

# EIKEN BULLETIN

vol.31 2019

## 第31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31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) ※五十音順

- \* 池田 央 立教大学 名誉教授・(株)教育測定研究所 取締役
- \* 伊藤 寛和 公益財団法人 日本英語検定協会 理事・事務局長
- \* 大友 賢二 筑波大学 名誉教授
- \* 長 勝彦 一般財団法人 語学教育研究所 参与
- 川越 豊彦 全日本中学校長会 総務部長
- \* 小池 生夫 慶應義塾大学 名誉教授・明海大学 名誉教授
- 下山田 芳子 文部科学省 初等中等教育局 教科調査官
- 柄倉 和則 全国英語教育研究団体連合会 会長
- \* 村木 英治 東北大学 名誉教授・(株)教育測定研究所 取締役
- \* 吉田 研作 上智大学 特別招聘教授・言語教育研究センター長
- \* 和田 稔 明海大学 名誉教授
- 渡邊 信治 全国高等学校長協会 国際教育交流委員会 委員長

---

---

## はじめに

### ～第31回「英検」研究助成報告に寄せて～

明海大学 名誉教授

和田 稔

第31回「英検」研究助成報告が出来上がり、公表できることになった。

ここに掲載されている論文は英語教育に関わる人たちだけでなく、広く教育に携わる人たちにも有益な情報を提供するものである。

「英検」研究助成制度は、英語能力テストに関する研究を中心に、英語教育に関する研究を広く募集し、優れた企画に助成金を交付して支援するものである。この制度は、昭和62(1987)年に始まり、現在に至っている。この制度への応募資格者は、小学校・中学校・高等学校・高等専門学校で英語教育に携わる教員、および、英語教育に関わる研究を専攻する大学院生である。

ここに掲載されている論文は「英検」研究助成選考委員会により数回の審議を経て助成が決定された人たちの研究成果をまとめたものである。研究テーマをみると、現在、日本の英語教育が直面している課題に挑戦したものが多のが特徴である。これらの課題は、周知のように、文部科学省が告示した学習指導要領を英語教師がどのように受け止めるのか、というものだ(小学校学習指導要領の告示は平成29(2017)年、中学校学習指導要領の告示は平成29(2017)年、高等学校学習指導要領の告示は平成30(2018)年となっている)。今後、学習指導要領に基づく授業実践が小学校から、中学校、高等学校へと展開されて行く。ここに掲載された論文はその授業実践に有益な示唆を与えるだろう。

最後に、本報告を審議した感想を述べたい。改訂された学習指導要領には多くの課題があるが、最大の課題は小学校に教科としての外国語(英語)が導入されたことである。しかし、問題は、今回の応募研究企画の中で、このことについての研究テーマが、ほとんどなかったことだ。それはなぜなのか、今後の課題となろう。また、現在の日本の英語教育の新たな方向性に対応する研究が盛んに行われていることは歓迎すべきであるが、同時に「不易流行」ということも、今一度、考えることも大切ではないか、と思う。

# Contents

## ● はじめに

～ 第31回「英検」研究助成報告に寄せて～

明海大学 名誉教授 和田 稔 ..... 3

● 報告別講評 専門選考委員 ..... 7

## A 研究部門

### Note-taking organizerを用いた読解測定法の提案

— 読み手の心的表象に基づいて —

研究者：群馬県/前橋市立荒砥中学校 教諭 川島 葉月 ..... 14

申請時：筑波大学大学院 在籍

## B 実践部門

### 次期学習指導要領における3つの資質・能力を測るスピーキング評価

ループリックの有用性

研究代表者：東京都/東京大学教育学部附属中等教育学校 教諭 横尾 文雄 ..... 32

### 英語での知識構成型ジグソー法の効果を最大限に引き出す

日々の帯活動

研究代表者：埼玉県/埼玉県教育局県立学校部高校教育指導課 指導主事 鈴木 誠 ..... 58

### 母語話者との文字によるコミュニケーションを行うことによる使用語彙

に与える影響

研究者：愛知県/名古屋大学大学院 在籍 高瀬 奈美 ..... 76



---

高校における三角ロジックを利用した思考力向上を目指す指導の提案  
—新学習指導要領に基づいて—

研究者：埼玉県/早稲田大学本庄高等学院 教諭 細 喜朗 …… 94

---

中学生の英文読解における再話の効果

研究者：東京都/葛飾区立四ツ木中学校 教諭 前田 宏美 …… 112

---

実践的な学術英語能力習得のための大学ライティング教育の実践：  
TBLTのライティング教育への導入

研究者：米国/ハワイ大学マノア校 在籍 松谷 優花 …… 130

---

発信力・対話力の向上を目指した高大連携の英語授業プログラムの開発

研究者：東京都/東京学芸大学附属高等学校 教諭 光田 怜太郎 …… 160

---

C 調査部門

---

語彙知識の多面性に基づく語彙学習方略と語彙力の関係性：  
スピーキング能力の観点から

研究者：米国/オレゴン大学大学院 在籍 江口 政貴 …… 180  
申請時：ハワイ大学マノア校 在籍

---

小学校英語教材We Can!と  
中学検定英語教科書のライティング活動の分析

研究者：北海道/ニセコ町立ニセコ中学校 教諭 中村 洋 …… 200

---

教室におけるPaired oral testの診断的評価および学習者の受容に  
に関する調査 —混合研究法を用いて—

研究代表者：東京都/早稲田大学大学院 在籍 松村 香奈 …… 212

● 第31回「英検」研究助成は下記の日程で行われました。

項目	期間
募集期間	2018年2月1日～4月6日
選考	4月11日～6月16日
助成金贈呈式	7月14日
研究期間	7月～2019年5月上旬
報告書提出	2019年5月10日

## 報告別講評

### A. 研究部門・報告 I

吉田 研作

#### Note-taking organizerを用いた 読解測定法の提案

— 読み手の心的表象に基づいて —

【研究者：川島 葉月】

読解力というものがどのようなものかについては、明確な答えはない。選択肢の中から正解を選ぶことができれば良いのか、それとも、自ら答えたり書いたりしないと本当に読解できたかどうかわからぬのか。今回の新学習指導要領を見ると、次のように書かれている。「必要な情報を読み取り、書き手の意図を把握することができるようになる」という目標を達成するために、「読み取った内容を話したり書いたりして伝え合う」。つまり、単に答えを選択肢の中から選ぶだけではだめで、答えを自分の言葉で話したり書いたりしなければならない、というのである。

本稿では、このような「アクティブ・リーディング」をさらに進めて、note-takingで自分がまとめた内容を、それを基に作られたグラフィック・オーガナイザーを使った読解力テストで測定している。その結果、グラフィック・オーガナイザーで表される内容は、特定の設問と関係なく、読んだ内容全体を対象としているため、特定の設問の内容や意図に影響されない、という結果が得られたという。つまり、読者の純粋な読解力の測定に役立つことが分かったというのである。

これは、新学習指導要領で示されている読解力と合致する点が多く、今後の読解力指導および測定に大いに役立つものだと言えるだろう。ただし、もう一步進めるとしたら、読者が考えている内容が必ずしも「正しい」という保証はないので、学習指導要領にあるように、読み取った内容をほかの生徒と「伝え合う」ことにより、より確実なものにしていくことが指導上必要だろう。

### B. 実践部門・報告 I

小池 生夫

#### 次期学習指導要領における 3つの資質・能力を測る スピーキング評価ループリックの 有用性

【研究代表者：樫尾 文雄】

本研究は代表者樫尾文雄氏ほか3名の共同研究でスピーキング評価のループリックがいかに有用であるかを生徒とともに総合的な研究をした価値ある研究である。

その目的は学習指導要領での3つの資質・能力を測るループリック評価の作成手順、ループリックによる評価の信頼性、妥当性の判断、作成したループリックによる評価が生徒の学習意欲に与える影響、波及効果について調査研究をおこなったものである。また「やり取り」を評価するにあたり、指導要領とCEFR-Jの目標を参考にしながら、生徒と協力してループリックを作成しパフォーマンス評価による調査と質問紙調査を実施した。その結果「評価の視点がわかる要素を示すこと」で、二つの資質、能力を評価することが有用であることが示唆された。このように樫尾氏は述べている。

指導要領の5領域の中で話すこと、やり取りの指導と評価が重要な課題であり、今回ループリックを用いた評価方法が妥当であることを中学・高校教員、生徒との協議で生徒の学習意欲にループリック評価が与えた効果内容を本研究者は丹念、かつ着実に固めている点は大いに評価できる。またループリック作成シートの解説もその留意点を丁寧にしてあって、教育現場に実際に役立つものになっている。論文の内容が読者にとって優しく丁寧に書かれている点が価値あるものになっている。優れた好ましい論文である。

## B. 実践部門・報告Ⅱ

和田 稔

### 英語での知識構成型ジグソー法の効果を最大限に引き出す日々の帯活動

【研究代表者：鈴木 誠】

鈴木 誠氏の研究は埼玉県教育委員会と東京大学発育支援コンソーシアムが連携して、埼玉県内の高等学校で実践・研究をしている「知識構成型ジグソー法」を外国語科(英語)の授業における実践の報告である。他の実践研究とは異なり、行政的試みを英語の授業で実践した報告である。貴重な実践研究である。実践のねらいは「英語の発話量の増加」と「発話の内容の深まり」である。

「知識構成型ジグソー法」による授業の流れについては、本論文に詳細な説明があるが、本研究の最大の特徴は授業の実践に「帯活動」を取り入れた点であろう。「帯活動」は、「10分から15分程度の短い時間を活用して行う指導」のことであり、本実践の目的は「帯活動」が「知識構成型ジグソー法」を構成する3つの活動に生徒がスムーズに参加できるようにすることである。このような視点は斬新であるが、かなり挑戦的研究である。

本論文では、「帯活動」の成果を検証するために、生徒を「実験群」と「統制群」に分けて、それぞれのグループの生徒に対するアンケート調査、生徒の振り返りシート、生徒の発話の比較によって詳細な分析を行っている。これらの資料では、生徒の発話の実例が貴重である。発話そのものの分析はかなり詳細に行われている。一方、「帯活動」と発話の関係については控えめである。今後は、本実践のねらいに沿った研究をさらに進めてゆくことを期待したい。

## B. 実践部門・報告Ⅲ

池田 央

### 母語話者との文字によるコミュニケーションを行うことによる使用語彙に与える影響

【研究者：高瀬 奈美】

高瀬 奈美氏の研究論文を興味深く拝見した。昨今では、インターネットの普及、特にEmailなどの通信技術の発達によって、外国とのコミュニケーションも容易になってきた。高瀬氏の論文は、英語を母語とする話者と母語が英語以外で英語を学習している人との間で、文字を介したコミュニケーションをする場合と直接本人同士で会話する場合とでは、その使用語彙がどう変わってくるかを研究した興味あるものである。Emailを利用する場合は、十分考えながら交信する時間的余裕があるが、直接会話する場合は、そのような余裕はない。したがって、使用語彙も当然限られてくるわけである。

なお、少し気になったのは、統制群とEmail群とでは、nが23と54となっており、人数の多いEmail群の方が有意になる可能性があるという点だ。次回、ご一考いただきたい。

## B. 実践部門・報告Ⅳ

和田 稔

高校における三角ロジックを利用した  
思考力向上を目指す指導の提案

—新学習指導要領に基づいて—

【研究者：細 喜朗】

細 喜朗氏の研究は副題に「新学習指導要領に基づいて」とあるように、平成30年(2018年)告示の高等学校学習指導要領で育成を目指す「資質・能力」の三つ柱のひとつである「思考力・判断力・表現力等」をどのように英語の授業に具現化するか、を追究したものである。具現化の方法は「三角ロジック」というコンセプトを「書くこと」の指導に活用し、実践したものである。したがって、研究は、まず、新高等学校学習指導要領(外国語・英語)の正しい分析から始める必要がある。学習指導要領は、周知のように、「法令としての拘束性」と「教師の創意工夫」の二面性があり、教師は学習指導要領の理念の正確な理解が求められる。細氏は「英語コミュニケーションI」の「書くこと」の目標の「多くの支援を活用する」を「教師の創意工夫」が求められていることと同義と解釈して、研究の出発点としている。学習指導要領に基づいた研究をする場合、このように学習指導要領を正確に分析することから出発するということは参考にすべきであろう。

指導内容と指導のプロセスは本論文の構成と分析の緻密で簡潔な記述から十分に読み取れ、参考になる。さらには、指導の結果を評価する「ルーブリック」を作成しているが、そのルーブリックも研究の内容と成果を正確に評価するために工夫されているもので、一般に流布しているものではない。この点も参考になる点である。

最後に、この研究を踏まえて、さらに研究を発展することを期待したいが、その際、次の点をさらに追及して欲しい。(1)シラバスの問題。細氏はこの実践を総合科目である「英語コミュニケーションI」で行うことを想定しているようだが、総合科目で可能にするにはどのような創

意工夫が必要か、(2)「書き直し」で何を書き直させたか、その結果生徒の作文がどのように変わったか、(3)生徒の作文の評価の実際はどうであるか、などの点である。

## B. 実践部門・報告V

長 勝彦

### 中学生の英文読解における 再話の効果

【研究者：前田 宏美】

授業、校務、部活動の指導などの環境のもとで、大学院に籍を置いて英語教育を研究しながら、英検実践部門での研究は多忙極まる一年であったと推察する。

「中学生の英文読解における再話の効果」を研究目標と設定して授業実践に取り組み、多くの先行研究文献を参考にした実践研究の成果は、全国の中学校、高等学校の英語教師にとって大変参考になる。

特に「再話の機能」「筆記再生課題」「読解に関する動機づけ」に関しては、多くの参考文献を熟読して、指導活動に取り組んでいることは学問的に裏づけされた研究方法として素晴らしいと思う。

「中学生・高校生が英文読解における再話活動をする際」大いに参考となる実践研究である。

本研究は、大学院にて研究方法を身に付け、研究目標の設定、研究方法、データ処理方法、参考文献の活用など、どれをとっても素晴らしい。

## B. 実践部門・報告VI

吉田 研作

### 実践的な学術英語能力習得のための 大学ライティング教育の実践： TBLTのライティング教育への導入

【研究者：松谷 優花】

ライティングの指導に関する研究は色々あるが、TBLTを基に、ライティング指導のカリキュラムを提案したものはあまり見ない。従来のライティング指導は、例えば、日本の英訳から始まり、主に、細かい文法などの言語フォームの指導に重きが置かれてきた。また、その後の指導では、文法などの言語形式からparagraph writingのようなdiscourse構造に焦点が移っていった。その後は、様々なライティング(contrast, comparison, listing, cause & effectなど)の指導へと進み、process writingのように、内容をまず考え、アウトラインを作り、書き直しを経て最終的な作文を完成させるものへと発展していった。

新学習指導要領の「書くこと」の記載を見ると、まず、目標としては、「基本的な語句や文を用いて、情報や考え方、気持ちなどを論理性に注意して伝える文章を書くことができる」ようにし、それを実現するために、「書いた内容を読み合い、質疑応答をしたり、意見や感想を伝え合ったりする」ことが必要だとされている。つまり、ライティングは一人で黙々と取り組むものではなく、他の生徒と読み合いながらtaskとして完成させていくものなのである。

これを見ると、本稿の趣旨に近い考え方が示されていることが分かるだろう。本稿の内容は、もちろん、ニーズ分析に始まり、それに合わせたタスクの設定、作文の収集と分析、評価法の開発など、総合的な年間プログラムの開発を目標としているので、単に他の生徒と読み合う、という単純なものではない。

本稿は良く考えられているが、問題があるとすると、これが、アメリカの大学院生を対象とした上級者向けのものだということだろう。この提案がどこまで日本の環境に適用できるかについて

では疑問が残る。いずれにせよ、TBLTを用いたライティング指導カリキュラム開発という新しい試みとして意味があるだろう。

## B. 実践部門・報告VII

村木 英治

### 発信力・対話力の向上を目指した高大連携の英語授業プログラムの開発

【研究者：光田 怜太郎】

この実践研究では、英語を母国語と限らない大学の留学生を、高校の英語授業に招待し、前もって準備されたテーマを中心に各留学生と複数の日本人高校生グループとの英語をもちいたディスカッションなどの交流の場を年間5回ほど提供し、その体験の効果を自己評価や意識調査のアンケートを用いて探ろうとしている。それらの調査で測定された項目は、英語使用についての自己評価と、外国語を話すことや学ぶことへの意欲や必要性などの意識の変化に関連したものだった。そのような留学生を交えた実際的な会話を経験させることができた高校生の意識面で肯定的な効果を及ぼすことが期待されていたものの、数値ではその効果は明確に表れてこなかった。

この実践プログラムの期待された効果を実証できなかった原因について筆者は、このような授業に最適な授業方法についてのプランの不準備をあげている。私はむしろこの設定がリアルすぎることを指摘したい。留学生の英語のレベルやテーマについての興味の程度がコントロールされていない。各留学生が持つプログラムの意義や目的にconsensusがとられていない。たくさんのheterogeneousなfactorが詰まったprogramがhomogeneousな効果を生み出すことは期待したい。それは個人個人にとってuniqueでrealな体験なのだ。わたしが米国に留学した時の他の外国からの留学生仲間との交流は私にとって貴重な体験だった。日本語も英語も母国語ではない人たちとのcommunicationの必要性は日本ではすでに現実的になっている。Program参加者の自由記述の感想から各々多様な、しかしそれぞれに貴重な経験をしたという手ごたえが感じられる。このような貴重な個人的体験はけっして限られた項目で数値的に測ることができない豊かな教育的機会であったのではないのだろうか。

### C. 調査部門・報告 I

村木 英治

#### 語彙知識の多面性に基づく 語彙学習方略と語彙力の関係性： スピーキング能力の観点から

【研究者：江口 政貴】

確かに語彙知識は言語表現にとって中心的な役割を持っている。発話などの高度な語彙使用を支える語彙知識は、しかし下位構造をもつ多面的な知識体系である。筆者はこの多面性を「広さ」、「深さ」、「速さ」といったわかりやすい概念で説明する。この多面性をもつ語彙知識の学習方略も自ずと複雑となる。語彙学習方略は意図的と偶発的な学習との2つに大別されるが、具体的には様々なやり方がある。当然ながら1つの方略が複雑で多面的な語彙知識の習得のすべてのレベルで万能であるわけではない。筆者は「本研究の1つの目的は知識の多面性と語彙学習の複雑性を考え、より包括的に語彙学習方略と語彙知識の側面性の関係を明らかにすることである。」とまとめている。語彙知識測定に用いられたテストは5つを数えるほどだ。「包括的」という筆者の言葉にその意気込みが感じられる。さらに「本研究の2つ目の目的は、発話内の語彙使用という観点を加えて、語彙知識と学習方略の関係性を明らかにすることである。」と筆者はつけくわえる。発話における語彙の測定も複数の課題を設けるなど、江口氏はけっして手を抜かない。圧倒されるほどの語彙という研究テーマの重要さと複雑さについての筆者の熱のある説明についていくだけでかなりの知的な興奮を感じてしまった。筆者は「メタ認知」という概念を付け加えたいようだが、もちろんこれはチャレンジだ。この語彙使用、語彙知識、語彙学習方略という3層の複雑でダイナミックな関係をとらえるために重回帰モデルをこの論文で筆者は利用した。妥当な選択であるが、これだけの量の変数を注意深く集めた貴重なデータセットである。他の多変量分析などの方法で更なる分析をするだけの価値があるような気がする。それらの分析に耐えうる魅力的なデータである。

### C. 調査部門・報告 II

和田 稔

#### 小学校英語教材We Can!と 中学検定英語教科書の ライティング活動の分析

【研究者：中村 洋】

中村 洋氏の研究は新学習指導要領の小学校の「外国語科」の「書くこと」の領域に関する調査・研究である。具体的には、2018年度から小学校で使用されている英語教材のWe Can!の「書くこと」の活動を、①現行中学校検定英語教科書の「書くこと」の活動との比較、②CEFR-Jとの比較、③小学校教員へアンケート調査を通して行っている。調査の結果は、We Can!で扱われている書く活動は、内容的に難しいというものである。

中村氏が小学校における「書くこと」について調査・研究する着眼点は妥当であろう。なぜならば、小学校の「外国語科」における「書くこと」の指導をめぐりさまざまな意見があるからである。その上、そのような議論が錯綜する新学習指導要領の小学校の「外国語科」の検定教科書はまだ公表されていないので、当面は文部科学省作成の教材(教科書ではない)であるWe Can!を手掛かりに小学校の「外国語科」の「書くこと」の活動の実態を把握するしか方法が無いからである。中学校の英語教師はそのような安定しない状況において、新学習指導要領下における「書くこと」の指導の方向性を見定めたいとの強い意識に裏付けされた研究である。

この調査を機会に、さらに、小学校および中学校の新学習指導要領の「外国語科」の研究を深めて欲しい。一例を挙げれば、中村氏は、「言語活動とは、…コミュニケーションタスクの定義とほぼ同じである」と記述している。この記述と新学習指導要領の小学校・英語の「書くこと」の言語活動(の指導事項)のひとつである「ア 大文字、小文字を活字体で書くことができるようになる。また、語順を意識しながら音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を書き写すことができるようになる」との整合性はどのように解釈するのであろうか。検討すべき課題は多い。今後のますますの研究を期待したい。

## C. 調査部門・報告Ⅲ

小池 生夫

**教室における Paired oral test の  
診断的評価および学習者の受容に  
関する調査**

— 混合研究法を用いて —

【研究代表者：松村 香奈】

Paired oral test とは面接者と受験者が対話をする面接型のスピーキングテストではなくて英語の学習者同士が対話をを行うテスト形式である。その研究目的は本研究で用いた評価表の信頼性や教室での実行がどのくらい可能かを検証することである。また新形式の英語スピーキングテストおよび受験者の長所短所が提示される診断的フィードバックを学生がどのように受け入れ、認識したかをコメントシートとインタビューで質的に調査することであると研究者はいう。学生同士のペアの発話は個別に分析的評価がされ EBB ルーブリックを用い各観点で得点化した。また学生の個人属性の推測を行うクラスター分析を行いグループ分けの後、量的データと質的データを統合解釈する混合研究法を用いた。

Paired Oral は学生同士で大体同じ程度の英語力で会話を維持するところがよい。ケンブリッジ英語検定スピーキングテストがこの Paired Oral の形式で行われており、欧州言語共通参照枠でスピーキングの interaction の評価基準が示されている。一方受験者同士の年齢、性別、関係性などの相違があるなど困難を伴う要素がある。日本ではこの形式は一般的でない。本研究者は問題を調査した後、4つの研究課題を設定した。そのうち3つは量的研究で、1つは量的、質的研究の統合を必要とする混合研究である。研究課題には多相ラッシュモデル、一般化可能性理論、クラスター分析、テーマ分析を用いた。

結論と考察が最後に来るが、4段階に分類され、その性格が表示されるのが Paired Oral の特徴である。全体的に精密な分析がなされ、組織的に分析結果を表示した優れた分析である。

ただし、本報告書には、評価表の妥当性検証のために専門的な統計に基づく結果が含まれてお

り、難解な部分があるのはやむを得ない。一般に分析の手段などやさしく説明してもらうと教育現場の読者には理解しやすくなるだろう。

A 研究部門・報告Ⅰ・英語能力テストに関する研究

## Note-taking organizer を用いた 読み手の心的表象に基づいて — 読解測定法の提案 —

研究者:群馬県／前橋市立荒砥中学校 教諭 川島 葉月 (申請時:筑波大学大学院 在籍)

《研究助言者:吉田 研作》

### 概要

本研究はテキスト中の概念間の関係を図式的に描写したもの(Koops, van de Wiel, Ruiter, Crüts, & Kok, 2006)と定義されるグラフィックオーガナイザーを、読み解測定に用いる方法を検証した。読み手が読み解中に構築する心的表象に基づきテストを作成するため、調査1では、日本人英語学習者が英文読み解中に行うNote-takingを観察した。調査2では、Note-takingを基に、グラフィックオーガナイザー型テストを作成・実施し、テストの得点と読み解熟達度、テキスト理解度の関係性を考察した。また、グラフィックオーガナイザー型テストと多肢選択式テストの解答方略の違いについても分析した。

調査1の結果から、学習者はテキスト構造に応じたNote-takingをすることが示された。調査2では、読み解熟達度とテキストの筆記再生率が高い学習者ほどグラフィックオーガナイザー型テストで高得点を得ることが示された。また、アンケートの結果、グラフィックオーガナイザー型テストでは設問の影響を受けずに学習者の理解を測定できることなどが示唆された。

### 1

### はじめに

近年では、時代の流れとともに学習者に求められる能力は常に変化し、それに合わせてその能力を測定する方法も変化している。昨今の代表的

な例としては、文部科学省が現在実施している大学入試センター試験に代わり、大学入学共通テストを導入することを発表したことが挙げられる。中でも英語については、大学入学共通テストでは4技能評価を行うため、大学入学共通テストに合わせて民間事業による資格・検定試験を活用することも発表した。また他教科においても、国語と数学の一部においてこれまでのマークシート形式に加え、記述式の問題を実施するという方針も明らかにされている。このような大学入学共通テストの英語に関する変革の理由は「高等学校学習指導要領における英語教育の抜本改革を踏まえ、大学入学者選抜においても、「読む」「聞く」「話す」「書く」の4技能を適切に評価するため」(文部科学省, 2017)であるとされている。また、記述式の問題の追加については、「より思考力・判断力・表現力を重視した作問となるよう見直しを図る」(文部科学省, 2017)ためであるという主張がなされている。

大規模に実施される多くの実用試験において用いられてきた多肢選択式テストについては、第二言語習得研究の分野においてもその問題点が指摘されてきている。その最も大きな問題点は、受験者が当て推量で正解してしまう可能性を排除しきれないということである。つまり、当て推量で正解してしまうことにより、受験者の正確な能力を測定できていないことも考えられるのである。多肢選択式テスト時に行われるような当て推量をはじめとして、テスト時に受験者は様々な方略を使用してテストに解答している。この

ようなテストを研究対象とする分野においては、実際のテスト受験者がどのようにして解答にたどり着くかを明らかにするため、テストティキングストラテジーについて焦点を当てた研究も多くなされてきている(e.g., Phakiti, 2008)。

長年指摘されてきたこれまでのテスト方法の問題点や、現在進行中である変革の経緯を踏まえると、これまで行われてきた多肢選択式等の問題では問うことのできない、受験者の能力を問うことと可能にするようなテスト問題の必要性が打ち出されているように思われる。つまり、多肢選択式テストに代わって、受験者の英語力を総合的に測定することができるテスト方法の開発が求められているのである。そこで本研究では特に「読む」ことに焦点を当て、読み手が読解中に構築する理解の表象である、心的表象を書き出したNote-takingを活用する読解測定法を考案する。そして、読み手の英文読解時のNote-takingを参考に作成するグラフィックオーガナイザー型テストを検証・提案することを目的とする。

## 2 先行研究

### 2.1 読解モデル

読解は、言語学習において欠かせない要素である。学習者が英文を読解する際には、英文の内容を描写した表象が心の中に残るとされ、これは心的表象と呼ばれている。先行研究では、この心的表象は(a)表層的記憶、(b)命題的テキストベース、(c)状況モデルの3つの段階に分かれるとされている(van Dijk & Kintsch, 1983)。

心的表象の3段階について、詳細に述べる。表象的記憶とは、読解の最も初期の段階で、単語認知や統語分析などの言語的なレベルのものである。この表象によって、読み手はテキスト内の表現や統語的な関係を保持する。次に続くレベルは、命題的テキストベースと呼ばれるものである。この段階では、テキストの局所的なレベルであるミクロ構造とより全体的なレベルであるマクロ構造の2つのレベルによってテキストの意味的な構造を理解していく(Kintsch & van Dijk, 1978)。

命題間の意味によるネットワークを形成し、テキストの構造を命題のまとまりとして解釈するのである。心的表象の最終段階である状況モデルとは、テキストから得られる情報と読み手自身のもつ背景知識が統合されて構築されるものであり、最も豊かな表象であるとされている。したがって、状況モデルを構築するためには、読み手はテキストでは明示的に述べられていない命題や、テキスト内容に関連する一般的な知識にアクセスする必要があるとされている(Horiba, 2000)。読み手は読解中に上記のような心的表象を隨時構築しているのである。

### 2.2 グラフィックオーガナイザー研究の理論背景

グラフィックオーガナイザーとは、テキスト中の概念間の関係を図式的(graphical)に描写したものであり(Kools, van de Wiel, Ruiter, Crüts, & Kok, 2006)，英文読解時にテキスト内容の理解を補助したり、英文の理解を促進したりする効果があるとされている。このような図式(graphics)の効果について、Vekiri(2002)では、Information processing approachに基づいて3つの理論をレビューしている。

1つ目の理論はVisual argument hypothesisである。これは学習者が視覚的な表象から意味を抽出する際に使用するとされる知覚的な解釈プロセスに関するものである。視覚的な情報を処理することは、テキストを処理することよりも負荷が低いとされ、視覚的に表示することで複雑な内容などを伝える際に効果的であると指摘している。残り2つの理論はDual coding theoryとconjoint retention hypothesisである。これらの理論は視覚情報と言語情報の記憶の貯蔵に焦点を当てている。2つの理論では、視覚情報は言語情報とは別に長期記憶に保存されるため、テキストと同時に図を提示することが学習において効果的であるということが主張されている。

これらの理論的背景を基にして、グラフィックオーガナイザーとテキスト理解の関係について多くの研究がなされている。3つの理論はいずれかの理論を採用するべきであるなどという議論がなされるものではなく、並立的に存在する理論であるとVekiri(2002)では指摘されている。

またグラフィックオーガナイザーの形式には様々なものがあるが、その分類は研究によって異なっている。ここではいくつか例をあげる。Manoli & Papadopoulou(2012)では、Story Maps, Matrix, Semantics Maps, Concept Maps, Knowledge Maps, Tree Diagrams, Venn Diagrams の7つに分類している。Jiang & Grabe(2007)では、Definitions, Comparison-contrast, Cause-effect, Process and sequence, Problem-solution, Description and classification, Argument, For-against, Timeline の9つに分類している。Vekiri(2002)では、Diagrams, Maps, Graphs, Charts の4つに分類している。Loretta F(2008)では、KWL chart, history frames, word map, zooming in / out concepts, zooming in / out people, inquiry chart, venn diagram, column notes の8つに分類している。

このように、グラフィックオーガナイザーとは、幅広い枠組みで定義がなされ、様々な観点から検証がなされてきている。Jiang(2012)では談話構造への気づきが母語、第二言語(L2)のどちらにおいても重要であることを示しており、学習者のこのような能力を育成するためにグラフィックオーガナイザーの活用について検証することが重要視されている。

Ponce & Mayer(2014)では、大学生を対象に読解中にNote-takingを行う群とグラフィックオーガナイザーを作成する群を設け、両群の英文読解時及びNote-takingを行っている時間、グラフィックオーガナイザー作成時の視線の動きを比較した。結果から、Note-taking群ではlinear learning strategyが用いられており、テキストを最初から最後まで順番に読みすすめていく傾向が見られた。一方、グラフィックオーガナイザーを作成した群では、generative learning strategyが用いられており、テキスト内の情報同士のつながりを探しながら他方向に読む傾向が見られた。つまり、Note-taking実施時とグラフィックオーガナイザー作成時では使用されるプロセスが認知的に異なることが示された。グラフィックオーガナイザーの作成においては、テキストをより全体的に捉えるため、深く読解する可能性が示唆されているのである。

## 2.3 グラフィックオーガナイザーが 読解に与える影響

グラフィックオーガナイザーは、読解を補助するツールまたは読解を促進するツールとして多くの研究で検証されている。先行研究では、グラフィックオーガナイザーを読解時に活用することで、理解の程度が変化することや読解に使用するストラテジーが異なることが示されている。

母語話者を対象にした先行研究では、多くの研究でグラフィックオーガナイザーが読解を促進したことが示されている。Kools et al.(2006)では、46人の大学1年生を対象にグラフィックオーガナイザーありとなしの条件それぞれで読解を行わせ、その効果を選択式と自由記述式を含むアンケートにより測定した。結果からグラフィックオーガナイザーは英文理解に肯定的な影響を与えることが示された。したがって、グラフィックオーガナイザーを用いることで読解を促進することができる可能性が示された。Stull & Mayer(2007)では、学習者自身でグラフィックオーガナイザーを作成する場合(learning by doing)と完成されたグラフィックオーガナイザーを与えられる場合(learning by viewing)の比較を行った。そして、学習者は自分自身でグラフィックオーガナイザーを作成する場合により深く読解を行うことができるかということを検証した。調査においては、情報の転移と保持の比較を行った。大学生100名程度を対象に3つの実験を実施した結果、転移については既存のグラフィックオーガナイザーを与えられた群で大きな効果量が見られ、保持については有意差は見られなかった。この結果は認知負荷仮説とactivity theoryの2つの仮説から考察されている。自分でグラフィックオーガナイザーを作成するという比較的認知負荷の高いことを伴った際に、生成的な処理が妨げられたという点で認知負荷仮説とは一致している。しかし、GOを作成するという活動によって学習が進まなかった点ではactivity theoryとは一致しない。グラフィックオーガナイザーの存在自体は有意義ではあるものの、読み手が完全なものを作成するということは困難である可能性が示唆されている。

母語話者を対象にした先行研究では、グラフィックオーガナイザーは読解に肯定的な影

響を与えることが示されている一方で, EFL (English as a foreign language) 学習者や ESL (English as a second language) 学習者を対象にした研究ではグラフィックオーガナイザーが読解に与える効果について、検証結果が分かれている。また, L2学習者に対するグラフィックオーガナイザーの検証数の少なさを指摘している研究も多い(e.g., Jiang & Grabe, 2007)。特に, 学習者についてのグラフィックオーガナイザーの研究はそれを用いた読解指導プログラムの効果を検証しているものが中心である。Jiang (2012) では, 中国の大学に通う大学生340名を対象に discourse structure graphic organizers (DSGO) を使用した16週間の読解指導プログラムの効果を検証した。プログラムの前とプログラム直後7週間後に DSGO テストと TOEFL テストを実施し, その結果を比較した。結果から DSGO プログラムによって談話理解の成績が有意に向上し, その効果は遅延テストにおいても見られた。TOEFL によって測定される一般的な読解能力については直後テストで効果は見られたが, 遅延テストでは見られなかった。このことから DSGO プログラムによって談話理解能力が向上するということがいわれている。筆者は談話構造を理解することは母語においても L2においても重要であると指摘している。また, DSGO のような engaging なタスクは学習者をより深いレベルの情報処理に導くことができることも示唆している。日本人学習者を対象に検証を行った石井(2006) では, L2学習者は認知資源が限られており, テキストの内容を一貫して理解することが難しいと指摘している。そのため, 図表を提示することで, 言語処理の負担を軽減しテキスト記憶を高めること, 情報の統合を促進することを目的とした。実験では日本語学習者40名を図表提示群・未完成図表完成群・統制群の3つに分け, 読解後に筆記再生課題を用いて理解度を検証した。結果, 理解度が高い順に図表提示群, 未完成図表完成群, 統制群となった。このことから, 図表の提示がアイデアの構造化を促進したことが示されている。一方で, 図表完成タスクは, 言語の表層レベルの処理に終わる場合には理解を促進しないことが示された。つまり, 学習者の英文理解が低い場合には図表完成タスクは効果

を示さない可能性があることが結果から考察される。

上記のように EFL 学習者について, グラフィックオーガナイザーが必ずしも読解を助けるとは限らないとした研究もある。一方で, 読解に肯定的な影響を与えたことを報告している研究もある。読解に肯定的な影響を与えなかった場合であっても, グラフィックオーガナイザーによって学習者の読解時のストラテジー使用に変化が見られたことを示している研究もある。Praveen and Rajan (2013) では, グラフィックオーガナイザーを用いた指導の効果を検証している。指導前にグラフィックオーガナイザーとは何か, 効果的な使用法などを学習者に伝え, 様々なテキストに対して練習をした。学習者は自身でグラフィックオーガナイザーを作成し, グラフィックオーガナイザーの指導を行わず, 伝統的な指導方法を実施した統制群と指導前後のテスト得点が比較された。テストはメインアイデアを特定する問題・語彙の理解を問う問題・事実と意見を区別する問題・推論の問題の5種類を含んでいた。指導は2週間行われた。結果から, プレテストの点数に差はなかったため, 両群間に指導前の能力的な差はなかったことが証明された。ポストテストの結果から, 5項目すべてにおいて点数の向上が見られた。このことから, グラフィックオーガナイザーの使用によって, 方略的な読解能力が身につく可能性が示唆された。また, グラフィックオーガナイザーを導入することで, 自身で作成するという, 学習者が活発に読解に参加する機会を作ることができるとしている。これにより, 生徒の動機付けを高める可能性も期待されている。

## 2.4 本研究の目的

本研究の目的は, テキスト間の概念を全体的に捉え, テキスト理解を助ける効果があるとされているグラフィックオーガナイザーをテストに活用する方法を検証する。それにより, テストの選択肢や設問の影響を受けることなく, 学習者の読解力を最大限に引き出し, 測定することができるグラフィックオーガナイザー型のテストの導入を検討することを目指した。グラフィックオーガナイザー型のテストにより, 読み手が読解中に

構築する心的表象を言語化した上で産出することを促し、読み手がテキストから読み取った情報を最大限に測定することができるようなテストを提案する。調査1では、日本人英語学習者は読解中にどのような心的表象を構築しているか、どのようにテキストを捉えているかを調査するため、読解中の読み手のNote-takingの傾向を分析する。続く調査2では、調査1で日本人英語学習者が行ったNote-takingと先行研究によるグラフィックオーガナイザーの分類に基づいて作成したグラフィックオーガナイザー型テストを実際に実施・検証する。リサーチクエスチョン(RQs)は以下の通りである。

RQ1

日本人英語学習者が読解中に行うNote-takingにはどのような特徴が見られるか。

RQ2

日本人英語学習者のグラフィックオーガナイザー型テストの得点とL2読解熟達度、テキスト理解の程度にはどのような関係があるか。

RQ3

日本人英語学習者はグラフィックオーガナイザー型テスト解答時にどのような方略を用いるか。

3

## 調査1

### 3.1 調査1の目的

調査1の目的は、日本人英語学習者が読解中に行うNote-takingを行なうかを検証することである(RQ1)。具体的には様々なテキスト構造に応じてどのようなNote-takingを行うか、分類し、検討する。この傾向を分析することにより、

調査2におけるグラフィックオーガナイザー型テストの開発を目指す。

## 3.2 方法

### 3.2.1 協力者

協力者は国立大学に通う日本人大学生・大学院生22名であった。協力者の専攻は多岐にわたり(数学、教育、理工学、体育、国際学など)、協力者のもつ背景知識に偏りはなかった。全員が日本で6年以上の英語教育を受けていた。

### 3.2.2 マテリアル

読解用のテキストはKawashima(2019)で使用された、大学生レベルの英語教科書から選出されたマテリアルを4つ利用した。表1に示すように、各テキストの読みやすさ、単語数、文の数などが調整されており、4つのテキストの読みやすさは同程度とされている。この4つのテキストそれぞれの右側に新たに余白を設け、その余白を使用して本研究の協力者はNote-takingを行った。テキストの例を表2に示す。

### 3.2.3 手順

調査は個別に実施し、実施時間は60分程度であった。協力者は、テキスト読解後にその内容について話す再話課題があることを伝えられた。再話課題に備えて、テキストの右側に設けられた余白を使って読んだ内容を整理し、準備するよう指示された。再話課題とは、読んだテキストの内容を知らない相手に話して伝える課題であり、テキストの内容を学習者が再構築して話すため、テキストの統合的な理解が促進されると示されている(Kai, 2009)。よって、調査1においては協力者がテキスト全体を統合的に理解し、その上でテキスト全体をより図式的に捉えることができ

■表1: 読解テキストの読みやすさ

テキスト名	語数	文数	FKGL
Learning from Nature	203	11	9.0
Moth or Butterflies?	202	10	9.0
A Mouse that Changed His Life	199	12	9.0
Sales Talk	182	14	9.5

注. FKGL: Flesch-Kincaid Grade Levels

■表2: 読解テキストの例

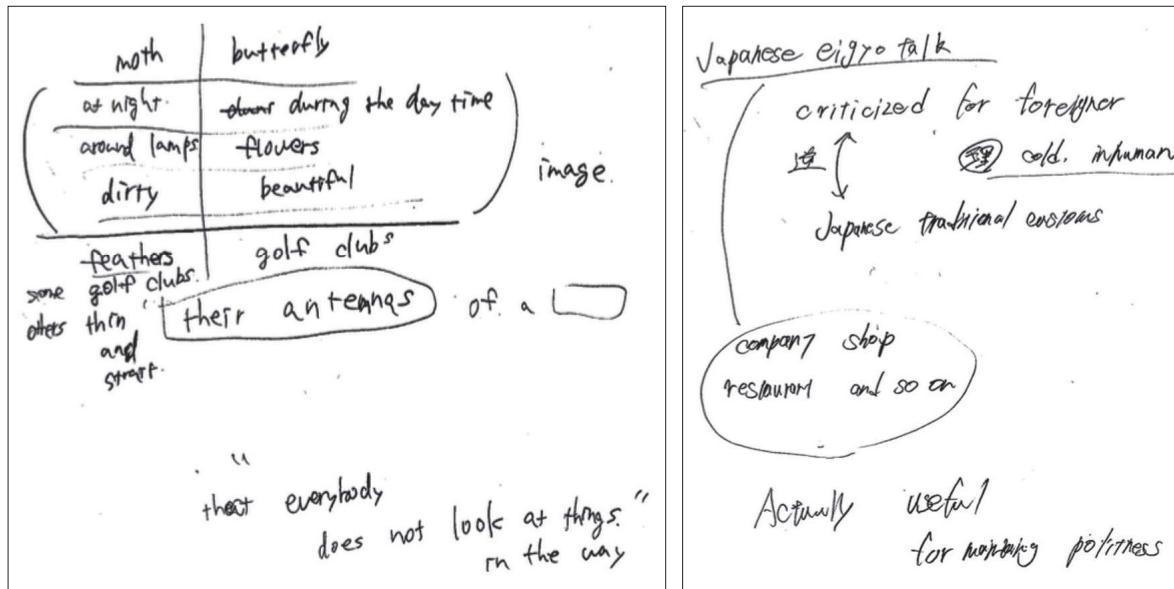
Learning from Nature
<p>The 500 Series Shinkansen is a very stylish train and there is a practical reason for the design of the front. The train made a loud noise when it entered tunnels at high speed, but the designers worked hard to find a solution for reducing this noise.</p> <p>One of the solutions was to make the nose of the train very long like a kingfisher's beak. The kingfisher is a bird that is very good at diving into the water and catching fish, therefore the shape of its beak enables it to dive with very little resistance to water. Similarly, the nose of the train acts like a kingfisher's beak to reduce the air resistance that causes noise in tunnels.</p> <p>There are many other products that have been created by studying living creatures. In Africa there is an ecofriendly air-conditioning system. The buildings with this system have specially designed chimneys, and windows with hoods. When wind blows, these chimneys and windows let out hot air from inside the building. Also, the walls are made with different thicknesses to absorb heat during the daytime, which they let out in the evening. This system imitates the natural ventilation system of a mound made by white ants.</p>

るよう、再話課題の指示を与えた。協力者は読解後に再話を行った。協力者が読解中にどのような心的表象を構築したか、Note-takingを通してより図式的に明らかにするため、余白には完全な文の形でメモを取ることは禁止し、キーワードや図を用いてNote-takingを行うように指示した。余白を使ったNote-takingを行う時間を含めたテキスト読解の時間は6分間とした。再話課題は時間制限なしで行った。

### 3.3 結果と考察

調査1では協力者が読解中に作成したNote-takingの傾向を分析し、考察する。テキストの右側に設けられた余白に、読解中にキーワードや図を用いてNote-takingを行うよう指示した結果、22名の協力者のうち18名(81.8%)の協力者がテキスト内容を図に表し、テキスト構造を整理していた。テキストA(Learning from nature)を図式化していた協力者は、テキスト内容を事例

別に分けて記述していた。テキストB(Moth or Butterfly?)を図式化していた協力者は、蝶と蛾の違いについて対比しながら記述していた。テキストC(A Mouse that changed his life)を図式化していた協力者は、主人公の生涯について時系列に並べて記述していた。テキストD(Sales Talk)を図式化していた協力者は、Sales Talkとはどういうものなのかということを記述した上で、その見方について流れに沿って記述していた。図式化をする際には、キーワードに丸をつけて分類する、キーワード同士を矢印でつなぐ、アウトラインのように箇条書きにしてまとめるなどの様々な手法が使用されていた。図1には、実際の協力者が行った図によるNote-takingの例を示す。



