

スピーキング能力と語順知識の 関連性における調査

群馬県立前橋南高等学校 教諭 佐瀬 文香

申請時：茨城県／筑波大学大学院在籍

概要

本調査は、スピーキングと語順についての関連性を調査することを目的とする。現行の中学校学習指導要領において、語順指導の重要性が明記されている。また、語句整序問題は、英検や大学入試センター試験などさまざまな試験に採用されているが、語句整序問題が何を測定するものなのか明らかにされていないのが現状である。

本研究では、予備調査と本調査の2種類の調査を実施した。

予備調査では、本実験において焦点を当てる文法項目を選定した。その結果から本調査でのマテリアルを作成し、協力者83名に再話課題と語句整序問題、そして Sentence Builds の3課題を課した。語句整序問題の結果から、協力者は上中下の3群に分けられ、それぞれの得点の結果を比較した。その結果、語句整序問題における得点が高ければ高いほど、再話課題において高得点を獲得したことがわかった。これらの結果から、文脈提示の重要性が支持され、さらに質的な調査の結果から、協力者の発話において簡易化という特徴的な産出が見られた。これより、語順指導は語順単体で指導するよりも、文脈を伴った語順指導の重要性が示唆された。

1

はじめに

語順テストは日本人英語学習者にとってとてもなじみ深いものであり、英検の一次試験や大学入試センター試験の第2問Cにおいて問われている。そして、国立教育政策研究所の2012年の調査では、コミュニケーションを行うための基礎的な力として文

構造の学習が必要であると述べられている。さらに、現行の中学校学習指導要領には語順指導の重要性が明記されており、田地野（1999）によると、語順によって文の意味が変わるために、英語でメッセージを伝えるときに語順は重要な役割を果たすと言われている。生徒自身の感情や意見を伝えるために、語順は必要不可欠なものである。以下の例文を参照したい。

1. The man ate the apple.
2. The apple ate the man. (田地野, 2008, p.2)

上記の例文を見てわかるように、例文1は「男はりんごを食べた」という意味になるが、例文2では「りんごは男を食べた」という意味となる。このように、同じ単語を使用していても、語順が異なるだけで、コミュニケーション上で異なった理解がされてしまう。田地野（2008）は、英語は「固定語順言語（a fixed-word order language）」であり、英語の指導には語順指導の役割は極めて重要であると主張している。

国立教育政策研究所（2012）は、文構造を理解して文をつくる力を育成するために、語順に注意して文を書く活動が重要であると主張している。そして現行の学習指導要領においてコミュニケーション能力の育成が叫ばれる中、語順はライティングの領域のみで述べられており、スピーキングの領域においては扱われていない。そして中央教育審議会（2007）は、「中学校・高等学校を通じて、コミュニケーションの中で基本的な語彙や文構造を活用する力が十分に身につけていない」（p.109）ことを課

題として挙げている。生徒のコミュニケーション能力を発達させるためには、語順はライティングの領域だけでなく、スピーキングの領域においても教授されるべきであろう。さらに現行の高等学校学習指導要領（2009）では、「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に配慮し、実際に活用できるように指導すること」（p.50）と言われている。しかし、語順とスピーキングに焦点を置いた研究は少なく、今までこの領域における研究に注目が当てられてきていないことも事実である。

このように語順指導の重要性が説かれているにもかかわらず、語順とスピーキング間の関係性について論じた先行研究は見当たらない。本調査では、今まで焦点が当てられていなかった語順とスピーキングの関連性に焦点を当て、日本独自のテストである「語句整序問題」は何を測定するものなのかを明らかにすることを目的とする。

2

先行研究

2.1 語順

2.1.1 語順の概要

語順の重要性は多くの研究者によって議論されている。太田（1962）によると、英語の構造では位置と順序の問題が非常に大きな問題を占めるため、語順の取り扱いが骨組の基礎を成している。もし、英語と日本語の語順に違いがなければ、EFL 学習者は英語をより簡単に獲得することができるだろう。英語の語順と日本語の語順の最も大きな違いは、動詞の位置であり、英語の SVO 構造と日本語の SOV 構造に根本的相違が存在するからには、両語の語順に絶えず注意を払った指導がなされるのが当然であると竹中（1997）は主張している。そして、井出（2009）によると、英語と日本語の語順の違いが正しい語順習得の妨げになると言う。実際に学校現場で使用されている文法書を例にとると、語順とは以下の5点において説明されている。

1. 日本語と比べて英語の語順は固定されている。
2. 英語の平叙文では動詞は基本的に主語の直後に置かれる。

3. 聞きたいことがあることを語順で示すことができる。
4. 感情を語順で示すことができる。
5. 文脈・イントネーションなどで語順は左右される。（石黒, 2009, pp.18-21）

さらに、堀（2011）において、語順はコロケーションに関連するとされており、副詞の位置に関しては語の順番も自然なコロケーションの習得では大事なことであると言われている。例を挙げれば、here and there という言い回しは日本語では「あちらこちら」と表現される。しかし、日本語の言い回しのまま英語に翻訳すると there and here となってしまう。このように、語順とコロケーションは密接に関連している。

2.1.2 EFL 教室における語順指導

EFL 教室において、5 文型指導の重要性が主張されており、文型は主語（S）、述語（V）、目的語（O）、補語（C）の4要素によって示されており、S+V、S+V+C、S+V+O、S+V+O+O、そしてS+V+O+Cの5文型が文法指導において主に指導されている。荻野（2008）によると、文型を指導する際の3つの利点は(a) 英語の語順への意識が芽生える、(b) 英文解釈の役に立つ、そして(c) 英語を発信する際に役に立つことである。

今まで5文型は文法指導の領域において焦点が当てられてきたが、田地野（2008）は、これらの文型はコミュニケーションの観点で英語のすべての文を説明することができないとした。Quirk, Greenbaum, Leech, and Svartvik（1985）はこれらの5文型に加えて、副詞（A）を文構造を成す要素として追加した。つまり、S+V+A と S+V+O+A の2文型を加え、7文型としている。

大屋（n.d.）では、文型は基本的な文構造を理解するために必要不可欠であり、文を構築する際に有用であると述べられている。さらに、国立教育政策研究所の2012年の調査において、語順指導の重要性が示されている。

2.1.3 英語と日本語における語順の比較

現行の中学校学習指導要領（2008）にも示されているとおり、英語と日本語の語順の違いに気づくことが重要であると言われている。さらに井出は、生

徒が基本文の文構造を理解していくにあたり、母語である日本語に干渉されることを避けて通ることはできず、その違いが英語の文構造を理解する妨げになることがある、と述べている。そして、竹中は高校生対象に日本語を英語に翻訳するテストを行った。ターゲットセンテンスはすべて中学校で学習する文法事項だったにもかかわらず、ほとんどの生徒が正しい語順で英語に直すことができなかった。この結果から、教員は英語と日本語の語順の両方に絶えず注意を払わなければならないと主張している。

2.2 語順知識について

Terada (2009) や山岡 (2000) において、語順は「句内語順」と「句間語順」の2種類に分類されている。前者は「句を構成するために語が配列される順序」であり、後者は「文を直接構成する単位としての句が配列される順序」と定義されている。Terada における例を参照すると表1のとおりになる。

■ 表1：句内語順と句間語順の例 (Terada, 2009)

句内語順 (名詞句)
read / to / a book
the Internet / for / used / the computer
句間語順
in the southwest / Bath is a city / of England
which began / it has a rich history / nearly two thousand years ago

この2つの語順知識を区別することが重要であり、さらに山岡によると、句内語順は関係詞と分詞などに関連があり、句間語順は受動態や接続詞などに関係が強いと言われている。そして、語順指導を論ずる際には、この2つの区別に基づいて議論がなされるべきであると主張している。

2.3 語句整序問題について

語順テストは英検の一次試験をはじめ、さまざまなテストに「語句整序問題」として含まれている。英検2級の一次試験では、英文をそれぞれ並べ替え、選択肢の中から2番目と4番目にくるものを選び、解答するというものである。さらに、同様に大学入試センター試験にも語句整序問題は出題されている。以下に、2013年の大学入試センター試験で実際に問われた例を挙げる。

問2 The entertainer was happily _____ 23 _____
_____ 24 _____ up in the air.
① arms ② her ③ raised
④ singing ⑤ with

