内で語彙を学習することの弊害は、読解力の低い学習者においては顕著でなかった。先述のとおり、文脈内語彙学習およびテストには、文脈内に記述された状況を理解し、語彙の意味と関連づけて記憶あるいは想起するという過程が含まれると考えられる。その中で、語彙と読解イメージを結びつける能力は、読解力よりも語彙力により関係が深い可能性があることを実験結果は示している。確かに英文を読んでそこに記述された状況をイメージする際には読解力が求められるだろうが、調査2のような文脈内語彙学習においてより重要なのは読解イメージと語彙を結びつけて記憶する力であったのかもしれない。このことから仮定できるのは、文脈内語彙学習とテストにおいて「文脈読解時に読解イメージを正しく構築すること」

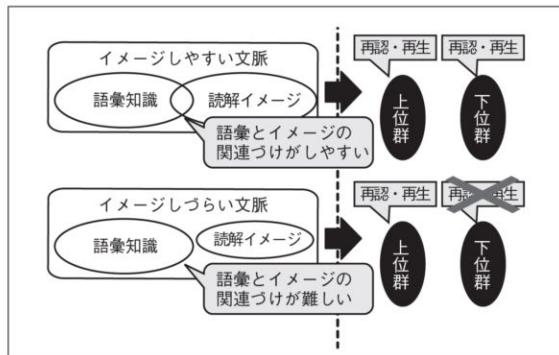
よりも「読解イメージによって語彙の意味知識を豊かにすること」が大きな役割を果たすという可能性である。もしこの仮定が正しいとすれば、読解力よりも語彙力の方が文脈のイメージしやすさによる効果を予測できることともつじつまが合う。

また、語彙学習時に文脈を積極的に活用した群とそうでない群で、文脈のイメージしやすさによる影響が統計的には異ならなかったという結果も興味深い。しかし、図6に示されるような平均値の傾向からは、今後も学習方略に注目した研究が有益であるという可能性が示唆されている。具体的には、スペリングと文脈の両方を活用しようとした群だけが文脈のイメージしやすさに対して敏感であったようだ。例えば、語彙力の高低と学習方略のタイプの組み合わせによる影響があるのかもしれない。語彙力の低い群、つまり読解イメージと語彙知識を関連づけることが苦手な学習者が、スペリングと文脈内容を含む大量の情報を処理しようと試みたとする。そのとき、学習者の心内では大量の情報を処理しきれずに、読解イメージの構築と語彙知識の記憶はされても両者の関連づけが起こりにくくなるのではないだろうか。この点に関してはさらなる調査が求められるだろう。

## 6 結論と今後の課題

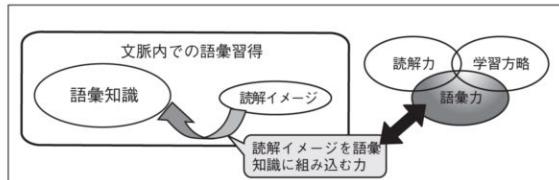
本研究の結果は、次の2点を示唆するものである。第1に、文脈内での語彙学習およびテストでは、使用的文脈の質を読解イメージの観点から考慮する必要があるだろう。これは、調査1・2において文脈のイメージしやすさという要因が、語彙力下位群の再認・生成績に影響を与えていたことから導かれる示唆である。どちらの調査においても、熟達度の比較的低い学習者にとって、文脈の読解時にイメージを思い浮かべられるかどうかという要因が重要な役割を果たしていた（図7）。文脈を読むというプロセスの中で豊かなイメージを心内で活性化することができればその読解イメージは覚えようとする語彙の概念をより鮮明にし、語彙知識の中に組み込まれるのではないかだろうか。このような読解イメージを語彙知識に関連づけるというプロセスは、熟達度の低い群にとっては容易なものではない。そのため、イメージしやすい文脈が記憶と想起の手が

かりとして与えられることが、熟達度の低い群にとっては重要だったと考えられる。



▶図7: 文脈のイメージしやすさによる影響

第2に、語彙の学習時に読解イメージを活用する能力は、語彙力の構成要素と特に深い関係を持つ可能性がある（図8）。このことは、調査2において「イメージしづらい文脈による弊害効果」が学習者の読解力や学習方略からは予測されず、語彙力だけが有意な関係を示したことに裏づけられている。先行研究でも、より豊かな語彙力を持つ学習者ほど、なじみのない単語の意味を文脈から推測することができることが示されている。その理由についてNassaji (2006) は、より深い語彙知識を持つ学習者はさまざまなタイプの情報を語彙の理解に活用することができ、より正確な意味を表象することができると考察している。本研究の場合でも、豊かな語彙力がある場合には、たとえイメージしづらい文脈であっても読解した情報をもとに目標語の意味概念を適切に理解し、それを語彙知識に取り入れることができた可能性がある。ただし、語彙力にもさまざまな側面があるため、今後は読解イメージを活用する能力が「既に知っている単語の数」や「単語リストを暗記する能力」などとどのように区別されるものなのか、今後も慎重に検証していくべきであろう。



▶図8: 読解イメージの活用能力に関する示唆

以上のような示唆を踏まえると、学習者の英語語彙力を文脈内でテストする際には、使用的文脈が受験者にとってイメージしやすいかどうかに留意す

べきであると言える。特に、イメージしやすい文脈とそうでない文脈では、測定できる知識や能力に違いがある可能性がある。調査1・2を通して、イメージしやすい文脈はどのような学習者に対しても一定の高い学習効果を示していた。このことから、文脈から喚起される読解イメージは語彙知識と結びつきやすいと言える。文脈内語彙テストの目的の1つは、将来の文脈内での語彙使用を予測することだとされている。イメージをよく喚起する文脈をテストに用いることで、学習者は具体的なシチュエーションを思い浮かべた上で、その状況に合致する語彙を選ぶことができる。そのときに、文脈に記述された状況と語彙知識とのマッチングにおいて、イメージしやすい文脈の方がそうでない文脈よりもその結びつきを強く意識させることができると考えられる。言い換えれば、イメージしやすい文脈を用いたテストは、どのような学習者にとっても「具体的なシチュエーションの中で語彙を使う」という目的を達成しやすいテストであると言えるだろう。

一方、イメージしづらい文脈の特徴として、学習者の語彙力に応じて学習効果が異なっていた。このことから、語彙力の高い学習者と低い学習者を弁別するという観点では、イメージしづらい文脈の方が適しているという可能性もある。ただし、この主張は、「あいまいあるいは抽象的すぎて文脈に記述された状況が全く思い浮かばないような文脈」の使用を推奨するものではない。例えば、調査2で用いた実験材料は英検の過去問題であるから、相対的にイメージしづらい文脈と判断されたものでも、実際には空欄部に入るべき意味はかなり限定されており、語彙知識を正確に測定するものであると考えられる。それでは、そのような妥当性の高い文脈の中で比較的イメージを利用しづらい文脈を用いることは、どのような効果を持つだろうか。文脈内語彙テ

ストにおいては、学習者は文脈に記述された状況を理解しながら語彙知識を想起するという、いわば二重課題を行うことになる。その中で、イメージしづらい文脈から読解イメージを積極的に引き出して、語彙知識とのマッチングを行うためには、十分な語彙力が求められる。よって、語彙と読解イメージの結びつきを利用できるような語彙力の高い学習者とそうでない学習者をテスト成績によって区別できると考えられる。

ただし、以上に述べたイメージしやすい文脈とイメージしづらい文脈の差異は、今後も慎重に検証する余地がある。なぜなら、今回の調査では学習時に用いる文脈のイメージしやすさが主たる操作対象となっており、学習時の読解イメージの効果とテスト時の読解イメージの効果を区別して比較することができなかったためである。本研究の調査1においては、学習時の文脈のイメージしやすさという要因が新しい文脈を伴うテストの得点にも作用しているが、それだけでは結果の一般化は難しい。今後は、学習段階とテスト段階で異なる文脈を提示する場合に、両者のイメージ喚起の度合いが再生や再認の成績にどのような影響を与えるのかを新たな実験により追求すべきであろう。学習段階で心内に符号化された読解イメージとテスト文脈による読解イメージとの間にどのような相互関係があるのかについて、文脈の心像性を観点としたさらなる検証が必要である。

## 謝 辞

本研究を実施する機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会と関係者の皆様、特に大友賢二先生に心より感謝申し上げます。また、本研究に関してご助言をくださった筑波大学大学院の卯城祐司先生に厚く御礼申し上げます。

- \* de Groot, A.M.B. (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals: An introduction*. New York, NY : Psychology Press.

\* Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York, NY: Cambridge University Press.

\* Hasegawa, Y. (2010). Context effects on EFL vocabulary learning: Focusing on word imageability and test formats. *JLTA Journal*, 13, 145-161.

\* Hasegawa, Y. (2012). Incidental vocabulary learning and memory of context: Interaction between informativeness and imageability. *ARELE*, 23, 201-216.

\* Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21, 47-77.

\* 川崎恵理子(編著). (2005).『ことばの実験室：心理言語学へのアプローチ』. 東京：ブレーン出版.

\* Krasny, K.A., & Sadoski, M. (2008). Mental imagery and affect in English/French bilingual readers: A cross-linguistic perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 64, 399-428.

\* Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54, 399-436.

\* Laufer, B., & Nation, P. (1999). A vocabulary size test of controlled productive ability. *Language Testing* 16, 33-51.

\* Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13, 425-449.

\* 文部科学省. (2009).「高等学校学習指導要領」. Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf)

\* 森本由子. (2006).「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」. *STEP BULLETIN*, vol.18, 77-91.

\* Nassaji, H. (2006). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Modern Language Journal*, 90, 387-401.

\* Nation, I.S.P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31, 9-13.

\* Oxford, R.L., & Scarcella, R.C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22, 231-243.

\* Qian, D.D. (2008). From single words to passages: Contextual effects on predictive power of vocabulary measures for assessing reading performance. *Language Assessment Quarterly*, 5, 1-19.

\* Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

\* Tulving, E., & Thomson, D.M. (1973). Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. *Psychological Review*, 80, 352-373.

\* 卵城祐司(編著). (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.

\* van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.

\* Webb, S. (2007). Learning word pairs and glossed sentences: The effects of a single context on vocabulary knowledge. *Language Teaching Research*, 11, 63-81.

\* Webb, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 20, 232-245.

\* Wesche, M., & Paribakht, T.S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53, 13-40.

# 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— 共同研究

代表者：東京都／新宿区立戸塚第一小学校・愛日小学校 外国語活動コーディネーター 執行 智子

**概要** 本研究は、新宿区立の小学校4年生の外国語活動に、音の出る絵本を使用した課題解決の活動がどのような効果をもたらすかを調査したものである。その結果、第1に英語を読むことに対する態度や意欲に項目について対応のあるt検定を行った結果、有意な差は見られなかった。よって、本活動が児童の英語を読むことに対する態度や意欲を高める効果が見られたとは言えない。第2に、語彙に関する10項目について対応のあるt検定を行った結果、8項目において有意に差が見られた。よって、本活動が児童の語彙力を高める効果があったと言える。第3に、活動を楽しんだかどうかの問い合わせの平均値は、3.16であり、加えて児童の自由記述からも本活動を楽しんだ様子がうかがえたことより、音の出る絵本を使うことについて児童が肯定的にとらえていることが見られた。以上のことより、本活動を中学年に取り入れることは外国語活動の準備段階として意義があるものと考えられる。

## 1 はじめに

2011年度より全国一斉に外国語活動が小学校において5年生と6年生を対象に導入された。対象学年以外の学年での実施については、各学校の裁量に任されている。本研究は、小学校4年生の外国語活動の授業に音の出る絵本の導入が、小学校4年生の児童にどのような効果をもたらすかを調査するものであり、本格的に外国語活動が始動する高学年の外国語活動の準備段階としての中學年の外国語活動のあり方を探るものである。

本研究では、外国語活動に、課題を解決するために音の出る絵本を使用するグループ活動の時間を設置し、積極的に聞くこと、聞いたことをグループ内で分かち合う学び合いで、自主的な語彙の習得を促そうというものである。

## 2 先行研究のまとめ

### 2.1 読書、特に多読による学習

外国語習得では語彙力は重要な要因である (Ellis, 2008; Cameron, 2001)。語彙は、ドリルや丸暗記によるのではなく、文脈に支えられた comprehensible input (理解可能なインプット) (Krashen, 1989), しかも学習者にとって有意味であるインプットに多く浸ることで習得が促進されると言われている (Krashen & Terrell, 1983)。このようなインプットを提供する1つの手段として読書が挙げられる (Krashen)。Krashenは、学校内で感想文や読解テストを課さない5分から15分間の自由な自発的読書をした児童は、語彙テストにおいて、通常の授業を受けた児童と比べて、良いあるいは同じくらいの成績を取っていることから、自由な自発的読書は伝統的な教授法と同様の効果があると報告している。さらに、この自由な自発的読書を通常の授業に付加すると、概して高い語彙発達が生ずると述べている。氏木 (2009) によれば、英語を第2言語 (English as a second language, ESL), あるいは外国語 (English as a foreign language, EFL) においても、読書、とりわけ多読をすると、「語彙の意味検索速度が速く」なったり、「連語的な語彙ネットワーク

構築」がなされたりするとしている。つまり、読書、とりわけ多読では、語彙数そのものと同様、語彙力につながる力が向上するというわけである。だが、小学校外国語活動の学習指導要領では、音声重視で文字は補助的に扱うこととされているので、多読をそのまま組み入れるわけにはいかない。しかも、習得の初期段階では、文字の学習以前に多量の音声インプットが必要なのである。では、小学校で多読を取り入れるにはどのようにしたらよいか。

## 2.2 読み聞かせによる学習

文字を自分で読まず読んでもらう読み聞かせ、つまり音声を伴う読書は、母語発達においては、重要な役割を果たす。これは、子供の母語の獲得は、さまざまな文脈の中で何度も繰り返しことばを聞くこと、使うことによって、ことばを身体に染み込ませていくのが特徴であり、読み聞かせが、そのような環境、つまりさまざまな文脈の中でことばを子供たちに提供することができるからである。語彙習得においても、Wells (1986) は、小学校入学までに読み聞かせを多く聞いた英語母語話者の児童は、10歳の時点における習得語彙数が、読み聞かせの経験の少ない児童よりも発達していたと報告している。特に絵本の読み聞かせでは、子供は絵本を聞きながら、その絵と話の内容に支えられて、語彙を習得していくことができると思われる。

## 2.3 音声と絵の提示による学習

視覚的補助としての絵 (visual annotation) の存在は、大人にとっても聞き取りに役に立つ (Plass, Chun, Mayer & Leuther, 1998; Jones, 2003)。Jones では、keyword に絵をつけて提示し、text を聞き取る途中で何度もその絵を見ることができた参加者 (大学生) の方が、語彙の事後テスト (直後) と後追いテスト (3週間後) において、初めに keyword が音声のみで提示され、テキストの聞き取り中に何も視覚情報を得られない参加者よりも、良い成績であったと報告している。これは、絵 (画像) は mental model (心的表象) に直接結びつけられる (Kost, Foss & Lensini, 1999) ので、学習者は、聞き取った新しい情報を絵 (画像) によって概念と結びつけることができる (Oxford & Crookall, 1990; Terrell, 1986) からである。つまり、絵 (画像) は言語学習における聞き取りに効果的に働くと言える (Oxford &

Crookall)。Mueller (1980) では、聞き取りの際に、絵 (画像) は心的表象の構築の過程において大きく貢献し、あまり堪能でない学習者に特に役に立つと述べている。

さらに、Jones (2003) は、実験後のインタビューから、絵を見ることのできた参加者たちにとって、keyword の意味を探すこと、つまり聞き取った音声を絵の示していることと結びつけていくことは容易なことではなく努力が必要としていたということに注目している。これは絵と音声から keyword の意味を探る作業は、自動化されていないので、参加者たちにとっては意識的に努力しなければならなかったことを示している。Jones は、この努力があるからこそ記憶に残りやすいということを Salomon (1983) の理論 (学習において、自動化されない作業や心的努力をした分だけ学びが保持される) を用いて説明している。

## 2.4 音の出る絵本の使用と効果

以上のことから、本研究において音の出る絵本を使用する (読む・聞く) ことは、絵本の読み聞かせと同じような環境を作り出すことができ、その結果、文脈に支えられたインプットとの出会いを多くすることを可能にすると思われる。さらに本の中の絵は、直接心的表象の構築に役立ち、また、絵からその意味を持つ語彙を探求していくことは心的努力を必要とするため、その語彙の保持を促すとも思われる。

## 2.5 グループ活動による利点

さらに、課題解決のために音の出る絵本を使用することは、まず、音の出る絵本を聞くこと自体が子供たちにとって有意味になる。次に、課題解決をグループ活動で取り組むことで「一人の力では達成することが難しい課題を何人かで力を合わせて成し遂げる」(辻, 2010) という協同学習のよさを取り入れることができる。言語習得は、個人差が大きく、特に外国語 (英語) においては、個人の学習歴や成育歴に影響されやすい。このような差のある子供同士が、グループ活動で協同学習すると、「建設的な支え合い」(江利川, 2010) や、「個人の力では到達できない高い目標」(江利川) に向かうことができるようになるのである。つまり、聞き取りの苦手な児童も、聞き取れている他の児童と一緒に活動に参加

することで、はるかに多くを聞き取れる可能性が出てくると思われる。

### 3 研究課題の設定

音の出る絵本を用いた活動の直前に導入された語彙に、児童が課題解決のための活動中に積極的に何度も触ることは、その語彙が特定の文脈の中で視覚的補助である絵に支えられた音声インプットとして児童に提供されることになると思われる。そしてその結果、児童の語彙の理解を助け、その語彙力を高める可能性があると期待される。よって、本研究では以下の研究課題を立てた。

1. 音の出る絵本を外国語活動に取り入れることにより、児童の英語を読むことに対する意欲を高めることができたであろうか。
2. 音の出る絵本を外国語活動に取り入れることにより、児童の語彙力を高めることができたであろうか。
3. 児童は音の出る絵本を使った活動を楽しんだであろうか。

### 4 方法

#### 4.1 参加者

参加者は、新宿区立愛日小学校4年生24名（男子12名、女子12名）である。愛日小学校では、小学校1年生より外国語活動を実施している。1年生と2年生はそれぞれ年間10単位時間、3年生と4年生はそれぞれ15単位時間、5年生と6年生はそれぞれ年間35単位時間である。全時間において、担任と外国語活動を担当している非常勤講師（小学校教員免許および中学校高校の英語教員免許を有する者）、そして外国語指導助手（ALT）が配置されている。外国語活動を担当している非常勤講師（以下非常勤講師）は、中学校との連携推進のために配置されており、1週間のうち、4日は同校に、残りの1日は同区内の中学校に勤務している。毎時の教案作成は非常勤講師によってなされるが、担任も事前に教案を検討している。しかしながら、ALTは、業務委託契約で派遣会社から派遣されているため、事前の打ち合わせは原則として行うことはできない。事前に非

常勤講師が派遣会社に送る教案が、打ち合わせの代行をしている。

各学年の外国語活動の内容は、以下のとおりである。

##### ・1年生から4年生まで

テーマごとに、1単位時間あるいは2～3単位時間程度で、完結するように作られている。コミュニケーション重視で行われ、特に言語技術に特化した授業ではない。

##### ・5年生と6年生

原則的に『英語ノート』に沿って行われ、適宜新宿区オリジナルの指導項目を取り入れている。よって、参加者である小学校4年生は、本実験が行われるまでに、およそ50単位時間程度の外国語活動を経験してきている。

また、本研究の行われた愛日小学校は、東京新宿区神楽坂近くにあり、当校の前身である東京府立第三小学校から数えると、東京で3番目に古い小学校であり、愛日小学校と命名されてからも創立132年になる。学区域は、昔ながらの商店街を含み大変落ち着いた地域であり、児童たちも穏やかに学習に取り組む姿が見受けられる。

#### 4.2 質問紙によるアンケートの実施

2011年10月から12月までの計4回の音の出る絵本を取り入れた外国語活動の事前（第1回目の授業の始め）と事後（第4回目の授業の終わり）に、質問紙によるアンケートを行った。事前・事後に共通した質問紙の問い合わせは、英語で読むことに対する態度・意欲に関する3問（項目1～項目3）と絵本に含まれている英語の語彙に関する問い合わせ10問（項目4～項目13）である。項目1から項目3は、「はい」（4点）から「いいえ」（1点）までの4つの選択肢のうち、そうであると思われるものを選ぶ選択式であり、項目4から項目13は、言えると思われるものには「はい」を、言えないと思われるものには「いいえ」を選び回答するようになっている。また、事後のアンケートでは、本実験に対する感想に関する問い合わせ（項目14～項目15）と本研究中に行われた音の出る絵本に関する問い合わせ（項目16）を共通項目に追加した。項目14から項目15は、項目1から項目3同様「はい」（4点）から「いいえ」（1点）までの、当てはまると思われるものを選んで回答する選択式のものであり、項目16では、(1)から(4)について自由記

述の回答を求めた。

各項目は以下のとおりである。

- 項目 1. 英語で読むことに興味があります。
- 項目 2. 英語で読めるようになりたいです。
- 項目 3. 英語で読むことは楽しいです。
- 項目 4. 英語で風船が言えますか。
- 項目 5. 英語でヤギが言えますか。
- 項目 6. 英語でタコが言えますか。
- 項目 7. 英語でブタが言えますか。
- 項目 8. 英語でクジラが言えますか。
- 項目 9. 英語でカタツムリが言えますか。
- 項目 10. 英語でシマウマが言えますか。
- 項目 11. 英語でレントゲンが言えますか。
- 項目 12. 英語で花びんが言えますか。
- 項目 13. 英語で女王が言えますか。
- 項目 14. しゃべる絵本を使った活動は楽しかったですか。
- 項目 15. これからもしゃべる絵本を使いたいですか。
- 項目 16.
  - (1) 音の出る絵本を取り入れた活動は好きですか。
  - (2) 好きな人は、どういうところが好きですか。嫌いな人は、どういうところが嫌いですか。
  - (3) 導入した 4 冊の本のうちどの本が好きですか。
  - (4) なぜその本が好きなのですか。

### 4.3 実験手順

2011年10月から12月までの計4回の外国語活動に音の出る絵本を取り入れた活動のうち、1~3回の外国語活動では、1単位時間を前半と後半に分け、前半は非常勤講師とALTが後半のグループ活動において必要と思われる語彙を導入し、後半は調査者が課題を説明後、3~4人のグループで音の出る絵本を聞き、課題を解決する活動を行った。音の出る絵本は、各グループに1冊ずつ、また本にタッチすると音が出るペンを1人に1本ずつ配布した。4回目の活動では、1単位時間をすべて、音の出る絵本の活動に充て、前半に新たに導入する本（ボード形式）を聞いた後、後半には前3回までに使用した絵本をすべて配布した。これにより、前3回とは異なり、絵本が1人に1冊ずつ配布される状況を作り、本実験で扱った絵本すべての中から自分の好きな本を時間の許す限り聞く活動を行った。

使用した絵本は、絵が主体で、それを補うように

英語が書かれている。付属のペンで英文をタッチすると、それを読み上げ、人物や動物の絵をタッチすると英語を話したり鳴き声が流れたりする。また、背景をタッチすると風などの音や歌が流れるようになっている。さらに、絵本と読み手（聞き手）が相互交流するような形で、読むこと（聞くこと）を進められるようになっている。例えば、*Curious George Color Fun* では、George をタッチすると「Can you find a red balloon?」と指示し、次に赤い風船をタッチすると、「Red balloon. That's right.」と反応してくる。音声の指示どおりに次の行動ができるときには、正解であるというフィードバックが流れてくるので、読み手（聞き手）にとっては、達成感を味わうことができるのである。もし、指示どおりのタッチができなくても、タッチしたものの名前を英語で読み上げたり、音楽が流れたりするので、楽しさが減少するわけではない。

各回の活動内容と使用した絵本と出された課題は以下のとおりである。

#### 10月17日 第1回

前半：色の語彙の導入、ゲーム  
後半：使用した本 *Curious George Color Fun*  
課題：各グループに割り当てた色のページで、おさるのジョージが指示しているものは何かを探す

#### 10月31日 第2回

前半：反対語の語彙の導入  
後半：使用した本 *Opposites*  
課題：競争をした4人のうち誰が勝者であったか、名前を聞き取る

#### 11月21日 第3回

前半：動物の名前の導入  
後半：使用した本 *ABC Animal Orchestra*  
課題：楽器の名前がいくつわかったか。また、最後に流れた曲の名前を言う

#### 12月12日 第4回

前半：使用した本 *Tag Super Spellers*（ボード形式）  
課題：A から Z までの単語が各ボックスに描かれているので、絵を見ながら英語で何というかを聞き取る。  
後半：使用した本 *Curious George Color Fun, Opposites, ABC Animal Orchestra, Tag Super Spellers*

# 5 結果

## 5.1 データ収集法

音の出る絵本を取り入れる外国語活動の事前（第1回目活動前）と事後（第4回目活動後）にアンケートを調査者が児童に対して実施した。事前アンケートでは、記入前に記入の仕方を説明することに加え、小学校4年生ということを考慮して、調査者が、項目ごとに読み上げ、児童が記入する方法をとった。記入の仕方がわからない児童がいた場合、同席していた非常勤講師が、もう一度調査者と同様の説明をした。また、事後アンケートでは、記入前に新たに加わった項目14～項目16に関して調査者が記入の仕方を説明した。

さらに、事後に非常勤講師に全4回の活動の観察をして、音の出る絵本を取り入れた活動をどのように思うか、また、今後このような活動が5～6年生の外国語活動の準備段階として中学年に取り入れられることは可能であるかどうかについてインタビューを行った。

## 5.2 データ分析法

英語を読むことに対する態度・意欲について事前・事後において変化を調べるために、項目1から項目3に関して、統計解析ソフトSPSSを用いて対応のあるt検定を行った（表1）。また、絵本に出てくる英語の語彙が言えるかどうかについて、事前・事後においての変化を調べるために、項目4から項目13に関しても、統計解析ソフトSPSSを用いて対応のあるt検定を行った（表2）。さらに本活動を楽しんだかどうかについて調べるために、項目14と項目15に関して、平均値を求め（表3）、項目16に関して、質的分析を行った。

## 5.3 データ分析結果

英語を読むことに対する態度や意欲が全4回の活動でどのように変化したかを調べるために、項目1から項目3について対応のあるt検定を行った結果、有意な差は見られなかった（表1）。

絵本に出てくる語彙に関する項目4から項目13について対応のあるt検定を行った結果、項目7と項目12については有意に差が出なかったが、その他の8項目において有意に差が出た（表2）。（項目4,  $t(24)$

■表1：英語を読むことに対する態度や意欲

	事前		事後		t値
	平均	SD	平均	SD	
項目1	2.40	.96	2.48	1.36	- .46
項目2	3.32	.85	3.32	1.18	- .47
項目3	2.28	1.06	2.68	1.14	-1.84

\* $p < .05$

= 2.82,  $p < .05$ , 項目5,  $t(24) = 2.59, p < .05$ , 項目6,  $t(24) = 4.00, p < .05$ , 項目8,  $t(24) = 4.34, p < .05$ , 項目9,  $t(24) = 3.77, p < .05$ , 項目10,  $t(24) = 3.67, p < .05$ , 項目11,  $t(24) = 4.71, p < .05$  および項目13,  $t(24) = 4.41, p < .05$

■表2：語彙に関する項目

	事前		事後		t値
	平均	SD	平均	SD	
項目4	.40	.50	.76	.44	-2.82*
項目5	.04	.20	.32	.48	-2.59*
項目6	.28	.46	.68	.48	-4.00*
項目7	.60	.50	.80	.41	-2.00
項目8	.08	.28	.52	.51	-4.34*
項目9	.04	.20	.48	.51	-3.77*
項目10	.24	.44	.60	.51	-3.67*
項目11	.00	.00	.48	.51	-4.71*
項目12	.08	.28	.28	.46	-2.00
項目13	.36	.49	.80	.41	-4.41*

\* $p < .05$

音の出る絵本を使った感想について、音の出る絵本を使った活動が楽しかったかどうか（項目14）の平均値は3.16、今後もこのような本を使いたいかどうか（項目15）の平均値は2.92となったことからも、児童は音の出る絵本を使うことについて肯定的であると言える（表3）。

■表3：音の出る絵本を楽しんだかどうかに関する項目

	事後	
	平均	SD
項目14	3.16	1.34
項目15	2.92	1.32

項目16についての児童の記述は以下のとおりで

ある。

(1)「音の出る絵本を取り入れた活動は好きですか」について、17人（70.8%）の児童が「はい」、「好きです」、「どちらかといえば好き」などと肯定的に答えている一方、4人（16.7%）の児童が「いいえ」、「嫌いです」、「どちらかといえば嫌い」などと否定的に答えている。また、3人（12.5%）の児童が普通と答えている。

また、(2)「好きな人は、どういうところが好きですか。嫌いな人は、どういうところが嫌いですか」について、好きだと回答している児童は、

- ・しゃべるところが好き（12人）
- ・歌を歌ったり、動物の鳴き声がするところが好き（5人）
- ・楽しみながら英語が学べ、英語が覚えられるところが好き
- ・正しい発音が聞けるところ
- ・絵をペンでタッチしたらその絵と関係あることを言っているからわかりやすい
- ・絵がきれいで色もきれいだったから
- ・人気のキャラクター（おさるのジョージなど）が出てきたから
- ・絵が面白いから

などとその理由を記述している。嫌いであると回答した児童は、

- ・速く言うから
- ・ちゃんと日本語でその文字を教えてくれないから

と記述している。

さらに、(3)「導入した4冊の本のうちどの本が好きですか」（複数回答可）については、3回目に導入したABC Animal Orchestraが17人、1回目に導入したCurious George Color Funが14人、4回目に導入したTag Super Spellersが13人、2回目に導入したOppositesが11人の児童がそれぞれ列挙している（表4）。また、この質問に対しては、複数回答を可能にしたので、4冊すべてを挙げている児童が5人、3冊挙げている児童が2人、2冊挙げている児童が9人、1冊のみ挙げてる児童が11人いた（表5）。

■表4：好きな本ランキング

好きな本の名前	人数
ABC Animal Orchestra	17人
Curious George Color Fun	14人
Tag Super Spellers	13人
Opposites	11人

■表5：好きな本の冊数

好きな本の冊数	人数
4冊	5人
3冊	2人
2冊	8人
1冊	9人

最後に、(4)「なぜその本が好きなのですか」については、一番多くの児童が列挙したABC Animal Orchestraでは、

- ・最後のページで音楽が流れるのが楽しい
- ・いろんな楽器がABCの順に出てきたから
- ・最後に、いろんなバージョンのABCの歌が流れるところが面白かった
- ・楽器と動物が一緒にわかって面白いから
- ・音楽も聞け、英語が楽しめるから
- ・大文字と小文字がわかるから
- ・動物が演奏していたところが面白かったから
- ・アルファベット順になっていて楽器の音も鳴るからです
- ・最後の歌が面白い
- ・絵が面白かったから
- ・気に入った音があっていいと思った

2番目に多かったCurious George Color Funでは、

- ・おさるのジョージが好きだから
- ・英語の問題だけど唯一「5」がわかるから
- ・しゃべるのがわかりやすいし、面白いから
- ・正しい色の書き方と発音がわかるから
- ・オーレンジなどカラーを言ったのが絵にも書いてあるから
- ・色がきれいでいいなと思って
- ・カラフル

Tag Super Spellersについては、

- ・1個ずつそのものの名前がわかったからわかりやすかった
- ・ABC順に並んでいて、クイズがあったから
- ・アルファベット順になっていて絵も楽しいから

- ・たくさん英語が聞けたから、面白かった
- ・わかりやすい

*Opposites*については、

- ・音が面白い
- ・競争だったから
- ・全部反対言葉が出てくるし絵も付いているから
- ・競争していく誰が一番かわくわくしたからとそれ理由はさまざまである。さらに、(3)において複数回答している児童のうちそれぞれの本についてではなくひとまとめに以下のように述べているものもあった。
- ・絵が面白かった
- ・絵がきれいでわかりやすかった
- ・しゃべるところやカラフルなところです
- ・タッチするのが楽しかった
- ・みんな音楽もあって楽しかった
- ・音楽が楽しい。絵を使ってきれいだから。いろいろな反対言葉が書いてあって面白い
- ・話が面白い。音が面白い
- ・しゃべるからわかりやすくして、面白いから

#### 5.4 非常勤講師へのインタビューとその回答

以下は、1回～3回の前半の語彙導入をし、また、全4回の絵本を取り入れた活動を観察した非常勤講師に、本活動についてインタビューした内容とその回答である。

- ・音の出る絵本の活動をどう思いましたか：

自分のペースで行ったり来たりできるのがいいと思いました。意外と聞けてないかなと思いましたが、(児童が)聞いていたので不思議だと思いました。全部はきちんと捨えないけれど、一部の音が入っていたりして、面白いなと思いました。グループ活動では、メインの児童が自分のペースで、他の児童はちょっと空いているところをペンで押すというふうになってしまい、たぶん楽しんではいると思いますが。しかしグループ活動で行うと、「これなんとかって言っているよ」という教え合いがあるから、それはそれで楽しんでいたと思います。

今日（第4回）は、1人に絵本を1冊ずつ与えたので、前3回でやったことを確かめている児童がたくさんいました。1人でやると自分のペースで、聞きたいところを何回でも聞けるの

で、前のお気に入りを何回もやったり、もう少しやりたかったけれどもできなかったところをできたんだなと思いました。外国語活動自体は、相手がいる conversation がいいのかなとも思いました。4年生ぐらいだったら、1単位時間すべてを音の出る絵本の活動で費やすのではなく、始めの10分くらい前段階として帯で入れるといいかなと思いました。

- ・これからこの活動を組み入れたら効果はあると思いますか：

メインではなくて補助的な活動とか、興味の入り口には、すごくいいかもしれないです。構えて斜めに見ているような子をほぐすのにはいいのかもしれません。

- ・この活動で気になった児童はいましたか：

通常の教室での外国語活動では、特にこの4年生は決まった児童が発言する傾向があるので、それ以外の児童は英語を好きなのか、興味があるのかがわからなかったのですが、音の出る絵本の活動では、そういう児童たちの中にもほんとよく聞いて、一生懸命に取り組んでいる児童が何人かいました。勝手にやっていくのではなくて、何人かでやっていくと、質問を受けたり、「こうだよ」とかやり取りが生まれると、それはそれで楽しいなって、自律活動をしながらも interaction があると思いました。

#### 5.5 調査者の観察データ

##### 5.5.1 第1回目

絵本の大きさが小さかったにもかかわらず、各グループともうまく本を共有して聞いていた。また、それぞれ聞き取れた児童が、うまく聞き取れない児童に教え合っている姿も見られた。課題として割り当てられたページ（各グループには、割り当てたページでジョージが何を指示しているかを聞き取るように課題を出してある）以外のページについても本から出てくる指示を聞き取ることができたグループがほとんどだった。最後に、割り当てられたページの答えを発表をするときには、各グループとも自信たっぷりといった表情であった。

##### 5.5.2 第2回目

1回目よりも、積極的に何度もペンを絵本にタッチし、聞き取ろうとする態度が見られた。課題は、

競争の勝者の名前を聞き取ることであった。最後のページの絵を見ると勝者が誰であるかは一目瞭然であるのだが、その名前は絵からはわからない。児童たちは、その名前を聞き取るためにどの部分をタッチすればよいかを懸命に探している様子であった。絵本を読む・聞く目的がはっきりしていると、たとえ英語が聞き取りにくくても、あきらめずに積極的に聞きたくなるからであろう。さらに、1人での活動ではなく、グループの活動であったため、お互いに励まし合いながら聞けたことが積極的に取り組むという態度の現れに起因しているように思われる。残念ながら、正確に勝者の名前を聞き取れたグループはなかったが、それに近い名前（音）を答えることができたグループは2つあった。

### 5.5.3 第3回目

児童たちにとって耳慣れない動物の名前を前半で導入し、また、絵本の中には聞いたことのない楽器の名前が、アルファベットの数だけ登場する。よく聞くと動物の名前と楽器の名前は、語頭の音が同じであるが、児童には、初めての語彙が多くて、聞き取るのが大変なようであり、語頭の音が同じであることに気づいた児童はほとんどいないようであった。ただ、最後のページには聞きなれた曲（きらきら星）が流れてくるので、そこまでたどり着くとほっとしているようであった。前2回に比べると、1ページを聞き終えるのに時間がかかっているようであった。Aから順番に、聞き取れた児童が楽器の名前を発表したが、なかなかわからないものもあった。ほとんどの単語が児童には未習であったため、覚えているのは難しかったであろうと思われる。聞いているときはわかっているのだが、ページをめくって、次の音（単語）が聞こえてくると、それに夢中になり、前のページの楽器の名前を思い出せないようであった（10分では短く、何度も聞き返す時間があれば、覚えられたのかもしれない）。

### 5.5.4 第4回目

前半の導入をせず、初めからペンを持ちグループ活動を始めたが、児童たちがこの活動に慣れてきたいか、何の混乱もなく、聞き始めた。4回目で使用した教材は、AからZまで、それぞれの文字が語頭になる単語の絵が描かれており、ペンから流れてくる音もその単語を読み上げているものであった

ので、自分の知っているもの知らないものを確かめながら、タッチしているようであった。しかし、児童の中には、それぞれの絵が描かれている以外の部分をタッチし、その本（ボード形式）には今回使用していないゲームもあるのだが、そのゲームの説明を聞き取り、そのゲームはできないのかと尋ねてくる児童もいた。

後半では、それまでに使用したすべての本を各グループに配布し、各児童が、1冊ずつ自分が好きな絵本を持って、活動した。どの児童も、自分のペースで絵本を読み・聞くことができるので、飽きずに何度も、また、隣の友人と絵本を交換しながら、活動していた。それぞれの児童がお気に入りの本やページがあるようであった。

## 6 結果と考察

### 6.1 研究課題1～3の結果分析

研究課題1.「音の出る絵本を外国語活動に取り入れることにより、児童の英語を読むことに対する意欲を高めることができたであろうか」については、質問紙の項目1～3すべての項目において対応のあるt検定を行った結果、有意差が出なかった。これは、4回という少ない回数の活動であり、しかも課題解決のために音の出る絵本を使用した結果、自分が絵本を読んでいるというより絵本から出てくる音を聞いているという意識であったため、読む意欲にまでつなげられなかつたからだろうと思われる。

研究課題2.「音の出る絵本を外国語活動に取り入れることにより、児童の語彙力を高めることができたであろうか」については、質問紙の項目4～13すべての項目において対応のあるt検定を行ったところ、項目4、項目5、項目6、項目8、項目9、項目10、項目11、項目13の事後において有意に高くなっていた。音の出る絵本を使用する活動が、児童の語彙力を高めるのに効果があったと思われる。これは、絵（画像）が語彙の聞き取りの役に立つと報告しているJones (2003) の結果と一致する。以上のことより、グループ活動での、音の出る絵本を取り入れた活動はおおむね、本格的に外国語活動が始まる準備段階としての4年生の語彙の習得には効果があったと言えよう。

研究課題3.「児童は音の出る絵本を使った活動を

楽しんだであろうか」については、項目14, 15の平均値がそれぞれ3.16, 2.92であったことから、7割以上の児童が楽しんでいたことがうかがえるほか、項目16の自由記述から、70.8%の児童が好きあるいはどちらかといえば好きと答えているのでおおむね楽しんだと言えるであろう。

また、その理由として、絵本の中に文字があること、アルファベット順に語が出てくること (ABC Animal Orchestra), 話が面白いこと、言葉だけではなくいろいろな音や音楽があること、絵があるので音声の意味がわかりやすいこと、絵が面白いこと、ペンでタッチすることなどが多く挙げられている。つまり、音の出る絵本の活動を好きである理由として、絵本から音が出るという意外性、その絵本から英語以外に、風の音や車の音、また楽器の音、楽曲などの絵本の文脈を支えるさまざまな音が出る多様性、絵本のストーリーの面白さ、音声が表しているものが描かれている絵の面白さ、また何度も好きなところを聞ける個々人のやり方に合わせられる柔軟さ (Jones, 2003) など、児童にとって聞き取ることに積極的に取り組めるための補助的要素が絵本の中に入っていたからであろうと思われる。

## 6.2 非常勤講師の考察

本活動4回すべてに同席、補助をした非常勤講師は、以下の3点を挙げていた。

まず、本と行ったり来たりする interaction があったと指摘している。これは、一人一人の児童が、人間を相手にしなくとも、音の出る絵本に自らの意思でタッチすること、そこから流れてくる音声で次にタッチする場所を児童自ら決定することなど、絵本との interaction が生まれていたことを示している。本を読むことは、本と interaction をしながら進めていくことであるので、児童が音の出る絵本と行っていた interaction は、まさに、reading の始めの1歩であるのは言うまでもない。まだ英語の文字を読むことが未習の児童も、このような経験をすることは貴重であると思われる。

次に、普段見ることができない児童の姿を見られたと指摘している。普段外国語活動に消極的な児童が、一生懸命絵本を聞こうとしている、絵本に積極的にかかわろうとする姿が活動中に見られたというのである。日本における外国語活動は、口頭で、クラス単位で行われていることがほとんどである。普

段から口数の少ない児童、英語に自信のない児童、間違えたら恥ずかしいと思っている児童など、どうしても声を発することに積極的になれない児童は、通常の外国語活動では、なかなか積極的に英語とかかわることが難しいように思われる。しかしながら、本活動のように、個人として英語とかかわることができるとができる場合、個人の個性を生かしたかわり合い方ができる可能性があると思われる。1単位時間は短いが、その中で少しでも積極的に英語とかかわることのできる時間を設けることが、外国語学習に対する動機づけを高めることになると言えるのではないだろうか。

最後にグループ活動が児童の積極的な聞く態度を引き出していたと指摘している。これは、江利川 (2010) にもあるように、協同学習によって、「建設的な支え合い」がグループのメンバーによって行われれば、聞き取ることができない児童も聞き取ることができた児童から教えられ、聞き取ることができるようになり、また、お互いに聞き取ったことを持ち寄り、そこからさらに聞こうとして、1人では聞き取れずあきらめてしまう場面でも、グループ活動が課題に果敢に向かっていくことを可能にするからだと思われる。

以上のことから、非常勤講師も外国語活動には、さまざまな授業形態を導入し、児童の個性が授業に反映できるような多角的視点で授業内容を検討すべきであるとした上で、本活動が有意義であり、外国語活動を本格的に始まる準備段階として取り入れることは可能であろうと述べていた。

## 6.3 本教材の取り入れ方、またその長所と短所

活動が回を追うごとに児童たちが、絵本との interaction を楽しむことができるようになったり、課題解決に必要な箇所以外のさまざまなところを聞き楽しんでいたことを筆者も観察した。児童の自由記述からもわかるように、絵本ごとに、その内容を楽しんでいるようであった。これは、単に絵本から音が出るという単純な理由からではなく、絵をタッチすれば何度でも音声を聞くことができ、次第に絵の示している意味と音声とを結びつけ、つまり音声をことばとして認識でき、その結果、内容を理解し英語がわかったと思ったからではないかと思われる。また、グループ活動によって、1人では聞き取

れないところも教え合いながら聞き取れていったようである。つまり、聞き取りにおいて、1人ではできないことを協同学習で成し遂げられるようになったと思われる。

しかしながら、児童の自由記述の中には、「ちゃんと英語の文字を教えてくれないから」、また「早く言うから」、などという理由で音の出る絵本を取り入れた活動を好きになれない児童がいることを忘れてはならない。学習するということについて、それぞれの児童の受け取り方も違うのである。どの児童も楽しめる活動を作り上げていくのは非常に困難なことではあるが、1単位時間にどの児童も一度は楽しかったと思えるような活動を作り上げていくことが肝要と思われる。

英語の文字を学習していない児童たちにとって、音の出る絵本は音が主体のものであり、読むという意識で取り組んではいなかったようである。しかしながら、この活動を続けていくと、音の出る絵本の中にある文字にも注目していき、だんだんと読むという意欲に変わっていくのではないだろうか。

## 7 まとめ

本実験において英語の本を読む意欲を上げることはできなかつたが、音の出る絵本の活動としては児童に好ましいと受け入れられたことがうかがえ、また、語彙力を上げることができたと言えるのではな

- 参考文献 (\*は引用文献) .....  
\* Cameron, L.(2001). *Teaching languages to young learners*. New York: Cambridge University Press.  
\* Ellis, R.(2008). *The study of second language acquisition*. Second edition. Oxford: OUP.  
\* 江利川春雄. (2010). 「英語教育に“なぜ”“どう”協同学習を導入するか」. 『英語教育』7月号.  
\* Jones, L.C.(2003). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition with multimedia annotations: The students' voice. *The Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO)* 21, no.1: 41-65. Retrieved February 12, 2012, from [http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening\\_jones\\_plass.pdf](http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_jones_plass.pdf)  
\* Kost, C.R., Foss, P. & Lensini, J.J.(1999). Textual and pictorial glosses: Effectiveness on incidental vocabulary growth when reading in a foreign language. *Foreign Language Annals*, 32, 89-113.  
\* Krashen, S.D.(1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis, *The Modern Language Journal*, 73, 440-464.  
\* Krashen, S.D. & Terrell, T.D.(1983). *Natural Approach: Language acquisition in the classroom*, N.J.: Alemany Press.  
Meskill, C.(1996). Listening skills development through multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 6, 179-201.  
\* Mueller, G.(1980). Visual contextual cues and listening comprehension: An experiment. *The Modern Language Journal*, 64, 335-340.  
\* Oxford, R., & Crookall, D.(1990). Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques. *TESL Canada Journal*, 7, 2: 9-30. Retrieved February 12, 2012, from <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/testl/article/viewFile/566/397>  
\* Plass, J.L., Chun, D.M., Mayer, R.E. & Leuther,

いだろうか。

今後の課題として、どの程度児童が聞き取れる教材がこのような活動に適切であるかが挙げられるであろう。第3回目に使用した絵本 (*ABC Animal Orchestra*) は、本実験の参加した児童にとって聞き取るのが難しかったようだが、活動中に課題を十分に終えることができなかつたにもかかわらず、過半数以上の71%の児童が好きな本に選んでおり、使用した4冊の絵本の中で一番人気を集めた本であった。聞き取りやすく理解しやすいことと児童が面白い（好きだ）と思うことが必ずしも一致していないことが興味深い。このことより、このような音の出る絵本を取り入れる活動に使用する絵本の選択が今後の研究課題になるであろう。

## 謝 辞

本研究を実行するにあたり、新宿区立愛日小学校校長岡本由美先生、および外国語活動担当ヴォーゲルみゆき先生、また参加者のクラス担任の鈴木正樹先生に多大なご協力をいただいたことに対し心より感謝申し上げる。また、本論文作成にあたり丁寧にご指導くださった和田稔先生、このような機会をくださった(財)日本英語検定協会に、深く感謝を表したい。

〈共同研究者〉

カレイラ 松崎 順子

- D. (1998). Supporting visual and verbal learning preferences in a second language multimedia learning environment. *Journal Educational Psychology*, 90: 25-36.
- \*Salomon, G. (1983). The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational Psychologist*, 18(1), 42-50.
- \*Terrell, T.D. (1986). Acquisition in the Natural Approach: The Binding/Access Framework.
- Modern Language Journal, 70: 213-227.
- \*辻伸幸. (2010). 「小学校外国語学習における実践学びの質を高める協同学習」.『英語教育』6月号.
- \*氏木道人. (2009). 「語彙、文法学習における多読の意義」.『英語教育』2月号.
- \*Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

# 「国際バカロレア・中等教育プログラム」の教育方法を取り入れた授業実践とその効果

大阪府／帝塚山学院中学校高等学校 教諭 道中 博司

**概要** 本研究では、国際バカロレアの「中等教育プログラム（Middle Years Programme：MYP）」の教育方法を取り入れた英語授業を行い、その効果を調査した。中学1年生42名に約9か月間の実践を行った。

MYPでは、包括的な学習、多文化理解、コミュニケーションという3つの概念を基本に据え、自己の価値観を築きながら、国際的視野を発達させる生徒の育成をめざす。その目標を実現するために、教科ごとの目標や評価規準が設けられている。また、教科の指導内容を生徒の実生活に結びつけるための仕組みが作られている。それらを盛り込んで、「単元プランナー」と呼ばれる授業案を作成し、授業実践を行う。

調査の結果、MYP教育を取り入れた英語授業を行うことで、生徒の英語学習意欲と異文化交流志向が高まり、「英語学習の実利的な動機」、「英語を学ぶ意欲」、「異文化交流志向」について統計的に有意な差が見られた。英語力についても、聞く力、読む力ともに得点が上昇した。

## 1 はじめに

### 1.1 研究の背景

本研究では「国際バカロレア（IB）教育」を取り入れた授業実践とその効果を検証する。まずIB教育全般について概観した後、日本の中学校に当たる「中等教育プログラム（Middle Years Programme：MYP）」についてまとめる。そしてMYPの教育方法を活用した英語授業実践の報告と、その調査結果

について述べる。

2011年6月「国際バカロレアレベルの教育を実施する学校を5年間で200校程度へ増加させる」という目標が、文部科学省の「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的な施策」の一部として掲げられた（文部科学省、2011）。この提言ではIB教育の具体的な内容までは述べられていないが、IBの高校に当たる「ディプロマ資格プログラム」は、その特徴の1つとして、すべて英語で授業を行う必要があるなど、日本の一般的な学校が導入するにはハードルが高い点も多い。一方、中学校に当たるMYPでは、より自由度の高い導入が可能であり、一般的な学校で、特に英語教育で参考にできる部分が多い。こうした理由から、本研究ではMYPの教育方法に従った実践を行った。

### 1.2 研究の目的

本校は中高一貫の私立女子校である。6学年の各学年に約230名が在籍している。本研究には中学1年生42名が参加した。彼女たちの英語力の目安として、中1の3学期末で、英検5級25名、4級11名、3級2名が合格しているという状況である。英語の時間が週に5時間あり、机上の学習だけで終わらないコミュニケーション・ツールとしての英語力の育成をめざして、より良い方法を模索している。その1つとして、筆者はIBのMYP教育に関心を持ち、できる範囲で実践に取り入れている。

本研究の目的は、本校のような、学校教育法第1条に規定されている日本の一般的な中学校で、MYP教育を取り入れた授業がどのような効果があるかを検証することである。MYPの教育内容を取

り入れて1学期5月末から3学期末まで実践を行った。その約9か月間の実践の結果、次の2点についてどのような変化があるかを調査した。

(1) MYP 教育を取り入れた授業を行うことで、生徒の英語学習意欲および異文化交流志向が高まるだろうか。

質問紙（資料1）を用いて、英語学習の意欲および異文化に対する態度の変化について、約9か月の指導実践でどのような変化があるかを調査した。

(2) MYP 教育を取り入れた授業で、英語の力は伸びるだろうか。

一般的なペーパーテストで測定できる英語の力は、MYP 教育を行った場合でも向上するのかを調査した。アルファベットやフォニックスの学習を始めたばかりの中学生1年生1学期に第1回目のテストを実施するため、聞く力を問う問題が中心となった。

## 2 IB 教育について

### 2.1 IB 教育の始まりと構成

1968年に発足した国際バカロレア機構（International Baccalaureate Organization : IBO）は、スイスのジュネーブに本部を置き、認定校に対する共通カリキュラムの作成や国際バカロレア試験の実施および国際バカロレア資格の授与などを行っている（文部科学省, 2012）。

その教育理念は「IB ミッション・ステートメント（理念）」として以下のように記されている。（IBO, 2009a）

国際バカロレア（IB）は、多文化に対する理解と尊敬を通じて、平和でより良い世界の実現のために貢献する、探究心、知識、そして思いやりのある若者の育成を目的としています。

この目的のため、IB は、学校、政府、そして国際機関と協力しながら、高度な国際教育プログラムおよび厳格な評価を開発しています。

IB のプログラムは、世界中の児童・生徒に対し、他の人たちをその違いとともに理解し、自分と異なる人々にもそれぞれに理があり得ること

とがわかる、行動的で、共感する心を持つ生涯学習者となるよう働きかけています。

このような理念をもとに、国際バカロレアには、3歳～19歳の子供の年齢に応じて3つのプログラムがある。

(1) DP (Diploma Programme : ディプロマ資格プログラム) 16歳～19歳

(2) MYP (Middle Years Programme : 中等教育プログラム) 11歳～16歳

(3) PYP (Primary Years Programme : 初等教育プログラム) 3歳～12歳

この3つのプログラムは、1986年にディプロマ資格プログラム（DP）が始まり、1992年に中等教育プログラム（MYP）が、1997年に初等教育プログラム（PYP）が開始されている。DP の課程を修了し、ディプロマ資格取得のための統一試験に合格することで、国際バカロレア資格を取得することができる。そして、その資格が国際的に認められている大学入学資格の1つであるため、滞在する国の制度に縛られることなく、希望する大学に進学できる（田口, 2007）。2012年3月現在、世界141か国で約3,340校が国際バカロレアの認定を受けている。日本では22校あり、そのうち学校教育法第1条に規定されている学校は6校である（文部科学省, 2012）。

### 2.2 中等教育プログラム（MYP）について

本研究では、中学1年生の英語教育について焦点を当てるところから、「中等教育プログラム（MYP）」の教育方法を用いることとした。

MYP は「生徒が卒業後も IB ディプロマ資格プログラム（DP）のような学習を継続できるようにしっかりと準備させること、また一生を通して役立つ学びの技能や姿勢を身につけること」（IBO, 2011, p.4）を目的としている。DP では、カリキュラムから卒業資格試験およびその使用言語まで厳格に規定されているが、MYP では教育のフレームワーク（枠組み）が示されているものの、その枠の中で「学校は独自のカリキュラムを調整することができる」（p.5）。また、使用言語の規定ではなく、「各種の言語によって教えることができる」（p.5）。

## 2.2.1 学習者像

MYPで育てようとする生徒の姿として、「自己の価値観を築きながら、国際的視野を発達させ、開花させる基盤となる生徒の学習者像」が明示されています。以下の10の資質がそれである（IBO, 2011, pp.9-10）。

### (1) 探究する人 (Inquirers)

生来的好奇心を育みます。調査と研究を行うために必要なスキルを獲得し、自主性を發揮しつつ学習します。主体的な学びを楽しみ、この学びの喜びを生涯を通じて持ち続けます。

### (2) 知識のある人 (Knowledgeable)

地域、そして世界的に重要な概念、考え、問題を探究します。そうする中で、特定の学問分野に偏らず幅広く、バランスのとれた深い知識を身につけ、その理解を育みます。

### (3) 考える人 (Thinkers)

複雑な問題を認識し、それに取り組み、筋の通った倫理的な決定を行うために、批判的かつ創造的に考えるスキルを積極的に応用します。

### (4) コミュニケーションができる人 (Communicators)

複数の言語、多様なコミュニケーションの方法を用いて、考え方と情報を自信を持って創造的に理解し表現します。まわりの人と積極的かつ効果的に共同作業を行います。

### (5) 信念を持つ人 (Principled)

正直さと誠意を持って、公正と公平、そして個人、集団、及び共同体の尊厳に対する尊敬の念を強く持って行動します。自分自身の行動と、その行動に伴う結果に対して責任を負います。

### (6) 心を開く人 (Open-minded)

自己の文化と経験を理解し、大切にすると同時に、まわりの個人と共同体の視点、価値観、伝統に対して心を開きます。常に多様な視点を探して評価し、その経験を糧に成長しようと努力します。

### (7) 思いやりのある人 (Caring)

他の人たちが必要としていること、感じていることに対して思いやり、共感、そして尊重する気持ちを示します。他の人たちの生活と環境に良い影響を及ぼすために奉仕し、行動することを自分の責任とします。

### (8) 挑戦する人 (Risk-takers)

未知の状況や不確実な事態に対し、熟慮しつつ勇気を持って取り組み、新しい役割、考え、戦略を探る自立した精神を持ちます。自分の理念を守るために恐れることなく、明確な態度を示します。

### (9) バランスのとれた人 (Balanced)

自己及び他者の幸福を達成するために、知性、身体、心のバランスをとることが重要であると理解します。

### (10) 振り返りができる人 (Reflective)

自己の学習と経験を深い洞察力をもって熟考します。個人の学習と成長を促すため、自分の長所と短所を評価し、理解することができます。

## 2.2.2 基本概念

上記のような特質を持った生徒を育てるこことを理想とし、プログラムの基本概念として以下の3つが掲げられている（IBO, 2011, p.11）。

### (1) 包括的な学習 (Holistic learning)

### (2) 多文化理解 (Intercultural awareness)

### (3) コミュニケーション (Communication)

「包括的な学習」では、各教科の教師が分断された状態で知識を注入することだけに終始するのではなく、全教科を上げて、生徒の全人格的な教育を行うことをめざしている。これをホリスティック（包括的）な学習と呼び、その実現のために教科間の連携が推奨されている。次の「多文化理解」は、IBミッション・ステートメントの「平和でより良い世界の実現」を具現化するものであり、地続きで多くの国がひしめくヨーロッパでIB教育が芽生えたことを考えると、国際的視野の発達に重きを置いていることは十分に理解できる。最後の「コミュニケーション」は、国際理解に貢献する重要なスキルという認識から、教科教育でもその力を養う指導が重視されている。

## 2.2.3 教育方法

本研究で活用したMYPの教育方法の骨子は以下のようなものである（IBOの日本語訳が出版されているものは日本語で、そうでないものは英語で記載）。

### (1) 以下の5つの「相互作用のエリア (Areas of Interaction : AOI)」(IBO, 2011, pp.14-17) と呼ばれる概念を使って、指導内容と生徒の実生活

とを結びつけ、生徒の学習意欲の向上を図る。

① 学習の姿勢

自分にはどんな学習方法が合っているか、どんな強みや弱みがあるか。

② 共同体と奉仕

友人・家族・学校の先生・近隣の人々・国際社会など、自分は人とどう関わるのか、どんな影響を及ぼすのか。

③ 健康と社会教育

自分が生きる社会で、どう成長していくのか、社会にどう貢献していくのか。

④ 多様な環境

自分は今どんな環境に生きているのか、その環境を維持し発展させていくための自分の責任は何か。

⑤ 人間の創造性

人が創造してきたものの歴史と未来はどのようなものか、自分はこれまで何を創造して、これから何を創造していくのか。

(2) 英語学習を通して、より大きな視点で物事を考えられるような「重要概念」を提示する。例えば、聴導犬を扱ったレッスンを教える場合、「非言語コミュニケーション：補助犬たちと身障者の人たちは、言語によらない方法でコミュニケーションをとっている」などが「重要概念」となる。

(3) 「重要概念」を生徒に考えさせるための「単元クエスチョン」（単元で学ぶ内容を総括する発問）を提示する。例としては「身障者の人と、その補助犬は、どのように心を通わせているのだろうか」などである。

(4) 「単元クエスチョン」に答えるための「評価活動（プレゼンテーションや個別面接試験などの具体的なもの）」を設定する。

(5) 以下7項目の「MYPの目標（Objectives）」(IBO, 2008, p.4)から、どの目標に焦点を当てるか決定する。

Students can:

- ① communicate information, ideas and opinions
- ② demonstrate comprehension of specific factual information and attitudes, expressed in spoken and written contexts
- ③ identify main ideas and supporting details and draw conclusions from spoken and written

texts

④ understand and appropriately use structures and vocabulary

⑤ request and provide information in both spoken and written contexts

⑥ engage actively in oral production using comprehensible pronunciation and intonation

⑦ take part in formal and informal communication

(8) 上記(4)で設定した「評価活動」に対して、以下の5つの「評価規準（Criterion）」(IBO, 2008, pp.20-26)から、どの規準を用いるか決定する。

① 「評価規準 A」 Speaking and listening – message and interaction（口頭表現能力のうち主に表現内容について評価するためのもの）

② 「評価規準 B」 Speaking – language（口頭表現能力のうち言語形式や発音などについて評価するためのもの）

③ 「評価規準 C」 Writing – message and organization（筆記表現能力のうち主に内容や構成について評価するためのもの）

④ 「評価規準 D」 Writing – language（筆記表現能力のうち主に言語形式について評価するためのもの）

⑤ 「評価規準 E」 Reading Comprehension（読解能力について評価するためのもの）

資料2は、IBO (2008, pp.20-26)より、筆者が翻訳したもので、生徒にも同じものを配布した。

(7) 上記(1)から(6)を踏まえ、「MYP 単元プランナー」と呼ばれる資料3のような授業案フォーマット (IBO, 2011, pp.85-87)を作成する。資料3中にある「学習姿勢（ATL）」は、Attitude to Learning の略語である。

(8) 1つの単元が終わるごとに自分の学習を振り返り、IBが求める「学習者像」を生徒に意識させる。資料4は、筆者が作成し、活用した「振り返りシート」である。

### 3 実践内容

本研究の実践で、1学期後半から3学期にかけて扱った内容と、生徒に提示した「単元クエスチョン」は以下のとおりである。使用教科書は『NEW

CROWN 1』（三省堂）で、（ ）内は扱ったレッスンである。

- (1) あいさつと自己紹介の表現を学び「他者への敬意を示すためには、どのように話すべきか」について考える (Lesson 1~2)。
- (2) 自然公園を扱った題材を通して命令文と数の聞き方・答え方を学び、「環境保護を訴える手段として、効果的な言葉表現はどのようなものか」について考える (Lesson 4)。
- (3) 沖縄を扱った題材を通して人称代名詞（三人称）を使った表現を学び、「大阪と沖縄の人と、どちらがより幸せか」について考え、幸福感は人によって、住む場所によって異なることを学ぶ (Lesson 5)。
- (4) 4つの国の子供たちが大切にしているものを扱った題材から自分の嗜好を述べる表現を学び、「自分にとって大切なものは何か。それはなぜか」について考える (LET'S READ 1)。
- (5) 補助犬について扱った題材を通して三人称単数の概念と表現を学び、「ろう者と聴導犬は、どのようにしてコミュニケーションを取っているか」について考える (Lesson 6)。
- (6) 米国の中学生の生活を扱った題材を通して現在進行形を学び、「英語が使えることで、自分の人生はどう変わるか」について考える (Lesson 7)。

### 3.1 「IB 教育」の説明と「学習者像」の導入

IB 教育について、次の 3 点に絞ってできるだけ簡潔に生徒に説明した。

- (1) IB 教育とは、ヨーロッパから始まり、現在、世界3,000校以上で取り入れられている教育理念。文化間の相互理解と尊敬を通して、平和によりよい世界を実現するために、探究心、知識、思いやりのある若者を育てることを使命とする。
- (2) 「相互理解の領域」とは、学校での学習と自分の生活とを結びつけるための概念で、以下の 5 つがある（[2.2.3 教育方法](1)と同様のものを生徒に提示した）。
- (3) IB 教育では、生徒に求める「学習者像」があり、それは前述の10項目である（[2.2.1 学習者像] の10項目を生徒に提示した）。

説明の後、筆者が作成した「学習者像ワークシート」（資料 5）を配布し、「学習者像」について以下の手順で指導した。

- ①「学習者像ワークシート」を配布し、「学習者像」について読みながら「自分に当てはまる度合いを 1~4 で選ぶ」よう指示する。
- ② 1~10 の自分の得点を合計し、その得点が「現時点で IB 学習者像がどれだけ自分の中に備わっているか」を示していることを伝える。
- ③ 1~10 の「学習者像」の中で、「自分が一番大切だと思うものを 1 つ選び、その理由を書く」ように指示する。
- ④ ペアで、③で書いた内容について発表し合う。
- ⑤ 各自のファイルにプリントをとじる（後に「振り返りシート」（資料 4）を書く際に適宜参照する）。

### 3.2 「米国の中学生」についての実践

授業実践例として、最後の単元であった「米国の中学生」を扱ったものについて述べる。米国の中学生がスペイン語を学んでいるという内容から、日本の中学生が英語を学ぶ意義は何か、自分は英語を学習して将来どのように活用するのかなどについて考えさせることを意図した。

#### 3.2.1 指導の流れ

次の(1)~(9)の指導を2012年2月2日～2月16日で行った。

- (1) 米国の中学校給食や米国で使用されている言語について画像やグラフを見せる。
- (2) 単元クエスチョン「英語が使えることで、自分の人生はどう変わるか」を提示する。
- (3) 教科書本文について、「単語リスト」、「日本語での本文要約」、「部分和訳」、「音読」、「文法説明」を行う。
- (4) 「英語を学ぶ意義」について扱った20分程度のテレビ番組を視聴する。
- (5) 単元クエスチョン「英語が使えることで、自分の人生はどう変わるか」について日本語の作文課題を与える。
- (6) 日本語による生徒の作文をもとに教師が作成した「表現集」を参考に、「単元クエスチョン」について英語での作文課題を与える。
- (7) 教師が「評価規準 C Writing—message and organization」と「評価規準 D Writing—language」

で採点し、返却する。

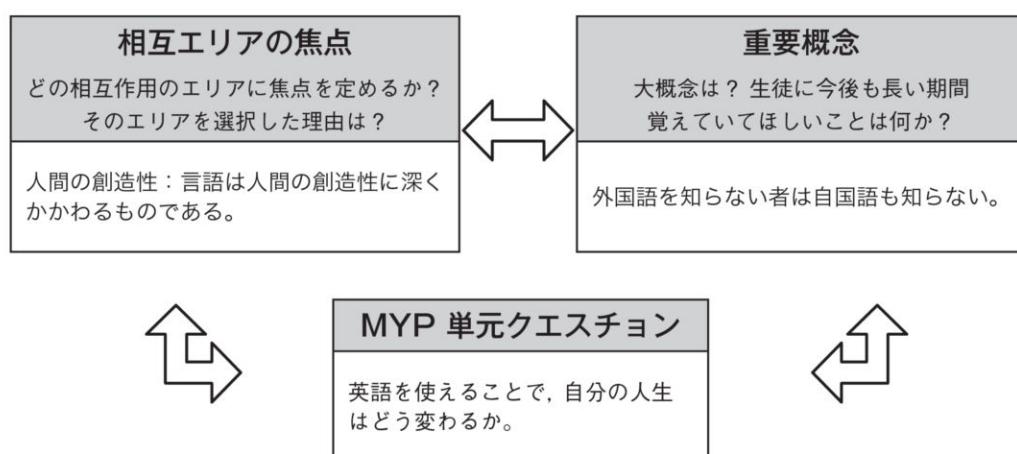
- (8) 「ワードカウンター」を使った個別面接試験を行い、発話した語数をカウントし、「評価基準 A Speaking – message and interaction」と「評価基準 B Speaking – language」で評価する。
- (9) 教師が「振り返りシート」を配布し、生徒に記入するよう指示。その際「できるだけ多く書く

こと」と「なぜそう思うのかの理由も書くこと」を伝えた。

### 3.2.2 「MYP 単元プランナー」

この実践の際に作成した「MYP 単元プランナー」は図1のようなものである。

## 第1段階：重要概念、相互作用のエリア (AOI) 及び単元クエスチョンの統合



### 評価

どのような課題であれば、生徒が単元クエスチョンに答える機会を持てるだろうか？  
理解を示す証拠として認められるのは何だろうか？  
生徒は、自分が理解した内容をどのようにして示すことができるだろうか？

「英語を使えることで、自分の人生はどのように変わるか」について英語で自分の意見を書く。その内容の一部を個別面接で口頭発表する機会を持つ。

この単元において、具体的にはどの MYP 目標に取り組むか？

「MYP 目標 ①, ④, ⑤, ⑥, ⑦」に取り組む  
(「2.2.3 教育方法」の(5)「MYP の目標」参照)

どの MYP 評価基準を使用するか？

「評価基準 C」と「評価基準 D」で英語の作文を評価する。  
「評価基準 A」と「評価基準 B」で個別面接を評価する。

## 第2段階：逆向き設計：評価から探究による学習活動まで

(「5.2 MYP 教育の意義」参照)

### 内容

生徒が単元クエスチョンに答えられるようにするには、(コース概要にある)どのような知識やスキルを活用することになるのか?