■図1: 実際の協力者のNote-takingの例 (左: Moth or Butterfly?, 右: Sales Talk)

これらのNote-takingのタイプはグラフィックオーガナイザーのタイプを分類した先行研究であるJiang and Grabe(2007)やPraveen and Rajan(2013)の分類に基づいて考えることができる。実際に協力者が行ったNote-takingと4つのテキストの構造を考え、各テキストに適したグラフィックオーガナイザーのタイプについて考えていく。分類は、著者と別の評価者1名の計2名で行った。

はじめにテキストAについては、テキスト全体のメインテーマのもとで、2つの事例が挙げられている。2つの事例にどのような共通点があり、それがテキスト全体のテーマであることに気づくことができるかということが重要である。グラフィックオーガナイザーのタイプとしてはMain Idea & Supporting Detailsに当てはまると考えられる。

テキストBについては、蝶と蛾の違いについて比較しながら述べていくものの、世界ではそのような違いを重視しない国もあり、ものの見方は様々であるという結論を述べている。グラフィックオーガナイザーのタイプとしてはComparison-contrastに当てはまるが、結論として述べられていることを理解することも重要である。

テキストCについては、主人公がどのような経緯でキャラクターを作成するまでに至ったかが記述されており、様々な転機が重なり最終的に協働者とともにキャラクターを作成した流れが描

かれている。グラフィックオーガナイザーのタイプとしてはTimelineに当てはまり、基本的にはテキストに記述されている流れで理解していくことが必要となる。

最後に、テキストDについては、日本で見られる営業トークというものがどのようなもので、外国人からはどのように受け取られるかということと対比しながら、日本での受け継がれ方を述べたものである。テキストの要所要所でSales Talkとはどのようなものかを述べている。このため、グラフィックオーガナイザーのタイプとしてはDefinitionと、それに加えて日本では認められているものが、外国人にとっては批判されるというようなFor-againstを表す部分によって構成されていると考えられる。

4つのテキストについて、以上のような分類をすることができる。この分類と実際の協力者の作成したNote-takingを見ると、学習者も読解中にテキスト構造を捉えながら読み進めることができていることがわかる。

### 3.4 調査1のまとめ

調査1では、日本人英語学習者が読解中にテキスト内容をどのように理解し、形にするか調査した。結果から、テキストに応じてまとめ方は異なっており、各テキストの構造によって多くの協力者

が似た傾向の図式を構築することが明らかになった。また、本研究で用いたテキストによって作成される図式は、先行研究で行われている分類にそれぞれ該当することが示されている。これにより調査2のグラフィックオーガナイザー型テストの作成につなげることができる。協力者は矢印やキーワード、枠で囲むなどの方法を使用して、テキスト内容を全体として捉えていた。これらのNote-takingは学習者の理解の状態を反映していると言えるだろう。

学習者がNote-takingにより作成した図式を活用して、調査2ではテキスト内容を図式化したものであるグラフィックオーガナイザーについて、穴埋め形式で回答していくグラフィックオーガナイザー型テストを作成する。このテストを日本人英語学習者に対して実施し、学習者のL2読解熟達度及びテキストの理解の程度をどの程度反映しているかを検証する。

## 4 調査2

### 4.1 調査2の目的

調査2の目的は、グラフィックオーガナイザータイプテストの利用可能性を検証することである(RQ2)。実際に作成したグラフィックオーガナイザー型テストを実施し、その結果が学習者の読解熟達度及びテキスト理解とどのような関係をもつか分析、考察する。また、グラフィックオーガナイザー型テストと多肢選択式テストの解答時に、学習者がそれぞれどのような方略を用いるか、アンケート調査により傾向を分析する(RQ3)。

### 4.2 方法

#### 4.2.1 協力者

協力者は国立大学に通う日本人大学生・大学院生24名であった(全ての協力者が調査1の協力者とは異なる。1名の協力者が海外に長期滞在経験があったため、分析の対象から除外した。)。調査1と同様、協力者の専攻は多岐にわたっていた(理工学、社会学、体育、教育など)。全員が日本で6

年以上の英語教育を受けていた。

#### 4.2.2 マテリアル

調査2では、以下の4つのマテリアルを使用し、検証を行った。

- (1) L2読解熟達度テスト：協力者のL2読解熟達度を測定するために、英検の長文読解問題(多肢選択式)を使用した全28問のL2読解熟達度テストを実施した。問題は過去の英検で出題された2級、準1級の長文問題から選出した。テストの信頼性を示すCronbach  $\alpha$  は  $\alpha = .88$  であり、高い信頼性が確保された。
- (2) グラフィックオーガナイザー型テスト(資料1参照)：読解するテキストは調査1と同様の4テキストであった。調査1の結果及び先行研究のグラフィックオーガナイザーの分類(Jiang & Grabe, 2007; Praveen & Rajan, 2013)に基づき、4つのテキストに関するグラフィックオーガナイザーを作成し、テストとして使用した。テキストAはMain Idea & Supporting Details、テキストBはComparison-contrastタイプ、テキストCはTimeline、テキストDはDefinitionsとFor-againstを融合した形として作成した。

グラフィックオーガナイザー型テストについては、著者の他に英語教育を専攻する大学院生2名を加えた3名で作成し、主観性を排除するようにした。作成したグラフィックオーガナイザーをテキストの下部に提示し、協力者は読解中にグラフィックオーガナイザーを完成させた。

- (3) 筆記再生課題：協力者がテキストをどの程度理解していたかを測定するために、先行研究(石井, 2006)にならい、読解後にテキスト内容について覚えていることを全て書き出す筆記再生課題を実施した。協力者は、単語ではなくなるべく文章の形で書くよう求められた。4つのテキストについて筆記再生を実施したため、各テキストのタイトルを手がかりとして提示した。

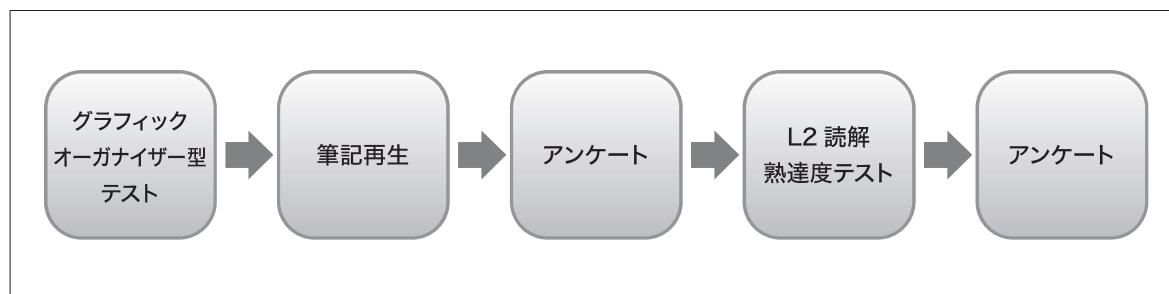
- (4) 読解方略に関するアンケート(資料2参照)：グラフィックオーガナイザー型テストと多肢選択式テスト(ここでは読解熟達度テストと

する)の解答時に協力者が使用するストラテジーが異なるか検証するため、テストテーキングストラテジーに関する先行研究(Phakiti, 2008)及び読解ストラテジーに関する先行研究(Kai, 2011)から26項目のアンケートを引用し、作成した。協力者は6段階の選択式で回答した。26項目のうち2項目については、選択式に加えて自由記述式でも回答するよう指示した。

#### 4.2.3 手順

調査は個別に実施した。所要時間は100~120分であった。手順については以下の図2に示す通りである。はじめに、調査の概要と手順について説明し、グラフィックオーガナイザー型テストを実施した。協力者には4つのテキストをそれぞれ印刷したテストを冊子にして渡した。解答前に、

各テキストにおいては当該テキストの内容を図式化した枠が設けられており、その枠の空欄に情報を埋める課題があることを説明した。また、最大限のパフォーマンスを引き出すために、読みとれた情報をできるだけ多く書き出すこと、回答は母語(日本語)で行うことを指示した。テストは25分間で実施した。その後、筆記再生課題を実施し、協力者は4つのテキストのタイトルをヒントに、内容について覚えていることを全て母語(日本語)で書きだした。次に、協力者ははじめに行ったグラフィックオーガナイザー型テストにどのように取り組んだか、アンケートに回答した。その後5分間の休憩を挟み、30分間のL2読解熟達度テストを実施した。最後にL2読解熟達度テストにどのように取り組んだか、アンケートに回答した。



■図2: 調査2の手順

#### 4.2.4 採点

##### (1)L2読解熟達度テスト

1問1点の28点満点で採点した。その後、テストの信頼性係数を算出した。

##### (2)グラフィックオーガナイザー型テスト

はじめに、英語教育を専攻する大学院生2名と筆者でテストの模範解答を作成した。採点においては、グラフィックオーガナイザー型テストの各マスに入るべき情報が書けていたかどうかにより部分点を与え、合計する方法で採点した。形式各テキスト13点、合計52点満点で採点した。

##### (3)筆記再生

採点に際して Ikeno (1996) の基準により、2名の評価者により4つのテキストをそれぞれ Idea Unit(IU) に分割した。採点については、協力者の行った筆記再生の中で各IUの約3分

の2以上の情報が再生されていた場合には1点を与え、再生されていなかった場合には点を与えなかった。まず、全協力者のうち30%分の解答を2名の採点者で採点した(一致率: 84.26%)。次に、不一致点を協議して採点基準を確認し、採点基準を明確化したのち、一定の採点の信頼性は確保されたと判断した。残りの協力者の筆記再生の採点は評価者1名で行った。

#### 4.2.5 分析

各協力者のグラフィックオーガナイザー型テストの得点、筆記再生課題の再生率、L2読解熟達度テストの点数の3種類の得点について、それぞれの間に関係性があるか、ピアソンの相関係数により分析を行った。アンケートの結果については、グラフィックオーガナイザー型テストと、L2読

解熟達度テスト(多肢選択式テスト)それぞれの解答のあとに行ったアンケートを比較した。この2つの協力者のテストに対する捉え方、取り組み方(テストテーキングストラテジー)がどのように異なっていたかを、アンケートの記述統計から考察した。相関分析における統計処理は全て統計ソフト(spss)を用いて行った。

## 4.3 結果と考察

### 4.3.1 L2読解熟達度テスト

L2読解熟達度テストについて、信頼性係数を算出した。信頼性係数を示す Cronbach  $\alpha$  は  $\alpha = .88$  であった。このことから、L2読解熟達度テストの信頼性は十分確保されていたと言える。以下の表3にL2読解熟達度テストの得点の記述統計を示す。

■表3: L2読解熟達度テストの得点の記述統計

<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>	$\alpha$
23	16.83	4.58	24	5	.88

### 4.3.2 グラフィックオーガナイザー型テスト

協力者23名のグラフィックオーガナイザー型テストの得点の記述統計は、以下の表4に示す通りである。得点については、4つのテキストそれ

ぞのテスト得点を合計し、その得点をそれぞれの協力者についてのグラフィックオーガナイザー型テストの全体得点とした(満点は52点)。

■表4: グラフィックオーガナイザー型テストの得点の記述統計

<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>
23	28.87	5.69	36	15

### 4.3.3 筆記再生課題

協力者23名の筆記再生課題の再生率についての記述統計は以下の表5の通りである。再生率については4つのテキストそれぞれの再生率を算出

した後に、それぞれの協力者の1テキストあたりの平均再生率を求めた。

■表5: 筆記再生課題の再生率の記述統計

<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>
23	33.13	10.14	50.17	11.5

### 4.3.4 各テスト間の相関関係

L2読解熟達度テスト、グラフィックオーガナイザー型テスト、筆記再生課題の3つの課題の得点(筆記再生については再生率)の間の相関関係についてピアソンの相関分析によって検証した。相関分析の結果は表6に示す通りである。

分析結果から、L2読解熟達度テストの得点とグラフィックオーガナイザー型テストの得点の間に強い正の相関( $r = .739$ )、L2読解熟達度テストの得点と筆記再生課題の再生率の間に中程度の正の相関( $r = .604$ )、グラフィックオーガナイ

ザー型テストの得点と筆記再生課題の再生率の間に中程度の正の相関( $r = .651$ )が見られることが明らかになった。つまり、読解熟達度が高い学習者ほどグラフィックオーガナイザー型テストの得点及び筆記再生率が高いこと、グラフィックオーガナイザー型テストの得点が高い協力者は筆記再生率も高いことを示す結果となった。

特に、グラフィックオーガナイザー型テストの得点とL2熟達度テストの得点、筆記再生課題の再生率の間の関係性について考察する。結果から次のような傾向が明らかになった。

(1) L2読解熟達度テストの得点とグラフィックオーガナイザー型テストの得点は強い正の相関を示す。

(2) 筆記再生課題の再生率とグラフィックオーガナイザー型テストの得点は中程度の正の相関を示す。

つまり、グラフィックオーガナイザー型テストにおいてはL2読解熟達度が高い学習者ほど、また、テキストの内容理解ができている学習者ほど、高い得点を得ることができると可能性があると結果から示された。特に、筆記再生課題の再生率との相関は中程度であった一方で、L2読解熟達度テストの得点とは強い相関であったことには注目したい。このことから、グラフィックオーガナイザー型テストを実施することで、各テキストそのものの理解以上に学習者のL2読解熟達度を測定することができるという可能性も考えられる。

グラフィックオーガナイザー型テストの得点が学習者のL2読解熟達度と特に強い相関を示

していたという結果については、グラフィックオーガナイザーの特徴によって得られた結果であることが考えられる。日本人英語学習者を対象に図表完成タスクの効果の検証を行った石井(2006)では、学習者の英文理解のレベルが表層レベルである場合には、図表完成タスクによってその理解は促進されないことが指摘されている。表層レベルの理解とは、英文の内容をテキスト全体として捉えることができず、部分的な理解や言語的・統語的な理解に過ぎない段階である。本研究の協力者のうちL2読解熟達度の低い学習者についてもテキスト理解が表層レベルに過ぎず、グラフィックオーガナイザーを用いたテキスト理解は行われなかった可能性が予想される。よってL2読解熟達度が低い学習者ほどグラフィックオーガナイザー型テストの得点が低く、L2読解熟達度が高い学習者ほど高い得点を取ることができたことが考えられる。

■表6: L2読解熟達度テストの得点、グラフィックオーガナイザー型テストの得点、筆記再生の再生率の相関分析の結果と記述統計 (N=23)

	1	2	3
1. L2読解熟達度テスト	—		
2. グラフィックオーガナイザー型テスト	.739**	—	
3. 筆記再生	.604**	.651**	—
<i>M</i>	16.83	28.87	33.13
<i>SD</i>	4.58	5.69	10.14

注. \*\*p < .001

#### 4.3.5 読解方略に関するアンケート

グラフィックオーガナイザー型テスト、L2読解熟達度テスト(多肢選択式テスト)の実施後にそれぞれ行ったアンケートの結果から、各テストに対する学習者の解答方略などについて明らかになった傾向を考察する。アンケートの各項目の記述統計の比較については表7に示す通りである。

テスト間で評定値に大きな差が見られた項目は、項目9、項目16、項目23であった。項目9は「テキスト内で筆者が何を意味しているか、何を言おうとしているか、分析した」という項目である。この項目の評定値はグラフィックオーガナイザー型テストで高くなっていた。よって、グラフィッ

クオーガナイザー型テスト解答時には、読み手はテキスト内の筆者の考えを読み取ることを考え、より深い読解が行われた可能性がある。先行研究では、グラフィックオーガナイザーのような学習者を惹きつけるようなタスクでは、学習者をより深い理解に導くことができることが指摘されている(Jiang, 2012)。このように、本研究でも学習者はテキストをより積極的に読解しながら深い理解に到達することができた可能性が考えられる。項目16は「このリーディングテストに解答している中で、心配したり、緊張したり、モチベーションが上がらなかつた時に気づいていた」という項目である。この項目の評定値はグラフィックオーガナイザー型テストにおいて低くなっている。

いた。先行研究ではグラフィックオーガナイザーの作成は、学習者が楽しんで取り組むことができ、動機付けが向上する可能性が期待されている(Praveen & Rajan, 2013)。多肢選択式テストに比べて学習者が楽しんで取り組むことができる可能性もうかがわれる。項目23は「読解中にテキストの情報を心の中で組み立てた」という項目である。この項目の評定値はグラフィックオーガナイザー型テストにおいて高くなっていた。テキスト構造を図式化したものであり、談話構造を描くことを必要とするグラフィックオーガナイザーの作成においては、学習者自身がよりテキスト構造に注意を向ける必要がある。そのことか

らこのような結果が得られたことが考えられる。

選択式に加えて自由記述式を設けていた項目1、項目3の結果を見ると、テストのタイプにより学習者が異なる解答方略を使用している傾向が示された。項目1は「このリーディングテストを始める前に、何をするか計画を立てた。」という項目に対して、実際にどのように解答したかを問うた。項目3は「リーディングテストを完了するために必要な手順を考えた。」という項目に対して具体的にどのような手順で行ったかを問うた。協力者の解答結果を見ると、グラフィックオーガナイザー型テスト実施後のアンケートにおいては、項目1・項目3合計で7名(30.4%)の協力者が問

■表7: 読解方略に関するアンケート記述統計 (N=23)

	グラフィックオーガナイザー型テスト		L2 読解熟達度テスト	
	M	SD	M	SD
Q1	3.61	1.31	4.22	1.50
Q2	4.22	1.44	4.13	1.39
Q3	3.57	0.88	4.43	1.38
Q4	5.00	0.88	4.39	1.24
Q5	4.09	1.14	3.87	1.12
Q6	3.61	1.79	3.00	1.69
Q7	5.22	1.10	4.83	0.96
Q8	4.22	1.38	3.70	1.49
Q9	4.74	1.33	3.96	1.30
Q10	3.91	1.28	3.17	1.13
Q11	4.74	1.42	4.26	1.54
Q12	4.04	1.33	3.57	1.21
Q13	3.35	1.86	2.87	1.60
Q14	5.04	0.91	5.22	1.02
Q15	4.39	1.09	4.22	1.21
Q16	3.61	1.63	4.61	1.37
Q17	4.17	1.43	4.35	1.31
Q18	4.26	1.07	4.91	0.88
Q19	4.09	1.10	4.22	1.50
Q20	3.61	1.21	4.00	0.98
Q21	4.26	1.33	3.96	1.27
Q22	4.74	1.11	3.96	1.40
Q23	4.57	1.01	3.78	1.44
Q24	5.13	0.68	4.43	1.10
Q25	3.43	1.56	3.13	1.42
Q26	4.48	1.47	4.30	1.54

題に取り組む前にテキストを読んだと回答したが、先に図を見てから回答すると答えた協力者も5名(21.7%)見られた。それに対して、顕著な傾向が見られたのはL2読解熟達度(多肢選択式テスト)であった。L2読解熟達度テスト実施後のアンケートにおいては、項目1・項目3の合計で15名(65.2%)の協力者が選択肢(または問題文)を先に読んでからテキストを読み始めたと解答した。評定値でも比較的大きな差が見られたことから、多くの協力者が意識して設問を先に確認していたことがうかがえる。

このことから、多肢選択式テストでは設問を読んでからテキストを読み始める学習者が多い可能性が高いことが示された。これは、テスト受験者のテキスト読解が設間に依存していること、設問の影響を大きく受けていることを示しているのかもしれない。一方で、グラフィックオーガナイザー型テストにおいては図を見る前に自身でテキストを読解しようとする協力者が比較的多く、設間に依存せずに学習者の理解を引き出すことができる可能性がある。また、グラフィックオーガナイザー型テストにおいては、少数ではあるものの2名(17.4%)の協力者が接続詞に印をつけて読んだと回答しており、テキストの構造に気を配って読解を進めていたことがうかがえる。先行研究では、グラフィックオーガナイザーの作成時にはテキストと関わりながら作成することが必要である(Praveen & Rajan, 2013)と言われており、設問などが存在しないためテキストを深く読むことが可能になったと考えられる。そのため、問題に依存せずに学習者の理解を測定する可能性が高い。一方で、グラフィックオーガナイザーの作成にはトレーニングが必要であること、与えられたオーガナイザーが学習者自身が構築したイメージと異なる場合には、読解を阻害する可能性があることには注意が必要である。

#### 4.4 調査2のまとめ

調査2では、調査1の協力者である日本人英語学習者によって行われたNote-takingの結果及び先行研究のグラフィックオーガナイザーの分類を基にしたグラフィックオーガナイザー型テストを作成した。そして、実際に日本人英語学習

者を対象にそのテストを実施し、受験者のグラフィックオーガナイザー型テストの成績がL2読解熟達度及び各テキストの理解度とのような関係性をもつか検証した。結果から、グラフィックオーガナイザー型テストの成績は協力者のL2読解熟達度テストと強い相関を示しており、読解の熟達した学習者ほどグラフィックオーガナイザー型テストで高い成績をとることが示された。また、筆記再生率とも中程度の相関を示しており、内容理解度も反映していることが示された。特に読解熟達度と強い相関を示していたことから、グラフィックオーガナイザー型テストのようなテキストの全体的理解を測定するテストでは、当該テキストそのものの理解というよりもむしろ、テキストを包括的に捉え、内容を理解するというようなリーディング能力そのものが直接反映される可能性があることがわかった。

また、アンケートの結果から、テスト時のテキスト読解の方法について多肢選択式テストとグラフィックオーガナイザー型テストでは異なる傾向が示された。多肢選択式テストでは多くの受験者が、設問を先に確認してから、本文の該当箇所を探すように読解しており、読解が設間に依存した形で行われていた。それに比べるとグラフィックオーガナイザー型テストの場合には、先に図式を見る受験者は少なく、テキストを先に全て読む受験者が多かった。したがって、多肢選択式テストのような一般的な問題に比べてグラフィックオーガナイザー型テストでは、設問内容に依存せずに学習者の純粋なテキスト理解の能力を引き出す可能性が示された。また、グラフィックオーガナイザー型テストでは学習者のテストに対するモチベーションを上げる可能性が示唆された。

## 5

### 結論と今後の課題

本研究では、学習者が行うNote-takingを基にしてグラフィックオーガナイザー型テストを作成し、これによって読解を測定する方法を2つの調査により検証した。本研究から得られた結果は次のようにまとめられる。

まず、調査1では、日本人英語学習者が英文読解中にどのようなNote-takingを行うか検証した。結果から、多くの学習者が矢印や図式などを用いてテキスト内容を簡潔にまとめる傾向があることが示された。また、全体的に見るとそのNote-takingの多くが、先行研究で提示されているグラフィックオーガナイザーのような、実際のテキスト構造に合致した形式を用いて行われていた。

これを基にして、調査2ではグラフィックオーガナイザー型テストを作成・実施し、その得点と学習者のL2読解熟達度、テキスト理解にどの程度相関が見られるかを検証した。結果から、グラフィックオーガナイザー型テストの得点とL2読解熟達度テストの間に強い正の相関が見られること、グラフィックオーガナイザー型テストの得点と筆記再生課題の再生率に中程度の正の相関が見られることが示唆された。加えて、調査2ではグラフィックオーガナイザー型テスト解答時に学習者が用いる方略と一般的な多肢選択式テスト解答時に学習者が用いる方略(テストテーリングストラテジー)をアンケート調査により比較した。主要な結果としては、多肢選択式テストでは設問を確認してからテキスト読解に取り組む学習者が多く、グラフィックオーガナイザー型テストでは、テキスト読解から始める学習者が多かったことが挙げられる。このことから、多肢選択式テストでは、学習者の能力の測定は選択肢によって大きな影響を受けていることが予想される。一方で、グラフィックオーガナイザー型テストでは、設問の影響を大きく受けることはなく読解力を測定することができるようになると考えられる。また、グラフィックオーガナイザー型テストではより積極的にテキストと関わることで、学習者の深い理解を引き出す可能性や、テストに対する動機付けを高めることができる可能性も示唆された。

2つの調査の結果から、本研究では大きく2つのことを示すことができた。1つはグラフィックオーガナイザー型テストによって学習者の読解熟達度を測定する可能性である。もう1つは、グラフィックオーガナイザー型テストにおいては、多肢選択式テストに比べてテキストをより深く読解することを促し、受験者の読解力を設問の影響を受けることなく測定可能になるということである。

最後に、本研究の限界点と今後の課題を述べる。本研究では、複数の作成者によりグラフィックオーガナイザー型テストを作成・検討したが、テストの妥当性等の検証まで行うことはできなかった。より妥当性の高い、優れたテストを実施するためには、本研究で検証したグラフィックオーガナイザー型テストの妥当性について検討していく必要がある。また、本研究のもう1つの限界点は、協力者の数が限られていたことである。今後はより多くの協力者、また広い層の協力者に対してグラフィックオーガナイザー型テストの有用性を検証していく必要があるだろう。なお、今後の研究としては、枠組みを与えずにテキスト内容を図式化することを課すテストの検証などが考えられる。その時代に求められる能力を測定することができるテスト方法の検証は、今後多くの分野において引き続き行われていくであろう。

### 謝辞

本研究を実施する貴重な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みなさま、ならびに選考委員の先生方にこの場をお借りして心より御礼申し上げます。中でも、研究助言者の吉田研作先生には温かいご助言と有益なご指導をいただき、感謝申し上げます。また、筑波大学大学院の卯城祐司先生には、本研究の立案・調査の実施・報告書の執筆まで数多くのご指導やお言葉をいただきました。心より御礼申し上げます。また、同研究室の先輩方・同期・後輩のみなさまにも多くの面でお力添えをいただきました。深く感謝申し上げます。最後になりますが、本調査の実施にご協力いただきましたみなさまに心より感謝申し上げます。

## 参考文献 (\*は引用文献) .....

- \* 石井怜子. (2006). 図表の呈示及び完成が第二言語学習者の説明文読解に及ぼす影響. *教育心理学研究*, 54, 498-508.
- \* 旺文社 (編). (2013).「英検2級過去6回全問題集」. 東京: 大日本印刷.
- \* 旺文社 (編). (2015).「英検2級過去6回全問題集」. 東京: 大日本印刷.
- \* 旺文社 (編). (2013).「英検準1級過去6回全問題集」. 東京: 大日本印刷
- \* 旺文社 (編). (2015).「英検準1級過去6回全問題集」. 東京: 大日本印刷
- \* 旺文社 (編). (2017).「英検準1級過去6回全問題集」. 東京: 大日本印刷
- \* 文部科学省 (2017).「大学入学共通テスト実施方針」.
- \* Horiba, Y. (2000). Reader control in reading: Effects of language competence, text type, and task. *Discourse Processes*, 29, 223-267.
- \* Ikeno, O. (1996). The effects of text-structure-guiding questions on comprehension of texts with varying linguistic difficulties. *JACET Bulletin*, 27, 51-68.
- \* Jiang, X. (2012). Effects of discourse structure graphic organizers on EFL reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 24, 84-105.
- \* Jiang, X., & Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues. *Reading in a foreign language*, 19, 34-55.
- \* Kai, A. (2009). Achieving Global Coherence Through Retelling. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 20, 41-50.
- \* Kai, A. (2011). Comparison of two post-reading tasks: Retelling vs. recall. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 22, 249-264.
- \* Kawashima, H. (2019). Effects of Pre-Task Planning on Speaking Anxiety of Japanese EFL Learners. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 30, 145-160.
- \* Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- \* Kools, M., van de Wiel, M. W., Ruiter, R. A., Crûts, A., & Kok, G. (2006). The effect of graphic organizers on subjective and objective comprehension of a health education text. *Health Education & Behavior*, 33, 760-772.
- \* Li, L. F. (2008). The Image of Daniel: An Ancient Graphic Organizer. *Journal of Research on Christian Education*, 17, 217-224.
- \* Manoli, P., & Papadopoulou, M. (2012). Graphic organizers as a reading strategy: Research findings and issues. *Creative education*, 3, 348-356.
- \* Phakiti, A. (2008). Construct validation of Bachman and Palmer's (1996) strategic competence model over time in EFL reading tests. *Language testing*, 25, 237-272.
- \* Ponce, H. R., & Mayer, R. E. (2014). Qualitatively different cognitive processing during online reading primed by different study activities. *Computers in human behavior*, 30, 121-130.
- \* Praveen, S. D., & Rajan, P. (2013). Using Graphic Organizers to Improve Reading Comprehension Skills for the Middle School ESL Students. *English Language Teaching*, 6, 155-170.
- \* Stull, A. T., & Mayer, R. E. (2007). Learning by doing versus learning by viewing: Three experimental comparisons of learner-generated versus author-provided graphic organizers. *Journal of educational psychology*, 99, 808-820.
- \* van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension (pp. 11-12). New York, NY: Academic Press.
- \* Vekiri, I. (2002). What is the value of graphical displays in learning?. *Educational psychology review*, 14, 261-312.

資料1：調査2で用いたグラフィックオーガナイザー型テストの例.....

**Moth or Butterfly?**

How would you tell the difference between a moth and a butterfly? You may say that moths fly at night around lamps, while butterflies fly around flowers during the day time. If you are Japanese, you are likely to say, "butterflies are beautiful, but moths are dirty."

Actually, the best way to distinguish the two is to look at their antennas. The antennas of a butterfly resemble the shape of golf clubs because they have little balls at the ends, while the antennas of some moths resemble feathers, some resemble golf clubs, and others are thin and straight. These tips for distinguishing butterflies from moths may be important to those who want to stay away from moths as far as possible. However, there are people who do not think it is necessary to distinguish one from the other. If you look up an insect reference book in French, butterflies and moths appear on the same page all mixed up.

In fact, both butterflies and moths biologically belong to the same family and this is why they are both called papillom in French, and, schmetterling in German. It seems that everybody in the world does not look at things in the same way.

	ガ	チョウ
飛ぶ場所と時間		
日本での見方		
触覚の特徴		
外国での見方		

**Sales Talk**

When you go into Japanese cities, you will come across people talking differently from how Japanese people normally talk. For example, in a company building, shop, or restaurant. You will come across receptionists, waiters, waitresses, hotel receptionists or shop assistants. They are talking in a unique tone of voice used only for business situations. The employees usually use set phrases such as "irasshaimase," which they practice every morning. Actually, this kind of sales talk (Japanese eigyo talk) is criticized by some people, especially foreigners. They say that this sales talk seems to be cold and inhuman. Therefore, they might as well be served by a machine instead.

However, we must admit that the majority of people in Japan accept it. This is the one of the Japanese traditional customs. Otherwise, it would have disappeared a long time ago. In fact, people visiting Japan are surprised when they see how polite the Japanese employees are. Perhaps, sales talk is useful for maintaining a certain level of standard politeness in business relationships. Politeness is an important custom in Japan both now and forever.

**資料1：調査2で用いたグラフィックオーガナイザー型テストの例**

定義：Sales Talk とは、 _____ _____である。		
		
	賛成	反対
日本では…		
外国では…		
		
結論		

**資料2：調査2で用いた読解方略に関するアンケート**

選択式の項目は該当する数字の欄に○をつけてください。項目の下に欄がある問いについては、意見を書いてください。

		全く当てはまらない 1	ほとんど当てはまらない 2	あまり当てはまらない 3	やや当てはまる 4	よく当てはまる 5	かなり当てはまる 6
1	このリーディングテストを始める前に、何をするか計画を立てた。 【実際にどのように計画したか。】  _____						
2	リーディングテストの目的をあらかじめ確認した。						
3	リーディングテストを完了するために必要な手順を考えた。 【具体的にどのような手順で行ったか。】  _____						
4	テストで何をすべきで、どのように行うかということを理解していた。						
5	このリーディングテストを解いている中で、自分が意図していたことがうまくいかなかつた時、何をすべきかわかつっていた。						
6	実際に解き始める前に、リーディングテストをさっと読んだ。						
7	すべての単語の意味を一つ一つ確認するのではなく、テキストの内容を理解しようとした。						
8	テキストを読んでいるあいだ、次に何が起きるかを考えた。						
9	テキスト内で筆者が何を意味しているか、何を言おうとしているか、分析した。						
10	テキストの文面に現れていない情報や意味も解釈した。						
11	テキスト・質問などを母語に訳した。						
12	テキストの主要情報を要約した。						
13	テキストの情報と自身の背景知識・経験を結びつけた。						
14	理解していないと感じた時、テキストを再度読んだ。						
15	重要な情報とそうでない情報がわかつっていた。						
16	このリーディングテストに解答している中で、心配したり、緊張したり、モチベーションが上がらなかつた時に気づいていた。						
17	テストを進める中で、自身のパフォーマンスと進度を確認していた。						
18	テストを解答しているあいだ、集中力を失った時に気づいていた。						
19	テキストを読む際やテストに解答する際に、それが素早く読むべき情報か注意して読むべき情報かをわかつっていた。						
20	読解中や解答中に、自身の理解やパフォーマンスを見直した。						
21	自身の誤った理解やパフォーマンスの誤りをすぐに訂正した。						
22	自分がいつテキスト理解に困惑し、どこで混乱したか気づいていた。						
23	読解中にテキストの情報を心の中で組み立てた。						
24	読解中にテキストの構造や話の流れ（文のつながりなど）に注目した。						
25	読解中にはじめにテキスト全体の意味を理解し、その後詳細を理解した。						
26	読解中にテキストが描いている状況を想像した。						

B 実践部門・報告Ⅰ・英語能力向上をめざす教育実践

## 次期学習指導要領における 3つの資質・能力を測るスピーキング評価 ルーブリックの有用性

研究代表者:東京都／東京大学教育学部附属中等教育学校 教諭 横尾 文雄

共同研究者:高知県／高知県教育センター チーフ 上田 妙

高知県／高知県教育センター 指導主事 南 智恵

高知県／高知大学大学院 在籍 竹本 佳奈

《研究助言者:小池 生夫》

### 概要

本研究の目的は、次期学習指導要領における「話す活動[やり取り]」に関する評価方法として、ルーブリックの有用性を検証することである。研究内容としては、(1)次期学習指導要領で求められる三つの資質・能力を測るルーブリック評価の作成手順について示し、(2)そのルーブリックによる評価の信頼性、妥当性をどう判断するのか、(3)作成したルーブリックによる評価が生徒の学習意欲にどのような影響(波及効果)を与えるのか、について調査・研究を行った。また、やり取りを評価するにあたり、次期学習指導要領とCEFR-Jの目標を参考にしながら、生徒とともにルーブリックを作成し、2回のパフォーマンス評価による調査と1回の質問紙調査を実施した。その結果、ルーブリックを用いて「評価の視点がわかる要素を示すこと」で、二つの資質・能力を評価することが有用であることが示唆された。

### 1

### はじめに

「平成」の時代が終わり、「令和」という新しい時代を迎えた。教育界においても次期学習指導要領の施行が目前に迫っている。その中で外國

語(英語)教育は、国際的な基準であるCEFRを参考に「話すこと」が「やり取り」「発表」に分かれ五領域になった。また、小学校中学年の英語においても、「聞くこと」、「話すこと[やり取り]」、「話すこと[発表]」の領域が設定され、高学年ではこれらの領域に二つの領域「読むこと」「書くこと」が加えられ、五領域の言語活動が小学校高学年より高等学校まで系統的に行われることとなる。

この五領域の中で、「話すこと[やりとり]」が、今回の改訂でのポイントの1つとなる。「話すこと」においては、外国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ(文部科学省, 2016a)の中で、外国語教育の課題の1つとして取り上げられている。また平成27年度「英語教育改善のための英語力調査」(文部科学省, 2016c)の中でも、「話すこと」における言語活動が十分に行われていないこと、習得した知識や経験を生かし、コミュニケーションを行う目的・場面・状況等に応じて適切に表現することが課題であると報告されている。このような現状を踏まえ、「話すこと[やり取り]」の指導とその評価、とりわけ「評価」が喫緊の課題であると考える。

この話す活動を評価する方法は様々あるが、今回はルーブリックを用いた評価について研究する。松井(2015)は、ルーブリック評価は、どのような

技能の育成が期待され、どのように評価されるのかが明確になり、教員も生徒も評価の観点がわかりやすいとその利点を挙げ、松崎(2016)は、ルーブリックの実践的研究例は極めて少ないと指摘している。また、小沢(2015)は、教師や生徒にもわかりやすく使いやすいものを作成することに課題があり、松井(2015)は、ルーブリックにおいて、その評価の信頼性や妥当性に課題があると指摘している。

こうしたルーブリック評価の課題を踏まえ、本研究では、(1)次期学習指導要領で求められる3つの資質・能力を測るルーブリック評価の作成手順について示し、(2)そのルーブリックによる評価の信頼性・妥当性をどう判断するのか、(3)作成したルーブリックによる評価が生徒の学習意欲や英語力にどのような影響(波及効果)を与えるのか、について考察する。

本研究では、まず話す活動の現状把握として、中・高等学校英語教員に実施したアンケート調査の結果を分析する。次に本研究の中心である「やり取り」の定義について、次期学習指導要領とCEFR-Jの観点から整理し、「やり取り」の指導と評価で使用するルーブリックの作成過程を考察する。その後、作成したルーブリックに基づく評価を行った第1回調査、生徒との協議の上修正を加えたルーブリックによる評価を行った第2回調査の結果を分析し、ルーブリック評価の信頼性・妥当性を検討する。最後に、研究代表者の勤務校および研究協力校である高知県立高知南中学校(以下高知南中学校とする)のそれぞれで行った質問紙調査の結果に基づき、ルーブリック評価が生徒の学習意欲にどのような影響(波及効果)を与えたのかについて、統計的分析結果を含めて報告し、ルーブリックの有用性について論じる。

また、本研究では、小・中・高等学校の中で、接続の鍵となる中学校に焦点をあてた実践研究を行い、この研究が小学校・高等学校のそれぞれの発達段階に応じたルーブリック評価作成への端緒となることを目指したい。

## 2 話す活動の現状

### 2.1 話す活動の実施状況

話す活動の実施状況を把握するために、採用5年以上の国立中学校・高等学校の英語教員21名、公立学校の英語教員32名の合計53名を対象に、①英語の授業におけるスピーキングテストの有無②スピーキングテストの際の評価方法について調査を行った。その結果、39名が授業の中で、何らかのスピーキングテストを実施していた。その主な活動を表1にまとめた。最も多い活動は、与えられたトピックについて、生徒が考えや意見を述べるスピーチであった。また、13名はスピーキングテストを実施していなかった(無回答1名)。その理由として①「スピーキングテストを行う時間がない」が最も多く、②「授業で英語を話す活動をほとんどしていない」等が挙げられていた。

■表1: スピーキングテストの主な活動 (n=39)

テスト内容	人数
スピーチ	18
インタビュー	11
スキット	2
Show and Tell	2
音読	2
グループ会話	1
プレゼンテーション	1

### 2.2 話す活動の評価

国立学校の英語担当教員16名、公立学校の英語教員32名から話す活動の評価に関する回答を得られた。そのスピーキングテストの評価表を検証したところ、ルーブリック評価と見なすことができる評価表は見られなかった。

回収した評価表の項目をまとめ、上位から多い12項目を表2に示した。最も多かった項目は、「発音」である。次に、「声の大きさ」、「正確さ」、「内容」、「目線」と続いている。この評価項目から、その授業(単元)目標が「きちんとした発音をする」や「相

手に聞こえるような声の大きさで話す」といったことが考えられる。指導と評価が一致していることが授業の重要な条件の一つと言えるが、このよ

うな目標が学習指導要領の内容に一致しているかについては疑問が残る。この評価項目について、大きな課題があることが分かってきた。

■表2: スピーチングテストの評価項目 (n=38) 抜粋

評価内容	人数
発音	16
声の大きさ	12
正確さ	9
内容	9
目線	9
インテネーション	8

評価内容	人数
態度	5
身振り	5
流暢さ	3
暗記	3
意味の区切り	2
自然な応答	2

## 2.3 話す活動の課題

次期学習指導要領に示されている「お互いの考え方や気持ちなどを伝え合う対話的な言語活動」としての「やり取り」が、これまでほぼ行われていないのではないかということが調査結果から推測される。また、「対話的」という言葉も次期学習指導要領のキーワードとして挙げられていることからも、いわゆる「モノローグ」としての活動ではなく、「ダイアログ」としての活動が今後の授業の中で求められていると考えられる。

この対話的な活動を「思考力・判断力・表現力等」の観点からどのように評価するのか、その対話的な活動の中で、生徒が「主体的に」その活動にいかに関わっているのか(学びに向かう力・人間性等)をどう評価するのかが、課題であると考えられる。

## 3 三つの資質・能力の整理とやり取りの定義

### 3.1 次期学習指導要領における三つの資質・能力の整理

三つの資質・能力を測るスピーチング評価ルーブリックの有用性について検証することが本研究の目的であることから、ここで、次期学習指導要領で示されている三つの資質・能力について整理する。この三つの資質・能力については中央教育審議会答申(文部科学省, 2016b)で以下のように示された。

- ア 「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」
- イ 「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)」
- ウ 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」

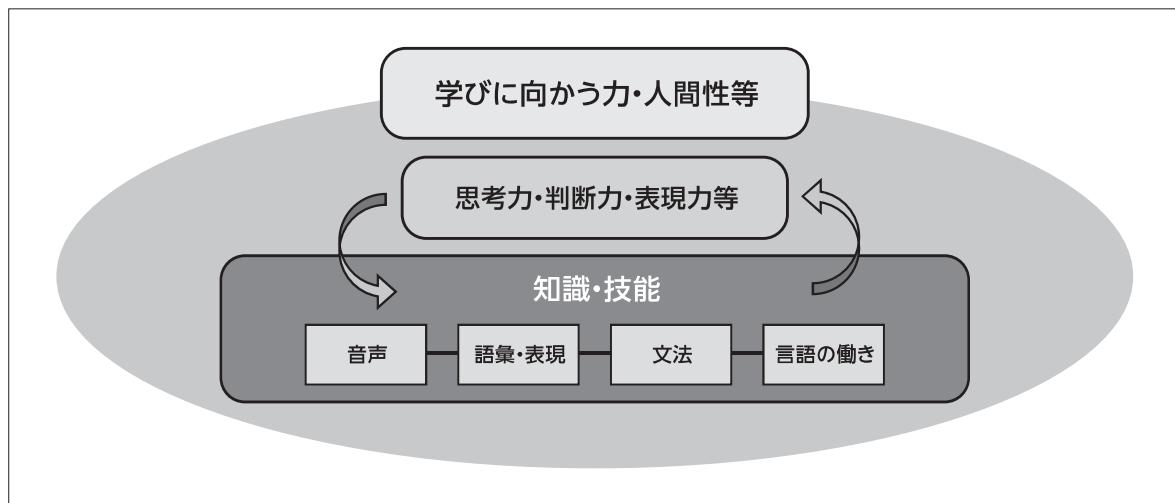
また、この三つの資質・能力について、中学校学習指導要領解説(文部科学省, 2017b, p.15)に

次のように示されている。

「知識及び技能」を実際のコミュニケーションの場面において活用し、考えを形成・深化させ、話したり書いたりして表現することを繰り返すことで、生徒に自信が生まれ、主体的に学習に取り組む態度が一層向上するため、「知識及び技能」及び「思考力・判断力・表現力等」と「学びに向かう力・人間性等」は不可分に結びついている。

のことから、図1のように三つの資質・能力の関連性も考えられる。①「知識・技能」においては、音声や語彙・表現、文法、言語の働き等の様々な知識を相互に活用しながら、実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を習得し、②習得した「知識・技能」を活用し、自分の考え方や意

見を表現したり伝え合ったりすることができるようになる。その過程を通して、③「自分は英語を使うことができる」等の自信が持てるようになり、英語学習への意欲といった「学びに向かう力・人間性等」が培われるのではないか、また、その逆のプロセスもあるのではないかと考える。



■図1: 三つの資質・能力の関係性のイメージ

### 3.2 次期学習指導要領における「やり取り」の定義

中学校学習指導要領解説の中では、話すこと「やり取り」について、ア.関心のある事柄について、即興で伝え合うこと、イ.日常的な話題について、事実や自分の考え方、気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うこと、ウ.社会的な話題に関して、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて述べ合うことと示されている。ポイントは〔まとめ1〕に記した。

このように中学校段階においては、即興ということと、より相手の意見に耳を傾ける態度(相手意識)が重要視されていることが窺われる。

### 3.3 CEFR-Jにおける「やり取り」の定義

今回の学習指導要領の改訂では、CEFRを参照しながらその活動内容を設定している。そして、文部科学省は、その日本版であるCEFR-J(投野, 2013)のA1を中学校卒業段階に求める指標としている。そのA1の「やり取り」の指標のポイントを〔まとめ2〕に記した。

## 【まとめ1】

- (1) 「即興で話す」 …原稿を用意したり、練習したりするなどの準備時間を取りことなく話す。
- (2) 「伝え合う」 …自分が伝えようとする事実や考え、気持ちなどのまとまった内容を伝えた上で、その内容に対する質問に応答するなどして相手とのやり取りを展開する。
- (3) 「述べ合う」 …ペアやグループでお互いの意見を出し合ったり、情報の交換をしたりしながら、話題に関する理解を深め、意見をまとめたり、合意できる部分やできない部分を整理し、その理由を述べ合ったりする。