このように、選択肢を並べ替えて意味の通る文にし、該当する番号に当たる語を解答するというものである。大学入試センター (n.d.) によると、本テストはコミュニケーション能力を測定するものであるとされているが、実際にこのような形式のテストは日常生活において使用されるものではない。伊東・川村・島田・西原・船戸 (2007) はアウトプット能力を測定する問題が語句整序問題だけであるのにもかかわらず、その配点比率が全体の6%に当たる程度しかないことを指摘し、この現状が日本の高等学校においてアウトプットを促進する授業が行われにくい状況を生み出している要因の1つであると主張している。

3

予備調査

3.1 予備調査の目的

調査で使用するターゲットセンテンスの文法項目および、再話課題の難易度設定を選定するために予備調査を行った。

3.1.1 協力者

ターゲットセンテンスの文法項目の選定に際して、39名の日本人大学生を対象とした調査を行った。38名が体育教育を専攻し、1名が図書館情報科学を専攻していた。さらに、再話課題の難易度設定に対しては、日本人大学生69名が予備調査に参加した。そのうち33名が生物学を専攻し、残りの36名が社会工学を専攻していた。すべての調査はCALL教室で行われた。

3.1.2 マテリアル

ターゲットセンテンスの文法項目の選定において、Kiyama (2009) の文法テストを参考にして、全35問の文法テストを作成した。さらに、全協力者を対象としたアンケートを作成し、全28項目の文法事項から、「使いたくても使えない文法項目」および「特に苦手と感じている文法項目」をそれぞれ調

査した。

本調査ではスピーキングテストとして再話課題が使用されている。再話とは「ストーリーを読んだ後に原稿を見ない状態でそのストーリーの内容を知らない人に語る活動」と定義される。これは4技能を統合した活動に結びつけやすく、生徒主体の活動であるなど多くの利点を持つ(卯城, 2011)。多くの研究が再話によってリーディング理解を改善することができるとし、さらに、スピーキング能力は再話活動を行うことによって改善されうるとしている(Rachmawaty & Hermagustiana, 2010)。

再話課題はHirai and Koizumi (2009)のStory Retelling Speaking Test (SRST)を参考にして作成した。SRSTはリーディングセクションとリテリングセクションの2つがある。このテストはさまざまな熟達度の協力者に対して使用が可能であり、タスク自体を操作することができるために、授業においても簡単に使用することができるという利点を持つ。このことより、本調査ではこのテストを採用した。再話課題で使用した文章はAFP World News Report(宍戸・アレン・高橋, 2012)から100語のものと144語のものの2つを選定した。語句整序問題は再話課題の文章で使用されている文法項目を含む問題を『頻出英語整序問題850』(瓜生・篠田, 2007)から15問選定した。

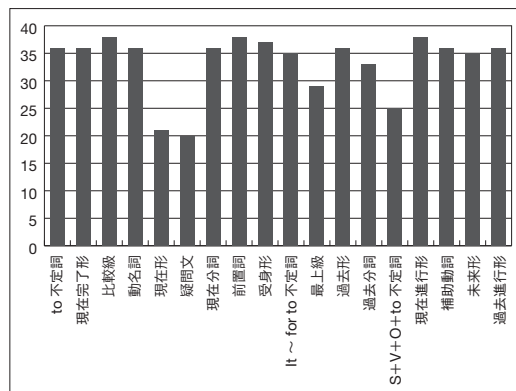
3.1.3 手順

まず、文法テストおよびアンケートを実施し、生徒が苦手と感じている文法項目の選定を行った。文法テストは20分間で解答し、信頼性は十分に高いものであった(クロンバック α = .68)。その後、文法テストに加えて、アンケートを実施した。協力者は自分が「使いたくても使えない文法項目」と「特に苦手と感じている文法項目」のそれぞれを28の文法項目から選択した。

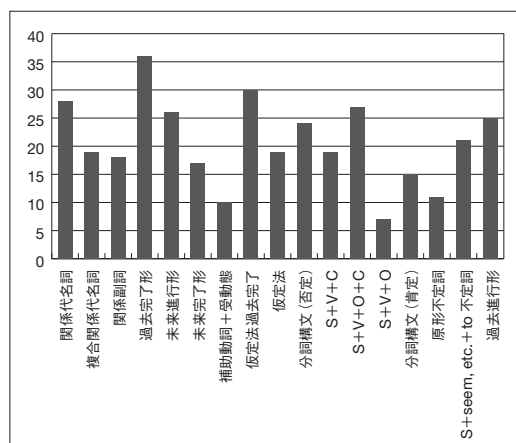
次に、文法テストとアンケートを実施した協力者とは別の協力者を対象に、再話課題と語句整序問題を行った。再話課題においてはHirai and KoizumiのSRST実施手順に基づき、協力者は文章を2分間黙読し、その後2分30秒で文章内容を見ずに再話を行った。再話の際、協力者の産出内容はすべて録音され、その後、書き起こされている。次に、語句整序問題を25分間で行った。

3.1.4 結果

文法テストの結果を以下に示す。各文法項目は、中学校で学習するものと、高校で学習するものに分割し、各文法項目における正答数を以下の表に示した。図1および図2の結果を参照されたい。

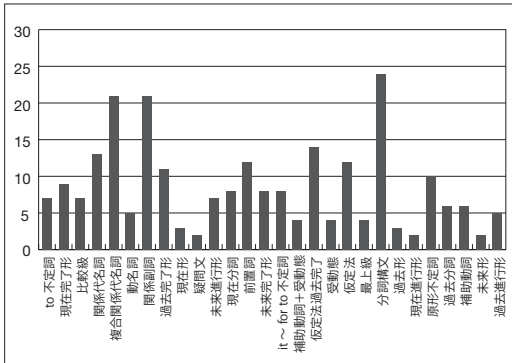


▶ 図1: 中学校で学習する文法項目 (Kiyama, 2009)

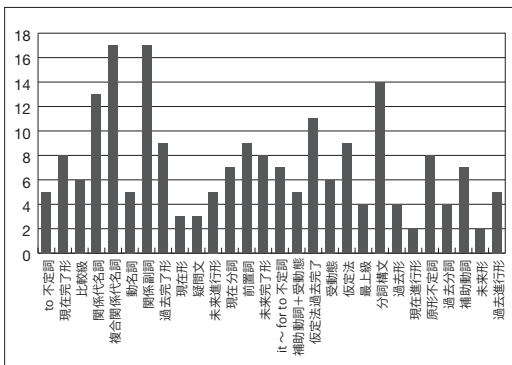


▶ 図2: 高校で学習する文法項目 (Kiyama, 2009)

文法テストではS+V+Oや助動詞+受身形、そして原形不定詞などの項目において間違いが多く見られたが、これらの項目はすべて高校で学習する文法項目である。中学校で学習する文法項目においては、現在形や疑問文といった文法項目で誤りが見られたが、協力者の約半数が解答できているものであった。さらに文法テストの結果に加えて、アンケートを実施した結果が以下のとおりである(図3, 図4)。



▶ 図3:使いたくても使えない文法項目



▶ 図4:特に苦手を感じている文法項目

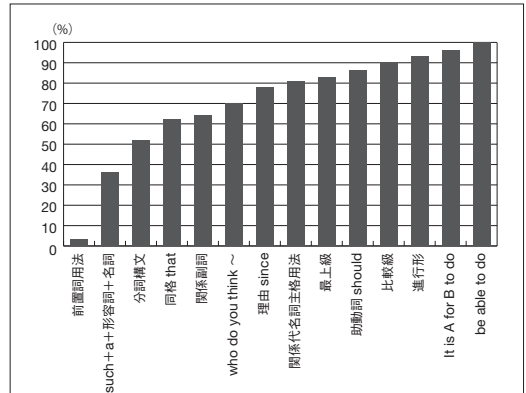
上記の結果から、関係副詞や分詞構文、そして複合関係代名詞といった文法項目が協力者たちにとって産出しづらく、苦手を感じている文法項目であるということがわかった。さらにこれらの項目に加えて、協力者は仮定法過去完了や関係代名詞などの文法項目も苦手を感じていた。