国、都道府県、市や地域によって定められている場合には、どの程度の水準を目指し、どのようなスキルに取り組むべきなのか?

そのような第1段階の重要な概念を発展させるために、その水準やスキルをどのように分類して取り組むことができるのか?

教科書の学習を通して学んだ語彙・文構造を応用して、自分の意見を表明する。中学校学習指導要領の目標にある「初步的な英語」に当たる BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) をもとに、CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) による英語の作文を書く経験をする。

### 学習姿勢 (ATL)

この単元では、教科別および総合的な学習スキルをどのように伸長できるのか?

英作文で「時間内で一定の成果を出す」ことを目標として、自己管理・熟考(自分の意見をまとめる)・活用(教科書本文や学んだ英語表現の活用)という学習技能を伸ばす。

### 学習経験

生徒は自分に何が期待されているかをどのようにして知るのか?事例、ルーブリック(評価指針表)、テンプレートを見ることはできるのか?生徒はどのようにして知識を身に付け、必要なスキルを実践するか?このようなスキルをどのように応用しながら実践するか?

生徒がすでに持っている知識で十分か?どのようにしてそれがわかるか?

「評価基準」を事前に参考した上で活動に取り組む。「表現集」を活用し、英語の表現力を補助する。

### 指導方策

単元の途中で生徒にフィードバックをするためには、どのように形成的評価を利用すればよいか?どのような多様な指導方法を用いればよいか?全生徒に対して、指導と学習をどのように個別対応しているのか?母語以外の言語で学習している生徒のためにどのような準備をしてきたか?(教育に関する)特別支援のニーズのある生徒に対してどのように配慮してきたか?

日本語の作文で自己表現を十分に行う。「表現集」を活用させながらも、英語によるより発展的な自己表現を教師の個別指導で補助する。

### リソース

どのようなリソースを利用できるか?

単元を学習する中で、生徒の経験を促すために教室環境、地域の環境、または共同体をどのように利用すればよいか?

教室内に設置されたプロジェクトを使い、画像や映像メディアを通して、単元内容についての知識を与え、生徒の思考を活性化させる。同学年を持つ教師間で連携を図り、英作文指導など個別指導の必要な時間にアシスタントとして参加してもらう。

## 継続的な振り返りと評価

継続的に記録しながら、以下の質問について考えてください。この他にも、『MYP：原則から実践へ』の「単元設計」に関する章に学習意欲につながる質問があります。

### 生徒と教師

何が魅力的だと思ったか？学問分野別の知識とスキルは、その実力を試されるような場面があったか？  
学習を通して、どのような探究が生じたか？どのような発展的活動が始まったか？  
単元と自己の学習の両方について、どのように振り返ったか？  
この単元を通じて、IB の学習者像のどの特質を取り上げて働きかけをしたか？生徒が自主的に行動するするために、どのような機会があったか？

### 可能な関連づけ

自分が担当する教科群の他の教師や他の教科群の教師達ときちんと連携できたか？  
他の教科との連携を通じて、どのような学際的理解が形成されたか、または形成が可能だったか？

### 評価

生徒は、自己の学習を明確に表すことができたか？  
・各単元用に設定された学習目標について、その評価課題によってどの程度生徒の達成度を推し測れるのか？評価基準項目のどのレベルにも生徒が到達可能になっているかをどのように確認できたか？

### データ収集

・集めるべきデータをどのようにして決定したのか？それは役に立ったか？

単一教科による試験的な MYP 授業実践であるため、他教科との連携はできていないが、「振り返りシート」の記入、および授業アンケートへの記入によって、生徒の実態をつかむよう心がけた。  
今回の英作文は、中学1年生にとってはかなり高度な内容についての英語によるエッセイ・ライティングであったため、使用語彙も生徒たちにとって難解なものになりすぎた。そのため口頭による発信にはより長い指導期間が必要であった。  
今後、継続的に同様の内容について考える機会を与え、口頭発表・プレゼンテーションなどの発信にまで高める指導を続ける価値があると考える。

► 図 1：「米国の中学生」を扱った単元の「単元プランナー（MYP 教育を実践する際に作成する授業案）」

### 3.2.3 「表現集」について

最初にエッセイ・ライティングに取り組んだのは2学期中頃であった。中学1年生2学期に、自分の意見を論理的に述べるエッセイ・ライティングを行うことは、生徒の語彙・文法レベルから考えて、難しい場合が多いだろう。しかし、MYPの「評価規準」A~Eのうち、A~Dの4つがアウトプットにかかわるものであり、それらの評価を使うには、生徒にスピーチングまたはライティングどちらかの課題を与えねばならない。中学1年生2学期の時点では、論理的に自分の意見を表現するには、じっくり考える時間が取れるライティングの方が、生徒にとって取り組みやすいのではないかと考えた。

吉田・柳瀬(2003)は「日本語で言いたいことを、全て一気に英語にしようとしなくていい。／しかし「語順」には十分注意を払いなさい」(p.94)ということをまず意識させてはどうかと提案している。そこで、生徒にまず日本語で言いたいことを整理させ、それをもとに教師が「表現集」を作成し、生徒はその「表現集」にある英語の表現を活用して英作文をするという形をとった。生徒は自分の言いたいこと「全てを一気に」英語にはできないが、それに近いものを表現集から選び、語順に注意しながらエッセイ・ライティングを行うことになる。40人を超えるクラスサイズで、入門期からエッセイ・ライティングを行うにはそれなりの効果があったと考えている。図2は、3学期、この実践で配布した「表現集」である。

### 3.2.4 「ワードカウンター」について

前述したように、MYPで用いる5つの「評価規準」は、スピーチング(A, B)とライティング(C, D), リーディング(E)である。つまり「5つのうち4つがアウトプットに関するもの」ということになり、MYPでの外国語教育はアウトプットが重視されていると言える。一方日本の現状は、高校入試、大学入試とも、大きな割合を占めるリーディングと一部リスニングのみで構成されており、中高の英語教育もそれに影響され、インプットの比重が大きい。

インプットの量が多いこと自体は第2言語習得研究の観点から効果の高い指導法と言えるが、日本の場合はインプットの量 자체が不足しており、インプットを促進するアウトプットの機会も少ない。また言語の正確さを重視しすぎる傾向がある(白井,

英語使えることで、 自分の人生はどう変わるか。	学習技能1： 使える表現で、自分の意見を伝える。 学習技能2： 時間内で一定の成果を出す。
1 英語が使えれば、私は～できるだろう。	If I can use English, I can ~.
2 それは～だからです。	It is because ~.
3 英語は国際語だ。	English is an international language.
4 英語が話せること	being able to speak English
5 ～は私たちの視野を広げる。	~ broaden(s) our views.
6 ～はより良い就職の機会を増やす。	~ give(s) us more chances to get better jobs.
7 人生がより豊かになるだろう。	My life will be richer.
8 いくつかの会社では英語を使っている。	They use English in some companies.
9 我々には英語を話す能力が必要だ。	We need English speaking ability.
10 どこに住んでいても	wherever you live
11 日本国しか話せなければ、私は～だ。	If I speak only Japanese, I ~.
12 私は～とコミュニケーションがとれる。	I can communicate with ~.
13 世界中の～	~ all over the world
14 私が言いたいこと	the things I want to say
15 観光に行く	go sightseeing
16 外国人	people from other countries
17 英語を使う機会	a chance to speak English
18 将来に	in the future
19 外国に旅行する	travel in foreign countries
20 外国の文化について学ぶ	learn about foreign cultures
21 日本と外国との違い	differences between Japan and foreign countries
22 英語が話せるようになりたい。	I want to be able to speak English.
23 交流を深める	promote friendship
24 日本は不景気だ。	Japan is in a recession.
25 日本は高齢社会だ。	Japan is an aging society.
26 英語を身につけるのは難しい。	It is difficult to acquire English.
27 私は通訳者/英語のガイドになりたい。	I want to be an interpreter / English speaking guide.
28 たくさんある利点がある。	There are many advantages.
29 英語の新聞を読める。	I can read English newspapers.
30 世界の政治について学べる。	I can learn about politics in the world.
31 英語はとても大切だ。	English is very important.
32 例えば、～	For example, ~
33 外国語を知らない者は本国語を知らない。 you don't know your own language.	If you don't know a foreign language, you don't know your own language.
34 英語は世界への扉を開いてくれる。	English opens the door to the world.
35 英語は私たちの人生を大きく変える。	English makes a big difference in our lives.
36 私の夢がかなうだろう。	My dreams will come true.
37 字幕なしの映画	movies without subtitles
38 絶対～だと思う。	I'm sure ~.
39 世界で活躍する	complete on a global stage
40 英語だけでなく他の言語も	not only English but also other languages
41 私はそれを楽しみにしている。	I am looking forward to it.
42 結論としては、～	In conclusion, ~

▶ 図2：エッセイ・ライティングの「表現集」

2012)。

そこでMYP教育のアウトプット重視に対応し、流暢さを伸ばすために「ワードカウンター」という実践を取り入れた。西(2010, pp.6-8)に基づき、その方法を以下に要約する。

- (1) 図3のような「ワードカウンター」と呼ぶプリントを作成し、生徒全員に配布する。
- (2) 生徒はペアになり、ジャンケンなどでスピーカーを決める。
- (3) 「ワードカウンター」の左上の [1] のところに人差し指を置いて、スピーカーが話し始めたたら、スピーカーの話す単語に合わせて、指を

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	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

▶ 図3：「ワードカウンター」

2 3 4 …と移動させ、語数を数えていく。

- (4) 制限時間が来たら、スピーカーに話した単語数を教える。
- (5) スピーカーは記録用紙に自分の話した語数を記録する。
- (6) 役割を交代する。

この活動は、2学期半ばから、ほぼ毎回の授業で行った。活動の時間は、扱う内容によって異なるが、5~10分程度であった。この活動の効果は大きく、2学期末の個別面接テストでは90秒間で100語以上発話する生徒もいた。

### 3.2.5 エッセイ・ライティングの評価と生徒の作品

このライティングにおける評価は表1のようになった。資料2の「MYP評価規準」から「評価規準C」と「評価規準D」の2項目（それぞれ8点満点）で評価した。

■表1：エッセイ・ライティング2の評価 (n = 42)

	平均点	標準偏差	最高	最低
評価基準C (8点満点)	6.3	1.0	8.0	3.0
評価基準D (8点満点)	6.2	1.0	8.0	3.0

図4に生徒の作品を紹介する。作品中の右上のスコアの左の数字が「評価基準C」の得点、右が「評価基準D」の得点である。

66

If I can use English, I can communicate with people all over the world and, it makes my life richer.  
I can speak English to foreign people. I can not communicate in English. So I study English. If I can use English, I can choose interpreter or world popular singer. To be an and so on can compete on a global stage. It makes my life richer. Also, I can watch movies without subtitles. I can read English newspapers and In conclusion, I can communicate with people all over the world. If I can use English, my dreams will come true.

76

If I can use English, I can have more chances to get a better job. English opens the door to the world. I'm sure complete on a global stage. For example I can read English newspapers, and can see movies without subtitles. Not only English but also other languages, Spanish and Chinese. They are useful languages. In conclusion English is very important. but, It is difficult to acquire English. English will make my dreams will come true. I am looking forward to it.

If I can use English, I can enjoy my life. Being able to speak English broadens our views. My life will be richer.

For example, English give us more chances to get better jobs. It is because English is an international language. They use English in some companies, Because we need English speaking ability. If I travel in foreign countries, I can become friends with people from other countries. promote friendship.

In conclusion, English is very important. English opens the door to the world. English makes a big difference in our lives. I want to be able to speak English.

► 図 4：エッセイ・ライティングの生徒の作品例

### 3.2.6 個別面接テスト

先に述べた「ワードカウンター」を使った会話練習のまとめとして、生徒は教師と英語で90秒間の会話をする。評価は、「発話した語数」と「評価規準A」「評価規準B」の3項目。60秒前後で日常会話をを行い、残りの時間を「英語が使えると、自分の人生はどう変わるか」について生徒が意見を述べる。順番待ちの生徒が「ワードカウンター」を手に持ち、テストを受けている生徒の発話語数をカウントし、教師が「評価規準」を使って評価する。個別面接テストの評価と発話語数は表2のようになった。

■ 表 2：個別面接テストの評価と発話語数 (n = 42)

	平均点	標準偏差	最高	最低
評価基準 A (8点満点)	7.3	0.9	8.0	5.0
評価基準 B (8点満点)	7.4	0.7	8.0	6.0
発話語数 (90秒)	64.5	11.3	87.0	36.0

### 3.2.7 「振り返りシート」

これは「自分が何を学んだのか、それを今後どう生かすのか」を認識させる活動である。生徒たちにとって5回目の振り返りシート記入である。図5に生徒の書いたものを紹介する。

1 単元クエ션(unit question)は何でしたか？
英語が使えれば、自分の人生はどう変わるか。
2 どの学習者像(learner profile)の特性を、どのように使いましたか？
Inquirer : 探究する人 Knowledgeable : 知識のある人 Thinker : 審える人 Communicator : コミュニケーションがとれる人 Principled : 値値を持つ人 Open-minded : 心を開く人 Caring : 思いやりのある人 Risk Taker : 開拓する人 Balanced : バランスのとれた人 Reflective : 考り通りができる人
私は、「Caring」を使いました。 他人を思いやりながら、話したり、書くことが大事だと思ったからです。
3 この単元クエ션に関するあなたの考えはどのようなものですか？
英語が使えれば、自分の人生は、何においても役立つと思います。たくさんの人とコミュニケーションがとれると思います。
4 この単元で重要なことは何だと思いますか？また重要概念(significant concept)は何でしたか？
外国語を知らない人は自国語を知らない。
5 この単元で難しかったことは何ですか？またどのようにして改善していくですか？
英語で自分が思っていることを書くことです。 改善するためには、もっとたくさんの文法や単語を勉強しないといけないなと思いました。
1 単元クエ션(unit question)は何でしたか？
英語を使えば、自分の人生はどう変わるか
2 どの学習者像(learner profile)の特性を、どのように使いましたか？
Inquirer : 探究する人 Knowledgeable : 知識のある人 Thinker : 審える人 Communicator : コミュニケーションがとれる人 Principled : 値値を持つ人 Open-minded : 心を開く人 Caring : 思いやりのある人 Risk Taker : 開拓する人 Balanced : バランスのとれた人 Reflective : 考り通りができる人
knowledgeable: 知識のある人を使いました。 英語を使ったり、覚えたり、勉強したりすることでも人生が変わるとということは知識が必要だと思ったからです。
3 この単元クエ션に関するあなたの考えはどのようなものですか？
英語を使えば世界の人々と友達になれたり、外人と話せたり、外国に住めたりできると思います。すると、人生は広く広がると思います。
4 この単元で重要なことは何だと思いますか？また重要概念(significant concept)は何でしたか？
外国語を知らない者は自国語を知らない
5 この単元で難しかったことは何ですか？またどのようにして改善していくですか？
現在進行形です。ing形にするのが難しかったです。 自学帳で練習したり、ワークを使ったりして覚えてテストに望みたいです。

❶ 単元クエッショングリッド(unit question grid)は何でしたか？ 英語を使えれば、自分の人生はどう変わるか
❷ どの学習者像(learner profile)の特性を、どのように使いましたか？
Inquirer : 探究する人 Knowledgeable : 知識のある人 Thinker : 善える人 Communicator : コミュニケーションがとれる人 Principled : 倫理を持つ人 Open-minded : 心を開く人 Caring : 感いやりのある人 Risk Taker : 開拓する人 Balanced : バランスのとれた人 Reflective : 振り返りができる人
Communication 私は人見知りな面もあってコミュニケーションをとるにはもう少し勇気がいるけれど、外国人の方はめいに入っていくと同じようなことだから駅道で自分からコミュニケーションをとりにいって、優しく教えてあげられるようになりたいです。この単元では、コミュニケーションをもとに考えました。
❸ この単元クエッショングリッドに関するあなたの答えはどのようなものですか？ 英語を使えることで、外国に行きたいのはコミュニケーションかそれより看板も日本でもそうだけれど、英語で下に書いてあるので何と書いたらわかるので、英語を使おうとしても楽であって、たくさんの方と話せていろんなことを教えてもらったりして人生が楽だなあからり行ってとても楽しい人生になると思いました。
❹ この単元で重要なことは何だと思いますか？また重要な概念(significant concept)は何でしたか？ 重要概念：外国語を知らない人は、自己語を知らない。 言葉がわからなくて、だいたいのことを覚えて、外国に住んだり、旅行に行ったりして言葉になれて、たくさんの人とコミュニケーションをとるようになります。
❺ この単元で難しかったことは何ですか？またどのようにして改善していけますか？ 英語を使うことによって何かが出来上がるかを改め考えてどうかう時に活やでできるかを考えるのか難しかったです。それは困っている外国人を見かけたら、言葉をかけてあげて自分の気持ちはどうなさが、あまりうるかをよく考えていいせいだと思ふ。それをどう自分で受け入れてどうするかを実際にやってできていけば良いと思いま。

▶ 図5：「米国の中学生」を扱った単元の「振り返りシート」

## 4 実験道具および調査結果と考察

**4.1 英語学習および異文化に対する態度を調査する質問紙**

MYP教育を取り入れた授業を行うことで、生徒の英語学習に対する意欲および異文化交流への志向が高まるかを調査するために、質問紙を用いて調査を行った。参加者は中学1年生女子42名である。2011年9月2日に1回目を実施、2012年2月18日に2回目を実施した。

以下の5項目について調査するため、1項目につき6~7問、計33問の質問をした。質問項目は、Dörnyei (1990) および Yashima (2002) から抽出

した。

(1) 英語学習の実利的な動機：English has direct pragmatic benefits (Dörnyei, 1990, p.75)  
Cronbach  $\alpha = .66$

(2) 英語を学ぶ意欲：Desire to Learn English (Yashima, 2002, p.66)  
Cronbach  $\alpha = .72$

(3) 英語学習の動機の強さ：Motivational Intensity (同上)  
Cronbach  $\alpha = .76$

(4) 異文化との接触・回避に対する傾向：Intergroup Approach-Avoidance Tendency (同上)  
Cronbach  $\alpha = .69$

(5) 異文化交流志向：Intercultural Friendship Orientation (同上)  
Cronbach  $\alpha = .76$

1つの項目に対して複数の質問を聞くのは、回答者の答えをできるだけ平均化して、極端な解釈がデータに大きな影響を与えるのを防ぐためである (ドルニエイ, 2006)。1つの項目に対する複数の質問に内的同一性があるか、つまり同じ概念を測定するように作成されているかを図る尺度として Cronbach  $\alpha$  を用いる。これが .70程度の値はめざさねばならず、.60に満たないようであれば何らかの不備があると考えねばならない。33問の質問紙を実施した後、Cronbach  $\alpha$  が .60に満たないものは、本調査から除外した。その結果、1項目につき3問の計15問の質問紙となった。リカート・スケールは4段階で実施した (資料1)。

### 4.1.1 英語学習および異文化に対する態度についての調査結果

2011年9月2日に1回目を、2012年2月18日に2回目を実施した調査の結果は、表3のようになった。すべての項目において数値が上昇した。「英語学

■表3：英語学習および異文化に対する態度についての調査結果 (n = 42)

質問項目	平均 1	標準偏差 1	平均 2	標準偏差 2	t 値	p 値	効果量
1 英語学習の実利的な動機	3.17	0.50	3.42	0.49	-2.69	.010*	.39
2 英語を学ぶ意欲	2.74	0.59	2.89	0.51	-2.02	.050*	.30
3 英語学習の動機の強さ	2.39	0.52	2.55	0.65	-1.83	.074	.28
4 異文化との接触・回避に対する傾向	2.83	0.62	2.99	0.62	-1.86	.069	.28
5 異文化交流志向	3.25	0.56	3.46	0.48	-2.95	.005*	.42

\*p < .05

習の実利的な動機」および「英語を学ぶ意欲」、「異文化交流志向」について、統計的に有意な差があった。

#### 4.1.2 英語学習および異文化に対する態度についての考察

統計的に有意な差があった項目である「英語学習の実利的な動機」は、「英語が話せれば、仕事などで、たくさん旅行ができる」、「英語が話せれば、高い給料がもらえるなどの利益が得られると思う」、「英語が話せれば、おもしろい仕事に就くことができる」という質問で構成されている。これらは、外国語を実利的な成果を得るための「道具」として考える「道具的動機づけ」に関するものである。本研究の実践期間中に、生徒の「道具的動機づけ」が高まつたと思われる。

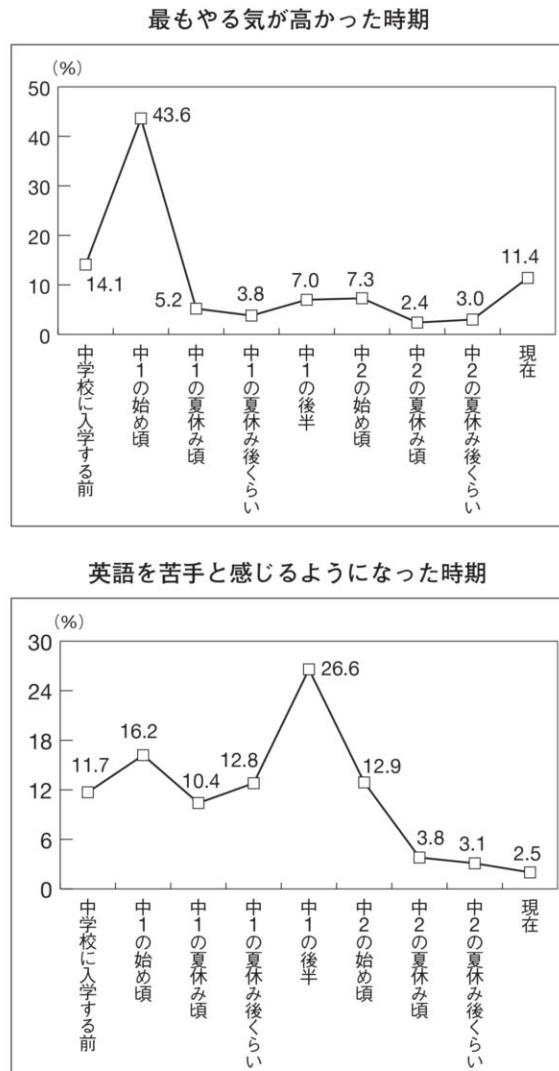
2つ目の統計的に有意な差があった項目「異文化交流志向」は、「英語を勉強すれば、異文化活動にもっと自由に参加できる」、「英語を勉強すれば、もっと多くの様々な人々と会い、話すことができる」、「英語を勉強して、外国人の友達をつくりたい」という質問で構成されている。これらは、「異文化への興味」と「異文化コミュニケーションを取ろうとする意欲」(Yashima, 2000, p.125: 翻訳は筆者による)を問うものであり、本研究の実践期間中に、この面での生徒の興味・関心も高まつたと考えられる。

言語学習のみで終わるのではなく、英語学習を通じてより大きな視点で身の回りの物事を見る能够性をめざして提示した「MYP 単元クエスチョン」が、生徒のこうした変化に寄与したと考えることもできる。また「英語が使えることで、自分の人生はどう変わるか」という単元クエスチョンを問うた最後の単元の影響が大きかったとも考えられる。しかしそれは同時に、MYP の枠組みを活用して組み立てた単元プラン、および「MYP 単元クエスチョン」の影響力がそれだけ大きいということを意味するのではないだろうか。

Yashima (2000) の調査において、異文化交流などへの志向 (orientation) は、英語学習の動機づけ (motivation) と有意な相関があった。つまり異文化交流への関心が高い学生は英語学習の意欲も高い傾向があった。そして動機づけは英語の能力 (proficiency) 向上に直接的な影響があったとしている。したがって、異文化交流志向は間接的に英語

の能力向上につながるとしている。この意味では、本実践で高まった異文化交流志向が生徒たちの動機づけを高め、英語の能力向上へと長期的につながっていく可能性があると考えられる。

3つ目の統計的に有意な差があった項目「英語を学ぶ意欲」は、「他の教科よりも英語の勉強がおもしろいと思う」、「英語の授業に関係なく、英語の新聞や雑誌を読みたいと思う」、「英語の授業中、授業の内容に夢中になり、勉強に集中している」という質問で構成されている。図6にあるように、中学生の英語学習に対するやる気は、中1初めから後半に向けて低くなっている、英語を苦手と感じる時期も中1後半が最も高くなっている (Benesse 教育研究開発センター, 2009)。



▶ 図 6 : 中学生の英語学習状況と学習意欲 (n = 2,967)

この傾向を踏まえると、中1の2月中旬に行つた

調査で「英語を学ぶ意欲」が上昇していることは、MYP 教育を取り入れた授業実践が、生徒の英語学習意欲に肯定的な効果を持っていたと考えられる。

## 4.2 英語力を測定するテスト

MYP 教育を行った場合でも、一般的なペーパーテストで測定できる英語の力は向上するか調査した。参加者は中学1年生女子42名である。本研究に用いた英語力を測定するテストは、聞く力を問う問題が38問、読む力を問う問題が6問の計44問で構成されている。初回実施が2011年7月8日で、参加者が中学1年生の1学期という英語学習初学者であるため、聞く力を問う問題が主になっている。読む力は44問中の6問であり、書く力と話す力は測定するに至らなかった。同じテストを2回目2012年2月25日に実施した。著作権の関係上テストそのものを掲載することはできないが、内容の詳細は以下のとおりである。

### 聞く力（38問）

#### パート1（11問）

- |                                      |
|--------------------------------------|
| 英語の単語を聞いて、それが表す最も適当なものをイラストから選ぶ。（8問） |
| 英語の文を聞いて、それが表す最も適当なものをイラストから選ぶ。（3問）  |

#### パート2（8問）

- |   |
|---|
| 英語の会話を聞いて、ブザーが鳴った箇所に入れるのに最も適当な語を選ぶ。（6問） |
| 英語の質問を聞いて、その応答として最も適当な文を聞いて選ぶ。（2問）      |

#### パート3（12問）

- |                                      |
|--------------------------------------|
| 英語の質問を聞いて、その答えとして最も適当な文を聞いて選ぶ。（10問）  |
| 英語の指示を聞いて、行き先として最も適当な箇所を地図中から選ぶ。（2問） |

#### パート4（7問）

- |   |
|---|
| 英語の会話を聞いて、日本語で書かれた質問の答えとして最も適当なイラストを選ぶ。（5問） |
| 英語の会話を聞いて、英語で書かれた質問の答えとして最も適当な語句を選ぶ。（2問）    |

#### 読む力（6問）

英語の短い文章を読んで、日本語で書かれた質問の答えとして最も適当なイラストを選ぶ。

### 4.2.1 英語力を測定するテストの結果

英語力を測定するテストの結果は表4のようになった。「聞く力」「読む力」とともに得点が上昇したが、「聞く力」にのみ統計的に有意な差が出た。「聞く力」のパート4では効果量が大きく出たため、結果が変動する割合は大きい。

### 4.2.2 英語力を測定するテスト結果についての考察

前述したように、MYP の第2言語教育を取り入れた実践では、スピーチングまたはライティングによるアウトプット重視の指導になる傾向がある。本実践でもエッセイ・ライティングや「ワードカウンター」を使ったスピーチング活動などのアウトプット活動を頻繁に行うことになった。そのような授業でも、「聞く力」と「読む力」というインプットの力が伸びている。

白井（2008）によると、知識を身につけるために多大な時間が費やされている日本の英語教育が、TOEFL の得点で国際比較したときに非常に低い結果しか出ていない（pp.71-72）。そうした現状を変えるためには、指導の方向性をアウトプット重視にしていくことが1つの選択肢になるのではないだろうか。

ただ、本研究の英語力を測定するテストは、中1の1学期に第1回目を行うという制約のため、限ら

■表4：英語力を測定するテストの結果（n = 42）

	平均1	標準偏差1	平均2	標準偏差2	t値	p値	効果量
聞く力	パート1 9.02	1.47	9.88	1.12	-3.57	.001*	.49
	パート2 4.71	1.10	5.71	1.42	-3.34	.002*	.46
	パート3 7.83	1.81	8.69	1.69	-2.95	.005*	.42
	パート4 4.05	1.40	5.07	0.92	-4.55	.000*	.58
読む力	4.02	0.99	4.43	1.04	-1.93	.061	.29

\*p < .05

れた内容しか測定できなかった。この測定結果の要因が MYP 教育を取り入れた指導であると、限定的に述べるのに十分とは言えないだろう。

## 5 まとめ

### 5.1 課題

IB 教育は、一部の教科や一部の教員で行われるものではなく、学校や該当のコース全体を対象にした教育プログラムであり、教科間連携がプログラムの全期間を通して計画的に行われるべきものである。本校では、2012年3月現在、英語以外の教科でも試験的に実践している教師もいるものの、それぞれ短発的な実践であり、本来 IB で志向しているものとは異なる実施方法となっている。したがって、IB 実践の検証として、バックグラウンドが十分とは言えない。

本来 MYP は、小学校6年生から高校1年生にわたる5年間のプログラムであるが、MYP は柔軟に各國の教育制度に合わせて実施できるため、日本の学校制度に合わせて、中学校1年生から高校1年生の4年間で実施することもできる。4~5年間の MYP 教育が、日本人生徒の英語力の向上や英語学習への意欲向上などにどう寄与するのか、今後、それらを明らかにするために継続的な研究が必要である。

IBO は継続的にプログラムの改善を図っている。第2言語教育については、2012年3月に新しい手引書 (Language B guide) が発行された (IBO, 2012)。この新しい手引書では、本研究で活用した「評価規準」も一新されている。日本の中学校英語教育で、この新しい手引書の評価規準をどのように活用できるのか、またその客観性はどの程度のものかを検証することで、文部科学省の「観点別評価」3段階に加え、より具体的な評価規準を設ける手がかりができるのではないか。また今後、より広く活用されるであろう英検の「Can Do リスト」も、MYP の評価規準と連動することで数値化することができ、生徒の英語力を客観的に把握し、英語力の向上に役立てることができると考えられる。

### 5.2 MYP 教育の意義

最終目標としての評価活動を設定し、それを目標にして、明確な意図を持って授業を設計する。「MYP

単元プランナー」ではそれを「逆向き設計」と呼んでいる。この考え方は、Wiggins and McTghe (2005) で述べられており、その考え方を西岡 (2008) が実践例とともに紹介している。また、中嶋 (2000) は、到達目標を見据えた「評価規準表」の作成や「評価シート」と呼ぶ「振り返りシート」(p.144) の作成に言及しており、田尻 (2009) も、「逆算」(p.55) という言葉を使って「逆向き設計」の重要性を強調している。MYP 教育を取り入れるまでもなく、こうした考え方は既に実践されてきている。

それでは MYP 教育の画期的な点は何か。それは、国境を越えて学校全体で全教員が同じように実践できる「フレームワーク（枠組み）」を提示したという点であろう。優れた実践家が作り出してきたものを、MYP 教育という枠組みで、学校全体で共有し、実践していくシステムを提示したことである。教育理念から、目標、評価規準、単元プランの作成方法まで、具体的に実践方法が示されている。

一方で MYP の第2言語教育には、言語指導の詳細な指導手順が書かれている「メソッド」に当たるようなものはない。授業中の詳細な指導手順は、各教師の裁量に任せられており、教師の創造性を生かして授業は組み立てられる。和泉 (2009) は、現在の外国語教育が、文法訳読法やオーディオリンガル教授法などのメソッドを超え、ポスト・メソッドの時代に入り、インプット、アウトプット、インタラクション、気づきなどを取り入れた柔軟な「アプローチ」を模索していると言う。この「ポスト・メソッド」の時代に、MYP の第2言語教育が日本の英語教育に投げかけるものは何か。そうしたことを明らかにする研究が今後必要だろう。

### 謝 辞

このような貴重な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と選考委員の先生方、特に助言者となってくださった村木英治先生に深くお礼申し上げます。滋賀県立大学の小栗裕子先生、帝塚山学院大学の近藤睦美先生、帝塚山学院泉ヶ丘校の三村浩一先生には、研究の過程において的確で貴重な助言をいただきました。本当にありがとうございました。そして、授業のさまざまな活動に意欲的に参加してくれた中学1年生(現2年生)の皆さんに心から感謝します。

- 参考文献 (\*は引用文献) .....
- \* Benesse 教育研究開発センター.(2009).『第 1 回中学校 英語に関する基本調査報告書』.ベネッセコーポーレーション.[http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu\\_eigo/hon/pdf/data\\_06.pdf](http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/hon/pdf/data_06.pdf)(2012年4月1日).
  - \* Dörnyei, Z.(1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
  - \* ドルニエイ, ゾルダン.(2006). 八島智子・竹内里(監訳).『外国语教育学のための質問紙入門』.東京:松柏社.
  - 原和久.(2002).「IB の教育理念と Middle Year Program」.『千里国際学園 中等部・高等部研究紀要』第11号. 千里国際学園.<http://yayoi.senri.ed.jp/research/>(2012年1月10日).
  - \* IBO(International Baccalaureate Organization).(2008). *Middle years programme language B guide*. Wales: IBO.
  - \* IBO(International Baccalaureate Organization).(2009a).『言語 A ガイド』.Wales: IBO.
  - IBO(International Baccalaureate Organization).(2009b). *Evaluating unit planers*. Wales: IBO.
  - IBO(International Baccalaureate Organization).(2010). *Middle years programme guide to school application*. Wales: IBO.
  - \* IBO(International Baccalaureate Organization).(2011).『MYP: 原則から実践へ』.Wales: IBO.
  - \* IBO(International Baccalaureate Organization).(2012). *Middle years programme language B guide*. Wales: IBO.
  - \* 和泉伸一.(2009).『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』.東京:大修館書店.
  - 松下佳代.(2011).『パフォーマンス評価 日本標準 ブックレット No.7』.東京:日本標準.
  - \* 文部科学省.(2011).『国際共通語としての英語力向上 のための 5 つの提言と具体的な施策』.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/23/07/1308888.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/07/1308888.htm)(2011年7月1日).
  - \* 文部科学省.(2012).「国際バカロレアについて」.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/ib/1307998.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/1307998.htm)(2012年4月1日).
  - \* 中嶋洋一.(2000).『英語好きにする授業マネージメント 30 の技』.東京:明治図書出版.
  - \* 西巣弘.(2010).『即興で話す英語力を鍛える! ワードカウンターを活用した驚異のスピーチング活動22』.東京:明治図書出版.
  - \* 西岡加名恵(編著).(2008).『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』.東京:明治図書.
  - 斎藤栄二他.(2007).『NEW CROWN 1 ENGLISH SERIES New Edition』.東京:三省堂.
  - \* 白井泰弘.(2008).『外国语学習の科学—第二言語習得とは何か』.東京:岩波書店.
  - \* 白井泰弘.(2012).『英語教師のための第二言語習得入门』.東京:大修館書店.
  - \* 田口雅子.(2007).『国際バカロレア』.東京:松柏社.
  - \* 田尻悟郎.(2009).『(英語)授業改革論』.東京:教育出版.
  - \* Wiggins, G., & McTghe, J.(2005). *Understanding by design*. New York: Prentice Hall.
  - \* Yashima, T.(2000). Orientations and motivation in foreign language learning: a study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, 121-133.
  - \* Yashima, T.(2002). Willingness to communicate in a second language: the Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 54-66.
  - \* 吉田研作・柳瀬和明.(2003).『日本語を活かした英語授業のすすめ』.東京:大修館書店.

## 資料

### 資料1：英語学習および異文化に対する態度を調査する質問紙

資料1 英語学習および異文化に対する態度を調査する質問紙					
番号			授業研究アンケート		
No.	項目	回答			
		まったく 当てはまらない	あまり 当てはまらない	少し当てはまる	よく当てはまる
1	英語が話せれば、仕事などで、たくさん旅行ができる。	1	2	3	4
2	日本で勉強している外国人留学生と友達になりたい。	1	2	3	4
3	英語を勉強すれば、異文化活動にもっと自由に参加できる。	1	2	3	4
4	近所に住んでいる外国人を助けるようなボランティアに参加したい。	1	2	3	4
5	クラスメートと比べて、英語をよく勉強する方だ。	1	2	3	4
6	学校に外国人留学生がいたら話してみたい。	1	2	3	4
7	英語が話せれば、高い給料がもらえるなどの利益が得られると思う。	1	2	3	4
8	他の教科よりも英語の勉強がおもしろいと思う。	1	2	3	4
9	自分は熱心に英語を学ぶ努力をする方だ。	1	2	3	4
10	英語の授業に関係なく、英語の新聞や雑誌を読みたいと思う。	1	2	3	4
11	比較的長い時間、英語の勉強をする方だ。	1	2	3	4
12	英語を勉強すれば、もっと多くの人々と会い、話すことができる。	1	2	3	4
13	英語の授業中、授業の内容に夢中になり、勉強に集中している。	1	2	3	4
14	英語が話せれば、おもしろい仕事に就くことができる。	1	2	3	4
15	英語を勉強して、外国人の友達をつくりたい。	1	2	3	4

Dörnyei (1990) および Yashima (2002) から抽出。日本語訳は筆者による。

### 資料2：MYP 第2言語「評価規準A～E」

評価規準		English (英語)
<b>A Speaking and listening - message and interaction</b>		<b>話すことと聞くこと — メッセージと交流</b>
どの程度、考え方を伝え、交流を持ち、会話を流れを維持できるか。		
どの程度		
<ul style="list-style-type: none"> <li>課題に適した情報を要求し、提供できるか。</li> <li>人の話を内容理解し、質問に答えられるか。</li> <li>適切に、詳しく自分の考えを示すことができるか。</li> <li>一貫性のある、流れる会話を維持する能力を示せるか。</li> </ul>		
評価規準AとBを使って評価する活動には、ロールプレイ、ディスカッション、ペアワーク、インタビュー、質疑応答のあるプレゼンテーションなどが含まれる。これらの活動により、現実的即興的なコミュニケーションをとる最大限の機会を生徒に与えることになる。		
O	以下に説明されているどの水準にも達していない。	
1-2	日常の限られた場面においてのみ、時々、コミュニケーションをとることが出来る。 応答はするが、ほとんどの質問やコメントが理解できていない内容である。質問やコメントを繰り返しても同じである。また、応答も十分でない場合が多い。 応答内容は主題に関する限りはあり、詳しい内容はほとんど(または全く)伝えられない。 沈黙・言い直し・とまどいが多く、それが常に考え方を伝えることに影響している。	
3-4	日常の限られた場面なら、ほとんどの場合、コミュニケーションをとることが出来る。 応答はするが、いくつかの質問やコメントが理解できていない内容である。また、応答も十分でない場合が少しある。 応答内容は主題に関する限りはあり、詳しい内容は限られたものしか伝えられない。 沈黙・言い直し・とまどいが、時々、考え方を伝えることに影響している。	
5-6	日常の様々な場面において、ほとんどの場合、コミュニケーションをとることが出来る。 応答の内容は、ほとんどの質問やコメントが理解できている内容である。また、応答もほとんどの場合、適切である。 応答内容は主題に関する限りはあり、適切な詳しい内容もいくつかは伝えられている。 沈黙・言い直しがいらか必要だが、考え方を伝えることは影響しない。	
7-8	日常の様々な場面において、常にコミュニケーションをとることが出来る。 応答の内容は、ほとんどの質問やコメントが理解できている内容である。また、応答もほぼ常に、適切である。 応答内容は主題に関する限りはあり、適切な詳しい内容も伝えられている。 沈黙・言い直しはほとんど必要なく、積極的に考え方を伝えることができる。自然な間も持っている。	
補足	<ul style="list-style-type: none"> <li>あらかじめ準備された文を読み、または暗記したスピーチは、「言語B」の評価規準では、本当に交流にはあたらない。</li> <li>会話するとき、文化の違いや目標言語で受容可能な習慣について、教師は注意するべきである。</li> </ul>	
<b>評価規準</b> <b>B Speaking - language</b> <b>話すこと — 言語</b> ジャンル		
どの程度、効果的に正確に言語を使用できることを示せるか。		
どの程度		
<ul style="list-style-type: none"> <li>明瞭な発音と抑揚で話しているか。</li> <li>正しく、様々な語彙を使えるか。</li> <li>正しく、様々な文法を使えるか。</li> </ul>		
評価規準AとBを使って評価する活動には、ロールプレイ、ディスカッション、ペアワーク、インタビュー、質疑応答のあるプレゼンテーションなどが含まれる。これらの活動により、言語を使う能力を示す最大限の機会を生徒に与えることになる。		
O	以下に説明されているどの水準にも達していない。	
1-2	発音と抑揚は間違いが多く、会話全体を分かりにくくしている。 限られた語彙しか使えば、言葉を探すのに苦労している。 基本的な文法構造を使うときにも、多くの間違いがある。	
3-4	発音と抑揚にはときどき間違いがあり、そのためには会話が分かりにくくなることがある。 基本的な語彙を使うことはできるが、時に適切でない言葉を選ぶことがある。 基本的な文法を使うことができるが、いくつかの間違いがある。	
5-6	発音と抑揚にはときどき間違いがあるが、そのためには会話が分かりにくくなることはない。 基本的な語彙をよく活用できる。 基本的な文法を、たいていの場合、正しく使うことができる。さらに複雑な構文も試みることができる。	
7-8	発音と抑揚は明確であり、そのためにはコミュニケーションがとりやすい。 基本的な語彙を非常によく活用できている。 基本的な文法とより複雑な構文を、たいていの場合正しく使うことができる。	

## 「国際バカロレア・中等教育プログラム」の教育方法を取り入れた授業実践とその効果

評価規準		English (英語)	
<b>C</b>	<b>Writing - message and organization</b>		
	<b>書く 一 メッセージと構成</b>		
	どの程度、適切な考えを伝え、構成し、論説を示す力を示しているか。		
どの程度			
	情報や考えを示せるか。		
	考えを発展できるか。		
	作品を構成するために、課題に適した形式や構成を使えるか。		
	評価規準CとDを使って評価する活動には、手紙を書いたり、広告作成、小論文、創作、プレゼンテーションなどが含まれる。これらの活動により、意見や考えを伝達する能力を示す最大限の機会を生徒に与えることになる。		
O	以下に説明されているどの水準にも達していない。		
1-2	日常の限られた場面においてのみ、時々、情報を伝達することが出来る。 考えは、基本なものであるが、同じことの繰り返しが多い。内容は必ずしも適切でなく、詳しい説明はほとんどまたは全く示されていない。 論理的な構成は、ほとんどまたはまったく出来ておらず、論旨を理解することは難しい。		
3-4	日常の限られた場面なら、ほとんどの場合、情報を伝達することが出来る。 考えは、たいていの場合、主題に関連しているが、詳しい内容や論點は限られたものしか含まれていない。 論理的な構成をとる努力が見られるが、すこしのズレがある。接続表現はほとんど使っていない。		
5-6	日常の様々な場面において、ほとんどの場合、情報を伝達することが出来る。 考えは、たいていの場合、主題に関連しており、適切に、詳しい内容や論點が含まれている。 論理的な構成ができており、基本的な接続表現を使っている。		
7-8	日常の様々な場面において、常に情報を伝達することが出来る。 考えは、主題に関連しており、適切に、詳しい内容や論點が含まれている。 論理的な構成ができており、情報の伝達を明確にする接続表現を使っている。		
	・構造：作文の型を意味する。例えば小論文などで、序論・本論・結論といったもの関連するものである。 ・つなぎ語：異なる文の要素をつなげる、文法・語彙を示す。 ・作文のタスクを出す際、作文の規則や習慣上の違いについて生徒が気づくよう、教師は注意すべきである。		
D	<b>Writing - language</b>		
	<b>書くこと 一 言語</b>		
	どの程度、効果的に言語を使用できることを示せるか。		
どの程度			
	様々な語彙を正しく使えるか。		
	様々な文法構造を正しく使えるか。		
	正しいつづりで書いているか。		
	評価規準CとDを使って評価する活動には、手紙を書いたり、広告作成、小論文、創作、プレゼンテーションなどが含まれる。これらの活動により、言語を使う能力を示す最大限の機会を生徒に与えることになる。		
O	以下に説明されているどの水準にも達していない。		
1-2	限られた語彙や文法構造しか使せず、多くの間違いがあり、考えが伝わりにくい。 つづり・表記の間違いが多く、考えを伝えられないことが多い。		
3-4	基本的な語彙や文法構造を使えるが、間違いがいくつもあり、ときどき考えが伝わりにくい。 つづり・表記の間違いがいくつもあり、考えを伝えられないことがときどきある。		
5-6	基本的な語彙や文法構造をうまく使い、ほとんどの場合、正確である。さらに複雑な構文も試みることがある。 つづり・表記の間違いがいくつかあるが、考えを伝えられないことはない。		
7-8	基本的な語彙や文法構造を非常にうまく使い、さらに複雑な構文も試みることがある。語彙・文法は正確である。 つづり・表記の間違いが時にはあるが、考えを伝えられないことはない。		
	・振りや筆記の評価に関する重複度は、言語によって様々である。例えば、中国語や日本語などでは筆記の技術が特に重要だが、英語やロシア語などでは綴りがより重要になる。		

評価規準		English (英語)	
<b>E</b>	<b>Reading Comprehension</b>		
	<b>読解</b>		
	どの程度、指定の言語で書かれた著作を理解する力を示しているか。		
どの程度			
	特定の事実情報を見つけられるか。		
	主題とその論點を見つけられるか。		
	結論を導き出せるか。		
	評価規準Eを使って評価する活動には、手紙、広告、雑誌、新聞記事、詩などの読み解きが含まれる。設問の難易度は、全ての基準を生徒が達成できるように、全てのレベルのものを含むべきならない。		
O	以下に説明されているどの水準にも達していない。		
1-2	基本的な事実を、使いなれた言葉で書かれたテキストの中で見つけられる。 全体的に、限られた内容しかテキストを理解していない。		
3-4	基本的およびより複雑な事実を、使いなれた言葉で書かれたテキストの中で見つけることができる。主題も理解している。 テキストの内容を部分的に理解している。		
5-6	基本的およびより複雑な事実を、使いなれた言葉および使い慣れていない言葉で書かれたテキストの中を見つける。主題と共に論點も理解し、結論を導くことができる。 テキストの内容のほとんどを理解している。		
7-8	基本的およびより複雑な事実を、使いなれた言葉および使い慣れていない言葉で書かれたテキストの中を見つける。主題と共に論點も理解し、結論を導くことができる。 全体的に、テキストの内容をよく理解している。		
	評価規準Eの最終得点は、読み解き力と表現力を均等に評価するために、2段階にすることになる。これは、最終成績を計算するときに初めて行うべきである。（詳しくは「最終成績の決定」の項を参照） 教師は、最高レベルに達成することができるタスクを生徒に与えなければならない。設問は、各項目の達成レベルに適応するよう設計されなければならない。 （評価規準Eは表現力を評価するものではないので）生徒が習得中の言語で返答するときは、言語の間違いで減点するべきではない。		

## 第1段階：重要概念、相互作用のエリア (AO) 及び単元クエスチョンの統合

<b>相互エリアの焦点</b>	<b>重要概念</b>
どの相互作用のエリアに焦点を定めるか？ そのエリアを選択した理由は？	大概念は？ 生徒に今後も長い期間 覚えていてほしいことは何か？



<b>評価</b>	どのような課題であれば、生徒が単元クエスチョンに答える機会を持てるだろうか？ 理解を示す証拠として認められるのは何だろうか？ 生徒は、自分が理解した内容をどのようにして示すことができるだろうか？
	この単元において、具体的にはどの MYP 目標に取り組むか？
	どの MYP 評価基準を使用するか？

資料 3：「MYP 単元プランナー」by International Baccalaureate Organization, 2011, 『MYP：原則から実践へ』, pp.85-87。Copyright 2011 by International Baccalaureate Organization. より著者の許可を得て転載。

第2段階：逆向き設計：評価から探究による学習活動まで	
<b>内容</b>	生徒が単元クエスチョンに答えるようにするには、(コース概要にある)どのような知識やスキルを活用することになるのか？ 国、都道府県、市や地域によって定められている場合には、どの程度の水準を目指し、どのようなスキルに取り組むべきなのか？ そのような第1段階の重要な概念を発展させるために、その水準やスキルをどのように分類して取り組むことができるのか？
<b>学習姿勢 (ATL)</b>	この単元では、教科別および総合的な学習スキルをどのように伸長できるのか？
<b>指導方針</b>	単元の途中で生徒にフィードバックをするためにには、どのように形成的評価を利用すればよいか？ どのような多様な指導方法を用いればよいか？ 全生徒に対して、指導と学習をどのように個別対応しているのか？母語以外の言語で学習している生徒のためにどのように準備をしてきたか？ 生徒がすでに持っている知識で十分か？どのようにしてそれがわかるか？ (教育に関する)特別支援のニーズのある生徒に対してどのように配慮してきたか？
<b>リソース</b>	どのようなリソースを利用できるか？ 単元を学習する中で、生徒の経験を促すために教室環境、地域の環境、または共同体をどのように利用すればよいか？

継続的な振り返りと評価	
<p>継続的に記録しながら、以下の質問について考えてください。この他にも、「MYP：原則から実践へ」の「単元設計」に関する章に学習意欲につながる質問があります。</p> <p>1 単元クエッショングリーフィング(unit question)は何でしたか？</p> <p>生徒と教師</p> <p>何か魅力的だと思ったか？学問分野別の知識とスキルは、その実力を試されるような場面があつたか？</p> <p>学習を通して、どのような探究が生じたか？どのような発展的活動が始まったか？</p> <p>単元と自己の学習の両方について、どのように振り返ったか？</p> <p>この単元を通じて、IBの学習者像のどの特質を取り上げて働きかけをしたか？生徒が自主的に行動するために、どのような機会があつたか？</p>	<p>可能な関連づけ</p> <p>自分が担当する教科群の他の教師や他の教科群の教師達ときちんと連携できたか？</p> <p>他の教科との連携を通じて、どのような学際的理解が形成されたか、または形成が可能だったか？</p> <p>評価</p> <p>生徒は、自己の学習を明確に表すことができたか？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>各単元用に設定された学習目標について、その評価課題によってどの程度生徒の達成度を推し測れるのか？評価基準項目のどのレベルにも生徒が到達可能になっているかをどのように確認できたか？</li> </ul> <p>次の段階に向けて準備は整っているか？</p> <p>データ収集</p> <p>・集めるべきデータをどのようにして決定したのか？それは役に立ったか？</p>

資料4：「振り返りシート」

Class ( ) No. ( ) Name ( )
<p>1 単元クエッショングリーフィング(unit question)は何でしたか？</p> <p>2 この学習者像(learner profile)の特性を、どのように使いましたか？</p> <p>Inquirer : 探究する人 Knowledgeable : 知識のある人 Thinker : 勉える人 Communicator : コミュニケーションがとれる人 Principled : 値値持つ人 Open-minded : 心を開く人 Caring : 感情のできる人 Risk Taker : 開拓する人 Balanced : バランスのとれた人 Reflective : 振り返りができる人</p> <p>3 この単元クエッショングリーフィング(unit question)に関するあなたの考えはどのようなものですか？</p> <p>4 この単元で重要なことは何だと思いますか？また重要概念(significant concept)は何でしたか？</p> <p>5 この単元で難しかったことは何ですか？またどのようにして改善していくべきですか？</p>

資料 5：「学習者像ワークシート」

他の人が必要としていることを聞いたりします。人と自分の違いや、自分がいる環境と同じ世界について肯定的に受け止めようとしています。				1	2	3	4
挑戦する人 <b>Risk Takers</b>				1	2	3	4
新しい状況でも自信を失わず、全力を尽くします。新しいことにチャレンジすることが好きです。自分の信頼を主張することができます。				1	2	3	4
バランスのとれた人 <b>Balanced</b>				1	2	3	4
自分を大切にし、知性、身体、心のバランスをとることができます。				1	2	3	4
振り返りができる人 <b>Reflective</b>				1	2	3	4
様々な経験から、どう学んでいけばいいかしっかり考えます。自分の強みと限界を理解し、より多くを学び、さらには成長するために目標を設定することができます。				1	2	3	4
合計：							
11 1~100の学習者像の中で、あなたが最も大切なのはどれですか？ 11 またそれはどうしてですか？							

Class( ) No.( ) Name( )							
目標とする学習者像 Learner profiles							
当てはまらない あまりない 当てはまる よく 当てはまる							
1 探究する人 <b>Inquirers</b>	1	2	3	4			
私は好奇心旺盛で、身のまわりのことについて、知りたいことがたくさんあります。様々な学問分野について調べ、学ぶことが好きです。							
2 知識のある人 <b>Knowledgeable</b>	1	2	3	4			
私は知識のある人です。すべての学問分野において、地図および世界の問題について知識を持つています。							
3 考える人 <b>Thinkers</b>	1	2	3	4			
何か問題を解決するとき、創造的に分析的に解決する方法を考えます。責任を持つて、問題解決のための決断をします。							
4 コミュニケーションがとれる人 <b>Communicators</b>	1	2	3	4			
2つ以上の言語を理解し、自信を持って自分自身を表現することができます。							
5 信頼を持つ人 <b>Principled</b>	1	2	3	4			
私は誠実かつ正直で、まわりの人々を尊重して行動します。自分の行動とその結果に責任を持ちます。							
6 心を開く人 <b>Open-Minded</b>	1	2	3	4			
自分に誇りを持っています。他の人の意見や伝統、価値観を尊重します。何か決断をするときは、別の視点や意見も考慮に入れます。							
7 思いやりのある人 <b>Caring</b>	1	2	3	4			

# 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

**概要** 本研究は、協同学習のタスクとしてのディクトグロス（聞き取った英文をグループで再構築する）活動が中学校の英語の授業において効果的であるかどうかを検証したものである。協同学習は、学力面（動詞の過去形の習得と過去形を用いた英文を書くこと）と、意欲面に効果があるかどうかについて、従来、教室の中で行われているような個別学習と比較した。また、協同学習クラスの生徒がグループ活動のときにどのような活動を行っているか、についての分析も行った。その結果、学力面、意欲面ともに、有意な差は見られなかったが、英文を書くことについては、協同学習クラスの生徒の数値の方が個別学習クラスの生徒よりも高く、活動にも好意的な傾向が見られた。また、協同学習クラスではグループのメンバーとかかわりながら意欲的に学習に取り組む様子が見られた。その反面、課題についての話し合いが進まない、話し合いに参加しない生徒がいるなどの諸問題も見られた。このようのことから、協同学習は長期にわたる継続した研究が必要であると言える。

## 1 はじめに

グローバル化が加速する今日の世界情勢において、国際共通語としての使える英語力を育成する必要性がますます高まっている（文部科学省、2011）。その一方では、生徒の学力格差の拡大（金子、2006）や受け身の学習態度（西島、2006）、英語を好きではないと考えている生徒が多い（酒井、2010）ことなど中学校の英語教育について教育現場が抱え

る問題も少なくない。

競争的もしくは個別的な学習スタイルと比較研究される学習スタイルに協同学習がある。協同学習は小グループを教育的に使用したものであり、学生が自分自身の学びと学習仲間の学びを最大限にするため共に学び合う学習法（安永、2010）である。この小グループを活用した協同学習の導入により、十分な学力を身につけるとともに社会性も身につけることができる（Maher, 2010）と報告されている。そして、これまでに多くの分野での研究が進められ、協同学習が有益であることが明らかになっている（Johnson, Johnson & Smith, 2007）。英語教育分野においても協同学習が取り上げられ、協同学習の良さとして、(a) 積極的で支援的な学習環境を作る、(b) 学習動機を高める、(c) 学力を伸ばす、ことが報告されている（Gillies, 2004; Lin, 2010; Samana, 2010; Tsay & Brady, 2010）。

近年、日本の小中学校においても協同学習（あるいは協働学習、学び合いなど小グループを活用した学習形態）を取り上げている。しかし、筆者は日本の中学生を対象とした英語教育分野における協同学習の実証的研究を目にしたことがない。そこで、本研究では公立中学校の生徒を対象とし、協同学習の技法を用いた英語学習を個別学習と比較し、協同学習の有効性について実証的研究を行うことにした。本研究により中学校の英語教育に協同学習を導入することの効果を検証し、競争的もしくは個別的な学習環境について再考する機会になるだろうと考えた。また、グループ内での生徒同士のやり取りを詳しく観察することにより、中学生が英語を学習することについて、より深い理解や洞察が得られるだろ

うと考えた。

## 2 先行研究

### 2.1 協同学習の定義

Oxford (1997) は協同学習について「心理学的、社会学的な技法を用いた学習スタイルであり、目標を達成するためにグループの学習者同士で情報のやり取りが行われ、他のメンバーの支援などによって学習への意欲が高まる」と述べている。さらに、Johnson et al. (2007) は、協同学習が成立するためには、(a) 肯定的相互依存、(b) 促進的相互交流、(c) 個人と集団の責任、(d) 集団スキルの促進、(e) 活動の振り返りと改善、が必要であるとしている。これらのことから、協同学習は小グループを活用した構造化された学習スタイルであると言える。

一方、「きょうどう学習」の漢字表記については、「協同学習」や「協働学習」、「共同学習」の表記がある。本研究では関田・安永（2005）に倣い「共同学習」を最も広義にとらえ一般的なよく見られるグループ学習とする。そして、「協働学習／協調学習」(Collaborative learning) は、その意味を「2人以上の学習者が課題解決のために連携して行う活動」とする。さらに、「協同学習」(Cooperative learning) については、「学習目標に到達するために指導者の意図的な計画の下で実践される小グループを活用した学習活動（関田・安永）」とする。

### 2.2 協同学習とグループ活動

協同学習は単なるグループ活動とは異なる。グループのメンバーがそれぞれ意欲的に学習し、連帯意識を持つように、指導者は適切に支援を行わなくてはいけない。そして生徒の活動をよく観察しなければいけない (Apple, 2006; Lin, 2009)。また、ただ単にグループに分けて活動させただけでは学習者同士が協力することも十分な学力の向上も望めない (Gillies, 2004)。つまり、グループに分かれただけで自然に協同のスキルが培われるわけではないというわけである。協同学習の小グループは異質で協同の技能について明示的に指導され、指導者の意図的な介入が行われる必要がある。そして、指導者は前もって計画されたカリキュラムの下で意図的にグループ活動を行う必要がある (安永, 2010)。

また、協同学習によって社会生活に必要な技能が身につくことも報告されている (Bossert, 1988-1989; Chen, 2005; Jacobs, 1998; Lin, 2010; Sugie, 1995; Yeh, 2004)。協同学習では課題の理解のみならず、その学習活動を通して学習者同士のインタラクションを最大限にすることで協同の意義や技能の学びがめざされるものであると言える。

### 2.3 第2言語教育とグループ活動

第2言語教育分野においても小グループを活用した研究が多くある。その中でも「書く」活動は、従来個別に行われている活動であるが、小グループを活用することの有効性が明らかになっている (Fung, 2010; Ghaith & Yaghi, 1998; Storch, 1999, 2002, 2011; Swain, 2000; Swain & Lapkin, 1995, 2000, 2001; Watanabe & Swain, 2007; Wigglesworth & Storch, 2009)。ただし、先行研究では「協働的な書く活動」(Collaborative writing) を扱っているものが少なくないため、本節では「協働学習」、「協同学習」が混在することにあらかじめ言及しておきたい。

前述したとおり、単にグループ活動を行えばそれが協同学習になるわけではなく、グループの中でどのような活動が行われているか、など詳細を明らかにすることは重要である (Foster, 1998; Storch, 2001)。グループ学習についての研究が進められ、協働的な学習は言語学習に必要なフィードバックを生み出している (Donato, 2000) が、学習者同士のフィードバックは、いつも正確であるわけではなく、教師のフィードバックが必要である (Ismail & Samad, 2010; Storch, 1998) ことも明らかになっている。また、協働的な学習では、アイデアも豊富に出され学習者も活動に好印象を抱くことや、協働的に行われているグループは言語についてのやり取りも多い。そして、課題について正確さの点で優れていた (Storch, 2005) ことが報告されている。また、熟達度の低い学生でも仲間を支援できる (Watanabe & Swain, 2007) ことや、生徒同士で学べるといつても教師の役割が減ってしまったというわけではない (Samana, 2010) ことも報告されている。

### 2.4 ディクトグロス

言語活動を行うタスクの1つにディクトグロス（以下 DG とする）がある。DG は学習者が協働で

意味と言語の形式の両方に着目しながら学習することができるタスクであり、第2言語教育や外国語教育で効果的である (Jacobs & Small, 2003; Kowal & Swain, 1994; Nabe, 1996; Nassaji, 2002; Pederson, 2009; Qin, 2008; Shak, 2006) とされている。

DG は、ディクテーションを発展させた形として、Wajnryb (1990) によって考案された。通常以下のよう手順で活動が行われる。

- 1) ノーマルスピードで読まれた英文を2回聞く  
(1回目はメモを取らずに聞く、2回目は重要なことについてメモを取りながら聞く)。
- 2) それぞれが持ち寄ったメモをもとに、グループで英文を再構築する。
- 3) クラス全体で元の英文と比較する。

手順からもわかるように、DG には英語を聞き取ってメモするなど個別で学習する場面やそれをグループで持ち寄り、話し合って課題を解決する場面、また全体で比較検討する場面がある。このように個別、グループ、全体で活動する場面があり、さらには意味に注目をしながら語の形式や機能にも焦点が当たられるタスクは、英語学習の協同学習にふさわしいと言える。

### 3 リサーチクエスチョン

先行研究を踏まえ、本研究では DG をタスクとして用いることにする。また、英語学習への効果については動詞の過去形の習得について焦点を当てることにした。生徒は動詞の過去形についての知識はあるが、それを意識して正確に使用することがなかなかできないためである。

本研究を実施するにあたって、以下のようなリサーチクエスチョンを立てた。

RQ1. DG による協同学習は個別学習に比べて過去形の習得に関して効果的か。

RQ2. DG による協同学習は個別学習に比べて英文を書くことについて効果があるか。

RQ3. DG の活動中に生徒同士で英語学習に効果的なやり取りが行われるのか。

RQ4. DG による協同学習は学習意欲に影響を及ぼすか。

## 4 調査

### 4.1 目的

DG をタスクとして用いながら、中学校で個別に取り組ませることが多い英文を書く課題について協同学習で取り組んだ場合と個別で取り組んだ場合とを比較する。そして協同学習の効果について学力面(英文を書くこと、過去形の習得)と学習意欲面から検証する。また、学習者間でどのようなやり取りを行っているかを観察し、協同学習の実際についてを明らかにする。

### 4.2 方法

#### 4.2.1 協力者

茨城県内の公立中学校3年生の3クラスの生徒103名を対象とした。ただし、分析の対象は103名のうち、すべての活動に参加した生徒83名とした。

3クラスをそれぞれ、個別学習クラス(IND)、協同学習クラス1(CL1)、協同学習クラス2(CL2)と任意に定めた。また CL1, CL2 においては、英語の定期テストの結果をもとに男女混合の4人による異質なグループを意図的に編成し、活動を行った。

#### 4.2.2 資料

英語のネイティブスピーカー向けの3話の絵本を使用した。

#### 4.2.3 授業計画

■表1：調査の流れ

クラス Day	IND	CL1/CL2
Day 1	事前テスト	
Day 2	Warm up 活動 一斉	グループ活動
Day 3	DG1	
Day 4	DG2	
Day 5	DG3	
Day 6	直後の事後テスト	
Day 7	約2か月後の事後テスト	

調査は、2011年の6月から9月にかけて7日間にわたって行われた。Warm up 活動については、INDにおいては一斉学習のスタイルで行った。一方、CL1, CL2 においては、協同学習のスタイルでの授