## 【まとめ2】

- (1) 「質疑応答する」 …「時間・日にち・場所」、「日常のやり取り」「なじみのあるトピック」等について質疑応答できる。
- (2) 「表現する」 …家族、日課、趣味などの個人的なトピックについて、なじみのある表現や基礎的な文を使って表現できる。
- (3) 「意見交換する」 …なじみのあるトピック（スポーツ・食べ物）に関して、はっきり話されれば、限られたレパートリーを使って、簡単な意見交換をすることができる。
- (4) 「勧誘する」 …基本的な語や言い回しを使って、人を誘ったり、誘いを受けたり、断ったりすることができる。

このように、次期学習指導要領とほぼ同じように、相手の意見に質疑応答することや意見交換することが示されており、やり取りにおいて、より相手に配慮した意見交換が求められているが、「社会的な話題」に関する表記は見られなかった。

### 3.4 本研究における「やり取り」・「即興」の定義

次期学習指導要領とCEFR-Jの内容から、本研究における「やり取り」としては、「相手意識を持ち、日常的な話題や社会的な話題について互いの考え方や気持ちなどを即興で伝え合う対話的な活動」と定義する。

また、「即興」と聞くとその場で考え、その場で答えを出すというイメージがある。しかし、英語の授業で英語力を評価するということは、習ったこともないことを評価するということにはならない。これまで学習したことをその場で活用し、自分の考え方や意見を表現することだと考える。このようなことから、即興を「これまで学習した内容を踏まえ、その場にあった知識または情報を取り出すことができる力」だと定義する。

## 4 ループリック作成過程の考察

### 4.1 ループリックの定義

「やり取り」というパフォーマンスを評価する方法として、文部科学省(2015)も、ループリックを1つの例として挙げ、「成功の度合いを示す数レベル程度の尺度と、それぞれのレベルに対応するパフォーマンスの特徴を示した記述語からなる評価規準表である。」と定義している。また、Brown(2012)は、「A set of categories, criteria for assessment, and the gradients for presenting and evaluating learning.(p.1)」と定義している。

これらのことから、ループリックとは、「パフォーマンスを行う際、評価のポイントを明記したものであり、その到達度を測る1つのものさしである」と言える。

## 4.2 ルーブリックの種類

ルーブリックには大きく分けて2種類ある。分析的ルーブリック (Analytic Rubric) と総合的ルーブリック (Holistic Rubric) である。分析的ルーブリックは、観点ごとにどの程度できているのかを評価し、総合的ルーブリックはパフォーマンス全体を評価するとされている。

### 4.2.1 分析的ルーブリック

分析的ルーブリック(表3)は、各授業や単元で形成的評価をしたい場合等に適していると考えられ、規準ごとにレベルが設定されているので、生徒の成果を規準ごとに評価できる。評価の觀

点が絞られることにより、評価しやすいことが利点である。例えば、授業で、「自分の行ってみたい国について」の発表を5時間で計画した場合、目標に達成するまでに段階的に指導すべき内容が明確になる。第1段階として「どこの国に行きたいのかを理由をつけて話すことができるか」を指導し、第2段階として、「その国の情報について説明することができるか」を指導する。最終的に指導の結果として、その国の情報を説明し、その国に行きたい理由が言えるかどうかを評価する。このように単元の目標に照らして、どの段階まではできていた、どの段階で躊躇しているのかを見ることができる評価表である。

■表3: 分析的ルーブリック(例)

項目	4	3	2	1
主張の理由	理由が2つ以上述べられている。	理由が1つ述べられている。	理由が述べられていないが、十分ではない。	理由が述べられない。
理由を支持する情報	国の情報が述べられており、2つ以上の具体的な情報も示されている。	国の情報が述べられており、1つの具体的な情報も示されている。	国の情報が述べられているが、十分ではない。	国の情報が全く述べられていない。

### 4.2.2 総合的ルーブリック

総合的ルーブリック(表4)は、単元の終わりや学年末等で行う総合的な評価に適していると考える。総合的ルーブリックは、与えられた目標について最終的に評価できるルーブリックであり、全体的に評価するための評価である。单一のス

コアで評価するため、分析的評価に比べ短時間で採点できることが利点である。例えば、授業で、「自分の行ってみたい国について」の発表を5時間で計画した場合、最後の発表の際に使うことができる評価である。

■表4: 総合的ルーブリック(例)

点数	能力記述文
4	行ってみたい国についての理由が2つ以上述べられており、その国の情報が2つ以上の具体的な情報を示しながら、述べられている。
3	行ってみたい国についての理由が1つ述べられており、その国の情報が1つの具体的な情報を示しながら、述べられている。
2	行ってみたい国についての理由が述べられているが、十分ではない。また、その国の情報が述べられているが、十分ではない。
1	行ってみたい国についての理由が述べられていない。また、その国の情報が全く述べられていない。

### 4.3 評価観点の設定

ルーブリックでは、評価の観点はただ単に観察しやすい、点数をつけやすいという側面から選ばれたものではなく、中心となる学習の成果ができているかどうかを見るために選ばれなければならず、授業の目標や単元の目標に沿った観点を設定したい。また、設定にあたっては、生徒が主体的に取り組めるように、生徒が理解しやすい評価

〔まとめ3〕

- (1) 質の変化…得点間の質の変化は均等にすること。例えば、5点満点で評価を行う場合、1点から5点までの1点きざみの質の差が同じでなければならない。
- (2) 対比性…5点満点で評価を行う場合、3点（不足はあるが概ね満足できるレベル）を基準にすると、3点を境に対比した表現でなければならない。
- (3) 一貫性…同じ項目を評価する場合、同じ評価規準に照準を当てていなければならない。評価内容は、その得点ごとに変化するが、これは、同じ評価規準（固定）の質の変化を示したものである。

### 4.5 妥当性・信頼性

妥当性については、「次期学習指導要領」と「CEFR-J」の目標に合わせ、単元目標と評価内容を決め、生徒に身に付けさせたい「資質・能力」の項目を策定し、その項目に合うように指導した。指導と評価にずれをなくすことにより、やり取りにおける評価内容に妥当性が担保されると考える。授業の指導内容を踏まえ、指導と評価が一致するようにその評価規準を設定した。

〔まとめ4〕

- (1) 生徒が理解できる … 評価の対象者は生徒である。その生徒がどのような評価をされているのか、その評価内容は生徒が分かりやすい表記となるように作成する。
- (2) 与えられたタスクが確実に評価できる … 指導と評価が一致しているかということである。評価したい資質・能力が、そのルーブリックで測れるかどうかを見極め、作成する。
- (3) 指導してきた内容が積み重ねられ、その内容が評価できる … (2) と関わる授業で行ってきたことが、確実に評価できるルーブリックとなるように作成する。
- (4) 評価が次の指導に活ける … 次のステップに繋がるようなものにすると、生徒の励みとなる。自分の課題が見えることで、さらに次のステップへ進んでいく。そのような生徒の成長に繋がるものとなるルーブリックを作成する。
- (5) 実行可能なものにする … すばらしいルーブリックができたとしても、実行できなければ意味がないため、実行可能なものを作成する。

とすることや、指導と評価が一致しているかについても留意する必要がある。

### 4.4 能力記述文の作成

ルーブリックの作成において、その能力記述文の作成がもっとも難しい。ルーブリックを作成するにあたり、次の3点に気を付けた。

また、評価は、いつ誰が行っても、一貫した評価を可能にしなければならないという信頼性の担保が必要である。この信頼性を探るために、今回は同じ生徒のやり取りのテストの評価を、5名の教員等が行い、その結果を分析した。

### 4.6 留意すべき点

ルーブリック作成において、留意すべき点について5点にまとめた。

## 4.7 ルーブリック作成手順

これまでの考察に基づき, Brown (2012) を参

考にしながら、ルーブリック作成シート(参考資料1)を表5の手順に沿って作成した。

■表5:ルーブリック作成手順

- |                         |   |
|-------------------------|---|
| I 計画する                  | (1) 題材を吟味する<br>(2) 目標を設定する<br>(3) ルーブリックの種類を検討する<br>(4) 評価規準の項目を決定する  |
| II ルーブリックを作成する          | (1) スコア(1~3, 1~5等)を記入する<br>(2) 評価規準を記入する<br>(3) それぞれのスコアの枠に能力記述文を記入する<br>(5点評価の場合は3から考えると良い)  |
| 【能力記述文作成のポイント】          |   |
|                         | ・評価内容が生徒にわかりやすいように書かれている<br>・生徒がやるべきことが明確になっている<br>・生徒がどの段階が「3」,どの段階が「4」とわかるようになっている<br>・生徒が意欲的に取り組みたくなる内容になっている<br>(4) 生徒に具体的な評価事例(解答例とその評価)を示す<br>(5) 試験実施前に、ルーブリックを再確認する |
| III 評価を行う               | ・生徒に評価の視点が分かるようにワークシートを工夫する<br>・ペアで行う場合は、どちらから始めるか決めておく<br>・相手から英語が出てこない場合には、協力し合うことを確認しておく<br>・時間がわかるように表示を工夫する  |
| IV ルーブリックの妥当性・信頼性等を評価する |   |
| V フィードバックを行う            | (1) 生徒と教員へのフィードバックを計画する<br>(2) 修正と改善のサイクルを確立する  |

## 5

### 第1回「やり取り」の指導と評価における調査

#### 5.1 調査目的

本調査では、まずは教員がルーブリックを作成し、そのルーブリックを用いて生徒が自己評価を行った。この教員が作成したルーブリックで、生徒の「学びに向かう力・人間性等」が向上し、「思

考力・表現力・判断力等」が育成されるのではないかということを検証する。

#### 5.2 調査対象

研究代表者の所属校は中学校(前期課程)と高等学校(後期課程)から成る中高一貫校である。平成29年度から文部科学省より「深い学び」の研究指定校となっている。また、学校全体として、アクティブラーニングの視点での授業が多く、

生徒自身が自分の意見を考えたり発表したりすることに慣れている。対象は研究代表者所属校中学3年生3クラス(120名)である。英語の学力においては多少の差異はある。また、スピーチを評価されたり、パフォーマンスをペアで評価されたりという経験がない生徒である。

また、高知南中学校3年生2クラス(60名)にも、本調査に協力いただいた。今回は、主に本校の取り組みについて報告を行う。

### 5.3 調査手順・方法

9月～12月に、やり取りにおける自己評価表(表6)を用いて、自己評価について取り組みをさせた。その指導手順としては、(1)教員が「やり取り」とはどのような活動かを説明 (2)今回の「やり取り」におけるループリックを提示 (3)ループリック(表7)に基づいて、毎時間、自己目標の設定 (4)自己目標に基づき、自己評価を繰り返し行い、「やり取り」のテストを実施した。

■表6: 自己評価表

2018年 ( ) 月 ( ) 日	
単元の目標	
自分の目標	
本時で分かったこと	
次の授業への課題	
今日の授業への貢献度 (がんばり度)	☆ ☆ ☆ ☆ ☆
英語使用度	☆ ☆ ☆ ☆ ☆

評価する観点は、「思考・判断・表現」と「主体的に学習に取り組む態度(学びに向かう力・人間性等)」の2観点である。やり取りの評価を行う前に、生徒に調査の進め方を説明した。進め方は、男女がペアとなり、(1)トピックが書かれた数枚のカードから1枚を引く[考える時間を与えない] (2)そ

のトピックについて、ペア・グループで「1分間」話す。(3)生徒と教員が、それぞれ評価する、という流れであった。今回のトピックは以下の①～③である。トピックは初出ものである。帯活動で「やり取り」を行い、やり取りの中で使って欲しい語句や表現を指導している。

#### 〔トピック例〕

- ① Living in the country is good.
- ② Summer is the best season of the year.
- ③ Learning English is important.

■表7: 第1回やりとりのループリック

観点1:思考・判断・表現(適切なやり取り)

項目	0	1	2	3
与えられたテーマに対して、自分の意見を述べ、やりとりができる。	与えられたテーマに対して、 <u>やりとりができる</u> 。	与えられたテーマに対して、やりとりはできているが、 <u>関連していない内容である</u> 。	与えられたテーマに対して、やりとりはできているが、 <u>自分の意見が十分に言えていない</u> 。	与えられたテーマに対して、やりとりができる <u>おり、自分の意見が十分に述べられている</u> 。

## 観点2:主体的に学習に取り組む態度(適切な応答)

項目	0	1	2	3
対話がうまく続かなくて、相手に配慮しながら、会話を続けようとする。	相手に配慮することもなく、 <u>対話になつてない。</u>	相手に配慮しようとしているが、 <u>自分のことしか言っていない。</u>	相手に配慮をしているが、 <u>会話を続けることができない。</u>	相手に配慮しながら、 <u>対話を続けていい。</u>

## 5.4 授業担当教員および生徒による評価

教員が作成したルーブリックを用いて、生徒と教員がそれぞれのやり取りを評価した。その結果、思考・判断・表現では、生徒の自己評価と教員の評価が一致した生徒は56名であった。主体的に学習に取り組む態度では69名であった。生徒と教員の評価が一致している生徒と、一致していない生徒についての理由を表8に示した。思考・判断・表現で評価が一致した生徒の自己評価の理由

としては、「自分の考えを具体的な例を挙げながら説明できた」という表現方法に関する事、「相手のわからないところは質問できた」という応答に関する内容があった。主体的に学習に取り組む態度で評価が一致した理由としては、「次につなげる質問ができた」という相手への配慮に関する事、「1分間話続けることができた」というストラテジーややりとりを続けるという時間的なことに関する内容があった。これらの理由を参考に、評価内容を見直し、修正をすることとした。

■表8: 第1回やり取りの評価の主な理由

〔思考・判断・表現〕
【教員と評価が一致した生徒の自己評価の理由】
<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の考えをとりあえず例を挙げながら説明できた</li> <li>・自分の意見を伝えることができた</li> <li>・相手が理解しやすいように具体的に表現できた</li> <li>・相手の言っていることがわからない時に質問できた／質問に答えられた</li> </ul>
【教員と評価が一致しなかった生徒の自己評価の理由】
<ul style="list-style-type: none"> <li>・相手にうまく説明できなかった</li> <li>・意見を深めることができなかつた</li> <li>・同じような内容のことを繰り返し言っていた気がする</li> <li>・相手の質問に答えられなかつた／質問できなかつた</li> </ul>
〔主体的に学習に取り組む態度〕
【教員と評価が一致した生徒の自己評価の理由】
<ul style="list-style-type: none"> <li>・相手が具体的に質問してくれた</li> <li>・相手との会話が楽しめた</li> <li>・1分間話続けることができた</li> <li>・相手に「why」と聞くなど会話を続けることができた</li> </ul>
【教員と評価が一致しなかった生徒の自己評価の理由】
<ul style="list-style-type: none"> <li>・次につなげる質問や意見を相手に言えなかつた</li> <li>・会話を続けようとしても続かず不必要な間が生じた</li> <li>・相手の意見に反応できず、自分の事だけしか言っていない</li> <li>・自分のことだけを話して、相手に話す時間が与えらなかつた</li> </ul>

また、評価にブレがある要因として、生徒の成績との関連を検証するため独立性の検定を行った。対象者は、分析データに欠損値がある生徒を除いた109名である。生徒の自己評価と成績との相関を検証するために、ピアソンの相関係数を用いて検証を行った。その結果、思考・判断・表現と成績には有意な相関関係があり ( $\chi^2=0.104$ ,  $df=109$ ,  $p<.05$ )、主体的に学習に取り組む態度と成績には有意な相関関係がないことが分かった ( $\chi^2=0.057$ ,  $df=109$ ,  $p>.05$ )。つまり、思考・判断・表現には成績との相関があるが、主体的に学習に取り組む態度と成績には相関がなく、英語の成績が悪くてもやり取りに取り組もうとする意欲は起りうると推測される。

### 【まとめ5】

- (1) 【事前指導】
  - ・時間の概念を定着させる
  - ・やり取りの型をある程度教える
  - ・やり取りのイメージを持たせる
- (2) 【実施中】
  - ・パートナーの英語力が評価に関係する
- (3) 【評価の仕方】
  - ・生徒とループリックを共有しておく
  - ・満点となった生徒と評価が低い生徒は、5人とも共通している 等

主体的に学習に取り組む態度については、「相手に配慮して」という言葉をどのように捉えるか

が課題であるという意見が評価者からあった。

■表9: 思考・判断・表現

全員一致	4人一致	3人一致	2人一致	一致しない
4人	5人	13人	3人	0人

■表10: 主体的に学習に取り組む態度

全員一致	4人一致	3人一致	2人一致	一致しない
7人	5人	10人	3人	0人

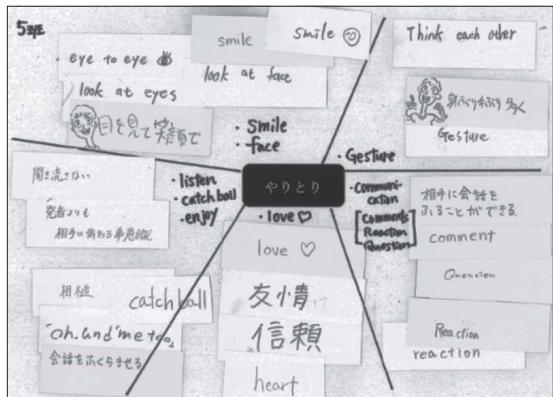
### 5.6 第1回ループリック評価の成果と課題

第1回調査より、「主体的に学習に取り組む態度」は、「思考・判断・表現」よりも教員と生徒間で整合性が取れているということが分かった。つまり、

情意面については、生徒はメタ認知しやすく、評価者の教員もその言動を評価しやすいということである。

一方、「思考・判断・表現」においては、授業者と生徒、教員同士でも大きな差が生じていた。生

徒の特徴として、成績上位の生徒は、教員の評価とブレが少なく、発展途上にある生徒の評価と教員の評価にブレが生じているということがわかった。そこで、この発展途上にある生徒の評価が、「1」と「2」を決定する際に、評価の指標となる「要素」等があれば、評価にブレがなくなるのではないかと考えた。この「要素」を表8を参考にしながら検討し、次回のルーブリック作成することとした。また、作成にあたり、この要素が生徒の励みとなるものが望ましいとの視点から作成することを考えた。



■図2: やり取りの活動内容

## 6 第2回「やり取り」の指導と評価における調査

### 6.1 事前指導

第1回調査を受け、事前指導として、「やり取り」とはどのような活動内容で、何に気をつける必要があるのかを、グループで話し合せた(図2)。その話し合いに出された内容は、①態度について(相手の目を見て話す、笑顔、ジェスチャー等)②相手意識について(聞き流さない、発音よりも相手に伝える意識、聞いているというサインを送る、キャッチ・ボールをすることが大切)③情意面について(Love, 友情, 信頼, heart)④応答について(相手に会話を促すことができる、コメントできる、質問できる)に分類し、これをもとに、主体的

に学習に取り組む態度のルーブリック評価の観点を作成することとした。

また、思考・判断・表現では、やり取りのパターンを定着させるために、田村(2018)が提案するR(Reaction)-C(Comment)-Q(Question)モデルを参考に、①Reaction(あいづちを打つ、反応する等)②Comment(Becauseという理由の提示、For exampleという例の提示等)③Question/idea(質問をする、アイデアを出す)の指導を毎時間行った。その中で、毎時間の目標を立てさせ、その目標に対して自己評価をさせることとした。生徒が自分自身でモニタリングできる力(自己評価力)を付けさせるために、毎時間最初の15分で指導を行った(図3)。

Date: ( 2 )月( 13 )日 ( 水 ) 曜日 天気 cloudy	
(1) 本時の目標	与えられたトピックについて、自分の意見を述べることができます。
(2) 本時の目標に対する自己目標	下に記された5つのポイントを、いかに使えていくかを考えます。
(3) 自己目標に対する基準	A (よくできた): ○ B (できた): ○ C (努力が必要): ○
(4) 次の授業への課題	自分が、私は〇〇と思う。oh...、私は〇〇と思う。Why私は〇〇と思う。といふように、変わらなければ、何が変わらなければ、
(5) 本時の授業への頑張り度	★★★★☆

Date: 2019 ( 2 )月( 14 )日 ( 水 ) 曜日 天気 くもり	
(1) 本時の目標	与えられたトピックについて、自分の意見を述べる
(2) 本時の目標に対する自己目標	理由に対する例を挙げられる。 (4)まで
(3) 自己目標に対する基準	A (よくできた): 理由に対する例を挙げれる B (できた): 例を挙げる (C) (努力が必要): 理由を挙げる
(4) 次の授業への課題	Why do you think so? Please give me an example.
(5) 本時の授業への頑張り度	★★★★☆

■図3: 自己評価表

### 6.2 ルーブリックにおける能力記述文の再検討

今回の「やり取り」活動の評価の観点を、次期学習指導要領・CEFR-Jの目標と表8を参考に改めて作成した。また、今回のルーブリック

において、(1)生徒の成長がわかる評価内容にすること、(2)その場だけの評価ではなくそれまでのプロセスも評価できるものにすること、留意した。

### 6.2.1 思考・判断・表現

評価をする際に、何がポイントとなるかを生徒とともに考察した。その際、思考を深める表現方法として、「Reaction-Comment-Question」のサイクルを提示し、表現方法の指導を行った。その指導として、まずは「I think が言えた」、「Because が言えた」、「For example が言えた」というポイントを示した。生徒たちにこれが言えたら「3」、これが言えたら「4」、さらに「5」になる表現について具体例を示した。これを示すことで、生徒たちは「やり取り」に見通しが持てた。テストを行う前に、生徒たちに「5」となるモデル文を示し活動を始めた(参考資料2参照)。

### 6.2.2 主体的に学習に取り組む態度

文部科学省(2015)は、「学びに向かう力、人間性等」に示された資質・能力には、感性や思いやり等については観点別学習状況の評価の対象外とすべきであると示している。この学びに向かう力・人間性等を評価する方法として、①生徒自身が目標を立て、その目標に向かっていかに努力しているのか、②テスト時だけの評価ではなく、自分の立てた目標に向かってどのように努力しているか等が考えられる。

今回は、「学びに向かう力、人間性等(主体的に学習に取り組む態度)」については、次期学習指導要領に示されている「不適切な間を置かずに

■表11: 第2回やり取りの評価表

観点1: 思考・判断・表現 (適切なやり取り)

項目	1	2	3	4	5
与えられたテーマに対して、理由(説明)をつけて自分の意見を述べることができる。	与えられたテーマに対して、自分の意見を述べておらず、相手の質問にも答えられていない。	与えられたテーマに対して、自分の意見と理由を述べているが、その理由や説明が述べられておらず、相手の質問にも答えられていない。	与えられたテーマに対して、自分の意見・理由とその説明や例を述べているが、その理由や説明が十分ではなく、相手の質問にも答えられていらない。	与えられたテーマに対して、自分の意見・理由とその説明や例をある程度述べており、相手の質問にもなんとか答えられている。	与えられたテーマに対して、自分の意見・理由とその説明や例をわかりやすく述べ、相手の質問にも的確に答えられている。
ポイント		I think ~	Because ~	For example ~	理由・例等が明確

観点2: 主体的に学習に取り組む態度(適切な応答)

項目	1	2	3	4	5
対話がうまく続かなくても、相手に配慮しながら、会話を続けるとする。	相手の意見や質問に対し、応答していない。	相手の意見や質問に対し、相づちを打つなど反応しているが、長い沈黙が多く、やりとりが続かない。	相手の意見や質問に対し、相づちを打つなど反応しているが、相手の発話を促す工夫や質問ができず、やりとりが途切れがちである。	相手の意見や質問に対し、相づちを打つなど反応しながら応答し、相手の発話を促す工夫や質問ができる、やりとりができるている。	相手の意見や質問に対し、相づちを打つなど反応しながら応答し、相手の発話を促す工夫や質問ができる、さらにやりとりの内容を発展させている。

(自己目標):今回のやり取りでがんばりたいこと。(これまでの課題を踏まえて)

項目	1	2	3	4	5

相手と事実や意見、気持ちなどを伝え合う」という点や、CEFR-Jに示されている「質疑応答する」という点に注目し、このような状況を具体的に考えるとはどういうことを生徒とともに共有した。そうすると①沈黙がない②Reactionしている③次の対話に続く質問ができる等の意見があった。この意見をもとに、評価の観点を作成した。評価の要素となるのは、①質問に対して応答している ②沈黙の時間がない ③相手の意見に反応している になるのではないかと考えた。これらを踏まえ、作成したルーブリックが表11である。

### 6.2.3 自己目標

評価シートの最後に「自己目標」欄を設け、今回のやり取りで、それぞれのペアが評価して欲しい項目を作成した。これは、評価の2観点に関する内容にすることを条件に作成させた。

## 6.3 結果

生徒とともに作成したルーブリックを用いて、生徒と教員がそれぞれのやり取りを評価した。その結果、主体的に学習に取り組む態度では、教員と一致した生徒は74名、思考・判断・表現では77名であった。

第1回調査と同様に同じルーブリックを用いて、5名の教員が英語能力別に抽出した生徒を、DVDによりやり取りを評価した。その結果を表12と表13に示す。前回よりもその一致率が上がっていることもわかる。

評価の信頼性の目安として算出した級内相関係数の結果(表14、15)、1回目の級内相関係数よりも2回目の級内相関係数が高く、評価においてより高い信頼性が見られた。

■表12: 思考力・判断力・表現力等(教員)

全員一致	4人一致	3人一致	2人一致	一致しない
4人	13人	9人	0人	0人

■表13: 主体的に学習に取り組む態度(教員)

全員一致	4人一致	3人一致	2人一致	一致しない
10人	2人	13人	1人	0人

■表14: 教員による評価1回目と2回目の級内相関係数

級内相関b	95% 信頼区間		真の値 0 を使用した F 検定			
	下限	上限	値	自由度 1	自由度 2	有意確率
単一測定値	.236a	0.049	0.407	1.617	106	106
	.728a	0.625	0.806	6.350	106	106
平均測定値	.382c	0.093	0.578	1.617	106	106
	.843c	0.769	0.893	6.350	106	106

上段:1回目、下段:2回目

■表15: 本校の生徒と担当教員(研究代表者)による評価1回目と2回目の級内相関係数

級内相関b	95% 信頼区間		真の値 0 を使用した F 検定			
	下限	上限	値	自由度 1	自由度 2	有意確率
単一測定値	.498a	0.294	0.701	4.961	23	69
	.621a	0.456	0.776	9.197	25	100
平均測定値	.798c	0.624	0.904	4.961	23	69
	.891c	0.808	0.946	9.197	25	100

上段:1回目、下段:2回目

# 7

## 「やり取り」における質問紙調査

### 7.1 調査目的

2回目のルーブリック評価について、生徒たちの学習意欲や英語力への波及効果について質問紙調査を行った。この調査の中で、(1)「ルーブリック評価と学習意欲との有用性」、(2)「ルーブリック評価と学習意欲」、(3)「ルーブリック評価と自己評価力(自己をモニタリングする力)」を検証したいと考える。また、ルーブリックを活用して、生徒側から良かった点・悪かった点を探すこと、ルーブリックを活用しての成果と課題を検証することが質問紙調査を実施する目的であった。

### 7.2 調査対象(調査協力者)

調査対象者は、本校中学3年生(120名)と高知南中学校3年生(60名)である。高知南中学校の生徒たちも、本校の実践と同じように、ルーブリック作成を用いて授業実践を行った。

### 7.3 調査方法

2019年3月に質問紙(資料3参照)を用いて、ルーブリックについて意識調査を行った。今回の質問紙は3つの項目で構成した。1つ目が、「英語学習全般に関する質問」、2つ目が、「やり取りの活動に関する質問」、3つ目が「ルーブリックを作成し、それを用いて評価をする中で感じたこと」である。2つ目の項目については、中央教育審議会答申(文部科学省、2016b)において、主体的な学びの視点は「学ぶ意欲・関心」、「見通しを持つ」、「振り返って次に繋げる」と示されており、この3つの要素

に沿って、質問項目を策定した。

質問紙調査は、6件法で回答することとした。これは、ゾルタン・ドルニエイ(2018)が「回答者の20%が『どちらでもない』などの中央のカテゴリーを選択する傾向」があると指摘していることから、中央のカテゴリーを取らない6件法を採用した。

### 7.4 結果

ここではやり取りの質問紙調査の結果で両校ともに共通した顕著な結果を示すこととする。

#### 7.4.1 ルーブリック評価による目標の明確化と主体性の涵養

「英語学習が好き」(質問紙項目(以下「項目」とする)1-1)の度合と、「ルーブリックにより目標に向かって意欲的に取り組めた」(項目2-3)の度合に相関があるかを確かめるため、クロス表分析(独立性の検定)を行った結果、有意な関連が見られた( $\chi^2=64.063$ ,  $df=25$ ,  $p<.05$ )。次に、「英語を話すことが好き」(項目1-3)と「ルーブリックにより目標に向かって意欲的に取り組めた」(項目2-3)についても同じくクロス表分析を行った結果、有意な関連が見られた( $\chi^2=53.597$ ,  $df=25$ ,  $p<.05$ )。

一方、「英語学習が好き」(項目1-1)と「ルーブリックがあることで授業の目標(見通し)が分かりやすかった」(項目2-3)でクロス表分析を行った結果、有意な関連が見られなかった( $\chi^2=33.860$ ,  $df=25$ ,  $p>.05$ )。生徒に聞き取り調査を行ったところ、英語の好き嫌いに関係なく、ルーブリックが授業の目標となり、授業のゴールイメージができたと答えた生徒が多かった。

また、「英語学習が好き」(項目1-1)と、「ルーブリックにより主体的に話してみようと思うよう

■表16:「意欲・関心」「見通し」「振り返り」偏相関係数

制御変数		7	10	1
なし	目標が分かる	1	0.611	0.228
	評価しやすい	0.611	1	0.165
	英語学習が好き	0.228	0.165	1
英語学習が好き	目標が分かる	1	0.597	
	評価しやすい	0.597	1	

になった」(項目2-9)の間には有意な関連が見られなかった( $\chi^2=42.419$ ,  $df=25$ ,  $p>.05$ )。このことについても、生徒に聞き取り調査を行ったところ、ループリックが、英語の好き嫌いに關係なく生徒の主体的な学びに繋がっていることがわかった。

これらの結果から、英語学習が好きな生徒はループリックにより一層学習意欲が向上することに加え、英語学習が好きでなくとも、ループリックにより目標が明確になり話すことへの主体性が増す可能性があることが示唆された。

さらに、「主体的な学び」の視点となる「意欲・関心」(英語学習が好き)の(項目1-1),「見通し」(目標が分かる)の(項目2-2),「振り返り」(評価しやすい)の(項目2-5)について、表16のように、「意欲・関心」(英語学習が好き)を制御した見通しと振り返りの直接的な関係を見るために偏相関係数を算出したところ、有意な正の相関が見られた( $r(137)=0.60$ ,  $P=.001$ )。ループリックが多くの中学生にとって、「見通し」を持ち、「振り返り」をするために役立つ可能性があることを示した。

#### 7.4.2 ループリック評価と学習意欲の変化

学習意欲の変化について問う項目「1回目の「やり取り」テストより、2回目の「やり取り」が意欲的に取り組めた」「ループリックがあることで、授業の目標に向かって意欲的に取り組めた」において、肯定的回答(「4」~「6」)が、それぞれ、本校81.2%と65.0%, 南中学校82.8%と88.0%であった。この結果について、高知南中学校の授業担当者より、「生徒自身の目標の確認→ペア・グループでの目標の共有→やり取りの活動→ペア・グループでの振り返り→個人での振り返り」の流れを毎時間行うことで、生徒自身が達成状況を把握し、次の課題へと積極的に取り組めるようになったことが、この結果に大きく影響しているのではないかという意見を頂いた。また、1回目のやり取りのテスト後、期間を空けずに2回目のやり取りテストの活動を入れたことで、前回の振り返りをすぐに活かす機会が設定されたことも学習意欲の向上に繋がったのではないかという意見もあった。

#### 7.4.3 ループリックによる自己評価力

##### (自己をモニタリングする力)の変化

自己評価力を問う項目「自分の英語力を客観的に評価する力が伸びた」について、肯定的回答(「4」~「6」)が、本校84.6%, 南中学校89.7%であった。各評価について、明確な要素があることで、生徒たちもそれにしたがって自己評価することができた。教員との評価にズレがある生徒の特徴として、本人が評価を低くついている傾向があった。特に成績上位層の生徒は、自分の評価を低くしていた。これは、自分自身の求めるものが高く、示された評価内容よりもさらに高い基準を設定しているのではないかと考えられる。

## 8

### 結論と今後の課題

本研究では、やり取りにおいて、三つの資質・能力のうち「学びに向かう力・人間性等」と「思考力・判断力・表現力等」の二つの資質・能力を、ループリックを用いて評価することを検証してきた。その結果、ループリックを用いて「評価の視点がわかる要素を示すこと」で、二つの資質・能力を評価することが有用であると言える。また、自己評価(モニタリング)力の向上にも繋がることが分かった。

#### 8.1 ループリック作成

ループリック作成においては、生徒とその評価を共有することが大切である。なるべく、ループリックは授業が始まる前に提示し、目指すべき目標を明確にすることで、生徒も学習意欲も高められる。教員もその目標に向かって指導を積み重ね、継続的な指導ができると考えられる。そして、ループリック作成には、生徒へのわかりやすさがポイントとなる。評価の観点がわかりやすく示されることで、両者の評価もやりやすくなる。

#### 8.2 ループリックの妥当性・信頼性

##### 8.2.1 妥当性

今回の調査では、次期学習指導要領とCEFR-J

のやり取りの目標をもとに学習目標(単元目標)を決定した。その目標に合わせて指導を行い、評価を行ってきた。指導と評価内容が一致しており、評価の妥当性は担保できていると考える。また、生徒の評価に関する意見を取り入れることで、教員と生徒間において、評価が共有できていた。

### 8.2.2 信頼性

表14と表15の信頼性を表す検定結果をみると、第1回目よりも第2回目がその信頼度が上がっていると判断できる。これは、指導の中で評価する要素を示し、その要素を生徒とともに共有したことが大きな要因であると考える。これまでには、教員が決めた評価を生徒に伝えるものの、その評価内容や評価の仕方についてしっかりと共有することが少なかったのではないだろうか。また、5人の教員の評価からもわかるように、明確な要素を提示することによって、評価の信頼性は確実に高まっている。

## 8.3 ルーブリック評価による生徒への波及効果

### 8.3.1 学習意欲「学びに向かう力・人間性等」

「学びに向かう力・人間性等」という目に見えない資質を評価するには、それを可視化する必要がある。英語学習において、生徒が主体的に取り組んでいるとはどんな姿であるのか、どんなことができていれば良いのかを生徒と共有することで、「学びに向かう力・人間性等」を評価できると考えた。

2回の「やり取り」を通して、生徒とともに観点を共有する中で、「会話を続ける」というのはどのように評価すればよいのかを生徒とともに話し合った。そして、「なるべく沈黙をなくす」ことで相手の意見に耳を傾け、話を聞こうとする態度が見えるのではないかという結論に達した。したがって、これを「学びに向かう力・人間性等」を評価する視点の1つとした。この沈黙を少なくするという要素以外にも、「適切に相づちを打つ」「相手の発話内容に対して質疑応答する」という要素も評価の対象とした。相づち(I see, Really)などが相手の発言に合わせて言っているか、相手の意見や質問に対して反応できてい

るか(I agree, please give me an example)、を評価の要素とした。

この2回の調査を通して、生徒たちに「学びに向かう力・人間性等」とは、どのような要素で評価するのかを明示することで、生徒の学習意欲は向上したことがわかった。

### 8.3.2 「思考力・判断力・表現力等」

「思考力・判断力・表現力等」は、「知識・技能」を活用して自分たちの考え方や意見を述べる際に、必要な能力だと考える。「学びに向かう力・人間性等」よりも可視化しやすいと言える。

評価の要素となる表現を考え、まずは自分の意見を言える表現“I think～”が使えること、次にその理由を述べる表現“because”で自分の意見をより客観的につけること、さらにその理由を具体的に説明する表現“for example”を使い自分の意見をより具体的に述べることができれば、思考に深まりがあり自分の意見をよりはっきりと述べることができると考えた。これらの表現を評価の要素とした。この要素を授業の中でしっかりと指導し、練習を繰り返し行った。生徒たちが、提示された表現を使って自分の意見を伝えることができれば、今回の目標は達成できるとわかれば、大変意欲的に取り組むことがわかった。このように、ルーブリックにおいて、評価すべきポイントを明示することで、評価もしやすくなり、評価の信頼性も向上することがわかった。ただ、ルーブリックを作成するには、教員も生徒も経験を重ねる必要があると感じた。

課題として、やり取りの時間とトピック設定が挙げられる。1回目は1分間という時間設定だったが、2回目では1分では十分なやり取りができるないと生徒たちから声が上がったため、1分30秒に変更した。この時間設定については生徒のレベル等を考え設定していく必要がある。また、トピック設定が一番難しく感じた。生徒たちにより馴染みがあり話しやすいトピックになるとかなり限定されてしまう。このトピック設定をどのように行えばいいのかが今後の課題であるといえる。

## 8.4 まとめ

今回の研究では、次期学習指導要領とCFFR-Jの到達目標をもとに学習目標を立て、次期学習指導要領にも示されている「即興性」を大切に授業実践を行ってきた。「即興」と聞くと、とてもハーダルの高い活動であると思われる。しかし、「即興」というのは、その場だけで培われた英語力で行うわけではなく、それまで積み上げてきたものを使って行う活動である。そう考えると「即興=それまでの学びを総括できる活動」と捉えることができるのではないだろうか。また、今回生徒たちが「やり取り」を行い、質問紙調査の「(4)今回のような「やりとり」のテストでは、一人よりも誰かと一緒にの方がよい」と9割の生徒が肯定的回答している。このことから、「即興でやり取りする」という活動には、生徒が「英語を話そう・使ってみよう」という意欲の向上」と、「なんとか英語を話して相手に伝えよう・わかってもらうとする相手意識へのめばえ」があるのではないかと感じた。このループリック作成には時間と手間がかかるが、その分、生徒の成長につながるものがある。そして、ループリックには完全なものではなく、教員がそのクラスの実態に合わせ作成し、修正を加えていく必要があることも感じた。今後、さらにループリック作成について研究し、よりよい授業ができよう取り組んでいきたい。

## 謝辞

本研究の機会をくださった公益財団法人 日本英語検定協会と、今回の研究にあたり、指導助言者である小池生夫先生より、研究計画や中間報告での適切なご助言・ご指導を頂けたことで、最後までこの研究を終えることができました。また、最後の研究書作成まで温かく見守り、適切なご指導を賜ったことに厚く御礼申し上げます。ご指導ご助言を頂きました神奈川県立国際言語文化アカデミア教授 江原美明先生、高知南中学校横山勝則先生に御礼申し上げます。このような機会を頂き、次期学習指導要領について深く勉強させて頂きました。本研究から得たことを、これから授業に生かし、さらに研鑽していくたいと思っております。

## 参考文献(\*は引用文献) .....

- \* Brown, J.D.(2012). (ED) *Developing, Using, and Analyzing Rubrics in Language Assessment with case studies in Asian and Pacific languages*, Honolulu, HI: University of Hawaii at Manoa.
- 江原美明.(2015).「第11章 4技能と音声・語彙・文法指導」.『基礎から学ぶ英語科教育法』岡田圭子・ブレンダハヤシ・嶋林昭治・江原美昭. 東京:松柏社. 188-207
- \* 小沢浩.(2015). スピーキング分野における「英検 Can-do リスト」活用の工夫【共同研究】ルーブリックの活用を通して—第27回 研究助成 D部門・報告 I 英語検定協会 184-216
- 河合久(平成15)「客観的な評価をめざすルーブリックの研究開発】『平成13・14年度科学研究費補助金(基礎研究C)研究成果報告書
- 田村岳充.(2018).「いまから始まる「即興のやり取り」への第一歩」『英語教育』 東京:大修館書店12月号 16-17
- 小泉利恵.(2016).「ルーブリックを使ったスピーキング評価】『英語教育』 東京:大修館書店 12月号34-35
- \* 松井市子.(2015). 評価rubricを活用した英語ライティング力と自己評価力の育成をねらった実践 第27回 研究助成 B部門・報告IV 英語検定協会 146-164
- \* 松崎邦守.(2016). 外国語(英語)のルーブリック開発に関する実践的研究, 北海道教育大学紀要, 教育科学編, 67(1): 211-220
- 松下佳代.(2007).『パフォーマンス評価—子どもの思考と表現を評価する—』日本標準
- \* 文部科学省.(2015).「中央教育審議会 初等中等教育分科会(第100回)配付資料1 教育課程企画特別部会 論点整理(3. 学習評価の在り方について)」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364317.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364317.htm) (2018年11月2日閲覧)
- \* 文部科学省.(2016a).「外国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/sonota/1377056.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/sonota/1377056.htm) (2018年11月2日閲覧)
- \* 文部科学省.(2016b).「幼稚園,小学校,中学校,高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm) (2018年11月2日閲覧)
- \* 文部科学省.(2016c).「平成27年度 英語教育改善のための英語力調査報告書」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/1377767.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1377767.htm) (2018年11月2日閲覧)
- 文部科学省.(2017a).「小学校学習指導要領」「小学校学習指導要領 外国語解説」
- \* 文部科学省.(2017b).「中学校学習指導要領」「中学校学習指導要領 外国語解説」
- 文部科学省.(2018).「高等学校学習指導要領」「高等学校学習指導要領 外国語解説」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1407074.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1407074.htm) (2018年11月15日閲覧)
- \* 文部科学省.「3. 学習評価の在り方について」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364317.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364317.htm) (2018年11月2日閲覧)
- 西岡加名恵.(2013). パフォーマンス評価を取り入れた「高大接続評価システム」の提案 中央教育審議会高大接続特別部会 資料1 平成25年5月24日 (2018年10月28日閲覧)
- 田中武夫.(2008).「スピーキング指導における評価について」『TEACHING ENGLISH NOW』vol13 10-11
- \* 投野由紀夫.(2013)『CAN-DO リスト作成・活用:英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』東京:大修館書店。
- 梅澤敦他.(2017).「資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方の研究】『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究 報告書5』国立教育政策研究所
- 山田嘉徳.(2015). 学びに活用するルーブリックの評価に関する方法論の検討 関西大学高等教育研究 (6), 21-30, 2015-03  
関西大学教育開発支援センター
- \* ゾルタン・ドルニエイ.八島智子/竹内理監訳.(2018). 外国語教育学のための質問紙調査入門 東京:松柏社

**資料1：ルーブリック作成シート(解説)****ルーブリック作成シート(解説)**

(Developing, Using, and Analyzing Rubrics in Language Assessment with Case Studies in Asian and Pacific Languages, Brown (2012)を参照)

**【留意点】**

- 1 生徒が理解できる
- 2 与えられたタスクが確実に測れる
- 3 指導の積み重ねが測れるもの
- 4 評価が次の指導に活ける
- 5 実行可能なものにする

**1. 計画する****(1)題材を吟味する**

指導目標(CAN-DO)や年間指導計画等を参考にしながら、その単元で生徒にどのような能力を身につけさせるかについて、指導する題材を吟味する。

**(2)目標を設定する**

題材を吟味し、指導内容を検討した後、指導する単元等の目標を設定する。

**(3) ルーブリックの種類を決定する**

①分析的ルーブリックか②総合的ルーブリックにするかを決定する。

どちらのルーブリックが、評価目的に合っているかを吟味する。それぞれの特徴は以下のとおりである。

**①分析的ルーブリック**

- ・評価規準が観点ごとに示されているので、評価がしやすい。
- ・複数の観点でスコアが示されるので、生徒へのフィードバック力が高い。
- ・評価観点の重要度によって、その重みづけを変えられる。
- ・評価項目が多いため、評価に時間がかかる。

(例)	項目	0	1	2	3
	語彙 文法	使える語彙・表現 や文法が限定期的 である	語彙・表現や文法 に誤りが繰り返し 出てくる	語彙・表現や文法 に時々誤りがある	ほぼ適切な語彙・ 表現や文法を用 いている

**②総合的ルーブリック**

- ・全体的に評価するため「木を見て森を見ず」といった評価を避けられる。
- ・単一のスコアで評価するため、分析的評価に比べ短時間で採点できる。
- ・観点ごとのスコアが示されないので、生徒へのフィードバック力が弱い。