続いて、予備調査の結果から3つの問題点が挙げられた。まず、協力者の熟達度が等質すぎる ($SD = 1.9$) ということが示された。語句整序問題の記述統計量については表2を参照されたい。語句整序問題の平均点は、15点満点中10.71点で、半数以上が解答できていた。そのため、語句整序問題の難易度も調整する必要があるということがわかった。語句整序問題における各問題項目の正答率は図5に示す。

次に、予備調査においては即時性が考慮に入られていないことである。語句整序問題において、協

■ 表2: 語句整序問題の記述統計量

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	95%CI
語句整序問題	69	10.71	1.9	[10.26, 11.16]



▶ 図5:予備調査語句整序問題における正答率

力者は各問題を解答する際に十分な時間が与えられていた。しかし、再話課題においては、協力者は限られた時間でできる限り再話しなければならない。このように、解答の際の即時性においてテスト間で違いが見られる。そのため、語句整序問題において即時性を考慮に入れる必要があると思われる。

最後に、予備調査で使用した再話課題の文章はFlesch-Kincaid Grade Level (FKGL) が13前後であったため、調査で使用する再話課題の難易度を調整しなければならないということがわかった。

以上の点を考慮に入れ、さらなる調査を本調査で行うこととした。

4

調査

4.1 調査の目的

本調査の目的は語順知識とスピーキング能力の関連性を調査することである。予備調査の結果を踏まえてマテリアルを選定し直し、難易度の調整を行った。本調査のリサーチクエスション (RQs) は以下のとおりである。

- RQ1: 学習者の語順知識の程度により、スピーキング産出に影響は生じるのか。
- RQ2: 語句整序問題の解答速度は、スピーキング産出に影響を与えるのか。
- RQ3: 異なる手法で語順の産出をさせた場合、どちらが語順知識により関連するのか。
- RQ4: 語句整序問題で正しく解答した協力者は再話課題においてどのように産出しているのか。

4.2 協力者

本調査は93名の大学生および大学院生を対象に行った。人数の内訳は76名が大学生であり、残りの17名が大学院生である。彼らの専攻は、生物学、教育学、医学、人文学など多岐にわたっている。欠席者や機器の不調のため、10名の結果を除外し、83名のデータを分析した。

4.3 マテリアル

本調査では、予備調査で行った語句整序問題と再話課題に加えて、Versant™ English Test で使用されている Sentence Build タスク（以降 Sentence Builds）を行った。Sentence Builds では、被験者は短いフレーズが3つ音声で提示され、それらを組み替えて意味の通る文にするように指示される。問いは全10問であり、被験者は音声を1回しか聞くことができない。以下に Pearson Education（2008）に示されている例を挙げるので、参照されたい。

in / bed / stay

Ralph / this photograph / could convince

we wondered / would fit in here / whether the new piano

このように、ランダムにフレーズが提示され、それらを意味の通るような文にすることがこのタスクでは求められる。例えば、in, bed, stay と聞こえてきたら、それらを組み替えて stay in bed と解答する。このテストでは被験者の発音や流暢さに加えて、語彙項目を自動的に文や節にする能力を測定している。

まず、語句整序問題では、予備調査において学習者が苦手とする文法項目を調査したアンケートの結果および、Kiyama（2009）の文法テストを実施した結果に基づき、11問の問題を選定した（資料2参照）。

次に、再話課題においては、予備調査同様、Hirai and Koizumi（2009）の SRST を参考に作成した。2種類の課題を用意し、それぞれに使用される文章はウェブサイトの TIME for Kids（2012）から2種類の記事を参考にした。表3に示されるように、各文章の長さは文章1が158語、文章2が160語である。さらに、予備調査の結果を踏まえ、それぞれの文章の FKGL を6.5 前後に調整した。それぞれ

の文章は英語母語話者により添削されている。各文章内には下線の引かれた4つのターゲットセンテンスがあり、2つの文章で合計8つのターゲットセンテンスがある。これらのターゲットセンテンスは、語句整序問題で使用されている問題とほぼ同様であるが、手順の都合上、各問いにおける名詞などは変更してある。さらに、再話課題において下線を引かれているターゲットセンテンス以外に、3文が語句整序問題において問われているのと同じものが使用されている（資料1内の点線部を参照）。これは RQ4における質的検証で分析に焦点が当てられている。

■ 表 3：本調査で用いた再話課題中の文章

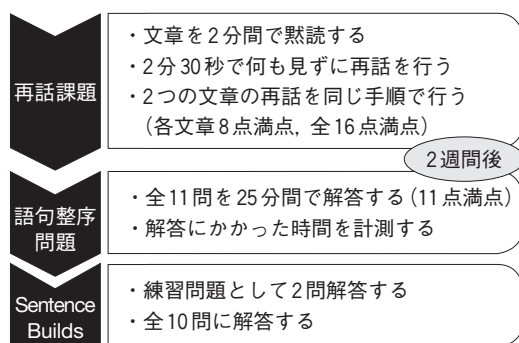
	文章 1	文章 2
文の長さ（語数）	158 語	160 語
Flesh-Kincaid Grade Level	6.7	6.4
（読み易さ）	(70.3)	(69.3)
JACET8000 レベル1 マーカー	88.6%	81.2%

最後に、即時性を考慮に入れた Sentence Builds を使用した。このテストでは短いフレーズがランダムに音声提示され、それらを組み替えて意味の通る文章にし、マイクに向かって回答する。本調査では文を3フレーズに分割したものを Globalvoice English3 Professional（HOYA, 2013）を使用して合成音声を作成し、各フレーズの音声を聞いた後に意味の通る文になるように組み替え、回答するような手順を踏んだ。Sentence Builds においては実験の手順上、語句整序問題や再話課題と同様のターゲットセンテンスは使用していないが、同様の文法項目を使用し、全10問のテストを作成した（資料3参照）。

4.4 手順

本調査は3週間にわたり実施された。まず、再話課題を予備調査と同様の手順で行った。そして協力者が再話を行う際、各文章にある下線の引かれた4つのターゲットセンテンスを必ず使用して再話するように指示を与えた。2週間後、語句整序問題と Sentence Builds が実施された。語句整序問題においては、各単語がランダムに示されたものを意味が通るように並べ替えるように指示をし、解答時間を25分間と設定した。さらに語句整序問題では、解答

速度も測定し、試験終了後に解答にかかった時間を解答用紙に記入させるようにした。その後、Sentence Builds を行った。多くの協力者にはなじみのないテストであると思われるため、最初にこのテストの概要を説明し、2問練習問題を行った。その後、全10問を協力者に課した。Sentence Builds 内で提示される合成音声の速度は110 WPM で統制済みであり、各設問の後に10秒の解答時間を設定してある。再話課題および Sentence Builds における協力者のパフォーマンスはすべて録音され、その後書き起こされた後に分析された。本調査の手順については、図6を参照されたい。



▶ 図6：調査の手順

4.5 採点と分析

語句整序問題における採点は、正解（1点）・不正解（0点）の2尺度によって行い、11点満点とした。一方で、再話課題および Sentence Builds においては口頭で産出されており、さらに協力者のパフォーマンスにさまざまな特徴が見られることを考慮に入れ、より詳細な採点を行った。再話課題においては各文章内で下線が引かれたターゲットセンテンスが3尺度で採点されている。協力者のパフォーマンスはすべて書き起こされ、0点から2点の3尺度によって採点された。ターゲットセンテンスは8つあるので、再話課題は16点満点とし、Sentence Builds は全10問あるため20点満点とした。両テストの採点基準は表4のように設けている。

その後、評価者間信頼性を測定するために、2名の評価者によって全協力者83名のうち24名の再話課題および Sentence Builds におけるパフォーマンスを、表4に挙げられている尺度を使用して評価した。その結果、それぞれのテストにおけるクロンバック α は、再話課題では $\alpha = .939$ であり、Sentence

■ 表4：再話課題および Sentence Builds における評価尺度

点数	
0	ターゲットセンテンスの産出がされていない。産出はされているものの意味不明である。
1	ターゲットセンテンスの途中まで産出がされている。文として産出されているが、語順がばらばらである。
2	完全正答、または a/the のような間違いがあるがそれ以外は正答している。

Builds では $\alpha = .969$ と、両テストにおいて高い信頼性を得ることができた。そのため、残りの協力者のパフォーマンスはすべて今回設定された評価基準で筆者により評価がなされた。