業を受けたことがない生徒であるため、まず協同の意義について説明を行い、その後グループごとに活動を行った。

DG1, DG2, DG3 については以下のような流れで授業を行った。

- 1) 本時のねらいをスライドで確認する
- 2) Warm-up 活動 〈IND：一斉, CL1/CL2：グループ〉
- 3) 資料の中の語彙（未習語／動詞の過去形）の確認
- 4) スライドの絵を見ながら英文を聞く
- 5) メモを取りながら英文を聞く
- 6) 〈IND〉個人で英文を再構築して書く  
〈CL1/CL2〉 グループで英文を再構築して書く  
(IC レコーダーにてグループ内の会話を録音)
- 7) 全体で確認
- 8) 振り返り

#### 4.2.4 文法テスト, 英文再構築の採点について

英語学習の効果については、事前テスト、事後テスト、2か月後の事後テスト（動詞の過去形についての文法テストと聞いた英文について1人で再構築するDG活動）を予告なしに実施した。文法テストについては、3種類の問題形式（適語選択、語順整序、英文を日本語に直す）を用いた28問のテストを準備した。そのうち過去形に関する問題の20問のみを採点対象とし、1問1点として採点を行うようにした。3回とも過去形に関する問題文は同じであるが、問題の順番を変えた。分析については、学習のスタイル（個別／協同）が文法（過去形）の習得に与える影響を分析するために、文法テストの点数を従属変数として（学習スタイル：IND・CL1・CL2） $\times$ （テスト：事前テスト、事後テスト、2か月後の事後テスト）の二元配置分散分析を行った。

英文の再構築については、Day 1で用いた英文について1人で課題に取り組むようにした。また、その採点については Ishikawa (1995) を参考に、書かれた英文の正しい節の中の語数について分析を行った。また、採点基準については、Burt (1975), Ishikawa を参考に（資料）のように定めた。

#### 4.2.5 DG 後の振り返りの調査

筆者が安永（2010）をもとに中学生用に作成した振り返り調査を3回のDGの後に実施した。この振

り返り調査は、授業全体、課題、そして活動についての生徒の意識や意欲について尋ねたものであり、15の質問から構成された。また、その裏面には、本時の活動について生徒が自由にコメントできる自由記述欄を設けた。そして、その自由記述については、(a) 英語について、(b) 資料の内容について、(c) 難しさについて、(d) クラス (IND) もしくは、グループ (CL) について、(e) 英語学習に対する意識・態度、(f) その他、と分類した。そして、その分析については、学習のスタイル（個別／協同）が学習意欲面に与える影響を分析するために、授業後の振り返り調査の回答を従属変数として（学習スタイル：IND・CL1・CL2） $\times$ （DG 授業回数：DG1・DG2）の二元配置分散分析を行った。なお、DG3を行った授業日のCL1の教室内の気温は33度を超えていた上に午前中にプール学習があった後の午後の授業であったため、生徒はかなり集中力に欠けていた。そこで、DG3の振り返り調査については分析の対象外とした。

#### 4.2.6 グループ内での会話の分析

CL1/CL2において、DGの活動中に生徒同士で英語学習に効果的なやり取りが行われているかを調査するために、DG活動中のグループでの会話はICレコーダーを使って録音した。ただし、先に述べたとおり DG3における学習環境が整わなかったため、DG3は分析の対象外とした。また、DG1での活動についてはグループでの活動の練習ととらえた。そこで、DG2についてのみ、Wigglesworth and Storch (2009) を参考にグループ内での会話について、(a) 課題についての確認、(b) 物語の内容についての話し合い、(c) 構成、構造について、(d) 言語に関すること (LREs)、(e) その他、に分類した。この中でも(d) LREs (Language-Related Episodes) は、学習者のその言語についての見識をもたらす (Swain, 1998) とされる。そこで、さらに LREs については、違う表現を探したり語句の意味を説明したりする L-LRE (Lexis-focus LREs)、語形や統語に関する F-LREs (Form-focus LREs)、そして、スペリングや句読法に関する M-LREs (Mechanics-focus LREs) に分類 (Wigglesworth & Storch) した。

## 5 結果

### 5.1 事前テスト

事前の文法テストの記述統計の結果は、表2にあります。そして、3クラスの文法テストの得点を分散分析で検討したところ表3のようになつた。分散分析の結果、 $F(2, 80) = 1.23, p = .298$ となり有意な差は見られなかつた。よつて、この調査を行う以前には過去形に関する文法の習熟度についてクラス間に差はなかつたと言える。

■表2：事前テスト（文法）記述統計

組	人 数	満 点	平均点	標準 偏差	95%信頼 区間		最 低 値	最 高 値
					下限	上限		
IND	25	20	12.56	5.24	10.36	14.04	4	20
CL1	29	20	13.83	5.37	11.78	15.87	2	20
CL2	29	20	11.55	5.93	9.3	13.81	1	20

■表3：事前テスト（文法）分散分析

変動因	SS	Df	MS	F	p
組	75.40	2	37.70	1.23	.298
誤差	2451.47	80	30.64		
全体	2526.87	82			

また、英文を書くことについてはDG1の資料を使って英文を再構築する活動を行つたところ表4のようになつた。また、分散分析の結果は表5のとおりであり、 $F(2, 80) = .19, p = .826$ となり有意な差は見られなかつた。よつて、文法の習熟度と同様に英文を

書くことについても、この調査を行う前にクラス間に差はなかつたと言える。

■表4：英文を書くことについての記述統計

組	人 数	平均点	標準 偏差	95%信頼 区間		最 低 値	最 高 値
				下限	上限		
IND	25	4.36	7.99	1.06	7.66	0	29
CL1	29	3.34	5.37	1.3	5.39	0	21
CL2	29	4.34	7.66	1.43	7.26	0	29

■表5：英文を書くことについての分散分析

変動因	SS	Df	MS	F	p
組	19.14	2	9.57	.19	.826
誤差	3984.86	80	49.81		
全体	4004	82			

### 5.2 事後テストの結果

#### 5.2.1 文法テスト

3回にわたるDG活動の後に行われた直後の事後テストとその2か月後の事後テストの結果は、表6のとおりとなつた。グラフ（図1）からわかるように、DG活動後も文法の習熟度に関してほとんど違いは見られなかつた。

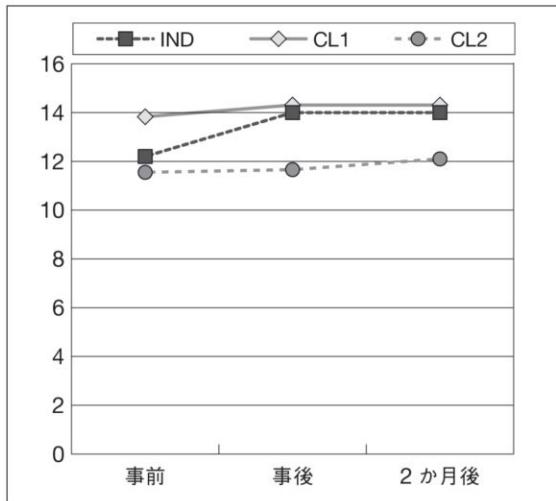
統計的に差があるかを調べるために二元配置の分散分析を行つた。すると、テストの主効果については、 $F(2, 160) = 5.25, p = .01$ となり有意差が見られたが、組の主効果、 $F(2, 80) = 1.45, p = .24$ および組\*テストの交互作用に有意差はなかつた（ $F(4, 160) = 1.20, p = .31$ ）。つまり、統計上はテストごと

■表6：3回の文法に関するテストの結果

組	人 数	満 点	事前テスト		事後テスト		2か月後の事後テスト	
			M	SD	M	SD	M	SD
IND	25	20	12.20	4.45	14.00	4.74	14.00	5.56
CL1	29	20	13.83	5.37	14.31	5.12	14.31	5.79
CL2	29	20	11.55	5.93	11.66	6.05	12.10	6.86

■表7：3回の英文を書くことについてのテストの結果

組	人 数	事前テスト		事後テスト		2か月後の事後テスト	
		M	SD	M	SD	M	SD
IND	25	4.36	7.99	12.00	14.09	9.56	11.84
CL1	29	3.34	5.37	17.21	17.27	12.90	14.76
CL2	29	4.34	7.66	11.93	17.82	12.72	19.51



▶図1：3回の文法に関するテストの点数の変化

の差があったが、その差は点数上からはほとんどなく、また協同、個別による差も見られなかった。

### 5.2.2 英文を書くことについて

英文を書くことについての事後テストの結果は表7とおりであり、それをグラフにしたもののが図2である。

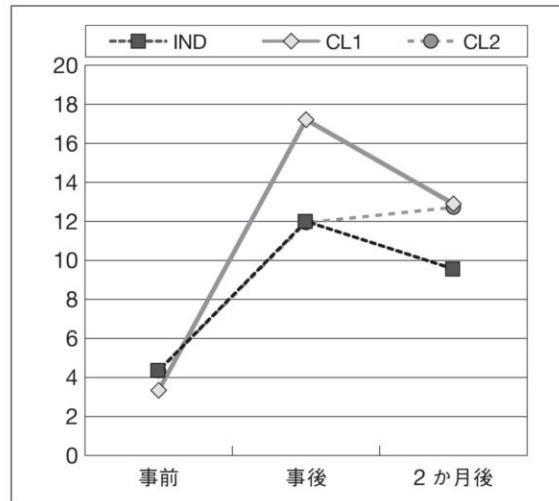
また、分散分析で検討したところ、テストの主効果については、 $F(1.83, 146.83) = 33.31, p < .001$ となり、有意な差が見られた。そこで、どのテストとどのテストの間に有意な差が見られるのかを調べるために多重比較を行ったところ、表8のようになった。

■表8：多重比較の結果

テスト	Sig. of F		
	IND	CL1	CL2
事前_事後	事前<事後	事前<事後	事前<事後
事前_2か月後	事前<2か月後	事前<2か月後	事前<2か月後
事後_2か月後	ns	事後>2か月後	ns

どのクラスにおいても事前テストと事後テスト、事前テストと2か月後の事後テストを比較すると点数は有意に伸びていた。一方、事後テストと2か月後の事後テストを比較した場合は、INDとCL2においては有意な差が見られなかったが、CL1については点数が有意に下がっており、CL1のクラスの生徒は、学習したこと2か月後まで保持できなかつたと言える。

また、学習スタイルの主効果  $F(2, 80) = .29, p =$



▶図2：3回の英文を書くことについての結果の変化

.749, 学習スタイルとテストの交互作用  $F(3.67, 146.83) = 1.78, p = .141, \eta_p^2 = .04$  には有意な差が見られなかった。ただ、グラフからもわかるように、2か月後の CL1 の値は事後テストに比べて有意に下がってはいるものの CL2 とほぼ同じ値であり、個別学習である IND よりも高い値であった。

### 5.3 アンケート調査の結果

生徒の意欲面についての協同学習と個別学習の違いを見るために3回のDGの授業の終わりに15項目からなるアンケート調査を実施した（表9）。ただ、授業を行った7月の気温は33度を超えて、強風のため窓を開けることもできない日々が続き、教室内の学習環境は劣悪であった。さらに、先にも述べたが、CL1についてはDG3の授業は給食後の5時間目にあったのだが、その日の午前中には体育の授業でプール学習を行っており、多くの生徒は集中力を保つことができなかった。そこで、DG3のアンケート調査も同様に分析から外すこととした。また、DG1については、生徒たちにとって初めてのDG活動になったため、練習として扱い、アンケートの分析にはDG2のみについて行うこととした。

生徒は15個の各質問項目について、最も当てはまる数字を5（とてもよく当てはまる）～1（全く当てはまらない）から1つ選び、記入していく。分散分析を行って有意な差があるかどうかを調べたが、どの項目についてもクラス間で有意な差は見られなかった。ただし、数値だけを見ていくと以下のような傾向が読み取れる。項目1～5は「本時の授業全体」に関する内容であったが、どの項目につい

ても CL2 の値が最も高く、次は CL1、そして IND と続いた。項目 6~10 は「本時の課題」についての質問項目であるが、項目 7 についての平均値は CL1 が一番低かったがその値は 3 クラスともほとんど変わらなかった。それ以外の項目の平均は CL2、CL1、IND の順に高かった。項目 11~15 は「本時のクラス／グループでの活動」についてであったが、

項目 13において、CL1 の平均値が IND よりもわずかに低く、項目 15 では IND と CL2 の平均値が同じであったが、それ以外はここでも CL2、CL1、IND の順に高かった。これらのことから、全般的に個別で活動した IND よりもグループ活動を取り入れた CL1/CL2 の平均値の方が高かったと言える。

■表 9：振り返りのアンケート調査の結果

	Items	Class	Mean	SD	Median	Mode
1	今日の授業の目的を授業の初めによく理解できましたか。	IND	3.64	1.04	4	3
		CL1	3.93	1.00	4	5
		CL2	4.03	1.15	4	5
2	指導者の説明や指示は明確でしたか。	IND	4.12	0.97	4	4 / 5
		CL1	4.14	0.79	4	4 / 5
		CL2	4.31	0.85	5	5
3	あなたは、授業内容に興味・関心が持てましたか。	IND	3.56	1.04	3	3
		CL1	3.86	0.99	4	3 / 5
		CL2	4.00	1.16	4	5
4	あなたは、授業中に真剣に考えましたか。	IND	3.88	1.13	4	5
		CL1	3.90	0.82	4	4
		CL2	3.97	1.12	4	5
5	あなたは、授業内容を理解できましたか。	IND	3.68	1.03	4	3
		CL1	3.90	0.82	4	4
		CL2	3.93	1.13	4	5
6	あなたは、この時間の活動に意欲的に参加できましたか。	IND	3.52	1.12	3	3
		CL1	3.86	1.06	4	5
		CL2	4.00	1.13	4	5
7	あなたは、課題に真剣に取り組むことができましたか。	IND	3.92	1.08	4	5
		CL1	3.90	1.01	4	5
		CL2	3.93	1.10	4	5
8	クラス／グループの仲間は、この時間の活動に意欲的に参加できましたか。	IND	3.76	1.01	4	4
		CL1	3.90	0.90	4	3
		CL2	4.21	0.86	4	5
9	あなたは、クラス／グループでの活動に貢献できましたか。	IND	3.24	0.97	3	3
		CL1	3.41	0.95	3	3
		CL2	3.48	1.24	4	4
10	クラス／グループの仲間は、活動に貢献できましたか。	IND	3.96	0.93	4	4
		CL1	4.00	0.89	4	4 / 5
		CL2	4.24	0.83	4	5
11	あなたは、クラス／グループ活動でリラックスしていましたか。	IND	3.88	1.17	4	5
		CL1	3.97	1.09	4	5
		CL2	4.03	1.18	4	5

	Items	Class	Mean	SD	Median	Mode
12	あなたは、クラス／グループの仲間と親しくなれましたか。	IND	3.64	0.99	3	3
		CL1	4.00	1.10	4	5
		CL2	3.93	1.00	4	5
13	あなたは、クラス／グループの仲間を信頼していますか。	IND	3.80	1.00	4	3
		CL1	3.72	1.25	4	4
		CL2	4.03	0.82	4	4 / 5
14	あなたは、このクラス／グループでの活動が好きですか。	IND	3.36	1.22	3	3
		CL1	3.72	1.19	4	4
		CL2	3.83	1.04	4	5
15	あなたは、メンバーから認められていると思いますか。	IND	3.24	1.05	3	3 / 4
		CL1	3.41	1.05	3	3
		CL2	3.24	1.12	3	3 / 4

## 5.4 生徒が書いた自由記述の内容

振り返りのアンケート調査では、15項目の質問項目の他に生徒が授業の中で気づいたことを自由に書く欄を設けた。それを分類したところ、表10のようになつた。

■表10：自由記述についての分類

項目	IND	CL1	CL2
英語の表現について	9	8	15
話の内容について	2	5	6
クラス／グループについて	0	4	7
難しさについて	2	4	9
英語学習に対する態度	4	4	8
合計	17	25	45

どのクラスについても、「英語の表現」について気づいたことを書いている生徒が一番多く見られた。一方、協同学習を行ったクラスはグループ活動についての記述が見られたが、個別学習を行ったINDでは、クラスの仲間にに対する記述はなかった。以下に自由記述の一部を抜粋する。

### 英語の表現について (n = 32)

- 過去形や文の構成について知ることができた。(IND)
- 昨日は全然わからなかったけど、少しだけ英文が書けるようになった。(IND)
- 過去形、ちょっと難しい。(CL1)
- 聞き取りが難しい。(CL1)
- 今日はスペリングのミスやbe動詞の書き忘れな

ど小さいミスをたくさんしてしまいました。(CL2)

- 英文の書き方が少しあわかった気がする。(CL2)

### 内容について (n = 13)

- 昨日よりも理解することができた。(IND)
- 聞いているときに誰が言っていることか、と識別することが難しかった。(CL1)
- この絵本があるなら読みたいです。絵も面白い。(CL1)
- 前回出でていた人が出てこなかった。(CL2)
- 登場人物が、おっちょこちょい。(CL2)

### グループでの活動について (n = 11)

- 昨日よりグループ内で話し合い活動ができたのでよかったです。(CL1)
- ほとんど班の人に任せてしまった。(CL1)
- グループ内での話し合いが少ないのを改善したいです。(CL2)
- 今日はグループ活動がとても楽しかったです。みんなで話し合って、ちゃんと協力できたと思います。(CL2)

### 難しさについて (n = 15)

- やっぱり英語は難しい。放送に追いつかない。(IND)
- 難しい。もっと書けるようにしたい。(CL1)
- 聞いた英文をそのまま書くだけで、どうしたらうまく話をまとめて書けるかがわからない。(CL2)

#### 英語学習に対する態度 (*n* = 16)

- わからない単語が多くて困ったのでしっかり復習したいです。(IND)
- 英文がわからっていても単語のスペルがわからぬのがあったので単語を練習する(CL1)
- 単語などがいまいちだったので、次回は単語がもっと書けるようにしたいです。(CL2)

#### 5.5 グループ活動の様子

協同学習が行われた CL1 と CL2 ではグループ学習の間にどのような話し合いを行っているかを知るために、グループ学習の間の会話は IC レコーダーを用いて録音を行った。その後、振り返りのアンケート調査と同じく DG2 の会話を書き起こし、その内容について以下のように分類した。

■表11：グループ活動中の会話についての分類

Episodes	<i>n</i>	%	Min	-	Max
タスクに関すること	9	1.22	0	-	3
内容について	386	52.16	4	-	42
構造について	8	1.08	0	-	3
LREs	195	26.35	0	-	36
グループ活動について	62	8.38	0	-	9
その他	80	10.81	0	-	15
Total	740	100			

生徒同士のやり取りの中で一番多かったのは、話の内容についてであった。以下に会話の一部を引用する。

#### 引用1 (CL1 Group 9)

- 49 K 水着忘れて  
50 N 水着を探した  
51 K 探した、でもなかった  
52 N 彼は泳ぐことができなかつた  
53 K トランクスを忘れて泳ぐことができない  
54 H そういうことか

引用1では、K と N が話の内容について確認をしている。すると、話の内容を理解できていなかつた H が2人のやり取りを聞いて理解できた、という例である。Hにとって、K と N とのやり取りは

足場かけ (scaffolding) となったと言える。

次の引用も足場かけの1つと言えるだろう。

#### 引用2 (CL1 Group 2)

- 45 K Sorryって言っていたよ  
46 Ko 看板にも赤い字で書いてあったよ  
47 S 書いてあった

K と Ko の2人で、登場人物が申し出たことについて断られたことを確認している。そこに S も加わり、注意深くスライドを観察していた Ko と S は掲示物にもそう書いてあったと発言している場面である。このように授業の中でお互いに観察したりよく聞いたりすることで、内容や状況についての確認が行われ、内容理解が深められることも可能である。

次にグループ活動についてのやり取りの例を引用する。

#### 引用3 (CL2 Group 3)

- 21 E Tちゃん書いて、書かないと…  
22 O 寝てたらだめだよ  
23 E 書こうぜ  
24 T ああ…

T は英語に苦手意識を持っている生徒である。このときも顔を下に向け、活動に参加をしていないような状態であった。授業の初めに協力して活動するよう指導された生徒たちであるが、このグループのようにメンバーに積極的に声をかけて活動に参加するよう促す場面も見られた。

#### 5.6 LREs

4.2.6で述べたとおり、グループ活動中の LREs は、違う表現を探したり語句の意味を説明したりする L-LRE、語形や統語に関する F-LREs、そして、スペリングや句読法に関する M-LREs に分類する。そして、その出現率を調べたところ表12のとおりであった。

■表12：グループ活動中の LREs の分類

	<i>n</i>	%	<i>Min</i>	-	<i>Max</i>
L-LRE	101	51.79	0	-	25
F-LRE	46	23.59	0	-	13
M-LRE	48	24.62	0	-	10
Total LREs	195	100			

表12からもわかるように、出現率が一番高いのがL-LREsである。さらにその内容を分類すると表13のような出現率と出現回数となった。

■表13：L-LREsについての分類

Episodes	<i>n</i>	%	<i>Min</i>	-	<i>Max</i>
名詞の選択	22	21.78	0	-	4
動詞の選択	67	66.34	0	-	20
句について	3	2.97	0	-	3
語の接続について	4	3.96	0	-	2
その他	5	4.95	0	-	1
Total	101	100			

表13からもわかるとおり、やり取りが一番多かったのは動詞の選択についてであり、特に語形について話し合っていた。以下にそのやり取りの一部を引用する。

#### 引用4 (CL2 Group 7)

- 7 F 私、思うんだけど、ここにある単語を使うんじゃない？
- 8 S take なんて使ってないじゃない
- 9 F ううん、「連れてきた」で使っていたよ
- 10 S 誰が？
- 11 F おかあさん
- 12 S ああ…
- 13 E His mother って書いていいの？
- 14 F His mother took 「連れていった」だから took

授業の初めに、動詞の過去形についての指導を行ったが、上の引用の中でFはそのプリントを利用して英文を組み立てることを提案し、さらに過去形を使うことを確認している場面である。筆者は授業の初めに本時の資料に出てくる動詞とその過去形を確認しワークシートも渡した。ただし、Fのように自分たちの活動に使用するグループは少なかつた。

た。

F-LREsとM-LREsはほぼ同数である。F-LREsの内容について分類したものが表14である。

■表14：F-LREsについての分類

	<i>n</i>	%	<i>Min</i>	-	<i>Max</i>
動詞の形と時制	20	43.48	0	-	11
冠詞	4	8.70	0	-	2
前置詞	10	21.74	0	-	4
代名詞	8	17.38	0	-	4
統語的な内容	4	8.70	0	-	2
Total	46	100			

以下にその様子について、グループでのやり取りを引用する。

#### 引用5 (CL2 Group 6)

- 17 K 彼はトランクスを探した、しかし could not find できなかったじゃん、動詞は過去形にする？ どっち？ 原形？
- 18 N 原形だよね。could not find ... them か？ it か？
- ...

引用5においてKは、助動詞couldの後の動詞が原形になるか過去形になるかを確認したところ、Nは、それに対し、「原形を使う」と言っている場面である。

一方、その直後に「水泳用のパンツ」を単数形のitにするか、それとも複数形のthemにしたらいいか、とNがつぶやいているが、それに対する答えはなかった。このようにグループ活動中の疑問が処理されないままであることも少なくない。

また、引用6のように話し合いの中で誤って認識されてしまうこともあった。

#### 引用6 (CL1 Group 7)

- 25 S His mum took
- 26 K 連れてきた
- 27 S His mum was took これって変？
- 28 K いいんじゃない
- 29 S いいんだよね。His mum was took ...

「連れてきた」と過去の出来事を表すのに、be動

詞の過去形と一般動詞の過去形の2つを同時に用いることに不安を感じたSは、グループのメンバーに確認をしたが、他のメンバーも正しい知識が不足していたため、間違った理解をしてしまった例である。

以上のように、録音されたグループ学習でのやり取りからは、生徒が課題について話し合っている様子を確かめることができた。ただし、正しい解決ができないことや間違った理解をされる場面、そしてさらには話し合いに参加しない生徒や課題についての話し合いから話題がそれてしまって無駄話になってしまふグループも見られた。

## 6 考察

### 6.1 協同学習の効果について

動詞の過去形についての文法テスト（事前、事後、2か月後）を個別学習クラスと協同学習クラスで行い、その比較をしたところ、どのクラスにおいてもほとんど得点の伸びはなかった。また、英文を書くことについては、生徒が書いた英文の正しい節の中の語数によって比較を行った。そして、個別学習、協同学習のすべてのクラスにおいて、事前テストと事後テスト、事前テストと2か月後の事後テストを比較した結果、数値が有意に伸びていた。一方、事後テストと2か月後の事後テストを比べると、協同学習クラス(CL1)では有意に点数が下がった。これらの結果から、協同学習が外国語としての英語学習にも効果的である(Lin, 2010; Yeh, 2004)とされるが、本研究ではその有効性について検証することはできなかった。その理由について考えてみたい。

Lin (2010)では、協同的なグループ活動を妨げる原因として、(a)教師が協同学習に不慣れであること、(b)生徒が協同学習に無責任な態度で臨むこと、(c)あいまいな評価規準、を挙げている。また、McDonell (1992)は、協同学習の授業の中で教師は少なくとも授業について、(a)進行し、(b)観察し、(c)授業を創造し、(d)調査し、そして(e)変化をもたらす役割を果たさなくてはいけないとしている。つまり、協同学習では教師は単に知識を与えるだけではなく、明確で適切な指導によって生徒の学びの過程を促進する役割を果たすことになる。

ところが、授業の中で実際にこのような役割を果

たすことは、かなり困難であった。Shimazoe and Aldrich (2010)は、協同学習においては教師が生徒の活動を導き、観察し、さらにはグループ学習を組み立てる際に重要な役割を果たしていると言っている。筆者も毎回の授業の始めに本時の目標をできるだけ短時間でスライドを用いて明示した。そして、その後に協同的な話し合いができるような雰囲気を作る練習を行ったが、この協同的な雰囲気を作る練習は短時間で効率的に進めることは難しく、DG2からはこの練習の実施をやめている。また、各グループの観察を試みたが、メモを取ることができなかったり必要以上に介入してしまったりすることもあるなど、グループの観察が不十分であったと考えられる。その他に、グループ活動を促進するような明確な評価規準を設けることもできなかった。以上のことから、協同学習にはこれまでの一斉学習とは異なった教師の役割が必要であり、教師自身がそれらの役割を十分に果たすことができなかったと言える。

もちろん経験が不足しているのは教師だけではない。生徒の協同学習についての経験不足や知識の不足も大きいと思われる。

ただし、正しい節の中の語数に注目した場合は、2か月後の事後テストの数値は協同クラス1, 2とともに個別学習のクラスの数値よりも高かった。このことから、今後さらに継続的に協同学習を進めることにより、英文を書くことについての効果が見られる可能性があるとも考えられる。

### 6.2 協同学習の英語学習の意欲面への影響

DG2の後の振り返りのアンケート調査からは、個別学習と協同学習の学習スタイルによる統計的な差は見られなかった。しかし、表全般からもわかるように、その数値は個別学習クラスよりも協同学習クラスの方が全般的に高い数値であった。また、自由記述を見ると、協同クラスの生徒はグループのメンバーに感謝の気持ちを持っていたり、協同的な活動の重要性に気づいていたり、また協同的な活動を楽しんでいる様子が書かれていた。一方、個別学習では生徒同士のやり取りはほとんど行われない(Yeh, 2004)と言われるように、このような記述は個別学習クラスには見られなかった。それに対して、協同学習は、グループのメンバーと意見のやり

取りを促進する。つまり、協同学習は生徒が意見を交換することを奨励し、将来職業に就いたときに役立つ力を育成する (Johnson, Johnson & Stanne, 2000) とも言える。

しかし、今回の協同学習についての調査は期間が短すぎた。自分の意見を明確にそしてできるだけたくさん述べることや、その意見に口を挟まないでよく聞くこと、その一方で話すときは独占しないようすることや、静かなメンバーに発言を促すなどの協同学習のスキルは、教師ばかりでなく生徒にも必要である。本研究では、話し手の言葉にときにはうなずいたりしながら、ただし口を挟むことなく傾聴することを授業の中で練習することを試みたが、今回の実践の中でそれを身につけることは困難であった。そもそも英語の授業時間内に時間を割いて協同のスキルを身につけようとするのは、その時間に目標とする言語目標に触れる時間を減らすことになってしまう。協同学習は小グループでの協同のスキルを身につけることが必要である (Johnson & Johnson, 1987) とあるが、それを教科の学習時間の中で身につけていくことは難しく、短期間の協同学習の授業では身につくものではないと言える。そのため、今回の調査においては、協同学習と言いながら単なるグループ学習で終わってしまった可能性が大きい。時間的な制約の点から、英語の授業だけで協同学習のスタイルを確立することは難しいことが明らかになったと言える。

### 6.3 協同学習クラスでのグループの中のやり取り

DG をタスクとして取り入れたのは、英文を再構築する中で生徒が文法に気をつけるだろうということを考えてのことだったが、グループでのやり取りを分析したところ、Mayo (2002) が指摘しているとおり、生徒は文法に気をつけて英文を再構築することよりも話の内容を理解することに多くの時間をかけていたことが明らかになった。

グループ活動の中では、生徒同士がお互いに意見を交換し、知識を高め合う様子が見られた。また、予想していたよりも注意深く英語を聞き取ったり、スライドの絵を詳しく観察している様子も見られたり、活動に参加できていない生徒に対して声を掛け合う様子も見られた。これらのことから Pishghadam and Moghaddam (2011) が指摘する

ように、グループ活動は学習者の認知面や情意面に有効な活動であると考えられる。つまり、グループ活動によって生徒はより活発に活動し、協同学習によって学習者はクラス内のやり取りを促進させる (Yeh, 2004) と言える。しかし、話し合いに参加できない生徒も少なくなかったし、1~2人の生徒がほとんど話しているグループも見られた。また話が課題からそれてしまい無駄話になってしまったグループもあった。このようなことからグループ活動は、教師が質的にも量的に詳しく述べていく必要があると言える (Pishghadam & Moghaddam)。つまり、グループ活動は簡単に十分な機能が發揮できるものではなく、教師の適切な介入が必要であり、教師の管理の下で活動が促進されることを認識しなくてはいけないと見える。

一方、自由記述から見てみると、多くの参加者が小グループでの活動を支持している。先行研究にもあるように一斉指導と合わせながら、適宜小グループでの活動を入れていくことで生徒の学習意欲も高まるのではないかとも考えられる。

## 7 結論と今後の課題

本研究では、過去形の習得や英文を書くことについて協同学習による明確な効果は見られなかった。また、生徒は協同学習に好意的ではあるが、気象条件などの環境面の影響を受けやすかったり、生徒の学習意欲などが話し合いに大きく影響したりするなどの問題点が見られた。協同学習は生徒主体での学習形態であり、生徒自身が意欲的に学べることから効果的な学習が期待できるように思えるが、日本の中学・高校での教科教育においてはまだその効果が明確に示されていない。「理想的な教育で一見良さそうだと見えるものほど、実は高度な技術や高度な内容を伴う」(刈谷・増田, 2006, p.63) とも言えるかもしれない。安易に取り入れるのではなく、今後ともその効果について、タスクを精選しながら長期間にわたって研究を進めていく必要があると言えるだろう。

また、協同学習は他教科、他領域と連携をしながら研究を行っていくなど教科の枠を越えて研究を進めることもできる。それによって教員同士の協同研究(研修)も促進され、学校運営に効果的な面が見

られるようになるなどの効果も期待できると考えられる。今後、他教員や他教科領域と連携しながら協同学習を進めていく中で、さらに協同学習の効果を検証していきたい。

一方、教育現場で生徒を目の前にしたときに英語教師として痛感するのは、学術的な研究ばかりではなく、協同学習のように、より教室現場に近い実践的な研究の必要性である。このような研究は普遍性に欠けるものであるかもしれないが、質、量の両面からの分析を行いながら研究を進めていくことで、現場に即した研究になるだろうと考えている。

## 参考文献 (\*は引用文献) .....

- \* Apple, M.T. (2006). Language Learning Theories and Cooperative Learning Techniques in the EFL Classroom. *Doshisha Studies in Language and Culture*, 9, 277-301.

\* Bossert, T.S. (1988-1989). Cooperative activities in the classroom. *Review of Research in Education*, 15, 225-250.

\* Burt, M.K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9, 53-63.

\* Chen, K.P. (2005). The Effects of Cooperative Learning on Vocational High School Students' English Reading (Master's thesis). Retrieved from <http://203.64.120.207/ETD-db/ETD-search/getfile?URN=etd-0704105-153652&filename=etd-0704105-153652.pdf>

\* Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (2nd ed.) (pp. 27-50). Oxford: Oxford University Press.

\* Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19, 1-23.

\* Fung, Y.M. (2010). Collaborative Writing Features. *RELC Journal*. doi: 10.1177/0033688210362610

\* Ghaith, G.M., & Yaghi, H.M. (1998). Effect of cooperative learning on the acquisition of second language rules and mechanics. *System*, 26, 223-234.

\* Gillies, R.M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group Learning. *Learning and Instruction*, 14, 197-213. doi: 10.1016/S0959-4752(03)00068-9.

\* Ishikawa, S. (1995). Objective measurement of low-proficiency EFL narrative writing. *Journal of Second Language Writing*, 4, 51-69.

\* Ismail, L. & Samad, A.A. (2010). The Effects of Tasks on Language-Related Episodes (LREs) During Focus-on-Form Instruction. *Language Education in Asia*, 1, 88-98.

\* Jacobs, G. (1998). Cooperative learning technique in reading instruction. Retrieved from ERIC database. (ED 432739)

\* Jacobs, G., & Small, J. (2003). Combining dictogloss and cooperative learning. *Reading Matrix*, 3, 1-15.

\* Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

\* Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15-29. doi: 10.1007/s10648-006-9038-8

\* Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Stanne, M.B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. Working paper, University of Minnesota.

\* 金子元久.(2006).「学力問題と学校」. 基礎学力シンポジューム. <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/coe/sympopaper/kaneko2006.pdf>

\* 刈谷剛彦・増田ユリヤ.(2006).『欲張りすぎるニッポンの教育』. 東京: 講談社現代新書.

\* Kowal, M., & Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, 3, 73-93.

\* Lin, L.L., (2010). Perspectives of teachers and students toward cooperative learning jigsaw tasks in Taiwanese classrooms' (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.

## 謝辭

本研究の機会を与えてくださいました（財）日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方に厚くお礼申し上げます。特に池田央先生には貴重なご助言を賜りました。深く感謝申し上げます。

また、筑波大学大学院の平井明代先生と平井先生のゼミ生である学生の方々からも貴重なご示唆をいただきましたことに心からお礼を申し上げたいと思います。

そして末筆ではありますが、本調査の実施に際して意欲的に活動をしてくれた生徒の皆さんはもちろん、本調査が行われた当時の横田利輝校長をはじめとする勤務校の先生方のご理解とご協力に対し、改めて感謝申し上げます。ありがとうございました。

- \* Lin, M. (2009). Effects of Cooperative Learning on the Oral Proficiency of Chinese Students in the Tertiary-level EFL Classroom (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/8941/1/2009linmxedd.pdf>
- \* Maher, L. (2010). Strategies to Increase Participation in Cooperative Learning Groups. Retrieved from ERIC database. (ED 512114)
- \* Mayo, M. (2002). The effectiveness of two form-focused tasks in advanced EFL pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics*, 12, 156-175.
- \* McDonell, W. (1992). The role of the teacher in the cooperative learning classroom. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book* (pp.51-64). New Jersey: Prentice Hall Regents.
- \* 文部科学省. (2011). 「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的な施策」. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/23/07/1308888.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/07/1308888.htm)
- \* Nabei, T. (1996). Dictogloss: Is it an effective language learning task? *Working Papers in Educational Linguistics*, 12, 59-74.
- \* Nassaji, H. (2002). Towards integrating form-focused instruction and communicative interaction in the second language classroom: some pedagogical possibilities. *The Modern Language Journal*, 84, 241-250.
- \* 西島央. (2006). 「学習基本調査の結果からみえること」. ベネッセ教育開発センター. [http://benesse.jp/berd/center/open/report/gakukihon4/hon/pdf/chu/data\\_02.pdf](http://benesse.jp/berd/center/open/report/gakukihon4/hon/pdf/chu/data_02.pdf)
- \* Oxford, R.L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81, 443-456.
- \* Pederson, S. (2009). Pre-service teacher's reflections on a repeated dictogloss activity. *Departmental Bulletin paper*, 58, 111-120.
- \* Pishghadam, R., & Moghaddam, M.M. (2011). Group work in EFL children's classes: A qualitative study. *Theory and Practice in Language Studies*, 1, 622-629. doi: 10.4304/tpls.
- \* Qin, J. (2008). The effect of processing instruction and dictogloss tasks on acquisition of the English passive voice. *Language Teaching Research* 12, 61-82.
- \* 酒井英樹. (2010). 「中学生の英語学習状況と学習意欲」. ベネッセ教育開発センター. [http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu-eigo/hon/pdf/data\\_06.pdf](http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu-eigo/hon/pdf/data_06.pdf) ED512114.
- \* Samana, W. (2010, December). *Investigating student-student scaffolding interaction during collaborative tasks*, 127-132. Paper presented at the ALAK 2010 Annual Conference, Korea University, Seoul, Korea.
- \* 関田一彦・安永悟. (2005). 「協同学習の定義と関連用語の整理」. 『協同と教育』第 1 号. 10-17.
- \* Shak, J. (2006). Children using dictogloss to focus on form. *Reflections on English Language Teaching*, 5, 47-62.
- \* Shimazoe, J., & Aldrich, H. (2010). Group work can be gratifying: Understanding & overcoming resistance to cooperative learning. *College Teaching*, 58, 52-57. doi: 10.1080/87567550903418594
- \* Storch, N. (1998). Classroom-based study: insights from a collaborative text reconstruction task. *ELT Journal*, 52, 291-300.
- \* Storch, N. (1999). Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System*, 27, 363-374.
- \* Storch, N. (2001). How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. *Language Teaching Research*, 5, 29-53.
- \* Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52, 119-158.
- \* Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153-173.
- \* Storch, N. (2011). Collaborative writing in L2 contexts: processes, outcomes, and future directions collaborative writing is the joint production of a text by two or more writers. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 275-288. doi: 10.1017/S0267190511000079
- \* Sugie, S. (1995). Cooperative learning in Japan. In B. J. Shwalb & D.W. Shwalb. (Eds.) *International Journal of Educational Research: Cooperative learning in cultural context*, 23, 213-225.
- \* Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty, and J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.64-81). New York: Cambridge University Press.
- \* Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (2nd ed.) (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- \* Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- \* Swain, M. & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the use of the first language. *Language Teaching Research*, 4, 251-274.
- \* Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Research pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 99-118). Harlow, Longman:

- Pearson Education.
- \* Tsay, M., & Brady, M.(2010). A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10, 78-89.  
Retrieved from  
[https://www.iupui.edu/~josotl/archive/vol\\_10/no\\_2/v10n2tsay.pdf](https://www.iupui.edu/~josotl/archive/vol_10/no_2/v10n2tsay.pdf)
- \* Wajnryb, R.(1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- \* Watanabe, Y. & Swain, M.(2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: collaborative dialogue between adult ESL learners.
- \* Language Teaching Research, 11, 121-142.
- \* Wigglesworth, G. & Storch, N.(2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26, 445-466.
- \* 安永悟.(2010).「活動性を高める授業づくり 協同学習のすすめ ① 活動性の高い授業に向けて」.『看護教育』. 51, 316-321.
- \* Yeh, YC.(2004). Students' perceptions of cooperative learning methods in one senior high school EFL classroom in Taiwan(Master's thesis). Retrieved from <http://ethesys.lib.mcu.edu.tw/ETD-db/ETD-search/getfile?URN=etd-0305105-121500&filename=etd-0305105-121500.pdf>

## 資料 ..... 誤りについて

誤りについては、グローバルエラー（文全体の意味が理解できないような誤用）とローカルエラー（文全体の意味が理解できるが、文の一部に生じるような誤用）に分けてグローバルエラーのみを誤りとする。

- 1) Global errors (コミュニケーションを妨げるもの) は誤りとする。
  - a. Sentence connector (接続詞、前置詞) の抜け、間違い、違う場所に書かれているものは、誤りとする。
  - b. 動詞の間違いは誤りとする。
- 2) Local errors (著しくコミュニケーションを妨げないもの) についての誤りは、無視する。
  - a. 句読法 (カンマ、ピリオド) は無視。
  - b. スペリングは、教科書で学習していないものの間違いは、正誤を付けない。
  - c. 名詞 (名前など) は、日本語で書いてあっても音が再現できていれば誤りとしない。未習の単語で日本語のままのものは、誤りとせず、カウントもしない。
- 3) その他
  - a. 空所 (抜け) のある節、もしくは完全ではあるが誤って主語や動詞が抜けているものは節とするが、正しくないものとする。
  - b. カンマで節が結ばれたとき、2番目の節を不正確とする。
  - c. 縮約形 (can't, won't, didn't) は 2 語と数える。誤って分割された語 (news paper) は 1 語と数える。

# 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

**概要** 本研究では、第2言語習得研究で注目されているTask Based Language Teaching (TBLT) の理論を基に、より中学校段階の英語学習者に適しているとされるTask Supported Language Teaching (TSLT) の理念 (Ellis, 2009; 高島, 2000, 2005) を基礎とした英語指導を実践する。中学3年生を対象に設定したTSLTシラバスにおいて、7月、10月、12月、2月と計4回の「タスク活動」を実施した。「タスク活動」に取り組む学習者の発話を録音し、学習者自身に振り返らせ、指導者は発話と共に通して見られる誤り等を分析し、学習者自身の「気づき」を重視しながらフィードバックとしての文法指導を行った。学習者がタスク活動の最中にやり取りするメッセージの中心となる「過去形」と「現在完了形」の正確かつ適切な使用に着目しながら、シラバスの根幹となる、①文法指導→②タスク活動→③フィードバックとしての文法指導、という指導手順の有効性を授業実践を通して検証した。

## 1 はじめに

旧学習指導要領（平成14～23年度）施行後、多くの中学校英語指導の現場において、言語活動が授業に取り入れられるようになってきた。これは、知識の獲得だけでなく、実際に英語を使う場を提供することで、学習者に英語でコミュニケーションを図ろうとする姿勢を身につけさせることをめざしてのことであると考える。

そしてその言語活動を含む授業は、PPP (Presentation – Practice – Production) の指導手順

に則ったものであることが多いようである。現行の学習指導要領施行下、実践的なコミュニケーション能力につながる言語活動を充実させることが重要である。そのためには、PPPの指導手順のProductionの段階で学習者が取り組む言語活動を、未体験の場面設定の中で既習の表現を使い分けながらメッセージを伝え合うような、実践に近いものにする必要があると考える。

筆者が本研究のテーマであるTSLT (Task Supported Language Teaching (Ellis, 2009)) という指導理念、特にその中心にある「タスク」に注目したのは、「タスク」が学習者に「使用 (Use) の場面」を意識させ、「タスク」に取り組む学習者の間でなされる「メッセージのやり取り」や、課題達成に向けてなされる「交渉」が、実践的に英語を使う場面を学習者に提供し、英語運用能力を育成できる言語活動であると考えるからである。

## 2 TSLT シラバスについて

### 2.1 TBLT と TSLT の違い

1990年代より「タスク」をシラバスの軸とし、言語学習を促進しようとするTBLT (Task Based Language Teaching) について研究が進んでいる (高島, 2010)。それは、第2言語習得において、タスクという言語活動の中で言語による意味のやり取り (交渉) やそれに付随するフィードバックが言語習得を促進し (Ellis, 2009), 相手に理解してもらうように発話しようと努力することが第2言語の発達のために重要であるからである (Swain, 1985,

2005)。しかし、日本のような教室外でのインプットやアウトプットが十分でない EFL 環境においては、TBLT シラバスよりも、文法指導の内容と言語活動を両立させ、必要に応じて「タスク的な言語活動」を取り入れる TSLT (Task Supported Language Teaching) シラバスが有効であるとされている (Ellis, 2009; 高島, 2000, 2005)。

また、文法構造別に構成されている検定教科書を中心とした指導が展開される中学校においては、使用する文法構造が指定される Focused Task である「タスク活動」(高島, 2000, 2005) を既習文法構造を総合的に用いる発展的な Production 活動として取り入れる TSLT シラバスが現実的かつ有効であると考える。

## 2.2 「タスク」と「タスク活動」

「タスク」には、目標を達成するためにやり取りするメッセージの内容も使用する文法構造もすべて発話者が自由に選択する Unfocused Task と、それがある程度指定されている Focused Task の 2種類がある。TSLT シラバスで学習者が取り組む「タスク活動」は、Focused Task のカテゴリーに属し、さらに下位区分された、言語構造を学習者に意識させる Structure Based Task の一種である (高島, 2000, 2005)。

「タスク活動」では、学習者がメッセージのやり取りをするために用いる文法構造がある程度指定されるだけでなく、中学生のように英語運用能力が限られている場合でもタスク（達成すべき課題）を到達しやすいように、活動に段階を追った指示が与えられている。活動シートに記載された指示（資料 1）は、指導者が求める文法構造を学習者が使うように工夫されたものになっている。また各指示は、日本語をそのまま英語に直すようなものではなく、学習者が会話を進めるためのヒントとしての役割を担う暗示的なものになっているので、メッセージをやり取りする上での自由度を残しており、「タスク」に近い効果が期待できると考える。

その他の「タスク」と「タスク活動」との違いを表 1 に示す。「タスク活動」では、2つ以上の文法構造を比較しながら使うことが求められ、また、活動を興味深いものにし動機づけに重きが置かれており、英語学習入門期の中学生に適していると考える。

■表 1：「タスク (Task)」と「タスク活動 (TA)」の主な特長の比較 (高島, 2005, p.11)

特徴	Task	TA
1. 意味内容の伝達に重きを置く	○	○
2. 活動目標の達成（過程）に重きを置く	○	○
3. 情報の授受・交換の有無	○	○
4. 情報（量）の差	○	○
5. 段階を追った指示の有無	×	○
6. モデルダイアログ、または、使用する文法構造などの指定の有無	×	×
7. 2つ以上の文法構造の比較の有無	○	○
8. 意味のやり取りの有無	○	○
9. 活動や得られる情報に対する興味、動機づけに重きを置く	○	○

(注) 表中の○○の印は、各項目の必要条件を表し、○は必須、○はある方が望ましい、×は不要であることを示している。

## 2.3 TSLT シラバスと従来型シラバスの指導手順の違い

本研究で設定した TSLT シラバスにおいてタスク活動を中心に実践する指導手順と、旧学習指導要領施行下に言語活動を中心に多く導入され、筆者も昨年度まで取り入れていた PPP の指導手順に則った従来型の指導手順を表 2 に示す。

まず、従来型の指導手順では、Step 1～3 までの 1 つのサイクルとしている場合が多い。「現在完了形」を指導する場合、【継続】、【経験】、【完了】の 3 種類の指導にそれぞれ 1 サイクルずつ、計 3 サイクルの指導を行うことになる。また、3 つの用法（【継続】【経験】【完了】）を伝えるメッセージに応じて使い分けるというように、総合的に用いながら言語活動に取り組むことはあまりない。そのため、「現在完了形」を実践的に使用する運用能力よりも、3 つの用法を区別するための知識に重きが置かれている場合が多い。

一方、TSLT シラバスにおいて生徒は、表 3 の Step 1～3 までの指導の後に Step 4 としてタスク活動に取り組むことになる。生徒は、活動の中で課題を達成するために伝えるメッセージを、より「正確」かつ「適切」なものにするために、「現在完了形」の 3 つの用法を選択しながら使うことが要求される。さらに Step 5 として、生徒はタスク活動中の产出 (Production)，つまり活動の目標を達成するために相手とやり取りしたメッセージの内容が「正

■表2：従来の指導手順

手順	PPP	指導内容	文法構造
Step 1	Presentation ①	文法指導 ・文法形式の特徴や意味について説明する。	現在完了形 (継続)
Step 2	Practice ①	口頭練習・問題演習 ・新出表現(現在完了形)の音や文字に慣れる。	
Step 3	Production ①	新出表現を使ったコミュニケーション活動 ・新出表現(現在完了形)を使ってメッセージを伝えることに慣れる。	

■表3：TSLTシラバスにおける指導手順

手順	PPP	指導内容	文法構造
Step 1	Presentation ①	文法指導① ・新出表現(現在完了形)を「使用(Use)」の場面をイメージさせながら説明する。	過去形、 現在完了形 (継続・経験・完了)
Step 2	Practice ①	口頭練習・問題演習 ・新出表現(現在完了形)の音や文字に慣れる。	
Step 3	Production ①	新出表現を使ったコミュニケーション活動 ・新出表現(現在完了形)を使ってメッセージを伝えることに慣れる。	
Step 4	Production ②	タスク活動 ・「使用(Use)」の場面を意識しながら、メッセージを伝え合い、タスクを完了する。	
Step 5	Presentation ②	文法指導② ・タスク活動中の発話内容を基に、指導者が、より「正確」かつ「適切」な「使用(Use)」について説明し、気づかせる。	

確」かつ「適切」なものであったかについてフィードバックとしての文法指導（表3中「文法指導②」）を教師から受け、また、他の生徒の活動中の対話を聞いたり、読んだりし、自身の発話内容と比較することになる。こういった手順を通して、3つの用法を区別しながら使う、実践的な運用能力を育成する。

## 2.4 「気づき」を生かしたフィードバック

タスク活動において生徒は自分の意図することを的確に伝えるために、状況や場面に適した文法構造を選択し使用しなければならない。しかし、生徒は必ずしも正確で適切な表現を選択しているとは限らず、間違いなどに気づかせ、修正させるフィードバックの機会は実に重要で、これが教師の果たす重要な役割である。またフィードバックを効果的なものにするため、生徒自身の「気づき」を促す場面を設定することが重要であると考える。

## 3 研究の内容

### 3.1 タスクの内容

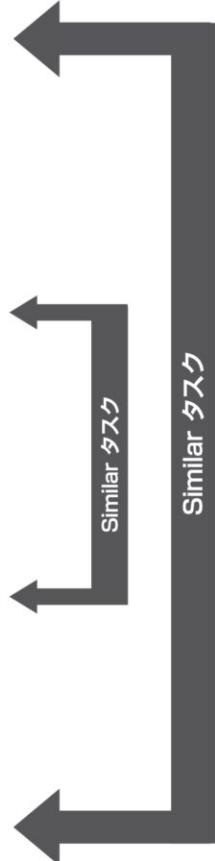
本実践で生徒が取り組むタスク活動は、すべて達成すべき課題が対話相手との情報交換を通して「行き先（目的地）を決める」となっている（意思決定タスク）。また2.2で述べたように、活動シートには課題達成に向けて段階を追った指示が設けられ、使用すべき文法構造が暗示的に指定されており（Focused Task）、課題を達成するためにやり取りするメッセージが「正確」かつ「適切」なものとなることが期待される。

年間4回実施するタスク活動の実施時期、テーマとタスクの内容、メッセージの中心となる文法構造は表4に示すとおりである。

活動中にやり取りするメッセージの中心となる文法構造を統一し、タスクの内容を「タスク活動①」と「④」、「タスク活動②」と「③」でほぼ同じものにした（表4中「Similarタスク」）のは、生徒自身の気づきや学びを次回につなぐ場面を設定するため、自身の成長を実感し、中学校段階の学習者が学

■表4：タスク活動の内容とタスクを達成するために必要な文法構造

実施時期		テーマとタスクの内容	文法構造
7月初旬	①	「国内旅行へ出かけよう！」 1. 昼食をとったかどうかの確認 2. 旅行で出かけたい場所とその理由についての情報交換 3. 過去に行った経験のある場所についての情報交換 4. どの場所へ出かけるかを相談して決める	過去形・現在完了形(継続・経験・完了)を中心としながら、現在形、現在進行形、不定詞(want to ~)など
10月初旬	②	「愛知の名所を案内しよう！」 1. 宿題が終わったかどうかの確認 2. A: 愛知の名所について自分の経験を含めて伝える B: やってみたいと思っていることを自分の経験を含めて伝える 3. どの名所に行くかを相談して決める ※A, Bはシートの別を示す。	過去形・現在完了形(継続・経験・完了)を中心としながら、現在形、受動態、不定詞(want to ~)など
12月初旬	③	「愛知の名所を案内しよう！Part 2」 1. 宿題が終わったかどうかの確認 2. A: 愛知の名所について自分の経験を含めて伝える B: やってみたいと思っていることを自分の経験を含めて伝える 3. どの名所に行くかを相談して決める ※A, Bはシートの別を示す。	過去形・現在完了形(継続・経験・完了)を中心としながら、現在形、受動態、不定詞(want to ~)など
2月上旬	④	「卒業旅行へ出かけよう！」 1. 昼食をとったかどうかの確認 2. 旅行で出かけたい場所とその理由についての情報交換 3. 過去に行った経験のある場所についての情報交換 4. どの場所へ出かけるかを相談して決める	過去形・現在完了形(継続・経験・完了)を中心としながら、現在形、現在進行形、不定詞(want to ~)など



(注)「Similar タスク」中に設定された伝え合うメッセージの分量: ①<④, ②<③

習を進める上で不可欠な内発的動機づけとするためである。

具体的には、生徒がタスク活動①での気づきや学びを内容の異なる②で活用し、②での気づきや学びを内容がほぼ同じ③で活用し、最後に①とほぼ同じ内容の④で、①からの成長を実感することを期待した。

### 3.2 参加者

本研究では、名古屋市の公立中学校では中規模校に当たる本校3年生212名のうち筆者が指導を担当する140名を対象とした。タスク活動に取り組むのは中学校3年間で本実践が初めてとなる。生徒は1年生の頃より、筆者による「聞くこと」、「話すこと」

を中心としたPPP(Presentation – Practice – Production)の指導手順を基礎とした指導を受けてきている。筆者はこれまでPPPの指導を基礎としながら、活動に取り組む生徒間でのメッセージの授受に重きを置いた指導を行ってきた。特にProductionの段階では、1年生時に自身の趣味・趣向や習慣などを他者に伝える「自己紹介活動」に、2年生時には、予定していること(be going to ~)や過去にしたことなどを中心に即興に近い場面において、ペアで自由にメッセージのやり取りをする活動「スマートトーク」にそれぞれ1年間継続的に取り組ませてきている。これらの活動を通しての経験が、本研究で取り組むタスク活動において、メッセージのやり取りをスムーズなものにする上での助けと

なっていると考える。

### 3.3 活動形態

生徒がタスク活動に取り組む際の活動形態は以下のとおりである。

タスク活動① 固定ペア I (生徒同士)	同一
タスク活動② 固定ペア II (生徒同士)	
タスク活動③ 固定ペア II (生徒同士)	
タスク活動④ 教師 (筆者) —生徒 1 名	

「固定ペア」は、人間関係と個々の習熟度に配慮した生徒同士の相互選択式としている。生徒はリーダーとパートナーに役割が分担され、リーダーがイニシアチブを取りながら活動を進めていくことになる。タスク活動②と③の活動形態を同一のペアとしているのは、「Similar タスク」での活動中の互いの発話の質の向上（変容）を詳細に把握できるようにするためである。また、以下の理由からタスク活動④の活動形態は、教師がすべての生徒と個別に取り組むこととした。

- 各ペアの「活動の進行の様子」や「リーダーからの支援の様子」がリーダーの習熟度やパートナーを支援する姿勢によって左右されるため。
- 個々の生徒の課題を活動直後にフィードバックし、「正確かつ適切な使用」への気づきをより効果的に促すため。

### 3.4 振り返り・評価

タスク活動後に生徒は〈振り返りシート〉（資料2）に取り組むことになる。ICレコーダに録音した自身の発話記録を聞き返しながら、表5のような自己評価項目について振り返り、発話内容を書き出し、正確に伝えられた表現と伝えられなかった表現を確認させた。

記入した〈振り返りシート〉は回収し、教師がICレコーダに記録された音声を聞き、フィードバックとしての文法指導の内容を精査するための参考とした。

〈振り返りシート〉は、教師が個々の生徒の、(1)成果（できている点、成長した点）、(2)課題（より正確かつ適切にメッセージのやり取りをするために努力を要する点）、(3)評価（評価項目それぞれについて3段

■表5：タスク活動② 自己評価項目

評価項目	具体的な評価ポイント	○・×
Completion (タスクの完了)	<input type="radio"/> 案内する（される）名所を決定できた。	
Message (伝えられたか)	<input type="radio"/> 各名所に行った経験と名所の情報を説明することができた。(Sheet A) <input type="radio"/> 日本でしたいことと、その理由を伝えることができた。(Sheet B)	
Structures (文の意味、用途を考えて使い分けられたか)	<input type="radio"/> ある過去の事実を述べるときに、過去形を使用することができた。 <input type="radio"/> 自分の経験を述べるときに、現在完了形を使用することができた。 <input type="radio"/> 過去形や現在完了形を使って、自分の経験などを伝えることができた。	

階：評価基準は表6参照）を載せた〈評価シート（図1）とともに返却した。どちらもファイルに綴じさせ、次回のタスク活動前に参照できるようにした。

### 3.5 フィードバックとしての文法指導

タスク活動後に行ったフィードバックとしての文法指導は活動の約1か月後に行った。これは、全生徒の発話分析と評価シート作成、文法指導の内容の精査に時間を要するからである。

文法指導では、タスク活動中のメッセージの中に共通して見られる誤り、より「正確」かつ「適切」にメッセージのやり取りをするためのアドバイスを「使用（Use）」の場面を描いた図などを用いながらスライド（資料3）を使用して説明した。また必要に応じて、説明後に同じタスク活動に取り組ませることで、理解を促そうと考えた。

### 3.6 気づきの場面の設定

TSLTシラバスにおいては、タスク活動の活動後に行う表7のようなフィードバックの中に「気づき」の場面を取り入れている。「気づき」の場面は大きく3つある。

まず、表7中(1)〈振り返りシート〉への記入の場面では、活動前に説明された、「伝えるメッセージの正確さ」を意識させるような自己評価項目を基に

■表6：評価判定基準

(1) タスクの達成	A	英語のみを使用して目標を達成した。
	B	日本語を補助的に使いながら英語を使用して達成した。
	C	主に日本語を使用して達成した。または、日本語使用の有無にかかわらず達成できなかった。
(2) メッセージの伝達	A	相手に正確に伝わる英文の数が全発話文数の70%以上であった。
	B	相手に正確に伝わる英文の数が全発話文数の50~69%であった。
	C	相手に正確に伝わる英文の数が全発話文数の50%未満であった。
(3)-1 過去形の使用	A	過去形を使って伝えるべき全発話文数の中で、正確な過去形の使用が70%以上であった。
	B	過去形を使って伝えるべき全発話文数の中で、正確な過去形の使用が50~69%であった。
	C	過去形を使って伝えるべき全発話文数の中で、正確な過去形の使用が50%未満であった。
(3)-2 現在完了形の使用	A	現在完了形を使って伝えるべき全発話文数の中で、正確な現在完了形の使用が70%以上であった。
	B	現在完了形を使って伝えるべき全発話文数の中で、正確な現在完了形の使用が50~69%であった。
	C	現在完了形を使って伝えるべき全発話文数の中で、正確な現在完了形の使用が50%未満であった。
(4) 過去形と現在完了形の使い分け	A	(3)-1, (3)-2の両方が“A”であり、正確かつ適切に使い分けができている。
	B	(3)-1, (3)-2の一方が“A”でもう一方が“B”であり、ある程度正確かつ適切に使い分けができている。
	C	(3)-1, (3)-2の一方（または両方）で“C”であった。正確かつ適切な使い分けができていない。

(注) 表中(2)(3)の割合は、例えば全発話文数（活動中に課題を達成するために、各文法構造を用いて伝えることが期待されるメッセージの総数）が5であり、実際に生徒が正確かつ適切に伝えたメッセージが3文であれば、60%となる。

表中(2)(3)の「A」の基準を70%以上、「B」の基準を50~69%としたのは、筆者自身の指導経験に基づくものであり、生徒が理解しやすいように、他のProduction活動に取り組ませる際に設けている基準と同様のものとするためである。

クラス	氏名		成果			課題				
△△	○○ ○○		1) What were you doing? 言えた。 相づちを使いながら会話らしさを意識した。 2) 自分の経験や名所の情報を現在完了と過去を使い分けながら説明することができた。さらに正確かつスムーズになるといい。			2) I have ever been to ~ → I have been to ~. I am big fan of Dragons for a long time. → I have been a big fan of Dragons for a long time. I ski for three years. = I have skied for three years. I have gone there with my sister every Sunday. → I go there ~. 現在の習慣は現在形、一定期間の継続は現在完了形				
TA② タスクの完了	TA③ タスクの完了	TA② 理由を伝える	TA③ 理由を伝える	TA② 過去形の使用	TA③ 過去形の使用	TA② 現在完了形の使用	TA③ 現在完了形の使用	TA② 使い分け	TA③ 使い分け	
B	A	B	A	B	B	B	A	B	B	

▶図1：〈評価シート〉の例

■表7：タスク活動後のフィードバック

実施のタイミング	フィードバックの導入手順と内容
活動実施 同日・直後	(1)〈振り返りシート〉への記入 ・発話記録の書き起こし ・活動目標の達成度の振り返り ・言いたかったが言えなかった表現の書き出し ・活動を振り返っての感想
活動実施の 約1か月後	(2)〈気づけるかな？シート〉への取り組み ・活動中の発話に共通して見られた誤りを含む会話例を読み、その誤りを見分け訂正する。
	(3)教師がスライドを使って学習者全体へ文法指導など ・活動中の発話に共通して見られた誤り ・相づちや聞き返しなどの会話をスムーズにするための工夫
	(4)生徒個々への評価シートを通じた目標達成に向けたアドバイス ・発話記録の内容から教師が精査した個々の課題
	(5)〈モデルダイアログ〉を読む ・活動中に実際に言った表現とモデルダイアログで使われている正確な表現を比較し、その違いに気づく。

ICレコーダで記録した活動中の発話音声を聞きながら、自身の言語運用の不十分さに「気づく」ことになる。

次は、表7中(2)〈気づけるかな？シート〉(資料4)への取り組みの場面である。生徒は、シート(4.2参照)に載っている活動中にやり取りされたメッセージの数例を読み、そのメッセージが「正確」かつ「適切」であるかを見分け、その違いに気づくことになる。正確に伝えられていた表現、伝えられなかった表現がどのようなものであるかに「気づく」ことになる。

次に、(5)〈モデルダイアログ〉(資料5)を読む場面では、教師からの「正確」かつ「適切」に伝えるための方法についての助言を参考にしながら「実際に表現できしたこと」と正確な表現との差に「気づく」ことになる。

また、(3)(4)については、生徒が自発的に「気づく」場面としてではなく、教師からの指導・助言という形式をとっており、(1)(2)(5)での「気づき」を補う働きを期待した。

### 3.7 確認テスト

生徒が取り組む確認テスト(資料6)では、コンテクスト(2人の会話)の中でやり取りされるメッセージの一部が空所となっている。その空所を充てるのに使われるメッセージのうち最もふさわしいもの(場面に合っており、発表者の意図が正確に伝わるもの)を【①現在形、②過去形、③現在完了

形】の3種類から選ぶことが期待される。問題は【現在形】、【過去形】、【現在完了・継続】、【現在完了・経験】、【現在完了・完了】の5種類、それぞれ3問ずつで計15問から構成される。年間2回実施する確認テストの2回目では、1回目と出題形式は変えず、類似したコンテクストの中で2人の人物のやり取りするメッセージの内容を変えたものを出題し、変容を追うこととした。テストの性質上、問題用紙は回収し、採点後の解説は行わなかった。

## 4 活動の様子

### 4.1 生徒の対話とその特徴

図2は実際にタスク活動②に取り組んだ生徒の対話の一部である。図中のMika役の生徒は、全体的に何とか伝わる英語でメッセージを伝えることができているが、「過去形」で伝えるべき内容を「現在完了形」で伝えてしまっている(図2中下線部)。この種の誤りは、タスク活動②において、多くの生徒の発話に見られた。しかし、活動後のフィードバックを経て取り組んだタスク活動③において、図3のように発話の途中で誤りに気づいて言い直すなど、徐々に使い分けることができるようになってきている様子が見られた。

**タスク活動②「愛知の名所を案内しよう！」**

- 1 ミカがロッキーに何をしていたかたずねる場面  
 Mika: Hello, this is Mika. What were you doing?  
 Rocky: I finished Japanese homework.

- 2 ミカがロッキーに愛知の名所について質問（説明）する場面

Mika: I will tell you sightseeing spot in Aichi.

Have you ever been to Nagoya Castle?

Rocky: Yes, I have. I have been to there with my family last week.

Mika: OK, I have been there twice.

Nagoya Castle is famous for shachihoko.

Have you ever been to Korankei?

Rocky: No, I haven't.

Mika: OK, I have been there once. We can fishing there.

The view from the bridge is beautiful.

Have you ever been to Minamichita?

Rocky: Yes, I have. I have been there twice.

Mika: Really? I have been to there last month.

Have you ever been to Nagoya Dome?

Rocky: No, I haven't.

Mika: OK, I have been to there last week.

I have played baseball for five years.

Nagoya Dome was built ten years ago.

Have you ever been to Mt. Chausu?

Rocky: No, I haven't.

Mika: I have been to there last winter.

I have skied for three years.

Have you ever been to Higashiyama zoo?

Rocky: Yes, I have. I go there every Sunday.

Mika: Me, too. I go there every Sunday.

Koala is very popular.

(注) 下線部は「過去形」と「現在完了形」の使い分けに関する誤り。

▶ 図 2：「タスク活動」に取り組んだ生徒の対話を記述したもの

- 2 ミカがロッキーに愛知の名所について質問（説明）する場面

〈中略〉

Mika: Have you ever been to Minamichita?

Rocky: Yes, I have. I have been there twice.

Mika: I have been there last ...

あっ！ I went there last month.