(例)	点数	パフォーマンスの特徴
	3	ほぼ適切な語彙・表現や文法を用いている
	1	使える語彙・表現や文法が限定期的である

**(4)評価規準の項目を決定する。**

分析的ルーブリックの場合には、生徒のパフォーマンスにおいて、どの観点に焦点を当てるかで、評価の観点を決定する。総合的ルーブリックの場合にはどのような観点を測りたいのかを決定する。

**観点**

①知識・技能 (学習指導要領では「英語の特徴やきまりに関する事項」)

ア.音声 イ.語彙 ウ.表現

エ.文法 オ.言語の働き など

(中学校学習指導要領解説 p.12)

## 資料1：ルーブリック作成シート（解説）

### ②思考力・判断力・表現力等

コミュニケーションを行う際は、その「目的や場面、状況など」を意識する必要があり、その上で、「簡単な情報や考えなどを理解」したり、理解したことを活用して「表現したり伝え合ったりする」こと（中学校学習指導要領解説 p.13）

（例）

- ア. 関心のある事柄について自分の意見を論理的に伝えることができる。
- イ. 日常的な話題等について、相手の質問等に答えたりすることができる。
- ウ. 社会的な話題等について、考えたことや感じたことを述べ合うことができる。等

### ③学びに向かう力・人間性等

「文化に対する理解」やコミュニケーションの相手となる「聞き手、読み手、話し手、書き手」に対して「配慮」しながら、「主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度」を身に付けること（中学校学習指導要領解説 p.15）

\*これまでの学習活動を振り返り、自分で目標を立てそれに向けてどのように取り組み、その目標を達成しようとしたのかを評価する視点も入れる。

- ア. 対話をうまく続かなくても、会話を続けようとする。
- イ. 相手を意識して話そうとする。
- ウ. 目標に向かって、会話を続けようと努力する。 等

## II. ルーブリックを作成する

### （1）スコアを決定する。

何点満点ルーブリックにするのかを決定する。

### （2）評価規準を記入する。

項目内容に合わせ、それぞれの規準を作成する。

（基準となる中間評価から作成すると作成しやすい）

### （3）それぞれのスコアの枠に能力記述文を記入する。

※作成には以下の点に気をつける。

（a）質の変化 得点間の質の変化は均等にすること。例えば、5点満点で評価を行う場合、1点から5点までの

1点きざみの質の差が同じでなければならない。

（b）対比性 5点満点で評価を行う場合、3点（不足はあるが概ね満足できるレベル）を基準にすると、3点を境に対比した表現でなければならない。

（c）一貫性 同じ項目を評価する場合、同じ評価規準に照準を当てていなければならない。評価内容は、その得点ごとに変化するが、これは、同じ評価規準（固定）の質の変化を示したものである。

新たな評価内容等は付け加えてはいけない。

### 【能力記述文作成のポイント】

- ・評価内容が生徒にわかりやすいように書かれている
- ・生徒がやるべきことが明確になっている
- ・生徒がどの段階が「3」、どの段階が「4」とわかるようになっている
- ・生徒が意欲的に取り組みたくなる内容になっている

**資料1：ルーブリック作成シート(解説) .....**

(例)

項目	0	1	2	3
語彙 文法	使える語彙・表現 や文法が限定期 である	語彙・表現や文法 に誤りが繰り返し 出てくる	語彙・表現や文法 に時々誤りがある	ほぼ適切な語彙・ 表現や文法を用 いている

(a) 質の変化  
質の変化は均等(b) 対比性(c)一貫性  
点数に併せて適当に評価されるか

(4) 生徒に具体的な評価事例(解答例とその評価)を示す。

(5) 試験実施前に、ルーブリックを再確認する。

- ・生徒への指示が明確であるか
- ・十分に資料が用意されているか等

**III. 作成したルーブリックにて、評価する**

- ・生徒に評価の視点が分かるようにワークシートを工夫する
- ・ペアで行う場合は、どちらから始めるか決めておく
- ・相手の英語が出てこない場合には、協力し合うことを確認しておく
- ・時間がわかるように表示を工夫する

**IV. ルーブリックの信頼性・妥当性等を評価する**

- (1) ルーブリックの妥当性を検証する。
- a. 課題(生徒のパフォーマンス)を評価できる項目となっていた。
  - b. それぞれの段階にあった能力記述文となっていた。
  - c. 表記内容以外に重要と思われる内容はなかったか。
  - d. 評価すべき知識・技能をしっかりと評価できたか。

- (2) ルーブリックの使いやすさを検証する。
- a. 評価項目の数は適切であったか。
  - b. 使いやすく、わかりやすかったか。
  - c. 評価するレベルの違いがはっきりと分かったか。
  - d. レイアウトは、誰もが使いやすく、効果的であったか。

●ルーブリックの内容を見直し、必要な場合は修正を加える。

**V. フィードバックを行う**

評価結果を生徒にフィードバックする。

生徒たちに評価を伝える。どの点が良く、どの点が改善の必要があるかを示すことで、次のステップに繋げる。  
その際、次の目標となるように、改善する点を○で囲むなどの工夫を行うとよい。

**資料1：ループリック作成シート(ワークシート).....**

**ループリック作成シート(ワークシート)**

(Can-Doリスト・年間指導計画・単元指導計画に基づいてループリックを作成する。)

**I. 計画する**

- (1)題材を吟味する。

指導目標(CAN-DO)や年間指導計画等を参考にしながら、その単元で生徒にどのような能力を身につけさせるかについて、指導する題材を吟味する。

- (2)目標を設定する。

題材を吟味し、指導内容を検討した後、指導する単元等の目標を設定する。

目標:

- (3)ループリックの種類を決定する。

( )分析的ループリック

( )総合的ループリック

- (4)項目を決定する。

知識・技能
思考力・判断力・表現力等
学びに向かう力・人間性等

**II. ループリックを作成する**

- (1)スコアを決定する。

ループリックにスコアを記入する。

- (2)評価規準を記入する。

標準	スコア	1	2	3	4	5

**資料1：ルーブリック作成シート(ワークシート).....**

- (3) それぞれのスコアの枠に評価規準を記入する。  
 (4) 生徒に具体的に評価事例(解答例とその評価)を示す。  
 (5) 試験実施前に、ルーブリックを再確認する。

**III. 作成したルーブリックにて、評価する**

- ↓
- ・生徒に評価の視点が分かるようにワークシートを工夫する。
  - ・ペアで行う場合は、どちらから始めるか決めておく。
  - ・相手が英語が出てこない場合には、協力し合うことを確認しておく。
  - ・時間がわかるように表示を工夫する。

**IV. ルーブリックを作成する**

- (1) ルーブリックの妥当性を検証する。
- a. 課題を評価できる項目となっていたか。
  - b. レベルにあった表記となっていたか。
  - c. 表記内容以外に重要と思われる内容はなかったか。
  - d. 評価する知識・技能をしっかりと評価できたか。
- (2) ルーブリックの使いやすさを検証する。
- a. 評価項目の数は適切であったか。
  - b. 使いやすく、わかりやすかったか。
  - c. 評価するレベルの違いがはっきりとわかったか。
  - d. レイアウトは、誰もが使いやすく、効果的であったか。

●ルーブリックの内容を見直し、必要な場合は修正を加える。

**V. フィードバックを行う**

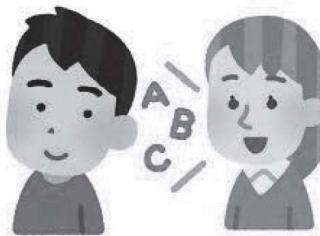
生徒たちに評価を伝える。どの点が良く、どの点が改善が必要かを示すことで、次のステップに繋げる。  
 その際、次の目標となるように、改善する点を○で囲むなどの工夫を行うとよい。

資料2: やりとりのインタビューテストに向けて.....

やりとりのインタビューテストに向けて

(確認)

(1) やりとり(会話)で必要なことは何か。



(2) 1分間という時間をお互いがどのように共有するのか。

○パターンを大切にする。(相手意識)

Topic: I think that we should use printed dictionaries in English classes.

(パターン1)

A: Hello!

B: Hello!

A: Let's talk about printed dictionaries.(話題を切り出す)

B: Oh! OK! (あいづち)I think we should use electronic dictionaries because they are easier to carry. For example, we have to bring back textbooks every day. They are so heavy.  
I can't bring back a printed dictionary. What do you think?

A: Yes, that's right in part.(相手のことを受け入れる寛容さ) But we can't use them without batteries , so I think we should use printed dictionaries because we can use them at any time.

B: Oh, I see. But we can find words more quickly in electric dictionaries.

(パターン2)

A: Hello!

B: Hello!

A: We want to talk about printed dictionaries.(話題を切り出す)

B: Oh! OK! (あいづち)I think we should use electric dictionaries.

A: Why do you think so?

B: Because they are easier to carry.

A: Can you give me an example?

B: For example, we have to bring back textbooks every day. They are so heavy. I can't bring back a printed dictionary. What do you think?

A: Yes, that's right in part.(相手のことを受け入れる寛容さ) But we can't use them without batteries , so I think we should use printed dictionaries because we can use them at any time.

B: Oh, I see. But we can find words more quickly in electric dictionaries.

**資料3：英語の授業(やりとり)に関するアンケート****英語の授業(やりとり)に関するアンケート**

このアンケートは、英語の授業で実施した「やりとり」に関するアンケートです。しっかり考えて回答してください。  
ご協力ををお願いします。

1~3のそれぞれの項目について、どの程度そう思うか、そう思わないかを、1~6の番号の中から1つ選んで、マークシートにマークしなさい。

全く そう思わない	そう思わない	あまり そう思わない	やや そう思う	そう思う	非常に そう思う
1	2	3	4	5	6

**1[英語学習全般に関する質問]**

(1) 英語学習が好きである。	1 2 3 4 5 6
(2) 英語は将来のことを考えると勉強する必要がある。	1 2 3 4 5 6
(3) 英語を話すことは好きである。	1 2 3 4 5 6
(4) 今回のような「やりとり」のテストでは、1人よりも誰かと一緒にの方がよい。	1 2 3 4 5 6
(5) 英語のテスト結果が良いと、次もがんばろうと思う。	1 2 3 4 5 6

**2[やりとりの活動に関する質問]**

(1) 1回目の「やりとり」テストより、2回目の「やりとり」が意欲的に取り組めた。	1 2 3 4 5 6
(2) ループリックがあることで、授業の目標がわかりやすかった。	1 2 3 4 5 6
(3) ループリックがあることで、授業の目標に向かって意欲的に取り組めた。	1 2 3 4 5 6
(4) 自分たちが作成したループリックでの「やりとり」活動により興味が持てた。	1 2 3 4 5 6
(5) 自分たちでループリックを作成したこと、自分たちの「やりとり」を評価しやすかった。	1 2 3 4 5 6
(6) 自分たちでループリックを作成したこと、英語学習がより面白くなった。	1 2 3 4 5 6
(7) 自分たちでループリックを作成したこと、次の授業の学習課題が見つかった。	1 2 3 4 5 6
(8) ループリックは、英語力を伸ばすのに役立った。	1 2 3 4 5 6
(9) ループリックによって、受け身ではなく自ら主体的に話してみようと思うようになった。	1 2 3 4 5 6

**3[その他ループリックを作成し、それを評価に使ったことで感じたこと]**

(1) 自分の意見や考えを、文と文とのつながりを意識して英語で話す(表現する)力が伸びた。	1 2 3 4 5 6
(2) 普段の活動より友達と英語で話すようになった。	1 2 3 4 5 6
(3) 沈黙をしないように会話を続けようと努力するようになった	1 2 3 4 5 6
(4) 自分の意見や考えを、文のつながりを意識して英語で書く(表現する)力が伸びた。	1 2 3 4 5 6
(5) 自分の意見や考えを、英語で論理的に話す力が伸びた。	1 2 3 4 5 6
(6) 自分の英語力を客観的に評価する力が伸びた。	1 2 3 4 5 6

ご協力ありがとうございました。

**B 実践部門・報告Ⅱ・英語能力向上をめざす教育実践**

## 英語での知識構成型ジグソー法の効果を最大限に引き出す日々の帯活動

研究代表者:埼玉県／埼玉県教育局県立学校部高校教育指導課 指導主事 鈴木 誠

共同研究者:埼玉県／埼玉県立坂戸高等学校 教諭 西山 涼太

《研究助言者:和田 稔》

**概要** 本研究は、埼玉県教育委員会が東京大学の大学発教育支援コンソーシアム(Consortium for Renovating Education of the Future [CoREF])と連携し、平成22年度より県内の高等学校で実践・研究を続けている「知識構成型ジグソー法」を外国語科の授業において、どのように位置づけ実践していくべきかについて論じた報告である。全5回の「知識構成型ジグソー法」を用いた授業記録から生徒の英語発話の変容を考察した。英語の発話量を増やし、話の内容を深めることを目的とした帯活動を継続して行ったクラスの学習者は英語の発話量において一定の成果がみられた。しかし、話の内容の深まりまでは至らなかった。

### 1

### 研究の背景

埼玉県では、平成22年度より東京大学CoREFと事業連携し、知識構成型ジグソー法を用いた授業実践とその評価について研究を続けている。筆者と共同研究者(授業者)は、知識構成型ジグソー法の授業のデザイン原則を考える中で、知識構成型ジグソー法を用いた授業において、英語の発話量を増やし、話の内容を深めるにはどうすればよいかということが課題であった。検討の結果、知識構成型ジグソー法の効果を最大限に引き出せるような帯活動を継続して行い、知識構成型ジ

グソー法による授業で生徒の英語発話はどう変容するかに着目し、研究を進めた。

### 2

### 先行研究

#### 2.1 知識構成型ジグソー法

##### 2.1.1 知識構成型ジグソー法の概要

新高等学校学習指導要領解説の総説で「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善(アクティブラーニングの視点に立った授業改善)が示された。新学習指導要領の答申(文部科学省、2017)では「身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るために、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を深めていくことが求められる」とあり、子供たちが「どのように学ぶか」に焦点をあて、学びの質を高めることが求められている。東京大学CoREFは、2011年に協調学習の1つの手法である「知識構成型ジグソー法」を開発した。知識構成型ジグソー法とは、学習者同士の対話、協働によって、学習者の気づきを促し、正解のない問い合わせ合い、新たな視点やアイデアを出すことにつなげる学習方法である。益川(2016)によれば、知識構成型ジグソー法には、「問い合わせに対する解答を考えたくなる学習課題」や「考えるためのヒントとなる情報がある

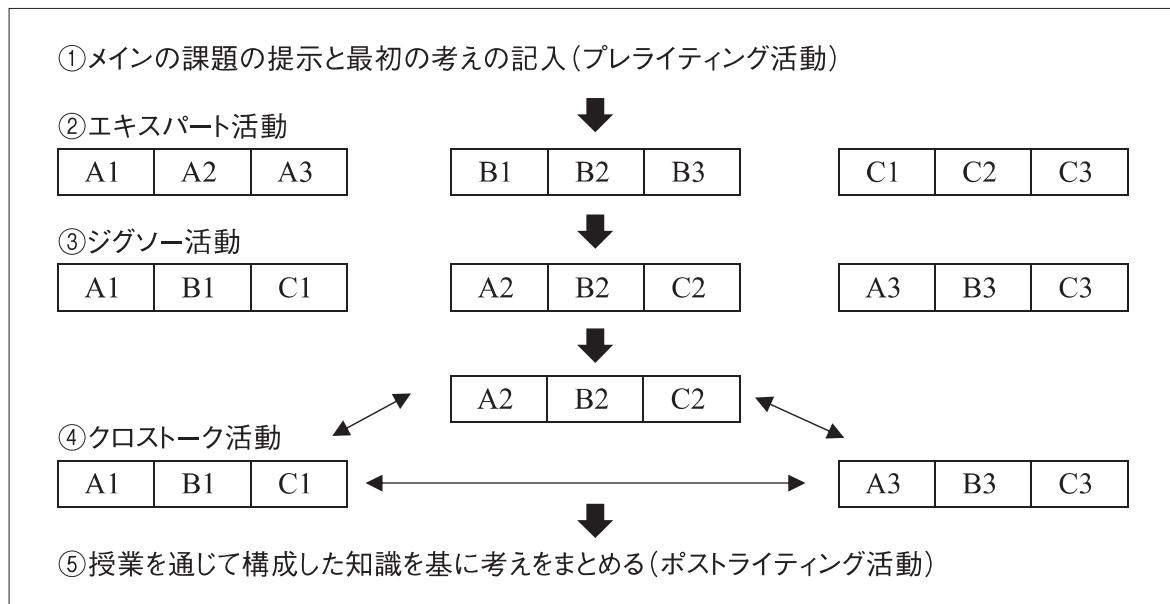
「学習課題」が含まれている学習方法である。白水他(2017)は、知識構成型ジグソー法は生徒の学びの変化の過程を可視化するとともに、生徒同士の協調学習を促すための方法であり、教師によるインプットの量が減るかわりに、生徒同士の協働によって「気づき」を促すインプットが生まれることにつながると説明している。そのため一斉指導の形態であっても知識構成型ジグソー法は、生徒に一定量の「気づき」を伴うインプットを保証することになるのではないかと述べている。

### 2.1.2 埼玉県における知識構成型ジグソー法の実践

平成22年度に埼玉県教育委員会はCoREFとの研究連携が始まり、協調学習の授業づくりの実践と研究を続けている。平成30年度は、「未来を拓く『学び』プロジェクト」という事業の一環として知識構成型ジグソー法の実践と研究を埼玉県内で推進している。研究に関わる教員数は平成22年度は26人であったが、年々増加し、平成30年度には678人が各校でそれぞれ専門の教科の知識構成型ジグソー法による授業を試みている。平成24年度には、知識構成型のジグソー法授業の研修が教員の初任者研修にも組み込まれた。また、平成25年度からは管理職研修をスタートさせ、知識構成型ジグソー法のビジョンの共有を図っている。

### 2.1.3 知識構成型ジグソー法の授業の流れ

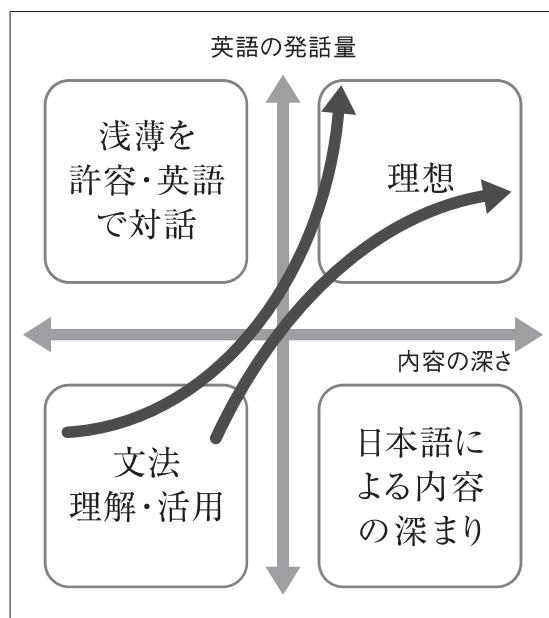
知識構成型ジグソー法の授業の流れを東京大学CoREF(2017)で次のように説明している、まず生徒各自が本時の知識構成型ジグソー法の授業において1人では十分な答えが出ないメインの課題(問い合わせ)について考える(プレライティング活動)。その後、その問い合わせに関する異なる角度からの答えの部品を用意し、3~4人の小グループに分かれそれぞれの答えの部品について学ぶ(エキスパート活動)。言い換えると、3~4つの視点から見た異なった課題を用意し、それぞれのグループで同じ課題を共有し考える活動である。次にエキスパート活動で異なる部品について検討していたメンバー同士の小グループを作り、それぞれが持ち寄る異なる部品で1人では十分な答えが出ない問い合わせに対する活動を行う(ジグソー活動)。ジグソー活動の班は、各エキスパートを担当してきたメンバー1人ずつで組み、それぞれのエキスパート班で共有した考えを持ち寄って話し合う。エキスパートがABC三種類の場合には、ジグソー班は原則ABCからそれぞれ1名の3人班となる。その後、ジグソー班で作り上げた考えを教室全体で交流し、考えの多様を受け入れて生徒の考えを深める(クロストーク活動)。最後にもう一度生徒各自で本時の知識構成型ジグソー法の授業におけるメインの課題(問い合わせ)について考える(ポストライティング活動)。以下は知識構成型ジグソー法の流れを図式化したものである(図1)。



■図1:知識構成型ジグソー法の流れ

#### 2.1.4 外国語科における知識構成型ジグソー法

外国語における知識構成型ジグソー法において、教材は「英語の発話量」と「内容の深さ」の2軸から整理して類型化したものと目的別に類型化したものとの2種類に分けられる(CoREF, 2018)。前者の「英語の発話量」と「内容の深さ」においては現状における課題が挙げられており、英語の発話が多いことを想定する教材であると、内容が浅薄であることを許容することになる。一方、内容を深めた教材であると、意見交換等のやりとりの部分が日本語になってしまいうといつトレードオフがみられる。そのうえでCoREF(2018)は「英語の発話量」と「内容の深さ」の2軸をどちらも可能な限り高めることが理想であると説明している(図2)。



■図2:英語の発話量と内容の深さの関係

#### 2.2 帯活動

##### 外国語における帯活動の意義

帯活動については中学校学習指導要領(2018)の総則解説に言及がある。解説では「短い時間を利用して行う指導」と明記されており、各教科等の特質に応じ、10分から15分程度の短い時間を活用して特定の教科等の指導を行う際の配慮事項を示している。また、文部科学省ウェブサイト「小学校における英語教育の充実について(論点整理に向けて)」(文部科学省、2015)では、「帯時

間」、「(外国語活動における)モジュール活動」等の言及がみられる。松沢(2014)は、帯活動を「短時間継続的に行う投げ込み活動」であり、本時の授業の話題に特に関連しない活動を実施すると説明している。また、松沢(2014)は「帯活動は、英語への興味をかき立てる、英語を学ぶ喜びを味わう、英語学習への意欲を増す、英語学習でのつまずきを取り除く、言語材料を定着させる、有能感を与える、Warm-up や Review の代わりとする」という目的があり、さらに生徒が苦手としていることを克服し、生徒の授業へのレディネスを形成するという目的や教師が生徒の特に伸ばしたい技能に取り組ませる目的があると説明している。

#### 3 本研究の目的

本研究の目的は、協調学習の1つの手法である知識構成型ジグソー法を英語で行う際に、生徒がエキスパート活動、ジグソー活動、クロストーク活動に英語で参加できるようにするために、英語でのやり取りや話し合いがスムーズに進められるように帯活動を継続して行い、その効果を探るものである。本研究では、帯活動を授業の内容と関連させ、授業中の生徒同士の対話の中で英語の発話の量と質を高めていくことを目指した。そうした対話を中心に据えた知識構成型ジグソー法の授業内で帯活動の効果がいかに発揮されるかに焦点をあて考察を試みた。外国語科における知識構成型ジグソー法授業において、生徒同士の対話が英語で交わされることを目指し、次の研究課題を設定した。

##### 研究課題:

生徒同士の話し合いが促進されるような帯活動を継続して行うことでの、知識構成型ジグソー法授業で展開される3つの活動場面(エキスパート活動、ジグソー活動、クロストーク活動)における「発話量」と「内容の深さ」にどのような効果をもたらすか。

## 4 研究方法

### 4.1 研究対象

埼玉県にある公立高等学校普通科1年生であるA組(40名), B組(40名)の2クラス(計80名)を対象に実践を行った。どちらも入学後4月実施の模擬試験の英語の成績において、両組の点数の間に有意な差はなかった。両クラスとともに4単位の「コミュニケーション英語Ⅰ」の授業にて知識構成型ジグソー法の授業を実施した。本研究の対象クラスの担当教員は共同研究者である西山教諭と同じ科目を担当するK教諭の2名である。本研究の共同研究者(西山)がA組(実験群)のクラスを担当し, K教諭がB組(統制群)のクラスを担当した。

### 4.2 帯活動

本研究ではA組の40名が帯活動を実施する実験群とし, B組の40名は帯活動を実施しない統制群とした。A組は実験群として「英語の発話量」と「内容の深さ」に寄与すると考えられる帯活動を計51回実施した(資料1)。実施時期としては初回の知識構成型ジグソー法の授業後である9月上旬より3月中旬までとした。

#### 4.2.1 実施内容

前述の研究課題にもあるように、生徒同士の話し合いを促進させる帯活動として、以下の2つの帯活動を継続して実施した。

##### 4.2.1.1 To Keep the Ball Rolling

知識構成型ジグソー法における「英語の発話量」を増やす帯活動として”To Keep the Ball Rolling”と名付け帯活動を37回実施した。本活動はペアで与えられたテーマについてそれぞれ1分間でスピーチをし、そのスピーチの内容をReporting Backするという流れの帯活動である。ペアでの対話の際には会話を続けるために役立つスキルであるFillers(相づち), Nodding(頷き), Giving Comments and Feedback(コメント),

Asking Questions(質問)の4つの要素(ルール)を意識して行うように指示をした。この帯活動を始める前には、“Four rules to keep the ball rolling?”とクラス全体に尋ね、その4要素を確認した。例えば、相手の発話を聞くときに、頷きながら、時折、Uh-huhやDid you?などの相づち表現を交えることで、やり取りが止まらないようにすることを意識させた。また、相手の発話に対してもI have seen it, too. やIs that true?などの返しの表現を発することを意識させた。

#### 4.2.1.2 Six Key Words Summary (キーワード抽出要約)

知識構成型ジグソー法における「英語の発話量」及び「内容の深さ」に寄与する帯活動として「キーワード抽出要約」を14回実施した。英文は実用英語技能検定2級リスニング第2部のスクリプトを使用した。使用したスクリプトの英語は「内容の深さ」に寄与する帯活動とするために、本研究の対象クラスにとってはやや負荷が高い英文を使用した。本活動はペアでの英語の対話を通じてメッセージの内容を確認し合いながら、英文の中からキーワードを6つ抽出し、元の英文を見ずに各自で抜き出したキーワードを使用して口頭で内容を英語で別のペアに発表をする活動である。キーワードを英語の対話を通じて抽出する際には、“To Keep the Ball Rolling”で扱った「相づち」、「頷き」、「コメント」、「質問」に留意して実施するように指導した。メッセージの脇には、やりとりの表現として“*I think ○○ is a key word. What do you think?*”や“*I think this passage is about ○○. Am I right?*”を載せた。知識構成型ジグソー法の授業ではエキスパート活動で複数の(本研究ではすべて3つ)メッセージを読ませ、内容を共有する活動を課したので、日々の帯活動で話し合いの「型」に慣れておくことを目指した。

## 4.3 知識構成型ジグソー法授業の実施

### 4.3.1 授業概要

本研究における知識構成型ジグソー法の授業は2018年8月下旬から2019年3月中旬の間にA組、B組それぞれで計5回実施した。知識構成型ジグソー法の内容については本研究の参加者が使用

している教科書“Revised LANDMARK English Communication I”(啓林館)の内容から派生させ、筆者と授業者が教材を作成した。教材作成にあたり英文の作成及び校正を英語母語話者であるALT 3名に依頼した。授業に関しては指導案を作

成し、それぞれのクラスで同じように授業を展開した。なお、教師は英語で授業を展開し、生徒にも話し合いにおける英語での発話を促した。計5回の知識構成型ジグソー法の授業の実施時期および内容は以下のとおりである(表1)。

■表1: 本研究の知識構成型ジグソー法授業の実施時期と内容及びメインの課題

回	時期	時期	メインの課題
1	2018年8月下旬	夏休みの日程	How would you like to spend your summer vacation?
2	2018年9月下旬	テキストメッセージ	What do you think about the following text message?
3	2018年10月下旬	人間通訳vs. AI翻訳	Do you think AI will be able to interpret or translate better than humans in the future?
4	2019年1月上旬	オーバーツーリズム	What would you do to cope with overtourism?
5	2019年3月中旬	ギャップイヤー	How would you like to spend your Gap Year?

#### 4.3.2 振り返りシート

本研究参加者であるA組とB組を対象に2つの「振り返りシート」に回答してもらった。1つは、毎回の知識構成型ジグソー法授業を終えた直後に、その日の授業を振り返り、メインの課題に対する自身の考えに変化があったかどうか、また、それは友人や教師の関わりが影響したか(しなかったか)について、4件法(4:たいへんそう思う、3:そう思う、2:あまりそう思わない、1:全くそう思わない)で回答してもらった(資料2)。もう1つは、全5回の知識構成型ジグソー法授業を終えた3月中旬に、A組、B組全員に全ての知識構成型ジ

グソー法授業を振り返って、「5回の知識構成型ジグソー法授業を通して、英語で話し合ったり考えたりする力が向上した」という質問に、4件法(4:たいへんそう思う、3:そう思う、2:あまりそう思わない、1:全くそう思わない)で回答してもらった。さらに、その理由について自由記述を求めた。また、実験群であるA組生徒には、半年間の帯活動を振り返り、下記質問に4件法(4:たいへんそう思う、3:そう思う、2:あまりそう思わない、1:全くそう思わない)での回答とその理由を記入してもらった。

##### 【A組のみ回答】

「帯活動… “Six Key Words Summary”、“To Keep the Ball Rolling”（相づち、領き、コメント、質問）は、知識構成型ジグソー法授業のエキスパート活動やジグソー活動の場面で役に立った」

4:たいへんそう思う 3:そう思う 2:あまりそう思わない 1:全くそう思わない

<理由>

---

#### 4.3.3 音声データ

知識構成型ジグソー法の授業の際にすべてのグループに録音機を設置し、生徒の英語発話や内

容を記録した。授業終了後に授業中の生徒および教師の発話を書き起こした。

## 5

## 結果

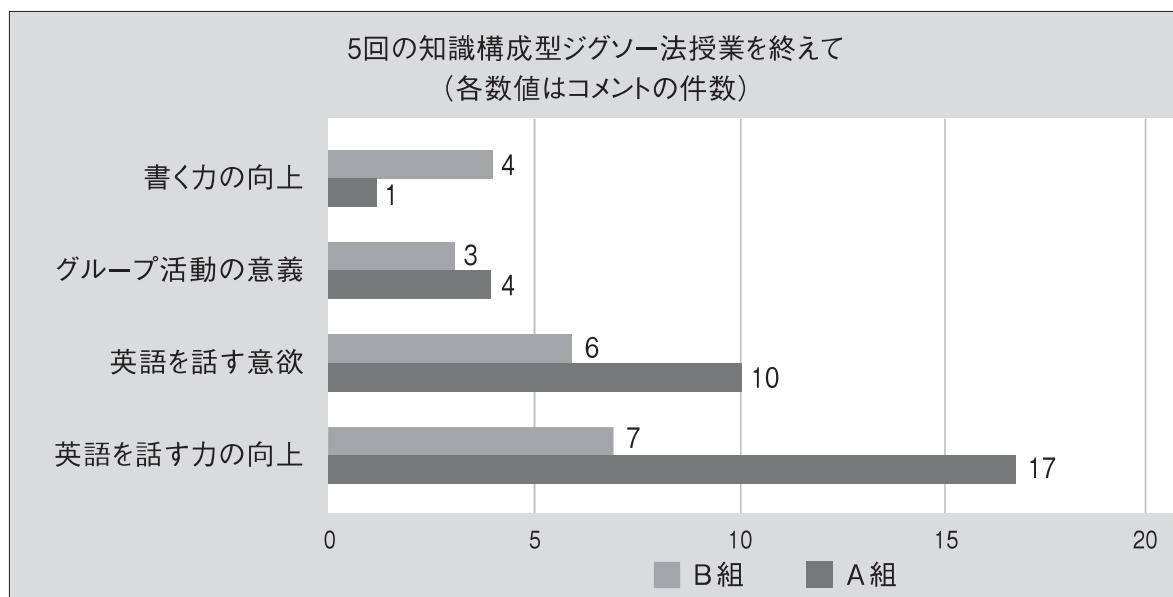
## 5.1 生徒の振り返りシートより

## 5.1.1 全5回の知識構成型ジグソー法授業を振り返って

9月上旬より開始した第1回目から3月中旬に終了した第5回目の知識構成型ジグソー法を振り返り、全生徒に「5回の知識構成型ジグソー法授業を通して、英語で話し合ったり考えたりする力が向上したか」という質問に、4件法(4:たいへんそう思う, 3:そう思う, 2:あまりそう思わない, 1:全くそう思わない)で回答してもらった。

A組(実験群)とB組(統制群)の平均はそれぞれ3.23, 2.71であった。t検定を使って比較した結果、 $t(71)=3.106$ ,  $p=.002$ で有意差がみられ、A組(実験群)の方が有意に平均が高くなっていることがわかった。A組(実験群)の方が、全5回の知識構成型ジグソー法を経て、英語で話したり考えたりする力が向上したと感じている生徒が多いことがわかる。両群ともに全体を振り返っての自由記述も求めたので、それぞれの群で書かれたコメントを整理してみたところ、生徒たちのコメントは4つに分けられた。「英語を話す力の向上」では「英語を話したり、相手の英語を聞く中で、

使える語が増えていくのを感じた」、「英語を使って意見を述べられるようになった」といったコメントがみられた。「英語を話す意欲」では「この授業では極力英語を話そうと意識した」や「英語で話す積極性が高まった」といった心的変化について言及されていた。「グループ活動の意義」は、英語についての言及ではなく、友人の話から考えが深まったり、考えに影響があったというものである。「書く力の向上」ではメインの課題で提示された英語の質問に対するもので、友人の英語表現を参考に書いたという記述がみられた。A組、B組でコメントにそれぞれ特徴があり、興味深い。A組のコメントにみられる特徴としては、英語で伝える、英語で話し合うことについて言及している生徒が大半であったことが挙げられる。また、口頭による英語でのやり取り、話し合いを経て、相手から英語表現や語を学んだとの言及があつたことも特筆すべき点である。B組では、グループのメンバーの英文を参考に書けるようになった、とコメントしている生徒が数名みられた。また、友人とたくさん話し合うことができた、というコメントも数名みられたが、英語で話したかどうかまではわからない。A組では、英語で話し合うことができた、この授業では極力英語で話すことを心がけた、といったコメントが多く、口頭での英語のやり取り、話し合いに意識が向けられたことがうかがえた。

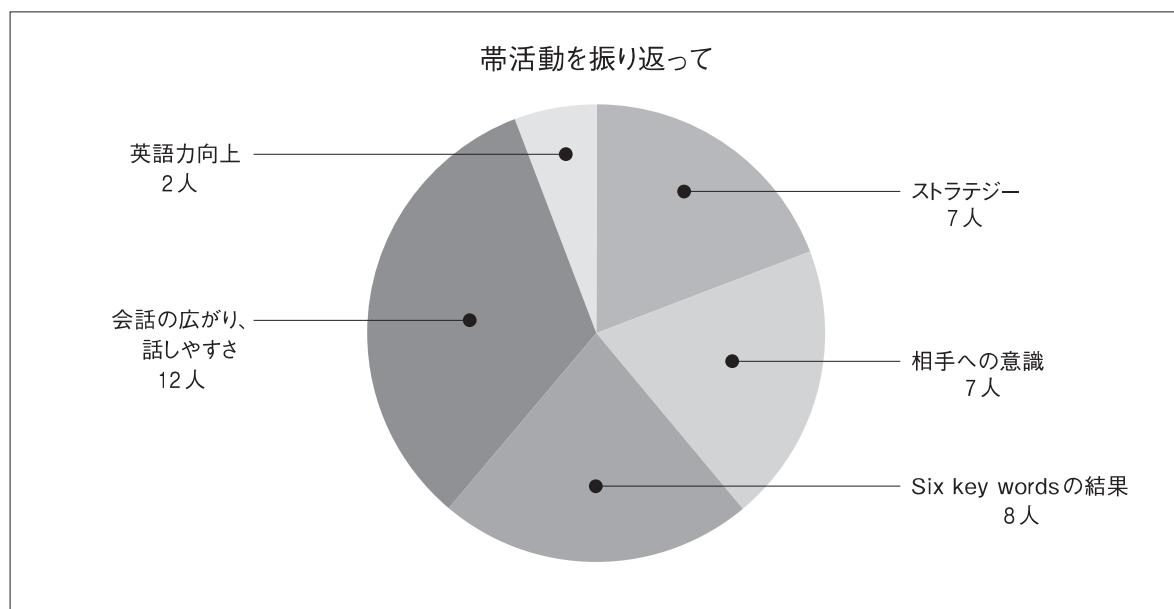


■グラフ1:5回の知識構成型ジグソー法授業を終えて－生徒の自由記述より

### 5.1.2 帯活動を振り返って

帯活動について、実験群のA組の生徒に振り返って回答してもらった結果、平均は3.40(N=40, S.D.=0.59)であった。5.1.1と同様に具体的な振り返りのコメントがみられたので、分類してみるとグラフ2の結果になった。なお、一人が複数のコメントをしているケースもあり、全てのコメントを5つのカテゴリーに分類した結果である。「ストラテジー」では、「相手に伝える手段が増えた」、「うまくコメントできなくても相づちをう

つことで反応できた」などの声が聞かれた。帯活動を経て、話すときに相手を意識するようになったというコメントも7件みられた。“Six Key Words Summary”では、「英文の要約が簡単に成了った」、「他の英文を読むときもキーワードを意識するようになった」と波及効果を挙げている生徒もいた。一番多かったのは、「会話の広がり、話しやすさ」で、To Keep the Ball Rollingで場が和み、話しやすくなり、会話を長く続けられたというコメントが目立った。



■グラフ2:帯活動を振り返って

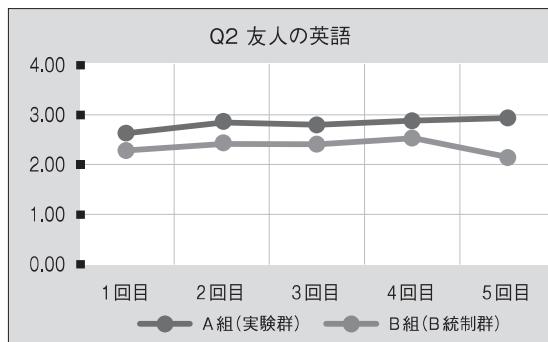
### 5.1.3 各回の知識構成型ジグソー法授業直後の振り返りから

知識構成型ジグソー法授業の各回の終了時に、その日の授業を振り返るために5つの質問項目に回答してもらった。質問の2と4はそれぞれ、友人、教師の英語が自身の英語運用にも影響があったかを問うものであり、質問1, 3, 5は他教科でも問われる質問である。表2に各質問項目の5回分の回答の平均と標準偏差をまとめた。グラフ3～7で表2の結果を視覚的にみてみると、どの質問項目においても全ての回でA組(実験群)がB組(統制群)より平均値が高いことがわかる。また、5回目の知識構成型ジグソー法授業では、B組(統制群)の平均値がどの項目よりも下がっており、質問項目の中には、5回の中で一番低い結果となつたものもあった。5回目で扱ったトピックは

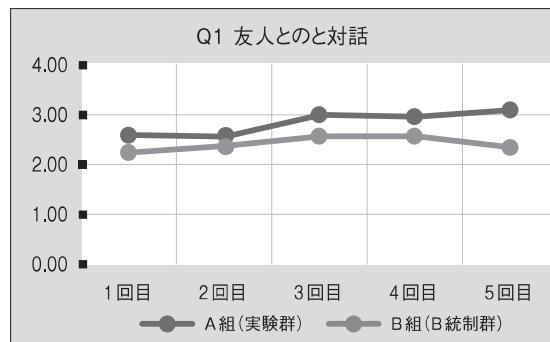
ギャップイヤーであった。エキスパート活動として3人の人物が高校卒業後に1年間のギャップイヤーをどう過ごすかというメッセージを配布し、その過ごし方に同調できるか尋ねるものだった。また、ジグソー活動は、エキスパート活動のグループで扱ったメッセージをジグソー班でそれぞれ報告し合った後で、理想のギャップイヤーを考え発表するというものであった。B組では、なじみのないトピックであり、話も広げられなかつたというコメントが特に男子から聞かれた。

■表2: 各回の振り返りシートより A組、B組それぞれの平均と両群の比較

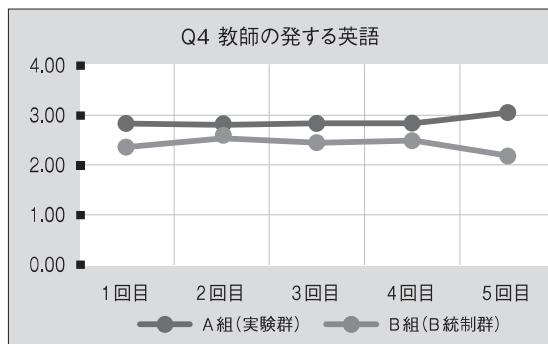
Q1 友人ととの対話を経て、メインの課題に対する自身の考えに変化があった。					
	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目
A組(実験群)	2.57	2.55	2.95	2.95	3.08
SD	0.74	0.78	0.65	0.69	0.73
B組(統制群)	2.26	2.34	2.56	2.59	2.34
SD	0.8	0.75	0.85	0.84	0.86
Q2 友人の発する英語を聞いて、自身の英語運用に影響があった。また、その英語を参考にした。					
	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目
A組(実験群)	2.61	2.79	2.74	2.82	2.90
SD	0.79	0.77	0.64	0.68	0.74
B組(統制群)	2.29	2.37	2.41	2.50	2.12
SD	0.87	0.91	0.93	0.8	0.81
Q3 教師の発言、指示やコメントを経て、メインの課題に対する自身の考えに変化があった。					
	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目
A組(実験群)	2.54	2.86	2.79	2.79	2.95
SD	0.69	0.64	0.62	0.70	0.71
B組(統制群)	2.08	2.32	2.33	2.47	2.34
SD	0.75	0.84	0.96	0.88	0.88
Q4 教師の発する英語を聞いて、自身の英語運用に影響があった。また、その英語を参考にした。					
	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目
A組(実験群)	2.75	2.72	2.82	2.77	3.00
SD	0.80	0.75	0.60	0.67	0.68
B組(統制群)	2.34	2.50	2.44	2.44	2.15
SD	0.94	0.95	0.85	0.88	0.76
Q5 Pre-Writingで書いたBig Questionに対する自身の意見よりも Post-Writingで書いたものには内容に深まりがみられた。					
	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目
A組(実験群)	2.88	3.07	3.10	3.05	3.13
SD	0.86	0.62	0.72	0.69	0.61
B組(統制群)	2.63	2.61	2.74	2.81	2.61
SD	0.75	0.89	0.86	0.86	0.92



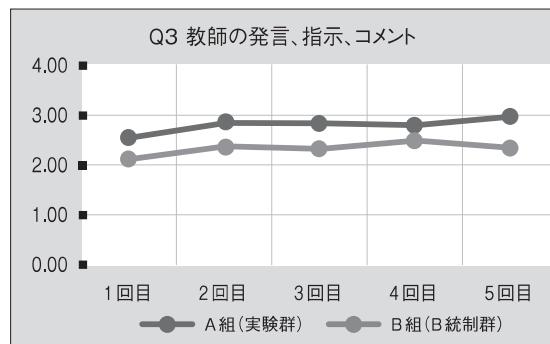
■グラフ3



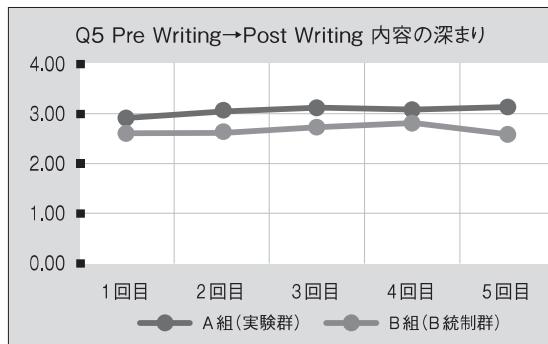
■グラフ4



■グラフ5



■グラフ6



■グラフ7

## 5.2 生徒の発言 録音データより

知識構成型ジグソー法授業の各活動場面で録音された生徒同士のやり取りから「英語の発話量」と「内容の深まり」について実験群(A組)と統制群(B組)を比較してみる。

5回実施した知識構成型ジグソー法授業の内、1回目と2回目では生徒同士の英語でのやり取りは両群で観察されなかった。しかし、3回目の授業で実験群(A組)のいくつかのグループで英語でのやり取りが観察された。A組授業担当者によれば、3回目の「人間通訳vs.AI翻訳」で、机間巡回をする中で主に「ジグソー活動」の場面で英語でやり取りをするグループが観察できたと報告し

ている。そして、「オーバーツーリズム」を扱った4回目の知識構成型ジグソー法授業からは、エキスパート活動の場面でもおよそ半分のグループが、ジグソー活動ではほぼすべてのグループが英語での話し合いを始めており、手ごたえを感じたと振り返っている。

以下、3回目から4回目で観察できた生徒同士のやり取りを書き起こしたものを探査してみたい。「発話量」については実際の発話からturn-takingや相づちに着目し、英語でのやり取りをどう続けているかを探査してみる。また、「内容の深さ」については、授業者があらかじめ期待または予測した英語での発話と生徒が実際に発した英文とを比較してみる。

### 5.2.1 3回目 知識構成型ジグソー法授業より

3回目の知識構成型ジグソー法授業では、「人間通訳vs. AI翻訳」を扱い、メインの課題として

“Do you think AI will be able to interpret or translate better than humans in the future?”を設定した。

■表3: 知識構成型ジグソー法授業3回目:

“Do you think AI will be able to interpret or translate better than humans in the future?”