さらに、語句整序問題の結果から、協力者83名を上位群・中位群・下位群の3群に分割した。一元配置分散分析の結果から有意差が見られ、多重比較から各群において $p < .001$ の有意差が見られた ($F(2, 80) = 134.37, p < .001, \eta^2 = .077$)。この結果を踏まえ、上位群には29名、中位群には25名、そして残りの29名が下位群に属している。

すべてのテストの実施後、RQ1からRQ3についてはSPSS19.0を使用して統計的に分析を行った。RQ1とRQ2に対しては記述統計および多変量分散分析を実施し、全協力者を上中下の3群に分割したものを分析に使用した。さらに、語句整序問題の解答速度から、解答の速い群と遅い群の2群に分割し、分析を行った。RQ3に対しては協力者を熟達度別に分割せず、全協力者83名に対し相関分析および重回帰分析を行った。そして、RQ4においては語句整序問題と再話課題においてそれぞれ産出されたターゲットセンテンスを質的に比較した。Sentence Builds での回答もまた質的に検証を行った。さらに、先行研究で示された語順知識（山岡, 2000; Terada, 2009）についてはRQ4において考慮に入れ、分析を行った。

5 結果

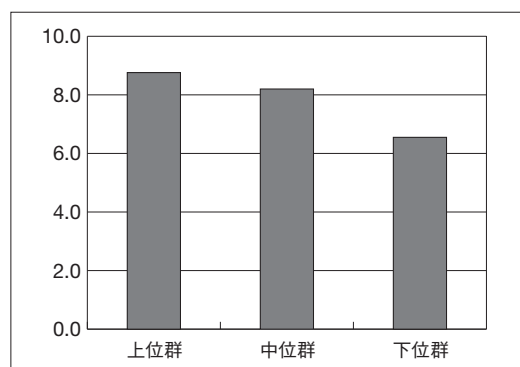
5.1 RQ1における結果

まず、RQ1を解明するために、各テストの得点を熟達度別に記述統計にかけた。結果は表5に要約され、これを視覚化したものが図7、図8である。表5から、再話課題においては上位群の平均値が最も

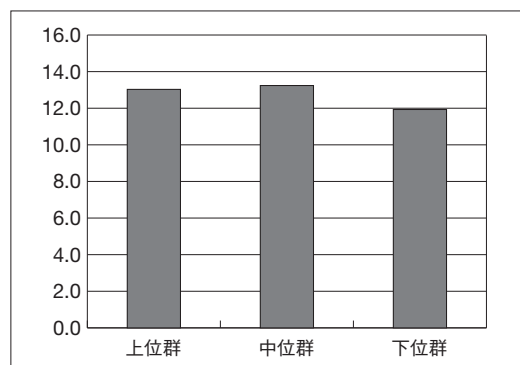
高いことが判明したが ($M=8.76$), Sentence Builds では中位群の平均値が最も高いということが

■ 表 5 : 再話課題および Sentence Builds に対する記述統計結果

熟達度	n	再話課題		Sentence Builds	
		M	SD	M	SD
上位群	29	8.76	2.00	13.03	2.89
中位群	25	8.20	2.67	13.24	3.03
下位群	29	6.55	3.18	11.93	3.93
合計	83	7.82	2.79	12.71	3.31



▶ 図 7 : 再話課題における各群の平均値



▶ 図 8 : Sentence Builds における各群の平均値

■ 表 6 : RQ1 における多変量分散分析の結果

Source	DV	SS	df	MS	F	p	η_p^2
Between Subjects							
熟達度	再話課題	75.81	2	37.90	5.37	.006	.012
	S.Builds	27.67	2	13.84	1.27	.287	.003
誤差	再話課題	564.48	80	7.06			
	S.Builds	873.39	80	10.92			
合計	再話課題	5715.00	83				
	S.Builds	14311.00	83				

(注) S. Builds = Sentence Builds

わかった ($M=13.24$)。そして、下位群はどちらのテストにおいても最も低い平均点であった ($M=6.55, M=11.93$)。これより、再話課題においては語句整序問題において熟達度が高ければ高いほど、正しくターゲットセンテンスを産出することができたということがわかった。一方で、Sentence Builds においてはどの群においても平均値に大きな差は見られなかった。

続いて、協力者の熟達度を独立変数、そして再話課題および Sentence Builds を従属変数とし、多変量分散分析 (MANOVA) を用いて各テストの得点の比較を行った。その結果は表 6 に示されている。これより、熟達度別に見たときは再話課題において有意差が見られた ($F(2, 80)=5.37, p=.006, \eta_p^2=.012$)。さらに、再話課題における多重比較の結果を参照すると、上位群と下位群において有意差が見られた ($p=.009$)。また、中位群と下位群において有意傾向が見られた ($p=.082$)。これより、語句整序問題を正しく解答できる協力者ほど、再話課題において正しくターゲットセンテンスを産出できるということがわかった。しかし、Sentence Builds において有意差は見られず ($F(2, 80)=1.27, p=.287, \eta_p^2=.003$)、語句整序問題を正しく解答できるからといって、必ずしも Sentence Builds を正しく解答できるわけではないということが判明した。

5.2 RQ2 における結果

続いて、RQ2 については語句整序問題の解答速度を考慮に入れ、記述統計および多変量分散分析を用いて各テストの得点比較を行った。協力者の解答速度については、語句整序問題を 14 分以内で解答した群と、14 分以上解答にかかった群に分割し、前者を速い群 (39 名) に、後者を遅い群 (44 名) とし、分

析を行った ($t(81)=11.86, p<.001, d=2.61$)。記述統計の結果は表7を、その結果を視覚化したものは図9、図10を参照されたい。

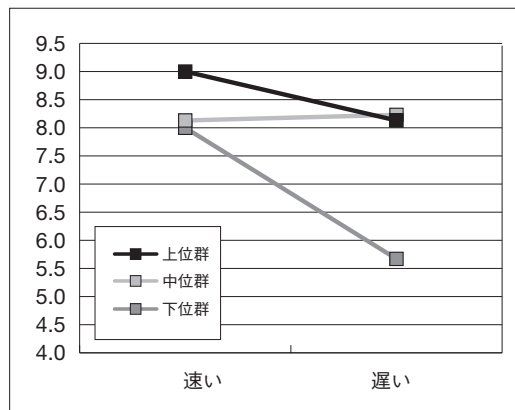
この結果から、再話課題において、上位群と下位群は解答速度が速ければ速いほど、正しい語順でターゲットセンテンスを産出できたのに対し、中位群においては解答速度にかかわらずほぼ同じ平均点を取っていた(速い群： $M=8.13$, 遅い群： $M=8.23$)。一方で、Sentence Builds では上位群は解答速度にかかわらずほぼ同じ平均点だったのに対し

(速い群： $M=13.05$, 遅い群： $M=13.00$)、下位群のみが解答速度が速いほど正しくターゲットセンテンスを産出できていた(速い群： $M=12.55$, 遅い群： $M=11.56$)。中位群に対しては、解答速度が遅いほど Sentence Builds における平均点が高い(速い群： $M=12.92$, 遅い群： $M=13.54$)ということがわかった。

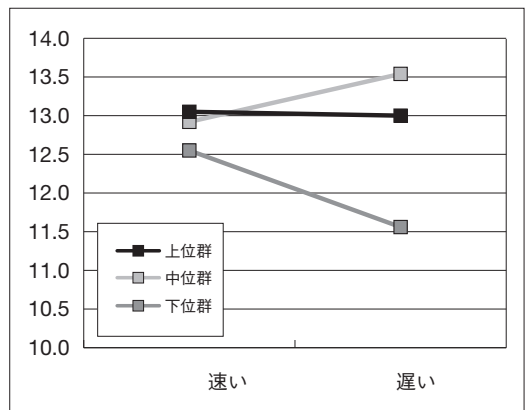
続いて、RQ1 同様に、3(熟達度)×2(解答速度)の多変量分散分析を行った。その結果は表8に示されている。解答速度において、即時性を考慮に入れ

■ 表7：解答速度を考慮に入れた再話課題および Sentence Builds の記述統計結果

		再話課題				Sentence Builds			
		速い		遅い		速い		遅い	
熟達度	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
上位群	29	9.00	2.00	8.13	1.96	13.05	3.04	13.00	2.81
中位群	25	8.13	3.24	8.23	2.13	12.92	3.23	13.54	2.93
下位群	29	8.00	3.41	5.67	2.77	12.55	3.67	11.56	4.13
合計	83	8.52	2.73	7.02	2.68	12.89	3.19	12.51	3.49