▶ 図 3：誤りに気づいて言い直している様子

また、タスク活動②から③への変容として顕著だったのが、必要に応じて「相づち」や「気持ちや考え方」を入れながら、会話を円滑に進める工夫をす

る生徒が多く見られたことである。

## 4.2 <気づけるかな？シート>への記述内容

生徒は、活動中の自身の発話とシートに記載された英文を比較しながら、「正確」かつ「適切」な「使用（Use）」を意識しながら取り組み、誤りを見分け、図4のように訂正していった。<気づけるかな？シート>はタスク活動①～③のフィードバックの直前に実施した。回を追うごとに誤りに気づく数が増えていった。

### 2 <ミカがロッキーに愛知の名所について質問（説明）する場面>

ミ: Have you ever been to Nagoya castle?  
 ロ: Yes, I have. I have been there with my family last week.  
 ミ: I see. I have been there twice. It's famous for shachihoko.  
 Have you ever been to Korankei?  
 ロ: No, I haven't.  
 ミ: Oh, really? I have been there once. We can go fishing there.  
 The view from the bridge is beautiful. Have you ever been to Minamichita?  
 ロ: Yes, I have been there last month.  
 ミ: Have you ever been to Higashiyama zoo?  
 ロ: Yes, I have been there every Sunday.  
 ミ: Me, too.

▶ 図 4：<気づけるかな？シート>への記入の様子

## 5 結果

### 5.1 確認テスト①②の評価結果

表8は確認テスト①②の結果を比較したものである。生徒の誤答を分析してみると、タスク活動①のフィードバック後に実施した確認テスト①では、表8中の問題番号⑫、⑧に見られるように、「現在完了形」の【継続】と【経験】のそれぞれを「過去形」と混同し、「現在完了形」の【完了】を「現在形」と混同している生徒が目立った。また、タスク活動③のフィードバック後に実施した確認テスト②では、「現在完了形」の【完了】を「現在形」と混同する生徒が27%見られた。

### 5.2 タスク活動①～④の評価結果

表9は4回のタスク活動の評価結果である。タスク活動②と③との間で、(3)-1「過去形の使用」に10%の上昇が見られるが、その他の項目には目立った上昇は見られなかった。タスク活動①と④との間では、(3)-1で20%，(3)-2「現在完了形の使用」で13%，(4)「過去形と現在完了形の使い分け」で14%の上昇が見られた。一方で、タスク活動④の(4)が

■表8：確認テスト①②の結果(n=140)

問題の正答となる文法構造	問題番号	確認テスト①			確認テスト②			
		選んだ文法構造(誤答)			選んだ文法構造(誤答)			
現在	過去	現在完了	現在	過去	現在完了			
現在形	⑥	81	11	8	⑥	79	11	10
	⑬	85	5	10	⑬	75	7	18
	⑮	73	7	20	⑮	77	9	14
過去形	②	6	89	5	②	6	88	6
	⑩	11	83	6	⑫	2	90	8
	⑫	5	60	35	⑩	6	89	5
現在完了(継続)	③	4	8	88	③	17	6	77
	⑧	16	21	63	⑧	9	9	82
	⑨	9	9	82	⑨	6	9	85
現在完了(経験)	①	10	23	67	①	2	4	94
	④	1	14	85	④	3	11	86
	⑯	19	14	67	⑯	8	5	87
現在完了(完了)	⑤	49	8	43	⑪	27	10	63
	⑦	10	8	82	⑦	10	10	80
	⑯	3	8	89	⑤	4	5	91

(注) 同じ文法構造の類似問題を横並びに記してある。例えば確認テスト①の現在形⑥とテスト②の現在形⑥は類似問題である。

太字は正答が70%に満たなかったもの、斜体は目立った誤答を示す。

■表9：タスク活動①～④の評価結果(%) (n=140)

		タスク活動② 10月実施		タスク活動③ 12月実施		タスク活動① 7月実施		タスク活動④ 2月実施	
評価(分析)項目	評価	結果		結果		結果		結果	
			AB計		AB計		AB計		AB計
(1) タスクの達成	A	88	100	88	96	77	94	92	99
	B	12		8		17		7	
	C	0		4		6		1	
(2) メッセージの伝達	A	42	92	45	88	63	86	83	90
	B	50		43		23		7	
	C	8		12		14		10	
(3)-1 過去形の使用	A	46	64	47	74	48	57	73	77
	B	18		27		9		4	
	C	36		26		43		23	
(3)-2 現在完了形の使用	A	45	69	51	76	38	64	69	77
	B	24		25		26		8	
	C	31		24		36		23	
(4) 過去形と現在完了形の使い分け	A	35	55	42	59	25	47	54	61
	B	20		17		22		7	
	C	45		41		53		39	

(注) 表中の太字の数字は前回のSimilarタスクから10%以上の上昇が見られたものを示す。

「C」である生徒が39%見られた。またその生徒の中には、(3)-1, 2の一方が「A」である者や、確認テスト②で正解している文法構造について誤った使用をしている者がいた。

## 6 考察

確認テスト①から②へ、またタスク活動①から④へ上昇が見られたことから、タスク活動を中心としたTSLTシラバスに一定の有効性があると考える。しかし、生徒の各文法構造の使用やその用法の理解の様子は実にさまざまであり、より実践的な使用につなげるために、今回実施したタスク活動後のフィードバックの内容や手法を振り返り、工夫する必要があると考える。

実践を終え、3月に「タスク活動に関するアンケート」を実施した。表10はその結果である。

7割近くの生徒がタスク活動に難しさを感じながらも、99%の生徒が話す力を伸ばすのに役立つと答えている。筆者がこれまで授業に取り入れたProduction活動（「自己紹介活動」や「スマートトーク」）では、このような反応を得ることはできなかつた。また、「難しい」と答えた生徒の多くが「対話の中で即座にメッセージを伝えるのがとても難しい」、「伝えたいことがすぐに頭に浮かばない」といった感想を残している。これは実際のコミュニケーションでも同様に感じることであり、タスク活動が英語運用能力を向上させる「実践的なコミュニケーション活動」であることを裏づけている。

また、ほとんどすべての生徒がタスク活動に楽しく取り組むことができたと答えている。タスク活動に生徒が意欲的に取り組む上で欠かせないのが興味深さ（of interest）である。中学校で、TSLTシラバスを取り入れようとした場合、その中心となるタスク活動が興味深いものになっているかが、生徒の成長の度合いを決定づけると言っても過言ではない。

また、興味深いタスクの内容やそれに伴う活動シートの工夫に加え、教師から（ときには生徒相互）の的確かつ適切なフィードバックが継続的に意欲を持って取り組ませるためにには不可欠である。なぜなら生徒は、活動後の自らの気づきに加えて教師からの指導を糧として成長し、教師やパートナーから成長を認められることで、次も努力しようとするからである。

最後に、実に9割以上の生徒が、固定ペアで取り組むことを支持し、そのほとんどが理由として「相手の成長がわかる」、「困っているとうまく助けてくれる」と言っている。タスク活動を中学校段階の指導において有効なものにするために、教師による個に応じた支援に加えて、生徒同士の支援、気づきの共有が不可欠であると考える。

本研究で明らかになった、TSLTシラバスを実践する上で大切な要素は表11のとおりである。

■表10：「タスク活動に関するアンケート」結果（%）(n = 140)

タスク活動は英語を話す力を伸ばすのに役立ったと思いますか	役立った	どちらかといえば役立った	どちらかといえば役立たなかった	役立たなかった
	91	8	1	0
タスク活動は簡単でしたか、それとも難しかったですか	簡単だった	どちらかといえば簡単だった	どちらかといえば難しかった	難しかった
	7	25	43	25
タスク活動に楽しく取り組むことができましたか	楽しく取り組めた	どちらかといえば楽しく取り組めた	どちらかといえば楽しく取り組めなかった	楽しく取り組めなかった
	72	25	2	1
タスク活動に取り組む際のペアは固定ペアでよかったです	固定ペアでよかった	どちらかといえば固定ペアでよかった	どちらかといえば固定ペアでない方がよかった	固定ペアでない方がよかった
	72	20	6	2

■表11：TSLT シラバスと「タスク活動」を有効にする要素

TSLT シラバス
1. 1年間に設定するタスク活動の内容と回数 ・成長を実感させる「Similar タスク」の設定
2. タスク活動前後の文法指導の内容と手法 ・文法指導①→タスク活動→文法指導②
3. 学習意欲を持続させる指導手順 ・「① 挑戦→② 振り返り→③ 再挑戦」→達成感・意欲

タスク活動
1. やり取りするメッセージの中心となる文法構造の精選 ※本研究(対象: 3年生)では、「過去形」と「現在完了形」。
2. Similar タスクに取り組むペアを固定
3. やり取りするメッセージの内容やタスクの難易度の決定 ※学習者の実態に応じて決定し、タスク活動への取り組みの様子をもとに調整する必要がある。

## 7 まとめ(今後に向けて)

平成24年度より、中学校において新学習指導要領

### 参考文献(\*は引用文献)

- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: University Press.
- \*Ellis, R. (2009). *The study of second language acquisition* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- \*Imai, N. (2003). Practical Communicative Competence Through Grammar Instruction with Particular Reference to the Present Perfect: Utilization of the Tosa Dialect and effective Task Activities. An MA Thesis submitted to Hyogo University of Teacher Education.
- 今井典子.(2005).「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」. *STEP BULLETIN*, vol.17, 133-151.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.
- 中嶋洋一. (1997).『英語のディベートの授業30の技—生徒が熱狂・教室が騒然』.東京:明治図書出版.
- 杉浦理恵.(2008)『高等専門学校生の英語の時制と相の理解に関する一考察』.『茨城工業高等専門学校研究彙報』(第43号). pp.13-22.
- \*Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- \*Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp.471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 高島英幸(編著).(1995).『コミュニケーションにつながる文法指導』.東京:大修館書店.
- \*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.
- \*高島英幸.(2010).「日本の英語教育を決定づける『タスク』—練習からタスクへの言語活動の充実—』.『大学院GP紀要』.
- 高島英幸(編著).(2011).『英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』.東京:大修館書店.
- VanPatten, B. (2002). *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. The McGraw-Hill Companies.

が施行され、授業時数が週3時間から4時間に增加了。小学校で培った「コミュニケーション能力の素地」を基礎とし、増加した1時間を有意義に活用することが「実践的な」コミュニケーション能力を育成する上で大切であると考える。これまで、多くの中学校で取り入れられ磨き上げられたPPPの指導は、学習者が小学校で慣れ親しんだ英語を「言える」、「書ける」という段階へ押し上げるだけの力を持っている。そして身につけた英語を実践的なものにする1つの有効な方法として、TSLT シラバスの活用をこの場を借りて提案したい。

### 謝 辞

このような機会を教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を申し上げます。とりわけ、吉田研作先生には有益なご助言を賜りました。

また、本研究の実践にあたりまして、東京外国語大学大学院教授の高島英幸先生から、研究期間中、丁寧なご指導とご助言をいただきました。ひとかたならぬご支援に対しまして、心よりお礼を申し上げたいと思います。ありがとうございました。

## 資料

## 資料1：タスク活動②「愛知の名所を案内しよう！」

## 愛知の名所を案内しよう！タスク活動

## Sheet A

あなたは、中学校3年生のミカです。クラスメートでカナダ出身の留学生ロッキー・スマスを今度、愛知県の観光スポットに案内してあげることになりました。どこがいいのかをスマスさんと電話で相談して決めましょう。（口印についている番号は、あなたから始めます。）

- 1 ロッキーに電話をしましょう。向をしていたのかくわしく聞いてみましょう。
- 2 今度、愛知県の観光スポットを案内してあげることを伝えましょう。  
愛知県に来てから、どんな場所に行つたことがあるのか聞いてみましょう。（メモを取りましょう）行ったことがない場所については、どんな所か教えてあげましょう。

## 候補の観光スポット

名古屋城(Yes / No)	香嵐瀧(Yes / No)	南知多(Yes / No)
2回行ったことがある。 しゃほこで有名。	1回行ったことがある。 鯉から眺めが すばらしい。	先月行った。 海がきれい。ビーチランドでイ ルカショーが見られる。

茶臼山(Yes / No)	東山動物園(Yes / No)
去年の冬に行つた ロッキーは3年やつ ている。 野球を5年やつ ていて。 10年前にできた。	毎週日曜日に行っている。 コアラが人気。

- 3 ロッキーのやつてみたいことをメモを取りながら聞いてみましょう。
- 4 どこに案内するか、ロッキーと相談して決めましょう。  
どこに行くことになりましたか？ → ( )

Class No Name \_\_\_\_\_

## 愛知の名所を案内しよう！タスク活動

## Sheet B

あなたは、カナダ出身のロッキー・スマスです。今度クラスメートのミカが、愛知県の観光スポットを案内してくれることになりました。どんな所に行きたいのかを言って、ミカと電話で相談して決めましょう。（口印についている番号は、あなたから始めます。）

- 1 3時間かかって、国語の宿題が終わつたところに、ミカから電話がかかってきます。  
ミカの質問に答えましょう。
- 2 ミカの質問に答えましょう。できるだけ詳しく伝えましょう。ミカに聞いた情報があれば、メモしておきましょう。

## ◆ あなたが行ったことがある愛知県の観光スポット

東山動物園	名古屋城	毎週日曜日に行っている。
		

- 3 ミカの質問が終わつたら、あなたから、観光地であなたがしてみたいことを、ミカさんにできるだけ詳しく伝えましょう。ただし、そんなにたくさんはできないので、3つ選んで伝えましょう。

## ◆ あなたがしてみたいこと

- ・ 紅葉が見たい（紅葉は一度も見たことがない）
- ・ 日本の歴史に興味がある。（日本の歴史を勉強して3年）
- ・ スキー歴5年、日本でもやってみたい。）
- ・ コアラの写真を撮りたい。（先週デシカメを買った）
- ・ 球場で野球が観たい（以前1度カナダで観たことがある。）
- ・ 海での出が見たい（なかなか朝早く起きられないで、見たことがない）

- 4 観光スポットのどこへ行くのかミカと相談して決めましょう。

どこに行くことになりましたか？ → ( )

Class No Name \_\_\_\_\_

## 資料 2：振り返りシート

**振り返りシート タスク活動②**  
**愛知の名所を案内しよう！**

**振り返り① 目標が達成できたらチェックしよう**

評価項目	チェック事項	○・×
<i>Completion</i> (タスクの完了)	○ 案内する(される)名所を決定できた。	
<i>Message</i> (伝えられたか)	<input type="checkbox"/> 各名所に行った経験と名所の情報を説明することができた (Sheet A: ミカ) <input type="checkbox"/> 日本でしたいこと、その理由を伝えることができた。 (Sheet B: ロッキー)	
<i>Structures</i> (文の意味、用道を考えて使い分けられたか)	<input type="checkbox"/> ある過去の事実を述べるときに、過去形を使用することができた。 <input type="checkbox"/> 自分の経験を述べるときに、現在完了形を使用することができた。 <input type="checkbox"/> 過去形や現在完了形を使って、自分の経験などを伝えることができた。	

**振り返り② 英語力がどれだけ成長するか(したか)。**

- ①モニタ英文の数(ロッキー 29文、ミカ 36文)
- ②自分が話した英文の数(                   文)
- ③モニタ英文と比べたあなたの英文の質(以下教師が記入)

--

感想(成長したな、と思うこと。活動中、難しいなと感じたこと、など)

**Class No Name**

**振り返りⅢ-2** 今回言いたかったけれど、言えなかった表現を日本語で書いてみよう。

(1)

(2)

(3)

(4)

(5)

(6)

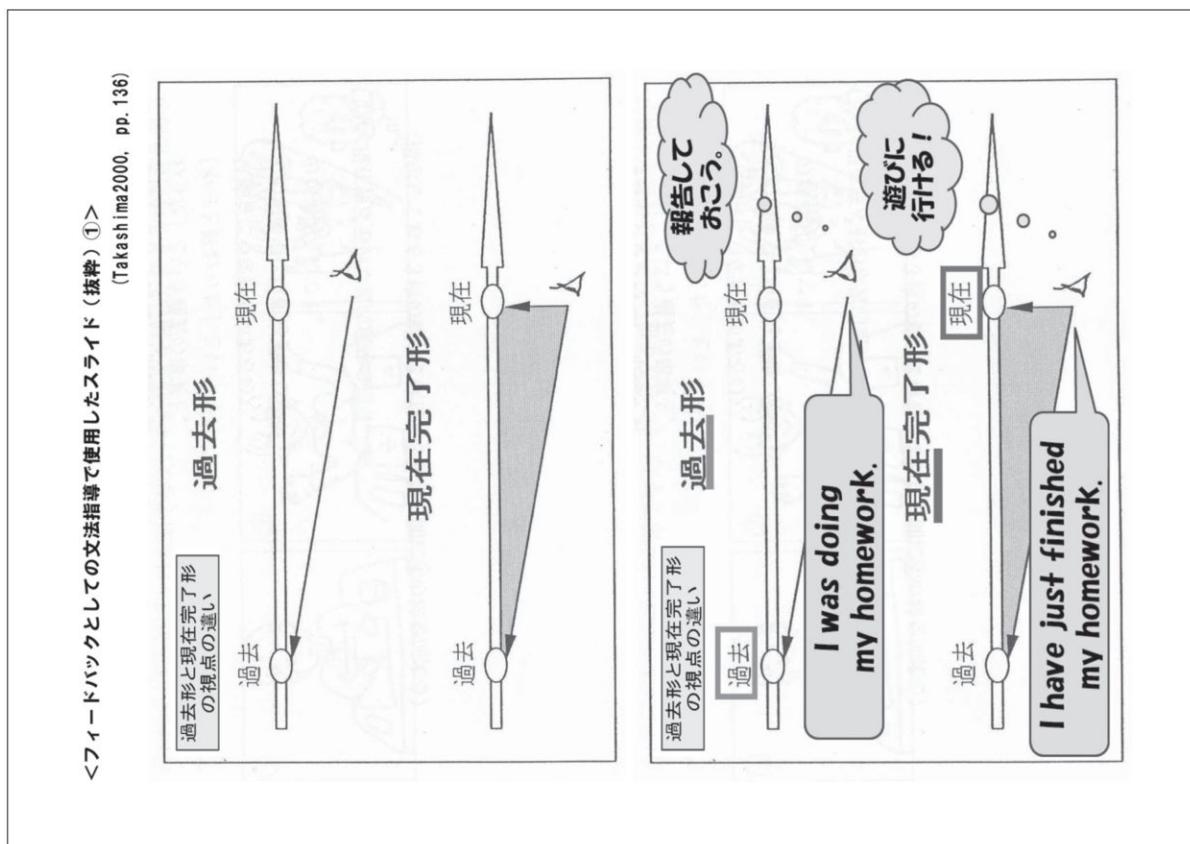
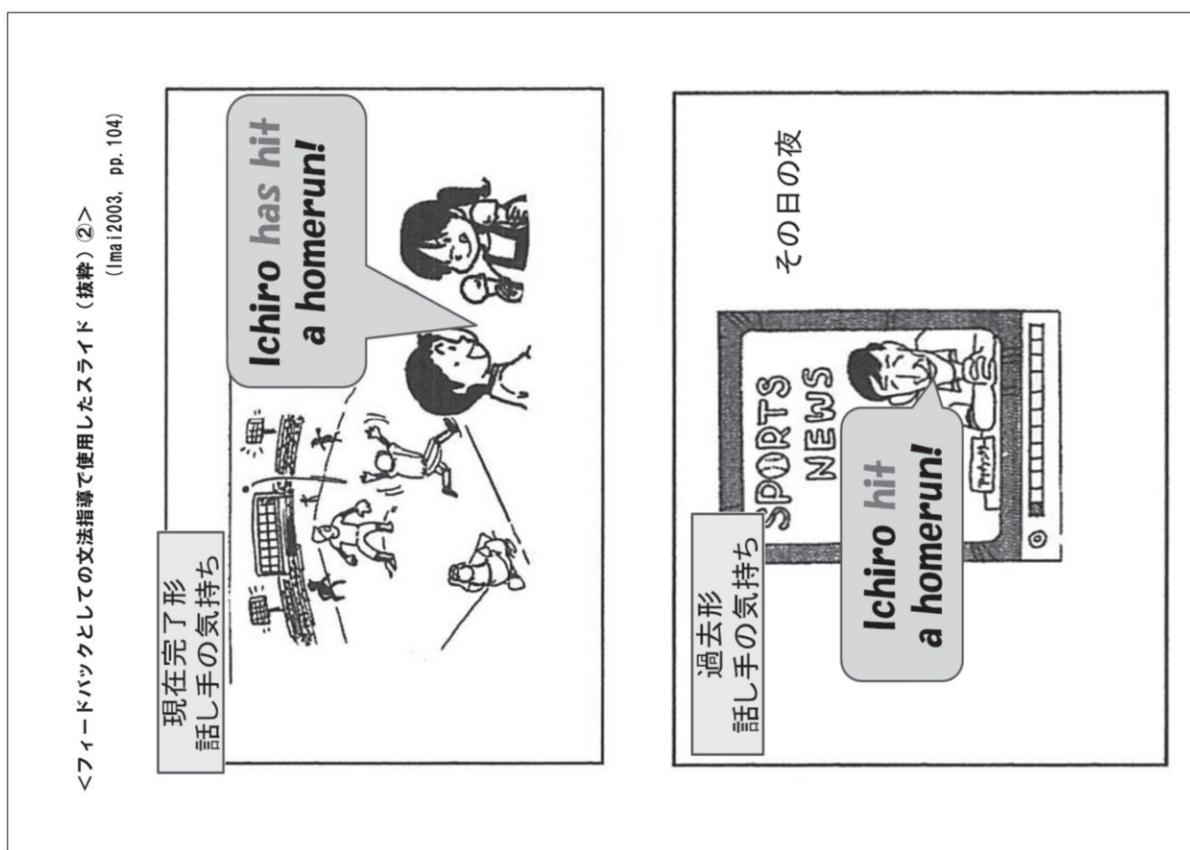
(7)

(8)

(9)

(10)

## 資料3：フィードバックとしての文法指導で使用したスライド（抜粋）



## 資料 4：気づけるかな？シート

☆ 気づけるかな？タスク活動②「愛知の名所を案内しよう！」

1 ①( )は、ミカが困って何も言えませんでした（おかしな答えが返ってきたから）。ロッキーは、何と言ったかったのでしょうか。右□の中に書きなさい。  
2,3 「にげた方がいらっしゃる」と正直に伝わるといい所を探して、赤ペンで訂正しない。ボックスは過去形と現在完了の使い分けです。

1 <電話で、ミカがロッキーに何をしていたかをたずねる場面>

ミ: What were you doing?  
ロ: I did Japanese homework.  
ミ: ①( )

2 <ミカがロッキーに愛知の名所について質問（説明）する場面>

ミ: Have you ever been to Nagoya castle?  
ロ: Yes, I have. I have been there with my family last week.  
ミ: I see. I have been there twice. It's famous for shachihoko.  
Have you ever been to Korankei?  
ロ: No, I haven't.  
ミ: Oh, really? I have been there once. We can go fishing there.  
The view from the bridge is beautiful. Have you ever been to Minamichita?  
ロ: Yes, I have been there twice.  
ミ: I have been there last month. Have you ever been to Higashiyama zoo?  
ロ: Yes, I have been there every Sunday.  
ミ: Me, too.  
◆ ロッキーが行ったことがある場所

南知多	名古屋城	東山動物園
☆2回行ったことがある。	☆先週家族と行った。	☆毎週日曜日に行っている。

3 <ロッキーがやりたいこととその理由をミカに説明する場面>

ロ: I want to see koya. I didn't see koya.  
ミ: OK.  
ロ: I am interested in Japanese history.  
I studied about Japanese history for three years.  
ミ: I see.  
ロ: I want to watch a baseball game at the stadium.  
I have watched it once in Canada.

◆ ロッキーがやりたいこととその理由

- ・紅葉が見たい（紅葉は一度も見たことがない）
- ・日本の歴史に興味がある。（日本の歴史を勉強して3年）
- ・スキ（スキー歴5年、日本でもやってみたい）
- ・コアラの写真を撮りたい。（先週デジカメを買った）
- ・球場で野球を観たい（以前1度カナダで観たことがある。）
- ・海での日出が見たい（なかなか朝早く起きられないで、見たことがない）

Class No Name \_\_\_\_\_

## 資料 5：タスク活動② モデルダイアログ

**愛知の名所を案内しよう！**  
タスク活動②

**Model Dialogue**

1 ミカがロッキーに何をやっていたか（特に宿題が終わったか）を確認する場面

M: Hello. This is Mika. How are you?  
R: I'm fine. What were you doing?  
M: I have just finished Japanese homework. It took three hours.  
Have you finished it yet?

2 ミカがロッキーに愛知の名所について質問（説明）する場面

M: I'll show you Aichi's tourist attractions (愛知の観光スポット).  
Have you ever been to Nagoya castle?  
R: Yes, I have. I went there with my family last week.  
M: I see. I have been there twice. It is famous for golden Shachihoko.  
R: Yeah, I saw it.  
M: Have you ever been to Korankei?  
R: No, I haven't.  
M: I have been there once. You can enjoy fishing there, and the view from the bridge is wonderful.  
R: Sounds interesting.  
M: Have you ever been to Minamichita?  
R: Yes, I have. I have been there twice.  
M: Oh, really? I went there last month. It has a beautiful sea, and you can watch the dolphin show at the Beachland.  
R: I have never seen it.  
M: How about Nagoya Dome? Have you ever been there?  
R: No, I haven't. Have you?  
M: Yeah, I went there last week. I have played baseball for five years.  
R: Sounds great.  
M: Have you ever been to Mt. Chausu?  
R: No, I've never been there.  
M: I went there last winter. I have skied for three years.  
R: I like skiing, too.  
M: How about Higashiyama zoo? Have you ever been there?  
R: Yes, I go there every Sunday.  
M: Good. Did you see Koalas? They are very popular there.

3 ロッキーがしたいこととその理由を説明する場面（6つとも載せましたが、みんなが選んだのは3つのみ）

R: Well, I want to see Koyo. I have never seen it.  
M: OK.  
R: I'm interested in Japanese history. I have studied it for three years.  
M: I see.  
R: I've skied for five years. I want to do it in Japan.  
M: Uh-huh.  
R: I bought a digital camera (デジカメ), so I want to take pictures of koalas.  
M: I see.  
R: And I want to see a baseball game at the stadium (球場).  
I have seen it once in Canada.  
M: OK.  
R: I want to see the sunrise at the beach. It's not easy for me to get up early, so I have never seen it before.  
M: I see.

4 案内する（してもらう）場所を決める場面

M: Now, where shall we go?  
How about Minamichita? You can see the sunrise at the beach, and dolphin show at the Beachland.  
R: OK, let's go!

## 資料6：確認テスト①②

<p>注) &lt;&gt;で示された文法構造は実際のテストには記載していない。</p> <p><b>確認テスト①</b> (現在・過去・現在完了)</p> <p>問) 次の英文の( )に当てはまる最も適切な英語を、①～③の中から1つだけ選び、解答欄に書きなさい。</p> <p style="text-align: right;">テストに取り組む全生徒が場面を正確に把握できるように、対話文の一部を日本語にしてある。</p> <p>(1) A: ねえ、今度の休みに東京ディズニーランドへ行こうよ。 B: Well, I ( ) there. So how about Okinawa? <span style="float: right;">&lt;現在完了・経験&gt;</span></p> <p>① go ② went ③ have been</p> <p>(2) A: 昨日デートしたんだって? B: Yes, we ( ) to the movie. <span style="float: right;">&lt;過去&gt;</span></p> <p>① go ② went ③ have gone</p> <p>(3) A: ピアノが上手ですね。 B: Thank you. I ( ) for five years. <span style="float: right;">&lt;現在完了・継続&gt;</span></p> <p>① play ② played ③ have played</p> <p>(4) A: 彼って本当にオーストラリア好きだよね。 B: Yes. He ( ) five times. <span style="float: right;">&lt;現在完了・経験&gt;</span></p> <p>① go there ② went there ③ has been there</p> <p>(5) A: 今からC.D.ショッピング行かない? B: Sorry. I ( ), so I can't go out. I have to finish it. <span style="float: right;">&lt;現在完了・完了&gt;</span></p> <p>① don't finish my homework ② didn't finish my homework ③ haven't finished my homework</p> <p>(6) A: 週末は何時に起きてるの? B: I ( ) up at ten. <span style="float: right;">&lt;現在&gt;</span></p> <p>① get ② got ③ have got</p> <p>(7) A: ボブはいつアメリカに帰るのかな? B: He ( ) to America. <span style="float: right;">&lt;現在完了・完了&gt;</span></p> <p>① goes ② went ③ has already gone</p>	<p>(8) A: きみのかばん、格好いいね。 <span style="float: right;">&lt;現在完了・継続&gt;</span> B: Thank you, but it is old. I ( ) this for a long time.</p> <p>① have ② had ③ have had</p> <p>(9) A: あなたの兄さん元気? 東京生活長くなったわね。 B: Yes, he ( ) there for three years. <span style="float: right;">&lt;現在完了・継続&gt;</span></p> <p>① lives ② lived ③ has lived</p> <p>(10) A: 遅いなあ。もう10時10分だよ。10分の遅刻だよ! <span style="float: right;">&lt;過去&gt;</span> B: I'm sorry. I ( ) up at nine thirty.</p> <p>① get ② got ③ have got</p> <p>(11) A: ( ) <span style="float: right;">&lt;現在完了・完了&gt;</span> B: まだだよ。今から食べようと思ってたところだよ。</p> <p>① Do you have lunch? ② Did you finish lunch? ③ Have you finished lunch yet?</p> <p>(12) A: 夏休みの旅行なんだけど、ディズニーランドはどうかな? B: Well, I ( ) with my friend last year. <span style="float: right;">&lt;過去&gt;</span></p> <p>A: So where would you like to go?</p> <p>① go ② went there ③ have been there</p> <p>(13) A: あなたの兄さんが数学が大好きみたいだね。 B: Yes, he ( ) math every day. <span style="float: right;">&lt;現在&gt;</span></p> <p>① studies ② studied ③ have studied</p> <p>(14) A: あゆみのお兄さんって感じのいい人らしいけど、知ってる? B: No, I ( ) him. I want to meet him someday. <span style="float: right;">&lt;現在完了・経験&gt;</span></p> <p>A: 私も。</p> <p>① don't meet ② didn't meet ③ have never met</p> <p>(15) A: 土曜の午前中は、いつも何してる? B: I ( ) to CDs. <span style="float: right;">&lt;現在&gt;</span></p> <p>① listen ② listened ③ have listened</p>
<p>注) &lt;&gt;で示された文法構造は実際のテストには記載していない。</p> <p><b>確認テスト②</b> (現在・過去・現在完了)</p> <p>問) 次の英文の( )に当てはまる最も適切な英語を、①～③の中から1つだけ選び、解答欄に書きなさい。</p> <p>(1) A: 卒業旅行は行ったことがないところへ行きたいよね。ディズニーランドとかいいんじゃないかな。<span style="float: right;">&lt;現在完了・経験&gt;</span> B: Sounds good. I ( ) there. I want to see Mickey Mouse.</p> <p>① don't go ② didn't go ③ have never been</p> <p>(2) A: どうして、昨日塾に来なかつたの? B: I ( ) to the movie. <span style="float: right;">&lt;過去&gt;</span></p> <p>① go ② went ③ have gone</p> <p>(3) A: 彼はドラゴンのこと詳しいね。いつからファンなのかな? B: I don't know. But he ( ) a big fan of Dragons for a long time. <span style="float: right;">&lt;現在完了・継続&gt;</span></p> <p>① is ② was ③ has been</p> <p>(4) A: またカナダ行くんだよね。何回くらい行ったことがあるの? B: I ( ) five times. I have many friends in Canada. <span style="float: right;">&lt;現在完了・経験&gt;</span></p> <p>① go there ② went there ③ have been there</p> <p>(5) A: ( ) <span style="float: right;">&lt;現在完了・完了&gt;</span> B: まだだよ。一緒に食べに行こうか?</p> <p>① Do you have lunch? ② Did you have lunch? ③ Have you had lunch yet?</p> <p>(6) A: いつも寝るのは2時頃なんだ。<span style="float: right;">&lt;現在&gt;</span> B: Really? I ( ) to bed at ten.</p> <p>① go ② went ③ have gone</p> <p>(7) A: エイドリアンはいつカナダから帰ってきますか? 早く会いたいな。 B: He ( ) back. <span style="float: right;">&lt;現在完了・完了&gt;</span> A: 本当? 今から会いに行っていいですか?</p> <p>① comes ② came ③ has just come</p>	<p>(8) A: いつもそのペン使ってるね。気に入ってるの?<span style="float: right;">&lt;現在完了・継続&gt;</span> B: Yes, I ( ) it for a long time. My father gave it to me for my birthday.</p> <p>① use ② used ③ have used</p> <p>(9) A: 優子さん元気かな? アメリカでの生活も長くなつたよね。<span style="float: right;">&lt;現在完了・継続&gt;</span> B: Yes, she ( ) there for three years. She is teaching at a high school in New York now.</p> <p>① lives ② lived ③ has lived</p> <p>(10) A: タクシを見なかつた? B: Well, I ( ) him in the library after school. Oh, look! He is playing soccer over there. <span style="float: right;">&lt;過去&gt;</span></p> <p>① see ② saw ③ have seen</p> <p>(11) A: 英語の宿題終わつた? 今から遊びに行こうよ。 <span style="float: right;">&lt;現在完了・完了&gt;</span> B: Sorry, I ( ) it. Can you help me?</p> <p>① don't finish ② didn't finish ③ haven't finished</p> <p>(12) A: 昨日はあれから図書館へ行ったの? B: Yes. I ( ) my Japanese homework there. <span style="float: right;">&lt;過去&gt;</span></p> <p>① do ② did ③ have done</p> <p>(13) A: 健康のために何か食べる? B: I ( ) an apple every morning. <span style="float: right;">&lt;現在&gt;</span></p> <p>① eat ② ate ③ have eaten</p> <p>(14) A: パンダが動物園に来たらしいよ。 <span style="float: right;">&lt;現在完了・経験&gt;</span> B: Really? I ( ) it. I really want to see it someday. A: 一緒に見に行こうか?</p> <p>① don't see ② didn't see ③ have never seen</p> <p>(15) A: 日曜の朝は、いつも何してる? B: I ( ) TV. <span style="float: right;">&lt;現在&gt;</span></p> <p>① watch ② watched ③ have watched</p>

# 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 準教授 高橋 愛

## 概要

直読直解ができる英語で書かれた図書を大量に読むという英語多読の実践が、リーディングおよびリスニングの能力の向上に効果があることは先行する事例で指摘されてきた。しかし、スピーキングとライティングに対する効果や多読の実践で修得される具体的なスキルについては、検証が進んでいなかった。本研究では、英語運用能力を測る指標として「英検 Can-do リスト」を用い、継続的な多読の実践がどのような英語運用能力の向上をもたらすかを検証した。徳山高専本科2年生に多読授業を実施し、授業開始から6か月後と11か月後に英語使用に対する自信について問うアンケート調査と、多読授業導入の前後に実力試験を実施し、その結果を分析した。アンケート調査と実力試験の結果から、英語多読の実践がリーディングとリスニングの能力の向上につながっていること、スピーキングとライティングの能力の向上にも効果をもたらす可能性が高いことを確認した。

## 1 はじめに

徳山工業高等専門学校（以下本校）では、入学後に英語力が伸び悩む学生が少なくなく、英語教育にかかるプログラム全般の改善が長らく課題となっていた<sup>(注1)</sup>。本校学生の英語力の低迷は、英語学習に対するモチベーションの低下と連動していることが確認されている。本校において、英語学習に対する学生のモチベーションの低下は、本科2年次（高校2年生に相当）での中だるみや、学年進行とともに顕著となる学習態度の二極化という形で現れ

てきた。その一方で、英語および英語圏の文化への関心の強い学生は、英語学習に対する意欲も高いことがわかっている（Kunishige, Takahashi, & Harada, 2011）。本校では、学生の英語および英語圏の文化に対する関心を高め彼らを英語学習へと向かわせる方法として、豊田工業高等専門学校などで成果を上げていた英語多読（以下多読）に注目し、平成22年度に本科3年生（現本科5年生）の授業で導入した。その年度に実施した英語学習に関する意識調査と外部実力試験（ACE テスト）の結果から、多読の実践には、学生の英語学習に対する意欲および英語力の向上をもたらす可能性があることが確認されている（Takahashi, Kunishige, & Harada, 2012）。

本校のものも含め、多読授業の実践例では、適切に多読を行うことによってリーディングおよびリスニングの能力が向上するということが、TOEICなどの実力試験のスコア変化を通して実証されている。しかし、スピーキングやリスニングの能力に対する多読の効果は、受講者のエピソードあるいはコメントとして言及されるにとどまっている（高瀬, 2010, 33-44）。そこで本研究では、学生の英語運用能力を測る指標として「英検 Can-do リスト」に注目し、多読の継続的な実践が、リーディング、リスニング、スピーキング、ライティングのすべての能力に対して具体的にどのような効果をもたらすのかを検証する。

## 2 本研究の方法

## 2.1 多読授業の方法

本研究において多読とは、「辞書は引かない」、「わからないところは飛ばして前へ進む」、「つまらなくなったらやめる」という「多読三原則」に基づき、和訳をせずに理解できるレベルの平易な英語で書かれた図書を大量に読み進めるという読書法を指す（注2）。

本研究では、この方法による読書を授業時間内に行う多読授業として、平成23年度の本科2年生のリーディング科目（「総合英語IR」）で1年間（1コマ50分の授業を週2コマ30週）実施した。筆者の授業では、YL（読みやすさレベル）0.1から1.9までの、英語学習者向けに段階別に書かれたグレイデッド・リーダーズ（Graded Readers）や英語を母語

■写真1：授業開始時の選書の様子



とする児童向けの段階別絵本であるレベルド・リーダーズ (Leveled Readers) を中心とした約300冊の図書を教室に運び入れ、その中から好きなものを学生に選ばせて読書をさせた<sup>(注3)</sup>。学生には、所定の記録用紙に書名、総語数、読書にかかった時間、感想などを読み終った後に記入させた。授業では、記録などの取り組みに関する注意や選書のための助言は与えたが、文法や語彙の説明は行っていない<sup>(注4)</sup>。評価は定期試験と平常点をもとに実行した。定期試験は、初見の文章を制限時間内に読ませ、文章を回収した後に内容に関する質問に日本語で解答させる問題、初見の長文の語句空所補充を行う問題、単語テストで構成される。平常点は、小テストの成績、当該年度の読書量（累積冊数および累積語数）、毎回の授業で指定した語数の達成状況に基づくものである<sup>(注5)</sup>。多読授業の様子を写真1と写真2に、記録の例を図1に示す。

## ■写真2：多読中の様子



## 14枚目 英語多読記録用紙

多読のルール: ①辞書を引かなくても楽しめるものを探る ②わかるところをつなげて読む ③自分がおもしろいと思う本を選ぶ  
レベル(やさしい→難い): 白 → ピンク → 赤 → オレンジ → 黄 → 青 → シルバーなし

日時	シルバーカード	本のタイトル	120回数	学年	年	性別	氏名:	感想・メモ
1/11	60分	Fancy Nancy at the Museum	446	5才	○	★★★	「スズ」集めが曾宮に446回。女性から可愛らしさが伝わってました。丁寧な言葉。3	
		Fancy Nancy Poison Ivy Expert	511	5才	○	★★★	体操が好き! とても元気! おとぎ話からの筆記風で読みやすかったです。1492	
1/12	60分	ICE AGE	531	5才	○	★★★	おもちゃを貰って、おもめたうら、おもむきもどりなど。3	
		ICE AGE THE MELTDOWN	829	8才	○	★★★	彼女がどうしてこの2回で2回もおもむけようとしたときに出来たアーチマンの写真が面白かったです。	
		SHREK	546	5才	○	★★★	シャレウケが、おも様を自分で作って読む話でした。3	
1/13	60分	POPPLETON in Spring	480	5才	○	★★★	白豚が喜んで行動していく、物語が多すぎず、2回、読み出したら忘れられないのかと思った。(エイドリルの読みこなし) 3	
		POPPLETON AND FRIENDS	1171	7才	○	★★★★	生き生きと、アーチマークのキャラクターが活けていました。最後はみんなの人に大手に手を差し伸べて、感謝の言葉を述べていました。3	
		POPPLETON FOREVER	817	6才	○	★★★★	読み聞かせで3つとも12月25日にかけていたので、読み聞かせたときに読んだので、10月24日。3	
1/19	赤	Nate The Great	1585	12才	○	★★★	がんばり、よく頑張る姿勢を描いていました。読みやすくて、そのかかわりのところが印象的でした。おじいさんのところ、おじいさんにしてしまった。3	
	6才	The Laughing Princess	470	3才	○	★★★	笑わないと困る本。王様の正義感がとても良くて、いい感じ。2655.	
1/23	60分	What Was It Like?	1245	10才	○	★★★★	考証書の本がほんのいいハサウエー博士とアーチマークの本が並んでいました。アーチマークの本が好きでした。3	
		Sophie's Dream	329	3才	○	★★★	アーチマークの本が好きでした。3	

累積回数 8770 完読回数 12

これまでの総合計回数 129296 回 これまでの完読回数 166 回

\*本文を読みきった本には〇をつける

\*\*「良かった」(好評)は3つ星、「普通」は2つ星、「つまらない」(悪い)は1つ星で、評価にあわせて星をつけてください。

▶ 図 1：記録の例

## 2.2 アンケート調査

本校では外部実力試験を毎年実施しており、その試験の結果を分析すれば、多読の継続的な実践が学生の英語運用能力にもたらした効果を探ることは可能である。しかし、この試験ではスピーキングとライティングの能力の変化を調べることはできない。また、試験で実力が試されるリーディングとリスニングに関しても、具体的にどのようなスキルを学生が身につけているのかを見極めることは難しい。そこで、多読の継続的な実践が学生の英語運用能力にもたらした具体的な効果を調べるために、リーディング、リスニング、スピーキング、ライティングのすべての分野について自信をもって行える事柄を問うアンケート調査を、平成23年10月（多読授業導入から約6か月後）と平成24年2月（多読授業導入から約10か月後）に実施した。

アンケートでは、「英検 Can-do リスト」<sup>(注6)</sup>の準2級と2級の「Can-do 表現」を質問項目として利用し、学生が自信をもってできることを尋ねた。「英検 Can-do リスト」を採用したのは、英検が一般的な日本人英語学習者の状況を考慮・反映した試験であることから、大学受験やビジネスといった特定の動因がない環境で英語を学習している本校低学年の学生の英語運用能力を測るのには最も適した指標であると判断したためである。また、質問項目として準2級と2級の「Can-do 表現」を採用したのは、試験内容の目安が高校中級程度から高校卒業程度とされており、調査対象の本科2年生の学習状況と合致するためである。なお、アンケートの調査項目は資料に示す。

## 2.3 実力試験による英語運用能力の調査

継続的な多読の実践が学生の英語運用能力にもたらす効果を検証するため、多読授業導入の前後の外部実力試験（ACE テスト）の結果との比較を行った。この試験は、リスニング（300点）、語彙・文法（300点）、リーディング（300点）で構成される900点満点のもので、成績はIRT（項目応答理論）分析に基づいて解析・算出される。「絶対値スコア」方式により各回の試験のスケールが一定に保たれているため、学生の英語運用能力を見る上で、この試験は信頼性の高いものだと言える。またこの試験は、中学校から高校終了程度までの学習事項が問われるため、高校生に相当する本校低学年の学生の実力を

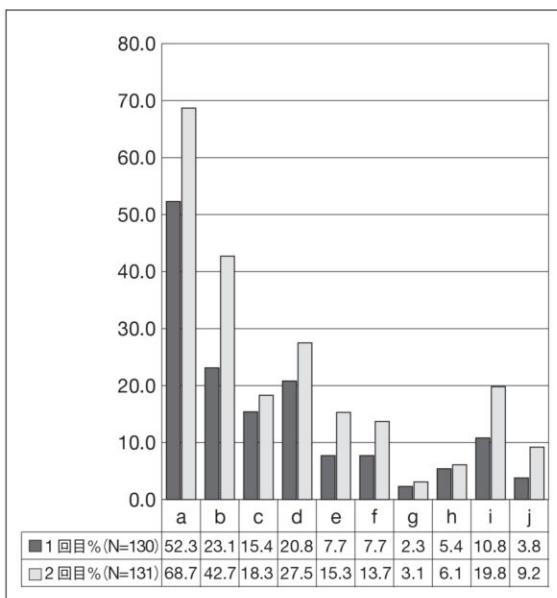
測るものとして妥当なものである。多読授業導入前（1年次）の試験は平成22年10月に、導入後（2年次）の試験は平成23年12月に実施した。

## 3 結果と考察

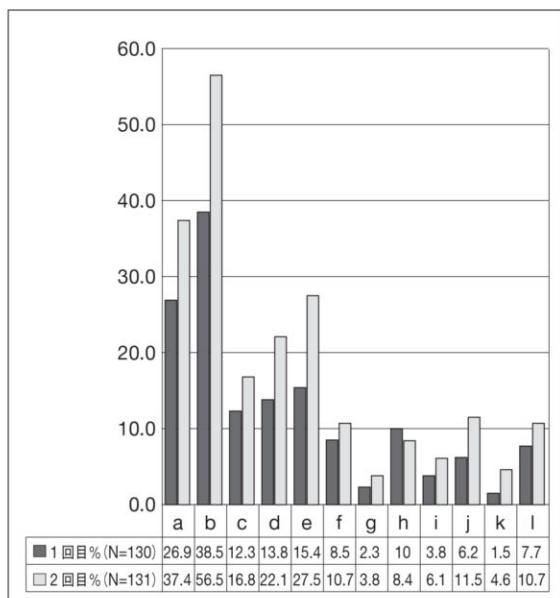
### 3.1 英語使用に対する自信の変化

リーディング、リスニング、スピーキング、ライティングのすべての能力について、具体的にどのようなスキルを学生が修得しているのかを検証するため、「英語使用に対する自信についての調査」と題したアンケート調査を実施した。アンケートは、授業開始から約6か月が経過した平成23年10月と、授業開始から約10か月が経過した平成24年2月の2回実施し、それぞれの項目について「自信がある」という回答が全回答数に占める割合を調べた。平均的な読書量（累積語数）は、1回目の調査実施時が6万語弱、2回目の調査実施時が11万語弱であった。なお、学生は多読授業の他にも英語の授業を受講しているが、それらの授業の内容や教授法に大きな変更は加えられていない。したがって、このアンケート調査の結果は多読授業の影響を反映していると推測される。

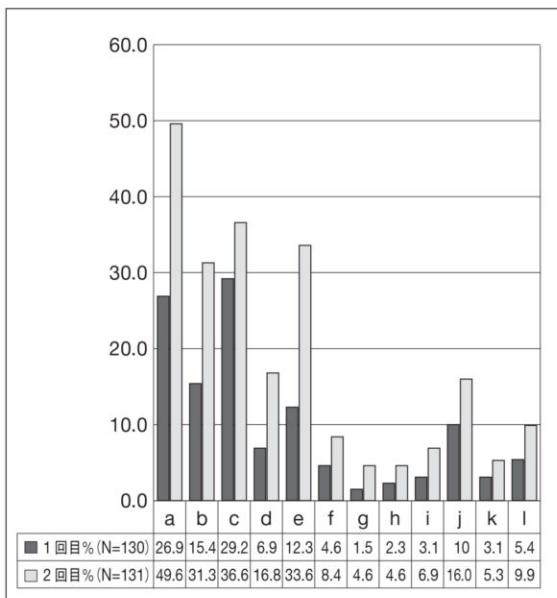
図2、図3、図4、図5に示すように、リスニングの項目(h)「簡単な内容であれば、英語で行われる授業を理解することができる」を除いたすべての項目で、1回目よりも2回目の調査において「自信をもってできる」と答えた学生の比率が高くなった。数値が大きく上昇したものとして、リーディングでは、項目(a)「外国の生活や文化を紹介する文など、簡単な説明文を理解することができる」の52.3%から68.7%、項目(b)「使用上の注意など、公共施設にあるお知らせや注意事項を理解することができる」の23.1%から42.7%が挙げられる。リスニングでは、項目(a)「趣味など、興味・関心のある話題に関する話を理解することができる」が26.9%から37.4%、項目(b)「学校など、日常生活の身近な話題に関する簡単な話を聞いて、その内容を理解することができる」が38.5%から56.5%、項目(e)「簡単な道案内を聞いて、理解することができる」が15.4%から27.5%になっている。スピーキングでは、項目(a)「好きなスポーツなど、興味・関心のあることについて自分の考えを述べることができる」が



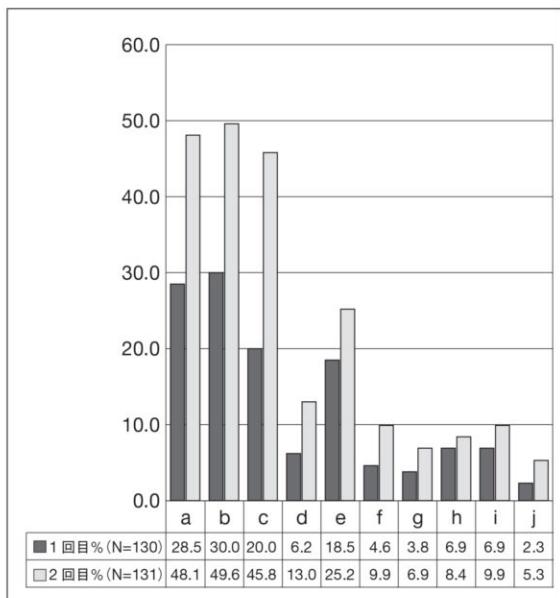
▶図2：リーディングに関する自信の変化



▶図3：リスニングに関する自信の変化



▶図4：スピーキングに関する自信の変化



▶図5：ライティングに関する自信の変化

26.9%から49.6%，項目(b)「自分の将来の夢や希望について話すことができる」が15.4%から31.3%，項目(e)「ファストフードでメニューを見ながら注文することができる」が12.3%から33.6%になっている。ライティングでは，項目(a)「自分の将来の夢や希望について書くことができる」が28.5%から48.1%，項目(b)「自分のお気に入りのものや身近なものを紹介する簡単な文章を書くことができる」が30.0%から49.6%，項目(c)「短い手紙やメールを書くことができる」が20.0%から45.8%になっている。注目すべきはスピーキングとライティングに関する

回答で，授業においてアウトプット活動を積極的には行っていないのにもかかわらず，複数の項目で数値を大きく伸ばしている。

アンケート調査の結果から，多読を継続して行うことで，自分にとって身近な事柄を理解し表現することができるという，「英検 Can-do リスト」では準2級レベルに指定される活動を行えるだけの能力が学生の中で養われていったと考えられる。また，スピーキングとライティングにおいて準2級の能力に該当する項目の数値が特に大きく伸びたことから，多読がリーディングやリスニングというイン

プットばかりでなく、スピーキングやライティングというアウトプットの能力の向上にも好ましい影響を与えていている可能性がある。

### 3.2 英語運用能力の変化

アンケート調査の結果から、学生は英検準2級レベルの活動を中心に英語使用に対する自信を高めているということが明らかになった。しかし、「自信をもってできる」という回答は、その活動を確実に行えるということを保証するものではない。多読の継続的な実践が英語力にもたらす効果を検証するため、多読授業導入の前後に本校で実施した外部実力試験の結果を分析した。

表1に示すように、平成21年度入学生までは概して、2年次に成績を低下させている。これは、本校が抱えていた中だるみの問題を反映するものである。それに対して平成22年度入学生は、多読授業を実施した2年次に45点も得点を上昇させている。また多読授業の導入以前は、2年次において1年次よりも高いスコアを獲得したとしても、実施団体が定める高校生の標準スコア（1年生で430、2年生で450）を上回ることはなかったが、平成22年度入学生は、2年次に標準スコアを20点上回る成績を残している。

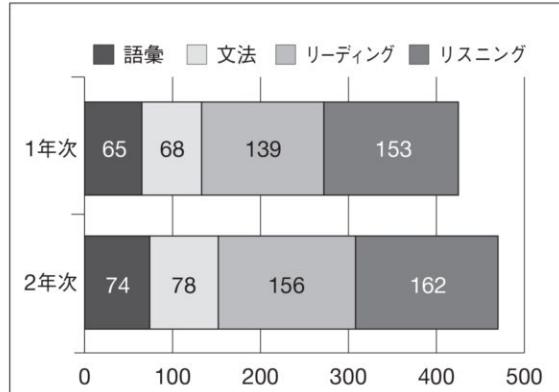
■表1：実力試験平均点の変化

	1年次平均スコア	2年次平均スコア
平成18年度入学生	408	421
平成19年度入学生	425	422
平成20年度入学生	410	442
平成21年度入学生	429	426
平成22年度入学生	425	470*

(注) \*は多読授業を実施したことを示す。

図6に示すように、平成22年度入学生の得点をセクションごとで比較してみると、すべてのセクションにおいて1年次よりも2年次に得点が上昇している。参考までに平成21年度入学生の成績を見てみると、1年次の成績は平成22年度入学生とほぼ同じであったが、2年次には、リーディング以外のセクションで成績を落としている<sup>(注7)</sup>。平成22年度入学生で2年次に多読授業を導入したこと以外には教育内容に大きな変更が加えられていないことを踏まえると、多読授業の導入が実力試験の成績の上昇に好影響を及ぼしたと考えられる。したがって、多読の継続的な実践は、リーディングおよびリスニングの能力の向上に効果があると言えるだろう。

図6は、実力試験における各セクションの得点を比較するための棒グラフである。横軸は得点数で、0から500までの目盛りがある。縦軸は学年（1年次、2年次）である。各セクションは、語彙（黒）、文法（白）、リーディング（グレー）、リスニング（濃いグレー）で区分されている。1年次と2年次で各セクションの得点がどのように変化しているかが示されている。



▶図6: 実力試験におけるセクションごとの得点の変化

## 4 結び

アンケート調査において英語使用に対する自信の値がすべての分野で上昇したことから、多読の継続的な実践は、リーディング、リスニング、スピーキング、ライティングのすべての能力の向上に効果的であると言える。リーディングとリスニングの能力に対する多読の効果は、実力試験の結果によって裏打ちされている。アンケート調査において、スピーキングとライティングの能力に対する自信が大きく伸びるという興味深い結果が得られたが、この2つの能力の変化を測定することは本研究ではできなかった。多読がスピーキングおよびライティングにもたらす効果は、今後検証を進めるべき課題である。

多読の実践がリーディングおよびリスニングの能力の向上につながることが、本研究において確認できた。しかし、これらの能力を伸張させるにはどのレベルの図書をどのくらい読めばいいのかという点の解明はできていない。その原因として、学生の背伸びを防ぐために教室に持ち込む図書のレベルに制限を加えていたことと、成績評価の基準として累積語数の下限を指定することで学生の読書量が平準化してしまったことが挙げられる。多読の実践と英語運用能力の向上との相関を検証するには、学生が完全に自律した状態で読書を行える環境を整える必要がある。

アンケート調査の結果、実力試験の結果、さらに

学生の反応から総合的に判断して、継続的な多読の実践が英語運用能力の向上に効果的だと言える。しかしながら、英語使用に対する自信および実力試験の成績の向上が、多読以外の授業との相乗効果によってもたらされた可能性を否定することはできない。多読の実践が学生の英語運用能力に対して持つ効果を解明するには、学生の読書傾向の分析や多読を経験していない学生とのより綿密な比較を行なっていくことが必要となるだろう。

### 注

- (1) 本校の英語教育プログラムを改善するため、平成21年に「英語力向上タスクフォースⅡ」が立ち上げられ、英語教育をめぐる問題点の検討と改善のための提言が行われた。「英語力向上タスクフォースⅡ」の試みについては、高橋・天内・国重(2010)を参照。
- (2) 多読の方法については、古川(2010)、酒井(2002)、酒井・神田(2005)、高瀬(2010)を参照。
- (3) YL(読みやすさレベル)とは SSS(英語多読研究会)が考案した英文図書の難易度のこと、語彙、文法、文の長さ、字の大きさ、文化的な背景などから総合的に、日本人の英語学習者にとっての読みやすさを0.0から9.9までに数値化してある。本校において多読用図書は、白(YL0.0~0.4)、ピンク(YL0.5~0.9)、赤(YL1.0~1.9)、オレンジ(YL2.0~2.9)、黄(YL3.0~3.9)、緑(YL4.0~4.9)、青(YL5.0~5.9)、色なし(YL6.0以上)という8つのレベルに色分けしてある。筆者の授業では、学生の背伸びを防ぐために教室に運び入れる図書を赤レベルのものまでに制限し、それよりも上のレベルのものを読む

### 参考文献

- \*Dunlea, J. (2009). 「英検と CEFR との関連性について 研究プロジェクト報告」.  
<http://www.eiken.or.jp/forteachers/data/cefr/index.html>
- \*古川昭夫. (2010). 『英語多読法—やさしい本で始めれば使える英語は必ず身につく』. 東京：小学館.
- Krashen, S.D. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Libraries Unlimited Inc.
- \*Kunishige, T., Takahashi, A., & Harada, N. (2011). "An Analysis of the Students' Motivation for Studying English at Tokuyama College of Technology." 『全国高等専門学校英語教育学会研究論集』第30号. 全国高等専門学校英語教育学会. 15-24.
- \*西澤一・吉岡貴芳・伊藤和晃・長岡美晴・弘山貞夫・浅井晴美. (2011). 「英語多読が効果を上げるしくみと多読授業の成否要因に関する一考察」. 『工学教育』第59巻第4号. 日本工学教育協会. 66-71.
- \*酒井邦秀. (2002). 『快読100万語！ ペーパーバックへの道』. 東京：筑摩書房.
- \*酒井邦秀・神田みなみ. (2005). 『教室で読む英語100

### 謝 辞

まず本研究を行う機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会と選考委員の先生方に感謝いたします。特に助言者の大友賢二先生に厚く御礼を申し上げます。また、本研究の実施にあたり助言や激励をしてくださった徳山工業高等専門学校の先生方、多読授業に熱心に取り組んでくれた学生たちにも感謝の意を表します。

む学生に対しては個別で対応をした。

- (4) 学生は、筆者が担当した多読授業の他にも英文法や英会話の授業を履修している。多読授業の実施期間中に、学生が英文法の学習やアウトプット活動を全く行っていないというわけではない。
- (5) 授業、試験、評価の方法は豊田高専での実践に依拠しつつ、本校学生の状況に見合うように変更を加えた。豊田高専の実践については、西澤他(2011)および豊田工業高等専門学校(2011)を参照。
- (6) 「英検 Can-do リスト」については英検ホームページ(<http://www.eiken.or.jp/about/cando/cando.html>)を参照。
- (7) 平成21年度入学生は、1年次に文法70、語彙68、リーディング135、リスニング156という成績であったが、2年次には文法67、語彙67、リーディング138、リスニング153という成績であった。彼らも平成23年度(本科3年次)に多読授業を行っており、3年次の実力試験では高校3年生の標準スコアとされる470を上回る478という成績をおさめた。

万語—多読授業のすすめ. 東京：大修館書店.

- \*高橋愛・天内和人・国重徹. (2010). 「徳山高専における英語教育改革—『英語力向上タスクフォースⅡ』の取組みと効果」. 『平成23年度全国高専教育フォーラム教育研究活動発表概要集』. 207-208.

- \*Takahashi, A., Kunishige, T., & Harada, N. (2012). "How To Motivate Students At Tokuyama College Of Technology — An Analysis Of Their Motivation For Studying English." 『高専教育』第35号. 独立行政法人国際高等専門学校機構. 383-388.

- \*高瀬敦子. (2010). 『英語多読・多聴指導マニュアル』. 東京：大修館書店.

- \*豊田工業高等専門学校. (2011). 『「多読・多聴による英語教育改善の全学展開」苦手意識を早期に克服し、自律学習を継続させ、英語運用能力を顕著に向上させる新しい英語教育の展開・伸張報告書』.

- 吉島茂・大橋理枝他編訳. (2004). 『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参考枠』. 東京：朝日出版社.