メインの課題に対する期待・予測した発言	実際の生徒の発話(番号は事例1のスクリプトのものと一致)
<p>*I think AI can translate and interpret more quickly than humans, but humans can understand the feeling, emotion and situation better than AI.</p> <p>*Human translation has its strong points and AI translation has its strong points, too. We should make use of both.</p> <p>*AI is still being trained for translation or interpretation.</p> <p>*Human language has many nuances, so I don't think AI can understand these nuances well enough to translate the same way a human can.</p> <p>*I think AI will get better and better. In a few more years, the technology will improve and AI will be able to translate better than a human.</p>	<p>① Humans understand the meaning and feeling?</p> <p>② Humans can, … uh… will be able to send feelings and …</p> <p>③ Human translation's good point is understanding the mood.</p>

この授業では、前時までに教科書で扱った日本で活躍する通訳士についてのメッセージを基に、通訳・翻訳の将来像について考える知識構成型ジグソー法授業を展開した。「事例1」では、機械翻訳と人間による翻訳のそれぞれの利点などを考えるというもので語句やトピックも難しかったが、日本語を介さず、英語でのやり取りを続けるグループが観察できたことは特筆すべき点である。この事例からは、男子Aが話し始めてから英語でのやり取りを続けていることがわかる。男子Aが男子B, Cの発言を受け止め、返している。男子Bは“accurately”的意味が分からず、尋ね、男子Cも短い語句で応答している。1回目と2回目の知識構成型ジグソー法授業ではこの事例のような英語のみでのやり取りは観察されなかったので、英語の発話量には大きな変化がみられたといえる。

しかし、内容の深まりにおいては、授業者が期待・予測した発言までには至っていない。例えば、授業者が期待した発言の1つである、人間による通訳・翻訳、AIによる通訳・翻訳それぞれの利点を活かし、共存することが望ましいという意見はどのグループからも出されなかった。既知の語句を使えば、表3にあるような表現も期待できたが、共存する(coexist)という語は多くの生徒にとって既習語でなかったことが考えられる。「事例2」は統制群のエキスパート活動で観察されたやり取りであるが、女子Aが発した英語に対しては日本語で返し、それに続くやり取りも日本語を使用し、互いに書いたメモを見せ合いながらシートに書きこんでいる様子がうかがえる。

### 事例1:【A組(実験群):ジグソー活動】

男子A : First we talked about AI translation. Translation is a good point.  
男子B : Yes. AI is so fast.  
男子A/C : Yeah.  
男子C : Quickly. Yeah. Very quickly.  
男子B : And bad point?  
男子A : Now we talk about good points. Do you have another thing? Quickly only?  
男子B : Next bad point, O.K.?  
男子C : Not accurately.  
男子B : What is accurately?  
男子A : 正確に。  
男子B : Oh. O.K.  
男子C : AI make mistakes.  
男子A : Yes. AI sometimes make mistakes.  
男子B : Humans understand the meaning and feeling? (①)  
男子A/C : Yes.  
男子A : Humans can, … uh… will be able to send feelings and … (②)  
男子B : Human translation's good point is understanding the mood. (③)

### 事例2:【B組(統制群):エキスパート活動】

女子A : Subtitles means translations for movies or TV programs.  
女子B : ここに書けばいいの?(エキスパート活動の聞き取りシートを示しながら)  
女子A : うん。Subtitles … help … us … understand what is being said.  
This means that subtitles …  
女子B : To sum up, これ何で読むんですか?(机間巡回していた授業者に質問)  
授業者 : Simultaneous.  
女子B : サイマル?… Simultaneous interpretation needs to interpret the message and  
the situation both quickly and actually… これactuallyって読むの?えっと、  
同時通訳はメッセージと状況を速く正確に訳す必要があるっていうこと。  
女子A : えー、待って。速いよ。(シートに相手の発した内容を書きながら)

#### 5.2.2 4回目知識構成型ジグソー法授業より

4回目の知識構成型ジグソー法授業では、前時までに扱ったエコツーリズムの話題に関連させて最近世界の観光地で問題になっているOvertourismをテーマに授業を開いた。“Word of the Year 2018”にも選ばれたことを授業の導入で紹介し、数枚の写真を見せながら、本時でOvertourismを扱うことも伝えた。本時では、エキスパート活動ではパッセージではなく、画像

やグラフを載せたシートを配布した。画像やグラフには一部簡単な英語で説明を加えてある。メインの課題は、“What would you do to cope with overtourism?”である。

この授業では、実験群のエキスパート活動の場面で事例3のようなやり取りが観察されたので、統制群のエキスパート活動でのやり取りとを比較してみた。「事例3」では、日本語が介在するものの、相手の発言を聞いて頷いたり、相づちを入れたりするなどのやり取りが見られた。

## 事例3:[A組(実験群):エキスパート活動]

男子A : What does this picture tell us? There are four pictures. These pictures show Local people don't want tourists. The pictures show tourists damage the place. It shows… people living there do not like tourists.

男子B : 外国人観光客が嫌いってことか。

男子A : Why do these things happen? Because some tourists have bad manners.

男子B/C : Oh.

男子A : Sightseeing have bad manners. How can I solve the problem? It is nothing to solve. Because sightseeing usually have too many tourists.

男子B : 解決はできないってこと?

男子A : できない。解決はできない。

男子C : Local people… local people は tourists が好きでないんじょ?

男子A : そうそう。

男子C : Toursists のマナーが悪いからでじょ?

男子B : This picture tells that it is very dangerous because people are so close to the train. This picture tells the train will be late.

男子C : These pictures show more tourists come … are increasing. The number of tourists will increase in the future.

男子A/B : Uh-huh.

男子C : This picture show overtourism in Western Europe.

男子B : わあ、やばい。気持ち悪い。

男子C : I think it is good because economy will be better.

男子B : なるほど。

## 事例4:[A組(実験群):エキスパート活動]

女子A : These pictures show many people bad manners… uh… this site is for the animation. Second picture … O.K. … Too many tourists. Yes… Too many tourists getting on the bus. Many tourists use this bus stop. So the bus will be late. The third picture is … bamboo forests. Write their names and dates. This is bad manners. Fourth picture, fourth picture … shows, is … やっちゃいけない, uh… 禁止 manner picture board, O.K.?

れて話を進める様子が観察できた。これは、5.2.1の「事例1」で挙げたグループとは異なるグループで観察されたやり取りである。男子Aがシートの絵を見せながら、説明を始めている。男子Bが日本語で返すが、男子Aは英語で切り返している。その後の展開では、男子Bも男子Cも英語での説明を試みている。エキスパート活動は、ジグソー活動に移る前に共通の資料の内容について同じエキスパートグループ内で助け合いながら確認

し合うものである。したがって、各自の理解が正しいか、表現の仕方をどうするかなどを日本語で確認しておきたいという心理状態がうかがえる。

「事例4」も実験群で観察されたものである。女子Aがエキスパート活動のグループで最初に話し始めた発言である。絵を1つ1つ指し示しながら、グループの他の2人に伝えている様子がわかる。途中、「やっちゃいけない」「禁止」に対応する英語が浮かばず、とっさに日本語を交えている

が、英語でのコミュニケーションを続けようという姿勢がみえる。

4回目の知識構成型ジグソー法授業では、エキスパート活動から多くのグループで英語でのやり取りが自然に始まっていた。授業者によれば、特に話す順序を指示していなかったが、ほとんどのグループで自発的に話し始めていたと報告している。

次にジグソー活動でみられたやり取りを考察してみたい。この授業では、メインの課題“What would you do to cope with overtourism?”が少し難易度が高いと判断し、授業者(共同研究者)はジグソー活動において生徒が答えやすいように“If you were a mayor of Kawagoe City, what would you do?”という別の質問を与えた。具体的な場面設定を与えることで対話が深まる期待した。この質問への答えをジグソー活動で話し合ってもらったが、期待・予期した発言と実際の生徒の発話とを比較してみると、この授業でも内容の深まりまでは至らなかった。表4の②の発

言では、3つの解決策を述べているがそこからどのような波及効果があるかまでは述べられていない。他のグループにおいても概ね、解決策を列挙するにとどまるものだった。ただし、授業者が予期していなかった独自のアイデアを発表するグループもあったことは評価できる。

統制群では「事例6」に限らず、他の全てのグループで同様の展開となった。ハンドアウトのQuestionを読み上げ、自分が書いた「解答」を読み上げるというやり取りになり、聞いている間の相づちや次の発言者へのturn-takingも確認できなかった。

「事例7」は、実験群のクロストーク活動の書き起こしである。教師は女子生徒の発言を聞きながら、黒板にキーワードを板書し、最後にコメントを加えている場面である。生徒の英語での取り組みを教師も英語でフォローすることで、教師も英語ユーザーモデルを示すことになる。生徒は教師の英語にも影響を受け、英語で進める知識構成型ジグソー法授業が定着することが期待できる。

■表4: 知識構成型ジグソー法授業4回目:

“If you were the mayor of Kawagoe City, what would you do?” (クロストーク活動で課したQuestion)

メインの課題に対する期待・予測した発言	実際の生徒の発話(番号は事例5, 7のスクリプトのものと一致)
<p>*We would set up more trash cans for tourists. That way, they won't leave their garbage on the streets.</p> <p>*We should put up road signs that will guide tourists to their destinations.</p> <p>*Having brochures and travel guides written in many foreign languages would help tourists from all over the world.</p> <p>*We would hire volunteer guides who can tell foreign travelers manners and rules and give them travel information.</p> <p>*We would try to limit the number of travelers to avoid problems and the locals.</p> <p>*We would hire a translator to translate all the restaurant menus in Kawagoe City into different languages.</p>	<p>We should understand people's feelings in sightseeing spots. (①)</p> <p>If I were a mayor of Kawagoe City, first, I would make the roads much wider. For example, Komachi Street. Second, I would make more signs so tourists wouldn't lose time. Third, I would make more tours. Then tourists don't get lost. (②)</p>

## 事例5:【A組(実験群):ジグソー活動】

男子D : The reason why this happens is that tourists do bad manners and give trouble to local people. Do you understand?

男子E : Why this happens?

男子D : (Silence) We should understand people's feelings in sightseeing spots. Do you understand? (①)

男子F : These pictures show bad manners. The reason why these happen is that tourists are bad manners. O.K.?

男子D : What's this? (写真を指して)

男子E : Bamboo forest. Arashiyama.

男子D : Is this real?

## 事例6:【B組(統制群):ジグソー活動】

男子A : えっと、クエスチョン1で、What do these pictures tell us? で、These pictures show local people are very angry. えっと、クエスチョン2が Why do these things happen? で、The reason why these things happen? で、The reason why these things happen is that tourists have bad manners. えっと、クエスチョン3が How can these problems be solved? で、えっと、This pictureだと、attention to be against rules で、違反を注意する、そんな感じ。

女子A : 1つ目の質問はできない。The reason why these things happen is that governments don't … えっと政府が対策をとらないから。

## 事例7:【A組(実験群):クロストーク活動】

女子A : If I were a mayor of Kawagoe City, first, I would make the roads much wider. For example, Komachi Street. Second, I would make more signs so tourists wouldn't lose time. Third, I would make more tours. Then tourists don't get lost. That's all. (②)

教師 : O.K. They will make the road wider like Komachi Street and they will make signs for foreigners, I mean tourists. Also, they will make their original plans for tours, so they won't be strangers again, they won't lose where they are. Thank you very much. O.K. Next group.

## 6

## 考察

本研究では、知識構成型ジグソー法の授業の利点を最大限にいかすために帯活動を継続して行い、その効果を探ることが立脚点であった。実験群の授業者（共同研究者）は、英語の発話量を増やすための帯活動と英語で内容を深めて話し合うための帯活動の2つの帯活動を定期的に継続して実践した。授業の冒頭5分～10分程度の活動ではあったが、3回目の知識構成型ジグソー法授業から、実験群の生徒たちは英語を話す「型」のようなものを意識し、使い始めたことが授業者の報告からも実際の生徒たちの発話の書き起こしからもわかった。一方、統制群のクラスの生徒たちも実験群の生徒たちと同じ教材を使って、教師

の英語の指示で知識構成型ジグソー法授業を受けたが、英語での発話、やり取りはほぼみられなかった。しかし、統制群の生徒の振り返りシートのコメントからは、知識構成型ジグソー法授業に對しては前向きに好意的に捉えており、友人と英語を使えたことや、意欲が高まったと答える生徒は少なからずいたことも事実であり、「建設的相互作用」を促す知識構成型ジグソー法授業の意図は伝わったと思える。問題は、英語の授業で知識構成型ジグソー法授業を実践するにあたり、何の準備もなく1時間の授業で生徒の英語での発話を促すことは、難しいということである。実験群の生徒たちは、帯活動の1つ“*To Keep the Ball Rolling*”で、4つの要素を意識しながらペアでのやり取りを進めた。ある日の帯活動で次のようなやり取りが観察された。

生徒A : What's new today?

生徒B : Last Sunday I went to see *Bohemian Rhapsody*.

生徒A : Oh, did you? Did you like it?

生徒B : Yeah, I liked it very much. How about you?

生徒A : I didn't see the movie, but I want to see it soon.

生徒B : That's good!

このやり取りの中で“*Oh, did you?*”の発話が確認されたが、意識をしていないとなかなか出てこない表現であろう。相づちや頷きなどのいわば聞く側の態度まで「指導」され、「学習」するべきものであるのかについては議論の分かれることろかもしれない。しかし、外国語として英語を学んでいる日本の学習環境では、「型」として練習することは必要であることを示唆している。生徒たちが回を重ねるごとに自然に表現できるようになり、知識構成型ジグソー法授業の3回目の実践から、自発的に英語でのやり取りを始めたことは帯活動の一一定の成果が現れたといえるだろう。しかし、やり取りの中で内容の深まりまでには至らなかった。知識構成型ジグソー法授業の最後のステップは、もう一度個人でメインの課題に対する解や意見を書いてまとめる場面であ

るが、ポストライティングで書いたものをみると語数の増加のみならず、内容に新たな視点が加えられたり、グループでの話し合いから得られたアイデアも盛り込まれていることがわかる。「書くこと」では、考えをまとめたり、英語の使い方を確かめながら作業できるが、「話すこと」では瞬時に表現しなくてはならず、そこに大きなハードルがあるのだろう。

## 7

## まとめ、今後に向けて

英語の発話量と英語の内容の深まりの両軸を高めていく知識構成型ジグソー法授業を目指して帯活動の効果を探る実践を行ってきた。知識

構成型ジグソー法授業において、各場面で英語でのやり取りをしながら話し合いを深めるには、その目的に適った帯活動と相応の練習時間要するということが本研究で示唆された。

エキスパート活動とジグソー活動において、英語でのやり取りが見え始めたところであるが、話し合いの内容を深めるための帯活動やその他のアプローチはまだ検証が必要であろう。知識構成型ジグソー法の授業実践は埼玉県でますます広がりを見せている。今後も生徒たちに英語で「主体的で対話的で深い学び」を体感させる知識構成型ジグソー法授業の在り方を模索していきたい。

## 謝辞

最後に、本研究の機会を与えてくださった公益財団法人 日本英語検定協会の皆様に感謝申し上げます。特に、和田稔先生には研究を進めるにあたり、ご指導・ご助言をいただき、心より御礼申し上げます。また、研究のデータ収集に協力してくれた高校生の皆さんにも格別の謝意を表したいと思います。さらに、データ処理や教材作成において多大なる協力をいただいた埼玉県立坂戸高等学校の木村和弘先生、山形紗貴子先生、ALTセリーナ・フォスター先生、ALTノア・リッチ先生、埼玉県教育委員会国際交流員クリストファー・クレイゴ氏にもこの場を借りてお礼を申し上げます。

## 参考文献(\*は引用文献)

- \* 白水始・飯窪真也・齋藤萌木・三宅ほなみ(2017). 「協調学習授業デザインハンドブック第2版—知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり」. 東京大学CoREF
- 白水始・飯窪真也・齋藤萌木・三宅ほなみ(2019). 「自治体との連携による協調学習の授業づくりプロジェクト平成30年度活動報告書 協調が生む学びの多様性第9集」. 東京大学CoREF
- \* 竹内理 他. (2017). 『Revised LANDMARK English Communication I』. 東京:啓林館.
- \* 東京大学CoREF. Website. <http://coref.u-tokyo.ac.jp/topics> より(2018年9月2日閲覧)
- \* 益川弘如(2016). 「アクティブ・ラーニング基本のき 第2回学習環境のデザイン」. 『英語教育』. 65巻. 2号, 東京:大修館
- \* 松沢伸二. (2014). 「帯活動—その正体と魅力」. 『TEACHING ENGLISH NOW』. 27, 東京:三省堂.
- \* 溝上慎一. (2018). 『アクティブラーニングの技法・授業デザイン第3版』. 「知識構成型ジグソー法」. 第4章. 東京:東信堂
- \* 三宅ほなみ・飯窪真也・杉山二季・齋藤萌木・小出和重(2015). 「協調学習授業デザインハンドブック—知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり」. 東京大学CoREF
- \* 文部科学省(2015). 「小学校における英語教育の充実について(論点整理に向けて)」. Website. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2015/08/04/1360597\\_7\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/08/04/1360597_7_1.pdf) (2018年8月28日閲覧)
- \* 文部科学省(2017). 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」. Website. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2018年7月25日閲覧)
- \* 文部科学省(2018). 「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語編」. 東京:開隆堂

**資料1：1年A組(実験群) 帯活動実施日程・内容リスト**

授業回数	月	日	帯活動	帯活動のトピック	知識構成型ジグソー法
					1回目:Summer Schedule
1	9	1	To keep the ball rolling - Nodding	トピック"My favorite food"	
2	9	7	To keep the ball rolling - Making use of fillers	トピック"My favorite singer"	
3	9	11	To keep the ball rolling - Asking questions	トピック"My favorite subject"	
4	9	12	To keep the ball rolling - Giving comments & feedback	トピック"My favorite season"	
5	9	14	Six key words summary 英検2級2018 第1回		
6	9	18	To keep the ball rolling	トピック"What's new?"	
7	9	19	To keep the ball rolling	トピック"School Uniform"	
8	9	21	Six key words summary 英検2級2018 第1回		
9	9	25	To keep the ball rolling	トピック"LINE"	
10	9	26			
11	9	27	To keep the ball rolling	トピック"Newspaper"	
12	9	28	Six key words summary 英検2級2018 第1回		
					2回目:Text Message
13	10	2	To keep the ball rolling	トピック"What's new?"	
14	10	3	To keep the ball rolling	トピック"Restaurant"	
15	10	5			
16	10	16	To keep the ball rolling	トピック"What's new?"	
17	10	17	To keep the ball rolling	トピック"Dogs or Cats"	
					3回目:Interpretation
18	10	18	Six key words summary 英検2級2017 第3回		
19	10	24	To keep the ball rolling	トピック"What's new?"	
20	10	25			
21	10	26	Six key words summary 英検2級2017 第3回		
22	10	29	To keep the ball rolling	トピック"Comic Books"	
23	10	30	To keep the ball rolling	トピック"Public School"	
24	11	6	To keep the ball rolling	トピック"What's new?"	
25	11	7			
26	11	8	To keep the ball rolling	トピック"Going Abroad"	
27	11	9	Six key words summary 英検2級2017 第3回		
28	11	13	To keep the ball rolling	トピック"What's new?"	
29	11	20	To keep the ball rolling	トピック"Sports"	
30	11	21	To keep the ball rolling	トピック"School Festival"	
31	11	22	Six key words summary 英検2級2018 第1回		
32	11	29	To keep the ball rolling	トピック"What's new?"	
33	11	30			
34	12	3	To keep the ball rolling	トピック"Winter Vacation"	
35	12	4	Six key words summary 英検2級2018 第1回		
36	1	8	To keep the ball rolling	トピック"What's new?"	
1	9				4回目:Overtourism
1	10				
37	1	11	Six key words summary 英検2級2018 第1回		
38	1	15	To keep the ball rolling	トピック"What's new?"	
39	1	16	To keep the ball rolling	トピック"Club Activity"	
40	1	17			
41	1	18	To keep the ball rolling	トピック"Lottery"	
42	1	22	To keep the ball rolling	トピック"Homework"	
43	1	23	To keep the ball rolling	トピック"Space Travel"	
44	1	24	Six key words summary 英検2級2018 第1回		
45	1	28	To keep the ball rolling	トピック"What's new?"	
46	1	29	To keep the ball rolling	トピック"English"	
47	1	30			
48	1	31	Six key words summary 英検2級2018 第2回		
49	2	5	To keep the ball rolling	トピック"What's new?"	
50	2	6			
51	2	7	To keep the ball rolling	トピック"Smartphone"	
52	2	8	Six key words summary 英検2級2018 第2回		
53	2	12	To keep the ball rolling	トピック"What's new?"	
54	2	13			
55	2	14	To keep the ball rolling	トピック"Having a Date"	
56	2	19	To keep the ball rolling	トピック"What's new?"	
57	2	20	Six key words summary 英検2級2018 第2回		
58	3	5	Six key words summary 英検2級2018 第2回		
59	3	6	To keep the ball rolling	トピック"What's new?"	
60	3	11	To keep the ball rolling	トピック"Memorable things"	
3	12				5回目:Gap Year

**資料2：知識構成型ジグソー法(KCJ)振り返りシート****知識構成型ジグソー法(KCJ)振り返りシート**

第4回	Today's Big Question: What would you do to cope with overtourism?			
Class: (1 — ) Name:	Date: 平成 年 月 日( )			

以下のアンケートに次の尺度で回答してください。成績には一切関係ありません。

【4:大変そう思う 3:そう思う 2:あまりそう思わない 1:全くそう思わない】

- 1 友人との対話を経て、自身の最初の考えに変化があった。

4 3 2 1

⇒具体的に友人のどんな発言やコメントに影響を受けたかについて記入してください。

- 2 友人の発する英語を聞いて、自身の英語運用に影響があった。また、その英語を参考にした。

4 3 2 1

⇒具体的にどの場面で、どのような英語表現を参考にしたか、などあれば書いてください。

- 3 教師の発言、指示やコメントを経て、自身の考えに変化があった。

4 3 2 1

⇒具体的に教師のどんな発言、指示やコメントに影響を受けたかについて記入してください。

- 4 教師の発する英語を聞いて、自身の英語運用に影響があった。また、その英語を参考にした。

4 3 2 1

⇒具体的にどの場面で、どのような英語表現を参考にしたか、などあれば書いてください。

- 5 Step 1(Pre-Writing)で書いたBig Questionに対する自身の意見よりもStep 5(Post-Writing)で書いたものには内容に深まりがみられた。

4 3 2 1

⇒(4, 3と回答した人)具体的にどのように考えが深まったかについて記入してください。

⇒(2, 1と回答した人)なぜ考えが深まらなかった、変化がなかったかについて記入してください。

- 6 知識構成型ジグソー法の授業全体を通じて気づいたこと、感じたことを自由に記入してください。

B 実践部門・報告Ⅲ・英語能力向上をめざす教育実践

## 母語話者との文字によるコミュニケーションを行うことによる使用語彙に与える影響

研究者:愛知県／名古屋大学大学院 在籍 高瀬 奈美

《研究助言者:池田 央》

### 概要

大学生の英語学習者を対象に母語話者とEmailを利用した文字のやり取りを実践し、語彙の使用率の変化を分析した。コンピューターツールを利用した実践報告は多数あるが、本実践は英語学習者が使用した語彙と母語話者が使用した語彙の含有率(出現率)が事前事後のライティングテストではどのように変化するのかを分析対象とした。結果、Emailを利用し母語話者とやり取りを行ったグループは母語話者とやり取りを行わなかったグループに比べて、語彙の種類と総単語数、特にレベル1の基礎的な語彙が増加した。要因として受信したEmailの回数と学習者のスピーキングの能力が影響していることが示唆された。また、事例分析から学習者が母語話者の表現を取り入れてまとまりのある文章に発展させている例がみられた。Emailを利用した文字によるやり取りは、母語話者が偶発的に使用する語彙の影響を受けながら、語彙の習得に貢献する可能性がある。

### 1

### 研究目的

近年は様々な国籍の学生が一緒に学ぶ機会が増えているが、日本に住む多くの英語学習者にとって英語を実践する場は限定的である。特に英語に苦手意識を持つ英語学習者の多くが、対面での英語の使用に不慣れである。一方で、通信端末の普及により、ラインや他のSNSを多用し、

日常的に文字を使ったコミュニケーションに親しんでいる英語学習者にとっては、文字によるコミュニケーションの実践は受け入れやすいと考えられる。そこで、本研究は日本語以外を母語とし、英語圏で生活する母語話者(以下、母語話者)と英語以外を母語とし、英語を学習している英語学習者(以下、英語学習者)の間で行われる文字を介したコミュニケーションが使用語彙に与える影響を言語的側面から測定し、Emailを活用した交流が使用する語彙に与える影響を解明することを目的とする。

### 2

### 先行研究

1990年代後半から2000年代のインターネットの普及によってeラーニングという概念が浸透し、Emailを利用した外国語教育実践も多数報告されている(Brammerts, 1996; Jumatriad, 2018; St.John & Cash, 1995; Stockwell & Harrington, 2003; 杉本, 2006)。Emailは送信と応答が時間的に連続していないことからコンピューターを媒介とした非同期型コミュニケーション(ACMC)に分類される。チャットや対面コミュニケーションに見られる即座の応答が求められるコンピューターを媒介とした同期型コミュニケーションツール(SCMC)とは異なり、時間的制約がなく、内容を吟味してから応答ができる。応答までの時間

を思考に充てることができるため、外国語学習に効果があるとされている(Brammerts, 1996; Jumatriad, 2018; St.John & Cash, 1995; Stockwell & Harrington, 2003; 杉本, 2006)。また、先行研究では、Emailを外国語学習に利用した場合の利点として意味のあるやり取りの実践(Long, 1996)、異文化交流(O'Dowd, 2007; Wu, 2015)、動機づけを含む情意面への影響(González - Bueno & Pérez, 2008; Ushioda, 2000)が挙げられている。中でも、Emailを利用した真正性(authenticity)の高いコミュニケーション活動は、外国語習得に必要な言語知識の習得を促す効果が対面活動よりもあると報告されている(杉本, 2006)。

## 2.1 CMCを利用した外国語学習

コンピューターを介して行われるコミュニケーション(CMC)には、コンピューターを介さないコミュニケーションに比べて読み書きの習得を促す効果があると報告されている(Beauvois, 1997; Payne & Whitney, 2002; 杉本, 2006; Vurdien, 2013)。その中でも、EmailなどのACMCを利用した外国語学習では、受信から応答までの間に、書く作業を丁寧に行う時間が確保できることから、書く力の向上を目指している実践が多数確認できる(杉本, 2006; Vurdien, 2013)。また、Vurdien(2013)のブログを利用して書く力を向上させるための実践結果では、学習者の投稿、クラス内での振り返りディスカッション、アンケート結果から学習者同士が互いに行う内容に関するフィードバックが書く力の向上につながったとしている。さらに、杉本(2006)は、Email交換における学習者同士のオンラインコミュニケーションの相互作用の分析から、外国語としての日本語教育でEmailを利用する方が表現力や論理展開などの構成力に変化をもたらすと報告している。Stockwell & Harrington(2003)は、Emailでのやり取りは対面活動に比べて、顔の表情やジェスチャーから情報を得ることが出来ないため、言語的な側面に注意を払う時間を十分に確保し、より言語を頼りにコミュニケーションを理解しようとする報告している。

一方、チャットやメッセージング機能を利用す

るSCMCは、ACMCに比べて応答時間が短く、やり取りが瞬時に行われるため、スピーキングの発達を促すとされている(Payne & Whitney, 2002)。また、Payne and Whitney(2002)はチャットルームなどのSCMCの認知過程は、発音過程がないスピーキング処理過程と同様であると報告していることから、外国語の発音の不安や対面コミュニケーション能力の不足といった諸問題の影響を軽減できるとしている。加えて、SCMCであるチャットツールを利用した研究では、特定のタスクを行った場合、チャットツールを利用した方が対面活動に比べて事後のスピーキングの流暢性が上がると報告されている(Takase, 2019)。

Lin(2014)は、CMCを利用した言語学習の効果の測定にコミュニケーションツールの種類だけでは話す能力や書く能力への影響を測れないことを示唆し、CMCを利用した教育効果のメタ分析からコミュニケーションツールの他にタスクの種類や測定方法、実験期間、評価方法が結果に影響することを指摘する。Emailでのやり取りは応答までに時間的な猶予があるが、即座に応答することも可能である。つまり、即座に応答することで、話すようにコミュニケーションが成立する可能性がある。さらに、タスクの違いや応答した回数なども話す能力や書く能力に影響すると考えられる。そのため、Lin(2014)の指摘のようにACMCかSCMCかというコミュニケーションツールの違いだけが、産出言語への影響と決定づけるのは困難である。

## 2.2 偶発的語彙習得

文字を介して外国語学習を実践することで、継続的なコミュニケーションと言語そのものに時間をかけて注視することができる。言い換えれば、オーラルコミュニケーションのような音声でやり取りするよりも文字によるコミュニケーション活動の方が偶発的に言語的特徴を発見し、語彙を習得できる可能性があり、高い学習効果が期待される(Stockwell & Harrington, 2003)。先行研究でも視覚で捉えた語彙は、その視認回数に比例して習得しやすいとされている(Pellicer-Sánchez, 2016; Webb, 2007)。習得に

至る観認の頻度については議論の余地があるが、同一の単語を複数回読むことで習得可能である(Cervatiuc, 2018)。近年の研究では、音声や動画の視聴に比べて、読むことによるインプットの方が語彙習得への影響が強いという報告もある(Peters & Webb, 2018)。

そもそも偶発的語彙習得には、文章の難易度、気づき、遭遇頻度と利用する機会が必要とされている(Nation, 2001; Schmitt, 2000)。能力にあったレベルの文章でなければ、文脈を駆使して新しい語彙の意味を偶発的に学習することはできないこと、実際にタスクの中で他の語彙と関連付けて利用することの重要性も明らかになっている(Cervatiuc, 2018; Nation, 2001; Peters, 2007; Vidal, 2011)。また、Vidal(2011)によると、重要な単語ほど文章の内容面を理解することで学習しやすいとされている。

### 3

## 実践方法

本研究では母語話者とのEmailによるやり取りが、語彙の使用に与える影響を調査することを目的としている。同時に自然な表現方法の習得度合い、異文化理解への影響、偶発的語彙習得の可能性も探るために、分析には英語学習者が使用した語彙と母語話者が使用した語彙の含有率(出現率)を利用し、事後テストの記述に与える影響を調査した。また、先行研究をもとに2つの仮説を設けた。

### 仮説1

Emailの応答回数と事後テストで英語学習者が使用した語彙における母語話者が使用した語彙の含有率(出現率)が相関関係にある。

### 仮説2

事後テストで英語学習者が使用した語彙と母語話者が使用した語彙の含有率(出現率)は、ライティング能力に影響する。

また、仮説検証のための研究課題を以下のように設定した。

RQ1

Emailを利用した母語話者とのやり取りによって事前・事後テストで使用する語彙の種類と単語数が変化するか。

RQ2

事前・事後テストを比較して英語学習者が使用した語彙と母語話者が使用した語彙の含有率(出現率)は変化するか。変化する場合の要因(時期・やり取りの回数・英語能力等)には何があるか。

RQ3

母語話者とEmailでのやり取りが事前・事後の語彙のレベルに影響するか。

### 3.1 プロジェクトの概要とEmailコミュニケーション

2018年10月から2019年1月の間に静岡県内の公立大学とアメリカ合衆国テキサス州の大学2校を対象に、異文化交流と英語学習を目的としたプロジェクトが実施された。日本から76人、アメリカから85人の学生が参加した。日本からの参加者は、選択授業(英語)の一環として行われており、Emailのパートナーやアメリカと日本の違いについてまとめ、発表することを学習目標として設定した。参加者には、Emailのやり取りと事前・事後テスト、アンケート等は成績評価から除外されることを事前に告知し、やり取りの活性化のため研究分担者がお互いの専攻を加味してEmailのパートナーを決定した。

実際にEmailでコミュニケーションを実践した期間は2018年10月の第3週から12月の第2週で、日米の違いについてトピックを一週間ごと指定し、できるだけ多くの交流を促した。各週のトピックは、自己紹介、私の学校生活、学校行事、国の祝日、地元(実家)、世界で起こっている重大な問題、国内で起こっている重大な問題についてとし、全員に周知した。また、Email交流の趣旨や目的を説明し、同意書を得た参加者のデータだけを分析の対象とした。

Emailを利用したすべてのやり取りを教員のメールアドレスに転送し、やり取りを集計できるようにした。また、パートナーがそれぞれEmailを教員に転送することによって、転送忘れを防

いだ。また、Emailを英文で書くことに不慣れな学生に活発なコミュニケーションを促し、かつEmailに対する理解を統一するため、事前にEmailのフォーマット(宛名, Opening, Closing, 名前)等の説明を行った。

### 3.2 研究対象者

本研究は、Emailでのやり取りを全く行わない統制群とEmailでの外国語学習を実践する実践群に分けた。統制群は選択科目として英語を履修している日本の国立大学の学生23人で、Email群には、本プロジェクトに参加した日本の公立大学に通う54人の英語学習者とアメリカ合衆国テキサスにある大学2校の母語話者54人である。

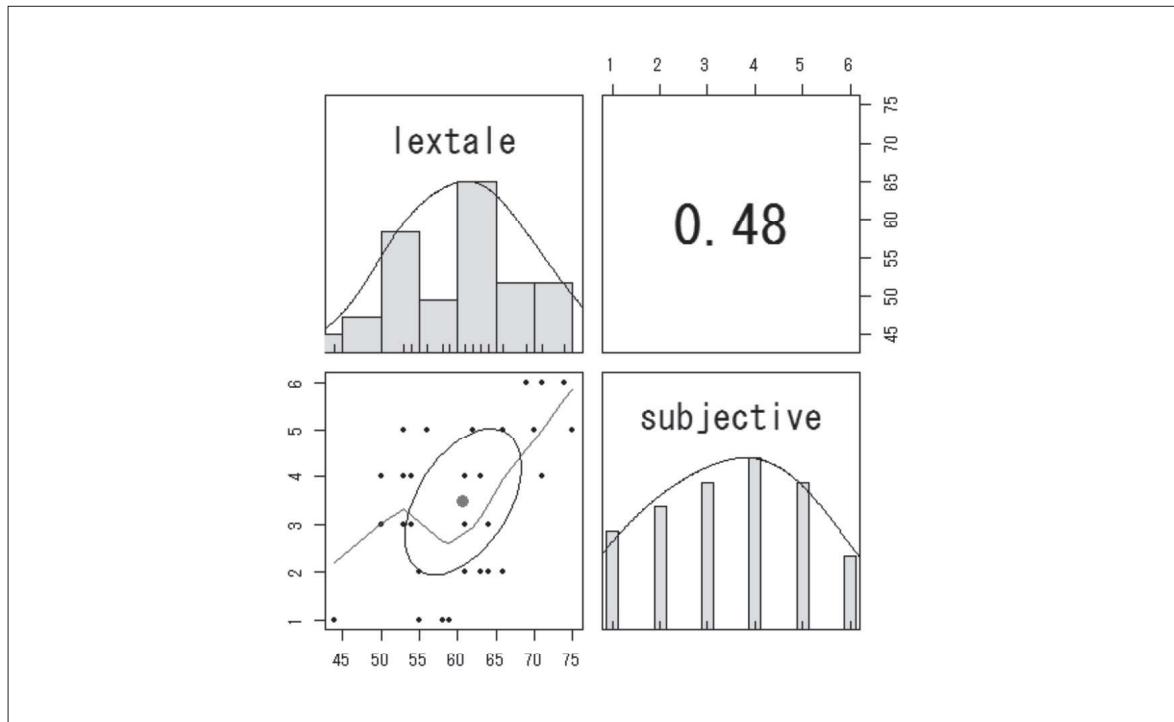
#### 3.2.1 参加者の第一言語と英語学習歴

参加者の言語学習履歴をアンケートで調査した。統制群の参加者の母語は全員日本語であった。一方、Email群の母語話者として参加した学生54人の母語は英語が48人、英語以外(スペイン語、タガログ語、中国語、ロシア語、Esan語)が9人であった。この9人の母語の使用率は学校外では100%が1名、60-50%が5名、5%が3名であった。英語以外の母語話者については、アメリカの大学に在籍していることから英語熟達者として母語話者として扱った。Email群の英語学習者54人のうち日本語が母語である学生が52人、タガログ語とポルトガル語が各1人であった。Email群の英語学習者の中に2人、日本語が母語でない学生がいたが、外国語として英語を学習する者であり、習熟度が集団の四分位範囲に収まったため、英語学習者として扱った。英語学習を開始した平均年齢は9.94歳( $n=54$ ,  $SD=2.77$ , Median=10)と中学校以前から英語学習を開始した学生が多くいた。また、海外に留学・短期語学研修等の目的で渡航した経験のある学生は16人であった。31人が英語の授業を他に履修しており、授業外での英語学習時間は平均で127.21分であった。授業以外で英語の4技能の使用状況を調べると聞いたり、読んだりする学生が多く、話したり書いたりする頻度は少ない傾向が見られた。

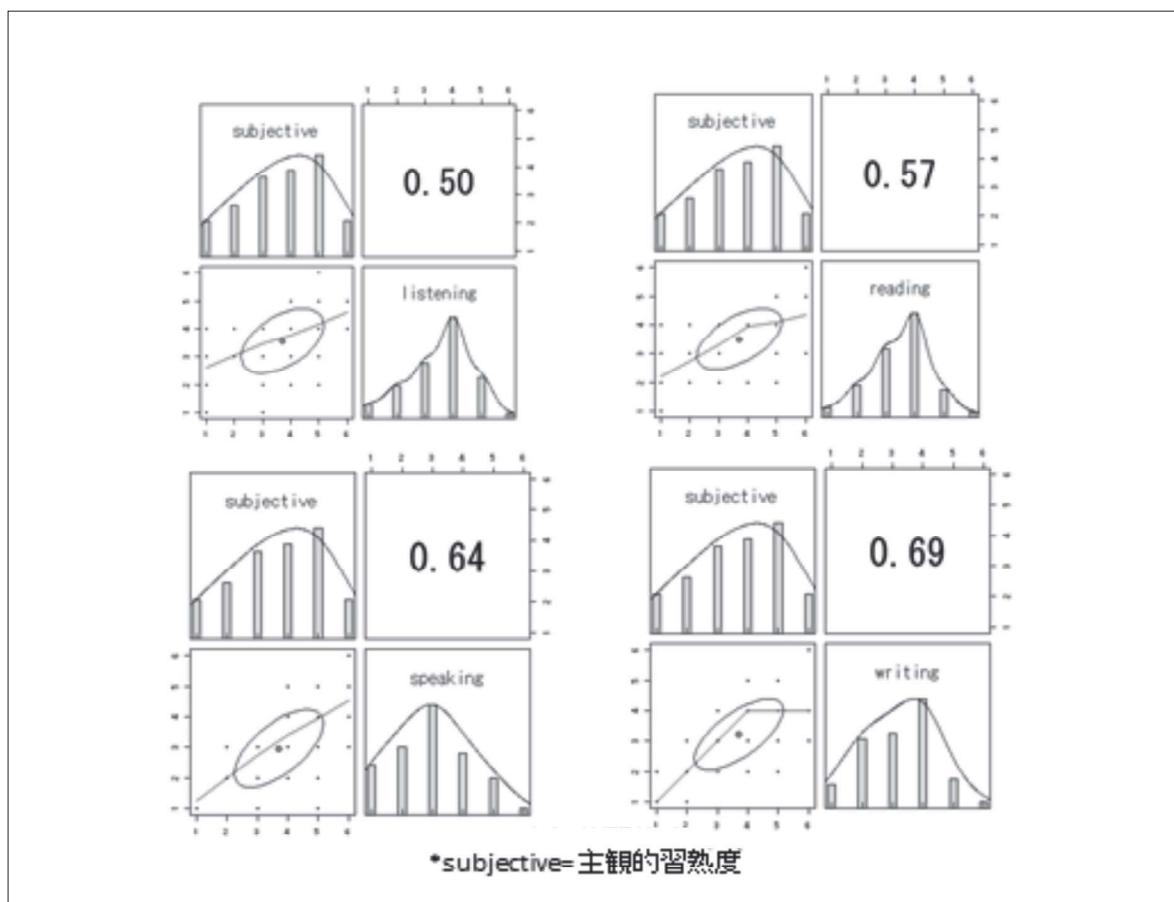
#### 3.2.2 参加者の習熟度

語彙判断テスト LexTALE (Lemhöfer & Broersma, 2012) と主観的な自己評価によって英語の習熟度を測定した。LexTALEは5分間語彙判断テストで CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) レベルや Oxford placement testとの相関があることから、習熟度を予測するテストとして採用した (Lemhöfer & Broersma, 2012)。LexTALEの結果 ( $mean=60.66$ ,  $SD=7.62$ ,  $Min=44$ ,  $Max=75$ ) から、参加者のCEFRはB2以下(中上級以下)と推測した (Lemhöfer & Broersma, 2012)。

主観的自己評価は、Lemhöfer & Broersma (2012) の実験と同様に7段階の間隔尺度を利用して5つの項目(総合能力、話す能力、書く能力、聞く能力、読む能力)について本実践前に調査した。LexTALEとの相関は、 $r=.30$ 以上で相関するという先行研究 (Dörnyei, 2007) の条件を満たしていたため、4技能を推測する値として採用した ( $r=.48$ ) (図1)。図2は、主観的な総合力と話す能力、書く能力、聞く能力、読む能力との相関係数と対応する図表である。