▶ 図9：再話課題における平均値



▶ 図10：Sentence Builds における平均値

■ 表8：RQ2における多変量分散分析の結果

Source	DV	SS	df	MS	F	p	η^2
Between Subjects							
熟達度	再話課題	42.94	2	21.47	3.16	.048	.076
	S.Builds	20.78	2	10.39	0.93	.401	.023
解答速度	再話課題	20.63	1	20.63	3.04	.085	.039
	S.Builds	0.36	1	0.36	0.03	.858	.000
熟達度× 解答速度	再話課題	19.13	2	9.57	1.41	.251	.035
	S.Builds	8.59	2	4.29	0.38	.683	.009
誤差	Retelling	522.85	77	6.79			
	S.Builds	864.27	77	11.22			

(注) S. Builds = Sentence Builds

て作成した Sentence Builds では有意差が見られなかった ($F(1, 77) = 0.03, p = .858$)。一方で、再話課題においては有意傾向が見られた ($F(1, 77) = 3.04, p = .085, \eta^2 = .039$)。これより、語句整序問題の解答速度は再話課題と比較的関連しているということがわかった。つまり、語句整序問題において速く解答することができるほど、再話課題においては比較的正しくターゲットセンテンスを産出することができるということがわかった。

5.3 RQ3における結果

RQ3に対して、本調査で行った3種類のテストのうち、どのテストが語順知識により関連しているかを調査した。そこで、各テストの得点をピアソンの相関分析を使用して分析を行った。さらに、RQ3における分析では、テスト間における関連性を調べるために協力者を熟達度別に分割せずに分析を行った。

相関分析の結果は表9を参照されたい。これより、語句整序問題と再話課題において1%水準で有意な中程度の相関が見られた ($r = .480^{**}, p < .01$)。一方で、語句整序問題とSentence Builds間 ($r = .243^{*}, p < .05$)、および再話課題とSentence Builds間において5%水準で有意な弱い相関が見られた ($r = .252^{*}, p < .05$)。この結果から、語句整序問題において正しく解答できるほど、再話課題でも正しく解答できるということがわかった。つまり、ターゲットセンテンスを再話する際に、正しい語順で発話することができるということである。一方で、語句整序問題とSentence Builds間には弱い相

■ 表9：相関分析の結果

	1	2	3	M	SD
1. 語句整序問題	-			6.78	2.16
2. 再話課題	.480**	-		7.66	2.86
3. Sentence Builds	.243*	.252*	-	12.5	3.42

(注) ** $p < .01$, and * $p < .05$

■ 表10：重回帰分析の結果

	B	SE B	β	t	p	R^2 (adjusted R^2)
語句整序問題	.623	.163	.402	3.82	.000	.264 (.236)
Sentence Builds	.124	.084	.147	1.48	.143	
解答速度	-.700	.570	-.126	-1.23	.223	

(注) $n = 83$ 。

関が見られたが、協力者の語順知識を測定する語句整序問題と、Sentence Builds間にほとんど関連はないということがわかった。

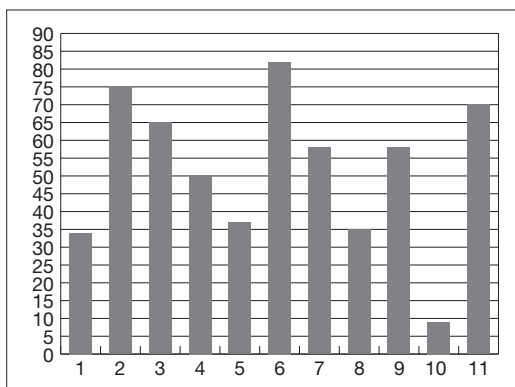
さらに再話課題の得点を語句整序問題、Sentence Buildsそれぞれの得点、そして語句整序問題における解答速度から予測を行うために重回帰分析を行った。語句整序問題とSentence Builds、そして解答速度を独立変数として、再話課題を従属変数として分析を行った。結果は表10を参照されたい。その結果、語句整序問題のみが再話課題の得点の予測に有意であり、従属変数の26.4%を説明していた ($p < .001, R^2 = .264$)。言い換えれば、協力者が語句整序問題で正しく解答することができるならば、再話課題における得点の26.4%を説明することができるということである。

5.4 RQ4における結果

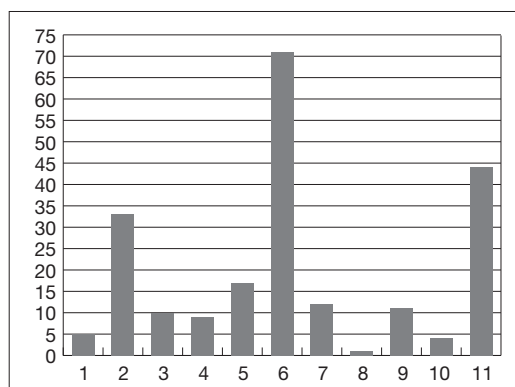
RQ4に対して、質的検証を行った。再話課題（資料1参照）において計8文のターゲットセンテンスに下線が引かれているが、それ以外にも3文（資料1内における点線部分）に焦点を当てて検証を行った。本調査では、語句整序問題において正しく解答することができているが、再話課題において誤って解答している協力者のスピーキングパフォーマンスに焦点を当て、どのように誤って産出しており、どのような特徴を持った発話をしているのかを質的に検証を行った。

本調査は2つの段階を踏んで、分析が行われた。まず、語句整序問題および再話課題において正しく解答した協力者数に焦点を当てた。次に、語句整序問題が解答できているにもかかわらず、再話課題では正しく産出できなかったものを質的に検証した。

図11は、語句整序問題における正答数を、図12は、語句整序問題で正しく解答できており、さらに再話課題でも正しく語順を産出できていた協力者の数を示している。そして、各項目における数字は語句整序問題での問いの番号に一致する。これより、語句



▶ 図11：語句整序問題の正答数



▶ 図12：語句整序問題において解答できた協力者の再話課題での正答数

整序問題のターゲットセンテンス6の It gets warmer and warmer every year. をほとんどの協力者が語句整序問題で正しく解答できており、正解した協力者のうち、71名が再話課題内でも正しく産出できているということがわかった。

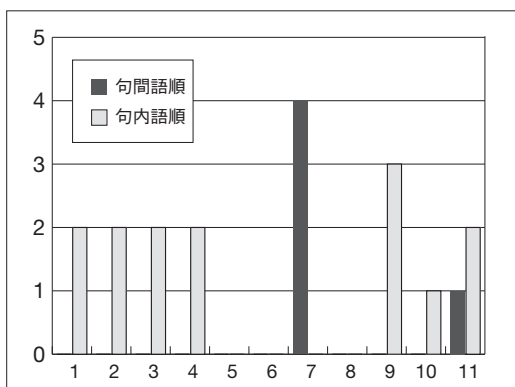
一方で、ターゲットセンテンス3, 4, 7, 9が語句整序問題で正しく解答されていても、再話課題においては正しく産出されなかった。つまり、筆記テストにおいて正しい語順を産出できたとしても、必ずしもスピーキングで正しい語順を産出することはできないということがわかった。

続いて、Terada (2009) と山岡 (2000) において定義されている2種類の語順知識に基づき、それぞれのターゲットセンテンスにおいて句内語順と句間語順のどちらにおいて誤りが多いかを調査した (図13, 図14)。

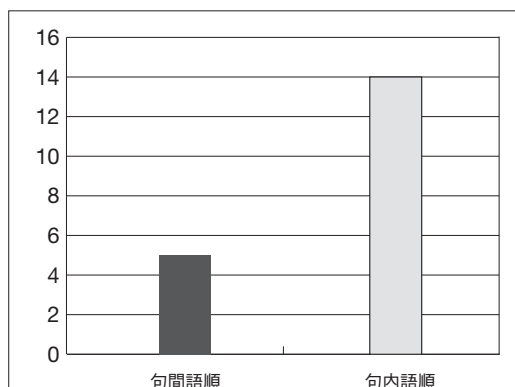
これより、各ターゲットセンテンスにおいて句内語順における誤りが多く見られた。例を挙げると、ターゲットセンテンスである Most parents have

given their children a cell phone. を Most parents have given the cell phones their children. と産出している例が多く見られた。また、A drought happens where there is less rain than usual. を、A drought happens where there is less than rain. と産出する例も見られた。句内語順における誤りが多く見られた一方で、ターゲットセンテンス7では句内語順での誤りは見られず、句間語順における誤りが多く見られた。さらに、ターゲットセンテンス5, 6, 8では語順知識において誤りは見られず、ターゲットセンテンス11では句内語順および句間語順の両方において誤りが見られた。本調査において協力者は、句間語順においてはほとんど誤りをせず、多くの協力者は再話課題内で誤りを恐れてターゲットセンテンスを複文から単文に変えて産出していた。