## 資料.....

### 「英語使用に対する自信についての調査」調査項目

1. 学科

2. 性別

3. 多読の累積語数

4. 読むことに関して自信をもってできること

- (a) 外国の生活や文化を紹介する文など、簡単な説明文を理解することができる。(準 2 級)\*
- (b) 使用上の注意など、公共施設にあるお知らせや注意事項を理解することができる。(準 2 級)
- (c) 調査結果のグラフなど、簡単に描かれた図や表から、必要な情報を得ることができる。(準 2 級)
- (d) 時刻表を見て、目的地や到着時刻などの情報を得ることができる。(準 2 級)
- (e) 旅行者向けのガイドブックなど、一般向けに書かれた説明的な文章を理解することができる。(2 級)
- (f) 実用的な文章(料理のレシピなどの How to もの)を理解することができる。(2 級)
- (g) 週刊 ST など日本語の注のついた英字新聞で、興味・関心のある話題に関する記事を理解することができる。(2 級)
- (h) 簡単な内容であれば、講義や研修資料など、まとまった量の英文の要点を理解することができる。(2 級)
- (i) 商品の値段やセールの情報など、簡単なチラシやパンフレットの内容を理解することができる。(2 級)
- (j) 1 つの段落において、主題文と支持文(主張を支えるための例など)の区別ができる。(2 級)

5. 聞くことに関して自信をもってできること

- (a) 趣味など、興味・関心のある話題に関する話を理解することができる。(準 2 級)
- (b) 学校など、日常生活の身近な話題に関する簡単な話を聞いて、その内容を理解することができる。(準 2 級)
- (c) 授業や研修で、先生の指示を理解することができる。(準 2 級)
- (d) 乗り物の出発時刻や到着時刻など、簡単なアナウンスを理解することができる。(準 2 級)
- (e) 簡単な道案内(例: Go straight and turn left at the next corner.)を聞いて、理解することができる。(準 2 級)
- (f) 日時の約束や短い伝言など、日常生活の身近な話を理解することができる。(準 2 級)
- (g) 地域のイベントやセールの情報など、日常の身近な話を理解することができる。(2 級)
- (h) 簡単な内容であれば、英語で行われる授業を理解することができる。(2 級)
- (i) 館内放送など、公共の場でのアナウンスの重要なポイントを理解することができる。(2 級)
- (j) 買い物で、サイズや品切れなど、店員からの簡単な説明を理解することができる。(2 級)
- (k) 相手の学校や会社について、場所・人数・特徴などの簡単な紹介や説明を理解することができる。(2 級)
- (l) 天気予報を聞いて、その内容を理解することができる。(2 級)

6. 話すことに関して自信をもってできること

- (a) 好きなスポーツなど、興味・関心のあることについて自分の考えを述べることができます。(準 2 級)
- (b) 自分の将来の夢や希望について話すことができる。(準 2 級)
- (c) 自分の気持ちを表現することができる。(準 2 級)
- (d) 集合場所や時間など、簡単な約束をすることができる。(準 2 級)
- (e) ファストフードでメニューを見ながら注文することができる。(準 2 級)
- (f) 簡単な表現や決まり文句(例: Hold on. や Please wait a moment.)を使って、電話で応答できる。(準 2 級)
- (g) 欠席の理由など、日常生活の身近な状況を説明することができる。(2 級)
- (h) 旅行など、印象に残った出来事について話すことができる。(2 級)
- (i) 自分の学校や会社について、場所・人数・特徴などの簡単な紹介や説明をすることができます。(2 級)
- (j) 簡単な道案内をすることができる。(2 級)
- (k) 買い物で、店員に欲しいものや好みを伝えたり、簡単な質問をすることができます。(2 級)
- (l) 簡単な伝言(例: Tell her to call me back. や Tell him I can't go to the meeting today.)をすることができます。(2 級)

7. 書くことに関して自信をもってできること

- (a) 自分の将来の夢や希望について書くことができる。(準 2 級)
- (b) 自分のお気に入りのものや身近なものを紹介する簡単な文章を書くことができる。(準 2 級)
- (c) 短い手紙やメールを書くことができる。(準 2 級)
- (d) パーティーの日時や場所など、簡単なお知らせを書くことができる。(準 2 級)
- (e) 簡単な予定(例: Meet Yoko at the station at ten.)を手帳などに書き込むことができる。(準 2 級)
- (f) 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。(2 級)
- (g) 自分の学校や会社を紹介する簡単な文章を書くことができる。(2 級)
- (h) 自分の住んでいる地域を紹介する簡単な文章を書くことができる。(2 級)
- (i) 自分が読んだ本や見た映画について、自分の感想を書くことができる。(2 級)
- (j) 友達への近況報告など、ある程度の長さの手紙やメールを書くことができる。(2 級)

(注) \* ( ) 内は、「英検 Can-do リスト」において自信をもって行えるとされる級を示している。

# ノンネイティブ・スピーカー講師が 高校生に与えた影響

—英語と日本語の発表・交流活動より—

宮城県／白石高等学校 教諭 佐藤 幸恵

## 概要

日本の英語教育界では、英語教師と言えばネイティブ・スピーカー（NS）が好ましいというネイティブ信仰が根強いと言われているが、英語を世界諸英語としてとらえ、使用者同士での有効な英語使用に重きを置く昨今の動きなどに着目すると、ノンネイティブ・スピーカー（NNS）教師を積極的に活用することで独自の効果を生むことができるのではないかと考えられる。

この仮定をもとに、高校2年生対象の選択科目においてNNS講師を迎える発表活動を行った。2期を設定し、各期の最後に高校生は講師たちの国について英語で、講師は日本語で日本と自らの母国についての発表を行い、その後、英語・日本語の交流会を持つというものである。結果として、講師たちがNNSとして英語を使っていることが高校生にとって英語学習の強い動機づけとなる点などが明らかになった。

## 1 はじめに

日本では、外国語教育の充実と草の根レベルの国際交流を通して国際理解と地域の国際化を目的としたJETプログラム（The Japan Exchange and Teaching Programme：語学指導等を行う外国青年招致事業）が1987年に開始された。その導入以来、英語の授業でネイティブ・スピーカー（以下NS）である外国語指導助手（Assistant Language Teacher：ALT）がティーチング・アシスタントの仕事を担ってきたが、昨今ではさまざまな事情により、第2言語、または外国語として英語を使用する

ノンネイティブ・スピーカー（以下NNS）のALT採用が徐々に増えている。この傾向は、英語教師と言えばNSがよいとするネイティブ信仰と言われる日本では（本名, 1999）好ましく思われないことが多い。しかし、グローバル化とともに英語を世界諸英語、地球語、または国際語としてとらえ、使用者同士での有効な英語使用に重きを置く昨今の動き（名嘉, 2004）、またMedgyes（1992）らの研究者が提唱するNNS教師の利点などに着目すると、NNSのALTが増えているこの状況を有効に活用すべきだと考えられる。実際に平成18年に行われた教育課程部会の外国語専門部会（第10回）の議事録には、今後多国間・多文化間コミュニケーションが増えていくことを見込み、NNSのALT活用の重要性を説く記述がある（文部科学省, 2006）。

次に、日本人の母語である日本語と日本文化について目を向けてみよう。上述のようにネイティブ信仰と言われる日本人は、英語とその文化を追い求める傾向がある一方で、自分たちの母語である日本語や日本文化について十分に意識していただろうか。外国人とのコミュニケーション時、海外での生活体験時には、必然的に日本語と日本文化に直面し、日本人としてのアイデンティティも含め、それらを熟考する機会が多くある。しかし、多くの日本人にとって、ましてや高校生にとって、それらに意識を向ける機会はまれであろう。現在、小学校の英語教育ではこの母語への意識、気づきを高める活動が注目されているが、高校の英語教育ではあまり議論されていないようだ。

これらの点を踏まえ、本稿では世界諸英語としての英語使用者であり、日本語学習者でもあるNNS

(留学生・就学生) 講師と日本人高校生の英語と日本語での発表・交流活動を通して、NNS が教授的立場になる場合の可能性と高校生の母語・日本文化への意識の変化、またそれによる高校生の英語学習への態度の変容を探求していく。

この授業では、英語教員志望の大学生 5 名も授業補助 (Teaching Assistant : TA) として参加した。実践した授業は、高校 2 年生対象の選択科目の Oral Communication II (OC II) である。9 月～12 月 (I 期)、1 月～3 月 (II 期) の 2 期を設定し、各期の最後に NNS 講師を 2 名ずつ迎え、高校生は講師たちの国について英語で、講師は日本語で日本と自らの母国についてパワーポイントを使用してプレゼンテーションを行った。プレゼン後は英語・日本語で交流会を持った。(平成 23 年 3 月 11 日の東日本大震災の影響により、II 期のプレゼン 2 回目以降は実施できなかった。)

研究手法として、高校生への事前・事後アンケート、自己評価シート、リスニングテスト、NNS 講師への事前・事後アンケート、TA への事後アンケートを使用した。結果として、(1) 講師たちが NNS として英語を使っているという事実が、高校生にとって英語学習の強い動機づけとなった、(2) 高校生にとって母語・日本文化を見つめ直す機会となり、(3) 高校生の学習態度が積極的に変化し、また NNS の英語に興味を持ち、高校生自身が NNS として英語を使う主体であることに気づいたという点が明らかになった。

## 2 本研究の背景

本研究には、これまでの日本の英語教育にかかわるネイティブ信仰、今後より注目を集めるであろう世界諸英語、地球語としての英語、ネイティブ教師とノンネイティブ教師の比較、母語への意識、気づきを高めようとする Language Awareness 運動が関連している。

### 2.1 日本の英語教育—ネイティブ信仰—

長年日本の英語教育は、英語圏の国々で使用されている英語、その国々の文化に憧れ、追い求める傾向が強く、英語学習者の目的は NS のレベルに到達することであった。本名 (1999) は、日本人はアメ

リカとの関係の強さのために、英語を特にアメリカの「言語と文化」の規範に基づいていると考えがちで、この考えにより非現実的な英語教育を進めてきたと指摘している。その英語教育とは、NS 並みの英語を求め、英語を話すときはアメリカ人のように振る舞い、それができなければ努力が足りないと見なすというものである。しかし、第 2 言語習得理論で NNS が NS と同等に言語を習得することは不可能であるとするように、多くの日本人英語学習者にとってそのレベルまで到達することは困難である。竹下 (2004) は、NNS はどんなに努力しても、発音、イントネーション、言い回し、発話の内容に込める価値観など、すべての点を NS のように英語を使用するのは不可能であると述べている。また、本名 (1999) は、日本人は自分自身の英語に自信を持てず劣等感、無力感を感じ、日本英語を過小評価し、ひいては他国の NNS の英語に違和感を抱いたり、差別的にとらえたりする傾向があると論じている。

### 2.2 世界諸英語、地球言語

現在、英語を「母語」として使用する人口は 3 億人であるのに対して、「公用語」、「外国語」、「国際語」として英語を使用する人口は 20 億人と言われている。(名嘉, 2004; 本名, 1999; クリスタル, 1998)。世界の人口を 60 億人とすると、3 人に 1 人が後者の NNS として英語を使用していることになる (本名)。

このように NS にとどまらず、世界中の多くの人に広がった英語は、世界諸英語 (World Englishes)、地球語、国際語と呼ばれ、注目されている。さらに、NNS は NNS 同士で英語をコミュニケーション手段として使用することが多く、その英語は各国の言語、文化などに影響を受けたその国独特の英語へと変化する傾向がある。ビジネス界でも NS のような発音、表現を使わずに、限られた語彙のみを用い、NNS 同士のビジネス上のコミュニケーションのための英語を「グロービッシュ」と呼び、昨今のビジネス誌に多く取り上げられている (仲宇佐・圓岡・Jacobsson, 2010)。

今や、NNS としての英語使用者の立場における英語は、NS の英語をめざすことに焦点を置くではなく、NNS としての自分を表現し、世界中の人々とコミュニケーションを取る手段になっている。本名 (1999) は「英語は英米文化を模倣する手段では

なく、世界の人々を相手に、自分の思うこと、感じること、すなわち自分のアイデンティティを表現する道具なのである」(p.22)と述べており、また朝日新聞(2010年9月3日付)においても、この世界諸英語の視点から、和製英語が今後世界に浸透する可能性が触れられている。真砂(2000)は「地球語としての英語」を念頭に置き、近隣のアジア諸国とのコミュニケーション手段としての英語の重要さを説いている。

### 2.3 ネイティブ教師とノンネイティブ教師

言語学習におけるNS教師とNNS教師についてはこれまで多く議論されている(Cook, 1999; Liu, 1999; Medgyes, 1992)。Medgyesは、NNS教師の弱点が利点にもなり得るとして以下の6点を挙げている(p.346)。

- a. Only non-native-speaking teachers (*non-NESTs*) can serve as *imitate models of the successful learner of English*. Depending on the extent to which they are proficient as users of English, they are more or less trustworthy models, too ...
- b. Non-*NESTs* can teach language strategies more effectively. Non-*NESTs* have adopted language learning strategies during their own learning process ... in theory they all know more about the employment of these strategies than native colleagues ...
- c. Non-*NESTs* can provide learners with more information about the English language. During their own learning process, non-*NESTs* have gained abundant knowledge about and insight into how the English language works ...
- d. Non-*NESTs* are more able to anticipate language difficulties. This anticipatory skill ... enables non-*NESTs* to help learners overcome language difficulties and to avoid pitfalls.
- e. Non-*NESTs* can be more empathetic to the needs and problems of their learners ... they encounter difficulties similar to those of their students ... As a rule, this constant struggle makes non-natives more sensitive and

understanding.

- f. Only non-*NESTs* can benefit from sharing the learners' mother tongue.

また、本名(1999)はアジア人同士の英語の会話ではお互いにNNSなので、気軽に英語を話せるようになる。それはNSの規範をあまり意識しないので、緊張感が薄れ、自由に話せるからであろうと述べている。これらのNNS教師の利点によって、真砂(2000)が提唱する、第2言語として英語を学んできたNNS指導者の導入推進は裏づけられるだろう。

### 2.4 Language Awareness 運動

母語への意識、気づきを高めようとする動きは、1970年代にイギリスで英語教育が十分な成果を上げていないという問題意識から生まれたLanguage Awareness(LA)運動に始まる。Donmall(1985, p.7)によってLAは、「言語の性質と人間の生活での言語に対する、個人の感受性と意識的な気づき」と定義され、当時学校教育のカリキュラムの中にこういった言語意識を扱う教科を導入することも検討された(福田, 2007)。このLAを支持する研究者たちは、母語へ意識的に注意を向けることが、あらゆる範囲の生徒の能力に著しい効果を上げるとした。Van Lier(1996)は、5つの分野でこのLAが影響すると主張した。その分野の中の1つである情緒の領域では、「言語意識は態度の形成や目覚め、注意や感受性、好奇心、興味、審美的な感応も含む(Donmall, 1985)」とし、学習者に与えるLAの重要性を述べ、心理面においても大きな影響力を持つと主張した。

LA運動の高まりは今や世界中に広がっている。日本でも、大津(2009)は小学校英語教育において、この「ことばへの気づき」を育む言語教育の考えが根づかなくてはならないと主張し、小学校英語教育にことばへの気づきを促す本格的な「ことば活動」を導入することを提案している。ここで大津が言及していることばへの気づきは、「自分の考えを整理し、どうしたら自分の考えを相手に的確に伝えることができるのかを考えること、また、相手は何を自分に伝えようとしているのかを的確に把握しようと努めること、こうした知的活動を支える」重要な役割を果たすとしている。そしてこのことばへの気づき

きが母語や外国語の効果的な運用につながると述べている（大津, 2009, p.16）。

### 3 先行研究

本研究では NNS 講師と日本人高校生の英語・日本語での発表・交流活動を扱うが、関連する先行研究として以下のものが挙げられる。

坪田・野沢（2004）は日本の大学内で留学生と日本人大学生の日本語・英語の交流を実施し、双方の学生のアイデンティティ、文化、外国語学習への態度、異文化理解に前向きな変化が出たことを著した。野沢（2005）は同様に日本の大学内で留学生の日本語クラスと日本人学生の授業交流を行い、特に日本人学生の言語学習態度、異文化理解、自文化・自己への新たな認識が現れたと述べている。これらの研究をもとに筆者の行ったカナダの日本語学習者（大学生）と日本の英語学習者（高校生）間の交流活動では、カナダの大学生が使用する日本語により、日本語の難しさなどに高校生の注意が向き、また英語の NNS であるアジア、南アメリカなど出身の留学生の英語に高校生が興味を持った。これらの点により、高校生は外国語学習者同士の共感を得、英語学習へ前向きな態度を持つに至った（佐藤, 2010）。

これらの先行研究は、英語・日本語という 2 つの言語とその背景となる文化に学習者の意識が向けられ、彼らの外国語学習への態度に変化が出たという点で共通している。

■ 表 1：研究方法を使用した時期

	授業の流れ	高校生	NNS 講師	TA
I 期	スクリプト作成 (10/7, 13, 14) PC 操作 (10/20, 21, 27) 音声指導 (10/28, 11/4, 10) プレゼン技術指導 (11/11) リハーサル (12/8) プレゼン (12/9, 15) 交流会 (12/16)	リスニングテスト 1 (9/17) 事前アンケート (9/22)  リスニングテスト 2 (11/25)  自己評価シート (12/16)	事前アンケート (12/8, 14)  事後アンケート (12/19)	
II 期	スクリプト作成 (1/13, 19, 20) PC 操作 (1/26, 27, 2/2, 3) 音声指導 (2/9, 10) プレゼン (3/3, 16) 交流会 (3/17) 料理交流会 (3/23)	リスニングテスト 3 (2/23)  事後アンケート・自己評価シート (4 月下旬)	実施不可	事後アンケート (4 月下旬)

(注) 括弧内は実施した日付、3/11 以降は中止。

## 4 研究内容

### 4.1 本研究の目的

この研究では、上述のように NNS が教授的立場になる場合の可能性、高校生の母語・日本文化への意識の変化、またそれによる高校生の英語学習への態度の変容を探求することを目的とする。この目的を実現するため、より具体的に以下のようないりサーチクエスチョン (RQ) を立てた。

RQ 1：高校生は NNS 講師との英語での交流を通して世界諸英語としての英語の存在に気づくか。

RQ 2：NNS 講師との英語での交流を通して、高校生は自らの英語に自信を持つようになるか。

RQ 3：NNS 講師との日本語での交流を通して、高校生の母語・自文化への意識に変化は出るか。

RQ 4：この活動全体を通して高校生の英語学習への態度に変化は出るか。

### 4.2 研究方法

使用した研究方法は、高校生への事前・事後アンケート、自己評価シート、リスニングテスト、NNS 講師への事前・事後アンケート、大学生 TA への事後アンケートである。それぞれの研究方法を使用した時期は表 1 のとおりである。また、研究方法の詳細について以下に示す。

#### 4.2.1 高校生事前・事後アンケート

高校生対象の事前・事後アンケートは、Ⅰ期の活

■表2：高校生事前・事後アンケート内容

No	RQとの関連	質問項目
1	【RQ1】世界諸英語、地球語としての英語への意識	英語を使う人といって思いつくのはイギリス、アメリカ、オーストラリア、カナダ、アイルランドなどの人である。
2		英語を使う人といって思いつくのはシンガポール、インドなどの人である。
3		英語を使う人といって思いつくのは1, 2以外の人である。(日本も含む)
4		英語のネイティブ・スピーカーのような発音で話したい。
5		日本人らしい英語(音声面において日本語の特徴が多く残る英語)で話すのは恥ずかしい。
6		英語で自分の国・文化について話すのは大切だ。
7	【RQ2】自らの英語への自信	今の自分の英語に自信がある。
8	【RQ3】母語・日本文化への意識	日本語は世界のいろいろな場所で学ばれている。
9		外国人が日本語を学ぶのは難しい。
10		日本の文化は海外で注目されている。
11		外国人に日本文化を教えたい。
12	【RQ4】英語学習への態度	英語で話すのは楽しい。
13		英語でイギリス、アメリカ、オーストラリア、カナダ、アイルランドなどの人と話したい。
14		英語でシンガポール、インドなどの人と話したい。
15		英語で13, 14以外の人と話したい。(日本人も含む)
16		他の英語の授業も頑張りたい。

動開始前とⅡ期の活動終了後に実施した。事前アンケートに関しては、筆者が高校生に対し、今後の予定としてプレゼンテーション活動を行うこと、またその際に外国人を講師として招くという点のみを高校生に話し、アンケートを実施した。質問は全部で表2の16項目で、高校生に各質問項目に、「とてもそう思う」、「そう思う」、「あまり思わない」、「思わない」の4段階表示で当てはまるものを1つ選ばせる。このアンケートは、全体的な高校生の意識の変化をとらえることを目的としている。

#### 4.2.2 高校生自己評価シート

I期の交流会後、Ⅱ期のプレゼン後、高校生は活動全体を振り返る自己評価シートを記入した。この自己評価シートは、以下に示す8点について高校生が自由に記述し、高校生がRQに関連することをどのように考えていたかを探るためのものである。

(自己評価シートの質問内容)

以下の点について感想を自由に記述してください。

Q1：自分たちで情報を探し、グループでのプレゼンにまとめる過程

Q2：自分で探した情報を英文スクリプトにする作業

Q3：英文スクリプトをうまく話すための音声にか

#### かわる活動

Q4：パワーポイントを用いたプレゼンの準備

Q5：他の生徒、外国人講師の前で、英語でパワーポイントを使ってのプレゼン

Q6：外国人講師の英語について

Q7：外国人講師の日本語について(I期のみ)

Q8：全体を通して

#### 4.2.3 高校生リスニングテスト

9月、11月、2月の3回にわたり、この授業と並行して進めていた使用教科書の単元の関連問題、復習問題を内容とするリスニングテストを実施した。各回のテストは70点満点で、教科書の進度によりテストの回を増すごとに語彙レベルは上がったが、難易度は各テストを同程度に設定した。

#### 4.2.4 NNS講師事前・事後アンケート

NNS講師は高校生のプレゼン前と交流会後にアンケートに答えた。高校生のプレゼン、交流会を持つ前と後のNNS講師の高校生への印象の変化、講師が英語・日本語を高校生に対して使う際の心理面を探るものである。

(NNS 講師事前アンケートの内容)

- Q1. What kind of image do you have about Japanese high school students?
- Q2. What do you expect Japanese high school students' presentations?
- Q3. What do you think of giving comments or questions in English to Japanese high school students?
- Q4. What do you think of giving presentation in Japanese to Japanese high school students?

(NNS 講師事後アンケートの内容)

- Q1. What kind of image did you get from the Japanese high school students?
- Q2. What did you think of the Japanese high school students' presentations in English?
- Q3. What did you think of giving comments or questions in English to the Japanese high school students?
- Q4. What did you think of giving presentation in Japanese to the Japanese high school students?

#### 4.2.5 TA 事後アンケート

すべての活動終了後、TA は以下に示す事後アンケートに答えた。これは TA による高校生の観察からより新鮮、客観的な視点で RQ にかかわる点を探るためである。

(TA 事後アンケートの内容)

以下の点について自由に記述してください。

- Q1：英語でプレゼンをしている高校生の様子
- Q2：NNS 講師の英語に触れている高校生の様子
- Q3：I 期と II 期の高校生のプレゼンの違い
- Q4：活動開始時と比較した高校生の様子の変化
- Q5：NNS 講師の日本語に触れている高校生の様子
- Q6：活動開始時と比較した高校生の英語学習への態度の変化

### 4.3 参加者

筆者とアメリカ出身の ALT が担当する 2 年生の選択科目、Oral Communication II (OC II) (45 分授業、2 単位) の選択者である女子生徒 29 名、近隣大学院の留学生 2 名と日本語学校で学ぶ就学生 2 名

が NNS 講師として、近隣大学の教員志望の学生 5 名が TA としてこの授業に参加した。

高校生 29 名の学習到達レベルは、概して英語検定の 3 級から準 2 級程度で、多くの生徒は苦手意識があるものの英語でのコミュニケーションを好んでいる。また 1 年時に情報の授業でパワーポイントを使用した個人でのプレゼンを経験している。

NNS 講師のうち 2 名は宮城教育大学の大学院生で、2 名が仙台国際日本語学校の就学生である。大学院生は内モンゴル出身の 20 代女性 (NNS1) とバングラデシュ出身の 30 代男性 (NNS2) で、両者とも出身国の英語教師である。NNS1 は大学生、NNS2 は小学生から高校生までを対象として英語を教えていた。就学生は、サウジアラビア出身の 20 代男性 (NNS3) とネパール出身 10 代男性 (NNS4) で、両者とも日本の大学進学に向けて日本語を学んでいる。

TA 学生は、大学 4 年生 2 名 (男女 1 名ずつ)、2 年生 3 名 (女性) の 5 名である。本稿では 4 年生の男子学生を学生 A、4 年生女子学生を学生 B、2 年生女子学生を学生 C、学生 D、学生 E と呼ぶ。学生 A、B はともに平成 22 年 6 月に教育実習を行い、平成 23 年度から教師として教壇に立つことが決まっている。学生 C は高校時に、県内の英語関連のコンクールなどで優勝するなど英語での発表活動において経験豊かである。学生 D は大学の ESS サークルで全国大会に参加するなど精力的に活動している。学生 E は、日本語を教えるボランティアサークルで活動をし、日本語初心者に対して英語で接する機会が多くある。

### 4.4 授業計画

本校は 2 学期制であるが、その後期を I 期 (9 月～12 月)、II 期 (1 月～3 月) に分け、各期に高校生は 3、4 人のグループごとに NNS 講師の出身地に関して好きなトピックで調べ、音声、プレゼン技術の点などで学んだ後、NNS 講師と他の生徒を前にしてパワーポイントを使用し、英語でのプレゼンを行う。その後、英語・日本語を使用して交流会を持つこととした。TA はこの過程において指導補助を行う。II 期交流会終了後には、料理を囲んだ最終交流会を持ち、NNS 講師、高校生、TA がそれぞれ英語・日本語を使用する交流会を計画したが、震災の影響により 2 回目のプレゼン本番以降は実施することはできなかった。以下に実施した授業内容の概

■表3：授業内容の概要

使用時間	授業の流れ	指導内容 (指導者：筆者, ALT, TA)
1～3	プレゼン用英文スクリプト個人指導	高校生が作成したスクリプトをもとに、指導者が発表原稿としての全体像、詳細にわたり個々に添削、指導
4～7	プレゼン用パワーポイント作成	指導者が個々に指導
8	発音、アクセント、イントネーション全体指導	筆者、ALT が全体指導。TA は補助
9, 10	発音、アクセント、イントネーション個人指導	高校生は各指導者を回り、スクリプトを音読。指導者はその都度、注意点を指導（資料1）
11	プレゼン技術指導	筆者、ALT が全体指導。TA は補助
12, 13	プレゼン①, ②	高校生が①, ②に分かれ発表、質疑応答（英語）
14	交流会	高校生が講師に質問（英語）、NNS のプレゼン（日本語）

(注) II期はプレゼン本番②以降中止。

要（表3）と、プレゼン本番と交流会の詳細を示す。

プレゼン①, ②、交流会の授業は以下のような構成である。

#### （I期）

プレゼン①：NNS1 が参加

- ・高校生による内モンゴルについてのプレゼン（5グループ。1 グループ5 分程度）。
- ・高校生はプレゼンを聞きながら、プレゼン評価表（資料2）に記入する。
- ・NNS1 がプレゼンの内容に対し、各プレゼン終了後に英語でコメント、質問をする。

プレゼン②：NNS2 が参加（内容は①と同様）

交流会：NNS1, NNS2 が参加

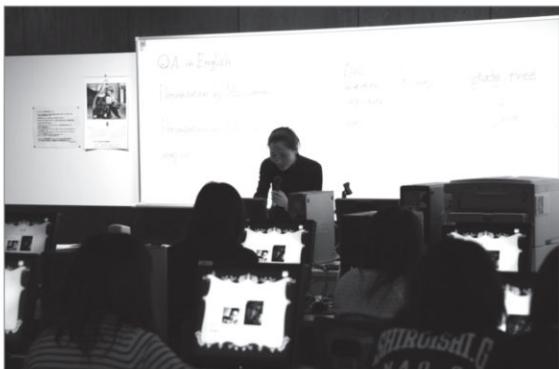
- ・高校生が NNS1, NNS2 に対し英語で質問をする。NNS1 は英語で答える。（10分）

#### ■写真1：高校生から NNS への質問



- ・NNS1が日本語で内モンゴルなどについて、紹介する。（15分）

#### ■写真2：NNS1 によるプレゼン



- ・NNS が日本語でバングラデシュなどについて紹介する。（15分）

#### （II期）内容は I 期と同様

計画としては以下のように最終交流会まで設定したが、プレゼン②以降は中止となった。

プレゼン①：NNS3, NNS4 が参加

- ・高校生によるサウジアラビアについてのプレゼン
- ・NNS3, NNS4 がプレゼンの内容に対し、各プレゼン終了後に英語でコメント、質問をする。

#### ■写真3：高校生のプレゼン



#### ■写真4：NNSからのコメント・質問



プレゼン②：NNS 3, NNS 4 が参加

- ・高校生によるネパールについてのプレゼン(資料3)
- 交流会：NNS3, NNS4 が参加(I期の交流会と同様)
- 最終料理交流会：NNS1～NNS4, TA が参加し、それぞれが用意した料理を囲み、前半20分程度日本語で会話、後半20分程度日本語で自由に会話をする。

この授業の構成により、高校生はプレゼン①、②と交流会の前半で講師の NNS としての英語を聞き、交流会の後半で講師の NNS としての日本語を聞くことができる。

#### 4.5 高校生のプレゼン内容

I 期では、内モンゴルの羊肉を使った料理、馬頭琴、感情を表現するための歌、バングラデシュのカレーを中心とした料理、年間行事などについて、II 期では、サウジアラビアのスポーツ、服装、料理、宗教などのプレゼンが行われた。

## 5 結果

### 5.1 高校生事前・事後アンケート

表4がアンケートの結果である。それぞれの質問への「とてもそう思う」、「そう思う」、「あまり思わない」、「思わない」の回答を4点から1点に換算し、事前・事後アンケートの平均点と両者の差、そしてその差の大きい順にランクを示している。このランクの順にそれぞれの結果を示していく。

ランク1・2：事前アンケートでは、公用語(Q2)や外国語(Q3)として英語を使う NNS に肯定的な回答が少なかったのに対して、事後アンケートでは肯定的な回答が増えた。また、Q2, Q3 の双方で、「思

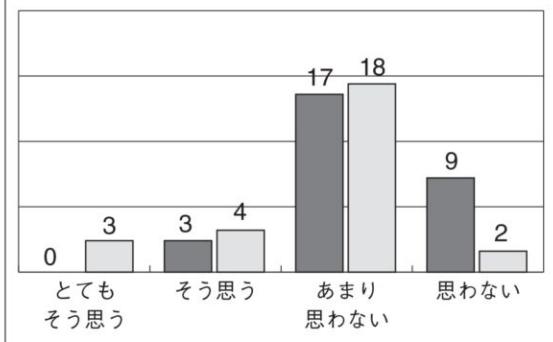
わない」の回答数が減り、他の回答に変化している。これにより、NNS の英語の存在に意識が向いたと考えられる(図1・図2)。

■表4：高校生事前・事後アンケートの結果

Q.	事前 平均	事後 平均	差	ラン ク	Q.	事前 平均	事後 平均	差	ラン ク
1	3.59	3.66	0.07	14	9	3.28	3.17	-0.11	13
2	1.79	2.28	0.49	1	10	2.93	3.28	0.35	6
3	1.69	2.17	0.48	2	11	3.14	3.34	0.20	8
4	3.31	3.38	0.07	14	12	3.10	3.24	0.14	10
5	2.41	2.83	0.42	3	13	3.10	3.24	0.14	10
6	3.17	3.34	0.17	9	14	2.69	3.10	0.41	4
7	1.38	1.72	0.34	7	15	2.72	3.10	0.38	5
8	2.72	2.79	0.07	14	16	3.41	3.55	0.14	10

Q2. 英語を使う人といって思いつくのはシンガポール、インドなどの人である。

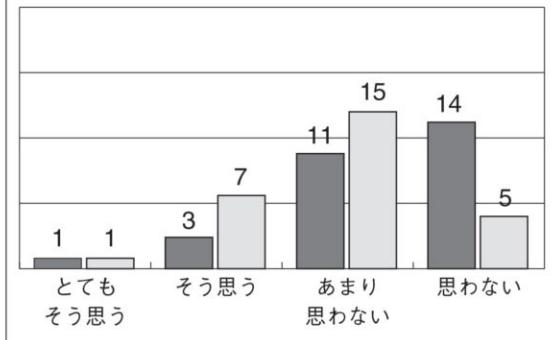
■ 事前 □ 事後



▶図1：ランク1:Q2 (RQ1関連), 事前・事後の差0.49

Q3. 英語を使う人といって思いつくのは1, 2以外の人である。(日本も含む)

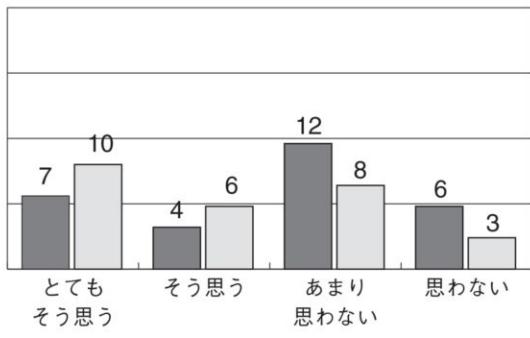
■ 事前 □ 事後



▶図2：ランク2:Q3 (RQ1), 差0.48

## Q5. 日本人らしい英語で話すのは恥ずかしい。

■ 事前 □ 事後



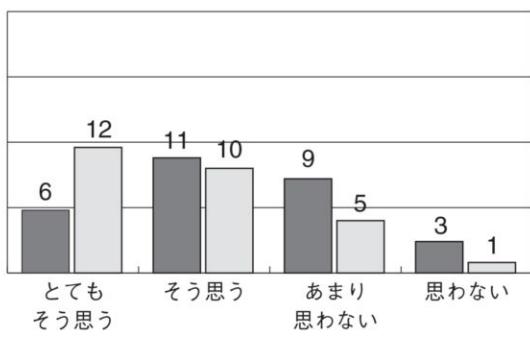
▶ 図3：ランク3：Q5 (RQ1), 差0.42

ランク3：高校生は他の授業で英語の音声面について学んではいたものの、この活動で行ったような個別指導までの学び方はしていなかった。そのため、事前の時点では音声面や日本人らしい英語（日本人のアイデンティティを表現する理想的な英語という意味ではなく、音声面において日本語の特徴が多く残る英語を指す）について意識を向けることは少なかっただろう。そして活動を通して音声面の重要さ、難しさを知り、日本人らしい英語を恥ずかしいとより意識するようになったと考えられる（図3）。

ランク4・5：Q14, Q15については、Q2, Q3と関連した結果となった。事前の時点であまり意識の向いていなかった公用語、外国語として英語を話す国の人々と話したいと変化している（図4・図5）。

## Q14. 英語でシンガポール、インドなどの人と話したい。

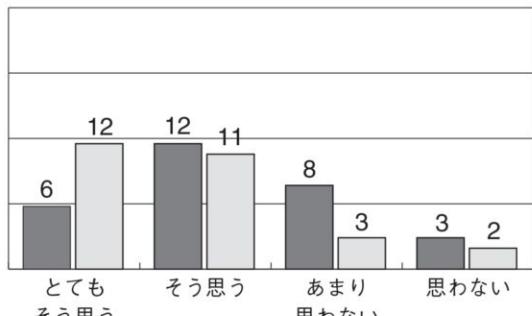
■ 事前 □ 事後



▶ 図4：ランク4：Q14 (RQ4), 差0.41

## Q15. 英語で13, 14以外の人と話したい。（日本人も含む）

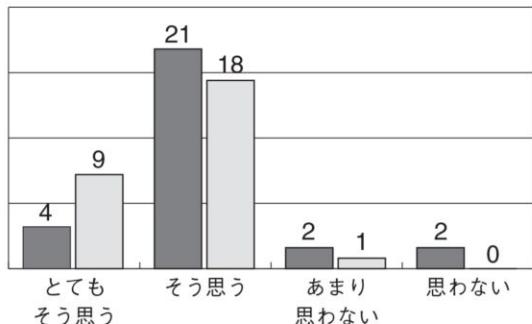
■ 事前 □ 事後



▶ 図5：ランク5：Q15 (RQ4), 差0.38

## Q10. 日本の文化は海外で注目されている。

■ 事前 □ 事後

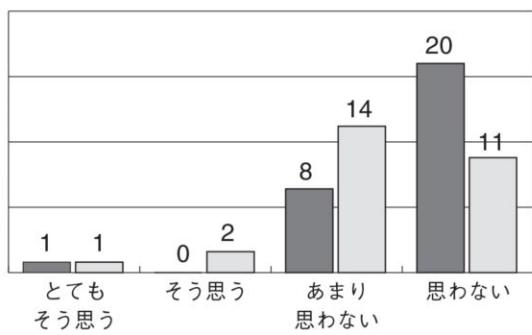


▶ 図6：ランク6：Q10 (RQ3), 差0.35

ランク6：事前の段階では、メディアを通して日本文化が海外で注目されているという事実を見聞きしていたのだろうが、この活動を通して、実際にNNS講師から見た日本・日本文化に接し、より現実的に世界の中での日本文化の位置をとらえることができたのだろう（Q10）（図6）。

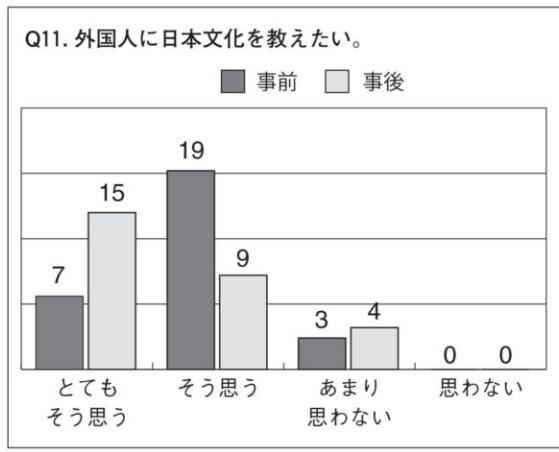
## Q7. 今の自分の英語に自信がある。

■ 事前 □ 事後



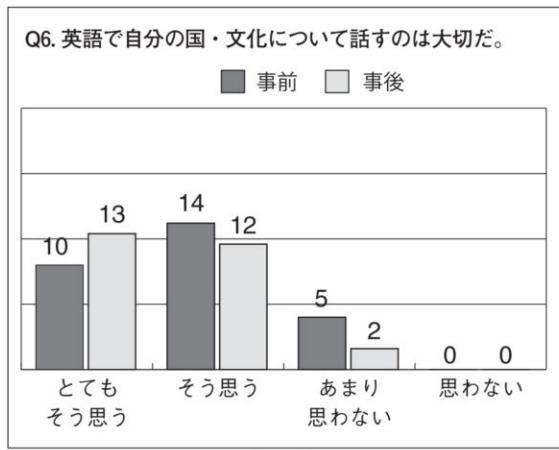
▶ 図7：ランク7：Q7 (RQ2), 差0.34

ランク7: Q7について、事前の時点では、参加者全体の3分の2程度が「思わない」と答えていたが、事後では他の回答に変化している。つまり、この活動によって3分の1程度の高校生が自らの英語に対し意識を変えたことになる（図7）。



▶ 図8：ランク8：Q11 (RQ3), 差0.20

ランク8: Q10で見られた意識の変化から、自らが日本文化を教えるという主体的な立場により興味を持つようになったと考えられる（Q11）（図8）。

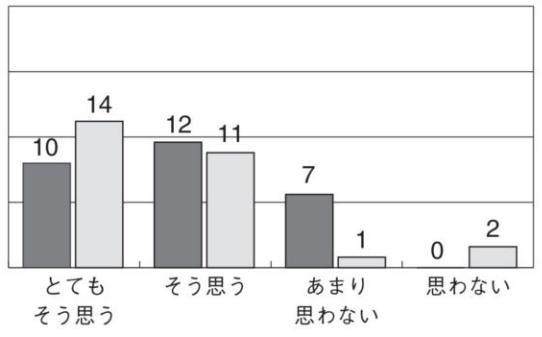


▶ 図9：ランク9：Q6 (RQ1), 差0.17

ランク9: 事前と事後の差は0.17と小さくはあるが、多少肯定的な回答に変化したことがわかる（図9）。

Q13. 英語でイギリス、アメリカ、オーストラリア、カナダ、アイルランドなどの人と話したい。

■ 事前 □ 事後

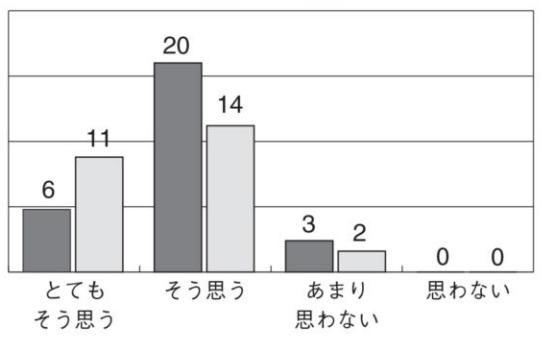


▶ 図10：ランク10：Q13 (RQ4), 差0.14

ランク10: Q14（差0.41）、Q15（差0.38）と比較すると、Q13は差が0.14と非常に少なかった。NNSの英語に焦点を置いたこの活動では、予想どおりの結果と言える（図10）。

Q12. 英語で話すのは楽しい。

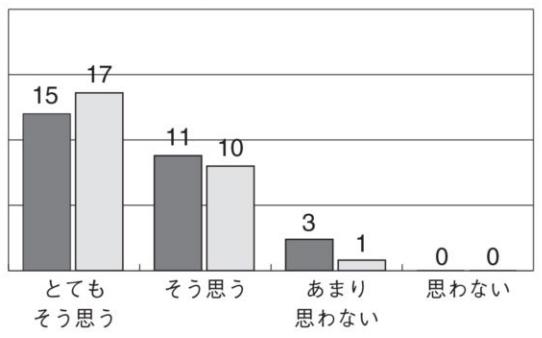
■ 事前 □ 事後



▶ 図11：ランク10：Q12 (RQ4), 差0.14

Q16. 他の英語の授業も頑張りたい。

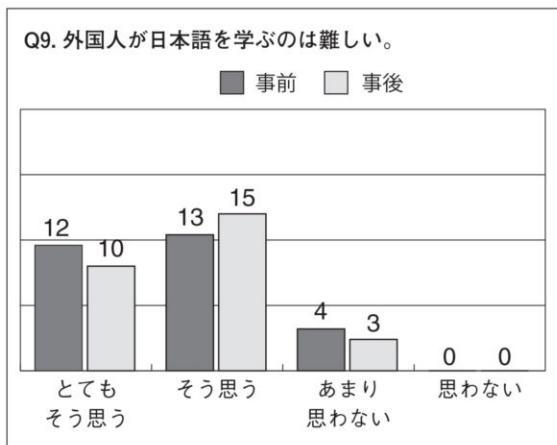
■ 事前 □ 事後



▶ 図12：ランク10：Q16 (RQ4), 差0.14

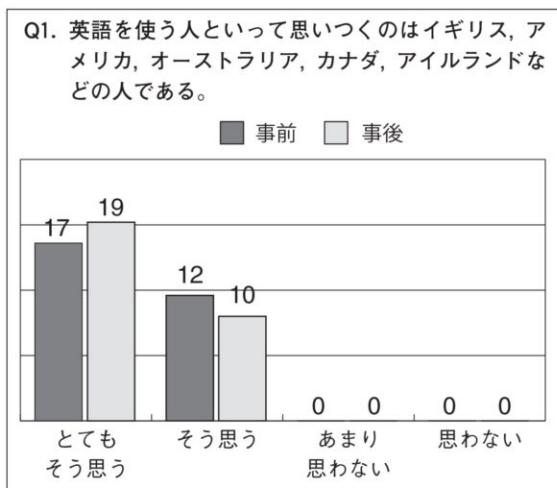
ランク10: Q12, Q16では、差が0.14と少なくはあ

るが、多少肯定的な方向に変化している（図11・図12）。



▶ 図13：ランク13：Q9 (RQ3), 差 -0.11

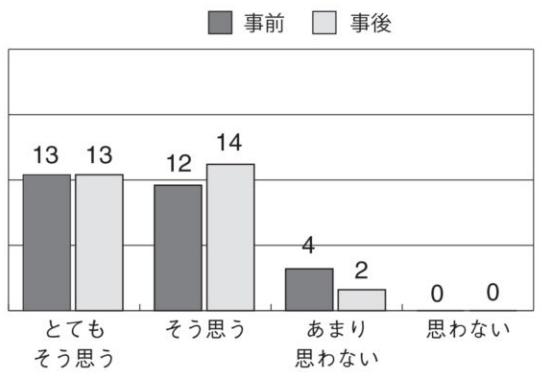
ランク13：Q9では、差がマイナスの方向へ多少変化している。事前では日本語は難しいという固定観念があったが、NNS1, NNS2の話す日本語が非常に流暢であったため、「努力すればできるようになるのだ」と実感したためではないかと考えられる（図13）。



▶ 図14：ランク14：Q1 (RQ1), 差 0.07

ランク14：Q2（差0.49）、Q3（差0.48）と比較すると、Q1は差が0.07とほぼ変化がないことがわかる（図14）。

Q4. 英語のネイティブ・スピーカーのような発音で話したい。

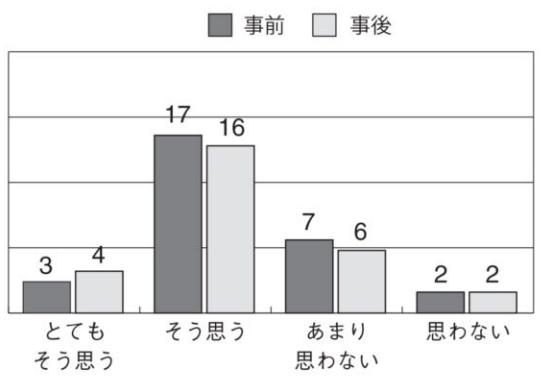


▶ 図15：ランク14：Q4 (RQ1), 差 0.07

ランク14：事前の時点での肯定的な回答が多く、ごくわずかな変化となった（図15）。

Q8に関してても、ごくわずかの変化となった（図16）。

Q8. 日本語は世界のいろいろな場所で学ばれている。



▶ 図16：ランク14：Q8 (RQ3), 差 0.07

## 5.2 高校生自己評価シート

I期後、II期後の自己評価シートの回答で、RQにかかる部分を抜粋し分類した（表5）。上記アンケートでは出てこなかった高校生各自の心理面が現れている。

RQ1に関しては、NNS講師が話す英語への興味、世界をつなぐ働きを持つ世界諸英語、自らも世界諸英語の使用者となる可能性についての記述がある。RQ2については、プレゼンを行う過程の活動により、リスニング力の向上、言いたいことを伝えられた達成感につながり、自らの英語に自信がついたという点が現れている。RQ3では、日本語の難しさ、日本語と他の言語との比較、自らも外国の文化を知

■表5：高校生自己評価シートの結果

		回 答
R	Q	
I 期 後		<ul style="list-style-type: none"> <li>・バングラデシュの方の英語は発音が独特だ。</li> <li>・私たちに聞き取りやすいように、注意して発音してくれているのがわかった。</li> <li>・英語が話せるといろいろな国の人と話せるから頑張りたい。</li> <li>・講師が一般的な外国人というイメージとは違うのに英語を話すというのがとても新鮮だった。私が英語を話しても普通なのかな。</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>・サウジアラビアやネパール訛りが残っていた。</li> <li>・私たち日本人ともALTのネイティブともどちらとも似ていない初めて聞く英語という感じで、その発見が面白かった。いろいろな国の英語を聞いてみたい。</li> <li>・聞き取りにくかったけど、英語も話す人、国によって発音がとても違うから、発音の違いについて興味を持てた！</li> <li>・全く違う国の人たちが1つの言葉で会話できるって良いなと思った。</li> <li>・世界共通語！もっと英語を勉強していろいろな国の人と会話できるようになりたい。</li> <li>・日本人は発音などの点で英語が下手だと言われるけど、今回のようにそれぞれの国の訛りのある外国人の講師の方が来て英語で交流できるので、そういうのは関係ないのかなと思った。</li> </ul>
R Q 2	I 期 後	<ul style="list-style-type: none"> <li>・なんとなく講師からの質問の意味や言っていることがわかって嬉しかった。</li> <li>・緊張したけどたくさん練習した甲斐もあってスムーズにできた。講師からの質問にもしっかり答えられてよかったです。</li> <li>・最初は不安だらけだったけど、無事発表できて講師や皆に言いたいことを理解してもらって少し自信がついた。</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で発音を覚えるから他の人の発表を聞いてもわかるのが少し増えた。</li> <li>・自分で発音できるようになったり、聞き取れるようになったりするのが楽しく思った。</li> <li>・前より自信を持って話せるようになった。</li> <li>・とても緊張したけど、言いたいことが相手に伝わったし、知らないことが知れてよかったです。</li> <li>・講師にも通じていたように感じられたので、通じたときが嬉しかった。</li> <li>・もともと英語に全く自信がなくて、発表なんて絶対に無理だと思っていたのに、発音練習をしたりしているうちに少し自信を持てた気がした。</li> </ul>
R Q 3	I 期 後	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語は難しいはずなのに、すらすらと話していてすごい。</li> <li>・日本語と内モンゴルの言葉の違いがわかって面白かった。</li> <li>・講師の2人からしたら、私が英語を話しているのと同じなのだと思ったら、あそこまで話せるのはすごい。外国の方が日本のことを探りたいと思って勉強してくれているから、私も日本と外国のことを知らなくてはと思った。</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>・(交流会中止のため、NNS講師の日本語を聞く機会を設定できなかった。)</li> </ul>
R Q 4	I 期 後	<ul style="list-style-type: none"> <li>・難しかったけど、だんだん自分の言いたいことを英文に直すことに慣れてきたのがわかったので嬉しかった。</li> <li>・緊張したけど、もっと英語を上手に話したいという気持ちが大きくなった。</li> <li>・講師の発音がとてもきれいで、すごくカッコよかった。私もあるんなふうに発音できたらよいな。</li> <li>・すごく勉強になったし、向上心が芽生えた。</li> <li>・スクリプトを読むのもまだまで、もっと発音に気をつけたり、すらすら話せたりできたと思うので、次のプレゼンでリベンジしたい。</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>・講師は私たちと同じく英語は母国語ではないのにみんなにうまく話せていたので、私もまた頑張りたい！とすごく思った。</li> <li>・英語が苦手で避けてばかりではなくて、ちゃんと努力したらみんなに英語ができるようになるのだと思った。英語の勉強ももっと頑張りたい。</li> <li>・もっと会話を勉強の仕方も聞きたかった。どうやって話せるようになったのか知りたい。</li> <li>・一生懸命勉強したらみんなに上手になれるのだと驚いた。どうやって勉強したのが気になる。私も頑張ったらできるようになるのかな。</li> </ul>

りたいという記述がある。RQ4では、英語を上達させたいという向上心の中に、同じNNSとして自分もやれるはずだ、勉強法を知りたいなど、NNSのみが提供できるモデルラーナーとしての動機づけの要因が含まれている。

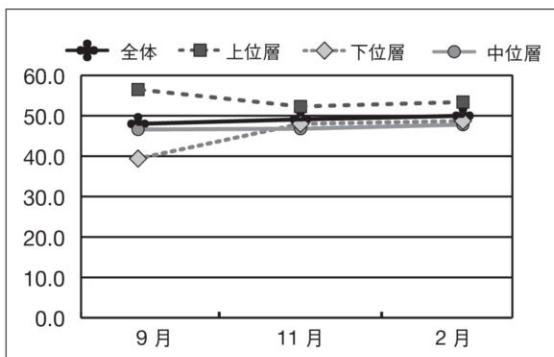
### 5.3 高校生リスニングテスト

3回のテストの中で、全体の平均点の推移はわずか2点分の上昇にとどまったが、参加者29名を9月の時点の得点をもとに上位層、中位層、下位層に分けた平均点の推移では、大きな差が出た。以下にその表と推移のグラフを示す(表6、図17)。

上位層の得点が3点ほど下がり、中位層はほぼ横ばいであるのに対し、下位層が得点を伸ばしている。特に9月から11月の得点が大幅に伸び、2月には中位層を超えている。

■表6：高校生リスニングテストの結果

	9月	11月	2月
全体	48.0	49.1	50.0
上位層	56.5	52.3	53.4
中位層	46.6	46.8	47.8
下位層	39.4	48.0	48.7



►図17：高校生リスニングテストの推移

### 5.4 NNS 講師事前・事後アンケート

NNS1、NNS2より回答を得た。アンケートの質問項目ごとに回答の抜粋を示し、その回答とRQとの関連を探っていく(表7)。

事前の時点では両講師は、日本の高校生は従順で授業中の質問を躊躇(ちゅうちょ)するだろうと考えていたが、実際に高校生に接し、予想より積極的であると感じた。また、内容に関してNNS1は、高校生のプレゼンがあまり高度ではないと予測していた

が、予想以上の出来で驚いたようだ。

RQ1に関する回答として、NNS1は事前には外国語である英語を高校生の前で話すことを多少心配していた。英語を学ぶ高校生と同じ立場で、モデルにならなくてはという心理から生まれた緊張によるものだったが、結果的に友好的な高校生に接し、安心して英語での対話を楽しんだようだ。また、日本語を話す際には、英語を話す際の立場とは異なるため落ち着いて臨んだようだが、言語学習者として間違うのは自然であるということを伝えたかったと述べている。NNS2は高校生が伝わりやすい英語を使ったことを評価し、自身も聞く側を意識した英語の使い方、時に日本語を使用するなど「伝えるため」の言語を強く意識していることがわかる。また日本語を話す際は、十分に伝えられない部分においてジェスチャーを使うなど、言語学習によく使用されている手法を使い、学習者の良いモデルになっている。これらのモデルラーナーとしての立場、「伝えるための英語」を強く意識している点は、言語学習者であるNNS独自の特徴と言えるのではないだろうか。

RQ4に関する回答として、NNS1は高校生のモチベーションについて多く触れ、高校生にとって良い学習の機会にしようと意識していることがわかる。また、両者ともコミュニケーションを楽しむことの重要さについて言及している。日本語でのプレゼンテーションに関しては、両者とも不安なく臨んでいる。日本語は彼らにとって英語の次の学習言語に当たるので、間違い、発音の不自然さがあっても当然であり、むしろそれを高校生が理解し、より英語でのコミュニケーションを恐れず楽しんでほしいという意図が見える。この点に関しても、講師自身が学習者であるため、学習の段階で重要なモチベーション、コミュニケーションの喜びについてより意識していると考えられる。

### 5.5 TA 事後アンケート

すべての活動後、学生Cと学生Eより回答を得た。ここではRQに関連のある記述を抜粋する(表8)。

RQ1に関して、高校生が講師の英語に興味を示していた点、RQ3に関して、高校生が講師の日本語に刺激を受けていた様子、RQ4に関して、高校生の積極性の変化、相手に「伝えるための英語」という意識などの高揚が現れたとの記述があった。

■ 表 7: NNS 講師事前・事後アンケートの結果

回 答		
	事 前	Q1 事 後
		<p>Q1. What kind of image do you have about Japanese high school students?            NNS1: They seem obedient in class, I mean, they are willing to cooperate with teacher and their classmate.            NNS2: They might be very attentive in the class but a little bit shy to ask a question.</p>
Q1	事 前	<p>Q1. What kind of image did you get from the Japanese high school students?            NNS1: They performed so good that I felt very surprised ... What is more important is that, I can feel they are very active and energetic. The characters may prompt good motivation for their future English learning.            NNS2: I found some students were spontaneous in the class. They asked some questions to their teachers and us.</p>
	事 前	<p>Q2. What do you expect Japanese high school students' presentations?            NNS1: I think the linguistic elements could not be complicated. Their effort may go to content not form.            NNS2: I expect that their presentation would be very interesting.</p>
Q2	事 後	<p>Q2. What did you think of the Japanese high school students' presentations in English?            NNS1 : They completed the task successfully from these three aspects.            1. The content of their presentation was very well organized and easily understood, using "first", "second" etc ...            2. The content was very rich and diversified; customs, arts, even scenery spots.            3. They have good utilization of power-point and their designs were so impressive.            NNS2: Their presentations were good especially they tried to speak simple and easy English. Some of them did very well ... Over all it seemed to be very positive for English communication.</p>
	事 前	<p>Q3. What do you think of giving comments or questions <u>in English</u> to Japanese high school students?            NNS1: I feel a bit nervous and not so confident, because I am afraid I may have difficulties in explaining details in English, since it is not my mother tongue. I'm still worried about my own proficiency.            NNS2: I think English should be easy and simple. I may speak slowly.</p>
Q3	事 後	<p>Q3. What did you think of giving comments or questions <u>in English</u> to the Japanese high school students?            NNS1: It was a bit challenging for me to give comments in English, because I wanted to be a good model for them as an English learner. But the students were very friendly and their presentations were elaborate, so I felt relaxed and motivated to communicate with them in English. It was a valuable experience.            NNS2: When I talked in English I thought I should use very easy and simple English and spoke slowly. And sometimes I used some simple Japanese because I think sometimes it helped the students to understand properly.</p>
	事 前	<p>Q4. What do you think of giving presentation <u>in Japanese</u> to Japanese high school students?            NNS1: I'm not as worried about my Japanese as about my English proficiency. Because, for them, I'm a foreigner, it is natural that my Japanese is not perfect. I know they will forgive my mistakes in Japanese.            NNS2: The presentation would be funny because of some pronunciation in Japanese. I will talk about my experience after coming to Japan.</p>
Q4	事 後	<p>Q4. What did you think of giving presentation <u>in Japanese</u> to the Japanese high school students?            NNS1: I did not feel much pressure, rather, I felt quite relaxed because I guessed the students would not be so strict about my Japanese, since they knew I was a foreigner. It is very natural things for a foreigner to make mistakes ... Through giving presentation in my problematic Japanese, I hope the students can realize that making mistakes is natural happening in the process of learning a foreign language. What is important is the joy and fun we feel through the communication.            NNS2: I tried to use some funny Japanese words so that they could enjoy the class. My Japanese proficiency level is not so good. So I felt some problem of speaking fluently. That's why I tried to use very simple Japanese and used my gesture to have myself understood by them.</p>

■表8：TA事後アンケートの結果

回答	
R Q 1	Q2. NNS講師の英語に触れている高校生の様子 学生C：NSとは違った英語や異文化に興味・関心を示していた。 学生E：講師は英語を母語としない方たちだったので、違う言語を話す人々が英語を使い自分の文化を紹介しているときに、生徒がそのことを不思議に思いつつも、楽しさを感じられただろう。
R Q 3	Q5. NNS講師の日本語に触れている高校生の様子 学生E：生徒は少し驚いた様子で講師が話している姿を見ていた。また、講師が話す日本語をよく聞き取ろうとしていた様子も見られた。講師が日本語を一生懸命話している姿に刺激を受けて、生徒自身も英語を頑張って学ばなければ、と思っただろう。
R Q 4	Q4. 活動開始時と比較した高校生の様子の変化 学生E：開始時は指示されてから動いているような様子だったが、次第に積極的に行動しているように見えた。 そして時間がたつにつれて、テーマに関してより興味関心を抱いて調べていたと思う。
4	Q6. 活動開始時と比較した高校生の英語学習への態度の変化 学生C：聞き手にとって理解しやすい英語を用いようとする姿勢が見られた。

## 6 考察

以上の結果をRQごとに分類し、それぞれについて考察を行う。

RQ1：高校生事前・事後アンケートのQ2, Q3では公用語、外国語としての英語に高校生の意識が向いた点が現れた。この点は高校生自己評価シート、TA事後アンケートでも同様の記述があり、その意識が世界諸英語としての英語の存在への気づきに発展していると考えられる。また、アンケートのQ5では日本人らしい英語への恥ずかしさが増加したが、それに対しQ4のNSの発音への意識と、Q6の英語で自分の国・文化について話すことに関しては変化があまり見られなかった。筆者は、高校生が世界諸英語としての英語に気づき、NSの発音に執着しそぎず、日本人としてのアイデンティティを持って自分の国・文化について恥ずかしがらざり英語を話すようになるという結果を期待していたが、これらの結果を見ると、NSの発音、日本人らしい英語にやっと意識が向いたという段階で、アイデンティティなどの点までは意識は到達しなかったと考えられる。しかし、自己評価シートには日本人らしい英語について、「(省略) それぞれの国の訛りのある外国人の講師の方々が来て英語で交流できるので、そういうのは関係ないのかなと思った」という記述があるので、個人レベルでは前向きな気づきがあったと言える。NNS講師事後アンケートからは、世界諸英語の

使用者であるNNS講師が、モデルラーナーとしての立場、「伝える」ための英語を強く意識していることがわかる。

RQ2：高校生事前・事後アンケートでは3分の1程度の高校生がいくぶんか自信をつけたことがわかり、高校生自己評価シートでは、リスニング力の向上やNNS講師に英語が伝わったという経験から、自信がついたという記述がある。これより、この活動によって高校生の自らの英語に対する自信の点において、変化が生まれたと言えるだろう。

リスニングテストでは、下位層（9人）が得点を伸ばした。この層の対象者は、事前アンケートでほぼ全員が自分の英語に自信がないと回答していたが、事後アンケートでは、自信がないという回答は3人のみとなった。また彼らの自己評価シートには、活動前はプレゼン活動を面倒くさい、自分にはできないと思っていたが、活動が進むうちに楽しくなったとの回答、音声への興味を示すものが多かった。活動前には関心がなかった英語の音声への意識、または活動に対する心理面の変化により、得点の変化、そして自らの英語への自信につながったと考えられるのではないだろうか。

RQ3：高校生事前・事後アンケートにおいて、日本の文化が海外で注目されている（Q10）、外国人に日本文化を教えたい（Q11）についてはいくぶん変化が見られ、高校生自己評価シートでは、日本語の難しさ、他言語との比較にかかわる記

述がある。TA アンケートでも高校生が講師の日本語に刺激を受けているとする記述があり、この活動が世界各地で学ばれている日本語、注目されている日本文化の主体である自分たちの存在について意識を向けるきっかけとなったと考えられる。外国人が日本語を学ぶのは難しい（Q9）、日本語は世界のさまざまな場所で学ばれている（Q8）に関してはあまり変化が見られなかつたが、Ⅱ期の NNS 講師の日本語のプレゼンを聞く機会があれば、異なる結果が出る可能性はあつただろう。

RQ4：高校生事前・事後アンケートより、公用語（Q14）、外国語（Q15）として英語を話す人々と話したいという点において変化があった。自己評価シートでは NNS 講師の利点により向上心につながっている点が挙げられている。英語で話すのは楽しい（Q12）、他の英語の授業も頑張りたい（Q16）において全体的には大きな変化が見られなかつたが、自己評価シートより NNS 講師を迎えたことによる利点からモチベーションを得ている高校生がいることは明らかである。

## 7まとめ

本研究の目的への回答として、第1に、NNS 講師を教授的立場に置くことによって、高校生が世界諸英語としての英語の存在へ気づく、NNS 講師がモデルラーナーとしての役割を果たし、自分もできるはずだという動機づけができる、NNS としての学習法の提供ができると考えられる。つまり Medgyes (1992) が提唱する NNS 教師の利点のうち、主に a と b の 2 点 (2.3 参照) が実際に結果として現れ、これらの利点のため学習者の強い動機づけにつなげることができる。そして、世界諸英語が注目される現在、より学習者自身が英語を使う主体であることを認識させやすいと言える。さらに、特に NNS2 が意識している「伝えるための英語」が少なからず高校生に浸透し、相手にどう伝えるか、相手の伝えたいことを理解しようとするといった点に変化が NNS2 と TA の事後アンケート結果に見られる。これは前述した LA 運動で大津 (2009) が提唱していることで、こういった相手の存在を意識し

た学びが、彼らのさらなる能力につながることが期待される。

次に、NNS 講師の日本語に触れることによって、高校生は日本語、日本文化を新たに見つめ直す機会を持った。

最後に、NNS 講師に対してプレゼンを行うという課題、本番に至るまでの学習過程によって高校生の学習態度は主体的なものに変化し、それによって身につけた力に自ら気づき、自信を得ている。また、NNS として英語を話す人々に興味を持ち、NNS として自分もやれるはずだ、NNS 講師から勉強法を知りたいなど、大きな動機づけを得た。

急速に進むグローバル化の一方、高校生には「英語は NS が使うもの」という意識がいまだ見られ、間違いを恐れず NNS として堂々と英語を使ってほしいという思いでこの授業を実践した。また、NS の ALT の供給がままならない状況において、NNS である日本人英語教師 (JTE) のさらなる英語運用能力の向上が要求される現状、将来像がそれを後押しした。震災によるさまざまな影響で、十分な授業実施、データ収集ができなかつたという反省はあるが、その中でも上述した結果が得られたことはこの授業を実践した意義があつたと考える。この活動を終え、活動にかかわった方と連絡を取る中で、①高校生からプレゼンや交流会を最後までやりたかったという本活動への非常に積極的な態度、②TA 学生からは、より自分のものとして今後の英語教育を考えるようになったという変化、③就学生の派遣依頼先の日本語学校からは就学生の地域での活用の点で有効であったとの言葉をいただき、教室という枠にとらわれず地域の人材を生かし、それぞれの立場の利点を活用しながら、彼らにとどても利益につながる大きなものを得たように思う。最後に、筆者を含む JTE も NNS の 1 人である。この授業での結果をもとに、JTE の英語教育へのさらなる深耕、発展を期待している。

## 謝 辞

今回このような実践、発表の機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会と選考委員の先生方に心より感謝いたします。特に、最後まで丁寧にご指導いただきました助言者の池田央先生、的確なご示唆をいただきました和田稔先生に厚く御礼申し上げます。最後に、震災後の先生方、担当者の方の温

かく、柔軟な対応に励まされ、1つの形にできたことを心より感謝申し上げます。

#### 参考文献 (\*は引用文献) .....

- \*朝日新聞.(2010).「幸せな奴隸になってはいけない—気づけば、日本語が駆逐され周りが英語だらけでもいいのか。」朝日新聞2010年9月3日.
- \*Cook, V.(1999). Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*. 33(2).
- \*D・クリスタル.(1998).『地球語としての英語』.東京：みすず書房.
- \*Donmall, B.G. (Ed.) (1985). *Language Awareness: NCLE reports and papers 6*. London: Center for Information on Language Teaching and Research.
- 福田浩子.(1999).「Consciousness Raising と Language Awareness —その定義と言語教育における意義—」.『青山国際コミュニケーション研究』第3号. pp. 5-20.
- \*福田浩子.(2007).「複言語主義における言語意識教育 —イギリスの言語意識運動の新たな可能性—」.異文化コミュニケーション研究 第19号.
- \*本名信行.(1999).『アジアをつなぐ英語—英語の新しい国際的役割』.東京：アルク新書.
- \*Liu, J. (1999). Nonnative-English-Speaking Professionals in TESOL. *TESOL Quarterly*. 33(1).
- \*真砂薰.(2000).『言葉の森から教育の森へ—メタ的構造と生きる意味—』.東京：近代文芸社.
- \*Medgyes, P.(1992). Native or non-native: who's worth more? *ELT Journal*, 46. Oxford: Oxford University Press.
- \*文部科学省.(2006). 教育課程部会 外国語専門部会(第10回)議事録1. Retrieved November 6, 2010, from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/06020613.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/06020613.htm)
- \*名嘉憲夫.(2004).「英語学習と異文化理解の三つの段階」.(竹下・石川編).『世界は英語をどう使っているか〈日本人の英語〉を考えるために』.東京：新曜社.
- \*仲宇佐ゆり・圓岡志麻・Ayako Jacobsson.(2010).「非ネイティブの英語術」.『週刊東洋経済 2010/9/18』. 東京：東洋経済新報社.
- \*野沢智子.(2005).「日本人英語クラスと留学生日本語クラスとのクラス間交流：日本人学生がアジア系留学生から学べること（英語教育の到達目標—その基準を求めて—）」.『JACET 全国大会要綱 44』, 80-81.
- \*大津由紀雄.(2009).「試作版『英語ノート』と『ことばへの気づき』を育む教育」.(山田, 大津, 斎藤編).『「英語が使える日本人」は育つか?』.東京：岩波書店.
- \*佐藤幸恵.(2010).「使える英語のための授業実践 音声交流とポスターセッションによる英語学習への動機づけ—カナダの日本語学習者との交流を通して—」.『高校教育にみる海外修学旅行の目的と成果「使える英語」教育のための授業実践』.東京：(財)金子国際文化交流財団.
- \*竹下裕子.(2004).「New Englishes—新しい英語とその可能性—」.(竹下・石川編).『世界は英語をどう使っているか〈日本人の英語〉を考えるために』.東京：新曜社.
- トール・サンダルソラ.(2010).『言語帝国主義 英語と世界制覇の夢と現実』.東京：幻冬舎.
- \*坪田典子・野沢智子.(2004).「クラスを超えた学び合い—留学生日本語クラスと日本人学生英語クラス間交流」.『文教大学国際学部紀要 15』(1), 117-131.
- \*Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. Longman and New York: Addison: Wesley Longman.
- 山田雄一郎・大津由紀雄・斎藤兆史.(2009).『「英語を育てる日本人」は育つか？一小学校英語から大学英語までを検証する』.東京：岩波書店.
- \*(財)自治体国際化協会.(2010). Jet programme. Retrieved November 6, 2010, from <http://www.jetprogramme.org/j/index.html>

Sachio

## スクリプト 清書

グルジョ ( M3 ) 話す ( 3 ) 番

話す内容 [ モンゴルの飲み物 ]

I will talk about the drink of Inner Mongolia.

There is a tea called "ス-テ-ツア" in Inner Mongolia.

This is the Mongolia version of milk tea.

They drink this tea anytime. So this tea is like green tea in Japan.

I will show you how to make it. First, boil the "tancha" tea leaves. Second, pour milk into it.

Finally add salt, and taste it. Sometimes you can add butter, cheese or mutton.

But when they have a hangover, they drink this tea without anything.

It might be difficult to get "tancha" in Japan.

If you can get it, why don't you make ス-テ-ツア? Thank you for listening.