■図1: LexTALEと主観的習熟度の相関図 n=54

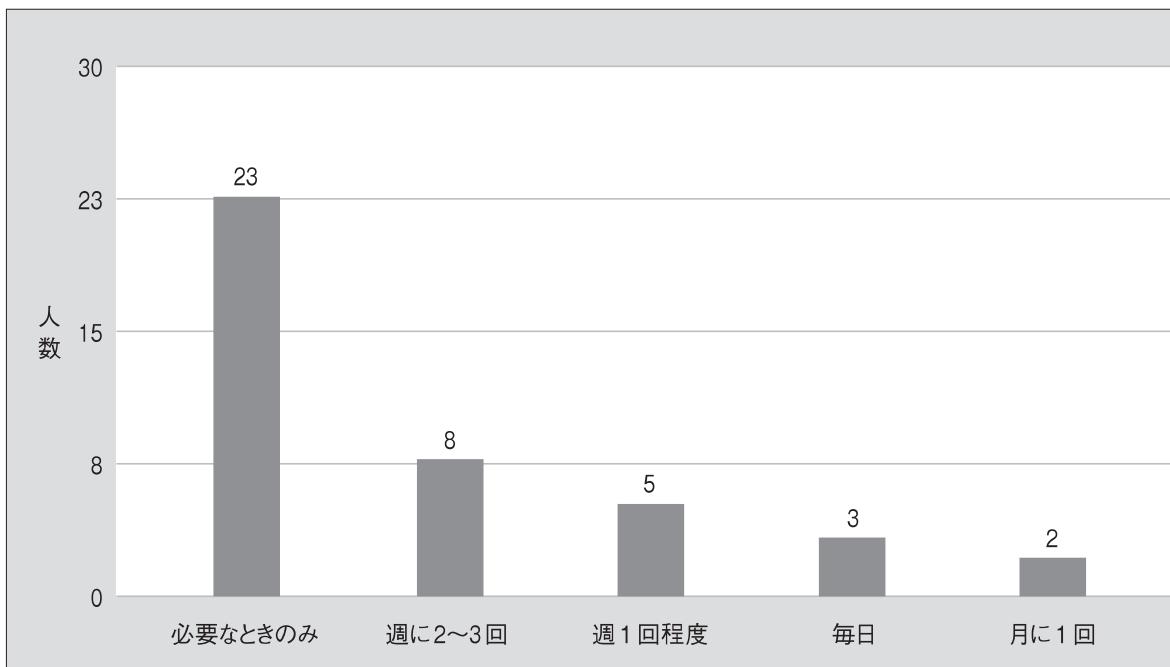


■図2: 主観的習熟度と4技能との相関図 n=54

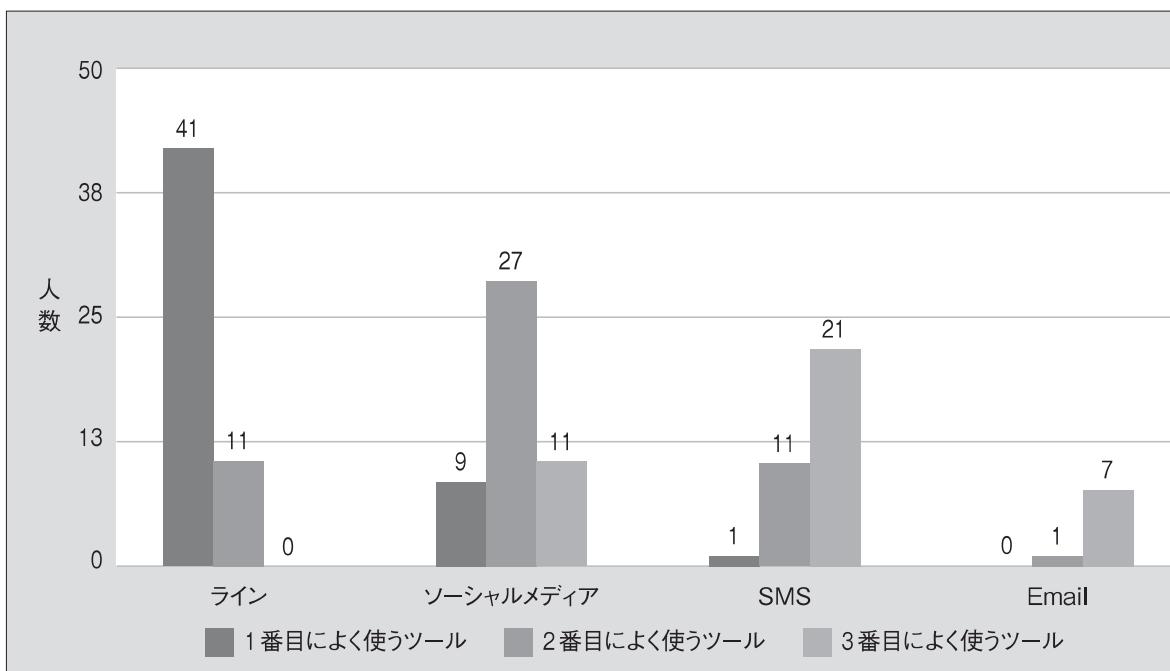
### 3.2.3 参加者のEmail利用状況

Emailの使用に関するアンケートでは、Email群の英語学習者のうち41人が日頃からEmailを使用すると答えた一方で、必要なときに使うと回答した人数が一番多く23人であった(図3)。Email以外で1番よく使う電子コミュ

ニケーションツールは、ラインが最も多く41人であった。以下、ツイッターなどのソーシャルメディアは27人、ショートメッセージ(SMS)は21人と続いた。利用端末はスマートフォンが50人であった(図4)。



■図3: 日頃からEmailを使う学習者(n=41)の頻度



■図4: よく使用するコミュニケーションツール(n=52)

### 3.3 分析方法

母語話者の使用した語彙の影響を測るために事前・事後に10分間のライティングテストを実施し、母語話者が使用する語彙の種類と難易度を調査した。語彙の種類は、母語話者全員がEmail内で使用した語彙をコーパス化し、対応する学習者の事前・事後テストにおける含有率と比較した。両方のライティングテストの課題はCEFRのCAN-DOディスクリプタA2, B1レベルを参考に"College Life"とした。語彙の難易度は、新JACET8000(大学英語教育学会基本語改訂特別委員会, 2016)を参照し、8000語のコーパスを1000ごとのレベル1から8に応じて母語話者のEmailと学習者の事前・事後テストのレベル別の語彙含有量を調べた。語彙調査には、語彙分析で信頼されているツールであるAntWordProfiler(Version 1.4.1)(Anthony, 2014)を使用した。

事前・事後テストの母語話者の量的な語彙含有率を測定するために、最尤法による混合効果ロジスティック回帰分析を使用した。目的変数は、英語学習者が使用した語彙と母語話者が使用した語彙の含有率(出現率:母語話者と重なる語彙の数を総単語数で割ったもの)とし、説明変数は測定期(実践の事前と事後)の主観的測定値、受信したメール数を採用した。分析には、統計分析ソフトRを利用した。

## 4 結果と考察

Emailプロジェクトに参加した日米161人のうち、事前・事後アンケート、語彙テスト、事前・事後テスト、やり取りすべてのEmailの提出が双方から回収できた参加者108人(54ペア)のみを分析の対象とした。途中からパートナーが変更になった場合やEmailだけでなくラインなどの他のSNSも合わせて利用した場合は除外した。統制群の23人とEmail群の英語学習者54人の事前・事後テストで確認できる語彙の種類、総語数、語彙の多様性指標であるGuiraud Index(GI)、母語話者との含有語数を分析した。結果は表1の通りである。

### 4.1 事前・事後テストの結果

「RQ1: Emailを利用した母語話者とのやり取りによって事前・事後テストで使用する語彙の種類と総単語数が変化するか」の検討には、事前・事後テストのエッセイライティングの結果を使用した。ウェルチのt検定を行ったところ、Emailを利用したグループは、事前・事後テストで語彙の種類( $t = -4.05$ ,  $df = 103$ ,  $p < 0.001$ )、総語数( $t = -3.79$ ,  $df = 105$ ,  $p < 0.001$ )、Guiraud Index( $t = -2.91$ ,  $df = 104$ ,  $p < 0.001$ )で、各項目で有意差があった(表1)。これは統制群>Emailやり取りなしグループとの比較でもEmailによる効果は確認することができる。

### 4.2 事前・事後テストにおける母語話者が使用した語彙の含有率(出現率)の変化

「RQ2: 事前・事後テストを比較して英語学習者が使用した語彙と母語話者が使用した語彙の含有率(出現率)は変化するか。変化する場合の要因(時期・やり取りの回数・英語能力等)には何があるか」を検討した。メールの受信数は全体平均値によるセンタリングを行った上で分析した。目的変数は英語学習者が使用した語彙と母語話者が使用した語彙の含有率(出現率)とし、混合効果ロジスティック回帰分析を利用した。いくつかの競合モデルを検討した結果、テスト時期、スピーキング能力、受信したEmail数の固定効果と、学習者間要因をランダム効果とするモデル1が最適であった。多重共線性の問題はなかった。

結果は、表2の通りであり、主観的スピーキング値( $z = 2.80$ ,  $p < .01$ )と受け取ったメール数( $z = 3.75$ ,  $p < .001$ )において切片が有意となった。オッズ比を図表した結果が図5である。主観的スピーキング値と受け取ったメール数が母語話者のメールの語彙含有率を説明する結果となった(図6)。また、測定期による効果はなかった。

■表1: 統制群Email群の記述統計量

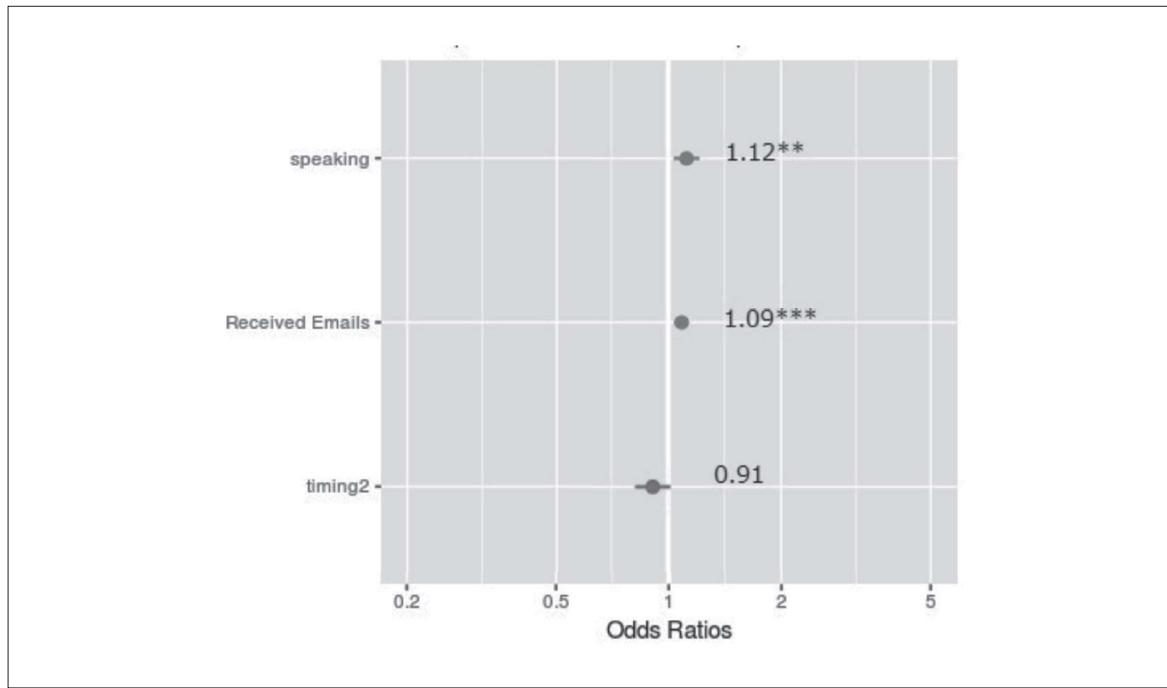
統制群	n	mean	sd	p	d
語彙の種類					
事前テスト	23	34.57	12.45		
事後テスト	23	30.52	11.37	0.26	0.34*
総語数					
事前テスト	23	47.91	20.30		
事後テスト	23	40.26	18.60	0.19	0.39*
GI					
事前テスト	23	4.96	0.87		
事後テスト	23	4.80	0.77	0.50	0.19*
Email群	n	mean	sd	p	d
語彙の種類					
事前テスト	54	49.19	21.12		
事後テスト	54	64.83	21.82	0.00	0.73**
総語数					
事前テスト	54	71.44	39.39		
事後テスト	54	104.80	45.84	0.00	0.78**
GI					
事前テスト	54	5.79	1.01		
事後テスト	54	6.32	0.88	0.00	0.56**
母語話者との重複語彙数					
事前テスト	54	48.39	30.28		
事後テスト	54	72.91	36.40	0.00	0.73**
新JACET レベル1の語数					
事前テスト	54	53.13	30.14		
事後テスト	54	80.46	36.11	0.00	0.82***
新JACET レベル2-8の語数					
事前テスト	54	5.35	3.78		
事後テスト	54	6.91	3.91	0.04	0.41*

d=.2\*, d=.5\*\*, d=.8\*\*\*

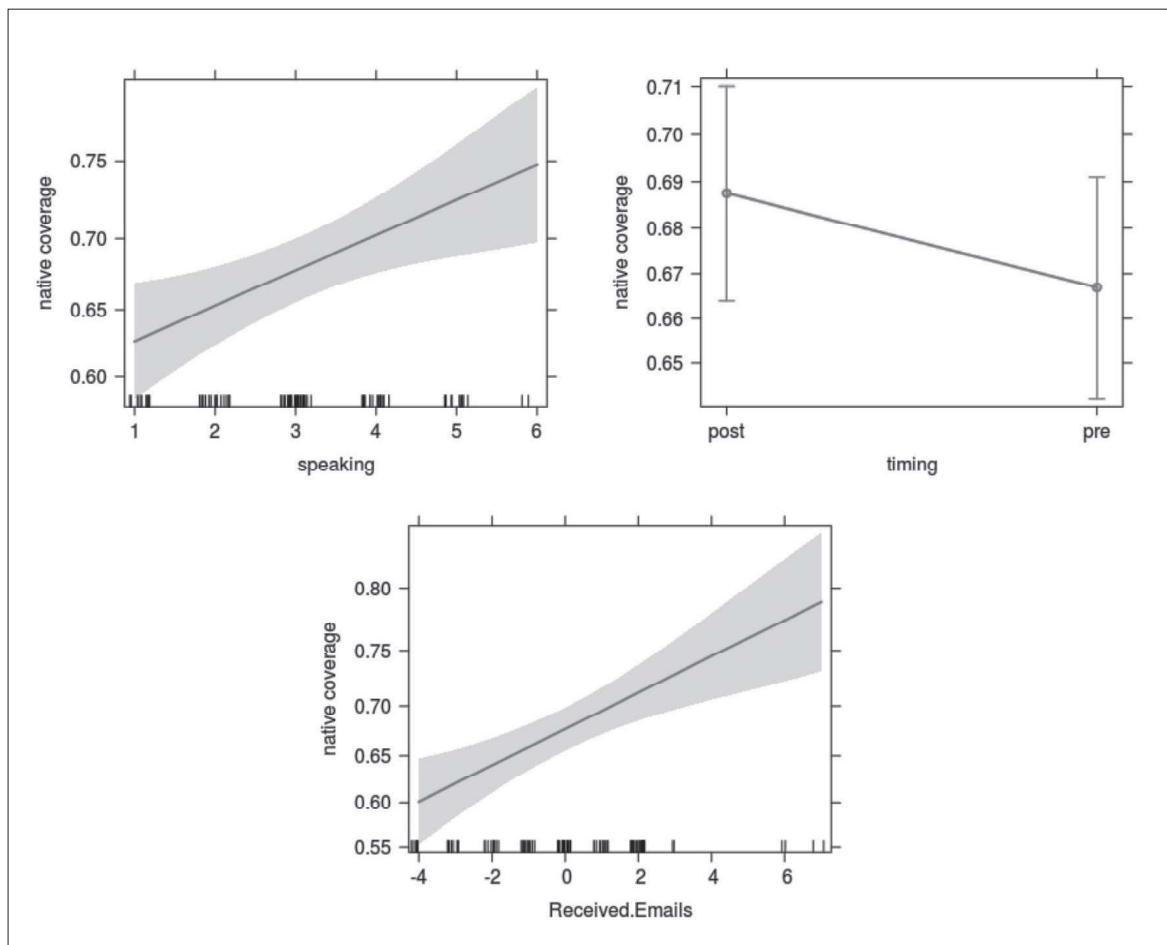
■表2: モデル1混合効果ロジスティック回帰分析の結果(N=54)

	係数	標準誤差	z値	p 値	オッズ比	オッズ比の95%CI	
						下限	上限
切片	0.41	0.13	3.19	0.002**	1.50	1.16	1.94
測定時期	-0.09	0.05	-1.87	0.062	0.91	0.82	1.01
主観的スピーチング	0.11	0.04	2.80	0.004**	1.12	1.04	1.21
受け取ったメール数	0.06	0.02	3.75	0.000***	1.09	1.04	1.13

p&lt;.05\*, p&lt;.01\*\*, p&lt;.001\*\*\*



■図5: モデル1混合効果ロジスティック回帰分析のオッズ比



■図6: モデル1の説明変数と英語学習者が使用した語彙における母語話者が使用した語彙の含有率(出現率)の関係

分析結果からEmailの受信回数が多いほど、事後テストの母語話者の語彙の含有率があがることから「仮説1: Emailの応答回数と事後テストで英語学習者が使用した語彙における母語話者が使用した語彙の含有率(出現率)が相関関係にある」は説明できる。一方で、「仮説2: 事後テストで英語学習者が使用した語彙と母語話者が使用した語彙の含有率(出現率)は、ライティング能力が影響する」は却下された。つまり、Emailによるやり取りによって習得する語彙は、本来あるライティング能力には有意に影響しない。また、主観的ライティング値を主要効果に入れたモデル(モデル2)と主観的スピーキング値を利用したモデル(モデル1)を比較した場合、客観的ライティング値を固定効果に入れたモデルはAIC(赤池情報量規準)、BIC(ベイジアン情報量規準)が高かった(表3)。

**表3:** 主観的ライティング値を固定効果に入れたモデル(モデル2)と主観的スピーキング値を固定効果に入れたモデル(モデル1)の適合度指標

	AIC	BIC
モデル2	718	737
モデル1	714	733

ここで文字によるEmailでのやり取りが主観的ライティング値ではなく、主観的スピーキング値に効果があるという現象について考察する。書き言葉と話し言葉では、使用的語彙の特徴が異なるとされている。Cunningham(2005)によれば、話し言葉は応答するまでに時間がないことから、使用頻度の高い単語を多く使い、書き言葉は選び抜かれた頻度の低い単語も使用する傾向があると指摘している。EmailなどのACMCはライティングの学習効果を測定した研究結果が報告されているが(杉本, 2006; Vurdien, 2013), Emailも他のSCMC同様に返信の頻度や応答するまでの時間を考慮すると, Payne & Whitney(2002)が指摘するようにスピーキングと類似した産出過程を辿り、話し言葉の特徴を持つと考えることができる。参加者は日頃からEmailの利用が少なく、ラインなどのSCMCを利用する場合、比較的短い時間で反応することに慣れている可能性があり、メールの内容からも実際に話すように書いている様子がうかがえる。

さらに、他の研究でEmailが持つ形式とパーソナルな話題の多様性(Gains, 1999; O'Dowd, 2007; Ushioda, 2000)が報告され、話し言葉を利用しながら身近な話題にふれていることが考えられる。先行研究では、Emailには手紙のような形式がある(Crystal, 2006)としながらも、はじめと終わりのあいさつはEmailにおいて付隨的なもので省略できるとしている。また、Gains(1999)の大手保険会社とイギリスの大学でEmailを回収した調査では、92%のメールがはじめのあいさつを省いているという報告から、相手と目的によっては形式に従う必要はあるが、フォーマルではない相手に使用する場合に形式は重視されていないことがわかる。Ushioda(2000)によればこのインフォーマルなやり取りこそが、参加した学生にとって実践的で実用性のある外国語表現を身に付けることができる機会であり、効果が特に実感できると指摘している。形式に従わないインフォーマルなコミュニケーションの手段として利用するEmailは、ラインやチャットのような瞬時にやり取りするSCMC同様、話し言葉の特徴を持つと推測できる。

本実践でも毎週のようにトピックが決められていたが、Emailの内容にはお互いの近況報告や相手の予定を気遣う表現が多くみられた。個人的な内容の説明を写真や動画で補うことも確認できた。Emailによるやり取りは、返信する頻度や応答する時間、形式や目的の多様性によって書き言葉の認知過程を経るライティング能力ではなく、話し言葉の認知処理過程を経るスピーキングの能力に反映される可能性が示唆された。

### 4.3 語彙レベル

「RQ3: 母語話者とEmailでのやり取りが事前・事後の語彙のレベルに影響するか」を検討するために、新JACET8000(大学英語教育学会基本語改訂特別委員会, 2016)を利用してレベル別語彙を調査した。レベル1は中学必修単語を含み、レベルと共に難易度があがる。まず、母語話者のメールの全体傾向をつかむため、レベル別語彙数と種類を集計した。結果、総語数の68.83%がレベル1で全単語の種類の15.77%を占めた。レベル2の単語は全体の4.57%であった。(表4)

■表4: 母語話者のEmail内の語彙の難易度

受信したメールの全体的な傾向(語彙レベル:新JACET8000)

LEVEL	TOKEN	TOKEN %	TYPE	TYPE %
1	52907	68.83	905	15.77
2	3510	4.57	658	11.47
3	1443	1.88	443	7.72
4	720	0.94	235	4.1
5	306	0.4	176	3.07
6	208	0.27	105	1.83
7	157	0.2	90	1.57
8	118	0.15	68	1.19
0	17501	22.77	3058	53.29

次にRQ3の英語学習者の語彙レベルの変化を分析した。母語話者の使用語彙がレベル1に偏っていることから、学習者の使用語彙の分析においても事後テストの語彙レベル1とレベル2-8の2群に分けて難易度の変化を調べた。ウェルチのt検定の結果、事前テストと事後テストとの比較では、事後テストではレベル1の語彙が顕著に増加している( $t=-4.27$ ,  $df=103$ ,  $p<.001$ )。一方、レベル2-8の語彙は増加したものの、レベル1に比べて効果は大きくなかった( $t=-2.10$ ,  $df=106$ ,  $p<.005$ )。次に事後テストのレベル1、レベル2-8の語彙の使用が英語学習者が使用した語彙と母

語話者が使用した語彙の含有率(出現率)に与える影響について調べた。RQ2同様、目的変数には英語学習者が使用した語彙と母語話者が使用した語彙の含有率(出現率)とし、混合効果ロジスティック回帰分析を利用した。いくつかの競合モデルを検討した結果、レベル1の語数、受け取ったメール数、主観的スピーキング値の固定効果と学習者間のランダム効果からなるモデル3が最適であった。多重共線性の問題はなかった。回帰係数とオッズ比の推定結果を以下に示す(表5、図7、図8)。

■表5: モデル3混合効果ロジスティック回帰分析の結果(N=54)

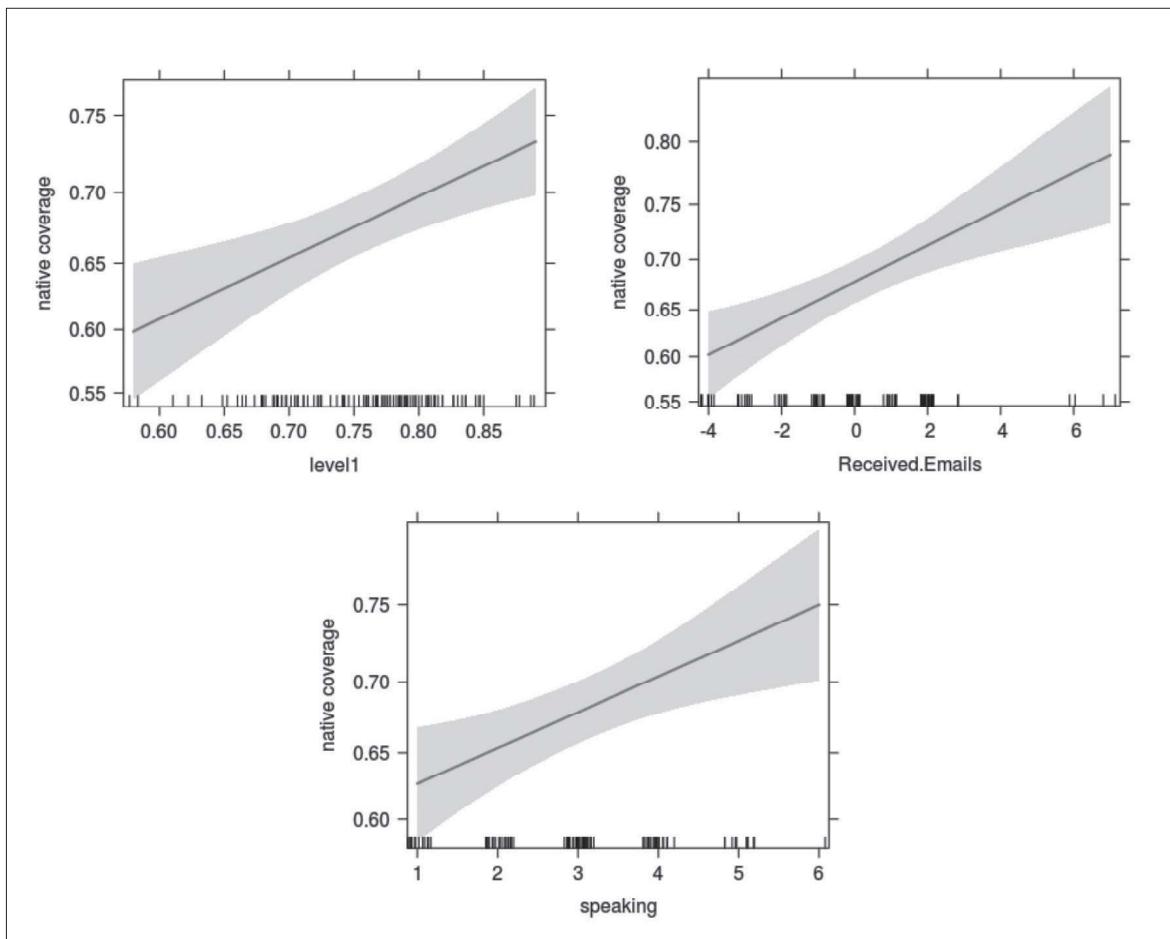
	係数	標準誤差	z値	p値	オッズ比	オッズ比の95%CI	
						下限	上限
切片	-1.09	0.45	-2.41	0.016**	0.34	0.14	0.82
レベル1語彙の含有率	1.98	0.57	3.48	0.000***	7.24	2.37	22.07
受け取ったメール	0.08	0.02	3.78	0.000***	1.09	1.04	1.13
主観的スピーキング値	0.12	0.04	2.97	0.003**	1.12	1.04	1.21

$p<.05^*$ ,  $p<.01^{**}$ ,  $p<.001^{***}$

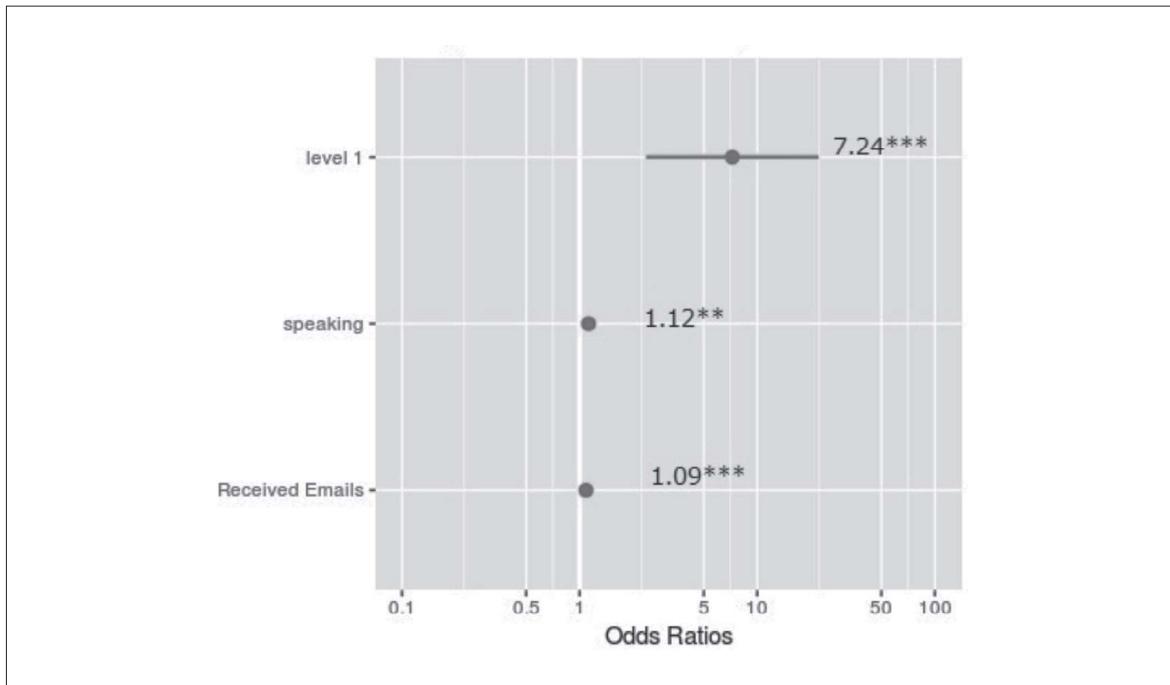
事後テストにおける英語学習者が使用した語彙と母語話者が使用した語彙の含有率(出現率)は、事前テストのレベル1の語彙に対して7.24倍のオッズ比となった。事前・事後テストを比較すると、語彙の変化はレベル1の語彙レベルが影響している結果となった。

英語学習者が使用した語彙の中で母語話者が使用していた語彙の含有率(出現率)の使用語彙

の難易度別の影響について分析した3つのモデルの結果は表6の通りである。表6は、レベル1を固定効果とするモデル3、レベル2-8を固定効果とするモデル4、レベル1とレベル2-8を固定効果とするモデル5の結果である。モデル4において、レベル2-8の効果( $z=-2.367$ ,  $p=.02$ )であるが、モデル比較をした結果、レベル1を固定効果としたモデル3が最適であると判断した(表7)。



■図7: モデル3の説明変数と英語学習者が使用した語彙における母語話者が使用した語彙の含有率(出現率)の関係



■図8: モデル3によるオッズ比

■表6: モデル3,4,5の混合効果ロジスティック回帰分析の結果(N=54)

	レベル1 (モデル3)		レベル2-8 (モデル4)		レベル1とレベル2-8 (モデル5)	
	推定値	95%CI	推定値	95%CI	推定値	95%CI
切片	-1.09*	[-2.0, -0.2]	0.60***	[.31, .90]	-0.84	[-1.97, .29]
レベル1	1.98***	[.86, 3.09]			1.73**	[.42, 3.04]
レベル2-8			-2.71*	[-4.96, -.47]	-0.91	[-3.41, 1.60]
受け取ったメール	0.08***	[.04, .13]	0.09***	[.04, .13]	0.08***	[.04, .13]
主観的スピーキング値	0.12**	[.04, .19]	0.11**	[.04, .19]	0.12**	[.03, .19]

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

■表7: モデル3,4,5の適合度指標  
レベル1(モデル3)、レベル2-8(モデル4)、  
レベル1とレベル2-8(モデル5)の適合度指標

	AIC	BIC
モデル3	706	724
モデル4	711	730
モデル5	707	729

分析結果からRQ3の母語話者とのEmailのやり取りが事前・事後テストの語彙レベルに影響するかを考察する。母語話者のメール内語彙がレベル1に偏っていたこと、また英語学習者の分析結果から事後テストにおいてレベル1の語彙を固定効果とするモデル3が最適であったことから、Emailのやり取りを通して母語話者のレベル1の語彙の多用が影響したと考えられる。身近な話題をトピックとして設定したことから、母語話者の使用語彙が平易なレベル1に偏るのは自然である。また、母語話者が英語学習者の理解を助けようと表現を平易にした可能性もある。

#### 4.4 Aさんのケース: 母語話者の使用語彙の影響

母語話者とのEmailのやり取りが効果的なフィードバックとなったのが、英語学習者Aさんのケースである。Aさんは事前テストでは情報量が少ない記述が散見されたのに対して、事後テストでは受信したメールの表現を取り入れてアルバイトとクラブ活動を説明していた。事前テストの内容と比較して、アルバイトとクラブ活動の関係を平易な語彙を使って表現できている（英語学習者が使用した語彙と母語話者が使用した語彙の含有率（出現率）は事前テスト:0.5、事後テスト:0.73）。これは母語話者が返信メールでこれに触れた際の表現を参考にしたのではないかと考えられる。また、AさんのケースからEmailのやり取りで語彙だけが影響するものではないことがわかる。構文や全体の構成、Emailのパートナーの表現の特徴なども影響していることが明らかになった。例えば、love, like, coolなど感情表現が多いEmailのパートナーだった場合、英語学習者も同様に感情表現を多用するケースも見られた。

##### 【事前テストの一部】

Especially I study international cooperation because I am interested in the activities of NGO or NPO.

## 【送信したメールの一部】

Today, I will talk about my university life. I have two part-time jobs and two club activities so my life is really busy.

Do you know izaka-ya? It is Japanese bar. The most of customers are old men, but they have rich life experiences. Their stories are interesting for me!

My second part-time job is ramen-ya. Have you ever eaten ramen that is Japanese noodle? My ramen-ya is very famous so it is always very busy and after finished my part-time I become impoverished.

## 【受信したメールの一部】

Your jobs sound cool! Both of those places sound like they are great to work at! I have never heard of them, but I think I could have a great time at both of those places. Its cool that you give back to the community through (volunteer activities).

## 【事後テストの一部】

**I have to save money for my volunteer activities so I have two part-time jobs. Both of them are good work-site and I like my co-workers.**

※( )内は個人が特定できないように修正した。 ※太字の単語は母語話者から受信したEmailに含まれていた語彙。

## 4.5 Emailによる学習効果

英語学習者のレベル2-8の効果がみられなかつた理由の1つとして、母語話者のEmailにおける使用語数の難易度がレベル1に偏在したこと(表4)が挙げられる。しかし、それ以外の理由としてそもそも英語学習者の習熟度がレベル1に留まった可能性も考えられる。ここで英語学習者のEmailと学習効果についての事後アンケートの結果を報告し、本実践が学習者に与えた達成度について

検証する。

「Emailのやり取りは英語の学習になったと思ひますか」「Emailのやり取りを通して、海外の文化に興味を持ちましたか」という質問に対して5段階(とてもそう思う、ややそう思う、何とも言えない、あまりそう思わない、まったく思わない)でアンケートを行った。アンケート結果を表8に示す。Emailを使ったやり取りは学習効果があり、異文化理解の手助けとなったと回答がした人数が大部分であった。

■表8: 事後アンケート結果(N=54)

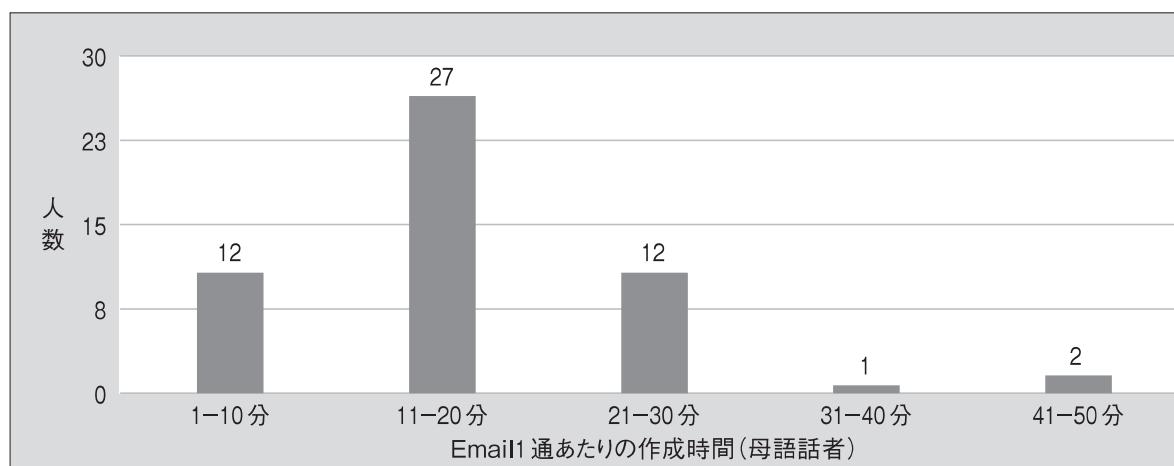
	Emailのやり取りは英語の学習になったと思ひますか。	Emailのやり取りを通して、海外の文化に興味を持ちましたか。
とてもそう思う	25	23
ややそう思う	22	21
何とも言えない	4	5
あまりそう思わない	1	0
まったく思わない	0	0
無回答	2	5

学習効果についての自由記述を求めた設問では、以下の回答を得た。

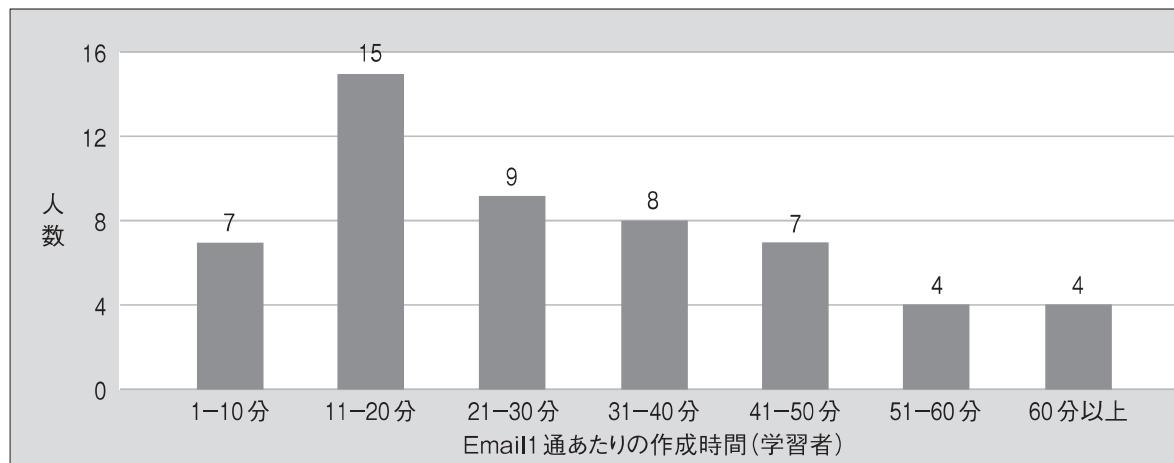
- 英語のネイティブの表現がわかった。
- ネイティブの人たちの堅い表現じゃない文章を学ぶことができた。
- いろいろな英語表現が身についたのを実感しています。
- 普段使わないような単語などが出てきて、勉強になった。
- 自分のことを英語にして書くのはとても難しく時間がかかったが、アメリカでの生活について知ることができてよかったと思っている。
- 文法が苦手で、返信を考えるために時間がかかった。
- 外国の友達ができたのはうれしいが、大変だった。

以上のようにレベル1の英語を使いこなして表現する活動そのものに学びを感じている回答が多くった一方、母語話者とのやり取りやEmailの作成に負担を感じた英語学習者もいた。以下

(図9、10)が事後アンケートで得たEmail1通を作成するのに使用した時間である。母語話者、学習者も11-20分と回答した人数が最も多いかったが、学習者の中には1時間以上使用した学生もいた。



■図9: 母語話者のEmail作成時間(n=54)



■図10: 学習者のEmail作成時間(n=54)

また、本実践における感想を自由記述で求めたところ、以下の回答を得た。

- なかなか時間がなくて、毎週返信をきっちりできなかつたが、継続的にコミュニケーションをとることで友人関係が築けて楽しかった。
- とても楽しかったです。ラインを交換できて、いろいろなことを教えてもらえたので、とてもためになりました。
- お互いに忙しく、あまりメールできなかつた。
- 返信が来ないことが多い。

全体的には難易度も適切で、多くの英語学習者にとって学習効果があったと推測できる。参加者の中には、授業内での課題が終了した後も継続してEmail交換が続いている学習者もいるようであった。ただ、実践する上で問題点もあった。特に本実践を行う時期についての指摘があった。

アメリカと日本では学校の暦が違う上に、様々な行事(試験や学校祭など)があり、参加者の行事や文化的背景を加味して調整する必要がある。以下は、Emailの受信数に関する記述統計である。受信したメールは平均で5通、最大で12通、最低で1通であった(表9)。

■表9: 学習者が受信したEmail数

	n	mean	sd	median
受け取ったメール数	54	5.02	2.33	5

## 5 Email利用における偶発的語彙習得の可能性と今後の課題

本実践は母語話者と英語学習者間のEmailコミュニケーションにおいて、母語話者が使用する語彙が英語学習者の事前・事後テストのライティングにどの程度影響するのかを調査するものであった。混合効果ロジスティック回帰を利用して、モデルを検証した結果、固定効果としてEmailの受け取った回数、主観的スピーキング値、新JACET8000のレベル1を変数とし、ランダム効果に学習者間要因を含めたモデルが最適となつた。Emailを利用した本実践結果によって、母語話者においてレベル1の簡単な単語がより多用され、実践後には学習者のレベル1の語彙使用が増加したことから、難易度と語彙使用の関係が明らかになった。また、Emailの受け取った回数が母語話者が使用した語彙の含有率(出現率)に影響していることから、語彙習得と頻度の関係が先行研究の結果を追隨した(Pellicer-Sánchez, 2016,

Webb, 2007)。さらに、文字によるやり取りであるEmailの語彙習得では、書く能力よりも主觀的なスピーキング能力の方に影響している可能性が高い結果となった。これは、熟考して語彙を選択しながら返信しているというよりは、瞬時に話す場合と類似した産出過程を経ながら書き起こしていると推測できる。

Emailによる外国語学習の汎用性の面では、相手やトピックに応じることで自然な表現を習得する事例がみられた。本実践でもAさんのEmailのやり取りからまとまりのある情報をわかりやすく表現できるように改善していることがわかる。母語話者が身近にいない環境においても母語話者とのやり取りができるから、Emailのやり取りを通して、偶発的な言語習得の可能性を示唆している。

研究結果に影響している要因として、習熟度も重要な要因だと考える。本研究では、参加者の英語学習者は、CEFRのB2以下(中上級以下)と推測した。つまり、本実践を遂行するのに基礎的な知識が備わっている参加者とみなした。偶発

的に語彙の習得が可能になるには、基礎的な知識が定着していることを前提とする(Cervatiuc, 2018)。本研究結果は、基礎が定着している学習者を対象とした結果である。

本研究は、語彙に着目して分析を試みたが、文の正確性や複雑性も言語の運用を測る重要な指標となることから(House, Kuiken & Vedder, 2012), 今後は産出言語を多面的に分析し母語話者の影響を調査する必要がある。さらに、CMCツールの多様な利用方法にも注意すべきだと考える。本実践はEmailの文字によるやり取りを調査の対象としたが、Emailに動画や画像を添付することも容易である。技術の進歩でCMCの形式も変容していることから、先行研究で分類されている応答時間の違いによる区分(ACMCとSCMC)でコミュニケーションの特徴を把握することが難しい。CMCの使用する目的と頻度、ツールを理解し、教育活動にあったCMCを選択し、CMCの利用が外国語習得に効果的に作用する指導法を研究していきたい。

## 謝辞

このような研究の機会を与えてくださった公益財団法人 日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方、山形大学Patrick Conaway先生、特にご指導とご助言を担当してくださった池田央先生に心より感謝を申し上げます。また、本プロジェクトにボランティアとして参加したすべての大学生の皆様に深くお礼を申し上げます。

《実践協力者》静岡県立浜松湖南高等学校 教諭 Marcus Springer  
San Antonio College Assistant Professor 川邊 裕子  
University of Texas, San Antonio Senior Lecturer 福田 真樹子  
University of Texas, San Antonio Program Coordinator ロマノ・ウイッチ 栄里奈  
University of Texas, San Antonio Associate Director Mimi Yu

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \* Anthony, L. (2014). AntWordProfiler (Version 1.4.1) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <http://www.laurenceanthony.net/software>
- \* Beauvois, M. H. (1997). Write to speak: The effects of electronic communication on the oral achievement of fourth semester French students. *New Ways of Learning and Teaching: Issues in Language Program Direction*, p.93-115.
- \* Brammerts, H. (1996). Language learning in tandem using the Internet. *Telecollaboration in Foreign Language Learning*, 121-130.
- \* Cervatiuc, A. (2018). Incidental Learning of Vocabulary. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-6.
- \* Crystal, D. (2006). The language of e-mail. *Language and the Internet*, 99-133.
- \* 大学英語教育学会基本語改訂特別委員会. (2016). 大学英語教育学会基本語リスト 新JACET8000. 東京: 桐原書店.
- \* Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. OUP Oxford.
- \* Gains, J. (1999). Electronic Mail—A New Style of Communication or Just a New Medium?: An Investigation into the Text Features of E-mail. *English for Specific Purposes*, 18(1), 81-101. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)00051-3](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00051-3)
- \* Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (2012). *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA* (Vol. 32). John Benjamins Publishing.
- \* Jumatriadi, J. (2018). The Effect Of Email On Students' Writing Skills At The Eighth Graders Of Mts. Mu' allimat Nw Kelayu In The School Year 2017-2018. *FONDATIA*, 2(2), 37-60.
- \* Lemhöfer, K., & Broersma, M. (2012). Introducing LexTALE: A quick and valid Lexical Test for Advanced Learners of English. *Behavior Research Methods*, 44(2), 325-343. <https://doi.org/10.3758/s13428-011-0146-0>
- \* Lin, H. (2014). Computer-mediated communication (CMC) in L2 oral proficiency development: A meta-analysis. *ReCALL*, 27(03), 261-287. <https://doi.org/10.1017/S095834401400041X>
- \* Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. *Handbook of Second Language Acquisition*, 26, 413-468.
- \* Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- \* O'Dowd, R. (2007). Evaluating the outcomes of online intercultural exchange. *ELT Journal*, 61(2), 144-152. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm007>
- \* Payne, J. S., & Whitney, P. J. (2002). Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development. *CALICO Journal*, 20(1), 7-32.
- \* Pellicer-Sánchez, A. (2016). Incidental L2 vocabulary acquisition from and while reading: An eye-tracking study. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(1), 97-130.
- \* Peters, E., & Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 551-577. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000407>
- \* Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- \* St John, E., & Cash, D. (1995). German language learning via email: a case study. *ReCALL*, 7(02), 47-51. <https://doi.org/10.1017/S0958344000003931>
- \* Stockwell, G., & Harrington, M. (2003). The Incidental Development of L2 Proficiency in NS-NNS Email Interactions. *CALICO Journal*, 20(2), 337-359. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/24149502>
- \* 杉本明子. (2006). 電子メールによる意見交換を導入した外国語教育実践: 日本語学習者のメール文の変化と相互作用過程の分析. 日本教育工学会論文誌, 30(2), 79-92.
- \* Takase, N. (2019). Developing Speaking Fluency through Tasks in Chat Rooms. *PanSIG Journal "2018"*, 250-257.
- \* Ushioda, E. (2000). Tandem language learning via e-mail: from motivation to autonomy. *ReCALL*, 12(2), 121-128. <https://doi.org/10.1017/S0958344000000124>
- \* Vidal, K. (2011). A comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabulary acquisition. *Language Learning*, 61(1), 219-258.
- \* Vurdien, R. (2013). Enhancing writing skills through blogging in an advanced English as a Foreign Language class in Spain. *Computer Assisted Language Learning*, 26(2), 126-143. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.639784>
- \* Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46-65.
- \* WU, F.-H. (2015). *Improving Pupils' Attitude to English Learning and Cultural Understanding through Email Exchange: an Action Research Project in a Secondary School in Taiwan* (Doctoral, Durham University). Retrieved from <http://etheses.dur.ac.uk/11171/>