さらに、多くの協力者の語彙使用において誤りが見られたが、質的検証において協力者のパフォーマンスに2つの特徴が見られた。それは、(a) パラフレーズと (b) 回避である。まず、パラフレーズにお



▶ 図13：語順知識における誤りの数



▶ 図14：語順知識の誤りの合計数

■ 表11：協力者におけるパラフレーズの例

ターゲットセンテンス	産出例
Thinking nothing of these dangers, kids use their cell phones every day.	They don't think danger, they use cell phone every day.
A drought happens where there is less rain than usual and water supplies become short.	Drought happens in short rain areas.
There is no denying the fact that cell phone is essential to modern living.	The cell phone is essential to modern living.
They believe that cell phones are an important tool in case of an emergency.	Cell phone is good tool in case of emergency.

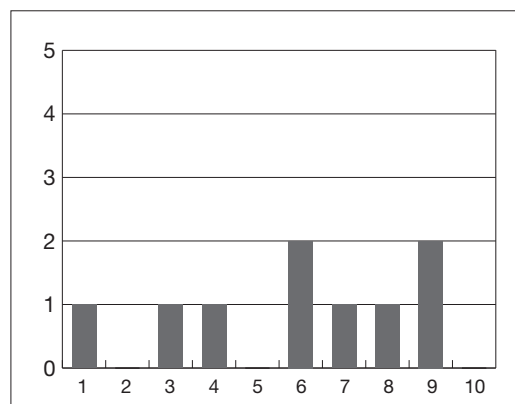
いて、多くの協力者はターゲットセンテンスをより簡単な表現を使用して産出していた（表11）。

ここでのパラフレーズは Tarone (1981) によって定義されているコミュニケーションストラテジー (CSs) でのパラフレーズとは少し異なるものであると思われる。協力者の多くは難しい英文を産出するよりも、それらを簡単なものに変えて産出する傾向にあった。その結果、複文や重文を産出する代わりに、単文を産出したのではないと思われる。田中 (2006) によると、「よりの確な英語の表現が別にあることを知っており、それを忘れてしまったり、うろ覚えでその場で使えないために、『言い換える』ことでコミュニケーションを補完しようとする態度である」(p. 11) である。これは、Ellis (1985) の提唱した簡易化 (Simplification) に近いものであると思われる。表11は協力者の産出の際に特徴的に見られたパラフレーズの例である。

続いて、協力者のパフォーマンスには回避 (avoidance) も見られた。Schachter (1974) によると、理解したり産出したりすることが難しいと思われる目標言語は、使用を避けられると述べられている。ここでは、特にターゲットセンテンス内の関係副詞を使用する際に回避が多く見られた。例を挙げると、A drought happens where there is less rain than usual and water supplies become short. という文において、関係副詞 where の使用が回避されており、Drought happens in some area, and there is less rain than usual. といったように産出する協力者も見られた。これは、予備調査によって調査された苦手な文法項目の中でも特に関係副詞の使用を苦手とする生徒が多いということが明らかになっているということから、回避が特徴的に見られたと思われる。

さらに、再話課題と Sentence Builds における協力者のパフォーマンスの比較を行った。Sentence

Buids では、再話課題におけるターゲットセンテンスとは異なるものが問われているが、文法項目は同じものを使用している。そこで、語句整序問題における上位正答者5名の産出に焦点を当て、分析を行った。RQ1において語句整序問題における上位群は再話課題でも高い点数を獲得しているということが明らかになっている。図15が再話課題で正答できていても、Sentence Builds で正答できなかった協力者の数である。図15における数字は、Sentence Builds における設問番号に対応している。



▶ 図15：再話課題で正答できて Sentence Builds で正答できなかった協力者数

ここでは、再話課題で正しくターゲットセンテンスを産出することができても、Sentence Builds では誤りが見られ、特に動詞の欠落が特徴として見られた。例を挙げると、We have never experienced such a hot summer. という文を、協力者の多くが We have never such a hot summer. と動詞の experienced を省略して解答していた。しかし、動詞の使用以外はすべて正しく解答していた。そして、Sentence Builds において句内語順や句間語順レベルでの誤りは見られなかった。この理由として、各問いにおけ

る音声として流れる単語を正しく聞き取ることができなかったために、正しい語順で産出することができなかったということも考えられる。

6 考察

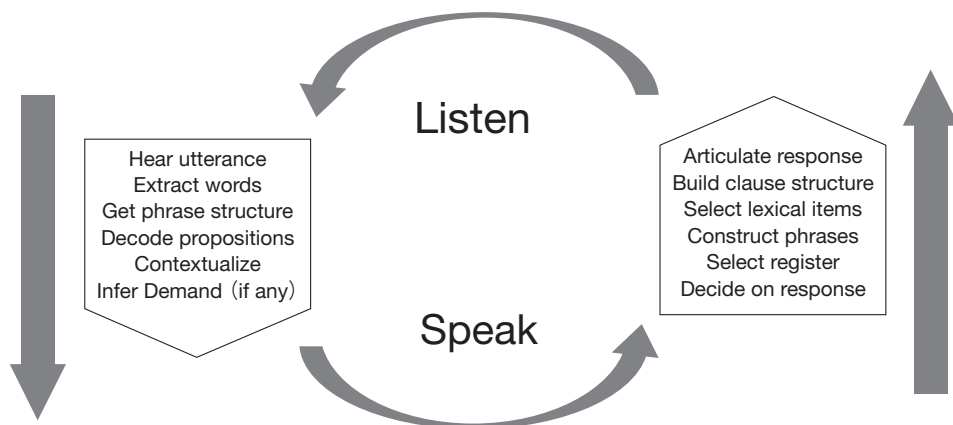
本調査では、スピーキング能力と語順知識の関連性について調査を行ってきた。語句整序問題、再話課題、そして Sentence Builds の3テストを実施し、分析した結果、再話課題と語句整序問題において関連性が見られるということがわかった。一方で、Sentence Builds と語句整序問題に関連性は見られなかった。その理由として、Sentence Builds の困難さが挙げられると思われる。吉田・生馬・柏木(2011)では、Sentence Builds では生徒のパフォーマンスにおける作業記憶に大きく負荷がかかると述べられている。例えば、was reading, my mother, そして her favorite magazine の3フレーズを正しく聞き取り、そして My mother was reading her favorite magazine. という正しい語順で産出しなければならない。ここでは1フレーズを聞き取るたびに、そのフレーズを忘れないように、音韻ループ内でリハーサルを続け、さらに次のフレーズを聞く時点で前のフレーズと今聞いたフレーズ間で意味と構文にマッチした形になるよう新たに再構築されたフレーズをリハーサルする、という大変難しいものである。

再話課題で求められている「再話」は、日常の私

たちの生活の中で行われている活動に近いと言われている(卯城,2011)。それに比べて、Sentence Builds は学習者にとってなじみのないものであり、Versant™ English Test を受験したことがない限りほとんど触れる機会のないテストである。そのため、テスト形式に慣れさせることも重要だと思われる。RQ4における質的検証において、再話課題で正答できても、Sentence Builds では正答できないという結果からも、Sentence Builds の困難さは説明できる。

さらに、再話課題において求められる文章を「読む」という活動と、Sentence Builds で求められるフレーズを「聞く」という活動の2つのモードにおいて、明らかな違いがある。Moussa, Ayres and Sweller (2012)は聴覚教材を提示された学習者よりも、視覚教材を提示された学習者の方が、理解が促されると主張している。Sentence Builds ではフレーズを正しく聞き取り、それらを正しい語順に並べ替えて解答するため、協力者にとってより困難さを感じたのではないと思われる。