Yuri

ス-テ-ツア

milk with tea

2-(b) no.(28) name( )

Yuri

## 資料2：プレゼンテーション評価表

内モンゴル☆

(Evaluation sheet)

プレゼンテーション評価表 I期 (12月9日)

適切なものに丸をつける

1. [M1 Ayaka] グループ…計(17)点

4点

3点

2点

1点

パワーポイント (PP) の見やすさ (PowerPoint) とても良い

良い

あまり良くない

良くない

PP画面の流れのスムーズさ (Flow)

良い

あまり良くない

良くない

発音 (Sounds)

全体的に良い

まあまあ良い

多少問題あり

とても問題あり

スピード (Speed)

全体的に良い

まあまあ良い

多少問題あり

とても問題あり

内容の面白さ (Content)

とても興味深い

興味深い

あまり興味がない

興味が起きない

アイコンタクト、声の大きさ等の態度 (Attitude)

全体的に良い

まあまあ良い

多少問題あり

とても問題あり

food, Music, fashion

2. [M3 Kaori] グループ…計(20)点

ス-テ-ヤ  
milk with te

パワーポイントの見やすさ

とても良い

良い

あまり良くない

良くない

PP画面の流れのスムーズさ

とても良い

良い

あまり良くない

良くない

発音

全体的に良い

まあまあ良い

多少問題あり

とても問題あり

スピード

全体的に良い

まあまあ良い

多少問題あり

とても問題あり

内容の面白さ

とても興味深い

興味深い

あまり興味がない

興味が起きない

アイコンタクト、声の大きさ等の態度

全体的に良い

まあまあ良い

多少問題あり

とても問題あり

フレンチ Main, drink, dessert

3. [M4 Mami] グループ…計(18)点

パワーポイントの見やすさ

とても良い

良い

あまり良くない

良くない

PP画面の流れのスムーズさ

とても良い

良い

あまり良くない

良くない

発音

全体的に良い

まあまあ良い

多少問題あり

とても問題あり

スピード

全体的に良い

まあまあ良い

多少問題あり

とても問題あり

内容の面白さ

とても興味深い

興味深い

あまり興味がない

興味が起きない

アイコンタクト、声の大きさ等の態度

全体的に良い

まあまあ良い

多少問題あり

とても問題あり

4. [M2 Mizuki] グループ…計(20)点

パワーポイントの見やすさ

とても良い

良い

あまり良くない

良くない

PP画面流れのスムーズさ

とても良い

良い

あまり良くない

良くない

発音

全体的に良い

まあまあ良い

多少問題あり

とても問題あり

スピード

全体的に良い

まあまあ良い

多少問題あり

とても問題あり

内容の面白さ

とても興味深い

興味深い

あまり興味がない

興味が起きない

アイコンタクト、声の大きさ等の態度

全体的に良い

まあまあ良い

多少問題あり

とても問題あり

5. [ ] グループ…計( )点

パワーポイントの見やすさ

とても良い

良い

あまり良くない

良くない

PP画面流れのスムーズさ

とても良い

良い

あまり良くない

良くない

発音

全体的に良い

まあまあ良い

多少問題あり

とても問題あり

スピード

全体的に良い

まあまあ良い

多少問題あり

とても問題あり

内容の面白さ

とても興味深い

興味深い

あまり興味がない

興味が起きない

アイコンタクト、声の大きさ等の態度

全体的に良い

まあまあ良い

多少問題あり

とても問題あり

What is taste ス-テ-ヤイ?

What kind of food Inner Mongolian?

2632

資料 3：高校生によるネパールについてのプレゼンスライド

Nepalese main food

2 6 2 8

Nepalese typical home cooking  
is

daal bhaat (ダルバート)

This is bhaat

||  
rice

This is daal = SOUP

Indian food

+

Chinese food

=

Tibetan food

Nepalese food

Side dish is “Talcali”

For example, fried vegetables and curry.  
People seldom use meat when they cook curry.  
Usually vegetables are used to cook curry.  
And pickles called achar (アツアール) are attached to daal bhaat. They are spicy pickles.  
(ピクルス)

# 中等教育現場に有意な資格試験のあり方に関する研究

—実用英語技能検定試験と TOEIC, その他資格試験との比較,  
および今後における課題—

大阪府／大阪大学大学院言語文化研究科博士課程在籍 山西 敏博

申請時：三重県／日生学園第一高等学校 教諭

## 概要

本論は以下の8点に対して分析を行い、提言をしていくことを研究目的とする。

1. 英検と TOEIC, TOEIC Bridge, 工業英検における中等教育現場に対する有益性
2. 英検の優位性：英検とセンター試験との関連性、TOEICとの比較
3. 英検の TOEIC, TOEIC Bridge と比較しての課題
4. 英検の中等教育現場への取り組み方
5. 中等教育学校現場の教員が欲している資料
6. 保護者に対して有益性を訴える資料
7. その他に対する意見・提言
8. 総括：課題と提言

これらに関して、外部試験として定評のある資格英語試験である英検と TOEIC (Bridge) を、大学入試センター試験英語科目との獲得得点などの相関性と比較検討しながら、今後の指標としていくことをめざす。

その結果、英検は中等教育現場において、語彙や学習内容項目他の点で TOEIC や TOEIC Bridge、その他の試験よりも優位性を示すことがわかった。

## 1 研究の目的

実用英語技能検定試験（英検）は、その設立以来50年近くにわたり学校現場に定着し、数々の級を設立して、中高校生は言うに及ばず、小学生や大学生、一般社会人にも英語学力の伸長度を測る指針として、これまでに数多くの受験生を抱えてきた、我が国では最大級の英語検定試験である。一方、それに対して、近年企業からの要請として「使える英語」、

すなわちコミュニケーション能力を重視した新たな英語検定試験の柱として TOEIC (Test Of English for International Communication) および TOEIC Bridge が脚光を浴び、その受験熱は高まりを見せる傾向にある。

そのような中で、本論では以下の8点に対して分析を行い、提言をしていくことを目的とする。

1. 英検と TOEIC, TOEIC Bridge, 工業英検における中等教育現場に対する有益性
2. 英検の優位性：英検とセンター試験との関連性、TOEICとの比較
3. 英検の TOEIC, TOEIC Bridge と比較しての課題
4. 英検の中等教育現場への取り組み方
5. 中等教育学校現場の教員が欲している資料
6. 保護者に対して有益性を訴える資料
7. その他に対する意見・提言
8. 総括：課題と提言

これらに関して、外部試験として定評のある2つの英語試験である、「英検」と「TOEIC (Bridge)」を中心として、大学入試センター試験英語科目との獲得得点などの相関性と比較検討しながら、今後の指標としていきたい。

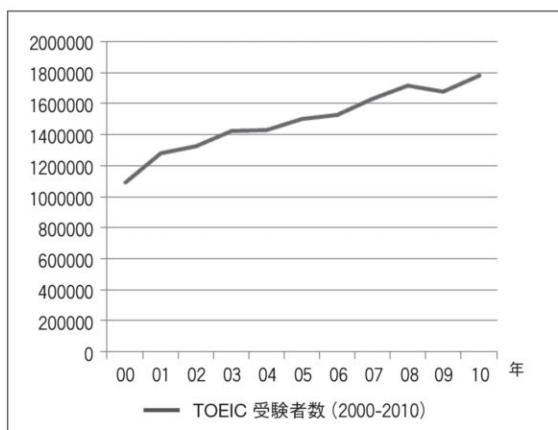
## 2 英検と TOEIC, TOEIC Bridge, 工業英検における中等教育現場に対する有益性

今日、英語における資格試験は英検をはじめとして数多くのものが現存する。ここでは、TOEIC, TOEIC Bridge, 工業英検を取り上げる。

## 2.1 TOEIC

TOEICは過去20年以上にわたり、英語コミュニケーション能力を評価するテストとして利用されてきている試験である。TOEICテストは、合否ではなく10点から990点までのスコアで評価されている。また、このテストは、世界約120か国で実施されているが、その大半は日本と韓国で活用されている。さらに和文英訳、英文和訳などの技術ではなく、身近な内容からビジネスまで幅広くどれだけ英語でコミュニケーションできるかということを測ることを目的としている（国際ビジネスコミュニケーション協会、2011f）。

TOEICの受験者数の推移は以下の図1のようになっている。



▶ 図1: TOEIC受験者数の推移(2000-2010) (国際ビジネスコミュニケーション協会, 2011a)

このように、ここ11年間で、TOEICの受験者数は年々上昇の一途をたどっている。これは企業による英語コミュニケーションの能力を測ることが大いに推奨されてきているので、その要請はどんどん大きくなっているということが言える。

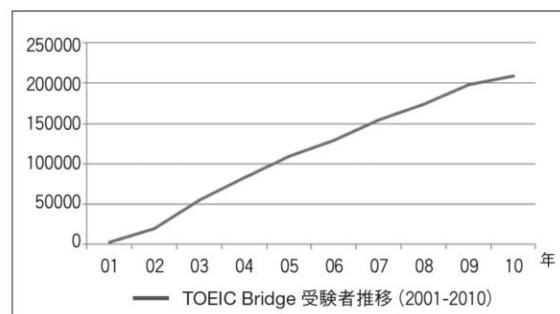
問題構成は、Listeningセクションが100問で45分、Readingセクションが同様に100問で75分、計200問を120分で解く形式になっている。

## 2.2 TOEIC Bridge

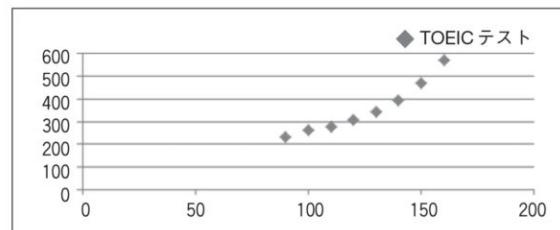
TOEICテストの受験者層が数多く広がりを見せたとともに、TOEICよりも「易しくて」、「日常的で身近な」、「時間の短い」初級学習者向けのテストを求める声が高まってきた（国際ビジネスコミュニケーション協会, 2011i）。そこで、TOEICプログラムを開発したテスト開発公共機関 Educational

Testing Service (ETS) は、関連会社である The Chauncey Group International (CGI) を設立し、TOEICの前段階として基礎的な英語コミュニケーション能力を評価する世界の共通テストとなる TOEIC Bridge（以下 Bridge）を開発した。このテストは TOEIC の特徴を備えつつ、初・中級レベルの英語能力測定に照準を合わせている。評価結果は合格・不合格ではなく、Listening (25分・50問)、Reading (35分・50問) がそれぞれ90点満点、Total Score が180点満点になっており、5分野3段階の Sub Score で評価するという基準となっている（国際ビジネスコミュニケーション協会, 2011i）。

Bridgeにおいては、あくまでも TOEIC 試験を易しめに設定したものである。受験者数の推移や TOEIC とのスコアの対比は図2、図3のとおりになっている。



▶ 図2: TOEIC Bridge受験者数推移(2001-2010) (国際ビジネスコミュニケーション協会, 2011k)



▶ 図3: TOEICとTOEIC Bridgeとのスコア比較 (国際ビジネスコミュニケーション協会, 2011l)

図2のように受験者はここ10年で2,500人から20.9万人と8倍以上に上昇している。大学に進学した後や企業が求めている資格試験の英語数値は TOEIC のスコアを要求することが多いために、高等学校などもそれに追随していると言うことができる。

また、図3のように TOEIC と Bridge との点数を比較したものも提示されている。縦軸は TOEIC スコア (990点満点) で、横軸が Bridge のスコア (180

点満点) となっている。ただし、注意事項として、2000年11月から2005年9月までの15,569名を対象に、Bridge のスコアからそれぞれに対応する TOEIC スコアを「予測」したものであり、「サンプルが変わると、結果の数値が変わる」とある。よって、データとしては信憑性に欠けるものとなっている。

Bridge の問題形式は TOEFL-PBT (Test of English as a Foreign Language : Paper-Based Test) と非常に類似した形になっている。

TOEFL にない形は Part 1 の写真を見てのリスニング問題と Part 5 の表を見ての読み取りである。確かに実社会において必要な技能としては、外国に行って案内板や時刻表などを見ながらそこに記されている注意書きを読むとか、空港などで出発時刻や乗り場が急きょ変更になったときなどのアナウンスを聞くといった場面が想定されることから、TOEIC 形式が好まれるのかもしれない（これは後述の第3章の内容と関連性を持つ）。しかしながら、現段階における学校現場においてはあくまでも「読み・書き」が中心の英語教育となっており、加えて出題される語彙数の問題がある。Bridge は使用単語に制限を設けてはいない一方で、公立中学校現場での学習語彙数は2003年度4月からは900語程度（うち必

須単語は100語）（金谷, 2002）であり、2008年度からは1,200語に増大されてはいるものの、おのずと Bridge は語彙数から言っても、中学生にはまだ向かない試験であると思われる。さらに文法・語法問題の出題形式においても、その出題される文脈や内容、そして選択されるべき語や語彙についても、一見すると日本人になじみのある出題のされ方とは意を異にしているようにも見受けられる。これは「工業英検」(2.4参照) と同様に言えることである。

### 2.3 TOEIC と TOEIC Bridge との比較

ここでは TOEIC と TOEIC Bridge との比較を取り上げる（表1）。

TOEIC の受験に関しては、TOEIC Bridge 150点以上を取得した者で、かつ英語能力に関してさらに詳しく情報を得たい者に受験を勧めている（国際ビジネスコミュニケーション協会, 2011m）。なぜなら、それだけ語彙や語法レベルについて TOEIC と Bridge とでは差があるからである。加えて、Bridge は基礎的な英語能力を測定する指標として設計されていることから、学習初期段階のレベルチェックとしての活用や、TOEIC テストを受験しながらも、

■表 1 : TOEIC と TOEIC Bridge との比較

	TOEIC Bridge	TOEIC テスト
テストコンセプト	英語によるコミュニケーション能力を測定する世界共通のテスト	
受験対象者	・日常的なシーンで、コミュニケーション英語能力を身につけたい方。 ・基礎から英語学習を始めたい方。	・身近なシーンからビジネスまで幅広い場面でのコミュニケーション英語能力を身につけたい方。 ・就職活動やキャリアアップなど社会で自分の英語力をアピールしたい方。
測定範囲	初級から中級レベル	初級英語学習者からネイティブスピーカー（英語を母国語とする人）に近いレベルまで
出題内容	日常的で身近な内容	身近な内容からビジネスまで幅広く
テスト形式	マークシートによる一斉客観テスト	
評価スケール	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <b>リスニング スコア</b>            10~90点            (2点刻み)   <b>リーディング スコア</b>            10~90点            (2点刻み)   <b>トータルスコア 20~180点</b> </div> <div style="text-align: center;"> <b>リスニング スコア</b>            5~495点            (5点刻み)   <b>リーディング スコア</b>            5~495点            (5点刻み)   <b>トータルスコア 10~990点</b> </div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <b>サブ・スコア (5分野3段階評価)</b> </div>	

	TOEIC Bridge	TOEIC テスト
テスト構成	リスニング 50問 (25分間) リーディング 50問 (35分間) トータル 100問 (60分間)	リスニング 100問 (45分間) リーディング 100問 (75分間) トータル 200問 (120分間)
公開テストの結果	Official Score Certificate (公式認定証)	

まだ十分に能力を発揮できていないと感じる人々の動機づけとしての活用を促している。しかしながら、Bridge の受験対象者としては「日常的なシーンで、コミュニケーション英語能力を身につけたい方。基礎から英語学習を始めたい方」という表記のみがあり、測定範囲も「初級から中級レベル」という非常に大雑把な記され方で、どういった年齢や学齢の者が対象かが明確にはされていない。加えて語彙レベルもどのようなものが出題されるのかもはっきりしていない。

## 2.4 工業英検

工業英検とは、我が国の工業英語の重要性を広く普及・啓発し、その実力を客観的に正しく評価することを目的に1981年より実施している文部科学省後援の検定試験であり、また、社団法人全国工業高等学校長協会、国立高等専門学校協会ならびに財団法人専修学校教育振興会など14団体の後援を得て実施している試験である（日本工業英語協会、2011b）。審査基準は表2のとおりである。

この試験は、「4級」においてはⅠ「和訳」、Ⅲ「英文完成」という形式をとってはいるが、出題されている文には中学生での学習領域をはるかに越えていく語彙が出題されている。

同様に、「3級」レベルとなると、さほど難しくはない単語を空所補充として入れる段階においても、文脈自体に日常的ななじみがなく、かつ専門的な場合には、易しい内容であるはずの文であっても文の背景が難しく、かつ複雑であったりすることから全体としては難しい文に見えてしまい、高校生を含む受験生が選択肢を選ぶ際には困難を期するであろうと思われる。

これらで出題されている語彙レベルは、それぞれは英検で言えば「準1級（大学中級相当）」のレベルに相当し、また、「2級（高校卒業相当）」に該当

するものもあることから、通常の英語単位数が普通科高校よりも少ない工業高校においては、これらの語彙力を有して工業英検の問題にあたるには至難の業であると思われる。加えて、前述したように、たとえ単語の意味がわかっていたとしても、文脈の背景にある「工業系の知識の内容」が周知のものであるかないかによって、その設問自体が解きやすいかどうかでないかに分かれてしまい、結果としてそれから英語能力を測る際に信頼性や妥当性があるかどうかといった方向にまで広がっていってしまうことが懸念される。

また、昨今の JABEE (Japan Accreditation Board for Engineering Education : 日本技術者教育認定制度) 認定の要件の1つとして、多くの高専（高等専門学院）では「TOEIC」における一定点数を学生が取得するよう義務づけている（JABEE, 2012）。このことから、近年は高専生およびその学校における英語指導者の関心も「工業英検」から「TOEIC」に移行しており、そういう点からも工業英検の需要度はさほど高くはないように思われる。

## 2.5 英検

英検は1963年創設以来過去50年近くもの長きにわたり学校現場に根づいてきた検定試験であり、1級（大学上級程度：約10,000語～15,000語レベル）・2級（高校卒業程度：約5,100語レベル）と3級（中学卒業程度：約2,100語レベル）までの創設期を経て、66年には4級（中学中級程度：約1,300語レベル）、87年には準1級（大学中級程度：約7,500語レベル）、5級（中学初級程度：約600語レベル）、そして94年には準2級（高校中級程度：約3,600語レベル）とその幅を着実に広げ、中学・高等学校の現場において英語学習の指針となる役割を果たしてきた（日本英語検定協会、2011b）。合格基準は一次試験においては1級・準1級は70%前後、2～5級は

■表2：工業英検審査基準（工業英語協会, 2011b）

程度			工業英語の基礎知識を有しているレベル
4級	領域	読む	<ul style="list-style-type: none"> <li>・科学・技術に関する簡単な文を読むことができる。</li> <li>・実験、生産工程に関する簡単な指示、注意事項を読むことができる。</li> <li>・実験室、生産現場の簡単な掲示、看板を読むことができる。</li> </ul>
		書く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・科学技術の分野の基礎的な単語を書くことができる。</li> <li>・科学技術の分野の簡単な文を書くことができる。</li> </ul>
程度			工業英語の応用知識を有しているレベル
3級	領域	読む	<ul style="list-style-type: none"> <li>・科学・技術に関する基本的な文章を読むことができる。</li> <li>・簡単な取扱説明書を読むことができる。</li> <li>・実験、生産工程に関する指示文、注意事項を読むことができる。</li> <li>・実験室、生産現場の掲示文、看板を読むことができる。</li> </ul>
		書く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・科学技術の分野の基礎的な単語に習熟し、簡単な説明文、操作指示文などを書くことができる。</li> </ul>
程度			工業英語全般の知識を有しているレベル
2級	領域	読む	<ul style="list-style-type: none"> <li>・技術的な文章（取扱説明書、仕様書、論文等）のスタイルの違いをほぼ理解し、読むことができる。</li> <li>・専門雑誌、業界誌の内容をほぼ正確に理解できる。</li> <li>・自分の専門分野の論文をほぼ正確に読むことができる。</li> </ul>
		書く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・技術論文のメカニクス（句読点、記号、略語等）をほぼ正しく使った文章を書くことができる。</li> <li>・科学技術の専門用語に習熟しており、スタイルをほぼ良く考慮した文章を書くことができる。</li> </ul>
程度			工業英語の専門家としての実務能力を有しているレベルで、実務上、工業英語を指導できる
1級	領域	読む	<ul style="list-style-type: none"> <li>・技術的文章（取扱説明書、仕様書、論文、規格等）のスタイルの違いを正確に理解し、読むことができる。</li> <li>・専門とする分野に関して、高度な論文、記事を正確に読むことができる。</li> </ul>
		書く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・読み手に応じた工業英語のレトリック（文章表現法）、メカニクスを活用して、商品としてのテクニカルドキュメントが作成できる。</li> <li>・他人が書いた英文をテクニカルライティングの面から添削できる。</li> </ul>
		聴く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ネイティブの技術者やテクニカルライターとドキュメント制作上の問題点について討議できる。</li> </ul>

60%前後、二次試験に当たる面接はいずれの級も60%前後となっている。

合格通知も発行されており、これには分野別得点などのデータと正解が添付されている。その中で、受験者はどの分野得意、または不得意であったか、また、受験者全体の中で自分がどの位置にいるのかを確認することができ、単に合格を知らせる通知としてだけではなく、英語学習に役立つ資料を提供している（日本英語検定協会, 2011a）。

また、現在、英検には「Can-do リスト」というものが存在している。これは英検では、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、その結果をまとめた指標である。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, 2011d）。

このリストには、「英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い」という副題をつけ、「何かができるようになった人は、テストで何点取れる」というように、例えば、「社会性の高い幅広い分野の文章を理解することができ」たり（Reading）、「社会性の高い話題についてまとまりのある文章を書くことができる」（Writing）者が、「英検1級」を取得することができる、といった指標になるのである。

このように英検は受験する級がきめ細かく分かれしており、さらには「Can-do リスト」も用意されていることから、生徒の学習伸長度に応じてそれぞれの級を採用しやすいという点が学校現場における採用のしやすさになっているものと思われる。前述のように英検は5級が中学1年修了相当、4級は中学2年修了相当、3級が中学修了相当と、英語の初学

■表3：英検審査基準（日本英語検定協会、2011c）

1級 レベル： 大学上級程度 約10,000語～ 15,000語 レベル	程度	広く社会生活に必要な英語を十分に理解し、自分の意思を表現できる。
	領域 内容	<p>[聞く・話す] 口頭で表現できる。 (演説、討議、通訳、電話折衝などができる、放送などの英語を十分に理解し、その大意を伝達できる。)</p> <p>[読む] 高度の文章を読むことができる。 (新聞、雑誌、一般文献などを読むことができる。)</p> <p>[書く] 高度の内容をもつ達意の文章を書くことができる。 (会議などの要旨が記録でき、自分の意思を十分に書き表すことができる。)</p>
準1級 レベル： 大学中級程度 約7,500語 レベル	程度	日常生活や社会生活に必要な英語を理解し、特に口頭で表現できる。
	領域 内容	<p>[聞く・話す] 一般的な事柄について会話ができる、さらに専門的な事柄についても一応の対応ができる。 (自分に関する説明や一応の通訳ができる、放送などの大意の理解、電話での応対ができる。)</p> <p>[読む] 一般的な事柄についての文章を読むことができ、専門的な文章についてもその大意を理解し、必要な内容を読み取ることができる。 (やや高度の文章を理解し、新聞、百科事典などを読んで、必要な情報を的確にとらえることができる。)</p> <p>[書く] 一般的な事柄についての文章を書くことができ、専門的な事柄についても要点を書くことができる。 (会議などの概要の記録や、自分の意思を書き表すことができる。)</p>
2級 レベル： 高校卒業程度 約5,100語 レベル	程度	日常生活や職場に必要な英語を理解し、特に口頭で表現できる。
	領域 内容	<p>[聞く・話す] 一般的な事柄について会話ができる。 (電話で簡単な用務が達せられ、簡単な説明、報告、通訳などができる。)</p> <p>[読む] 一般的な事柄についての文章を読むことができる。 (新聞記事、手紙、説明書などを読むことができる。)</p> <p>[書く] 一般的な事柄についての文章を書くことができる。 (手紙や簡単な説明文などを書くことができる。)</p>
準2級 レベル： 高校中級程度 約3,600語 レベル	程度	日常生活に必要な平易な英語を理解し、特に口頭で表現できる。
	領域 内容	<p>[聞く・話す] 日常的な事柄についての会話ができる。 (電話で簡単な用務が達せられ、簡単な説明、伝言、通訳などができる。)</p> <p>[読む] 日常的な事柄についての文章を読むことができる。 (新聞の報道記事、手紙、ごく簡単なパンフレットなどが読める。)</p> <p>[書く] 日常的な事柄についての文章を書くことができる。 (簡単な手紙や説明文などを書くことができる。)</p>
3級 レベル： 中学卒業程度 約2,100語 レベル	程度	基本的な英語を理解し、特に口頭で表現できる。
	領域 内容	<p>[聞く・話す] 簡単な日常会話ができる。 (挨拶や応対ができる、人の紹介、商品の売買、道案内や伝言などができる。)</p> <p>[読む] 簡単な文章を読むことができる。 (簡単な手紙、看板、掲示、商品の説明書などを読むことができる。)</p> <p>[書く] 簡単な文章を書くことができる。 (簡単な手紙、日記、掲示文などを書くことができる。)</p>
4級 レベル： 中学中級程度 約1,300語 レベル	程度	基礎的な英語を理解し、平易な英語を聞くこと、話すことができる。
	領域 内容	<p>[聞く・話す] 決まった語、句、文で会話ができる。 (簡単な挨拶や紹介ができる。)</p> <p>[読む] 平易な文を読むことができる。 (辞書などが使え、平易な手紙が読め、短い文章の要点を読み取ることができる。)</p> <p>[書く] 平易な文章を書くことができる。 (句読点や大文字が正しく使え、クリスマスカードや年賀状などを書くことができる。)</p>

5級 レベル： 中学初級程度 約600語 レベル	程度 領域 内容	初步的な英語を理解し、簡単な英語を聞くこと、話すことができる。
		[聞く・話す] 初歩的な語句で意思疎通ができる。 (簡単な文の聞き分け、日常慣用の挨拶、必要最小限の意思伝達ができ、絵などを見て大体のことが言える。)
		[読む] 初歩的な文を読むことができる。 (アルファベットを正しく見分け、簡単な文のあらましが分かり、その内容にあった読み方ができる。)
		[書く] 初歩的な英語で、簡単な事柄を書くことができる。 (簡単な単語や文を聞いて書いて書くことができる。)

■表4：英検各級・分野別まとめ表現（日本英語検定協会, 2011c）

	読む	聞く	話す	書く
1級	社会性の高い幅広い分野の文章を理解することができる。	社会性の高い幅広い内容を理解することができる。	社会性の高い幅広い話題についてやりとりをすることができる。	社会性の高い話題についてまとまりのある文章を書くことができる。
準1級	社会性の高い分野の文章を理解することができる。	社会性の高い内容を理解することができる。	社会性の高い話題について、説明したり、自分の意見を述べたりすることができます。	日常生活の話題や社会性のある話題についてまとまりのある文章を書くことができる。
2級	まとまりのある説明文を理解したり、実用的な文章から必要な情報を得ることができる。	日常生活での情報・説明を聞きとったり、まとまりのある内容を理解することができる。	日常生活での出来事について説明したり、用件を伝えたりすることができます。	日常生活での話題についてある程度まとまりのある文章を書くことができる。
準2級	簡単な説明文を理解したり、図や表から情報を得ることができる。	日常生活での話題や簡単な説明・指示を理解することができる。	日常生活で簡単な用を足したり、興味・関心のあることについて自分の考えを述べることができます。	興味・関心のあることについて簡単な文章を書くことができる。
3級	簡単な物語や身近なことに関する文章を理解することができる。	ゆっくり話されれば、身近なことに関する話や指示を理解することができる。	身近なことについて簡単なやりとりをしたり、自分のことについて述べることができます。	自分のことについて簡単な文章を書くことができる。
4級	簡単な文章や表示・掲示を理解することができる。	簡単な文や指示を理解することができる。	簡単な文を使って話したり、質問をすることができます。	簡単な文やメモを書くことができる。
5級	アルファベットや符号がわかり、初歩的な語句や文を理解することができる。	初歩的な語句や定型表現を理解することができる。	初歩的な語句や定型表現を使うことができる。	アルファベット・符号や初歩的な単語を書くことができる。

者に当たる中学生、および早期英語教育を受けている小学生や幼稚園児たちも受験がしやすい制度になっている。

とりわけ、英検受験合格者の最年少は公文教材で学習していた3歳児が英検5級を取得したという実例（1997, 2003年度）がある。同様に2011年度には3歳児が4級に合格した実績もある（日本英語検定協会, 2011a）。97年次に5級を取得したその子供は

4歳になった時点で英検4級を取得し、その後6歳時に3級をも取得した（くもん出版, 1997）。同様に、帰国子女なども英語習得（学習）の目安として幼少期から数多く英検を受験するなど、英検の伝統と実績は不動のものとなっている。中学校現場においてはもちろんのこと、5級から3級までの受験者の6割以上は中学生である（図4）。3級になると高校生も3割近くを占めてはいるが、それでも出題

■表5：英検2011年度第1回検定 学生別受験状況(日本英語検定協会, 2011f)

学校	1級	準1級	2級	準2級	3級	4級	5級	合計
	志願者	志願者	志願者	志願者	志願者	志願者	志願者	志願者
	合格者	合格者	合格者	合格者	合格者	合格者	合格者	合格者
小学生	55	577	1,676	2,346	5,205	13,042	23,631	46,532
	6	125	709	1,197	2,924	7,888	19,666	32,515
中学生	405	1,546	6,895	40,796	128,110	94,597	45,635	317,984
	64	418	1,657	14,099	70,547	71,283	39,508	197,576
高校生	801	6,311	73,678	101,056	55,593	8,330	1,962	247,731
	126	773	16,804	34,253	23,297	4,008	1,374	80,635
高専生	6	39	363	536	234	32	18	1,228
	1	4	68	209	118	12	12	424
短大生	7	123	1,165	544	320	6	5	2,170
	0	10	313	206	130	5	2	666
大学生	1,087	4,462	6,677	1,533	419	62	37	14,277
	112	745	2,441	678	204	47	36	4,263
専修・各種	38	397	2,026	1,909	1,142	141	80	5,733
	1	46	453	696	560	74	37	1,867
その他学生	291	875	1,543	1,761	1,788	1,056	880	8,194
	41	172	479	608	839	672	703	3,514
合計	2,690	14,330	94,023	150,481	192,811	117,266	72,248	643,849
	351	2,293	22,924	51,946	98,619	83,989	61,338	321,460

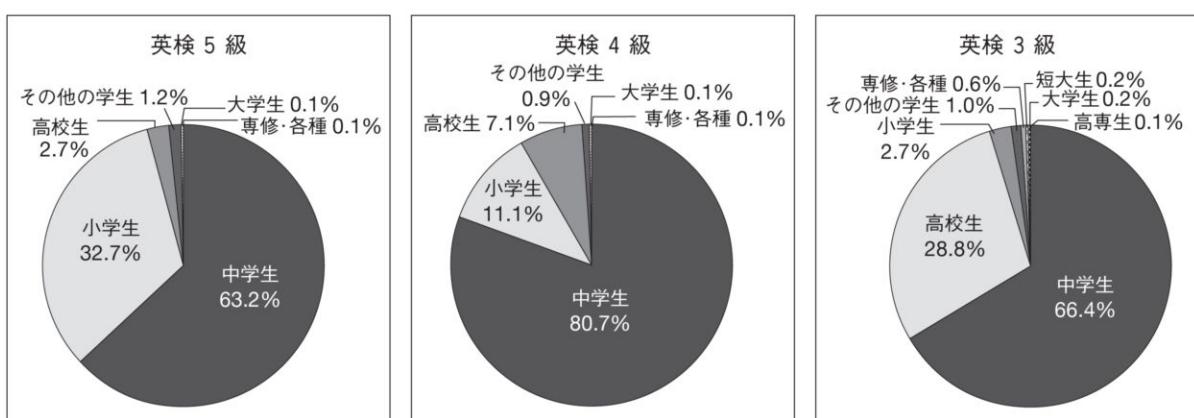
レベルが「中学修了程度」という目安から、中学校での学習進度状況を鑑みながら学校現場でも中学教師の薦めを受けての受験が多いと思われる。

さらに、準2級、2級となると、図5のような結果になる。

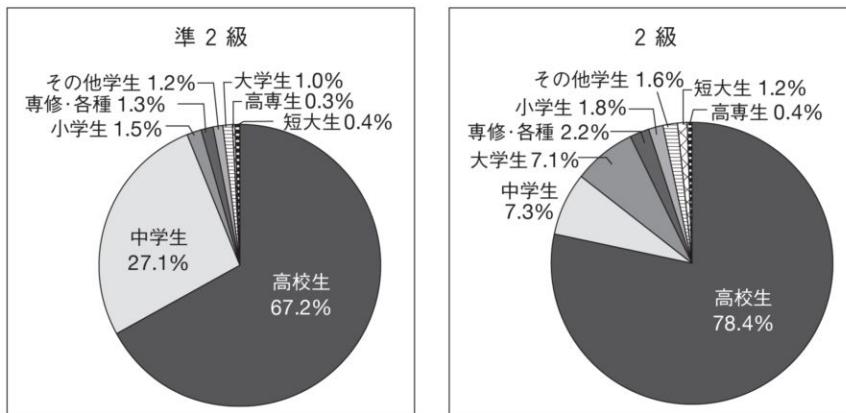
準2級は「高校中級程度」であるものの中学生の受験率は4分の1を超えてはいるが、どちらも高校生が過半数を占めている。中でも2級の「高校修了

程度」においては大学生7.1%と中学生の各7.3%から大きくその数を引き離し、高校生は4分の3以上を占めている。このことから、高校生には英検準2級・2級の受験が定着していると言うことができる。

一方、教師自身が英語能力試験を受けた事例として、表6のデータがある。



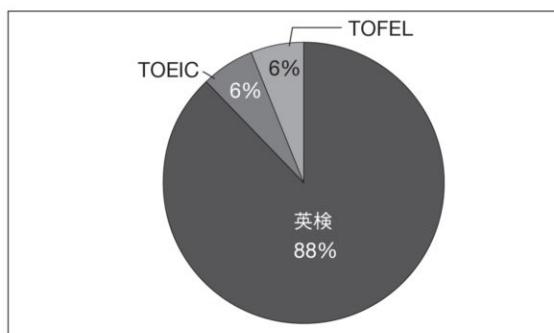
▶図4：英検5・4・3級(中学校内容履修相当)における、中学生受験者の割合(日本英語検定協会, 2011f)



▶ 図 5：英検準 2 級・2 級（高等学校内容履修相当）における、高校生受験者の割合（日本英語検定協会，2011f）

■ 表 6：全国中学英語教員の英語能力試験受験有無調査（石田他，2002）

英語能力試験を過去に受けたことがあるか。 (N = 1278)					
	ある	ない	34.1%	無回答	4.6%
1.	英検	総計 88%	1 級 10%	準 1 級 27%	2 級 51%
2.	TOEIC	6%	900 以上 1%	810 以上 2%	730 以上 3%
	TOEFL	6%	600 以上 2%	580 以上 1%	550 以上 3%



▶ 図 6：全国現職中学英語教員アンケート調査結果

表6、および図6に示されているように、中等教育現場で務める英語教師の中で英語能力試験を受けた経験のある者はおよそ60%、そして図6のようにその内で約90%（データ集計分中の53.9%）は英検を受験してきた経験があることがわかる。一方、TOEIC および TOEFL はアンケートに回答してきた全教師中の3.7%にしかすぎない。このことからも中等教育現場教師の英検に対する認知度の高さや、自分自身が学生時代に受験してきた流れ、そしてその効果が高かったことから、次代を担う者にも

その効果を味わわせてあげたいという意識、さらには高校受験へ向けての中学校段階での習得状況を図る上での道標としての活用など英検がもたらすさまざまな効果の所以であると思われる。

加えて英検の伝統と実績から、最近では一般の人たちの受験もその数を増している。全国的に見ても一次試験受験者数に関しては、2003年度から2011年度において、3級は8,256名から19,703名、準2級は12,330名から16,137名となっている（日本英語検定協会、2003a, 2011f）。このように早期英語学習者や帰国子女など日本国内での学校において英語教育を受けてはいない者、また社会人の生涯学習の場においても、英検は英語能力を測る目安となっており、学校現場はもとより修学時前（Pre-School）の段階においても大変効果的であろうと思われる。

以上のことから、少なくとも中等教育、とりわけ前期中等教育に当たる中学校段階および後期中等教育における高等学校段階において、英検は TOEIC Bridge や TOEFL、および工業英検よりも受験率の高さや信憑性において、圧倒的な優位性を誇っているものと思われる。

### 3 英検の優位性：英検とセンター試験との関連性、TOEICとの比較

外国語学習においての4技能、すなわち、Speaking, Listening, Reading, Writing について、英検はこれらの能力を測る上で大変有用な試験であると考えられる。「審査基準」では、まず測定領域として Speaking, Listening がすべての級で最初の項目に位置づけられ、3級以上には「特に口頭で表現できる」という条文から、二次試験の面接では、

実用面における Speaking を中心とした英語によるコミュニケーション能力の審査に重点が置かれている（日本英語検定協会, 2003a）。したがって、Speaking については二次試験の面接で最大10分程度、Listening は一次試験で30問、Reading についてはこれも一次の文法・語法、および読解試験で測ることができる。それらがコンピュータによって数値としてはじき出され、受験者は自分がどの分野が強かったか、または弱かったなどが判定できて大変有用であると思われる。ただ、Writing の測定に関しては、TOEFL に付随する「TWE (Test of Written English)」や「GTEC (Global Test of English Communication) テスト (Benesse)」が行っている Writing Test の方が真の Writing 能力を測っていると思われる（これについては後述の第4章でもふれる）。

従来は Writing 能力を測る出題方式と言えば、「文整序」や「語群空所補充」、さらには「和文英訳」などが主流であった。

しかし、英検では筆記試験を行っていない（マーク式回答方式のみ）ことから、「和文英訳」以外の2方式のみが採用されている。一方、上記の2テストは実際にテーマに即して論旨展開を含めた英文による記述（小論文方式）を導入し、それをネイティブが直接添削をして採点をする。加えて GTECにおいては、その解答用紙を赤字で添削して受験者に返却するといった方法を採用している。

TWE や GTEC の両試験と英検では受験者の絶対数が大きく異なるために、英検ではこのような出題、採点方式の導入は極めて困難かと思われるが、現実的にこのような方法で Writing 能力が測定されていることは事実として提示する。

コミュニケーション能力を測る上で一次試験の筆記（マークシート方式）では測ることのできない二次の面接試験を実施しているといった点も英検の強みであろうと思われる。英語をはじめとする言語はコミュニケーションの道具である観点からも、面接試験の導入は大意義があると考えられる。

一方、英検の出題形式は中等教育の学校現場においては大有意義な形となっている。これまでに英検とセンター試験の出題形式の類似性について現場で指導を行ってきた高等學校教諭から記された論文がある（藤原, 1997; 山西, 2000）。それによると、藤原は問題構成や出題傾向から見た共通点と相

違点における研究で、リスニング能力の測定がセンター試験には導入されていない点（2002年当時）や設問数と出題比率がそれぞれの試験において多少異なること以外においては、双方の試験における類似性は極めて高いことを実証している（山西, 2003a, 2010a）。

■表7：「英検2級」と「センター試験(2002年度)」との出題形式の比較

	英検2級	大学入試センター試験
第1問	文法・語法	発音・アクセント
第2問	語群整序	文法・語法、会話表現、語群整序
第3問	長文中語補充 (論説)	長文中語補充、文整序
第4問	長文読解 (論説・評論)	図表などビジュアル 読解(論説)
第5問	—	ビジュアル会話読解
第6問	—	長文読解(小説)
Listening	あり (30点／75点)	なし (0点／200点)
全問題中の Listening の比率	40%	0%

表7から英検2級の第1・2問は2002年当時の大学入試センター試験の第2間に相当し、英検2級の第3問はセンター試験の第3間に、英検2級の第4問もセンター試験の第4間に相当すると考えられる。

また、近年のセンター試験においても、表8のように同様の傾向が見られる。

表8のように、英検2級の第1・2問は2010年度の大学入試センター試験の第2間に相当し、英検2級の第3問はセンター試験の第3・5間に、英検2級の第4問もセンター試験の第6間に相当すると考えられる。その結果、藤原（1997）は「英検はセンター試験の受験対策として非常に有効である」と説いている。その結果を参考にしながら山西（2000）は、「ある一定の英検級（準2級・2級）を取得した生徒は、同様にセンター試験英語科目でも高得点を取ることができる」という仮説を立て、それを実証した。その結果、英検取得級とセンター試験における英語科目との間には相関関係が見られ、準2級取得者は、データから読み取ることのできるセンター試験英語科目平均点は2年間平均およそ140点、2級取得者のセンター試験英語科目平均点はおよそ

■表8：「英検2級」と「センター試験(2010年度)」との出題形式の比較

	英検2級	大学入試センター試験
第1問	文法・語法	発音・アクセント
第2問	語群整序	文法・語法、会話表現、語群整序
第3問	長文中語補充 (論説)	未知語・表現推測、討論要約、長文中語補充
第4問	長文読解 (論説・評論)	図表などビジュアル読解(論説・図表)
第5問	—	ビジュアル会話・論説読解
第6問	—	長文読解(評論・論説)
Listening	あり (30点／75点)	あり (50点／250点)
全問題中の Listening の比率	40%	20%

160点という結果が出た。このことから、とりわけ2級や準1級を取得していた生徒は、センター試験においても高得点を取ることができたということが立証された。

さらに早い学年に英検級が取得できた者（中学2年次に英検準2級、中学3年次に英検2級を取得）はセンター試験でもかなりの高得点を挙げることができるという分析結果も出た。これは早期に英語を習得することが、将来的には自分の可能性を大いに広げる道標ともなることが実証されたことになった。

加えてそれらに相まって、藤井（1997）は勤務校の生徒に「卒業条件」の1つとして、全員に「英検2級」の取得を義務づけた。その結果、英検2級取得者の難関大学合格率との相関関係が高くなかったことを立証している。

他方、TOEICにおいては、4技能の測定についてはどうであろうか。前述の出題形式から、現在SpeakingやWritingに関しては、ListeningやSpeakingとは別に「Speaking and Writing Tests（略称SWテスト）」と称して「話す・書く」の技術を測定している（国際ビジネスコミュニケーション協会、2012）。また、Writingについては、以前は英検と同様に「語群整序」の形式が出題されていたが、2006年以降の改訂でその形式がなくなってしまった。代わりに、「写真描写」や「Eメール作成」、そして「意見記述」など、「書くこと」としての内容

は多岐にわたっている。また、Listening、Readingについても従来どおりの方法で測定ができている。さらにBridgeにおいては、Readingセクションには語群整序ではなく、Part4の文中に適切な1語を入れるという形式にとどまっている。以上のことから総合的に判断して、以前は前述のようなSWテストのようなものではなく、「書くこと」が少なかったのが、現在のTOEICはこのように改良されてきていることから、以前よりも格段の進歩が出てきていることがわかる。

反面、中等教育現場にあたる中学・高校生が、すべての分野に対して精通して記すことができるかどうかや、語彙力を含めてこれらの課題に対して適切な論旨展開をしながら記述をしていくことが可能かどうかという点には疑問が残る。そして、その検証として、2010年度現在で受験者総数は2006年度より創設されて以来、過去最多の8,500人にはなっているものの、そのうち学生の受験者総数は1,503人（17.7%）、さらにそのうちの中学校・高校生の総数は70人（4.7%）（国際ビジネスコミュニケーション協会、2012）という結果が出ており、中等教育現場においてはまだまだ普及しているとまでは言い難い。したがって、この4技能を測るTOEIC試験が中等教育現場に浸透していくまでには、まだ時間がかかるであろうことが推察されることから、現段階においては英検の方が中等教育現場内においては、その存在価値としては優位であろうと思われる。

## 4 英検のTOEIC、TOEIC Bridgeと比較しての課題

これまでにも第2・3章の中で記してきたように、英検についても今後改善を要する必要があろうと思われる点も散見される。それは以下の2点である。

- (1) Skimming、Scanningを用いての情報収集といいう「現代的な内容読解」に乏しい。
- (2) 真の「書く」能力（Writing Competence）の測定に乏しい。

(1)については、TOEIC試験におけるPart1の写真を見てのリスニング問題とPart5の表を見ての読み取りと比較しての実感である。社会において必要な技能としては、単純に長文を読んでその内容把握についての設問に答えるというよりは、外国に

行って案内板や時刻表などを見ながらそこに記されている注意書きを読むとか、空港などで出発時刻や乗り場が急きよ変更になったときなどのアナウンスを聞くといった場面が数多く想定される。日常生活においても文献資料を読むよりはパンフレットや広告などの情報を素早く読み取って、自分の生活に役立てていくことが多いであろう。そのような観点から最近の現状では英検から TOEIC 形式にシフトしていくという傾向が好まれ始めているのかもしれない。加えてそのような能力を持った社会人が必要にもなってきていることから、企業が TOEIC を積極的に採用する傾向が見受けられる。

■ 表 9：企業が求める英語力（文部科学省, 2004）

企業名	TOEIC 目標得点
富士通	600以上（必須） 730以上—海外赴任・国際業務担当 860以上—MBA 取得資格・技術者留学
伊藤忠商事	662—新入社員平均獲得得点（2003） 700未満—通信教育による TOEIC 教材での履修 700以上—半年間の大学附属 ESL にて全社員が研修 4年後に取る目標得点
ACCENTURE	730—新入社員平均獲得得点（2003） 特別な研修制度なし

■ 表10：Proficiency Scale —TOEIC スコアとコミュニケーション能力レベルとの相関—（国際ビジネスコミュニケーション協会, 2011d）

新入社員	455 – 655
技術部門	515 – 725
営業部門	525 – 745
海外部門（駐在員）	655 – 850

■ 表11：過去 5 年間の新入社員平均スコア（国際ビジネスコミュニケーション協会, 2011b）

年	点数
2006	466
2007	460
2008	456
2009	466
2010	485

以上の表から、表9が示すように、企業が「使える英語力」を要求し出すと、将来的に社会に人材を送り出す側としての学校現場も、表11のようにそれに追随すべく、TOEIC またはそれに準じる Bridge を採用しようという流れになると思われる。そしてその結果として、表10のように、新入社員や、技術・営業・海外駐在部門で必要な TOEIC の点数というのも課されるようになってくる。しかしながら、前述したようにあくまでも現段階で学校現場においては「読み・書き」が中心の英語教育となっており、加えて出題される語彙数の問題から、使用単語に制限を設けていない Bridge において、中学校現場での学習語彙数は2003年度4月からは900語程度（うち必須単語は100語）（金谷, 2002）が踏襲されていることから、おのずと Bridge は中学生にはまだ向かない試験であると思われる。

では、高等学校現場においては Bridge の位置づけはどうであろうか。設問の形式は高校において的一般のテスト出題形式とはやはり一線を画してはいるが、TOEIC を意識する学校では採用を前向きに検討する所もあるかもしれない。むしろ、「TOEIC を採用する学校は、レベルが高い学校」といった風潮もあることは事実であろうと思われる。2002年度で学校単位で TOEIC を採用した著名な学校は、神奈川県においては栄光学園中高等学校と聖光学院であった。両校の卒業生の学力を測る指針の1つとして、主要大学への合格者数をその目安とする（表12）。

■ 表12：栄光学園と聖光学院の主要大学合格者数（2003）

高等学校名	大学名					
	東京	一橋	東京工業	国立大医学部	早稲田	慶應義塾
栄光学園	77	11	8	23	92	104
聖光学院	37	14	11	7 (判明分のみ)	114	144

両校とも採用の理由としては「国際的なコミュニケーション能力の修得」を挙げている（国際ビジネスコミュニケーション協会, 2003a, 2003d）。

他方、2002年度から「Super English Language High School（略称 SELHi）」という制度が、文部科学省より導入された。この SELHi 事業とは文科省が推進する「英語が使える日本人」の育成のための

行動計画」の一環として具体的な行動計画の中で取り上げられた高校レベルにおける取り組みであり、英語教育で顕著な活動を行っている高校を4年間で100校指定し、3年間の研究プロジェクトをさせる事業となっている。学習指導要領にとらわれない独自のカリキュラムによって、英語読解力を向上させ、受験英語はもとより、より効果的な実践英語の研究を進め、さらにインターネットによる豊富な英語情報を持続的に活用する能力をさらに高めたり、海外校や大学との交流などもより一層充実させることができる事業である。

SELHiに指定された1校である福岡女学院高校は、「読む・書く」に重点が置かれた言語教育からの脱皮を図り、「聞く・話す」を中心とした授業によるコミュニケーション能力を育みながら総合的な英語能力を高める」という趣旨でBridgeを採用している（国際ビジネスコミュニケーション協会、2003a）。埼玉県栄東高校は「総合的な英語力育成の指針としての活用」を決め、「テストが1時間と授業内での対応に最適」であり、「大学や企業から高い評価を受けているTOEICにつながるテスト」であることが採用の理由であると述べている（国際ビジネスコミュニケーション協会、2003b）。1995年頃には鹿児島ラ・サール高校では同じ英検でも「ケンブリッジ英検」を採用している。すなわち、前述したように「企業がTOEICを積極的に採用」といった流れや「国際的なコミュニケーション能力の獲得」から、学校としてもこれらに見合った生徒の育成をめざすと考えられる。ただ、この制度はやはりあくまでもレベルが高い進学校に限定されながら指定を受けているのが実情である。Bridgeの受験者総数のうち高校生は22.6%、団体特別受験制度(IP)による高校生の受験者数は30.6%を占めているが、この国際ビジネスコミュニケーション協会自体もBridgeの受験資格は「TOEICでは450点程度が取れる者」に薦めているほど、TOEIC本試験自体がレベルが高いということを示している（国際ビジネスコミュニケーション協会、2003a）。

このBridge受験資格とされる「TOEIC 450点」が取れるという目安は、国立高等専門学校（高専）30校（受験者総数3,756名）、および高等学校（高校生）49校（同5,569名）が2002年度に受験したデータによると、受験者平均は高専生で342点、高校生368点（国際ビジネスコミュニケーション協会、2003c）。

さらに、国立高等専門学校（高専）55校（受験者総数20,643名）、および高等学校（高校生）138校（同11,765名）が2010年度に受験したデータによると、受験者平均は高専生で349点、高校生410点（国際ビジネスコミュニケーション協会、2011c）となっている。したがって、450点を目標得点とするには2002年度よりは得点の伸びが出てきているものの、いまだかなりの隔たりが見られる。一方、多くの高専は5年卒業時（大学2年次に相当）に取得をめざさせている点数が「400点」、また、専攻科修了時（大学4年次に相当）で「430点」であり、中には同じ専攻科修了時であっても「400点」を条件している学校もある（国際ビジネスコミュニケーション協会、2002）。

また、国立山口大学経済学部の卒業生（大学4年次）に取得を目標とさせている点数が「400点」であることから鑑みても、「TOEIC 450点」を取らなければならないという目安は、高校生が取得する目標値としては相当高い位置にあると推測される。

一方、Bridgeの出題方式と、センター試験の出題形式とで比較すると表13、表14のようになる。

このように、Bridgeの出題形式はセンター試験のそれと比較すると、Bridgeの第1～3問はセンターのListeningに匹敵し、Bridgeの第4問はセンターの第2問、Bridgeの第5問はセンターの第5問に該当する形になっている。だが、実際の問題を見比べてみると、大幅な違いがあることから、セン

■表13：TOEIC Bridgeとセンター試験の出題形式との比較（2004）（山西、2004）

TOEIC Bridge (60分)	大学入試センター試験 (80分)
第1～3問：Listening	第1問：発音・アクセント
第4問：文法・語彙	第2問：文法・語法、会話表現、語群整序
第5問：図表などビジュアル読解(日常生活)	第3問：長文中語補充、文整序
第4問：—	第4問：図表などビジュアル読解(論説)
第5問：—	第5問：ビジュアル会話読解
第6問：—	第6問：長文読解(小説)
Listening：あり (50点／100点)	Listening：なし (0点／200点)
全問題中のListeningの比率	
50%	0 %

■表14：TOEIC Bridgeとセンター試験の出題形式との比較(2010)(山西, 2010b)

TOEIC Bridge(60分)	大学入試センター試験(80分)
第1～3問：Listening	第1問：発音・アクセント
第4問：文法・語彙	第2問：文法・語法、会話表現、語群整序
第5問：図表などビジュアル読解(日常生活)	第3問：未知語・表現推測、討論要約、長文中語補充、文整序
第6問：—	第4問：図表などビジュアル読解(論説・図表)
	第5問：ビジュアル会話・論説読解
	第6問：長文読解(評論・論説)
Listening：あり (50点／100点)	Listening：あり (50点／250点)
全問題中のListeningの比率	
50%	20%

ター試験対策を敷いている普通の学校レベルでは対応しにくいのが実情である。あえて言及するならば「英検2級」(高等学校卒業程度)を取得している生徒数が多い学校ほど英検を中心に行き学力の向上を図りながら、「2級の次の英語学習指針」として「英検準1級」(大学2年修了程度)または「TOEIC」を併行して薦める傾向があると思われる。

その背景としては「準1級」の出題語彙数が7,500語レベルになっているためにそれほど難しい単語を知らないとも英語での日常生活レベルでは支障はなく、むしろ周知の単語語彙数のレベルからでもSkimming, Scanningなどの幅広い技能を持って英文に接することができる能力の方を重視するべきではないかと思われる。さらには「英検1級」(大学修了程度)となると語彙数は10,000語レベル以上にまでなるので、かなり専門的で難解な語彙となることから敬遠されがちになってしまふのではないかと推察される。反面、英検1級を取得している者のTOEICの獲得平均スコアが2002年度では794点となっていた一方(国際ビジネスコミュニケーション協会, 2002)で、2010年には945点に大幅上昇をしている(国際ビジネスコミュニケーション協会, 2011d)ことから、TOEICで900点以上を取得した人であれば英検1級はほぼ合格しており、逆に言えば、英検で1級を取得している者は、TOEICでは

900点を確実に越えるということも言える。

もう1つBridgeの採用に際して考えられる点としては、この試験形態とTOEFLの出題傾向が類似しているといったことも挙げられる。近年全国的に有名な進学校からは日本の大学にはあえて進学せずに米国・英国などの大学に直接進学する傾向も出てきている。TOEFLは外国の大学を受験する際にはその専門となるが、それを受験するということは直接日本の大学入学試験の出題形式にとらわれる必要はなくなるのであり、それは加えて「国際的コミュニケーション能力の修得や伸長度を測る」試験の受験へつながっていくことになる。さらにそのような観点から見ると、TOEFLへの準備がそのままTOEICの準備へつながっていくのであり、それにはTOEIC自体が企業や日常生活のレベルでの用いる英語としては少々難しいために、その布石としてBridgeを受験しようという動きにもつながってくるのではないかと思われる。しかし、このTOEFLも「英検2級取得」相当の得点は約670点満点中350～400点(Paper Based Test: 略称PBT)と言われていることから、「英検2級」を取得した上でさらに勉強を重ねて米国大学入学の最低レベルに相当する500点台(=準1級に相当)をめざしていかなければならぬので、場合によってはBridgeよりもはるかにレベルの高い試験であると言いうことができる。

以上の点から、大まかに言って「英検2級取得者」(=TOEIC 450点取得者に相当)は次の学習指針としてTOEICに進むであろうと思われる。逆に言えば、「英検2級取得」までは無理してTOEICに進む必要はないのだが、その善後策として「英検準2級」か「Bridge」の選択になろうかと思われる。しかし、全体としては大学受験の準備のための資格試験といった観点に焦点を合わせると、出題形式や出題内容の類似点から「英検」にその優位性が上がり、あえてそれでも「コミュニケーション能力の伸長度測定」といった形を取りたい場合(=大学受験での模擬試験的要素を度外視した場合)には「Bridge」を採用するのではないかと思われる。

Writingについては、前述したようにTOEICは「SWテスト」を2006年度より導入している。加えて、Writing Competenceを測定したい場合には「TWE」や「GTEC(Benesse)」が行っているWriting Testの方が前者のテストより以前にできて

いることから実績が認められると思われる。

前述したように上記の2テストは実際にテーマに即して論旨展開を含めた英文による記述（小論文方式）を導入し、それをネイティブが直接添削をして採点をする手法を取っており、加えてGTECにおいてはそれを赤字で添削して受験者に返却するといった方法を採用していることから、ネイティブの視点になかった「論理的な構成」と「文法的に正しい表現方法」の2点が測定されることになる。反面TOEICのSWテストと同様にTWEが要求する内容は大学生レベルのそれに準じてくることもあるが、GTECのWriting Testに関しては高校生レベルに合わせた内容を提示していることから高校現場における採用率は高い。また、ReadingやListening試験においては、TOEICとの獲得得点の相関関係も極めて高いといった実証データも出ている（東京大学、1999）。

これらの現象からBridgeが幅を利かせ始める以前にはGTECの採用が数多くあった。Bridge自体の相関関係を示した論文や、BridgeとTWテストとの得点に関する相関についての論証はいまだされてはいないが、それでも確実に「TOEICにつなげるための高校生用の試験」という位置づけは果たしているように思われる。大学入学試験においても、以前から東京大学などでParagraph Writingに関する問題が出題されていた（図7）。

次の命題について、自分の意見を一つ決定付けて上で、論旨展開がなされるように英語20語で記しなさい。

（前文省略）

The Japanese government (should / should not) encourage us to make human clones like Doreen, the sheep clone, because -----.

► 図7:「Paragraph Writing試験」例題1（東京大学、2000）

北海道大学においては、「日本の夫は、他の先進国同様に家庭内の子育てに積極的に関与すべきである」といった命題を、先進国の子育てに関するグラフを提示しながら、3つの段落に分けて論旨の展開をなしながら英文で記すといった出題がなされた（図8）。

Now look at the graph (略) on the next page and write your own paragraph about the amount of housework Japanese men do. Your paragraph should be 100-130 words long. Use the following pattern as a guide:

First sentence — To introduce the topic, write a sentence describing the amount of housework that Japanese men do. In this sentence it is not necessary to give detailed information.

Middle sentences — Support your first sentence by a) using information from the graph to compare Japanese men with men from the other two countries, and b) giving two reasons why you think these differences might exist.

Last sentence — Summarize the main idea of your paragraph. Include your opinion if you want to.