B 実践部門・報告Ⅳ・英語能力向上をめざす教育実践

# 高校における三角ロジックを利用した思考力向上 を目指す指導の提案 —新学習指導要領に基づいて—

研究者:埼玉県／早稲田大学本庄高等学院 教諭 細 喜朗

《研究助言者:和田 稔》

## 概要

本研究はライティングの指導に三角ロジックの概念を取り入れた事例研究である。新学習指導要領の「書くこと」の目標に基づき、論理的な思考力を育成するために有効とされている三角ロジックの概念をライティング指導に取り入れた研究である。本研究の目的は次の3点である。(1)論理的に書くために、三角ロジックの概念をライティング活動に取り入れることができなのか。(2)三角ロジックの3つの構成要素である「主張」「根拠」「論拠」が満たされていることを、どのように検証できるのか。(3)三角ロジックの3つの構成要素を十分に満たしたライティングには、どの程度の語数が必要か。5ヶ月の指導の結果、(1)指導支援として、グラフィック・オーガナイザー、ピア・レビュー活動、質疑応答活動を活用することで、三角ロジックの概念をライティング活動に取り入れることができた。(2)検証方法として、ルーブリック評価を開発した。(3)3つの構成要素を満たしたライティング語数は平均244.32語( $n=17$ )であることが明らかとなった。

## 1

### 研究の背景

2016年12月に中央教育審議会から示された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」を読み、「未知の状況にも対応で

きる『思考力・判断力・表現力等』の育成」の項目に目が止まった。その際、「思考力はどのように鍛えられ、どのように力の伸長を評価できるのだろうか」という疑問が湧いた。この疑問について、英語科のみならず、他教科の教員にも相談をした。この相談過程で、「三角ロジック」という言葉に出会った。鶴田(2017, p.14)は、三角ロジックを論理的思考・表現のツールと称している。そこで、2017年5月、筆者の前任校でライティング指導の際に三角ロジックの概念を導入してみた。その結果、三角ロジックは、教員が生徒に説明しやすく、使いやすいと感じた。そのように感じた理由は、対象の生徒と面談を通じて、「何を書けばよいのか視覚的で分かりやすい」との複数回答を受けたからである。さらに、三角ロジックのような基本型があると、学習者に「説得力のある意見の組み立て方」を指導しやすい(河野・鶴田, 2014, p.88)。また、三角ロジックは、論理的思考力を鍛える方法として、中学校の国語科の検定教科書に取り上げられている(三省堂, 2016, p.131)。そこで、ライティングの指導に三角ロジックの概念を取り入れた実践を現任校で研究しようと考え、本研究の着想に至った。

## 1.1

### 新学習指導要領とライティング

現行の学習指導要領の課題の1つとして、「中・高等学校では、文法・語彙等の知識がどれだけ身についたか」という点に重点が置かれた授業が行われ、『書くこと』などの言語活動が十分に行わ

れていなかった」ことが挙げられる(中央教育審議会答申, 2016, p.193)。外国語教育において、育成すべき資質・能力を更に育成することが目標とされている。育成すべき資質・能力の中には「思考力・判断力・表現力等」の柱が含まれる。新学習指導要領の「2内容」における「思考力、判断力、表現力等」には、「情報を整理しながら考えなどを形成、これらを論理的に適切に表現すること」を通じた指導が重要視されている。(3)言語活動及び言語の働きに関する事項の「力 書くこと」では、「準備のための多くの時間が確保されたりする状況で、情報や考え、気持ちなどを理由や根拠とともに段落を書いて伝える活動」や「書いた内容を読み合い、質疑応答をしたり、意見や感想を伝え合ったりする活動」などの活動が例示されている。「思考力・判断力・表現力等」の評価方法に関して、文部科学省(2017)は2020年度から実施される大学入学者選抜を見据え、「記述式問題の導入により、解答を選択肢の中から選ぶだけではなく、自らの力で考えをまとめたり、相手が理解できるよう根拠に基づいて論述したりする思考力・判断力・表現力を評価することができる」としている。次に、2018年に告示された新学習指導要領(高等学校)の新設科目「英語コミュニケーションⅠ」の目標にある「書くこと」の目標(文部科学省, 2019a, p.164)に目を向けてみる。

- (ア) 日常的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、多くの支援を活用すれば、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを論理性に注意して文章を書いて伝えることができるようとする。
- (イ) 社会的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、多くの支援を活用すれば、聞いたり読んだりしたことを基に、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを論理性に注意して文章を書いて伝えることができるようとする。(下線は筆者による)

上記の「書くこと」の目標の中で繰り返し示されている部分として、「多くの支援の活用」と「論理性に注意する」の2点が挙げられる。はじめに、「支援」という言葉は今回の改訂で、高等学校の

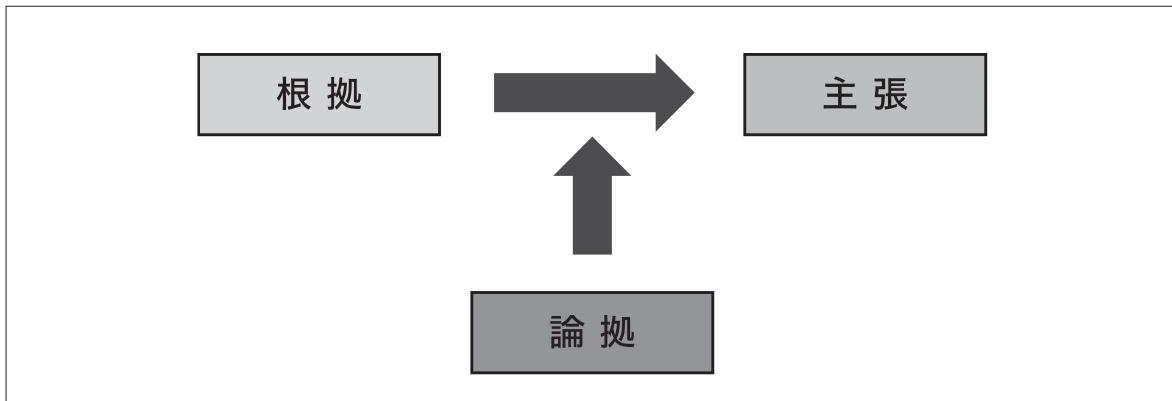
各科目の領域別の目標に新たに加わった。高等学校では、学習内容が高度になり、生徒の多様性に対応するためにも、学習者に対する段階的な支援が重要視されている(下山田, 2018, p.16)。2点目は、「論理性」という言葉が繰り返され、論理的な文章になるようにすることが求められている(望月, 2018, p.167)ことである。「論理性に注意して書くこと」について、高等学校学習指導要領(2018年告示)解説 外国語編・英語編(以下、新学習指導要領解説外国語編)は、「できる限り論理の矛盾や飛躍がないよう、理由や根拠を明らかにするなどして、論理の一貫性に注意することである」と定義している(文部科学省, 2019b, p.26)。

## 1.2 「書くこと」の調査結果

全国の高校3年生約6万人を対象とした「平成29年度英語力調査結果(高校3年生)」によると、書くことにおいてCEFR(ヨーロッパ言語共通参考枠)A2レベル以上に達している生徒の割合は19.7%であった(文部科学省, 2018)。この割合は「第2期教育振興基本計画」(平成25~29年度)の成果指標における学習指導要領に基づき達成されるべき英語力目標(高等学校卒業段階)の50%に到達していない(文部科学省, 2013, p.55)。増見(2016, p.1)は、同調査(平成26, 27年度)を分析し、「自分の考え方や意見を、論理的に書くことに課題があり、論理的な構成で英文を書くための改善が求められている」と述べている。

## 1.3 三角ロジック

三角ロジックとは、Toulmin(1958)が提唱した「トゥールミンモデル」から3つの要素の「主張(Claim)」「根拠(Data)」「論拠(Warrant)」を取り出して、整理した考え方である(大修館書店, 2019, p.33)。また、福澤(2002, p.81)は三角ロジックの名称を用いていないが、「トゥールミンモデル」の「主張」「根拠」「論拠」の3つの構成要素(以下、3つの構成要素)の関係性を部分的に修正し、図示している(図1)。



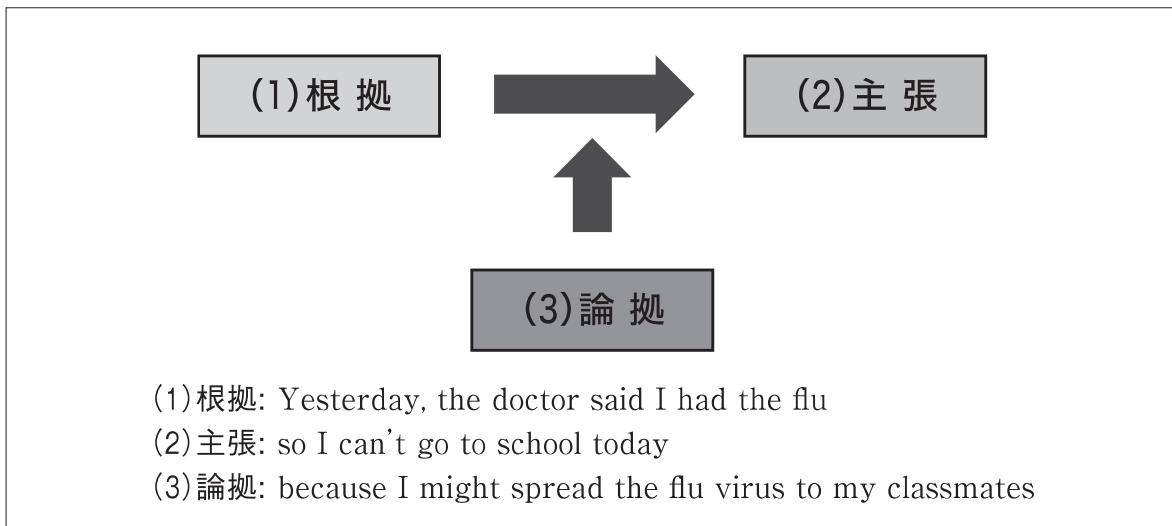
■図1:「主張」,「根拠」,「論拠」の関係性

### 1.3.1 論理性と三角ロジック

新学習指導要領の目標(5)「書くこと」には、「論理性に注意して伝える文章を書くことができるようとする」ことが設定されている。「論理性に注意する」ことについて、新学習指導要領解説外国語編(文部科学省, 2019b, p.26)では、「できる限り論理の矛盾や飛躍がないよう、理由や根拠を明らかにするなどして、論理の一貫性に注意すること」と定義している。それでは、論理とはどういうことであろうか。福澤(2018b, p. iii)は、論理とは論証であると述べている。また、福澤(2018a, p.27)によると「論証とは、結論 / 主張を、何らかの根拠によって裏付けようとする行為」と定義している。この定義を踏まえ、本研究における「論理」の定義は、福澤(2018b)が定義する「論証」と同義として扱う。

### 1.3.2 三角ロジックと3つの構成要素

三角ロジックは「主張」「根拠」「論拠」の3つの構成要素から成り立っている。福澤(2018a)は、3つの構成要素を次のように説明している。主張とは「根拠から導かれた結論や判断」であり、根拠とは「主張を導くものとなる明示された証拠・事実」である(福澤, 2018a, p.253)。また、論拠とは、「隠れた根拠(明示されていない理由)である。すなわち、明示されている根拠を主張と結びつける際に用いる隠れた理由」である(福澤, 2018a, p.81)。例えば、「今日、学校に行くことができない」という主張に対して、3つの構成要素を用いると、「昨日、医者にインフルエンザと言われた(根拠)。だから、今日学校に行けない(主張)。なぜなら、(学校に行くと)インフルエンザをクラスメートに移してしまうかもしれないから(論拠)」と伝えることができる(図2)。



■図2:3つの構成要素の例(福澤, 2002, pp.72-76を元に作成)

## 2 研究の目的

前項の研究の背景を踏まえ、本研究では以下の3点を研究の目的とした。

- I :論理的に書くためには、三角ロジックの概念をライティング活動に取り入れができるのか。
- II :三角ロジックの3つの構成要素である「主張」「根拠」「論拠」が満たされていることを、どのように検証できるのか。
- III :三角ロジックの3つの構成要素を十分に満たしたライティングには、どの程度の語数が必要か。

## 3 手続き

### 3.1 期間

本研究は2018年10月から2019年2月までの5ヶ月間で行った。

### 3.2 対象者

本研究の対象者は筆者の勤務する関東地方の私立大学付属高校1年生2クラスに属する77名である。

まず、研究対象者について記述する。以下の表1～表3は対象者についてのアンケート結果である。

■表1: 直近1年間で取得した英検取得級

項目	(n=77)	割合(%)
取得級無し	41	53.2
3級以下	4	5.2
準2級	16	20.8
2級	11	14.3
準1級以上	5	6.5

■表2: 6歳以上の海外在住経験

項目	(n=77)	割合(%)
海外在住経験無し	60	77.9
1年以下	2	2.6
1年以上3年未満	4	5.2
3年以上	11	14.3

■表3: 通っていた中学校の種類

項目	(n=77)	割合(%)
日本国内	58	75.3
海外現地校	7	9.1
海外日本人学校	6	7.8
海外インターナショナルスクール	4	5.2
その他	2	2.6

### 3.3 手順

本研究を以下の手順で実施することにした。	(5) アンケート調査 三角ロジックに関するアンケートを実施した。
(1) トピックの選定基準	(6) ループリックの開発 第2段階調査の課題を分析し、ループリックを開発した。
(2) 第1段階調査 第1回の授業でライティング課題(30分)を実施した。	表4は、全13回の授業実践のスケジュールとする。
(3) 三角ロジックの授業 三角ロジックの指導を10回実施した。	
(4) 第2段階調査 三角ロジックの10回の授業後、事後調査として第2段階調査(30分)を実施した。	

■表4: 授業実践スケジュール

回数	各実施日(2クラス)	実施内容
(1)	2018年10月11日, 13日	第1段階調査
(2)	2018年10月30日, 31日	三角ロジックの指導(1)(3つの構成要素①)
(3)	2018年11月2日	三角ロジックの指導(2)(3つの構成要素②)
(4)	2018年11月6日, 7日	三角ロジックの指導(3)(予備テスト返却)
(5)	2018年11月9日	三角ロジックの指導(4) (グラフィック・オーガナイザーを用いて、予備テストを自己分析)
(6)	2018年11月13日, 14日	三角ロジックの指導(5)(ペア活動)
(7)	2018年11月16日	三角ロジックの指導(6)(ライト活動)
(8)	2018年11月19日	三角ロジックの指導(7) (グラフィック・オーガナイザーを活用した下書き)
(9)	2018年11月21日, 22日	三角ロジックの指導(8)(ライティング課題)
(10)	2018年11月27日	三角ロジックの指導(9)(返却, 3つ構成要素)
(11)	2019年1月31日	三角ロジックの指導(10)(書き直し, 再提出)
(12)	2019年2月5日	第2段階調査
(13)	2019年2月27日, 28日	アンケート

#### 3.3.1 トピック選定基準

思考力を高めるためには、十分な予備知識を持つことが問題解決能力や思考力の向上につながる(Glaser, 1984, 筆者訳)。また、学習内容を既知の知識と関連させながら深く考える実践は、批判的思考力向上につながる可能性もある(榎本・中道, 2015, p.69)。つまり、思考力の向上のため

には学習者が十分に背景知識を持っていることが前提となっていると考えられる。以上、書き手が十分な背景知識をもっていることを踏まえ、本研究のライティング課題のトピック選定基準を考案した(表5)。

■表5: トピック一覧

実施日	トピック
2018年10月11,13日	第1段階調査 近い将来、新聞は消えてしまう
2018年11月21,22日	ライティング課題 コンピューターは教育を向上させる
2019年2月5日	第2段階調査 高校生はアルバイトをすべきでない

### 3.3.2 第1段階調査

研究開始時、対象者がどの程度の語数や時間で一つの課題を遂行できるのか、第1段階調査としてライティング課題を授業中に課した。第1段階調査実施中、多くの対象者が30分程度で課題を終えたため、一つの課題を遂行できる時間を30分に設定した。なお、ライティングの語数を目的にしていることを意識させるため、対象者には課題に取り組む前に、単語の綴りや文法などの誤りは気にせず、辞書も引かず、できるだけ沢山書くように指示した。その後、対象者の課題を回収し、ライティング文字数を記録した。

### 3.3.3 三角ロジックの指導

論理性に注意して書く際、論理の一貫性に注意することを対象者に意識させるため、タスクを用いて三角ロジックの指導を行った。

#### (1)3つの構成要素について

はじめに、三角ロジックの概要の説明を行った。Toulmin(1958)と福澤(2018a)を参考にし、三角ロジックの3つの構成要素を学ぶためのタスクを作成し、実施した(資料1)。この図(資料1)において、3つの構成要素である根拠は、「今気温が2°Cしかない」となり、主張は、「だからエアコンつけて欲しい」であり、論拠は「エアコン付けると暖かくなって快適」となる。次に、「根拠」のタスクとして、主観的な事実と客観的な事実を見分ける活動を行った(資料2)。そして、「論拠」のタスクを行う前に、「論拠」の意味について対象者に尋ねた。その結果、ほぼ全員が馴染みのない言葉と回答していた。そこで、対象者が想像しやすい身近な話題を取り上げて論拠のタスクを行った(資料3)。資料3の場面設定は次のとおりである。次郎は太郎に「学校」という映画を観に行こうと提案するが、太郎は「駅」という映画の方が面白いと「主張」している。太郎は「根拠」として、「駅」を観た多くの人たちが5つ星の評価を付けたことを例に挙げた。そして、次郎は5つ星の評価を取ると映画が面白いといえるのかと尋ねる。この次郎の意見に対して、対象者が太郎だったらどのような回答を考えるのか論拠の指導を行った。この回答例として、"The movie received more than 50,000 reviews, so the five star means a

lot of people found the movie interesting."などが論拠の例として挙げられる。

#### (2)支援の提供

三角ロジックの3つの構成要素の指導後、第1段階調査の課題をそれぞれの対象者に返却した。その際、対象者が第1段階調査時に書いたライティング課題の中に、3つの構成要素が含まれていたかどうか、グラフィック・オーガナイザーのタスクを作成した(資料4)。その理由は、新学習指導要領の「書くこと」の目標の中にある「多くの支援」を活用するためである。グラフィック・オーガナイザー(graphic organizer)とは、思考指導の事前準備教材として提唱され、既存の認知構造を補助する役割を果たすとしている(Perkins, D., & Swartz, R., 1992, p.56, 筆者訳)。

#### (3)ペア活動

新学習指導要領において、(3)言語活動及び言語の働きに関する事項の「カ 書くこと」には、「書いた内容を読み合い、質疑応答をしたり、意見や感想を伝え合ったりする活動」などが活動例として挙げられている。そこで、お互いが書いたグラフィック・オーガナイザーを読み合う「ピア・レビュー活動(資料5)」と「質疑応答のスピーキング活動(資料6)」のタスクを考案し、実践した。はじめに、ピア・チェックレビュー活動は大井(2008, p.53)の「ピア・レビューシート」を参考にして実施した。作成したピア・レビューシートを用いて、お互いのグラフィック・オーガナイザーを読み合い、3つの構成要素について互いに確認しあう活動を行った。次に質疑応答活動(資料6)をペアで口頭練習を行った。

#### (4)書き直し

対象者がライティング課題を終えた後、筆者が課題を回収し、各対象者の課題にフィードバックを書き込んだ。その後、課題を対象者に返却し、対象者はフィードバックを読み、書き直し作業を行った。ライティングプロセスの最終段階として欠かすことのできないのが「書き直し」である(大井, 2008, p.52)。この「書き直し」の目的は、ペア活動で行った「ピア・チェック活動」や「質疑応答活動」での気づきを意識化させることである。

### 3.3.4 第2段階調査

三角ロジックの指導を10回終えた後、3つの構成要素を十分に満たしたライティングに必要な語数を調べるために、ライティング課題を与えた。第2段階調査のテーマ選定基準は第1段階調査と同様、書き手が十分な背景知識をもっているトピック（高校生はアルバイトをするべきでない）とした。

### 3.3.5 アンケート

三角ロジックの指導を受けた後、研究対象者の「書くこと」に対する意識変化を把握するため、4つの項目についてのアンケート調査（ $n = 77$ ）を実施した（資料7）。アンケート項目は（1）三角ロジックをライティング指導に取り入れる以前の「書くこと」に対する興味があるか、（2）三角ロジックをライティング指導に取り入れた後の「書くこと」に対して興味が湧いたか、（3）三角ロジックをライティング指導に取り入れることによって、書く

内容を深く考えるようになったか、（4）三角ロジックをライティング指導に取り入れることによって、書くことが取り組みやすくなったかについての4項目とした。

### 3.3.6 ルーブリックの開発

3つの構成要素が満たされていることを検証するため、様々な評価方法を模索した。模索した選択肢の中で、ルーブリック評価を採用した。その採用理由としては、ルーブリックは高次の認知過程や実践を可視化したものを評価するツールとして活用することができ（山田, 2015, p.22）、評価規準と判定基準を合わせたものであり、より客観的に評価を行うためのもの（小泉・横内, 2018, p.53）だからである。なお、三角ロジックの3つの構成要素を評価するためのルーブリック作成の手順には、Arter & McTighe (2000, pp.37-44) のルーブリック作りの手順（表6）を参考にした。

■表6: ルーブリック作成の手順（西岡, 2003, p.150訳を参考）

段階	手順内容
第1段階	生徒の課題を集める
第2段階	集めた課題をレベル分けし、理由を書き出す
第3段階	レベル別に書き出した理由を評価観点別に分ける
第4段階	それぞれの評価観点別に、各評価尺度の特徴を書く

## 4 結果

本研究の3つの研究目的に対する結果を本節で述べる。

### 4.1 目的Ⅰ

3.3.3の三角ロジックの指導で示した支援活動を活用することで、三角ロジックの概念をライティング活動に取り入れることができた。したがって、目的Ⅰは達成できたといえる。

#### 4.1.1 支援活動

多様な対象者への支援として、グラフィック・オーガナイザー、ピア・レビュー活動、質疑応答

活動を本研究に取り入れることができた。

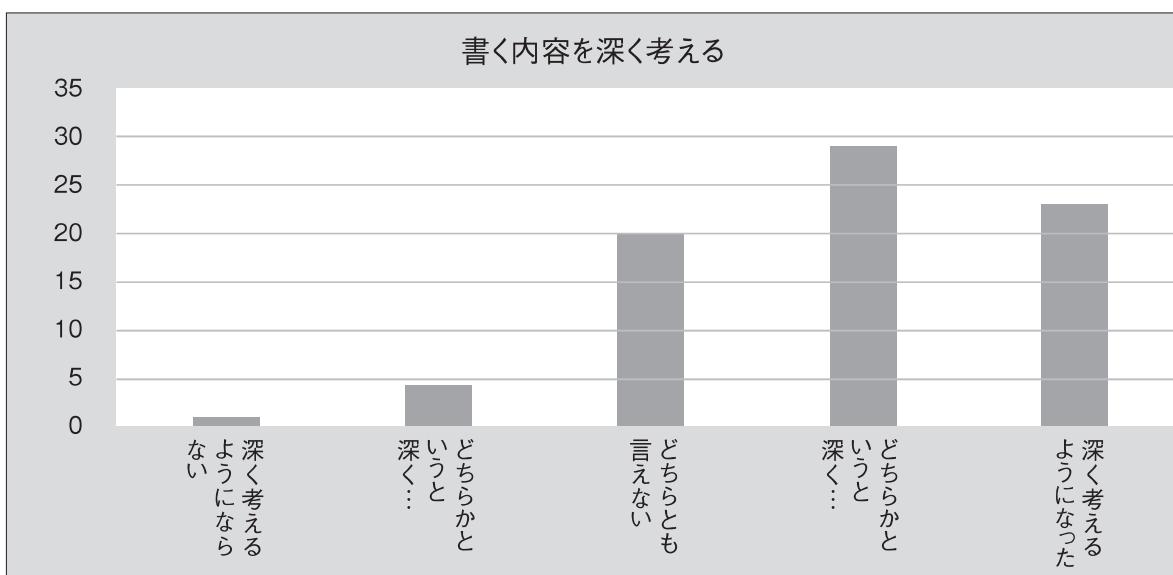
#### 4.1.2 アンケート

5ヵ月の三角ロジックの指導後に、対象者（ $n = 77$ ）に対して行ったアンケート結果（表7、図3～4）は以下の通りである。

表7は三角ロジックの指導前と後の「書くこと」に対する興味の変化である。そして、実際に統計的な差があるか確かめるために、 $t$ 検定を用いて分析した。分析の結果、 $t(76) = -5.30, p < 0.01^{**}$ であり、統計的に有意な差が確認できた。そのため、支援活動を活用することで対象者の「書くこと」に対する興味が伸長したことが明らかとなった。

■表7:「書くこと」に対する興味の変化

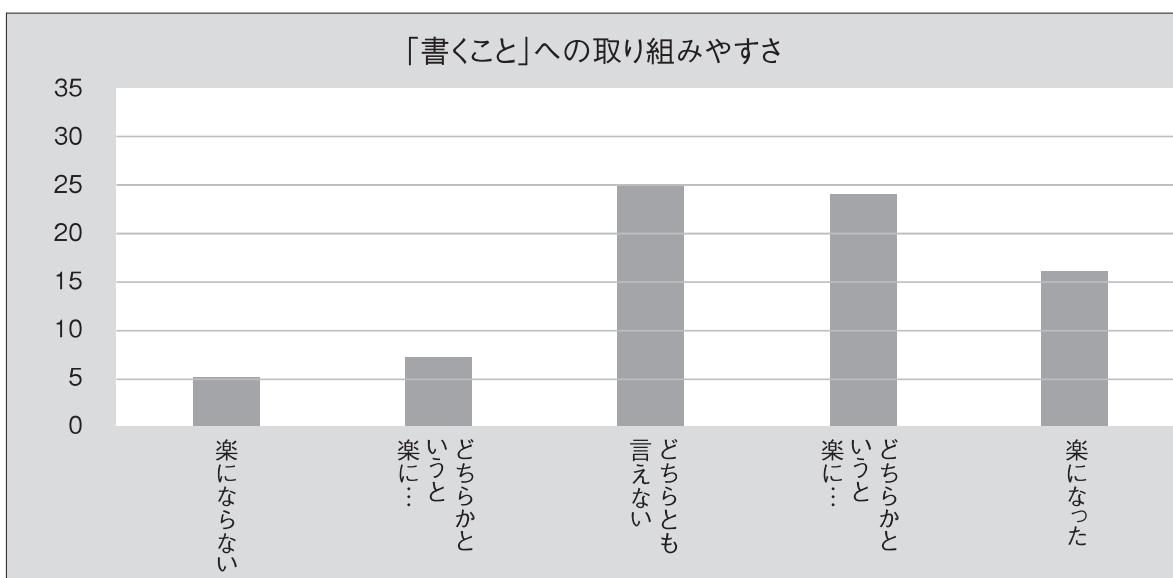
実施調査	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
第1段階調査	77	3.22	1.22
第2段階調査	77	3.90	0.94



■図3: 書く内容を深く考へるようになったについて

三角ロジックの概念をライティング指導に取り入れたことによって、52名が「書く内容を深く考へるようになった(*n* =23)」、「どちらかという

と深く考へるようになった(*n* =29)」と回答しており、全体の67.5%を占めていた(図3)。



■図4:「書くこと」が取り組みやすくなつたかについて

三角ロジックの概念をライティング指導に取り入れたことによって、40名が書くことへの取り組みやすさについて、「楽になつた(*n* =16)」、

「どちらかというと楽になつた(*n* =24)」と回答しており、全体の51.9%を占めていることが明らかになった(図4)。

## 4.2 目的Ⅱ

目的Ⅱに対して、第2段階調査結果に基づき、ループリックの開発につながった。そのループリックは、三角ロジックの3つの構成要素が満たされていることを検証するための方法となり、目的Ⅱは達成できたといえる。

### 4.2.1 ループリック開発

ループリックの開発手順(表8)に基づき、本研究におけるループリックを開発した(資料8)。

### 4.2.2 3つの構成要素を満たす

#### ループリック評価

開発したループリックに基づいて、第2段階調査で行った課題の評価を実施した。次に3つの構成要素を十分に満たしている基準を設定する必要があった。対象者すべての課題をループリック評価した結果、「根拠」と「論拠」の評

価項目で7~8点を取った対象者が少なかった。この結果を踏まえ、「主張」は3点以上(証拠や事実から導かれた“主張”を適切に明示していた),「根拠」は5点以上(主張を導く元となる“根拠”を2ヶ所以上提示していた。根拠となる事実や事例は事実確認を行えば適切であった),そして、「論拠」も5点以上(提示した根拠からどうして主張が導かれるのかの“論拠”を必要に応じて提示し、主張と根拠を適切に結合していた)の基準を満たしている課題を、3つの構成要素を十分に満たしたライティングとした。最後に、第2段階調査で行った課題をループリック評価したところ、17名が3つの構成要素を満たしていることが明らかになった。したがって、本研究で開発したループリックにより、3つの構成要素を満たしている課題が検証されたといえる。

■表8: ループリック開発手順

段階	手順内容
第1段階	第2段階調査のライティング課題を集めた
第2段階	回収した課題を4つのレベル分け、理由を書き出した
第3段階	レベル別に書き出した理由を、評価観点である3つの構成要素に基づいて分けた
第4段階	3つの構成要素別に、各評価尺度の特徴をループリックの形式に当てはめた

## 4.3 目的Ⅲ

はじめに第1段階調査で、対象者が30分でどのくらいの語数のライティングが書けるか調査を行い、第2段階調査結果と比較した(表9)。

次に、開発したループリックを用いて、第2段階調査で行った対象者のライティング課題を評

価分析した(表10)。該当の17名のライティング語数を分析した結果、3つの構成要素を十分に満たしたライティングには、平均245.0語必要であることが明らかになった(表10)。したがって、目的Ⅲは達成できたといえる。

■表9: ライティング平均語数

実施調査	n	M	SD
第1段階調査	77	170.90	54.33
第2段階調査	77	204.69	58.75

■表10: 3つの構成要素を満たすための必要語数

項目	n	M	SD
満たしている	17	245.00	49.47
満たしていない	60	193.27	56.41

## 5 考察

本研究の3つの研究目的と結果を基に考察する。

### 5.1 目的Ⅰに対する考察

目的Ⅰの結果に対して、三角ロジックの概念をライティング活動に取り入れることができた。以下、三角ロジックの概念を取り入れたライティング指導として、6つの指導手順を提案する。

#### 【三角ロジックの概念を取り入れたライティング指導プロセス】

- (1) 三角ロジックの3つの構成要素である主張、根拠、論拠について指導を行う。
- (2) 多様な生徒の実態に対応するための「支援」提供として、①グラフィック・オーガナイザー、②ピア・レビュー表、③質疑応答活動などの教材をペアで活用し、アウトラインの構想を練る。
- (3) ライティング課題に取り組む。
- (4) 教師に課題を提出する。教師は3つの構成要素を中心に添削し、フィードバックを記入する。  
その後、生徒へ返却する。
- (5) 生徒は課題を受け取り、フィードバックに基づき、再度書き直しを行う。
- (6) 書き直し後、生徒は教師へ再提出する。

### 5.2 目的Ⅱに対する考察

目的Ⅱに対して、ループリックを開発し、3つの構成要素を十分に満たしている対象者の17名が3つの構成要素を満たしていくことを検証することができた。

### 5.3 目的Ⅲに対する考察

第2段階調査において、3つの構成要素を満したライティング語数は平均244.32語( $n=17$ )であることが明らかとなった。3つの構成要素を十分に満たした対象者が17名とサンプル数が非常に少ないため、統計的な有意差は見なかった。

#### 5.3.1 3つの構成要素と対象者の特性の相関関係

3つの構成要素を満たしている対象者( $n=17$ )が少ないので本研究の限界はある。しかし、ここでは3つの構成要素を満たしていた対象者と満たしていないかった対象者の特性について、アンケート結果に基づいて考察する(表11～17)。

■表11：直近1年間で取得した英検取得級

項目	満たしている		満たしていない	
	(n=17)	割合	(n=60)	割合
取得級無し	6	35.3%	35	58.3%
3級以下	1	5.9%	3	5.0%
準2級	3	17.6%	13	21.7%
2級	5	29.4%	6	10.0%
準1級以上	2	11.8%	3	5.0%

■表12: 6歳以上の海外在住経験

項目	満たしている		満たしていない	
	(n =17)	割合	(n =60)	割合
海外在住経験無し	8	47.1%	52	86.7%
1年以下	1	5.9%	1	1.7%
1年以上3年未満	1	5.9%	3	5.0%
3年以上	7	41.2%	4	6.7%

■表13: 通っていた中学校の種類

項目	満たしている		満たしていない	
	(n =17)	割合	(n =60)	割合
日本国内	7	41.2%	51	85.0%
海外現地校	3	17.6%	4	6.7%
海外日本人学校	4	23.5%	2	3.3%
海外インターナショナルスクール	2	11.8%	2	3.3%
その他	1	5.9%	1	1.7%

■表14: (三角ロジックを学ぶ前の)書くことへの興味の程度

項目	満たしている		満たしていない	
	(n =17)	割合	(n =60)	割合
興味はない	0	0%	10	16.7%
どちらかというとない	1	5.9%	7	11.7%
どちらとも言えない	8	47.1%	18	30.0%
どちらかというとある	4	23.5%	17	28.3%
ある	4	23.5%	8	13.3%

■表15: 三角ロジックによる、書くことへの興味の程度

項目	満たしている		満たしていない	
	(n =17)	割合	(n =60)	割合
湧かない	0	0%	7	11.7%
どちらかというと湧かない	0	0%	7	11.7%
どちらとも言えない	8	47.1%	26	43.3%
どちらかというと湧いた	4	23.5%	9	15.0%
湧いた	5	29.4%	11	18.3%

■表16: 三角ロジックによる、書く内容を深く考える

項目	満たしている		満たしていない	
	(n =17)	割合	(n =60)	割合
深く考えるようにならない	0	0%	1	1.7%
どちらかというと深く考えるようにならない	0	0%	4	6.7%
どちらとも言えない	6	35.3%	14	23.3%
どちらかというと深く考えるようになった	7	41.2%	22	36.7%
深く考えるようになった	4	23.5%	19	31.7%

■表17: 三角ロジックによる、書くことへの取り組みやすさ

項目	満たしている		満たしていない	
	(n=17)	割合	(n=60)	割合
楽にならない	1	5.9%	4	6.7%
どちらかというと楽にならない	2	11.8%	5	8.3%
どちらとも言えない	6	35.3%	19	31.7%
どちらかというと楽になった	3	17.6%	21	35.0%
楽になった	5	29.4%	11	18.3%

## (1)表11:直近1年間で取得した英検取得級

3つの構成要素を満たしている対象者(n=17)は、英検の上位級(2級、準1級)を必ずしも取得しているわけではない。また、英検準1級を取得しているが、3つの構成要素を満たすことのできない対象者も3名いた。しかし、ここには問題点が2点挙げられる。上述したとおり、1点目は3つの構成要素を十分に満たした対象者が17名であり、サンプル数が少ないため、統計的に有意差を見ていません。2点目は、英検を取得していない対象者が77名中41名もいることから、本研究において、英検取得級と3つの構成要素の関係性を考察することは困難であった。

## (2)表12:6歳以上の海外在住経験

6歳以上の海外在住経験別に考察すると、3つの構成要素を満たしていない対象者(n=60)の約9割は海外在住経験がない。一方、満たしている対象者(n=17)の中の47.1%は海外在住経験が無く、41.2%が3年以上の海外在住経験をしている。このことから3つの構成要素を満たすために必ずしも海外在住経験は必要ないといえる。

## (3)表13:通っていた中学校の種類

通っていた中学校の種類別に考察すると、3つの構成要素を満たしている対象者(n=17)の41.2%が日本の中学校に通っていた。また、対象者全体では7名が海外現地校に通っており、その内、3つの構成要素を満たしていた対象者は7名中3名(42.9%)であった。また、対象者全体(n=77)では17名が海外の中学校(海外現地校、海外日本人学校、海外インターナショナルスクール)に通っていました。その内、3つの構成要素を満たしていた対象者は17名中9名(52.9%)であった。このこと

から、3つの構成要素を満たすために海外の中学校に通う必要はないといえる。

## (4)表14:(三角ロジックを学ぶ前の)

## 書くことへの興味の程度

三角ロジックの指導を受ける前の「書くこと」への興味別に考察すると、3つの構成要素を満たしている対象者(n=17)で「書くこと」に「興味はない」、「どちらかというとない」を選ぶ対象者は1名のみであった。一方、満たしていない対象者(n=60)の約30%が元々「書くこと」に興味がない、または、どちらかというと興味がないと回答している。

## (5)表15:三角ロジックによる、

## 書くことへの興味の程度

三角ロジックの指導を受けた後の「書くこと」への興味別に考察すると、3つの構成要素を満たしている対象者(n=17)は、三角ロジックの概念を学ぶ前とほぼ変化がなかった。一方、満たしていない対象者(n=60)において、「書くこと」に興味が湧いた、どちらかというと湧いたと回答した割合が、三角ロジックの概念を学んだ後に41.6%から33.3%に減少していた。その理由としてアンケートの自由記述が示唆していた。3つの構成要素を満たしていない複数の対象者アンケートに「書きたいことは浮かんだが、英語が出てこないのでライティングがまだ苦手」との記述がされていたことから、英語に対する苦手意識と書くことへの興味が密接に関係していることが分かった。

## (6)表16:三角ロジックによる、

## 書く内容を深く考える

3つの構成要素を満たしている対象者(n=17)

の11名(64.7%)が三角ロジックの概念を活用することで書く内容を深く考える、また、どちらかというと深く考えるようになったと回答していた。一方、満たしていない対象者( $n=60$ )の41名(68.4%)が三角ロジックの概念を活用することで書く内容を深く考える、また、どちらかというと深く考えるようになったと回答していた。したがって、3つの構成要素を満たしていない対象者に対しても、ライティング活動に三角ロジックの概念を取り入れることは、深く考える機会を設けることに有効であることが明らかになった。

#### (6)表17:三角ロジックによる、 書くことへの取り組みやすさ

3つの構成要素を満たしている対象者( $n=17$ )の8名(47%)が、三角ロジックの概念を活用することで「書くこと」が楽になった、または、どちらかというと楽になったと回答している。一方、満たしていない対象者( $n=60$ )の半数以上の32名(53.3%)が三角ロジックの概念を活用することで「書くこと」が楽になった、または、どちらかというと楽になったと回答している。以上のことと踏まえると、満たしていない対象者( $n=60$ )は、支援を活用した三角ロジックの指導を受け、半数以上が「書くこと」への取り組みやすさを実感していることが明らかになった。

## 6 今後の課題

現在の高等学校の外国語教育において、思考力のような可視化されづらい高次のパフォーマンスを評価する研究は、サンプル数が少ない。その背景として、ライティングにおいて、根拠や理由を評価するため実践研究例の数が少ないことが挙げられる。しかし、今回の新学習指導要領改訂に伴い、思考力の伸長を目指すライティング指導は今後増加するであろう。そして、そのための指導法を模索する上で、本研究は指導方法の提案という観点で意義があったといえる。しかしながら、本研究にもいくつもの課題がある。その課題を以下に2点挙げる。

1点目は、第2段階調査結果を考察した際、多く

の対象者が主觀で根拠を述べていたことである。この原因を追求する過程で、対象者が「根拠」の役割を明確に理解できていなかったことが記述アンケート結果から判明した。この課題に対処するためにも、今後、3つの構成要素に関する指導の見直し、そして生徒の理解度を定期的に確認するための機会をさらに設ける必要がある。

2点目は、本研究において、実際のライティング課題を3回しか行っていない点である。Cummins(1984)は、思考力など認知的言語能力をCALP(Cognitive Academic Language Proficiency)という概念で説明している。CALPの観点では、第二言語能力獲得に要する期間として5~7年はかかるとしている。Romaine(1989)はBICSの発達は、生まれてから6年ほどで停滞するが、CALPは、生涯を通して発達し続けるとしている。したがって、本研究で行った3回のライティング課題では、生涯に渡って発達し続ける思考力の変容を捉えるには短いといえる。さらに、3回の課題における評価者はすべて筆者のみであった。そのため、さらなる信頼性と妥当性を検討するためには、評価者を複数設け、長期的な研究が必要である。

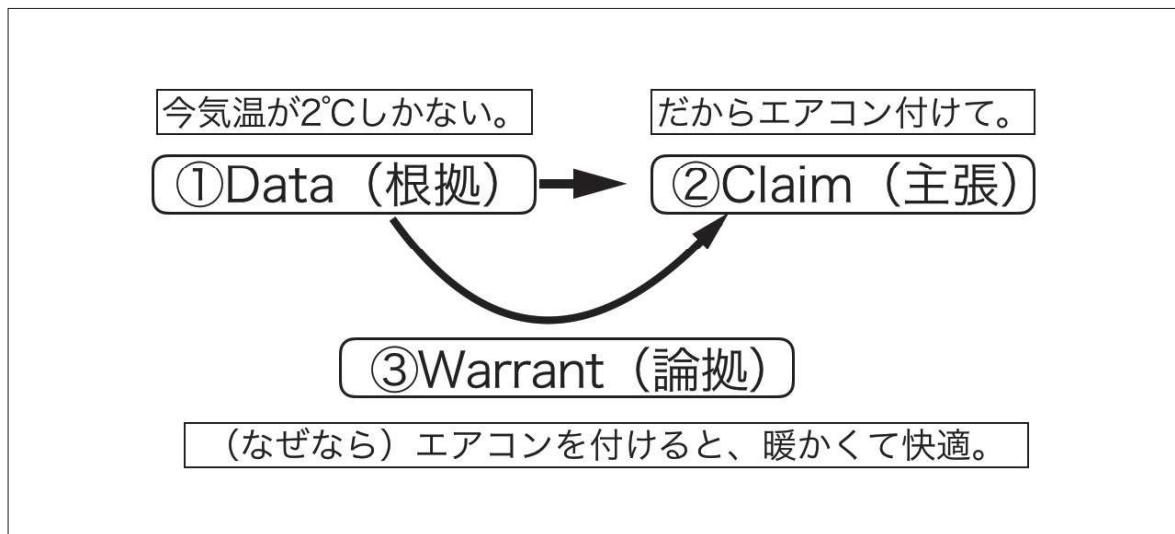
今後、日本の外国語教育において、生徒の多様性に対応するためにも、本研究の課題を基にさらなる研究を続けていく。

## 謝辞

このような研究の機会を与えてくださった公益財団法人 日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方、そして、ご指導とご助言を担当してくださいました和田稔先生には厚く御礼申し上げます。また、千葉商科大学の酒井志延先生には、論文執筆に関わるご助言をいただきました。ありがとうございました。最後になりましたが、本研究の着想から実施するにあたって相談に乗っていた多くの先生方、本研究に協力をいただいた高校生の皆様、そして、私の研究に対して、常に励まし続けてくれる家族に心から感謝いたします。

**参考文献**(＊は引用文献)

- \* Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring Rubrics in the Classroom. Using Performance Criteria for Assessing and Improving Student Performance.* California: Corwin Press.
- \* 中央教育審議会. (2016).「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf). (2019年5月2日最終閲覧日)
- \* Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy.* England: Multilingual Matters.
- \* 榎本淳子・中道直子. (2015).「批判的思考力はどのような学習方略から育成されるのか?」『東洋大学文学部紀要』41, 65-70,
- \* 福澤一吉. (2002).『議論のレッスン』東京:NHK出版.
- \* 福澤一吉. (2018a).『新版 議論のレッスン』東京:NHK出版.
- \* 福澤一吉. (2018b).『看護学生が身につけたい論理的に書く・読むスキル』東京:医学書院.
- \* 現代の国語編集委員会. (2016).『現代の国語1』東京:三省堂.
- \* Glaser, R. (1984). Education and Thinking: The Role of Knowledge, *American Psychologist*, 39 (2), 93-104.
- \* 小泉利恵・横内裕一郎. (2018).「テスティング研究を理解するためのキーワード」『英語教育』67(8), 53.
- \* 国語教室編集部. (2019).「トゥールミン・モデルと三角ロジック」『国語教室』109, 33.
- \* 増見敦. (2016).「高校生を対象とした論理性を高めるライティング活動の検討」『関西英語教育学会紀要』40, 1-10.
- \* 望月昭彦(編著). (2018).『新学習指導要領にもとづく英語科教育法 第3版』東京:大修館書店.
- \* 文部科学省. (2013).「第2期教育振興基本計画(本文)」Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/keikaku/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2013/06/14/1336379\\_02\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf). (2019年5月3日最終閲覧日)
- \* 文部科学省. (2017).「大学入学共通テストについて」Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/koudai/detail/1397733.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1397733.htm) (2019年5月2日最終閲覧日)
- \* 文部科学省. (2018).「平成29年度英語力調査結果(高校3年生)の概要」Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470\\_03\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf) (2019年5月1日最終閲覧日)
- \* 文部科学省. (2019a).「高等学校学習指導要領(平成30年告示)」
- \* 文部科学省. (2019b).「高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 外国語編・英語編」東京:開隆堂出版.
- \* 西岡加名恵. (2003).『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法～新たな評価基準の創出にむけて～』東京:図書文化社.
- \* 大井恭子. (2008).「思考力育成の試み―中学生の英語ライティング指導を通して」『千葉大学教育学部研究紀要』56, 175-184.
- \* Perkins, D., & Swartz, R. (1992). *The Nine Basics of Teaching Thinking, If minds matter*, 2, 53-69.
- \* Romaine, S. (1989) *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- \* 下山田芳子. (2018).「高校学習指導要領改訂のポイント」『英語教育』67(5), 16-17.
- \* Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- \* 鶴田清司・河野順子. (2014).『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン中学校編』東京:明治図書出版.
- \* 鶴田清司. (2017).『授業で使える 論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック』東京:図書文化社.
- \* 山田嘉徳・森朋子・毛利美穂・岩崎千晶・田中俊也. (2015).「学びに活用するループリックの評価に関する方法論の検討」『関西大学高等教育研究』6, 21-30.