本調査では、語句整序問題の解答速度を考慮に入れて調査を行ったが、語句整序問題を速く解答できる協力者は再話課題でも比較的正しく解答できるという結果となった。根岸(2011)において、Sentence Builds は被験者の即時性を考慮に入れたテストであると述べられている。しかし、本来解答速度を考慮に入れて作られた Sentence Builds との関連が見られなかった。Pearson Education (2011)は Levelt (1989)のスピーキングモデルに基づき、認知処理のプロセスを以下のように示している(図



▶ 図16: リスニングとスピーキングにおける処理 (Pearson Education, 2011, p.8)

16)。

Pearson Education (2011)によると、リスニングしてからスピーキングへとつなげるためには、音声として即座に受容し、それを産出するという過程が求められる。Sentence Builds ではそのような処理が常に求められ、言語処理における自動化が求められている。しかし、本調査における解答速度とSentence Builds 間には関連が見られなかった。これは先に述べたSentence Builds の困難さからも説明することができるだろう。

相関分析および重回帰分析の結果から、語句整序問題と再話課題には比較的關係性があるということが判明したが、語句整序問題とSentence Builds 間に関係性は見られなかった。再話課題とSentence Builds における大きな違いは、「文脈の有無」である。Luoma (2004)において、文脈は、「言語使用における中心的な概念の1つ」(p.30)と述べられている。再話課題においては文脈を伴った文章を黙読した後、再話を行う一方で、Sentence Builds において文脈は伴っていない。なぜならば、各問いではフレーズを組み替えて1つの文にして解答し、各問いにおける文同士に関連はないからである。これらの理由から、文脈の重要性が示唆された。Hadley (1993)は自身の研究において文脈の重要性を述べ、意味のある文脈内での学習や言語練習は生徒の言語学習を促進するとし、さらに文脈化された教材を使用することによって生徒の産出を促すと主張している。しかしながら、多くの語句整序問題は文脈を伴わない場合が多い。大学入試センター (n.d.)は、語の並べ替えの際は理解可能な文脈が提示されるべきであると主張している。生徒の産出能力を促すためにも、文脈の提示は必要なのではないかと思われる。

質的検証の結果から、協力者が産出する際、句内語順において誤りが多く見られるということがわかった。これは、山岡 (2000)の主張を示唆している。山岡は、内部構造の複雑な句が学習上の困難点であることを指摘し、句内語順の指導が重視されるべきであると主張している。さらに、句内語順の指導を目的としたモデルを構築する必要があるとも述べている。加えて、本調査では協力者のパフォーマンスにおいてパラフレーズと回避が特徴的に見られた。ここでのパラフレーズとは、Ellis (1985)の「簡易化」に近い。協力者は再話課題内でターゲッ

トセンテンスを産出する際、できる限り正しい語順で産出しようと試みていた。しかし、ターゲットセンテンスをより簡単なものへと変え、産出する傾向にあった。そして再話課題内で正しい語順でターゲットセンテンスを産出できていた協力者は少なかったが、それらをパラフレーズし、簡易化することによって産出に成功しているということがわかった。田中 (2006)によると、パラフレーズは簡易化の段階において重要な役割を果たすとされ、日常生活のコミュニケーションにおいても行われるパラフレーズの重要性が説かれている。また、誤りを恐れて回避をしてしまうことと、学習不安には関係があるとKleinmann (1977)が主張しているように、教員は学習不安を促進させないような指導方法を考慮に入れるべきであろう。

7

結論と今後の課題

再話課題と語句整序問題に関係性が見られたことから、語順知識を持つ学習者は、スピーキングにおいて文脈を伴った場合に正しく語順を産出することができるということがわかった。今まで、語順指導は文法指導の領域でなされてきたが、語順単体で指導するよりも、文脈を伴って語順指導することが重要であろう。教員は、語順を文法指導の一部として、そして英語の5文型を、例文を挙げて教えてきた。しかし多くの場合、語順指導は文脈を伴って行われない。生徒のスピーキング能力を向上させるためにも、文脈を伴った語順指導がなされるべきであろう。さらに、語順指導を行う際は、句内語順についての指導も行いたい。山岡 (2000)では、句の内部の複雑な構造が学習上の困難点になっていると主張されている。本調査の質的調査の結果からもわかるように、句内語順レベルでの誤りが多く見られたということも、この主張を示唆するものであろう。

さらに質的検証から明らかになったパラフレーズは、生徒の気持ちや意見を表現するために重要なものである。本調査では、ターゲットセンテンスを正しく産出することができたかどうかには焦点を当て、分析を行ったが、田中 (2006)は生徒のスピーキング産出においてパラフレーズの重要性を述べている。生徒は誤りを恐れて完璧な解答を求めがちである。しかし、このような「ある種の完璧主義」といっ

たものから離れ、さまざまな方法で英語を使用することも重要なのではないだろうか。

田尻 (n.d.) は、語順は文法項目において最も重要なものであり、語順を指導することによって、生徒自身が自分の意見や気持ちを表現することができるようになると述べている。生徒がアウトプット活動に従事するようになればなるほど、語順指導の重要性は増していくであろう。よりよいスピーキングパフォーマンスのために、語順指導は必要不可欠なものであると言える。

今後の課題としては、ターゲットセンテンスの提示順番およびターゲットセンテンスの選定について考慮に入れたい。再話の際、文章の中で初めに示されたもののほど協力者の作業記憶が影響を与えてしまい、暗記したものをそのまま産出してしまいう傾向にあった。さらに、本調査では複文にのみ焦点を当てていたことから、より一般化した結論を導き出すためにはさまざまな文に焦点を当てて調査を行うべきだろう。そして、先の考察で述べたように、Sentence Builds の困難さについても考慮に入れたい。本調査では再話課題に比べて、このようなテスト形式に慣れるための十分な練習がなされなかった。そのことから Sentence Builds という独特なテスト形式に慣れた後で調査を行いたい。最後に、Terada (2009) が語順知識とリーディング能力の関

係性を長期的に行ったように、本調査も長期的に行い、より一般化した結果を得たいところである。

たとえ語句整序問題が正しく解答できていても、実際に英語を使用する場面で正しい語順を産出することはできないことから、語順指導は生徒たちにとってそこまで重要でないという現場教員の声も聞く。もちろん、語順にばかり固執してしまい、完璧な解答ばかりを求めてしまうと、本当に言いたいことや表現したいことを言えなくなってしまうだろう。しかし、本調査で示された結果から、語順指導は英語指導において重要なものであるということも忘れてはならない。今後は、先に示されたいくつかの課題を考慮に入れ、スピーキング能力と語順知識におけるさらなる検証が必要であろう。

謝 辞

本調査の機会を与えてくださいました公益財団法人日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方、特に本論文作成にあたりご指導くださった吉田研作先生には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には親身になってご指導をしていただき、平井先生のゼミ生である皆様から貴重なご意見、ご示唆をいただきましたことを心から御礼を申し上げたいと思います。皆様のご協力なくしては本論文を執筆することはでき

参考文献 (*は引用文献)

- ませんでした。改めて皆様に御礼申し上げます。
* 中央教育審議会. (2007). 「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」. Retrieved December 15, 2013 from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/07110606/001.pdf
* 大学入試センター. (n.d.). 「平成24年度試験問題評価委員会報告書第3問題作成部会の見解」. Retrieved April 7 from http://www.dnc.ac.jp/modules/center_exam/content0505.html
* Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
* Hadley, O.A. (1993). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
* Hirai, A., & Koizumi, R. (2009). Development of a practical speaking test with a positive impact on learning using a story retelling technique. *Language Assessment Quarterly*, 6, 151-167.
* 堀正広. (2011). 『例題に学ぶ英語コミュニケーション』. 東京: 研究社.
* 井出智. (2009). 「中学校第一学年を対象とした基本文導入教材の開発」. 徳島県総合教育センター長期研究