► 図8:「Paragraph Writing試験」例題2（北海道大学、2002）

このように、大学入試問題においても従来の「語群整序」や「和文英訳」といった「英作文」から、眞の「書く」力を測る、Paragraph Writingの「英語による作文（小論文）」形式へと移行していることが見られる。このWriting Testの出題については、TOEICを運営する国際ビジネスコミュニケーション協会が先行している。このことから、英検においても今後のより一層の検討と発展性が待たれるところである。

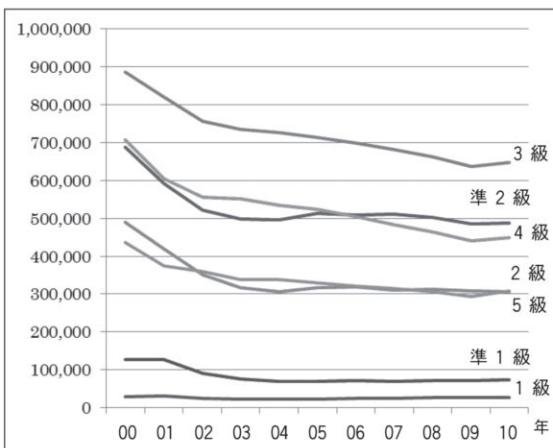
## 5 英検の中等教育現場への取り組み方

これまでに記してきた内容をもとに、「英検がいかに中等教育学校現場での英語教育方法に準じているか、加えて高等（専門）学校・（短期）大学入学試験への準備として、出題形式の類似性や双方の獲得得点の相関性を総合的に見ながら、いかにその役割を大きく果たしているか」といった点を中心に訴えていけば、必ずやその効果は生まれるものと確信する。

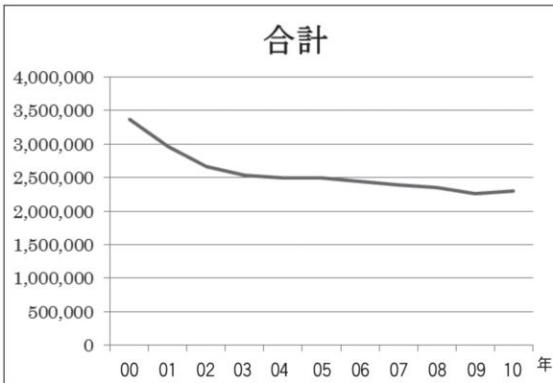
一方、2001年度に発表された「行政委託型公益法人」の改革による「国が認定している技能審査事業の認定制度」の廃止により、「社会教育上奨励すべきもの」として認定してきた技能検定制度を民間に委ねるといった、いわゆる「文部科学省認定」といった文言が外れたのも学校現場にはかなり大きな衝撃

を生んだ（日本英語検定協会, 2003b）。

図9、図10のように、やはり2000年度を境にその数は大きく下降していっていることがわかる。少子化の影響も否めないが、「文部科学省認定」が外れた影響が尾を引いているものと思われる。



▶ 図9：英検受験者数(2000-2010)：級別（日本英語検定協会, 2011f）

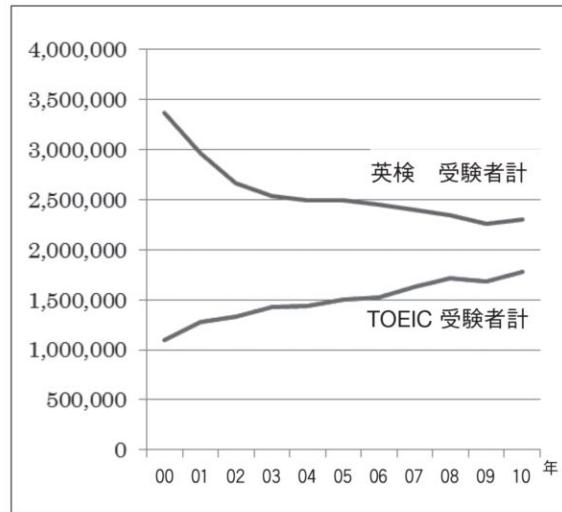


▶ 図10：英検受験者数(2000-2010)：総計（日本英語検定協会, 2011f）

他方、TOEICの受験者の推移は図11のようになっている。

元来 TOEFL も TOEIC もその「文部科学省認定」という認定は受けてはいなかった。さらに企業が求める TOEIC スコアの数値などというものは具体的な数値としては公表がなされてはいないが、TOEIC の高まりが示されたために、大学生やそれに相当する高専生の TOEIC 受験が必須となり、図11のように受験者数を伸ばしていったものと思われる。

だが、全国的にも英検の試験に関する知名度は揺らいではおらず、むしろ高校生に際しては、前述の山西（2000）の中で明らかにした、「ある一定の英検級（準2級・2級）を取得した生徒は、同様にセ



▶ 図11：英検・TOEIC受験者数：総計比較(2000-2010)  
(日本英語検定協会, 2011f; 国際ビジネスコミュニケーション協会, 2011a)

ンター試験英語科目でも高得点を取ることができる」ということを生徒に訴えて、準2級取得者は、センター試験英語科目平均点およそ140点、2級取得者は平均点およそ160点が取れるということを訴えながら指導に努めていけば、英検が中等教育現場で果たす役割は大きくなるものと言える。

したがって、「文部科学省認定」などという言葉と「英検」の試験の地位や認知度とは全く関係がなく、むしろこれまでどおり高校や大学への合格基準の1つとして英検のある一定の級を取得している者には、表15にあるように、全国の（短期）大学・高等（専門）学校で、延べ1,228校（複数の学部による優遇を有する学校も含む）が合格の待遇（優遇）をしているという事実がある。

■ 表15：英検資格取得者優遇校（東京都・大学）一部抜粋（日本英語検定協会, 2011e）

大学名	学部	入試区分	級
一橋大学	商	AO・推薦	準2級以上
上智大学	外国語・文・法・経済	AO・推薦	準1級以上
首都大学東京	都市教養（法学系）	推薦	2級以上
中央大学	法・商・経済	推薦	2級以上
専修大学	商	推薦	3級以上

このように、これまでの英検の資格取得といった努力が、入学試験時の優遇措置として功を奏するのであれば、努力に対する目標の設定にもつながって

いくものと考える。

他方、TOEIC でも表16のように、同様の優遇校は存在する。

■ 表16：TOEIC 目標得点取得者優遇校（東京都・大学一部抜粋（国際ビジネスコミュニケーション協会、2011））

大学名	学部	入試区分	目標得点
学習院大学	法	推薦	730以上
上智大学	外国語（英語）	公募推薦	700以上
首都大学東京	都市教養（法学系）	出願要件の一部	520以上
中央大学	法	出願要件の一部	680以上
専修大学	経営	推薦	500以上

Bridge の優遇データは存在していないものの、TOEIC では全国の（短期）大学・高等（専門）学校で、延べ314校（複数の学部による優遇を有する学校も含む）が合格の待遇（優遇）をしているという実態は報告されている（国際ビジネスコミュニケーション協会、2003c）。しかしながらこの数は前記英検の1,228校と比較するとわずか26%にしか満たない。すなわち、高校や大学の合格基準の優遇条件として満たすには、これらの試験はまだまだハーダルが高く、逆に言えば、高校生までの学生がある一定の点数を取得するというレベルまでは満たしてはいないということが言える。

一方で、センター試験には既に導入がされてはいるが、前述したように英検の一次試験にも若干 TOEIC 的なビジュアル方式の長文読解を導入するといった検討も、「国際コミュニケーション能力の伸長度測定」にも貢献しているといった姿勢を示すために必要である。加えて Written Test に対しての新たな対応策も大学入試問題自体も変革を遂げてきつつあるために、早いうちに講じつつ、その打開策を含めて PR をしていくことも必要であろうかと思われる。

## 6 中等教育学校現場の教員が欲している資料

学校現場の教員が「英検」から極めて大きな混乱を受けた出来事は、次の2点であった。

1. 「文部科学省認定」が外された「英検」は今後どのような価値基準を示すのか

これをより率直に言えば、

2. これまでにせっかく「英検」を取っていても、「文部科学省認定」が外された現在ではその価値がなくなってしまうのではないか。また、今後取得したとしても、どこからも評価されないのでないか

と、ということになるであろう。

これについての打開策としては、前述したように「文部科学省認定」などという言葉と「英検」の試験の地位や認知度とは全く関係がなく、むしろこれまでどおりの待遇（優遇）を受けているということを強調していくことが急務であろう。少子化の影響や TOEIC Bridge への移行うんぬん以前に、この風評の払拭こそが英検受験の受験者を増加させる最大の糸口になるであろう。

ただし、これも前述したように一次試験にも若干 TOEIC 的なビジュアル方式の長文読解を導入するといった検討（「国際コミュニケーション能力の伸長度測定」にも貢献しているといった姿勢を示すため）や、加えて Written Test に対しての新たな対応策（大学入試問題自体も変革を遂げてきつつあるため）なども早いうちに講じつつ、その打開策を含めて PR をしていくことも同時に必要であろうかと思われる。

一方、教員が「英検」について欲している資料は次の点である。

「英検」を取得しても、それがセンター試験の点数とどのようにつながるのであろうか

これまでにもまことしやかに「英検とセンター試験の点数には相関があるようである」と言われてきてはいたが、それを実証するデータが筆者の知る限りでは見当たらなかった。出題形式は一見して双方の問題を見比べてみると類似性はあるようにも思われるが、そこから「問題の出され方がある程度似ているのだから、点数だってたぶん同じように取れるだろう」といった漠然とした期待感しか持たれてはいなかった。そこで着目したのが前述の「英検取得級と大学入試センター試験英語科目的点数との相関関係」（山西、2000）であった。そしてそこで長年あいまいであった問題点を実証するに至ったのであるが、問題は果たしてこの論文が掲載されている本誌（STEP BULLETIN）が現場の先生方にどのくら

い読まれているかといった点である。

これまでにも著者が所属をしていた高等学校には最低1冊は送付されてきていたが、現場の教員は公務に追われ、また、本誌についてもさほど目を通す時間や、場合によっては意欲もさほどなく、加えて現場の授業実践からの視点では理解をするのにかなり難解な研究論文が数多く掲載されていたかと思われる。無論この冊子は学術論文ではなく執筆者もほぼ全員が中高の教師である（現在は大学院生や小学校教員も含まれている）のだが、その中において「英検が助成金を出してくれる研究」なのだから「英検」に還元する論文がふさわしいのではないか、と記した拙著ですら、国立・私立難関大学や医学部に進学する生徒が数多く在籍する著者が勤務していた学校の教員が目を通していた姿というのは皆無に等しい状態であった。ましてや全国的に鑑みても執筆者本人が英検の担当者が宣伝がてらこの論文集をPRしていくなければ、その読者というのはごくわずかであったろうと推察される。以上の点から、当方が先に本誌に発表した論文は教員の「英検取得級と大学入試センター試験英語科目獲得得点との相関関係の是非」といった疑問に対して明確に答えを出すべく記されたものであるからには、その結果を数多くの高校現場の教員に知らしめて普及していただきたいと願う。そうすれば、単純に考えても「英検を高校在学時代に最低でも準2級、できれば2級を取得すれば、センター試験でもこのデータに準じる点数を取ることができるのだ。だから、君たちも今のうちに英語を頑張って勉強して英検（準）2級を取ろう」といった、身近な目標設定をなすことができ、それがゆくゆくは英検の受験を学校現場に普及させる大きな糸口になるのではないかと考える。

実例として、筆者自身、2002年度に勤務校における授業中で指導を行った際に、この事例を提示して生徒への英検取得を奨励した。結果は表17のとおりである。

表17の結果で理解できるように、最終的に全校生徒が1学年120名で6学年という少人数制の私立中高一貫校の中で、155名もの英検2級取得者を生んだ。内訳は、高校3年生で114名中55名、加えて高校2年生でも120名中55名、高校1年生では28名、中学3年生13名、中学2年生4名であった（高校1年生以上の取得率40%）。準1級に至っては高校3年生で3名（うち2名は高校2年段階で取得）、高

■表17：英検の級取得者数（2003）（北嶺中高等学校、2003）

英検2級取得者 155名	
・高校3年生	55名 (114名中)
(高校1年生以上の取得率40%)	
準1級取得者 7名	
・高校3年生	3名 (114名中)
・高校2年生	3名 (120名中)
・中学3年生	1名
準2級取得者 422名	
・高校3年生	104名 (114名中)
・高校2年生	104名 (120名中)
・高校1年生	107名
・中学3年生	70名
・中学2年生	33名
・中学1年生	4名
(中学3年生以上の取得率82%)	

■表18 センター試験英語獲得点者数と進学先（北嶺中高等学校、2003）

準1級取得者 192.5点以上 (論文データ：180点以上取得可能)	
国立大学医学部	2名
米国大学国際関係学部	1名
(TOEFL-PBT 580点台獲得)	
2級取得者 160.1点 (論文データ：160点前後取得可能)	
東京・京都大学	3名
北海道大学	6名
国立大学医学部	4名
その他難関国立大学	7名
早稲田大学・慶應義塾大学・ICU他難関私大・医大	21名

校2年生で3名、中学3年生で1名の計7名を輩出した。それまでには最高でも準1級取得者は2名であったにもかかわらず、この年度だけは格段の伸びを示した。この3名の高3生たちは、2002年度のセンター英語試験ではほぼデータどおりに190点以上を取得し（論文データでは180点以上は取得可能）、2名が国立大学医学部、1名はTOEFLも580点台を獲得して米国大学国際関係学部にそれぞれ進学していった。準2級取得者は高校3年生で104名、高校2年生でも104名、高校1年生で107名、中学3年生70名、中学2年生33名、中学1年生4名の計422名

であった（中学3年生以上の取得率82%）（北嶺中高等学校, 2003）。

以上のことから、こういった論文情報は必ずや英語学習者には言うに及ばず、指導者に対しても有益な情報になることと確信する。その他、本誌は近年一種の学術的な論文が数多く見受けられるものの、学校現場に即した実践的な研究により、上記のように現場の教員に有益な情報が提供できるものと考えることから、そのような掲載も数多くなされることが望まれる。

## 7 保護者に対して有益性を訴える資料

5章で記した提言と実例は、教育者のみならず受験料を管理する保護者にとっても有益な内容、および資料になることと確信する。しかしながら、教育者・保護者ともにそのまま論文を提示されても必ずしもすぐに必要となるべき箇所ばかりではないかとも推察するので、必要かつすぐに取り入れられる部分のみを要約・編集し、グラフや表とともに提示して、簡潔かつ的を射たイラストなども含めた小冊子などで配布できるとその効果はさらに増すものと思われる。英検受験者数の復活を望む際にはぜひともこの提案を早急に実行していただけることを切望する。これまでに記してきた内容（TOEIC Bridge他、各種英語資格試験に対する英検の有意性）も併せて要約・編集をした形で、英語検定試験をPRしていくとより一層の効力が増すものと思われる。

## 8 その他に対する意見・提言

試験を受ける際に、やはりその後のフィードバック（受験者への支援・サービス）は不可欠であろうと思われる。現在ではシール状になった形で「英検取得」を示す札が合格証書とともに添付されており、これは新たに取得証明書を発行してもらう上で大変有用な方法である。加えてインターネットによる応募は、現代のコンピュータ社会において大変簡潔で快適な手続き方法であるとも思われる。反面、合格証書そのものがあまりに機械的に印刷されており、それが5級であろうと準1級であろうと印刷面の色や内容が同一であるために、非常に無味乾燥で

味気ない印象を受ける。やはり高い級を取得するにつれて合格証書の大きさを徐々に大きくするなり、もしくはせめて色合いだけでも変化させて重みのある証書にするなりといった工夫が欲しい。

英検の模擬試験的位置づけにもなるEVIDUS主催のインターネット上の試験CASEC（Computerized Assessment System for English Communication）について、受験金額の高額さが学校現場では問題になっている。1回3,500円となっているが、「認定校」とされているそのほとんどがパソコン教室や学習塾関連であり（CASEC, 2003），せっかく良いものであっても利潤追求のあまり高額商品になってしまっては、学校での団体受験や個人受験をする際にも二の足を踏んでしまい、結局はその効果が生かされなくなってしまうという懸念もある。

また、団体でもらう賞についても選考基準を明確にすべきであろう。中学・高校段階で英検準2級、2級、準1級を取得するにはかなりの努力が必要である反面、受験者数から割り出した合格者数のみで算出されているとすると、極論すればその学校から20名を受験させて、例えば学年の学習進度状況に見合わない低い級であっても（例：高校3年生で英検3級取得など）合格すれば「合格率」は100%と見なされて表彰を受けるといった、一見解せない状況も生まれている。（例：ある地域における私立A高校は英検2級取得者を5人輩出し、「取得率が高かった」ということ（5人受験で5人合格か）で「英検団体優良賞」を授与された。学校案内でそのことを大いにPRし、生徒募集の宣伝として用いられた）。

しかしながら、団体受験者数が多い学校ということは、それだけ1度や2度落ちてもかまわないので自分のめざす級を果敢に受験するといった、挑戦心が旺盛である生徒が多いと考えることができる。そのような学校に対しても日の目を見ることができるような、公平な賞の扱い方を望みたい。とりわけこういった賞はやはり学校にとっても大変名誉なことであり、ひいてはそれが学校をより良くしていくための宣伝効果にもつながるといった、教育的かつ学校経営的効果を生み出すことにもなるからである。

次に2004年度から英検の一次試験筆記において、「英作文」の出題で1級と準1級に限り従来の記し方のテーマを絞った形式、および語順並び替えから、図12、図13のような形式に変更になった。

## 旧

FROM: Michael Goff (michaelgoff@step.test)  
 TO: Travelways (travel@travelways.agency)  
 DATE: June 15, 2003  
 SUBJECT: RE: Reservation

Dear Travelways:

1. 先週ホテルの予約を入れた者であるが、その件について問い合わせがある。予約番号は3457である。
2. 他の代理店では同じホテルの宿泊費を、1泊わずか150ドルで提供していることを知った。
3. 2泊分だと、100ドル近くも違ってくる。
4. 同様の価格にしてもらうことは可能か。
5. いつも御社のサービスには満足し、信頼もしているので、できればこのまま予約をお願いしたいと思っている。
6. 無理であれば、他社を手配するので、できるだけ早く知りさせてほしい。
7. 明日は事務所にいないので、下に携帯電話の番号を書いておく。

Best regards,  
 Michael Goff

## 旧

The history of the world's indigenous peoples is one of loss — the past few centuries of colonization have destroyed their civilizations. Many groups have disappeared, and those that have survived often find themselves (31) conquerors. Now that is starting to change. Indigenous peoples are making important strides in regaining the land, languages, rights, and respect they have lost in the past 500 years. In fact, now that developed countries are becoming increasingly concerned with the environment, some indigenous groups are held up (32) nature.

- |      |             |                  |
|------|-------------|------------------|
| (31) | 1 their     | 2 a social order |
|      | 3 bottom of | 4 dominated by   |
|      | 5 at the    |                  |

- |      |                   |               |
|------|-------------------|---------------|
| (32) | 1 in harmony with | 2 can live    |
|      | 3 mankind         | 4 as examples |
|      | 5 of how          |               |

## 新

- Write an essay on the given TOPIC covering at least three of the POINTS below.  
 Use the space provided on your answer sheet.
- Structure: three or more paragraphs, including an introduction and conclusion
- Length: around 200 words

## TOPIC

The Advantages and/or Disadvantages of Studying Abroad

## POINTS

- Homesickness • Career prospects
- Independence • Language barrier
- International understanding • Culture shock

► 図12：英検1級一次試験問題 新旧対照表（日本英語検定協会, 2004）

## ■ Read the letter below.

■ Imagine that you are Hiroki, and write an appropriate response to Linda in the space provided on your answer sheet.

■ Your letter should be around 100 words in length.

Dear Hiroki,

I hope this message finds you well. The reason I'm writing is to ask you some questions. I have to write a report about changes in the Japanese diet. In your experience, how do the eating habits of you and your friends differ from your parents' generation? What do you think is causing those changes? How do you feel about them?

Please write back as soon as you can.

Your friend,

Linda

► 図13：英検準1級一次試験問題 新旧対照表（日本英語検定協会, 2004）

これによって、英検の Writing 能力を測る形式もより GTEC に近くなり、一層オーセンティックで実践的な形に変わっていったということができる。英検自体の出題形式が、国立大学入試二次試験 Writing の形式により近づいていった。ただし、現段階では1級、準1級に限られていることから、今

後2級以下にもこのようなことが続いているから、中等教育現場、とりわけ後期中等現場にあたる高等学校においては、高校生の履修内容にふさわしい Writing 力を測定することができていけることから、英検の採択状況はより改善され、ひいては Reading, Listening と Writing の3技能までは測定していくこ

とができるものと考えられる。

以上のことから、これまでさまざまな英語資格試験の中等教育現場における優位性、および課題についての提言を行ってきた。課題に対するこれらの点が改善されていけば、とりわけ「英検」は他の資格試験と比較して、その伝統と実績から、中等教育現場においてはますますその効果を発揮するものと思われる。

## 9 総括：課題と提言

上記の章より、最終的に全体を通しての総括として、今後の資格試験全般に対する課題と提言を列挙する。これにより読者諸氏、および英検においては、さまざまな活用をお願いしたい。

### (1) TOEIC：

- ① 企業による「英語コミュニケーションの能力を図る」ことの推奨による、受験者数（とりわけ高専・大学・企業）の増加を図るべきである。
- ② 「Speaking and Writing Tests（略称 SW テスト）」のより一層の開発—4技能の充実—を図るべきである。

#### 【課題】中高生受験者総数の低迷

- (2) TOEIC Bridge : TOEIC よりも「易しくて」、「日常的で身近な」、「時間の短い」、「初級学習者向けのテスト」としての確立をすべきである。  
—大学・企業が求める資格試験の英語数値＝「TOEIC スコア」による、高等学校分の数値の追加も図るべきである。

#### 【課題】

- ① 使用単語の制限なし
- ② 公立中学校現場での学習語彙数：1,200語—語彙レベルの不適合
- ③ 測定範囲：「初級から中級レベル」というあいまいさ
- ④ 「センター試験英語」問題との内容の整合性の弱さ
- (3) 工業英検：工業英語の重要性を広く普及・啓発し、その実力を客観的に正しく評価することを目的（工業高校生・高専生対象）していくべきである。

#### 【課題】

- ① 中学生での学習領域をはるかに越える語彙が出題（4級でも）
- ② 文脈の背景にある「工業系の知識の内容が周知か」どうかで解答の出来が左右される
- ③ 工業高校生の履修レベルを上回っている  
高専での採用率も決して高くはない—高専では TOEIC に傾倒

### (4) 英検：

- ① 学年履修レベルや語彙レベルが提示されているが、受験生も準備しやすい工夫をよりしていくべきである。
- ② 「Can-do リスト」—「英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い」という副題による、「何かができるようになった人は、テストで何点取れる」という指標をさらに確立していくべきである。
- ③ 「4技能」を一次試験（Reading, Listening, Writing）と二次試験（Speaking）により、さらに測定していくべきである。
- ④ 「英検2級」と「センター試験（2002年度）」との出題形式の類似性による、「センター試験」事前準備用としての「2級」の活用が可能である。
- ⑤ 「準2級取得者は約140点、2級取得者は約160点がセンター試験英語科目」で取得可能という情報を普及していくべきである。

#### 【課題】

- ① Skimming, Scanning を用いての情報収集という「現代的な内容読解」の不足
- ② 真の「書く」能力（Writing Competence）測定の欠如
- ③ 「準1級」の社会的な位置づけ：「英検2級取得者」（= TOEIC 450点取得者に相当）の、次の学習指針としての「TOEIC 受験」の高まり

#### 【提言】

- ① 本論文、および「英検取得級と大学入試センター試験英語科目との相関関係に関する研究（山西、2000）」の、中学・高等学校現場への情報普及・宣伝拡大をしていくべきである。  
—「センター試験英語」得点獲得のための足掛けかり
- ② 全国の（短期）大学・高等（専門）学校での「合格待遇（優遇）」の普及・拡大をするべきである。

- ③ 英検の一次試験における「TOEIC的なビジュアル方式長文読解」の導入をするべきである。  
—「センター試験英語」は既に導入済み：「国際コミュニケーション能力の伸長度測定」
- ④ 「中等教育現場の教員が必要としている資料」の提供
  - 1) 「『英検』を取得しても、それがセンター試験の点数とどのようにつながるのであろうか」に対する情報提供を大いにするべきである。  
—【提言】①の全国普及宣伝活動実施
  - 2) 「STEP BULLETIN」(英検研究助成)における「学校現場に即した実践的な研究」の積極的採用促進と、現場の教員が冊子に目を通すような工夫をするべきである。
  - 3) 「合格証書」の「見栄え」による工夫をするべきである。  
一画一化の廃止と、「高い級取得」＝「合格（証書）の重み」としての工夫：色合い・証書の大きさの変化など

- 4) 団体賞などの選考基準を明確にすべきである。  
—「受験者数・合格者数・合格率」その他
- 5) 保護者に対して有益性を訴える資料の提供
  - 必要かつすぐに取り入れられる部分のみを要約・編集し、グラフや表も提示しながら、簡潔かつ的を射たイラストなども含めた小冊子などの配布・宣伝活動をするべきである。

以上に関して課題を提起し、提案をする。

### 謝 辞

本研究を、このような形で英語関係者の方々にご提供する機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会と選考委員の皆様に、厚く御礼を申し上げます。また、とりわけ小池生夫先生におかれましては、2000年度の研究助成の際も含めて2度にわたり、大変詳細なるご示唆とご助言を与えてくださいましたことに、心より感謝を申し上げます。本当にありがとうございました。

- 参考文献 (\*は引用文献) .....
- \* Benesse Cooperation.(2002).「Writing 第 5 回英語コミュニケーション能力テスト」, pp.26-27. 東京 : School Benesse.
  - \* CASEC.(2003). 英語コミュニケーション能力判定テスト. <http://casec.evidus.com/index.html>
  - \* 栄光学園.(2004).「卒業後の進路 2003年度大学合格者数(2003.5.9 判明分)」. 学校案内 HP. <http://www.eiko.ed.jp/index-j.html> (2004 年 10 月 アクセス)
  - \* 藤井章徳.(1997).「本校における『英検』活用について」.「英検 & 入試情報」. p.17. 東京 : (財) 日本英語検定協会.
  - \* 藤原宏之.(1997).「センター試験と英検 2 級の類似性」. *The Eiken Times*. 4 月臨時増刊号, p.10.
  - \* 福岡女学院.(2004).「文科省が推進する『英語が使える日本人』の育成のための行動計画・スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール(SELHi)事業とは」.「SELHi について」. 福岡女学院学校案内 HP. [http://www.fukujo.ac.jp/js\\_new/01SELHi/selhi\\_main.html](http://www.fukujo.ac.jp/js_new/01SELHi/selhi_main.html) (2004 年 10 月 アクセス)
  - \* 北海道大学.(2002). 入学試験問題. 北海道 : 北海道大学.
  - \* 北嶺中高等学校.(2003).「英語検定試験取得者数一覧 平成 15 年 3 月現在」.「2004 HOKUREI INFORMATION 北嶺一めざすなら高い嶺」, p.17. 北海道 : 北嶺中高等学校.
  - \* 石田雅近他.(2002).「2. 英語力に関して 1) 英語能力試験を受けたことがあるか? その結果は?」.「第 3 章 英語力と自己英語研修 全国現職英語教員アンケート調査結果」, p.20. 東京 : 英語教員研修研究会.
  - \* JABEE.(2012).「4. 技術者教育プログラムの審査項目」.「日本技術者教育認定制度とは」. <http://www.jabee.org/OpenHomePage/q&a0204-0509.htm#4>
  - \* 金谷憲.(2002).「TOEIC Bridge の効果的な活用方法と今後に期待するもの」. *TOEIC Bridge Newsletter*, 1, p.10.
  - \* くもん出版.(1997). *Capable*.
  - \* 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2002).「技術者教育の場・高専における TOEIC の活用」.「大学から高校へと広がる TOEIC と TOEIC Bridge の活用」. *TOEIC SEMINAR 第 91 回 TOEIC & TOEIC Bridge 研究会*, p.11. 東京 : (財) 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会.
  - \* 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2003a).「栄光学園中学高等学校 TOEIC Bridge と TOEIC を併用。学習の成果をテストで把握」. 活用事例. 中学・高校 TOEIC Bridge. 東京 : (財) 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会.
  - \* 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2003b).「栄高等学校 1 年生全員にテスト実施。今後の英語教育の指針に活用」. 活用事例. 中学・高校 TOEIC Bridge. 東京 : (財) 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会.
  - \* 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2003c).「受験者データレポート Data File」, *TOEIC Bridge Newsletter*, 3, April 2003, p.5.
  - \* 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2003d).「聖光学院中・高等学校 中学 2 年と 3 年生全員に実施。学年ごとの能力比較に活用」. 活用事例. 中学・高校 TOEIC Bridge. 東京 : (財) 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会.
  - \* 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2003e).「V-1 所属学校別受験者数と平均スコア」. *TOEIC テスト 2002 DATA & ANALYSIS*, p.7. 東京 : (財) 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会.
  - \* 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2003f).「V-4 実用英語技能検定(英検)取得級別受験者数と平均スコア」. *TOEIC テスト 2002 DATA & ANALYSIS*, p.7. 東京 : (財) 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会.
  - \* 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2011a).「I TOEIC テスト受験者数推移」. *TOEIC テスト 2011 DATA & ANALYSIS*, p.1. <http://www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2010.pdf>
  - \* 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2011b).「IV-7 過去 5 年間の新入社員受験者数推移と平均スコア(2006 年度～2010 年度)」. *TOEIC テスト 2010 DATA & ANALYSIS*, p.6. 東京 : (財) 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会.
  - \* 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2011c).「V-1 所属学校別受験者数と平均スコア」. *TOEIC テスト 2010 DATA & ANALYSIS*, p.8. <http://www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2010.pdf>
  - \* 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2011d).「VI PROFICIENCY SCALE」. *TOEIC テスト 2011 DATA & ANALYSIS*, p.13. 東京 : (財) 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会.
  - \* 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2011e).「V-1 所属学校別受験者数(2010 年度)」. *TOEIC スピーキングテスト／ライティングテスト 2010 DATA & ANALYSIS*, p.7. 東京 : (財) 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会.
  - \* 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2011f).「TOEIC テストとは」. <http://www.toeic.or.jp/toeic/about/what/>
  - \* 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2011g).「TOEIC Sample Tests」.
  - \* 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2011h).「テスト問題の構成」「テスト構成について」. <http://www.toeic.or.jp/bridge/about/tests/>
  - \* 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2011i).「開発の背景」「TOEIC Bridge とは」. <http://www.toeic.or.jp/bridge/about/what/>
  - \* 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2011j).「入学試験・単位認定における活用状況」. [http://www.toeic.or.jp/school/school\\_sort.php](http://www.toeic.or.jp/school/school_sort.php)
  - \* 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2011k).「TOEIC Bridge 受験者数の推移」. <http://www.toeic.org/jp/test/trend/>

- or.jp/bridge/pdf/data/transition2001\_2011.pdf
- \*国際ビジネスコミュニケーション協会.(2011l).「TOEIC Bridge と TOEIC テストのスコア比較表」.『TOEIC Bridge DATA & ANALYSIS 2010』.
  - \*国際ビジネスコミュニケーション協会.(2011m).「TOEIC Bridge と TOEIC テストの比較」.<http://www.toeic.or.jp/bridge/about/compare/>
  - \*国際ビジネスコミュニケーション協会.(2012).「TOEIC スピーキングテスト／ライティングテストについて」.<http://www.toeic.or.jp/sw/about/>
  - \*文部科学省.(2004).「企業が新卒採用で求める英語力・企業での英語の必要性と人材の育成」.「英語が使える日本人」の育成のためのフォーラム 2004—前進する日本の英語教育一分科会 I. 東京：東京ビッグサイト.
  - \*日本英語検定協会.(2003a).「2002年度 英検受験状況」.『英検ガイド 2003』, p.13. 東京：(財)日本英語検定協会.
  - \*日本英語検定協会.(2003b).「英検は今後も実施され、その価値も変わりません—『認定制度廃止』について」.『英検ガイド 2003』, p.20. 東京：(財)日本英語検定協会.
  - \*日本英語検定協会.(2004).「一次試験 英作文一次・二次試験改定のポイント」.p.4. 東京：(財)日本英語検定協会.
  - \*日本英語検定協会.(2011a).「出題の基本方針と評価」.『英検ガイド 2011』, pp.3-5. 東京：(財)日本英語検定協会.
  - \*日本英語検定協会.(2011b).「英検の沿革」.『英検ガイド 2011』, p.18. 東京：(財)日本英語検定協会.
  - \*日本英語検定協会.(2011c).「審査基準と試験内容」.『英検ガイド 2011』, p.7. 東京：(財)日本英語検定協会.
  - \*日本英語検定協会.(2011d).「英検 Can-do リストとは」.『英検 Can-do リスト』. 日本英語検定協会 HP. <http://www.eiken.or.jp/about/cando/cando.html>(2011年9月21日アクセス)
  - \*日本英語検定協会.(2011e).『英検資格取得者優遇校』.日本英語検定協会 HP. <https://uketuke.eiken.or.jp/loginservice/jsp/L1F002.action;jsessionid=93F8E7F4C197676C5E041EAA0A60CCE4>
  - \*日本英語検定協会.(2011).「2011年度・受験の状況」.<http://www.eiken.or.jp/situation/index.html>
  - \*日本工業英語協会.(2011a).「工業英語検定試験サンプル問題」.日本工業英語協会 HP. <http://jstc.jp/koeiken/bassui.html>
  - \*日本工業英語協会.(2011b).「工業英語とは？」.日本工業英語協会 HP. <http://jstc.jp/koeiken/koeiken.html>(2011年9月21日アクセス)
  - \*聖光学院中学校・高等学校.(2004).「大学合格者数」.学校案内 HP. <http://www.seiko.ac.jp/index.html>
  - The Chauncey Group International.(2011).「TOEIC Bridge サンプルテスト」.<http://www.toeic.or.jp/bridge/about/tests/sample01.html>
  - \*TOEFL.(2003). *TOEFL TWE Writing Topics*.<ftp://ftp.ets.org/pub/toefl/989563wt.pdf>
  - \*東京大学.(1999).「英語コミュニケーション能力テストと TOEIC との相関関係」.
  - \*東京大学.(2000).入学試験問題. 東京：東京大学.
  - \*山西敏博.(2000).「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」. *STEP BULLETIN*, vol. 13, 26-42.
  - \*山西敏博.(2003a).「英検 2 級とセンター試験英語科目との出題比較」.未発表論文.
  - 山西敏博.(2003b).「第 2 問 センター模擬試験 第 1 回」.私作品.
  - 山西敏博.(2003c).「第 3 問 センター模擬試験 第 1 回」.私作品.
  - 山西敏博.(2003d).「『和文英訳』オリジナルサンプル試験」.私作品.
  - \*山西敏博.(2004).「TOEIC Bridge とセンター試験英語科目との出題比較」.未発表論文.
  - \*山西敏博.(2010a).「英検 2 級とセンター試験英語科目との出題比較」.未発表論文.
  - \*山西敏博.(2010b).「TOEIC Bridge とセンター試験英語科目との出題比較」.未発表論文.

# 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 指導教諭 麻生 雄治

## 概要

日本の高等学校における英語教育において、英文和訳テストは多用されているにもかかわらず、これまで英文和訳テストの信頼性や妥当性について検討した研究は少ない。そこで、本研究では、日本人高校生の英文和訳テストの解答サンプルを用いて、現職高校英語教員がどのように採点するかを調べ、評価者間信頼性と評価者内信頼性を検討した。さらに、多肢選択クローズテストの結果と比較し、基準連関妥当性を調べた。その結果、評価者間信頼性、評価者内信頼性とともに比較的強い相関関係があることがわかったが、かなり低い相関も見られ、採点結果は絶対的なものではなく、採点者に依存することがわかった。また、英文和訳テストと多肢選択クローズテストとの比較においては、強い相関関係は認められず、両者のテストでは読解力の測定する部分が異なっているということが明らかになった。

## 1 はじめに

定期考査や実力考査、また大学入試問題において、「下線部を日本語に直しなさい」という問い合わせが多く見かける。英文読解力を試すための問題であるが、採点は少々厄介である。答案用紙の解答が意味の通じない日本語であったり、誤字があったりすると採点するのが嫌になってくる（という経験はないだろうか）。何十枚も、ときには何百枚もの答案用紙を採点するとなるとかなりの時間（と体力）を要する。途中で休憩を入れると、休憩の前後で採点の基準が一つの間にか変わってしまうということはないだろ

うか。

このような現状において、読解力を評価するための英文和訳問題の信頼性は一体どの程度だろうか。真の英文読解力を測定する問題として妥当なものだろうか。このような疑問から、本研究ではリーディングテストにおける英文和訳問題に焦点を当て、実際の採点結果を比較することでその信頼性、妥当性を調査する。

## 2 研究の背景

### 2.1 なぜ今、テストか？

近年、英語授業力向上に関する研究会や研修会は花盛りと言ってよいほど多い。その研究会やセミナーでは、講師が英語の授業で実際に使える（であろう）技を、ときにはワークショップ形式で参加者に体験してもらしながら、紹介する場合が多い。「教師は授業で勝負しろ」などと言われるので、それはそれで大切なことであるが、果たして教師は上手な授業ができるだけでよいだろうか。静（2008, p.161）は「授業とテストは車の両輪」であり、「テストは自らの授業を映す鏡」であり、「テストを見れば授業が透けて見える」（静, 2007）と言っている。つまり、授業だけでなくテスト（作成）も大切な仕事であり、軽視してはいけないことを述べている。

しかしながら、現状では授業とテストは「両輪」ではなく、授業の「片輪」走行になっているように思われる。その原因として、①教員が大学時代にテストの作り方を習ったことが（あまり）ない、②他の教員がどんなテストを作っているか（ほとん

ど) 知らない, ③ テストに関する興味や関心が(少)ない, ④ 大学入試問題の研究をすることが(あまり)ない, ⑤ 授業向上の研修や研究会は多いが, テスト作成力向上の研修や研究会はほとんどない, ことが考えられる。

テストの重要性に関して, 岡 (2001, p.79) は「実際の教育を支配してきたのはテストだといえる。それゆえ, 教育を改善しようと思うなら, 目的論をいじるより(世俗的に言いかえると『指導要領』を改定するより), テストをよくする方がはるかに効果的であることになる」と述べている。英語教育の質的向上を求めれば, 必然的にテストをよくすることは避けては通れないことになる。

## 2.2 テストが測るもの：構成概念

テストで英語の読解力を正確に測ることができるだろうか。そもそも英語の読解力とは何か。人の読解力を正確に測定することは難しいが, 読解パフォーマンスであれば測定ができる。つまり, 実際の正確な読解力は直接観察することはできないけれども, 理論上仮定できる人間の持つ特性は観察が可能である。これを構成概念と呼び, 「この抽象的な概念自体が, 実際の測定しようとする対象を正しく反映していない場合, テストの妥当性は低くなってしまう」(白畠・富田・村野・若林, 1999, p.74) ので, テスト作成の場合はこの妥当性を高めるよう留意しなければならない。

## 2.3 テストとは何か：テストの定義

テストの定義に関して, 静 (2002, p.19) は, 「テストとは, 受験者の持つ特定の構成概念に関して一定の判断を下すために, 受験者から何らかの反応を引き出すための系統的なしきけである」と述べている。また, Carroll (1968 in Bachman, 1990) は, 次のように定義している。

a psychological or educational test is a procedure designed to elicit certain behavior from which one can make inferences about certain characteristics of an individual.

心理テストあるいは教育テストは, 私たちが個人の特定の特徴について推測することを可能にする特定の行動を導き出すために設計された手順である (バックマン, 1997, p.24)。

換言すれば, 前述の読解パフォーマンスを導き出すための手段であると言える。

## 2.4 どんなテストがいいのか

リーディングテストを作成するにあたり考慮すべき点として, 英文の難易度(使用されている構文や語彙のレベルが受験者に対して高すぎる, あるいは低すぎないか), 分量(英文の総語数が適切であるか), ジャンル(物語, 小説, 評論などの英文の種類に偏りがないか), 話題(英文のトピックが受験者のスキーマと照らし合わせて適切であるか), 設問の内容と数(1つの英文に対して与えられる問い合わせの内容と数は適切であるか), 配当時間(標準的におおむねすべての問題が解き終わる時間設定であるか)などが挙げられる。さらに, テストが「学習者の学習を援助する」(若林・根岸, 1993) ものであるか, 「信頼性, 妥当性, 実用性, 波及効果がある」(静, 2002) ものであるか, 「信頼性, 妥当性, 実用性に加えて識別性の高い」(岡・赤池・酒井, 2004) ものであるかを考慮すべきである。

## 2.5 英文和訳活動と英文和訳テスト

言語構造を理解しているかどうかを確認するためには英文和訳をさせることは確かに効果的である。斎藤 (2006, 2010) は「英文和訳は大いに結構」であり, 「英文解釈法はすばらしい」とまで言っている。しかし, 本研究で議論の対象としているのは「英文和訳」自体ではなく, 「英文和訳テスト」である。英文和訳テストの信頼性が問題なのである。英文和訳テストでは「リーディングの理解度を正確に測れない」(静, 2006a), また, 「定期考査では和訳以外を出題している」(井ノ森, 2006) という意見もある。さらに, 根岸 (1995) は, 「和訳テストはリーディングテストとしての妥当性を欠く」と述べている。

## 2.6 英文和訳テストの短所

では, 英文和訳テストはなぜよくないと言えるのか。例えば, 次の英文を日本語に直す問題の場合, 5点満点で採点するとA, B, Cのどの和訳が高得点になるだろうか。

(例) I saw an old man sitting by the window in the restaurant.

解答 A: 私はレストランの窓際に座っている1人の

老人を見た。

解答B：私はある老人がレストランの窓のそばに座っているのを見た。

解答C：私はレストランで窓にもたれて座っている年配の男性を見た。

解答Bは第5文型のネクサスの関係を理解していることを示す和訳であるが、解答Aはそうではなくて、sittingが前のmanを修飾する後置修飾と解釈できないだろうか。これを評価するとどちらが高得点になるだろうか、あるいは同点だろうか。結論としては、A、Bのどちらの日本語も英語に直すと同じなので、この場合は同じ得点でよいのではと考えることができる。では、解答Cはどうか。正確でない部分はあるが全く間違いであるとも言えない。さて、満点にするべきか、部分点で何点を与えるのが適切か。これは採点者によって意見が異なるだろう。しかし、採点者の経験や印象に依存する採点でよいだろうか。

英文和訳問題（テスト）の短所について根岸（1995）、馬場（2006）は次のようにまとめている。

- ア) 「訳す能力」と「理解する能力」とは別である
  - イ) 採点の信頼性が非常に低い（以上、根岸）
  - ウ) 「英文の構造も意味も理解したのに、うまく日本語に訳せない」というケースがありうる
  - エ) 英文の意味や構造は理解していないのに、日本語に訳せてしまう」というケースがありうる
  - オ) 解答するにも採点するにも時間がかかる
  - カ) 採点の妥当性、信頼性の確保が難しい
  - キ) 指導や学習に対する負の波及効果が懸念される（以上、馬場）

### 3 本研究の目的

日本人高校生の英文和訳テストの解答サンプルを現職高校教員が採点した結果を分析し、リーディングテストにおける英文和訳問題の信頼性、妥当性を検討する。

具体的には、以下の3点である。

- (1) 共通の採点基準を設けず、10点満点と3点満点での採点結果による評価者間の相関を調べる

（評価者間信頼性）。→調査1

- (2) 1週間後に(1)を再度行い、1回目の採点と比較する（評価者内信頼性）。→調査1
- (3) 10点満点の英文和訳問題の採点結果と10点満点の多肢選択クローズテストの採点結果を比較する（基準連関妥当性）。→調査2

## 4 調査1

### 4.1 被験者

公立高等学校に勤務する英語教諭男女10名（男6名、女4名）。教員経験年数は3年～31年。

### 4.2 解答サンプル

英文和訳テスト（資料1）の解答サンプルを、公立高等学校2年生男女40名の英文和訳テストの答案から10名分の英文和訳テストを無作為抽出して作成する。和訳する英文素材は実際の大学入試過去問題の英文和訳問題の一部を利用する。

### 4.3 手順

- (1) 10名分の英文和訳テストをそれぞれ10点満点で採点する。細かい採点基準を設けず、独自の採点方法で採点する。制限時間なし。
- (2) 10名分の英文和訳テストをそれぞれ3点満点で採点する。細かい採点基準を設けず、独自の採点方法で採点する。制限時間なし。
- (3) 1週間後、(1)と(2)を繰り返す。その際、採点する英文の順番を入れ替え、また対象となる10名分の和訳以外に別の和訳も加えて計12名分の和訳サンプルを採点する（2名分はダミー）。

### 4.4 分析

- (1) 10名分の英文和訳採点結果（10点、3点のそれぞれ）からピアソンの積率相関係数を調べ、採点者間信頼性を検討する。
- (2) 10名分の1週間後の再採点結果（10点、3点のそれぞれ）からピアソンの積率相関係数を調べ、1回目の結果との比較から採点者内信頼性を検討する。
- (3) 配点による結果の違いを相関係数から比較検討する。

## 4.5 結果と考察

10名の採点者（rater A～rater K）が10点満点で採点した結果（表1）と3点満点で採点した結果（表2）を以下に示す。表1からわかるように、相関の高いものからそうでないものまで幅広い結果（相関係数0.30～0.97）となった。クローズテストや内容一致選択問題は正解が1つであるので相関係数が必ず1になることを考慮すれば、この結果は採点者によってかなり異なると言える。また、表2の3点満点で採点した場合でも同様に相関にはらつきが見られる（相関係数0.41～0.90）。しかも10点満点の場合とかなり異なることもわかる。つまり、配点に関係なく、英文和訳問題の採点は採点者によって得点にはらつきがあり、採点の信頼性は疑わしいことになる。

次に、最初の採点結果と1週間後に再度採点した

結果が10点満点の場合と3点満点の場合のそれぞれにおいてどの程度一致しているかを相関係数で示す（表3、表4）。10点満点、3点満点のどちらの場合においてもかなり強い相関関係があることから評価者内の信頼性はかなり高いと言える。つまり、1文程度の英文和訳では評価者内での採点基準はあまりぶれることになる。

では、配点の違いによって、評価者間の信頼性はどのような違いが見られるだろうか。10点満点の場合と3点満点の場合における有意水準1%，5%で強い相関の確認されたものの数を比較すると（表5）、10点満点の場合が33で、3点満点の場合が28であり、やや10点満点の場合の方が「強い相関関係」のものが多い。しかし、これだけでは、10点満点の方が配点として適しているとは言い難い。

■表1：ピアソンの積率相関係数 $r$ （10点満点）

	rater A	rater B	rater C	rater D	rater E	rater F	rater G	rater H	rater J	rater K
rater A	1.00									
rater B	0.90**	1.00								
rater C	0.82**	0.91**	1.00							
rater D	0.73*	0.75*	0.93**	1.00						
rater E	0.62	0.75*	0.76*	0.75*	1.00					
rater F	0.71*	0.67*	0.73*	0.73*	0.60	1.00				
rater G	0.74*	0.89**	0.80**	0.58	0.66*	0.40	1.00			
rater H	0.76**	0.90**	0.87**	0.75*	0.89**	0.54	0.82**	1.00		
rater J	0.87**	0.97**	0.93**	0.83**	0.75*	0.77**	0.82**	0.84**	1.00	
rater K	0.43	0.44	0.49	0.45	0.64*	0.43	0.30	0.72*	0.36	1.00

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

■表2：ピアソンの積率相関係数 $r$ （3点満点）

	rater A	rater B	rater C	rater D	rater E	rater F	rater G	rater H	rater J	rater K
rater A	1.00									
rater B	0.77**	1.00								
rater C	0.50	0.63	1.00							
rater D	0.54	0.57	0.72*	1.00						
rater E	0.47	0.53	0.90**	0.56	1.00					
rater F	0.78**	0.65*	0.65*	0.80**	0.70*	1.00				
rater G	0.52	0.87**	0.48	0.58	0.47	0.67*	1.00			
rater H	0.82**	0.88**	0.85**	0.77*	0.80**	0.87**	0.76*	1.00		
rater J	0.80**	0.79**	0.61	0.78*	0.56	0.90**	0.76*	0.87**	1.00	
rater K	0.41	0.68*	0.88**	0.73*	0.77**	0.53	0.61	0.79**	0.55	1.00

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

■表3：1回目と2回目の相関係数 $r$ (10点満点)

	rater A	rater B	rater C	rater D	rater E	rater F	rater G	rater H	rater J	rater K
相関係数	0.80**	0.97**	0.59	0.88**	0.83**	0.90**	0.61	0.92**	0.98**	0.76**

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$ ■表4：1回目と2回目の相関係数 $r$ (3点満点)

	rater A	rater B	rater C	rater D	rater E	rater F	rater G	rater H	rater J	rater K
相関係数	0.74*	0.87**	0.81**	0.86**	0.88**	0.93**	0.71*	0.92**	0.96**	0.87**

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

■表5：「強い相関関係」を示す相関関係の数

	10点満点		3点満点		
	有意水準	1%	5%	1%	5%
個数	18	15	17	11	

## 5 調査2

### 5.1 被験者

公立高等学校に勤務する（調査1と同じ）英語教諭男女10名（男6名、女4名）。教員経験年数は3年～31年。

### 5.2 解答サンプル

英文和訳テストと多肢選択クローズテストの2種類のテストの結果を比較する。英文和訳テスト（資料2）の解答サンプルは、公立高等学校2年生男女40名の英文和訳テストの答案から20名分の英文和訳テストを無作為抽出して作成する。和訳する英文素材は実際の大学入試過去問題の英文和訳問題の一部を利用する。多肢選択クローズテスト（資料3）も大学入試問題の過去問題を利用する。10箇所の空所を設け、空所に入る適切な語を下の語群から選び、必要があれば形を変えて挿入する形式の問題である。

### 5.3 手順

(1) 20名分の英文和訳テストをそれぞれ10点満点で採点する。共通の採点基準（資料2）に基づき採点する。制限時間なし。

(2) 同じ20名分の多肢選択クローズテストの結果を日本人英語教員（著者）が採点する。

### 5.4 分析

20名分の英文和訳テストの採点結果と多肢選択クローズテストの結果を採点者ごとにピアソンの積率相関係数によって比較する。

### 5.5 結果と考察

10名の採点者（rater A～rater K）の英文和訳テストと多肢選択クローズテストの相関係数を以下に示す（表6）。多肢選択クローズテストの結果はいずれの採点者の英文和訳テストの採点結果とも強い相関を示していない。したがって、英文和訳テストと多肢選択クローズテストの基準連関妥当性は低いと言える。つまり、リーディングテストとして、英文和訳テストと多肢選択クローズテストでは測る部分が異なることになる。

## 6 まとめ

本研究では、リーディングテストにおける英文和訳問題の信頼性を実際の採点結果をもとに検討した。配点を10点にしても3点にしても、得点結果の相関にはある程度のばらつきがあることは否めない。つまり、採点者の経験や印象に依存する部分が大きい。また、英文和訳問題は、本校で多用している多肢選択クローズテストと比べるとその基準連関妥当性は低いと結論づけられる。

■表6：英文和訳テストと多肢選択クローズテストの相関

	rater A	rater B	rater C	rater D	rater E	rater F	rater G	rater H	rater J	rater K
相関係数	0.07	0.24	0.08	0.30	0.26	0.29	0.35	0.25	0.14	0.34

英文和訳そのものは授業での活動の1つとして否定するものではないが、英文和訳のテストになると採点の高い信頼性が要求されるので、実施にあたっては、細かな採点基準や採点のトレーニングが必要となるだろう。

今回の研究はサンプルが少なく、また調査期間が短いことからケーススタディの域を出るものではないが、英文和訳テストの採点において、1つの指針を示すことができたのではないだろうか。

## 7 今後の課題と展望

今回の研究を通じていくつかの課題が浮き彫りになった。

まず、英文和訳テストを採点する際の採点基準、配点はどの程度のものが適切であるかの検討が必要である。単語やフレーズの部分的な訳に焦点を当てて採点するのか、意味を重視して採点するのかのようにどの部分を評価するかによって結果は異なるだろう。次に、どのような文、文章を問い合わせにするのが適切かを吟味する必要がある。難しい語、構文を含むものか、全体の難易度はどの程度のものが適切であるか。異なる難易度の英文で調べる必要もあるだろう。さらに、英文和訳テストはどうしても採点者に依存する結果となるので、採点者のトレーニングも必要となる。トレーニングによってどの程度採点の精度が増すかについても調べる価値があるだろう。本研究では、信頼性と妥当性について検討したため、採点に要する時間は制限を設けなかったが、

本来の採点には実用性の観点も考慮に入れる必要があると思われる。

最終的には、「『英文読解とは何か』『どのような読解力を育てようとしたのか』について指導者間で共通理解を得て、その考えに沿ったテストを実施することが大切」(卯城, 2009) であり、言い換えれば「『テスティング・ポイント』が大切」(若林・根岸, 1993) であると言うこともできる。また、テスト結果の分析においては、「受験者の出来・不出来だけでなく、他の要因が影響を与えていないかどうか、また、日ごろの指導がどうであったのか振り返ることが大切」(卯城, 2009) である。何と言っても「テストは自らの授業を映す鏡」(静, 2008) であるので、良い授業のためにも良いテストを作成したいものである。

## 謝 辞

本研究の機会を与えてくださいました（財）日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方に厚く御礼申し上げます。特に、本研究を担当してくださった吉田研作先生には丁寧なご指導、貴重なご助言を賜りましたこと深く感謝申し上げます。（本研究の至らないところも多々あると思われますが、それはひとえに著者の力不足によるものです。）また、池田央先生、大友賢二先生、村木英治先生には学会でお会いした際にご助言、激励をいただきました。感謝申し上げます。そして、本研究の調査にご協力をいただきました多くの先生方に改めて感謝申し上げます。ありがとうございました。

- 参考文献 (\*は引用文献) .....
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - 馬場哲生.(1995).「リーディングについて、何が言わ�る、何がわかっているか」. In 金谷憲(編著).『英語リーディング論』. 56-132. 東京：河源社.
  - \*馬場哲生.(2006).「英文和訳の功罪」.『英語青年』10月号, 24-26. 東京：研究社.
  - Baba, T., & Oikawa, K.(1997). Translation as a testing technique: What is going on in rater's mind? *Annual Review of English Language in Japan (ARELE)*, vol.8, 135-145. 全国英語教育学会.
  - \*Bachman, L.F.(1990). *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
  - \*バックマン・ライル.(大友賢二他・訳)(1997).『言語テスト法の基礎』. 横浜：CSL 学習評価研究所.
  - Carroll, B.J.(1980). *Testing Communicative Performance*. Oxford: Pergamon Institute of English.
  - Hirvela, A.(1996). Reader-response theory and ELT. *ELT Journal*, 50(2), 127-134.
  - Hughes, A.(1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - \*井ノ森高詩.(2006).「大学入試英語改革」.『STEP 英語情報』1・2月号, 14-19. 東京：日本英語検定協会.
  - 門田修平・野呂忠司.(2001).『英語リーディングの認知メカニズム』. 東京：くろしお出版.
  - 門田修平・野呂忠司・氏木道人.(2010).『英語リーディング指導ハンドブック』. 東京：大修館書店.
  - \*根岸雅史.(1995).「リーディングの研究とは何か」. In 金谷憲(編著).『英語リーディング論』. 38-55. 東京：河源社.
  - 日本テスト学会(編).(2010).『見直そう、テストを支える基本の技術と教育』. 東京：金子書房.
  - \*岡秀夫.(2001).「外国语能力:『読む』『書く』『聞く』『話す』『談話的能力』」. In 松野和彦・吉島茂(編).『外国语教育～理論から実践まで～』. 79-88. 東京：朝日出版社.
  - \*岡秀夫・赤池秀代・酒井志延.(2004).『「英語授業力」強化マニュアル』. 東京：大修館書店.
  - 大友賢二・中村洋一.(2002).『テストで言語能力は測れるか』. 東京：桐原書店.
  - \*斎藤兆史.(2006).「英文和訳、大いに結構」.『英語青年』10月号, 23-24. 東京：研究社.
  - \*斎藤兆史.(2010).「外国語学習法としての英文解釈法のすばらしさ」. 2010年度慶應義塾大学言語教育シンポジウム資料.
  - \*白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則.(1999).『英語教育用語辞典』. 東京：大修館書店.
  - \*静哲人.(2002).『英語テスト作成の達人マニュアル』. 東京：大修館書店.
  - \*静哲人.(2006a).「大学入試英語改革」.『STEP 英語情報』1・2月号, 14-19. 東京：日本英語検定協会.
  - 静哲人.(2006b).「これでいいのか、大学入試英語問題」.『英語青年』4月号, 2-5. 東京：研究社.
  - \*静哲人.(2007).「Testing is teaching; teaching is testing」.『ニュースポート高校英語』vol. 8. 東京：東京書籍.
  - \*静哲人.(2008).「テスト等による評価」. In 小寺茂明・吉田晴世(編).『スペシャリストによる英語教育の理論と応用』. 161-176. 東京：松柏社.
  - 静哲人・竹内理・吉澤清美.(2002).『外国语教育リサーチとテスティングの基礎概念』. 大阪：関西大学出版部.
  - 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(1). 35-57.
  - 豊田昌倫.(2010).「リーディングの問題点と新たな視点」. 木村博是・木村友保・氏木道人(編)『リーディングとライティングの理論と実践』. 3-14. 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：大修館書店.
  - \*若林俊輔・根岸雅史.(1993).『無責任なテストが「落ちこぼれ」を作る』. 東京：大修館書店.
  - Weir, C.(1990). *Communicative Language Testing*. New York: Prentice Hall.
  - Weir, C.(1993). *Understanding Developing Language Tests*. New York: Prentice Hall.
  - 柳田躬嗣.(2006).「大学入試英語問題を批評する(4月号特集)を読んで」.『英語青年』6月号, 57-58. 東京：研究社.

## 資料

### 資料1：英文和訳テスト（採点基準なし）

#### ■ 次の英文の下線部①を日本語に直しなさい。

The bicycle was born at the beginning of the 16th century in Germany. Baron Karl von Drais — just for fun — put together a kind of sawhorse on wheels, gave it handles, and called it a “draisine.” You had to kick the ground to move forward on this forerunner of the bicycle. The “draisine” went to France, and then to England, evolving along the way. The French added pedals; the British gave it spoked wheels, then inflated tires, and finally, a body of metal tubes. It was at this stage that the so-called “ordinary” bicycle, with an enormous front wheel, became popular.

Chains and brakes were the next stage. By the time the bicycle reached Japan, around 1870, it had acquired most of its components. In the 140 years since then, bicycle technology has steadily improved on these basics. Tires are harder to puncture, saddles are far more comfortable and frames weigh a fraction of what they used to. Gearboxes were added, and have gone from three- to five- or six-speed, and nowadays, 10-speed. Together with a front derailleur, some bicycles offer as many as 30 speed combinations. Brakes have also improved incredibly.

The bicycle has been a “finished product” for a long time. It’s had time to mature and to become low-cost, while offering high performance and efficiency. It’s one of humankind’s best friends. ① Wherever in the world you encounter it, the bicycle is regarded as a good thing and as something that belongs to the people. In every language, the word for “bicycle” evokes an image of lightness and vigor. Bikes are eco-friendly, healthy and economical. In recent years, oil prices have pushed their popularity sky-high. In spite of all this, Japan treats the bicycle like dirt.

I’ve traveled around the world, viewing things from the saddle, and one of the things I’ve learned is how misunderstood the bicycle is in Japan, compared to other nations. In Japan, bicycles are neither vehicles nor pedestrians. They’re intruders on both roads and sidewalks. They, in turn, run about lawlessly and have the highest accident and fatality rate in the world.

The situation stems from Japan’s unique bicycle policy, which is both crazy and barbaric: bicycles are permitted on sidewalks, left side or right, wherever they want to go. Something has to be done about this. But will it happen? It will. It has to. For the sake of the Earth and humanity, we must make better use of the bicycle.

### 資料2：英文和訳テストと採点基準

#### ■ 次の英文の下線部を日本語に直せ。

In general elementary school lessons in the lower grades rest on a view of children as active learners rather than simply passive receivers of information. This view recognizes that children have their own powerful ideas about how the world works — scientifically, socially, morally — and that learning must engage and shape those ideas, not simply supply information or procedures that children memorize and then forget. Again and again I found Japanese lessons impressive because of the encouragement they gave children’s own powerful ideas and the help they gave children to examine these ideas in a thoughtful way.

#### 全訳例

一般的に低学年の小学校の授業は、子どもを単に情報の受動的な受け手というよりも、むしろ積極的な学習者であると考える見方に基づいている。この見方は、世界が—科学的、社会的、道徳的に—どのように機能しているかということについて、子どもが自分なりのしっかりした考えを持っているということを認め、そして、学習というものは、単に子どもたちが覚えては忘れる情報や手順を提供するばかりでなく、こうした子ども自身の考え方を引き出し、それらがはっきりとした形をとるようにしてやらなくてはならない、ということを認める。幾度となく私は日本の授業に感銘を受けたが、それは、それら（日本の授業）が、子どもが自分自身のしっかりとした考え方を持つことを奨励し、そうした考え方を注意深く吟味するための手助けを子どもたちに与えていたからである。

#### 解答例・採点基準

##### ■ 10点満点の場合

幾度となく(1) /私は日本の授業に感銘を受けたが(2) /、それは、それら（日本の授業）が、子どもが自分自身のしっかりとした考え方を持つことを奨励し(3) /、そうした考え方を注意深く吟味するための手助けを子どもたちに与えていた(3) /からである(1)。

Again and again (1) / I found Japanese lessons impressive (2) / because of (1) / the encouragement they gave children’s own powerful ideas (3) / and the help they gave children to examine these ideas in a thoughtful way (3).

## 資料3：多肢選択クローズテスト

■ 次の空所①～⑩に入る適語をそれぞれ下から選び、必要があれば適切な形に直して答えよ。

A man recently decided to stop ( ① ) about his wife's poor housekeeping habits. Since his criticisms led only to arguments, he tried a different approach. Saying nothing to his wife, he ( ② ) dollar bills in all of the places he felt she was neglecting.

A day or so later she opened their home freezer and found one of the bills with a note ( ③ ) to it. The note ( ④ ); "Reward number one, for defrosting the freezer." Her curiosity aroused, the woman ( ⑤ ) some of the other criticisms her husband had voiced. In a corner of the den she went through a pile of magazines she had long been ( ⑥ ) to clip, save or ( ⑦ ). At the bottom of the pile she found another dollar and another note: "Reward number four, for sorting magazines."

Realizing that rewards number two and three must exist, and that there might be others after number four, she went on a cleaning spree. By the time her treasure hunt ended she had dealt with all the things her husband had been fruitlessly complaining about. And, instead of feeling resentful, she found herself intrigued by the sugar-coated gambit.

This is, admittedly, an unusual case. But it does ( ⑧ ) the trouble many people have in criticizing others, and the lengths to which they will go to avoid doing so directly. "I always thought it was difficult for me to take criticism," one woman says, "but I realize it's much harder for me to give it because I don't know how."

To give constructive criticism — and to feel comfortable about it — one must first answer a key question: How can I ( ⑨ ) the information I want to impart so that the other person may accept it in a way that will benefit that person, and improve our relationship?

This question shifts the entire viewpoint of criticism from fault finding to problem solving and emphasizes three essential qualities of constructive, of positive, criticism:

1. It forces the critic to take a harder look at his or her motives for voicing criticism.
2. It forces on the possibilities for change and improved behavior.
3. It acknowledges a commitment between the person giving and the person receiving the criticism — a recognition that both share responsibility for resolving the behavior at issue.

It does not follow that giving criticism in a positive way means that it will necessarily be accepted in the same way. A person may still take criticism destructively regardless of the intention with which it is offered. The critic and the criticized must ( ⑩ ) if the goal of changed behavior is to be achieved. (埼玉大, 434 words)

attach, complain, conceal, convey, cooperate, discard, exemplify, mean, read, recall

①	②	③	④	⑤
⑥	⑦	⑧	⑨	⑩

# 海外留学は学習者の何を変えるのか

## —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・日本学術振興会特別研究員 DC 2 植木 美千子

### 概要

本研究では、海外留学前・後に収集した質問紙データを用いて、大学生英語学習者のL2学習にかかわる情意（L2動機、L2不安、自己効力感）の変化を、L2 Motivational Self Systemの枠組みを用いて調べ、海外留学の効果を情意面から検証した。本研究の参加者は、1年間の海外留学プログラムに参加した日本人大学生英語学習者151名。彼らに、留学前・後において質問紙調査を実施し、データを得た。これらのデータをもとに多母集団同時分析を行った結果、1) 留学前においては、理想L2自己（L2学習者としてこうなりたいと思う理想自己像）がL2動機の主な原動力だったのに対し、留学後は自己効力感もあわせて原動力として作用すること、2) 留学前は、義務L2自己（L2学習者としてこうならなければならないと思う義務自己像）はL2不安に強い正の影響を与えていたが、留学後では、L2不安ではなく、L2動機づけの方に正の影響を与える傾向があること、3) 留学前は、L2不安がL2動機づけに負の影響を与えていたが、留学後には、ほとんど影響がなくなったこと、そして4) 留学後にL2動機が有意に向上し、また、多くの要因によって、より安定した状態で支えられていることなどが、本研究から明らかになった。

### 1 はじめに

グローバル化時代を迎えた現代社会では、国際競争が激化する一方で、異なる文化との共存の必要性も指摘されている。また、東日本大震災時に、日本は世界中から多くの支援を受け、あらためて国際協

力の重要性を認識したとも言える。このような流れの中で、我々日本人には、国際社会での影響力を維持したまま、ますます対外発信力を強めていくことや、震災時に世界中から受けた支援を認識し、積極的に国際社会へと恩返ししていくことなどが強く求められていると言えよう。

このような要求に応えるためには、人材の育成、つまり日本の対外発信力強化に貢献し、同時に国際的な協調や文化の共存にも配慮が可能な人材の育成が不可欠であり、そのためには異文化・国際経験を効果的に身につけられる海外留学を積極的に推し進めていく必要がある。

しかし、経済協力開発機構（OECD）などの2009年統計をもとにした集計結果によると、日本人の海外留学生数が、2004年をピークに、年々減少の傾向を示しているという（文部科学省、2010）。この傾向は、急速な円高状況下でも改善せず、（財）日本青少年研究所（2012）の調査によると、若者の「内向き志向」に一層の拍車がかかっていることが報告されている。この状況は、日本にとって真に危機的であり、青少年の留学推奨などに対して、有効な手立てを早急に講じる必要性が感じられる。

さて、このような手立ての立案の基礎となるのは、実証的な研究である。しかしながら、留学の効果を調査した研究は日本ではそれほど多くない（e.g., Taguchi, 2011）。一方、海外に目を転じると、いち早くグローバル化に対応しようとする世界の国々から、この種の研究は強い関心を集めしており、多数の研究が公刊されている（e.g., Dufon & Churchill, 2006; Llanes, Tragant & Serrano, 2011）。ただ、これらの研究も、言語能力の向上に着目しているものが

多く、学習の維持に貢献する動機づけなどの情意的側面に着目して行われている研究となると、その数は限定される（八島, 2009）。そもそも日本国内で問題視されている「内向き志向」という概念は、海外（留学）に「興味がない」や「価値を感じない」という学習者の情意的側面が強く関与していると考えられるため、言語能力の向上だけから留学の効果を議論するのでは、問題解決の糸口をつかめない可能性すらある。したがって、学習者の情意的側面にも焦点を当てて、留学の効果を多面的に検討していくことが、今後ますます重要になっていくものと考えられる。

そこで本研究では、日本人英語学習者を対象として、海外留学の効果を情意面の変化に着目しながら検証し、グローバル化時代に対応できる人材育成への一助としていくことを考えた。

## 2 先行研究

### 2.1 研究の傾向と問題点

第2言語習得の分野における先行研究は、一貫して、留学により（外国語の）言語運用能力、特にコミュニケーションに関する能力が向上し、発話の流暢さが改善され、コミュニケーション・ストラテジーの使用も上達すると指摘している（e.g., Collentine & Freed, 2004; Yashima & Viswat, 1997）。また、近年では、留学による効果を言語技能（スキル）別に検証するという研究も数多く報告されている（e.g., Lafford, 2004; Sasaki, 2007），これらも留学により各スキルが向上すると報告している。

しかし情意的側面について取り扱ったものは、前述のとおり、それほど多くなく、結果も一貫していない。欧米の研究では、短期的な異文化接触により、目標言語話者への態度や、外国語学習動機（以下、L2動機）に良い影響が出ることを報告している（e.g., Gardner, 1985）。一方、日本人を対象とした研究では、Sasaki（2007）が、留学を経験した学生は、留学未経験者と比べて、「英語を書くことへの動機」が高いことを明らかにしている。また、Tajima and Cookson（2011）は、短期留学においても、言語使用不安（以下、L2不安）が軽減される傾向にあることを示している。さらに、八島（2009）は、約1か月間、国際ボランティア・プロジェクト

に参加した日本人大学生を対象とした研究で、L2動機だけではなく、L2不安およびL2でコミュニケーションを図る意志や態度に変化が見られたと述べている。

しかし、Dufon and Churchill（2006）が指摘するように、情意的側面に対する留学の効果については、結果が必ずしも一貫していないようである。その主要な要因としては、留学期間の問題や調査参加者の人数が関係しているものと考えられる（e.g., Llanes & Muñoz, 2009）。例えば、半年以下の短期留学の（情意面に対する）効果を扱ったものが先行研究には比較的多く、また調査参加者数についても、少人数の場合が多い傾向が見られる（e.g., Castañeda & Zirger, 2011）。したがって、効果の全体像をつかむには、これまでの研究を統合しても、まだ十分な知見が蓄積されているとは言い難い状況にあると考えられる。加えて、八島（2009）やAllen and Herron（2003）などでは、情意的側面を「動機づけ」という1要因だけで見るのでなく、L2不安や態度などの他の情意要因も同時に扱い、動機づけとそれら要因との関連を探るなど、多面的な視点をもって研究を行う必要があることが指摘されている。

そこで本研究では、比較的長期（約1年）の留学者を対象とし、L2動機だけではなく、自己効力感やL2不安などの他の情意要因も含め、それらの関係性を、Dörnyei（2005）の提唱するL2 Motivational Self System（後述）の枠組みを用いて、多面的に調査することにした。

### 2.2 L2 Motivational Self System

第2言語習得研究の分野では、言語処理過程にかかる認知的研究から、学習者が内包している情意要因の研究へと、関心がシフトする傾向が認められる（Dörnyei & Ushioda, 2011）。数ある情意要因の中でも、L2動機は、学習目標の達成のために最も重要な要因の1つであると考えられており（e.g., Oxford, 1996），これまでにも多くの研究が行われてきた。この中で、近年特に注目を集めているのが、Dörnyei（2005）が提唱するL2 Motivational Self Systemのモデルである。このモデルは、心理学における「自己不一致理論」と「可能自己」から得られた知見を、L2動機研究の知見に融合して提唱されたものであり、「理想L2自己（「こうありたい、こうなりたい」と願う、第2言語に限定した理想自

己像)」、「義務 L2 自己 (「こうでないといけない、こうあるべきだ」と L2 学習者が信じる自己像)」、「L2 学習経験 (L2 学習者の経験や、学習者を取り巻く人間関係、および学習者を囲む物理的学習環境に対する彼らの態度)」の 3 つの概念から構成されている。

L2 Motivational Self System は、L2 動機づけ研究において中心的役割を果たしてきた統合的・道具的 L2 動機づけのコンセプト (e.g., Gardner & Lambert 1972) と、実証的な L2 動機研究 (e.g., Ushioda, 2001) を包括し、かつ矛盾なく説明できることが、いくつかの先行研究によって指摘されている (e.g., Dörnyei, 2009)。また、このモデルは、欧米圏だけでなく、韓国、イラン、そして日本などの EFL 環境下においても、その妥当性が確認されている。さらに、最近では、より多くの学習者情意要因 (L2 不安、自己効力感など) を統合的に説明できる枠組みとして L2 Motivational Self System をとらえ、Dörnyei が提案するオリジナルモデルの修正や拡張を志向する試みも展開されている (Kormos, Kiddle & Csizér, 2011; Papi, 2010; Ueki & Takeuchi, in press)。したがって、本研究のように多面的に学習者情意要因を扱う場合には、このモデルが最も適していると判断し、後述する研究に取り入れることとした。

## 3 研究

### 3.1 研究目的

本研究では、比較的長期の海外留学前・後に収集した質問紙データを用いて、大学生英語学習者の L2 学習にかかわる情意 (L2 動機、L2 不安、自己効力感) の変化を調べ、海外留学の効果を情意面から明らかにする。

### 3.2 参加者

本研究の対象者は、約 1 年間の留学プログラムに参加した日本人大学生 151 名 (男性 69 名、女性 82 名) (注<sup>1</sup>)。彼らは書面による同意の上、本研究に参加した。質問紙調査は 2 回実施されたが、1 回目の調査は、留学出発前の 2010 年 1 月中旬に、2 回目の調査は帰国後の 2 月下旬に、それぞれ行われた。主な留学先はイギリスとアメリカであるが、参加者のいず

れも、留学前に英語圏への滞在経験が半年以上ないことを確認している。

### 3.3 方法と質問紙

#### 3.3.1 方法

本研究では、留学による L2 学習にかかわる情意面の変化を質問紙でとらえ、構造方程式モデリング (SEM) によって分析する。SEM では、複数の母集団 (グループ) を同時に解析・比較することが可能であるため (これを多母集団同時分析と呼ぶ)、本研究の分析に採用した。分析を行うにあたっては、留学前と留学後の質問紙データをそれぞれ別個のグループと仮定し、両者の違いを構造的に比較・検討していくことにした。

#### 3.3.2 質問紙

今回の研究では、Ueki and Takeuchi (in press) で利用した質問紙を一部改編して用いた。これは、L2 Motivational Self System の先行研究で利用された各種質問紙 (e.g., Csizer & Kormos, 2009; Papi, 2010; Taguchi, Magid, & Papi, 2009) をもとに作成されたもので、「理想 L2 自己」、「義務 L2 自己」、「他者の影響」、「L2 学習態度」、「自己効力感」、「L2 動機」、「L2 不安」、そして「情報量」という構成概念で形成されている。以下にそれぞれの概念の解説と質問項目の例を示す。