- 報告, 97-108. Retrieved December 3, 2013, from <http://www.tokushima-ec.ed.jp/teachers/report/long/index.html>
* 石黒昭博. (2009). 「総合英語 Forest 6th edition」. 東京: ビアソン桐原.
* 伊東治巳・川村亜紀・島田良子・西原美幸・船戸詩織. (2007). 「大学進学予定者を対象とした英語能力試験の国際比較—日本の大学入試センター試験とフィンランドの Matriculation Examination を対象に—」. 四国英語教育学会紀要, 27, 11-26.
* Kiyama, M. (2009). *The relationship between EFL learners' grammatical knowledge and grammar in speaking* (Unpublished master's thesis). University of Tsukuba, Japan.
* Kleinmann, H.H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.
Koizumi, R., & Hirai, A. (2012). Comparing the story retelling speaking test with other speaking tests. *JALT Journal*, 34, 35-60.
* 国立教育政策研究所 (2012). 「特定の課題に関する調査 (英語: 「書くこと」) 調査結果」. Retrieved

- December 3, 2013 from http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_eigo/index.htm
- * Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: Massachusetts Institution of Technology Press.
 - * Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press.
 - * 文部科学省. (2008). 『中学校学習指導要領解説外国語編』.
 - * 文部科学省. (2009). 『高等学校学習指導要領解説外国語編英語編』.
 - * Moussa, J., Ayres, P., & Sweller, J. (2012). Improving listening skills in English as a foreign language by reading rather than listening: A cognitive load perspective. *Applied Cognitive Psychology*, 26, 391-402.
 - * 根岸雅史. (2011). 「文法テストはこのままでよいのか」. 日本語文化研究会論集, 7, 1-15.
 - * 荻野俊哉. (2008). 『英文法指導 Q & A—こんなふうに教えてみよう—』. 東京: 大修館書店.
 - * 太田朗. (1962). 『外国語としての英語の教授と学習』. 東京: 研究社.
 - * 大屋和彦. (n.d.). 「高等学校英語科授業における文法指導のありかたについて」. Retrieved December 15, 2013, from <http://www.shinko-keirin.co.jp/keirinkan/koei/english/jissen/31.html>
 - * Pearson Education. (2008). Versant™ English test: Test design and validation research. Retrieved from http://www.versant.jp/pdf/versantforenglish_technicalmanual_v6.pdf
 - * Pearson Education. (2011). Versant™ English test: Test description and validation summary. Retrieved from <http://www.versanttest.com/technology/VersantEnglishTestValidation.pdf>
 - * Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
 - * Rachmawaty, N., & Hermagustiana, I. (2010). Does retelling technique improve speaking fluency? *TELFIN Journal*, 21, 1-8.
 - * Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Testing*, 24, 205-214.
 - * 穴戸真・ブルース・アレン・高橋真理子. (2012). 『AFP ニュースで見る世界』. 東京: 成美堂.
 - * 田地野彰. (1999). 『「創る英語」を楽しむ』. 東京: 丸善ライブラリー.
 - * 田地野彰. (2008). 「新しい学校文法の構築に向けて—英文作成における『意味順』指導の効果検証」. 平成20年度英語の授業実践研究, 8-21.
 - * 田尻悟郎. (n.d.). 「授業の小道具」. Retrieved October 29, 2013, from <http://gtec.for-students.jp/tajiri/guidance/kodougu/05kodogu.htm>
 - * 竹中重雄. (1997). 『「語順」と英語教育』. 梅花短期大学研究紀要, 45, 51-65.
 - * 田中彰一. (2006). 「言語理論と英語教育—ストラテジーとしてのパラフレーズ—」. 佐賀大学教育学部研究論集, 11, 7-16.
 - * Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15, 285-295.
 - * Terada, Y. (2009). *Relationship between word order knowledge and EFL reading comprehension among Japanese high school students* (Unpublished master's thesis). University of Tsukuba, Japan.
 - * 瓜生豊・篠田重晃. (2007). 『頻出英語整序問題 850』. 東京: 桐原書店.
 - * 卯城祐司 (編著). (2011). 『英語で英語を読む授業』. 東京: 研究社.
 - * 山岡広基. (2000). 「英語産出における語順指導について—句順と句内語順—」. 中国地区英語教育学会研究紀要, 30, 125-132.
 - * 吉田晴世・生馬裕子・柏木賀津子. (2011). 「GP 事業取組における評価テスト “Versant” の効果について」. 大阪短期大学教科教育学論集, 19-34.

資 料

資料 1：再話課題

今から文章を2分間で読み、その後何も見ないで今読んだ内容を2分30秒で英語で話してみましょう。
その際、文章内に出てきた下線が引かれた文章を使用して話してください。

文章 1

There is no denying the fact that the cell phone is essential to modern living. Some people might think that they cannot live without cell phones.
These days, most cell phone companies design models especially for kids. But parents are usually the ones buying the phones, and paying the bill. According to a study, most parents have given their children a cell phone. Cell phones help kids keep in touch with their friends and families. They believe that cell phones are an important tool in case of an emergency. Kids can stay connected with their parents at all times.
But other people are worried about the health and safety effects of kids' cell phones. They believe that kids could not participate in other activities, such as playing outside or hanging out with friends. Also sending text messages or getting calls while doing homework is bad for concentration. Thinking nothing of these dangers, kids use their cell phones every day.

文章 2

It gets warmer and warmer every year. People say every summer, "We have never experienced such a hot summer". In America, intensive heat is causing many Americans to seek shade. But there is a bigger issue at hand, and this is a long period of dry weather: drought.
As a result of the drought, water levels have dropped sharply. Furthermore, a drought happens where there is less rain than usual and water supplies become short. This can lead to crops shortages, increased food prices and restrictions on water use.
Lack of snowfall this winter and hot temperatures this spring started the drought. Extreme summer temperatures have made the drought severe and fast-paced.
Japan is no exception to this problem. We are facing severe global warming. In order to save our Earth from these problems, we have to move to action. Saving electricity is one solution to the problem. We must do our best since we only have one planet Earth.

(注) 実際に使用されたマテリアルには点線は引かれていない。

資料 2 : 語句整序問題

☆できるだけ早く解答し、解答が終わったら表示画面を見て解答にかかった時間を枠の中に記入してください。

1. 危険をかえりみずに、子供たちは毎日携帯電話を使っている。
(kids / dangers , / their / cell phones / of / nothing / thinking / use / everyday / these).

2. このような暑い夏を経験したことがない。
(summer / we / never / such / hot / have / a / experienced).

3. 携帯電話は子供たちが友達や家族と連絡を取る手助けをする。
(friends / families / cell phones / with / keep / and / in / kids / help / touch / their).

4. 干ばつは雨がいつもよりも少ないところで生じる。
(there / less / than / usual / a / drought / happens / is / rain / where).

5. パソコンが現代生活に欠かせないものであることは否定できない。
(denying / is / the / PC / essential / living / there / fact / the / that / modern / no / is / to).

6. 毎年だんだんと暑くなっている。
(warmer / it / and / every / gets / warmer / year).

7. 彼らはラジオが緊急時に重要な手段であるということを信じている。
(in / emergency / they / radios / tool / an / believe / of / that / important / are / case / an).

8. 干ばつの結果として、水位は急に下がった。
(drought / water / as / sharply / the / result / have / of / dropped / levels / a).

9. 研究によると、多くの親が子供たちに携帯電話を与えていた。
(have / cell phone / most / a / parents / given / according / their / to / children / study , / a).

10. たったひとつの地球だから我々は最善を尽くさなければならない。
(planet / do / we / our / must / since / one / Earth / have / best / only / we).

11. 車がないと生活できないと考えている人もいるだろう。
(without / might / they / some / cars / cannot / people / think / live / that).

解答時間を記入

--

資料 3 : Sentence Builds

文が 3 つに区切られたものが、ばらばらの順番で、音声で提示されます。音声を聞いた後、それらを組み換えて意味が通るような文を作り、それをマイクに向かって話してください。
メモを取ったりしてはいけません。

例) went to / Tokyo / I / yesterday
という音声聞こえたら、並べ替えて、
I went to Tokyo yesterday. と回答してください。

では、2 問練習してから、本番に移ります。音声を録音するので、マイクに向かって話してください。
また、各問題の後には解答時間が 10 秒間与えられているので、できるだけ時間内に答えるようにしてください。

音声内容

1. without / I went out / my key
2. to him / according / she is honest
3. that he is dead / the rumor / I heard
4. he opened the door / taking out a key / from his bag
5. growing / the tree is / taller and taller
6. such a / wonderful story / we have never read
7. where / this is a house / John used to live
8. you are ill / since / you should stay home
9. touch / keep in / with me
10. as a result of / I was late / the trouble