#### 「理想 L2 自己」(4 項目 : macro/micro $\alpha = .86/.91$ )

英語学習者として「こうなりたい」と思う理想の姿のことを指す。Ueki and Takeuchi (in press) は、日本人大学生英語学習者を対象とした研究を行い、日本の EFL 環境下では、理想 L2 自己という構成概念の中に、長期的理想的 L2 自己 (Macro Ideal L2 Self), つまり「大学を卒業して、将来こうなりたい理想の姿」と、短期的理想的 L2 自己 (Micro Ideal L2 Self), つまり「大学を卒業するまでに、こうなりたい理想の姿」という 2 つの下位概念が存在することを明らかにした。同じ学習文脈で行われる本研究でも、これらの点を検討することは有意義と考え、分析には Macro/Micro の概念も採用することとした。

(項目例)

(長期) 将来、職場で英語を使いこなしている自分が想像できる

(短期) 大学を卒業するまでに、英語を使いこなしている自分が想像できる

#### 「義務 L2 自己」(4項目; $\alpha = .90$ )

英語学習者として「こうならなければならない、こうあるべきだ」と信じる義務的な自己を指す。

##### (項目例)

自分の周りにいる人たちが、英語は重要だと考えているので、自分も英語を勉強する

#### 「学習経験」(他者の影響各3項目; $\alpha = .83$ , L2 学習態度4項目; $\alpha = .81$ )

この概念は、学習者の経験や学習者を取り巻く人間関係（教師、両親、友達など）<sup>(注2)</sup>、そして物理的な要因などを含む学習環境のことを指す。Ueki and Takeuchi (in press) は、日本のEFL環境下において、この概念は、1) 学習者を取り巻く人間関係（「他者の影響」）、2) 学習者を取り巻く学習環境に対する学習者の態度（「L2 学習態度」）という2つの下位概念から構成されていることを明らかにしている。したがって、本研究においてもこれら2側面を含むこととした。

##### (項目例)

先生が励ましてくれるので英語を勉強する（他者の影響：教師）

両親から英語学習に対する期待感を感じる（他者の影響：両親）

友達が一生懸命に英語を勉強しているので、私も勉強する（他者の影響：友達）

今、英語学習を楽しく感じている（L2 学習態度）

#### 「自己効力感」(5項目; $\alpha = .83$ )

この概念は、ある課題に対して学習者が抱く信念や自信のことを指す。

##### (項目例)

自分は高いレベルの英語能力を身につけることができると思う

#### 「L2 動機」(5項目; $\alpha = .91$ )

学習者が外国語（英語）を学ぶ行為に対して、どの程度動機づけられているかを指す概念。

##### (項目例)

少しでも空き時間があれば英語を勉強している

#### 「L2 不安」(6項目; $\alpha = .88$ )

この概念は、学習者が外国語（英語）を使うときに感じる不安の程度を示している。

##### (項目例)

英語でコミュニケーションをするとき、自分の英語が評価されていないか心配である

#### 「情報量」(3項目; $\alpha = .82$ )

学習者が自己の学習目的とその達成方法に関して、どれくらい情報を保持していると認識しているか、その程度を表す概念。Ueki and Takeuchi (in press) は、この「情報量」の多寡が、理想自己像を鮮明に描けるかどうかと関係していると報告しているため、今回のデータ収集でも、「情報量」を測ることとした。

##### (項目例)

どのようにすれば高い英語能力が身につくのかを具体的に知っている

質問項目への回答は、「全く当てはまらない (1)」～「とても当てはまる (6)」の6件法を利用して判定させた。表1には、質問紙の概念別記述統計量、ならびにt値（留学前・後比較）、効果量の要約が表示されている。なお、差異の有無の判定には、有意差検定と効果量を用いた。図1は、それぞれをグラフ化したものである。

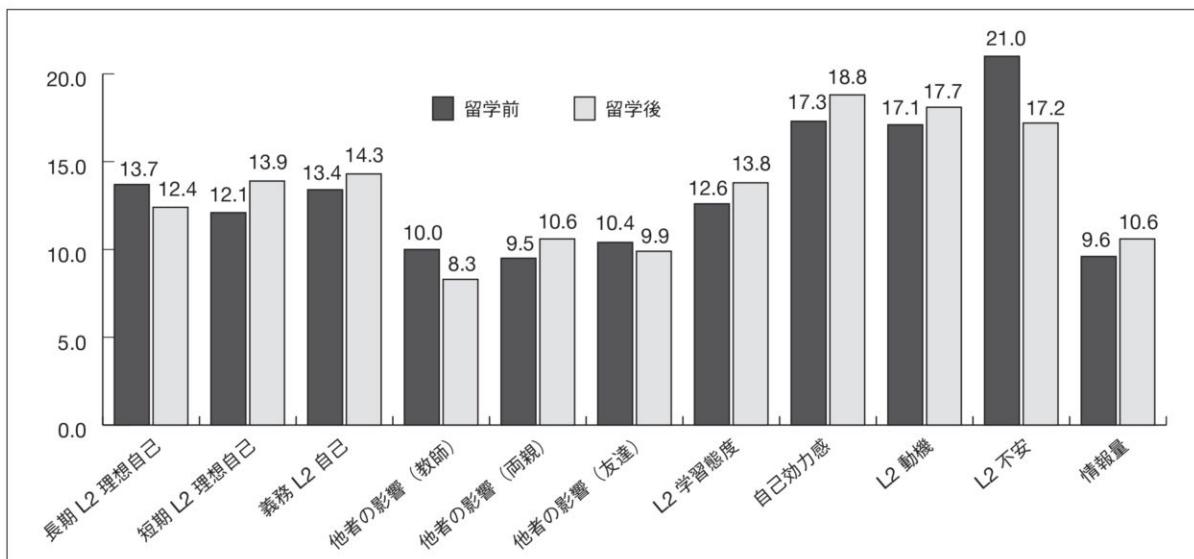
### 3.4 分析モデルの構築

本研究では、「理想 L2 自己（短期、長期）」、「義務 L2 自己」、「他者の影響（教師、両親、友達）」、「L2 学習態度」、「自己効力感」、「L2 動機」、「L2 不安」そして「情報量」という構成概念を設定し、先行研究なども参考に、分析モデル（図2）を構築した。このモデルと、質問紙から得られたデータの適合度合いを SEM によって分析することを通して、情意面の変化について検討を行っていく。

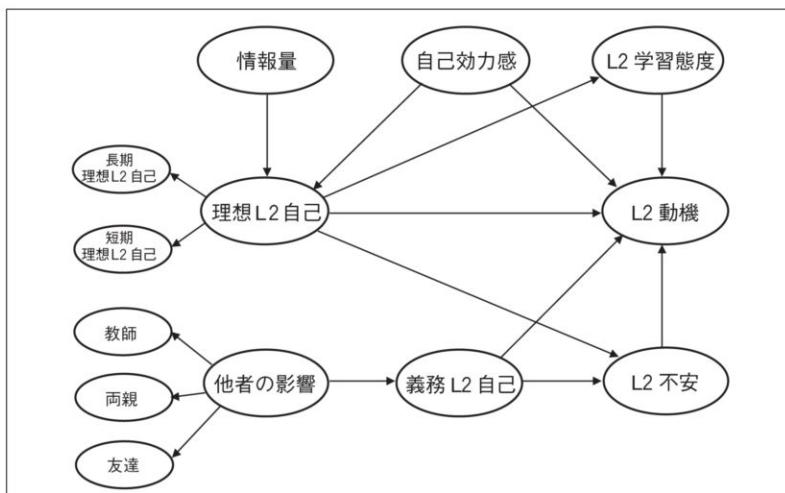
■表1：留学前・後における各尺度の平均値、標準偏差、*t* 値、効果量

		留学前 (n = 151)		留学後 (n = 151)		<i>t</i> 値	効果量 †
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
理想 L2 自己	長期 L2 理想自己	13.7	3.5	12.4	3.6	6.08**	.44
	短期 L2 理想自己	12.1	3.6	13.9	3.7	-7.91**	.54
義務 L2 自己		13.4	3.7	14.3	5.0	-1.77	.14
学習環境	他者の影響 (教師)	10.0	3.4	8.3	2.7	6.46**	.47
	他者の影響 (両親)	9.5	3.2	10.6	3.4	-3.14*	.25
	他者の影響 (友達)	10.4	3.2	9.9	4.0	1.38	.11
	L2 学習態度	12.6	3.5	13.8	4.2	-6.52**	.48
自己効力感		17.3	4.5	18.8	5.7	-3.63**	.28
L2 動機		17.1	6.2	17.7	6.3	-4.66**	.36
L2 不安		21.0	6.9	17.2	5.6	6.56**	.60
情報量		9.6	3.2	10.6	2.8	-5.49**	.41

(注) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , † $r = .10$  (効果量小),  $r = .30$  (効果量中),  $r = .50$  (効果量大)



► 図1：留学前・後における各尺度の平均値の可視化



► 図2：分析モデル (矢印は関係性を示す)

## 4 結果

本研究で採用した分析方法（多母集団同時分析）では、「モデルの構成」、「モデルの検証」、「モデルの比較」、「モデルの選択」の順で結果を記述していく。本論文でもその慣例に従い、この順序で以下に結果を述べる。

### 4.1 モデルの構成

多母集団同時分析においては、共分散構造の等質性を検討するために（つまり留学前でも後でも同じモデルが適用できるかを確認するために）、等値制約を置く箇所を適宜変更し、比較することができる（豊田, 2003）。そこで、図2で設定したモデルに関して、下記の3つのモデルを設定し、比較・検討を行うこととした。

モデル0：すべてのパラメータが留学前・後において異なる

（留学前・後では、違うモデルでないとデータが説明できないとするケース）

モデル1：潜在変数から観測変数への係数が留学前・後で等値

（留学前・後では、同じモデルを使いデータが説明でき、各時点で測定している因子が同じケース）

モデル2：モデル1の条件に加えて潜在変数間のパス係数が等値

（留学前・後では、同じモデルで、しかも各時点の測定因子や、関連性も同じと考えられるケース）

### 4.2 モデルの検証

SPSS Amos 20.0 を使用して上記3つのモデルに対して、多母集団の同時分析を行った。これを通して、どのモデルがデータを説明するために一番適しているかを検討することが可能となる。各モデルに対して得られた主な適合度指標と情報基準は、表2に示したとおりとなった。

■表2：各モデルに対する主な適合度指標と情報量基準

モデル	RMR	GFI	AGFI	RMSEA	AIC	BCC
モデル0	0.27	0.74	0.71	0.038	2957.9	3136.2
モデル1	0.27	0.73	0.71	0.038	2939.8	3089.8
モデル2	0.30	0.72	0.70	0.039	2980.9	3119.7

以下に、これらの指標・基準の解説と解釈を示す。

#### 「適合度指標」

データと構築したモデルの整合性の度合いを測る指標である。モデルの適合度は、1) 残差積率に基づく指標と、2) 母集団の乖離度に基づく指標を基に推定される（Tomarken & Waller, 2003）。

##### 1) 残差積率に基づく指標

これは標本の積率とモデルの積率との差である残差積率によってモデル適合を判断する指標である（豊田, 2003）。

##### ・RMR

RMRは、観測データの分散共分散行列とモデルから算出された分散共分散行列の差を表している。下限値は0で、値が小さければ小さいほど良いモデルだとされる。ただし、RMRは標準化されていない残差共分散に基づいていることから、観測値の分散に応じて値の大きさが変わってしまう。そのため、豊田（2007）は、適合の良さを判断するための（特定の）数値的な基準は存在しないと指摘している。本研究では、RMRについては、モデル0とモデル1が、モデル2よりも小さな値となり、適合度が良いことが示された。

##### ・GFI/AGFI

GFI/AGFIは、 $\chi^2$ 値のようにデータ件数の影響を受けない指標であり、AGFIはGFIを自由度で調整した値である。GFI/AGFIともに、0.9以上であれば当てはまりが良いと判断される。しかしこれらの指標は、モデルに使われている観測変数の数が強く影響する傾向にあり、30以上の観測変数がモデルに組み込まれている場合、値がなかなか大きくならないという（田部井, 2001）。これと関連して、豊田（2007）は、観測変数の多さによるGFIの低さの理由だけで、そのモデルを却下する必要はないと言

ている。したがって、本研究では、3つのモデルすべてにおいて GFI, AGFI ともに0.9以上の値が得られなかつたが、この原因として観測変数の多さ（合計44個）が考えられるため、引き続きモデル比較を行うことが妥当と判断した。

## 2) 母集団の乖離度に基づく指標

母集団の乖離度の基づく指標は、データを採取した母集団におけるモデルの良さを推測している指標である（豊田, 2007）。

### ・ RMSEA

RMSEA は、モデルの自由度で母集団とモデルの乖離値 ( $F_0$ ) を割ることにより、推定するパラメータ数の影響を受けやすい  $F_0$  の欠点を修正した指標である（田部井, 2001）。この指標は0.05以下であれば当てはまりが良いと判断される。本研究では、すべてのモデルが0.05を下回る値であったため、当てはまりが良いものと判定した。

### 「情報量基準」

情報量基準とは、統計モデルの当てはまりの良さを測るために用いられる概念である。

### ・ AIC

複数のモデルを比較し最良のモデルを選択するときに用いる指標である。値が小さいほど良いモデルと解釈される。本研究では、全モデルのうちモデル1が最も小さい値を得た。

### ・ BCC

AIC と同様に複数のモデルを比較するときに用いる指標である。また、BCC は AIC よりもモデルの複雑さに対し、厳しい制約を課している。指標の解釈基準は、値が小さいほど良いモデルとされる。本研究では、AIC と同様、モデル1が最も小さい値を得た。

## 4.3 モデルの比較

各モデルに対する等値条件の検定結果を表3に示す。モデル0の下でモデル1に対する検定は有意にならなかつたのに対して、モデル0の下でモデル2に対する検定は有意となった。また、モデル1の下でのモデル2に対する検定も有意であった。した

がって、モデル1が最適なものとして選択されるのが妥当と考えられる。

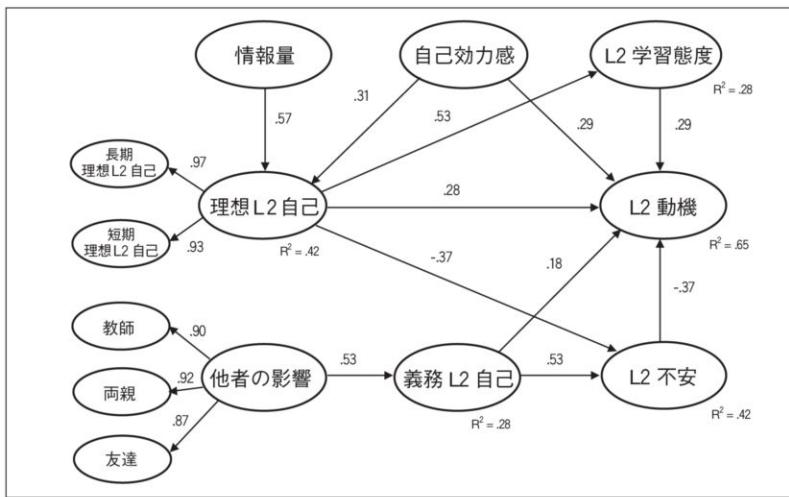
■表3：各モデルに対する等値条件の検定

モデル	$\chi^2$ 値 (df)	p 値	等値条件の検定 (df)	p 値
モデル0	$T_0 = 2541.9$ (1772)	0.00		
モデル1	$T_1 = 2589.8$ (1805)	0.00	$T_1 - T_0 = 47.8$ (33)	0.45
モデル2	$T_2 = 2656.4$ (1818)	0.00	$T_2 - T_0 = 114.9$ (46)	0.00
			$T_2 - T_1 = 67.0$ (13)	0.00

## 4.4 モデルの選択

適合度および情報量基準による「モデルの検証」、等値条件の検定による「モデルの比較」の結果を総合的に判断して、本研究ではモデル1を最良のモデルとして採択した。モデル1が受容された場合、「測定不变」であるとされる（狩野・三浦, 2002）。つまり、同じモデル構成で留学前・後のデータが説明できることになる。また、潜在変数から観測変数への指標は .58~.86の値を示しており、留学前・後の集団間で各影響指標の値に大きな差は見られないことも判明した。したがって、各項目は観測変数として妥当であり、また留学前・後で観測されている各構成概念は同一であると判断される。

一方、モデル2は棄却されたことから、構成概念間の関連性（つまり関係性やその強さ）は留学前・後では異なることが明らかになった。そこで、モデル1に基づき、留学前の学習者集団と留学後の学習者集団について最尤法を用いてパラメータの推定を行った。その結果は、図3（留学前）、図4（留学後）のようになつた。なお、簡潔性を重視して、ここではいずれも有意になつたパスのみ（図4に例外が1つあり）を表示し、数値はいずれも標準化したパス係数を記した。

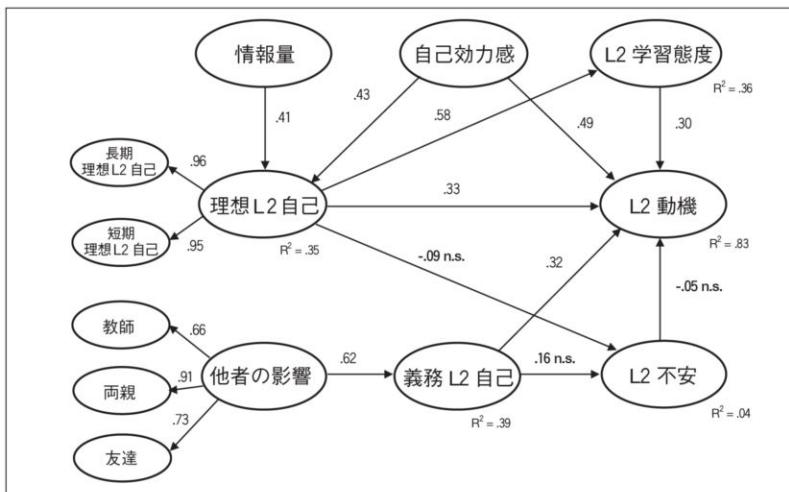


(注)  $p < .001$ ,  $\chi^2 = 2589.8$ ,  $df = 879$ , CMIN/DF = 1.43, CFI = .90, TLI = .89,

RMSEA = .039

義務 L2 自己から L2 動機のパスは 5% 有意, その他のパスは 0.1% 有意。

▶ 図 3：留学前の推定結果 (n = 151) (注 3)



(注)  $p < .001$ ,  $\chi^2 = 2589.8$ ,  $df = 879$ , CMIN/DF = 1.43, CFI = .90, TLI = .89,

RMSEA = .039

n.s. と表示されている以外のパスは 0.1% 有意。

▶ 図 4：留学後の推定結果 (n = 151)

## 5 解釈と議論

ここでは、留学前のモデル構造と留学後のモデルの構造をそれぞれ解釈し、両者を比較して、(L2 学習に関する) 情意要因に対する留学の影響を検証する。

### 5.1 留学前のモデル構造

留学前の構造図（図 3）からは、目標に関する情報量 (.57) と自己効力感 (.31) が理想 L2 自己形

成には重要であることが示されている。また L2 動機に関しては、理想 L2 自己 (.28), 自己効力感 (.29), L2 学習態度 (.29), そして、これら 3 要因とは影響の大きさは異なるが、義務 L2 自己 (.18) も正の影響を与えていたことがわかった。加えて、L2 動機に影響を与える上記 4 要因を標準化総合効果（以下、総合効果）の結果から比較・検討したところ、理想 L2 自己が、L2 動機へ最も強い影響を与えていたことが明らかになった。この結果は、Csizér and Kormos (2009) や Papi (2010) などの先行研究と同じ傾向を表しており、それらの研究結

果を支持するものと考えられる。すなわち、L2学習者として「こうなりたい」と理想L2自己を強く思い描くことによって、L2動機が高まると解釈できるわけである。

一方、図3のモデルから、「他者の影響」は「義務L2自己」を介して「L2不安」に間接的影響を与えることも明らかになった。Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) や Ueki (2010) は、他者からの評価を強く意識することによってL2不安が高まることを示唆しており、今回の結果は、これら先行研究の知見が正しく、さらに両者の間を「義務L2自己」が仲介する可能性があることを示唆しているものと言えよう。また、同じ図3より、「L2不安」は「L2動機」に負の影響を与えていることもわかるが、この結果も先行研究 (e.g., Horwitz, 2001) の知見と一致している。

## 5.2 留学後のモデル構造と前・後モデルの比較

図4から、留学後のモデル構造においても、目標に関する情報量 (.41) と自己効力感 (.43) の両者が、理想L2自己の形成に重要であることが読み取れる。また、L2動機に関しては、留学前と同じ要因によって影響を受けていることも読み取れるが、これを詳しく分析すると、留学前は義務L2自己がL2動機に与える影響力は .18 とあまり強くなかったのに対し、留学後は .32 となり、義務L2自己がL2動機により強い影響を与えていることがわかる。なお、この影響力の変化に関しては、留学前・後において 5 % 水準で有意な差が確認されている。

上記と関連して、L2動機に関しては、理想L2自己、自己効力感など、動機を支える要因の影響が全体的により強くなっていることも確認できる。さらに、L2動機に対する総合効果 (上述) に関しては、留学前は、理想L2自己 (.58) が最も影響力を持っていたが、留学後は、理想L2自己 (.51) に加え、自己効力感 (.69) も強い影響力を及ぼすことが判明した。つまり、留学前は、学習者自身の「こうありたい、こうなりたい」と願う理想L2自己がL2動機の原動力となっていたが、留学を体験した後では、理想L2自己だけではなく、「自分はできると思う」、「難しいタスクもできると思う」という自分への自信 (自己効力感) もL2動機の原動力として、強く作用していることになる。自己効力感がL2動

機を高めるという結果は、同じ L2 Motivational Self System の枠組みを用いた Kormos et al. (2011) でも確認されており、先行研究との一致度も高いものと言える。

他の興味深い結果として、留学前は L2 不安が L2 動機に負の影響 (-.37) を与えていたが、留学後は影響を与えていないことが明らかになった。加えて、留学前では、理想 L2 自己の低さが L2 不安を高めるという関係が読み取れたが、留学後においてはそのような負の関係は認められなくなった。また、「L2 不安→L2 動機」および「理想 L2 自己→L2 不安」という 2 つの関係性の留学前・後の変化に関しても、いずれも 0.1% 水準で有意 (留学前 > 留学後) であることが確認された。これらの変化は、留学先での L2 コミュニケーション経験の積み重ねの影響を受けて、(留学後に) L2 不安が大幅に減少 (1 % 水準で有意差あり、効果量大) したことによるものと考えられる (Allen & Herron, 2003; Tajima & Cookson, 2011)。

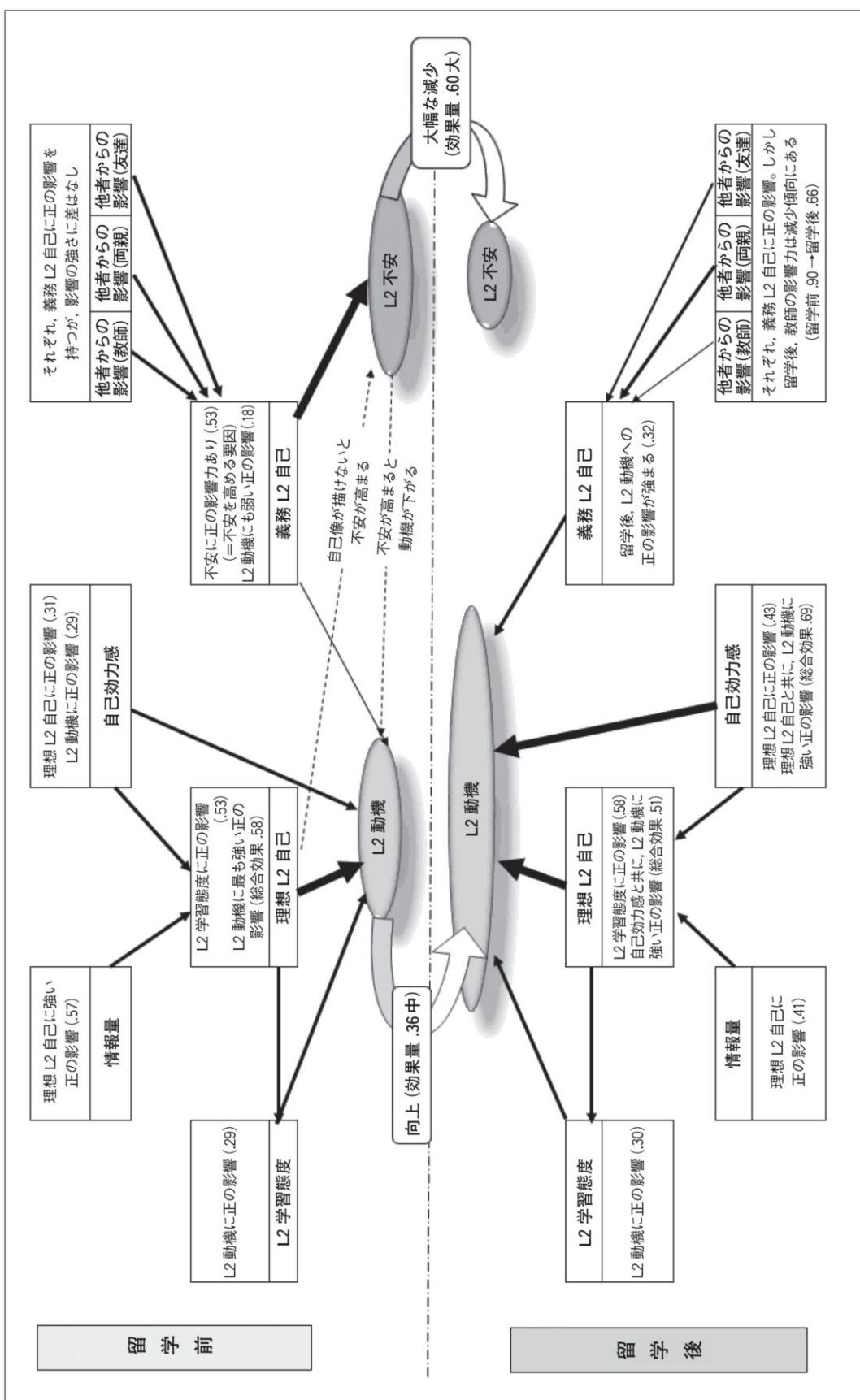
最後に、義務 L2 自己を高める「他者の影響」としては、「教師」、「両親」、「友達」の影響が考えられるが、留学後は「教師」の影響が 0.1% 水準で有意に減少していることがわかった。この理由は、留学中、「両親」や「友達」と比べて、日本にいる「教師」とは、あまり接触する機会がなかったためと考えられる。

図5に留学前・後の主な変化についてのまとめを提示する。

## 6 おわりに

本研究では、L2 Motivational Self System の枠組みと多母集団同時分析モデルを用いて、情意的要因の (留学による) 变化を比較し、留学の効果を情意面から検証した。結果として、留学後は、L2 不安が減少し、理想L2自己、自己効力感、L2学習態度、そして義務L2自己など、L2動機を支える各要因の影響力が強まり、留学前と比べ、より高いL2動機 (1 % 水準で有意、効果量中) が保持されていることが明らかになった。

これまでの研究では、留学の情意的側面に対する効果を扱うものが少なく、留学を経験した学生が、その成果として「英語学習に前向きになった」、「英



(注) 線の太さは関係の強さ、楕円の大きさは動機や不安の強さを、点線(→)は負の関係を、それぞれ示す。

► 図 5：結果のまとめ（留学前・後の比較）

語で話すことへの抵抗感や不安がなくなった」と情意面の改善を口々に述べる状態を、十分に裏づけることのできない状況にあった。本研究は、この状況に一石を投じ、留学のもたらす情意面での効果を実証的に示すことができたものと考えられる。

従来の言語能力偏重型の研究では、もし結果として言語能力の向上が見られなかった場合（短期留学の場合、このような例は往々にしてあり得るが）、留学経験の真価が問われてしまう場面が少なからずあったものと考えらえる。しかし、留学体験者たちが語っているように、留学の効果は言語能力の向上のみに見られるのものではなく、情意面にも認められるものである。本研究では、特にL2動機について、留学後に有意な向上が確認され、またこれを支える要因も、留学前よりその影響を強めている。筆者はこの変化を「動機づけの頑強性（robustness of motivation）」が高まったと主張したい。これを比喩的に表現すれば「（留学経験を通して、動機づけという）家を支える柱が以前より強固になったことにより、その家は多少の揺れでは動じないような耐震性（＝多少のことではめげない強さ）を備えるに至った」となるだろう。これこそが海外留学最大の

効果ではないだろうか。筆者は、このように多くの要因で、より強く支えられた動機は、結果として、学習の継続にも貢献し、長期的にみて、言語能力の向上にも資するものと考える。なぜなら、動機は学習行動持続の背後にある大きな支えであり、さらには自分で課題を発見し、その課題達成に向けてプランを練り、自力で試練を乗り越えようとする自律的行動の原動力となり得るもの（Dörnyei & Ushioda, 2011）だからである。そして、この「自分で課題を発見し、解決していく力」こそが、グローバル化時代に対応できる人材には欠かせない資質の1つであり、今後の教育で鋭意育んでいかねばならない中心的能力<sup>(注4)</sup>ではないかと考えている。

## 謝 辞

本研究を行うにあたり、担当の和田稔先生、選考委員の諸先生、および（財）日本英語検定協会の皆様には大変お世話になりました。ここに記して厚く御礼申し上げます。また、研究にご助言をいただいた竹内理先生（関西大学）、質問紙にご協力いただきました諸先生、本研究に参加いただいた学生の皆さんにも、心より感謝いたします。

## 注

- (1) 本研究の参加者たちは、TOEFL-ITPで測定した言語能力面（スキル別、総合）で、有意な向上を示したことが確認されている。なお、彼らは、卒業要件の一部として、この留学に参加している。  
(2) 「両親」の部分は、参加者の家族構成にも十分に配

慮して、回答しやすいように口頭で指示してからデータ収集を行った。

- (3) 簡略化のため、観測変数は省略して表示している。  
(4) これは学習指導要領でいうところの「生きる力」と同様の概念と考えられる。

## 参考文献（＊は引用文献）

- \*Allen, H.W., & Herron, C. (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, 36, 370-385.
- \*Castañeda, M.E., & Zirger, M.L. (2011). Making the most of the “new” study abroad: Social capital and the short-term sojourn. *Foreign Language Annals*, 44, 544-564.
- \*Collentine, J., & Freed, B.F. (2004). Learning context and its effects on second language acquisition: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 153-171.
- \*Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experience, selves and motivated learning behavior: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- \*Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- \*Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- \*Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). England, UK: Pearson Education Limited.
- \*Dufon, M.A., & Churchill, E. (2006). *Language learners in study abroad contexts*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- \*Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London, UK: Edward Arnold.
- \*Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and*

- motivation in second language learning.* Rowley, MA: Newbury House.
- \* Horwitz, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 94, 319-340.
- \* Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- \* 狩野裕・三浦麻子.(2002).『グラフィカル多変量解析(増補版)』.京都:現代数学社.
- \* Kormos, J., Kiddle, T., & Csizér, K. (2011). Systems of goals, attitudes and self-related beliefs in second language learning motivation. *Applied Linguistics*, 32, 1-23.
- \* Lafford, B.A. (2004). The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 201-225.
- \* Llanes, À., & Muñoz, C. (2009). A short stay abroad: Does it make a difference? *System*, 37, 353-365.
- \* Llanes, À., Tragant, E., & Serrano, R. (2011). The role of individual differences in a study abroad experience: The case of Erasmus students. *International Journal of Multilingualism*, 1-25.
- \* 文部科学省.(2010).「日本人の海外留学生数」. Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/22/12/\\_icsFiles/afieldfile/2010/12/22/1300642\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/12/_icsFiles/afieldfile/2010/12/22/1300642_1.pdf)
- \* Oxford, R.L. (1996). *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- \* Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38, 467-479.
- \* Sasaki, M. (2007). Effects of study-abroad experiences on EFL writers: A multiple-data analysis. *The Modern Language Journal*, 91, 54-66.
- \* 田部井明美.(2001).『SPSS 完全活用法: 共分散構造分析(Amos)によるアンケート処理(第2版)』.東京:東京書籍.
- \* Taguchi, N. (2011). The effect of L2 proficiency and study-abroad experience on pragmatic comprehension. *Language Learning*, 61, 904-939.
- \* Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.66-97). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- \* Tajima, C., & Cookson, S. (2011). English language anxiety in learners during study abroad: Language use in homestay context. *J.F. Oberlin University Bulletin*, 7, 79-97.
- \* Tomarken, A.J., & Waller, N.G. (2003). Potential problems with "well fitting" models. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 578-598.
- \* 豊田秀樹.(2003).『共分散構造分析 [技術編] —構造方程式モデリング—』.東京:朝倉書店.
- \* 豊田秀樹.(2007).『共分散構造分析 [Amos 編] —構造方程式モデリング—』.東京:東京書籍.
- \* Ueki, M. (2010, August). L2 communication anxiety levels in relation to different communication partners: An empirical study in Japanese EFL classrooms. The 36th National Conference of Japan Society of English Language Education, Osaka.
- \* Ueki, M., & Takeuchi, O. (in press). Validating the L2 motivational self system in a Japanese EFL context: The interplay of L2 motivation, L2 anxiety, self-efficacy, and the perceived amount of information. *Language Education & Technology*, 49.
- \* Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp.91-125). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- \* 八島智子.(2009).「海外研修における英語情意要因の変化:国際ボランティアの場合」, *JACET Journal*, 49, 57-69.
- \* Yashima, T., & Viswat, L. (1997). Acquisition of "fluency in L2" through overseas study program. *JACET Bulletin*, 28, 193-206.
- \* (財)日本青少年研究所.(2012).「高校生の生活意識と留学に関する調査—日本・アメリカ・中国・韓国の比較—」. Retrieved from <http://www1.odn.ne.jp/youth-study/reserch/2012/gaiyo.pdf>

# ◆ 第1回～25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】「聞くこと」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

#### 聽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 畠田 三喜夫

文法項目の体系的な理解と Listening Comprehension および Communication の活動における即応性との関連

山形県／山形市立第六中学校 教諭 佐藤 俊朗

#### 【実践部門】Team-Teaching における指導法の実践的研究

北海道／札幌市立八軒中学校 教諭 西村 守

パソコン通信を活用したコミュニケーション能力の育成

新潟県／上越教育大学附属中学校 教諭 広川 正文

パソコンによるコミュニケーションのためのリーディング指導 —— フレーズ読みと速読のスキルを中心として [共同研究]

〈代表者〉栃木県立今市高等学校 教諭 駒場 利男

「スケッチ・コンテスト」 —— AV 機器を利用したオーラル・コミュニケーション教育実践の試み

東京都立武蔵高等学校 教諭 柳内 光子

### 第5回(平成4年度)

STEP BULLETIN, Vol.5 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践)

#### 【研究部門】英語学習の個人差と学習ストラテジーに関する研究

京都府／亀岡市立南桑中学校 教諭 岩本 夏美

高校生の英作文に対する全体的評価と分析的評価の相関

福井県立丸岡高等学校 教諭 上野 景理〈病気療養のため研究中止〉

#### 【実践部門】国際理解教育を通して英語運用能力を培う指導

—— ティーム・ティーチングによる「新しい1時間」の効果的な授業の試み

新潟県／新潟大学教育学部附属長岡中学校 教諭 杉山 敏

積極的にコミュニケーションを図るための戦略的能力の育成	京都府／京都市立朱雀中学校 教諭 杉本 義美
Team Teaching の授業分析	岡山県立岡山操山高等学校 教諭 山田 昌宏
センス・グループによる理解訓練を段階的に導入した授業の試み —— Reading-and-Look-up から Listen-and-Look-up へ	群馬県／共愛学園中学校・高等学校 教諭 亀山 孝

## 第6回(平成5年度)

STEP BULLETIN, Vol.6 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践・調査・論文)

### 【研究部門】スキーマ理論を用いた中学生の読解力の育成と評価

群馬県／前橋市立荒砥中学校 教諭 上原 景子
高校生の読みにおける要約問題と多肢選択問題との相関
青森県立鶴田高等学校 教諭 中野 幸子
テスト形式の違いによる英語学習者のパフォーマンスの可変性
北海道釧路湖陵高等学校 教諭 大場 浩正
書く能力を何で測るか —— 高校生の自由英作文における coherence と cohesion
兵庫県立伊丹高等学校 教諭 平林 輝雄

### 【実践部門】コミュニケーション重視の授業とその分析

茨城県／水海道市立水海道中学校 教諭 飯田 毅
コミュニケーション能力としての「推測する態度」を育てる読解指導 —— コミュニカティブな読みを目指して(中学1～3年)
愛知県／名古屋市立港明中学校 教諭 鈴木 均
姉妹校交流を通したコミュニケーション活動の分析
奈良県立片桐高等学校 教諭 小林 憲一

四技能を使っての学習が練習問題の反復よりも有効であることを、 語彙の学習を通して明らかにする試み
茨城県立下館第一高等学校 教諭 川 貞夫
“Top-down Process”を用いた聴解力の養成 [共同研究]

〈代表者〉東京都／中央大学附属高等学校 教諭 池野 良男

### 【調査部門】丁寧さとコミュニケーション —— 表現の適切さの位相 [共同研究]

〈代表者〉岡山県立岡山朝日高等学校 教諭 鷹家 秀史

日米高校生の会話比較 —— 高校2年生(16, 17歳)の会話活動を比較して
長野県／長野市立皐月高等学校 教諭 滝沢 謙三
帰国子女の言語能力に関する基礎調査：英語学習に対する意識調査と学習困難点 —— 時制を中心として

茨城県／茗溪学園高等学校 教諭 奥 聰一郎

米国的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 鄭実
AET が日本人に基本的に身につけて欲しいと思う英文100 —— 基本的話題を中心とした臨場的英文

高知県／越知町立明治中学校 校長 公文 孝也

### 【論文部門】英語教科書が高校生の国際理解に与える影響について

兵庫県立淡路農業高等学校 教諭 森 康成

## 第7回(平成6年度)

STEP BULLETIN, Vol.7 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践・調査・論文)

### 【研究部門】 音読における認知スタイルの分類と評価

北海道室蘭清水丘高等学校 教諭 卵城 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 德重 雅弘

### 授業における「楽しさ」と「学習効果」の共生に関する調査研究

—— Communicative Language Teaching は日本の高校現場に定着するか

兵庫県立東神戸高等学校(定時制) 教諭 木村 裕三

### 【論文部門】 学力とタスクがコミュニケーション方略に及ぼす影響について

山形県／尾花沢市立玉野中学校 教諭 坂井 善久

### Speech における Analytic Evaluation と Holistic Evaluation

福井県立鯖江高等学校 教諭 内藤 徹

## 第8回(平成7年度)

STEP BULLETIN, Vol.8 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践・調査・論文)

### 【研究部門】 IQ と外国語習得能力との相関 —— 理数的 IQ と言語的 IQ の四技能に果たす役割

三重県／津市立橋南中学校 教諭 木戸口 英樹

### Narration の評価における方略的能力測定基準の作成への一考察(英検準1級の場合)

岡山県立倉敷天城高等学校 教諭 平松 章弘

### 【実践部門】 生徒が主体的に取り組むこれからのLL授業のあり方

—— コミュニケーション能力を高める LL とティーム・ティーチングの融合した授業

埼玉県／埼玉大学教育学部附属中学校 教諭 肥沼 則明

### 中・高連携の視点からみた、コミュニケーションの方略的能力の育成 [共同研究]

〈代表者〉 鹿児島県／佐多町立第一佐多中学校 教諭 小林 俊一郎

### 論説文の読解における発問(question)と修正的フィードバック(corrective feedback)

### が学習者の応答に及ぼす影響に関する質的分析 [共同研究]

〈代表者〉 埼玉県／浦和明の星女子高等学校 教諭 小磯 敦



---

ドラマ教育を通したオーラル・コミュニケーション能力の分析と評価 **共同研究**

〈代表者〉 北海道室蘭清水丘高等学校 教諭 釣 晴彦

---

マルチメディアを利用したコミュニケーション能力の育成 **共同研究**

〈代表者〉 千葉県立銚子商業高等学校 教諭 菅生 隆

---

**【調査部門】** 高校生の英語語彙学習 —— 提示された単語をどのように覚えていくのか

東京都／学習院高等科 教諭 山本 昭夫

---

高校生的好む学習スタイルとその個人差のパターン

埼玉県立朝霞高等学校 教諭 岡田 順子

---

生徒の書いた英作文のコミュニケーション能力

愛知県立千種高等学校 教諭 木村 友保

---

**【論文部門】** 四技能を統合する総合的学習指導と態度・意欲の変容 —— 平成6年度普通高校1年生英語の実践研究 **共同研究**

〈代表者〉 大阪府立久米田高等学校 教諭 溝畑 保之

---

AETとのティーム・ティーチングにおける高校生の個人レベルの学習論に関する一考察

京都府立南丹高等学校 教諭 亀谷 貴英

## 第9回(平成8年度)

STEP BULLETIN, Vol.9 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践・調査・論文)

---

**【研究部門】** 中学生のコミュニケーション能力の育成と評価 —— Communication Strategy を利用して

新潟県／新潟市立山の下中学校 教諭 広瀬 浩二

---

日本人英語学習者の英文読解力、再生力、推測力とその相関

静岡県／磐田市立向陽中学校 教諭 山下 直久

---

Readability Score と語彙の側面より見た実用英語技能検定問題の妥当性

東京都立第二商業高等学校 教諭 濱岡 美郎

---

英検2～3級レベル学習者の読解ストラテジーに対する認識と使用の差異

石川県／星稜高等学校 教諭 大和 隆介

---

**【実践部門】** 「書くこと」における語彙指導 **共同研究**

〈代表者〉 東京都／新宿区立牛込第三中学校 教諭 片岡 美恵子

---

中学生のオーラル・コミュニケーションを誘発する教師発話の分析

兵庫県／伊丹市立松崎中学校 教諭 立花 千尋

---

生徒にとって意味のあるコミュニケーション活動と継続したゲーム指導の展開

東京都／筑波大学附属中学校 教諭 平原 麻子

---

ポートフォリオによる自己評価法の工夫 **共同研究**

〈代表者〉 埼玉県立上尾橋高等学校 教諭 中山 厚志

---

高等学校における多読指導の効果に関する実証的研究 **共同研究**

〈代表者〉 京都府／京都教育大学附属高等学校 教諭 橋本 雅文

---

**【調査部門】** 都立高校定時制・職業課程(工業・商業・農業等)における英語の授業の実態調査

—— 英語科教員へのアンケート調査

東京都立砧工業高等学校 教諭 亀田 利恵子

---

高等学校教科書の語彙から見た実用英語技能検定(準1級・2級)および大学入試センター試験

奈良県立郡山高等学校 教諭 坂口 昭彦

---

中学生のオーラル・コミュニケーションにおける誤りに対するAETとJTEの許容度の比較

長野県／文化女子大学附属長野高等学校 教諭 丸山 秀雄

**【論文部門】 幼児・児童の英語学習および習得の一事例とその考察**

静岡県立静岡西高等学校 教諭 石川 智子

**第10回(平成9年度)**

STEP BULLETIN, Vol.10 に報告書を掲載。小学校教諭を募集対象に加えた。(募集部門=研究・実践・調査・論文)

**【研究部門】 結束性の習得に指導が及ぼす効果 —— 項目応答理論に基づくデータ分析**

東京都／学習院中等科 教諭 志村 美加

**マルチメディア・データを含むリスニングテスト・アイテムバンクの実現可能性**

長野県立篠ノ井高等学校 教諭 中村 洋一

**【実践部門】 ALT の力を生かし、生徒、JTE、ALT が共に学ぶ授業**

— Counseling-Learning (C-L) / Community Language Learning (CLL) 理論を用いて

京都府／亀岡市立別院中学校 教諭 吉田 昌夫

**ディベートでの自己表現能力の育成と自由英作文への発展指導 [共同研究]**

〈代表者〉 静岡県立韮山高等学校 教諭 露木 浩

**高校生の文法力を伸ばす指導法 —— Output Hypothesis をふまえて [共同研究]**

〈代表者〉 京都府立商業高等学校 教諭 山田 昌子

**【調査部門】 英語教師に対する期待と要望 —— 國際語としての英語学習の意義を在外教育施設で問い合わせ直す**

ドイツ／フランクフルト日本人国際学校 教諭 出藏 直美

**Successful Learners の英語学習法 —— 生徒へのアンケート調査結果分析 [共同研究]**

〈代表者〉 東京都／東京学芸大学附属世田谷中学校 教諭 太田 洋

**英語教師の「外国語学習不安」 —— オーラル・コミュニケーションの履修が与える影響**

秋田県立秋田工業高等学校 教諭 杉田 道子

**中学・高校における音声指導の実態と、音声指導に対する英語教師の意識 [共同研究]**

〈代表者〉 大阪府立大冠高等学校 教諭 岡崎 節子

**【論文部門】 AV 機器と ALT の活用による効果的なコミュニケーション活動**

— 国際経済コースにおける「英語実務」の授業を通して [共同研究]

〈代表者〉 兵庫県立小野高等学校 教諭 吉田 建樹

**第11回(平成10年度)**

STEP BULLETIN, Vol.11 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践・調査・論文)

**【研究部門】 SVT テストと英語検定試験読解問題との相関**

北海道札幌北高等学校 教諭 竹村 雅史

**音声データを活用したリスニングにおける未知語の意味推測**

東京都立江東商業高等学校 教諭 斎藤 直子

**スピーキングテストの分析と評価 —— 項目応答理論を使っての研究 ——**

東京都立農業高等学校(定時制) 教諭 秋山 朝康 〈入選後海外研修のため、報告書は Vol.12 に掲載〉

**中学生同士のペア活動における Input, Output, Interaction の分析**

埼玉県／桶川市立桶川中学校 教諭 山戸田 孝則

**【実践部門】 認知意味論を応用した効果的な英文法の指導法 [共同研究]**

〈代表者〉 茨城県／つくば国際大学高等学校 教諭 石崎 貴士

**インターネットを利用しての自己表現能力の育成 —— The International Kids' Space を利用しての書く言語活動 ——**

宮城県／村田町立村田第一中学校 教諭 栗和田 建夫

---

速読練習の効果 [共同研究]

〈代表者〉神奈川県／慶應義塾湘南藤沢中高等部 教諭 藤田 真理子

小学校における英語に関する活動や英会話学習の内容・方法のあり方 [共同研究]

〈代表者〉東京都／文京区立誠之小学校 校長 佐々木 賢

小学校における内容中心英語教育 ——各教科とのつながりを求めて——

東京都／昭和女子大学附属昭和小学校 講師 小泉 清裕

【調査部門】 中学生の学習者コーパスの語い、文法からみた英語検定試験問題(5級、4級、3級)

東京都／東京学芸大学附属世田谷中学校 教諭 日暮 滋之

【論文部門】 国際理解教育を目指したオーラル・コミュニケーションの授業と活動

静岡県／常葉学園高等学校 教諭 永倉 由里

---

## 第12回(平成11年度)

STEP BULLETIN, Vol.12 に報告書を掲載。\*印は「委託研究」。(募集部門=研究・実践・調査・論文)

【研究部門】 語彙知識の深さと speaking 能力の相関 ——native-like fluency は語彙知識により高まるか——

北海道札幌開成高等学校 教諭 石塚 博規

リスニング回数がリスニング理解に及ぼす効果

東京都立武蔵村山高等学校 教諭 谷口 幸夫

短時間での中学・高校生の英語発音向上の研究 ——認知心理学的分析より——

兵庫県立明石南高等学校 教諭 前田 良彦

中学1・2年生の英語力と学習動機・態度・戦略の関係 ——心理測定尺度の妥当性と信頼性の検証——

東京都／学習院中等科 教諭 行名 一夫

【実践部門】 パラレル・レッスンによるリスニングとリーディングの融合的指導法

北海道札幌稲西高等学校 教諭 鈴木 智己

リスニング指導における教材の難易度と学習適性の関係

兵庫県立鈴蘭台高等学校 教諭 木南 正吾

聾学校におけるコミュニケーション能力を育てる授業

千葉県立館山聾学校 教諭 飯田 弘子

英語学習用ソフトを取り入れた語彙の習得 ——ゲームボーイを使って——

埼玉県／所沢市立安松中学校 教諭 小川 正人

\*小学校における英会話学習にふさわしい教材(活動内容)および教授法と指導計画の開発 [共同研究]

〈代表者〉東京都／文京区立誠之小学校 校長 佐々木 賢

【調査部門】 リーディング理論に基づく高等学校リーディング教科書の分析

北海道岩見沢東高等学校 教諭 林 伸昭

中学校における単語学習ストラテジーの調査 ——よい学習者の活用ストラテジーと指導可能性——

静岡県／富士宮市立大富士中学校 教諭 中野 聰

【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 聰

**【実践部門】 フレーズ音読を用いた授業の効果と問題点**

鳥取県立八頭高等学校 教諭 安木 真一

ALT と学習者の小グループ活動における発話量の伸長と学習スタイルの関係 [共同研究]

〈代表者〉広島県／広島大学附属福山中・高等学校 教諭 千菊 基司

Independent Learners の育成を目指した指導と評価

—— Workstation の導入と ALTとの collaboration —— [共同研究]

〈代表者〉兵庫県立農業高等学校 教諭 泉 恵美子

年間を通して継続するリスニング指導 —— Easy Listening ——

鳥取県／倉吉市立久米中学校 教諭 竹川 由紀子

自由読書を取り入れた中学生の多読指導

香川県／志度町立志度東中学校 教諭 亀谷 圭

表現能力と対話能力を育成する発信型の英語教育 —— マルチメディアを利用して —— [共同研究]

〈代表者〉福井県／福井市立成和中学校 教諭 小寺 清隆

「自ら学ぶ子の育成」 —— 英会話を取り入れた総合的学習活動 —— [共同研究]

〈代表者〉神奈川県／相模原市立相模台小学校 校長 中島 善彦

小学校におけるコミュニケーションを図ろうとする態度を育む英語活動 [共同研究]

〈代表者〉宮城県／塩竈市立第二小学校 教諭 小野寺 由起

「文字の読み指導」を取り入れた小学校の英語活動 —— 小学高学年の実践授業 ——

京都府／京都市立永松記念教育センター 小学校英語担当 直山 木綿子

**【調査部門】 海外英語研修による個人的学習成果はクラス全体へいかに還元しうるか**

大阪府／関西大学第一高等学校 教諭 田坂 純子

高校生の語彙習得ストラテジーに関する考察

北海道帯広柏葉高等学校 教諭 竹内 典彦

TOEIC, 英検, 中学・高校で求められている英単語の段階別分類

東京都立青梅東高等学校 教諭 長嶋 浩一

英語教師の実践的思考様式の解明 —— オンライン・モニタリング・システムによる授業分析 ——

北海道／江別市立野幌中学校 教諭 田島 郁夫

## 第14回(平成13年度)

STEP BULLETIN, Vol.14 に報告書を掲載。\*印は「奨励研究」。(募集部門=研究・実践・調査)

### 【研究部門】高校生の音読と英語力は関係があるか?

岡山県立倉敷古城池高等学校 教諭 宮迫 靖靜

#### 高校生英語学習者の学習方略使用と学習達成

広島県立黒瀬高等学校 非常勤講師 前田 啓朗

#### 高校生英語学習者の発話における流暢さと正確さの関係

埼玉県立伊奈学園総合高等学校 教諭 阿野 幸一

#### 推測がコロケーションの意味の記憶に及ぼす効果

新潟県／刈羽村立刈羽中学校 教諭 姉崎 達夫

#### 一般化可能性理論を用いた観点別評価の方法論の検討

東京都／世田谷区立駒留中学校 講師 山森 光陽

### 【実践部門】過程中心指導理論にもとづくダイアローグ・ジャーナル・アプローチを用いた英作文指導 [共同研究]

〈代表者〉愛知県立佐織工業高等学校 教諭 佐藤 雄大

#### 会話内容の充実化によるコミュニケーション能力養成

— ティーム・ティーチングの授業を効果的に活用して — [共同研究]

〈代表者〉東京都／東京女子学園中学校・高等学校 講師 佐藤 玲子

#### \*「総合的な学習の時間」に生かす英語教育の役割と可能性

— 肢体不自由養護学校高等部の取り組みから見えるもの —

北海道岩見沢高等養護学校 教諭 成田 智志

#### 小学校での英語教育をふまえた中学校1年生でのスピーキング指導と評価

香川県／香川大学教育学部附属坂出中学校 教諭 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交信授業

— 情意面と発話向上への影響 — [共同研究]

〈代表者〉東京都／新宿区立牛込第一中学校 教諭 澩口 均

#### \*年齢に応じた知識欲を満たす英語活動 — 文字の導入を中心として —

千葉県／成田高等学校付属小学校 教諭 今来 弓子

### 【調査部門】高校生の自由英作文の語彙分析 — 学習者コーパスを利用して —

大分県立杵築高等学校 教諭 麻生 雄治

#### 日本と韓国の高校生の英語の特徴 — インターネットによるコミュニケーションを通して —

神奈川県立神奈川総合高等学校 教諭 鈴木 栄

#### WPMを活用した読解指導とその分析

愛知県立岡崎東高等学校 教諭 酒井 得郎

#### 中学生の英語学習に対する動機づけの特徴 — 原因帰属理論による調査分析 —

宮城県／仙台市立将監中学校 教諭 斎藤 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

イマージョンと非イマージョンの writing 能力の測定 — 英検3級をフィルターにして —

北海道／札幌市立新川西中学校 教諭 阿部 若葉

### 【実践部門】高校生のリスニングにおけるつまずきを意識した指導

広島県／広島大学附属中・高等学校 教諭 井長 洋

高等学校英語授業における「実践的コミュニケーション能力」向上に果たす生徒間の  
インタラクション活動の役割

大分県立日出陽谷高等学校 教諭 小林 啓子

CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) の原理を応用した英語学習

— 総合学科選択科目「英語絵本」における取り組み —

兵庫県立加古川南高等学校 教諭 岩見 理華

Task-based Syllabus の開発と総合的英語運用能力の育成

— 導入期の指導に焦点をあてて —

愛知県／名古屋大学教育学部附属中・高等学校 教諭 木下 雅仁

\*学級担任が子どもと楽しむ英語活動 — コミュニケーション能力の育成 — [共同研究]

〈代表者〉石川県／金沢市立森本小学校 教諭 本間 啓子

公立小学校における「ストーリー」を用いた英語活動

— クラス担任とボランティア英語教師の連携 — [共同研究]

〈代表者〉東京都／世田谷区立千歳小学校 校長 寶田 宏恭

### 【調査部門】何が英語学習者の動機づけを高めるのか — 自己決定理論に基づいた英語学習動機づけの調査分析 —

北海道札幌東高等学校 非常勤講師 廣森 友人

英検2級とセンター試験に対する英語教科書語彙の効果 — 過去10年間の通時的調査 —

千葉県立長狭高等学校 教諭 長谷川 修治

早期英語教育経験者と未経験者の中間言語の分析

— 中学入門期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
<b>【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</b>	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 —	〈代表者〉 北海道／旭川市立日章小学校 教諭 小山 俊英
<b>【調査部門】 学習方法の違いによる語彙習得率の比較研究</b>	千葉県立匝瑳高等学校 教諭 中池 宏行
高校生の英語学習に対する意識と取り組み — 英語科と普通科の生徒の比較を通して —	宮城県仙台東高等学校 教諭 畠山 喜彦
中学生（英検3級）は ALT の修正フィードバックをどの程度知覚するのか — 対話者と傍聴者の listening position の違いによる知覚量の分析 —	北海道／伊達市立伊達中学校 教諭 大塚 謙二
英語ドラマ活動は、中学生の英語習得・英語学習にどのような影響を与えるのか	兵庫県／国立兵庫教育大学大学院在籍 井村 哲也
幼児英語学習者のコミュニケーション分析 — イマージョンスクールにおけるケーススタディー —	北海道／北海道大学大学院在籍 田村 有香

## 第17回（平成16年度）

STEP BULLETIN, Vol.17 に報告書を掲載。（募集部門＝研究・実践・調査）

<b>【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 —</b>	静岡県立静岡西高等学校 教諭 松下 明子
自由英作文における学習者コーパスの文章の種類別品詞分析から得られる教育的示唆	山形県／鶴岡工業高等専門学校 助教授 柏木 哲也

リーディングテストにおける質問タイプ —— パラフレーズ・推論・テーマ質問と処理レベルの観点から —— 茨城県／筑波大学大学院博士課程在籍 清水 真紀	
日本人中高生における発表語彙知識の広さと深さの関係 茨城県／筑波大学大学院博士課程在籍 小泉 利恵	
<b>【実践部門】 音読筆写時間と高校生の英語能力の関係</b>	
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 <b>共同研究</b>	
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 <b>共同研究</b>	
〈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 —— 繼続的な「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／鳴山女学園大学附属小学校 非常勤講師 加藤 佳子	
<b>【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</b>	
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	
<b>第18回(平成17年度)</b>	
STEP BULLETIN, Vol.18 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践・調査)	
<b>【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</b>	
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

---

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 斎藤 嘉則

---

中学生のスピーキング活動における振り返りの効果

兵庫県／高砂市立荒井中学校 教諭 的場 真弓

---

地域英語教材 “15 Stories of Saitama-ken” (Ver.2) の開発と活用 **共同研究**

〈代表者〉埼玉県／鶴ヶ島市立西中学校 校長 吉田 敏明

---

日常的に英語に触れる環境を作る学級担任による英語活動

— アメリカ合衆国におけるイマージョン教育の経験を生かして —

福岡県／大野城市立大野南小学校 教諭 上原 明子

---

学級担任が進める小学校英会話活動 — 地域インター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

---

日本語と英語の読み方略使用の比較

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 德江 武

**自主的語彙学習育成のための語彙指導 —lexical approach の指導法の検証—**

米国／Columbia University Teachers College 修士課程在籍 國分 有穂

**【調査部門】小学校英語研究開発校に見られる英語能力の検証**

— 表現及び語彙における理解度と記憶の定着度を中心に — [共同研究]

〈代表者〉奈良県／奈良女子大学附属中等教育学校 非常勤講師 福智 佳代子

**日本の小学生の英語に対する動機・態度と英語の熟達度との関係 —児童英検参加者の分析を通して—**

東京都／津田塾大学大学院在籍 カレイラ 松崎 順子

**小学校における ALT と子供のかかわりの変化の一例 —子供の発話に対する ALT の応答に注目して—**

京都府／京都大学大学院在籍 黒田 真由美

**第20回(平成19年度)**

STEP BULLETIN, Vol.20 に報告書を掲載。(募集部門=研究・実践・調査・委託研究)

**【研究部門】日本人中学生を対象とした英語／日本語のキーワードが与える記憶術法の影響 [共同研究]**

〈代表者〉群馬県／安中市立松井田東中学校 教諭 福田 昇

**英文読解指導のレベル化とテキスト理解度の関連性**

— 文レベルの指導と構造レベルの指導を通じて —

広島県／広島皆実高等学校 浅井 智雄

**ランゲージングが第二言語学習に与える効果**

カナダ／トロント大学大学院在籍 鈴木 渉

**英文読解テストとしての再話課題の有効性の検証**

— テキストタイプ、産出言語、採点方法の妥当性を中心として —

茨城県／筑波大学大学院在籍 甲斐 あかり

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

茨城県／筑波大学大学院在籍 長橋 雅俊

**【実践部門】外国の小学校とのインターネットでの交流体験を活用した英語活動**

宮城県／仙台市立人来田小学校 教諭 栄利 滋人

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

兵庫県／宝塚市立御殿山中学校 教諭 柳瀬 学

**ディクトグロスを用いたリスニング能力を伸ばす指導**

— 技能間の統合を視野に入れて —

石川県立金沢桜丘高等学校 教諭 前田 昌寛

**高校生の自由英作文指導におけるピア・フィードバックの活用**

— プロセスの改善とライティング不安の軽減の視点から —

広島県／広島大学附属中学校・高等学校 教諭 久山 慎也

---

【調査部門】 英語活動で ALT が行う授業の調整

— ALT と子供のコミュニケーションの検討に基づいて —

京都府／京都大学大学院在籍 黒田 真由美

中学校入学以前の英語学習経験が中学校における英語力に及ぼす影響

— 英語学習歴調査と中学校 3 年間の英語力追跡調査の分析 —

東京都／筑波大学附属中学校 教諭 肥沼 則明

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

〈代表者〉福岡県／福岡教育大学大学院在籍 淵上 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 を用いたテクスト分析 —	共同研究
〈代表者〉新潟県／長岡工業高等専門学校 助教 田中 真由美	
高校生のリーディングに対する動機づけの高揚と読解力の育成	
— 学習動機を高める学習者支援のあり方を求めて —	
三重県立四日市南高等学校 教諭 城野 博志	
コストパフォーマンスの高い読解をめざして	
— より速くより正確に読み取るための速読スピードの検証 —	
東京都立白鷗高等学校 主任教諭 中野 達也	
ライティング授業における音読活動が作文に及ぼす影響	
京都府立桂高等学校 教諭 大八木 康弘	
【調査部門】中学校・高等学校英語教師の、英語学習動機づけに対する認識に関する調査	
兵庫県立西宮南高等学校 教諭 篠原 みゆき	
英文の速読力を高めるための指導方法考察	
神奈川県立川崎高等学校 教諭 小林 潤子	
【委託研究部門】英検 Can-do リストのスピーキング分野における Can-do 項目の妥当性検証	
北海道／函館工業高等専門学校 准教授 白田 悅之	

## 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／荒川区立峠田小学校 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 恵子	

---

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 真田 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方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、スピーキングテスティング技法教授の効果——

東京都／東京大学大学院教育学研究科在籍 関谷 弘毅

---

## 第23回(平成22年度)

STEP BULLETIN, Vol. 23 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

---

ノンネイティブ・スピーカー講師が高校生に与えた影響

——英語と日本語の発表・交流活動より——

宮城県／白石高等学校 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数据を中心 —

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)**

STEP BULLETIN, Vol. 24 (本号) に報告書を掲載。(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

## OC の授業におけるメタ認知指導が日本人大学生に与える影響

— 自律した学習者の育成に向けて —

大阪府／関西大学大学院在籍 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 名畠目 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 — [共同研究]

〈代表者〉 東京都／新宿区立戸塚第一小学校 外国語活動コーディネーター 執行 智子

## 「国際バカロレア・中等教育プログラム」の教育方法を取り入れた授業実践とその効果

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 准教授 高橋 愛

---

【調査部門】 中等教育現場に有意な資格試験のあり方に関する研究

—— 実用英語技能検定試験と TOEIC、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 指導教諭 麻生 雄治

海外留学は学習者の何を変えるのか

—— 英語圏長期留学が学習者的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

## 第25回(平成24年度)

現在研究中(報告書提出: 平成25年5月13日)。(募集部門=研究・実践・調査)

【研究部門】 統合タスクにおける文章と質問内容との構造的類似性がスピーチングパフォーマンスに与える影響

茨城県立日立第二高等学校 教諭 矢野 賢

Coh-Metrix によるテキスト理解に必要な語彙熟達度の数値化

——語彙知識の広さ・深さ・アクセス速度を中心に ——

茨城県／筑波大学大学院在籍 濱田 彰

マクロルールに基づくメインアイディア理解能力の検証

茨城県／筑波大学大学院在籍 木村 雪乃

【実践部門】 小学校外国語活動における phonemic awareness の活動が模倣した発音に与える効果

大阪府／大阪市立神津小学校 教諭 井上 桃子

小学校外国語活動における内容言語統合型学習(CLIL)の実践と効果

東京都／上智大学大学院在籍 山野 有紀

実用性を備えたスピーチコンテストにおける評価方法

群馬県／安中市立松井田東中学校 教諭 福田 昇

ICT を活用した中学生のための聴解力養成教材の開発

東京都／品川区立荏原第六中学校 教諭 岡崎 伸一

中学生の英作文指導において文と文のつながりを意識化させるタスクの構成

茨城県／筑波大学大学院在籍 柴原 由貴

自己評価と他己評価を利用した自律的英語学習の探求

——高校生による英語スピーチを対象として ——

神奈川県立横浜清陵総合高等学校 教諭 菅沼 洋子

語彙学習方略を用いると共に、語彙習得の進歩を記録することで、語彙学習をより自覚的にする指導

茨城県立下妻第一高等学校 教諭 川 貞夫

統語的プライミングを応用したプリタスクの効果

——アウトプットをより Focused なタスクにするために ——

大分県立大分雄城台高等学校 教諭 後藤 史典

地域を英語で紹介できる実践的英語資料作成を通して海外の学校とのコンピュータを利用した交流を促進するノウハウを構築する

富山県／富山国際大学付属高等学校 教諭 林 要昭

英語の試験における語用論的能力を問う問題の出題傾向調査とその指導

——発話行為と含意の理解 ——

東京都／上智大学大学院在籍 深澤 英美



**【調査部門】 海外インターンシップと事前研修が日本人英語学習者に与える英語学習の動機・英語能力試験への影響の測定**

東京都／東京工業高等専門学校 教諭 横村 真由

**在外日本人学校の高校生の持つ特異性の検討と新たな教育活動の提案**

—学習ビリーフ、学習動機、学習ストラテジーに着目して—

中国／上海日本人学校高等部 教諭 関谷 弘毅





ISSN 1348-7949

- すべての入選テーマの報告は下記のように「英検 研究助成」で検索できます。

英検 研究助成

検索

## ■ STEP BULLETIN vol.24 2012

非売品

2012年11月30日 初版発行

編集・発行 公益財団法人 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