**資料1：三角ロジックの概要**

**資料2:** 事実と意見を区別するためのタスク

## What is Data?

**Question1:** Which is fact? Which is opinion?

- (a) Exams are always difficult.
- (b) We will have an exam next month.

**Question2:** Which ones are facts【F】 OR opinions【O】?

- A. Young people prefer to use smartphones.【   】
- B. You have more chances to read unexpected articles in newspapers.【   】
- C. Newspapers have more information in them than websites.【   】
- D. Newspapers are more convenient than the Internet.【   】
- E. Information from the newspaper tends to be more reliable because you know who is writing the article.【   】
- F. If you have a smartphone, you can get the news almost anywhere and anytime.【   】
- G. Young people are not interested in newspapers.【   】
- H. You might need to pay if you subscribe to newspapers.【   】

**資料3:** 論拠のタスク

Jiro : Taro, let's go see a movie. I would like to see, "THE SCHOOL".

Taro : Jiro, "THE STATION" is more interesting.

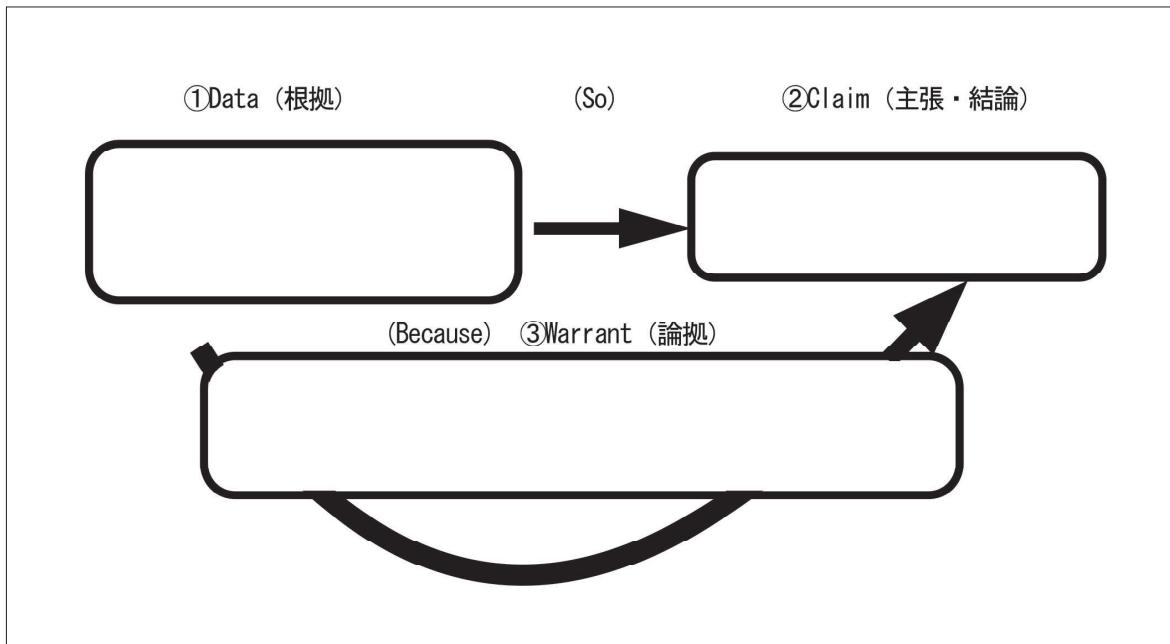
Jiro : Really?

Taro : "THE STATION" got five stars, according to the audience reviews.

Jiro : Does that mean a movie is interesting if it gets a five-star review?

Taro : \_\_\_\_\_

**Question :** If you were Taro, how would you respond to Jiro?

**資料4：三角ロジックの概要****資料5：ピア・レビュー活動**

	<input checked="" type="checkbox"/>	Check point
1	<input type="checkbox"/>	“主張”を述べている。
2	<input type="checkbox"/>	“主張”を支える“根拠”を述べている。
3	<input type="checkbox"/>	“主張”と“根拠”をつなぐ“論拠”を述べている。

**資料6：質疑応答活動**

[A]	<p>【Data】 (根拠を述べる)</p> <p>【Claim】 so I <u>agree/disagree</u> that “high school students shouldn't take part-time jobs.”</p> <p>【Warrant】 because (論拠を述べる) ★自分の考えたポイントを一つ選んで話す。</p>
[B]	<p>You think that 【AのClaimを述べる】.</p> <p>because (repeat) 【相手の根拠をリピート】.</p> <p>but <u>即興で相手の主張に反論してみよう</u>。</p>

**資料7：アンケート調査**

次の中からあてはまる番号を選択してください。

1. (以前から)ライティングに興味は

- |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| 1=ないと<br>3=どちらとも言えない<br>5=ある | 2=どちらかというとない<br>4=どちらかというとある |
|------------------------------|------------------------------|

2. 三角ロジックを利用したことによって、書く内容を

- |  |   |
|--|---|
| 1=深く考えるようにならない<br>3=どちらとも言えない<br>5=深く考えるようになった | 2=どちらかというと深く考えるようにならない<br>4=どちらかというと深く考えるようになった |
|--|---|

3. 三角ロジックを利用したことによって、ライティングに興味が

- |                                |                                 |
|--------------------------------|---------------------------------|
| 1=湧かない<br>3=どちらとも言えない<br>5=湧いた | 2=どちらかというと湧かない<br>4=どちらかというと湧いた |
|--------------------------------|---------------------------------|

4. 三角ロジックを利用したことによって、ライティングが

- |                                    |                                     |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| 1=楽にならない<br>3=どちらとも言えない<br>5=楽になった | 2=どちらかというと楽にならない<br>4=どちらかというと楽になった |
|------------------------------------|-------------------------------------|

気づいたことや質問・感想等など、自由に記入してください。

---

---

---

---

---

---

以上  
ご協力、ありがとうございました。

## 資料8：開発した三角ロジックの3つの構成要素のルーブリック

点数	三角ロジックの3つの構成要素		
	Claim（主張）	Data（根拠）	Warrant（論拠）
7-8		主張を導く元となる“根拠”を2ヶ所以上効果的に提示していた。根拠となる事実や事例は裏付けが取れており、適切であった。	提示した根拠からどうして主張が導かれるのかの“論拠”を必要に応じて、効果的に提示し、主張と根拠を適切に結合していた。
5-6		主張を導く元となる“根拠”を2ヶ所以上提示していた。根拠となる事実や事例は事実確認を行えば適切であった。	提示した根拠からどうして主張が導かれるのかの“論拠”を必要に応じて提示し、主張と根拠を適切に結合していた。
3-4	証拠や事実から導かれた“主張”を適切に明示していた。	主張を導く元となる“根拠”を1ヶ所提示し、根拠となる事実や事例は事実確認を行えば適切であった。	提示した根拠からどうして主張が導かれるのかの“論拠”を必要に応じて提示し、主張と根拠を適切に結合している部分もあった。
1-2	証拠や事実から導かれた“主張”を明示していなかった。	主張を導く元となる“根拠”を提示していたが、根拠となる事実や事例は裏付けのない主観に偏っていた。	提示した根拠からどうして主張が導かれるのかの“論拠”を必要に応じて提示していなかった。
0	上記の基準に該当しない		
Total	/4	/8	/8

## 中学生の英文読解における再話の効果

研究者: 東京都／葛飾区立四ツ木中学校 教諭 前田 宏美

《研究助言者: 長 勝彦》

### 概要

本研究は、英語授業において、再話が中学生の英文読解に与える影響を検証することを目的とする。再話は、文章を読んだ後にその内容を人に語るという言語活動であり、読んだ内容をより深く理解させ、記憶保持を促し、話すことの流暢さや正確さを高める。中学3年生を再話の有無によって実験群(26名)と統制群(26名)に分けて、再話指導後における筆記再生により、(1)読んだ内容の保持(再生量)、(2)重要な情報の再生率(IU)および、(3)質問紙を用いて指導前後における読解に関する動機づけの変化を調査した結果、実験群の方がより読んだ内容を保持し、重要な部分を再生していた。また、実験群においては、動機づけの高低を問わず、どの学習者も外発的動機づけが高まることが明らかになった。このことから、再話が中学生の英文読解に関して、読んだ内容の保持や読みを深める言語活動であり、動機づけに影響を与えることが示唆された。

### 1

### 本研究の目的と背景

本研究は、生徒の読解を深める指導法の1つとして再話を取り上げ、その実践方法と効果を示すことにより、現場における読解指導法の改善を図ることである。

文部科学省は2013年、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」をまとめ、中学校の英

語授業は原則として英語で行うと提言した。しかし、現場の現状は改善が見受けられる一方、依然として和訳を中心とした指導が今もなお見られる(ベネッセ教育総合研究所, 2015; 前田, 2019)。和訳による読解指導は英文の意味を理解するという下位レベルに注目され、主題や登場人物の気持ちを読み取るという上位レベルの理解を反映しにくい(卯城, 2009; 前田, 2019)。特に、中学校学習指導要領外国語(平成29年告示)は、思考力、判断力、表現力の育成を掲げ、中学校の外国語科において身に付けるべき資質・能力として、「英語を聞いたり読んだりして得られた情報や表現を、選択したり抽出したりするなどして活用し、話したり書いたりして事実や自分の考え、気持ちなどを表現すること」をその内容の1つとして挙げている(第2の2(2))。そこで、本研究では、上位レベルの読解を目指し、また、思考力、判断力、表現力を育成する指導法の1つとして再話を取り上げ、その実践方法を示し、効果を検証する。

再話は文章を読んだ後にその内容を人に語るという言語活動である(卯城, 2009)。学習者は再話をを行うことにより、テキストから得た情報を理解、整理し、再構築し(卯城, 2009)、アウトプットすることによって、やがては言語学習を促進する効果がある(Kai, 2008)。再話は読解指導法の1つとして幅広く支持されている一方、従来の研究において、再話が上位レベルの読解を促進する理論的背景は明らかにされていない(Kai, 2012)。また、再話は読んだ内容の記憶保持に寄

与する(e.g. Gambrell et al., 1991)とあるが、第2言語の分野では明らかにされていない。さらには、英語初級学習者である日本人中学生を対象とした研究は未開発であることから、中学生を対象にした再話が英文読解に与える効果を調査することで、本研究はこれからの中学校における読解指導法の向上を目指した研究に寄与するものと期待する。

## 2

### 先行研究

#### 2.1 再話とは

再話とは、第1言語や第2言語に限らず、文章を読んだ後にその内容を包括的に人に語るという課題を与えることによって、理解の促進を図ろうとする読解指導法の1つである(Gambrell et al., 1991; 白石1999)。教師は、読み手に生成的な活動をさせることにより、書かれた情報を読み手の背景的知識と結びつけて学習者の読解を促進させることができる(Gambrell et al., 1985)。

学習者は再話をすることにより、相手に伝えるために、書かれたものをじっくり読み返し、書かれている内容や意味、著者の意図などを見分け(Gambrell et al., 1991)、読んだ内容を頭の中で再構築し、相手を意識してわかるように話す。書かれた内容を伝えるためにじっくりと読み返す過程において、学習者は読みを深めていると言える。

また、学習指導要領(平成29年公示)では、「文章から複数の情報を取り出し、どの情報がその説明の中で最も重要であるかを判断する」(1(2)ウ)とあり、卯城(2009)によると、再話は批判的、分析的思考力(critical-and analytical-thinking skills)や独学力(independent learning skills)も育成することから、学習指導要領において目標として掲げられる客観的に文章を捉える能力や自律した学習者の育成を実現するのにも有効であると言える。

#### 2.2 再話の先行研究

第1言語習得研究において、再話は子どもたちが読んだ内容をより深く理解するよう促すと言われている(Brown, 1975; Gambrell et al., 1985, Morrow, 1984, 1985, 1986; Gambrell et al., 1991)。再話は生成的な学習方略でもあり、子どもたちがテキストを理解する過程に、直接有益な結果をもたらし(Gambrell, Pfeiffer, & Wilson, 1985; Kai, 2008)、しかもその成果は熟達度の影響を受けないという報告もある(Gambrell et al., 1991)。子どもが物語を理解するのは、物語を再構築するという能動的な活動により促進される(Brown, 1975; Kai, 2008)。幼稚園の子どもたちに物語を聞かせた後、内容理解を確認するために再話が使われた場合、子どもたちの内容理解を促進したり、物語の構成を意識させ、話しことばを向上させるのに効果的である(Morrow, 1984, 1985, 1986)。Gambrell et al., (1991)では、小学校4年生を対象に再話活動を4回実施し、再話の内容と口頭による読解問題の解答で再話の効果を検証したところ、再話は量と質ともに効果的で、口頭による読解テストの解答により、文章のテキスト構造を理解していることがわかった。なお、この実験を遂行するにあたり、調査者は実験の指示をする他はまったく教示を与えなかったということで、再話は明示的な指導をすることなく、活動に取り組むだけで、読解を促す活動であるとしている。

一方、第2言語習得研究の分野では、概ね効果があるとされているが、学習者の年齢や母語、言語熟達度、学習環境がさまざまに異なる。また、効果があると観察した視点も、主題や物語の構成を捉えることができた(Lin, 2010)、再話の量が増えた(白石, 1999)、学習者が読むことに自信を付けた(Han, 2005)など多岐にわたり、再話の効果を示すには、さらなる研究が必要と思われる。

#### 2.3 再話の機能

再話は、授業において、話すことのスキル・トレーニングや既習内容の定着を目的として用いられることが多いが、研究では、読むことや聞く

ことの理解度を測る方法としても多く用いられる(Alderson, 2000)ように、さまざまな目的を持って使用してきた。ここでは、再話の4つの機能について述べる。

第1に、再話は話すことのスキル・トレーニングとして用いられる。Rachmawaty and Hermagustiana(2015)では、6人の大学生を対象に、補習教室で6回に渡って再話を経験させたところ、話すことの流暢さが高まったと報告している。また、再話は読んだり聞いたりしたことを理解するだけでなく、多くの人が日常的に使っているコミュニケーションの方法の1つであり、学習者が目標言語を使って再話することによって、語彙、文構造、発音の能力が高まる(Rachmawaty & Hermagustiana, 2015)。さらに、Stoicovy(2004)は、再話が第2言語学習者の理解力と談話能力を促進するとしている。

第2に、再話は評価方法の1つとして挙げられる。再話は読み手とテキストの相互作用を直接的に測定し(甲斐, 2008), 読み手の理解を質問文の難易度に左右されず、直接的に反映することができる(Gambrell et al., 1985; 甲斐, 2008)。このため、再話は読解の測定方法として多くの研究で用いられている(甲斐, 2008)。特に、再話は子どもが日常的に行っていることであり(Stoicovy, 2004), まだ文字を読んだり書いたりすることのできない初級学習者の読解を測るのに適している(Gambrell et al., 1991; Morrow, 1989, 1996)。また、再話は連続した談話表象を示すことから、第2言語学習者の熟達度を測定する方法としても使用され、Allen and Allen(1985)では、再話課題によって学習者の語彙や文法の知識、発音、テキスト理解、聞き手に情報を伝える能力などを明らかにできるとしている(甲斐, 2008)。しかし、第2言語習得の現場で再話を測定方法として検証している研究は少なく、第2言語学習者に適する再話の実施手順や採点方法については明らかにされていない点が多い(甲斐, 2008)。Reese et al.(2012)の報告では、再話による学習者の発話を通して、(1)物語のテキスト構造を見つけていたか、(2)できごとの因果関係を結びつけることができるか、(3)登場人物の心情や反応を掴んでいるか、という上位レベルの言語使用や語彙や文構造の言語的知識、さらに、誰

かに話すという理由があることから談話的能力も測ることができるとしている。

第3に、再話は読んだ英文を深く理解するため有効である。学習者が読みの破綻に直面したとき、(1)適切な方略を用いることができないこと、(2)学習者は自分がどのくらい理解できているかいないかを認識できないために、破綻したところまで戻って読み返すことができないこと、さらに、(3)未熟な学習者に多いのは方略を用いることをためらってしまうことがあるため、物語を再話させることにより、読解が進むこともある(Gersten et al., 2001)。

最後に、再話は読んだ内容を保持させる機能がある。学習者は再話によって書かれた内容を記憶保持することができると言われている(Gambrell et al., 1991; Gambrell et al., 1985; Koskinen et al., 1993; Morrow, 1996)。Craik and Watkins(1973)は大人でも子どもでも、口頭によるリハーサルは記憶や再生の質を高めるとし、Marie et al.(1997)でも、再話は書かれた内容から意味を捉え、自分のことばとして言語を使用するので、記憶保持につながるとされている。また、Brown et al.(1996)によると、自律した生活を送るための技能についての話を10人の英語母語話者に聞かせて、直後に再話させたところ、10人中9人の生徒は事後の再話と相關関係があった。つまり、学習者は読んだ内容を再話することによって、記憶保持することができたということである。しかし、これらの読んだ内容を記憶保持させる機能は英語を母語とする学習者のみならず、第2言語の分野でも十分に明らかにされているとは言えない。

## 2.4 筆記再生課題

筆記再生課題は、学習者が文章を読んだ後、その内容について覚えていることをすべて書き出すタスクである(Kai, 2011)。読んだ内容を再構築して再生し(Kintsch, 1998; Ushiro et al., 2008)，文章の一貫性の影響を受けることなく(Kai, 2011)，学習者の理解を純粹に測ることができる(Alderson, 2000; Ushiro et al., 2008)。また、母語で再生させた方が、推論の生成量が多い(Donin & Silva, 1993)という研究結果から、

本研究では日本語で筆記再生を行った。

再話は読んだ内容を話して伝える活動である。一方、筆記再生は覚えていることを書き出す活動である。いずれも読んだり聞いたりした内容について再構築を図るのに、効果的な指導方法であるとも言われ(Morrow, 1985; Gambrell et al., 1991; Kai, 2011)。第1言語習得研究でも第2言語習得研究でも読み手の純粋な読解度を測定することができるという点においてよく用いられる(Kai, 2011)。しかし、再話の方が筆記再生よりも、学習者が大局的一貫性を構築することに影響を与える、英文をより深く理解するために効果があると言われている(Kai, 2011)。

## 2.5 読解に関する動機づけ

本研究において、参加者はペアによる協働学習を通して再話を経験することにより、教科書本文の理解を深める。再話の言語的側面の発達のみならず、学習者の内面の成長を促すと期待されるが、再話が第2言語学習者の学習意欲を高めることはわかっていない。そこで本研究では、第2言語学習者を対象としているKomiyama(2013)の調査を元に、読解に関する動機づけの質問紙調査を指導前と指導後に行う。

Wang and Guthrie(2004)は187人のアメリカ人と197人の中国人(いずれも小学4年生)を対象に、Wigfield and Guthrie(1997)のMRQ(the Motivation for Reading Questionnaire)を用いて、内発的動機づけと外発的動機づけ、読書量、読解到達度、読解力の関係を2種類の質問紙と読書量により調査したところ、内発的動機づけは読解力に比例し、外発的動機づけは良くない影響を与えることが示唆された。読書量は読解力に影響を与えたかった。アメリカ人と中国人の間に統計的な有意差はなかった。生徒の動機づけは内発的動機づけと外発的動機づけで構成され、読解や読解に対する態度も関与していると言われている。

一方、Komiyama(2013)は、EAPで学ぶ学生の第2言語学習に対する動機づけの特徴を調査するために、第1言語読解動機づけ研究において使用されたWang & Guthrie(2004)によるMRQ(the Motivation for Reading Questionnaire)を元に、

入試についての質問を加えて、8因子59項目で構成された質問紙を用いて、53英語語学プログラムから2,018名を対象に調査した。総変数の約44%のデータを5つの因子(内的要因:内発的動機づけ・外的要因:挑戦して達成する動機づけ・学問における信頼・テストに対する信頼・社会的因子)に分類し、第2言語による読解に対する動機づけが多様であることや内発的動機づけが重要であることを明らかにした。

Komiyama(2013)による読解動機づけ質問紙調査における5つの因子の定義は以下の通りである。

- (1) 内発的動機づけ (Intrinsic motivation, 以下IM): 学習者による読解に関する興味、関与、挑戦する気持ち
- (2) 優秀な学習者になりたいという外発的動機づけ (Extrinsic drive to excel, 以下EDE): 学習者が読解において優秀でありたいという願望
- (3) 良い成績を修めたいという外発的動機づけ (Extrinsic academic compliance, 以下EAC): 学習者が授業で課された課題を修め、良い成績を修めたいという願望
- (4) 外部試験において良い成績を修めたいという外発的動機づけ (Extrinsic Test Compliance, 以下ETC): 学習者が外部試験において、良い成績を修めたいという願望
- (5) 仲間と読んだ内容を共有したいという外発的動機づけ (Extrinsic Social Sharing, 以下ESS): 生徒が読んだ内容について、教師やその他の大人よりは、仲間と共有したいという気持ち

## 3

### 研究の目的

本研究の目的は、日本人中学生英語学習者を対象に、通常の英語授業において再話をを行うことにより、実験群(再話あり)の学習者の方が、統制群(再話なし)の学習者よりも、読んだ内容を記憶保持しているかどうか、英文のより重要な部分を読み取っているか、読解に関する動機づけは変化するかを比較・検証することである。本研究では、

再話後の筆記再生と指導前後における読解に関する動機づけに焦点を当て、以下の研究課題を挙げた。

#### 研究課題1

再話をすることにより、日本人中学生英語学習者は教科書本文の内容を保持しているか。

#### 研究課題2

再話をすることにより、日本人中学生英語学習者は教科書本文の重要な部分を読み取るのか。

#### 研究課題3

再話をすることにより、日本人中学生英語学習者の読解に関する動機づけは変化するのか。

## 4

# 研究方法

## 4.1 参加者

公立中学校2年生65名を、実験群(再話あり)26名と統制群(再話なし)26名に分けて検証授業を行った。勤務校では、7月に実力テスト(新学社)を行い、生徒の熟達度を測り、指導の改善に役立てている。実験群と統計群の実力テスト(英語)の得点に関してt検定を行ったところ、有意差はなかった [ $t(50) = -1.30, p = .20$ ]。

## 4.2 材料

### 4.2.1 中学校検定教科書

中学校検定教科書1単元分の文章(203 words)を使用する。ジャンルは環境で、3つのセクションA～Cで構成されており、テキスト構造は、セクションAとBがスピーチで、セクションCが会話文である。内容は、セクションAとBでは、ドイツから来日したエレナがドイツの3Rsについてスピーチを行い、後日、エレナと友人のミクは日本のごみ処理場を訪れ、日本のごみ処理の現状を学ぶという文章である。参加者は、日本やドイツにおける3Rsの活動や環境問題を知ると共に、自分にできることは何かを考える機会をもつという題材である。参加者は日本のごみ処理の現状に関する知識はあると思われるが、前半の日本

とドイツの3Rsに関してはあまり知識がなく、語彙については未習語が多い。

## 4.2.2 読解に関する動機づけ質問紙

本研究における質問紙は、Komiyama(2013)で使用された質問紙を用いて、5因子33質問項目を4段階のリッカート尺度(4よくあてはまる、3少しあてはまる、2少し難しい、1難しい)によって回答するよう構成した。質問はランダムに並べられており、内的整合性はクロンバック $\alpha$ によると、.95から.98であった。指導前後に調査を行い、学習者は授業内において質問紙に回答した(所要時間約10分)。

## 4.3 実施手順

統制群は、本文の内容確認、新語導入、音読練習を行った後、教科書の内容を確認するリスニング問題(TF形式)や内容確認問題(自由回答形式)、文構造の練習問題に取り組んだ。実験群は、統制群の内容に加えて再話を行った。

### 4.3.1 単元指導計画

教科書は8つの単元から構成されており、1単元はさらに3～4つのセクションに分けられている。生徒は再話を慣れていないため、1セクションごとに再話を練習した。単元の最後に、教科書の内容を知らない人に伝えるべき内容を整理して再話に取り組んだ。なお、指導手順の詳細を図1に記す。



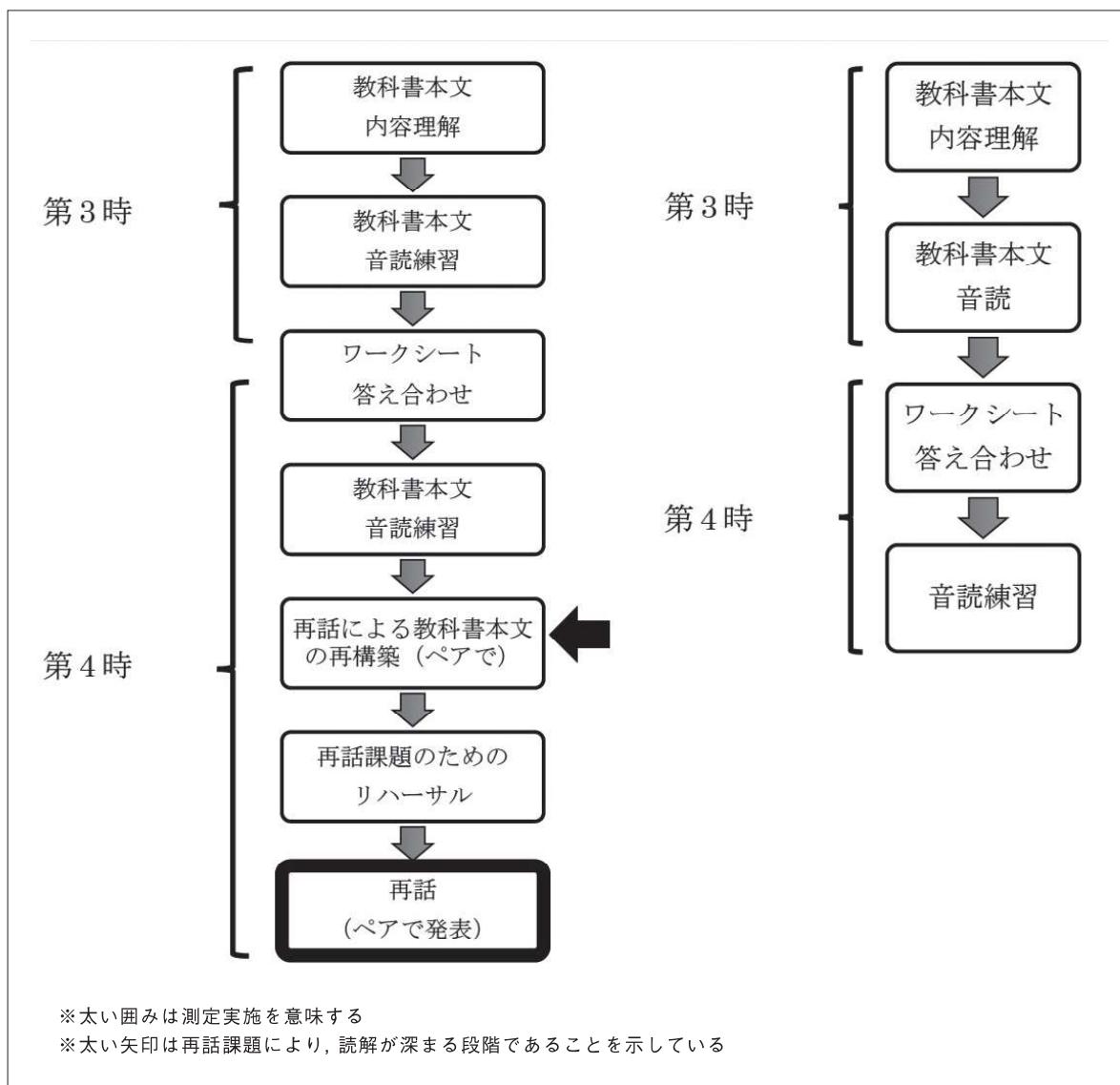
■図1: 単元指導計画(左図:実験群, 右図:統制群)

#### 4.3.2 セクション指導手順

図2にあるような手順で、下位レベルの読解(内容確認、新語導入、音読練習)を行う。1セクションあたり2時間かけて指導した。

第3時における本文黙読において、生徒はまず自分で本文を黙読し、何が書いてあるのか、自分がわかるることは何か、わからないことは何かを把握した。中学校では、教科書を開本させて、ピクチャーカードで本文の状況を示し、教師が生徒とoral interactionをしながら本文の内容について説明を行い、生徒が内容を把握したところで、

開本させて教師主導で精読していくという指導手順がよく見られる。ところが、「何が書いてあるのだろう。」という読解の楽しみを経験するために、中学2年生からは、まず黙読させて、何が書いてあったかをペアやクラス全体で共有した後、本文の精読という手順を踏んでいる。



■図2: 1セクション指導手順例(左図:実験群, 右図:統制群)

■表1: 実験群1セクション指導手順例(Lesson 6 Section Aの場合(前田(2019)参照)

授業	指導項目	指導内容
第3時	本文黙読	生徒各自に本文を黙読させる。
	内容確認	発問により、内容確認を行う(事実発問中心)。
	新出語導入・口頭練習	新出語の意味を確認し、音読に結びつくよう口頭練習を行う。
	本文精読	意味を捉えにくい文構造や行間のニュアンスを解説する。
	音読	read & look upができるることを目標に音読練習を行う。
	内容確認	発問により、内容確認を行う(主題や推論発問も交えて)
第4時	本文音読	内容の想起を図り、再話をする際に支障にならないよう、話すことのスキル・トレーニングも兼ねた音読練習。
	再話練習	ペアで話し合い、再話の練習を行う。
	再話	クラスを3つのグループに分けて、ペアごとに再話の発表を行う。ベストペアを選ばせ、最後にクラスで発表させる。

発問による内容確認は、生徒の默読により、理解できていることを引き出し (“Who are they?” “Where are they?” “What are they doing?” “What are they talking about?”など）、理解できていないことを教師の英語の解説で補った。その際、事実発問のみならず、推論発問や評価発問も交えて、教科書本文の内容について、詳しく理解し、考える機会を与えた。

新出語について、多義語の意味、派生語、コロケーション、接頭辞・接尾辞を確認しながら定着を図る。つづりと音が結びつくように口頭練習を行った。

音読は繰り返すことで、文字や文字列を分析・操作したり、書かれた単語を発音したり、単語の意味を取り出すといった、リーディングの下位プロセスを自動化することができる（卯城、2009）ことから、read and look upができるようになるまで入念に行った。

図2の実験群の第4時において、教科書本文の内容について、ピクチャー・カードをヒントにしながら、再話の練習をペアで行う。生徒の発言には、「なんでこの人、こう言ったんだろうね。」「この子がこう言ったから、次はこうして、こうなって、最後は大丈夫だったんだよね。」とあり、ペアで、教科書本文を読み直し、再構築を図っているときが、もっとも読解が促進されていると言える。熟達度が低い学習者には重要な情報を特定することが難しい（Miller & Keenan, 2011; 高橋, 2017）ので、足場かけとして、協働学習の効果を生かし、ペアによる再話課題を通して、本文の内

容理解を深めさせる。

教科書本文の内容について再構築を図る際には、学習者にかかる認知的負担を軽減する方法として、下線を引く、メモを取る、要約する、図表を作ることが挙げられており（石井, 2005），授業内の活動でもセクションや単元のまとめとして図表で示すこともある。参加者はピクチャー・カードだけでなく、自分が再構築しやすい方法を足場かけとして、再話を実行する。

参加者は本文の再構築が終わると、今度は発表のリハーサルを行う。このリハーサルとは、白井（2012）によると、第二言語習得理論における意識的な（場合によっては無意識的な）内的アウトプットを指しており、アウトプットの前に頭の中で言ってみることでインプットが活性化されるとしている。

最後に、ペアで再話の発表を行う。ピクチャー・カードが印刷されたハンドアウトまたは図表を参考にしながら説明する。

#### 4.3.3 再話指導手順

図2左図の指導をセクションごとに繰り返し、図1左図にある通り、最後は単元の内容全体について、再話を実行する。図1は単元の授業計画と、図2は1セクションの授業の流れを実験群と統制群それぞれ示したものである。太い囲みの部分は本研究の研究課題解決のために測定を行う段階である。太い矢印は再話により、生徒が読解を深める段階を指している。

再話は上位レベルの読解を促進することに効

■表2: 再話の6つの形式（卯城, 2009）

O-O	教師がテキストを口頭で読み上げ(O), その内容を学習者が口頭で再生する(O)。
W-O	学習者がテキストを読み（默読または音読）(W), その内容を口頭で再生する(O)。
O-M-O	教師がテキストを口頭で読み上げ(O), その内容を（教師または学習者が）図式で表し(M), 学習者が口頭で再生する(O)。
O-M-W	教師がテキストを口頭で読み上げ(O), その内容を（教師または学習者が）図式で表し(M), 学習者が筆記で再生する(W)。
W-M-O	学習者がテキストを読み（默読または音読）(W), その内容を図式で表し(M), さらにそれを口頭で再生する(O)。
W-M-W	学習者がテキストを読み（默読または音読）(W), その内容を図式で表し(M), さらにそれを筆記で再生する(W)。

注) O = Oral, W = Written, M = Map

果がある(卯城, 2009)と言われているので、下位レベルの読解は授業において、十分に指導しておく。表2にある通り、再話の指導方法にはさまざまな種類があり、言語技能(読むこと、書くこと、聞くこと、話すこと)や学習者のレベルに応じて、形式や方法を自由に変化させることができる(卯城, 2009)。本研究では、表2に示されるW-Oの形式を応用して、参加者がテキストを読み(黙読・音読)、その内容についてピクチャー・カードを用いて、口頭で再生するという手順で指導を行う。

単元まとめの再話は「相手に伝えなければならないことは何か」をより精選する必要がある。3~4人のグループごとに話し合って再話の練習を行う。

#### 4.3.4 筆記再生課題

指導直後と1週間後に筆記再生課題を課した。筆記再生課題は再生された量、再生された内容のつながり、そして再生された情報の重要度によって、診断的に分析することができる(Clark, 1982)。再生された量はすべてのアイデア・ユニット(Idea unit, 以下IU)のうち再生された割合で示す(Clark, 1982)。また、再生された情報の重要度は、教科書本文の内容をIkeno(1996)の基準に従ってIUに分割し、教科書本文の内容について知らない人に、「伝えるべき重要な内容」、「伝えなくてもいい内容」「話さなくても内容は伝わるが、重要な内容の補助説明となる内容」の3段階の重要度に分類した(Clark, 1982)。再生されたIUはIkeno(1996)と卯城(2012)を参考に得点化した。ユニットは正しいものだけを得点に含み、もし、2つのユニットからそれぞれ同じ情報が再話に含まれた場合は、どちらも正しいものとして得点に含んだ(Ikeno, 1996)。それぞれのIUの3分の2以上の情報が再生されていた場合、そのIUに得点を与えた。やさしい基準であるが、厳しく採点した場合と高い相関がある(Ushiro et al., 2007)。2人の評価者が30%の再生されたIUを評価し、評価者間で生じた不一致点はすべて話し合いにより解決した。

#### 4.3.5 読解に関する動機づけ質問紙調査

単元の指導前後における参加者の読解に関する動機づけの変化を因子ごとに分析する。次に、

クラスター分析を行い、指導前後と実験群・統制群の違いを検証し、それぞれの因子とクラスターを元に傾向を検証する。特に、質問項目「英語で読んだ内容について、友達に話すのが好きだ。」(仲間と読んだ内容を共有したいという外発的動機づけ)は、再話のことを述べているので、注目する。

## 5 結果

教室指導における再話が読解に与える影響を検証するために、筆記再生課題の再生プロトコルと質問紙調査の回答を分析した。なお、分析にあたっては、吉田(2018)のプリ・ポストデザインにおいては「『ポストテストの値−プリテストの値』である変化量を各参加者において算出し、その変化量に関して対応がない場合のt検定ないし1要因の分散分析を行うことによって、群間の差について検討する。」という指摘に従った。

### 5.1 筆記再生の結果

筆記再生課題を指導直後(直後)と指導1週間後(遅延)において行い、参加者が読んだ英文の内容について、どのくらい記憶保持しているか、また、より重要な部分を読み取っているか検証した。

実験群の方が統制群よりも英文の内容についてより多く再生していた(表3)。指導直後に行なった筆記再生について、実験群は統制群に比べ、分量が多い(実験群354.2語、統制群236.8語)。さらに、1週間後に同じように筆記再生を行なったところ、結果は同様であった(実験群340.0語、統制群191.8語)。指導直後の筆記再生における実験群と統制群平均の差は約14.2語であるのに対し、遅延は約45語であった。平均値の差をt検定により検証したところ、 $t(56) = 1.54, p = .13, \eta^2 = 0.21$ であり、これらの平均値の差は有意ではなかった。

■表3: 筆記再生において再生された平均語数

	直後	遅延	変化量	t値(ρ値)
実験群 (n=26)	354.2	340.0	-14.2	
統制群 (n=26)	236.8	191.8	-45.0	1.32 (0.19)

発表している人はエレナケスター。  
彼女はドイツから日本にきた。日本の文化やしきたりを学ぶことを楽しんでいる。  
先日、エレナは“もったいない”という言葉を学び、それはいい言葉だと思った。そして、それは3Rの考えに似ていると思った。  
3Rの意味はリデュース、リユーズ、リサイクルである。  
3Rは次に、使い古したくつや服を入れる箱があり、じぜん団体が、それらを必要としている人々に売ったりあげたりする。これがリユーズである。次に、ペットボトルをシャツに加工する。これがリサイクルである。  
そしてある日、ミクといっしょにごみを入れるための穴をおとずれた。でもそれは、いっぱいになら新しく場所を見つけなければいけない。ところが、昔はその穴は2020年までしか使えないと思っていたが、今は2030年まで使えると考えられている。  
それは、人々がゴミを分別し、リサイクルしたからである。その人々の行動は、資源を節約することにつながる。

■図3: 生徒による教科書本文の内容を網羅し、談話形式が整った筆記再生例(実験群直後)

さらに、再生された内容に着目すると、実験群は、教科書本文の内容について文章で説明しており、図3にある通り、3Rsについてスピーチした登場人物のエレナの経験を紹介し、ドイツの3Rsについて説明し、最後に、日本のごみ処理場の現状と日本人による資源削減について述べられており、談話形式が整っている。一方、統制群は、図4にある通り、日本のゴミ処理場の現状から記述が始まり、ドイツの3Rsに一部触れて、最後に工

レナの紹介をしており、談話形式を気にせずに思いついたそばから逐語訳を箇条書きしている記述が多かった。また、実験群は参加者全員が教科書本文の内容について記述しているが(図3下線部)、統制群の中には、「ペットボトルを使って服を作ること。穴・缶・くつ・歯ブラシの取っ手を残して先だけ変えた。(以下省略)」と教科書本文の内容に関連する単語を書き出したり(図5下線部)、「リデュース…削減、リユーズ…再利用、(省略)culture…文化(以下省略)」というように、単語の意味を書いている参加者がいた(図6下線部)。

大きな穴をみた。彼らがゴミを減らそうとした。ゴミをいれる穴がいっぱいになったらどうするの?とぎもんにおもった。2020年までしか使えないと思った。  
彼らの協力により2030年までつかっていけると思った。  
使用済みの服達やくつ達をいれる箱がある。慈善団体はそれを回収して、ほしいと思っている人々にあげている。  
ペットボトルを再利用して服を作っていた。  
歯ブラシの取っ手をかえるだけでいい。  
エレナはドイツからきた。

■図4: 生徒による教科書の内容を思い出した順に記述している談話形式の整っていない筆記再生例(統制群直後)

ペットボトルを使って服を作ること。穴・缶・くつ・歯ブラシの取っ手を残して先だけ変えた。  
削減・リサイクル・リデュース・くつなどを回収する  
箱・エレナ・3Rsって何?・2020年から2030年まで伸びた・ドイツ・慈善団体・必要としている人にあげる・再利用・

■図5: 生徒による教科書本文の内容に関する単語を書いている筆記再生例(統制群直後)

次に、表4で示した通り、筆記再生されたプロトコルを重要度判断にて分析したところ、実験群の方が統制群よりもどの重要度においても多くの筆記再生していた。1週間後に行った遅延の筆記再生では、重要度3において、その差が顕著であった。

リデュース…削減  
リユーズ…再利用  
リサイクル…再生利用 ということがわかった。  
culture…文化  
custom…習慣ということがわかった。  
ペットボトルのことを英語はプラスチックボトルということがわかった。  
ドイツはジャーマニーということがわかった。  
大きな穴が最初は2020年までしか使えないと思われていたが、今では2030年まで使えると思われていることがわかった。  
エンバイアメント…環境ということがわかった。  
エレナケセラーがドイツ生まれで14歳だということがわかった。

■図6: 生徒による教科書本文の単語の意味を書いている筆記再生例(統制群直後)

■表4: 筆記再生されたIUの平均と割合(%)

測定時	重要度	IUの数	実験群(n=26)	統制群(n=26)	t値(p値)
直後	3	16	9.40(58.8)	9.68(60.5)	3.28(0.01)
	2	16	8.16(51.0)	5.35(33.4)	3.77(0.01)
	1	16	5.96(31.4)	3.88(20.4)	2.37(0.02)
遅延	3	16	9.68(60.5)	4.37(27.3)	4.95(0.01)
	2	16	7.60(47.5)	3.41(21.3)	4.59(0.01)
	1	16	6.12(32.2)	3.26(17.2)	2.85(0.01)

再話により、中学生が読んだ英文の内容について記憶保持しているか、また、重要度判断により、英文のより重要な部分を再生しているか筆記再生課題によって調査した結果、実験群の方が、直後、遅延共により多くの分量を再生しており、遅延ではその差がさらに顕著であったが、有意差は

なかった。また、実験群の方が、英文のより重要な部分を再生しており、再話をすることにより、参加者は英文のより重要な部分を読み取ろうとし、しかもその効果は指導1週間後も上回り、有意差があることが証明された。

## 5.2 読解に関する質問紙調査の結果

再話により、学習者の読解に関する動機づけはどのように変化するかを調査するために指導前後における参加者の質問紙調査回答から検証した。

### 5.2.1 指導前と指導後における読解に関する動機づけの変化

表5に示した通り、単元指導前後で読解に関する動機づけに変化があったかを実験群と統制群それぞれにおいて調査したところ、「優秀な学習者になりたい(Extrinsic drive to excel)」という外発的動機づけがわずかに高まった。

### 5.2.2 指導前と指導後における読解に関する動機づけの傾向

実験群の単元指導前における質問紙調査を元に、*langtest*による、平方ユークリッド距離を用

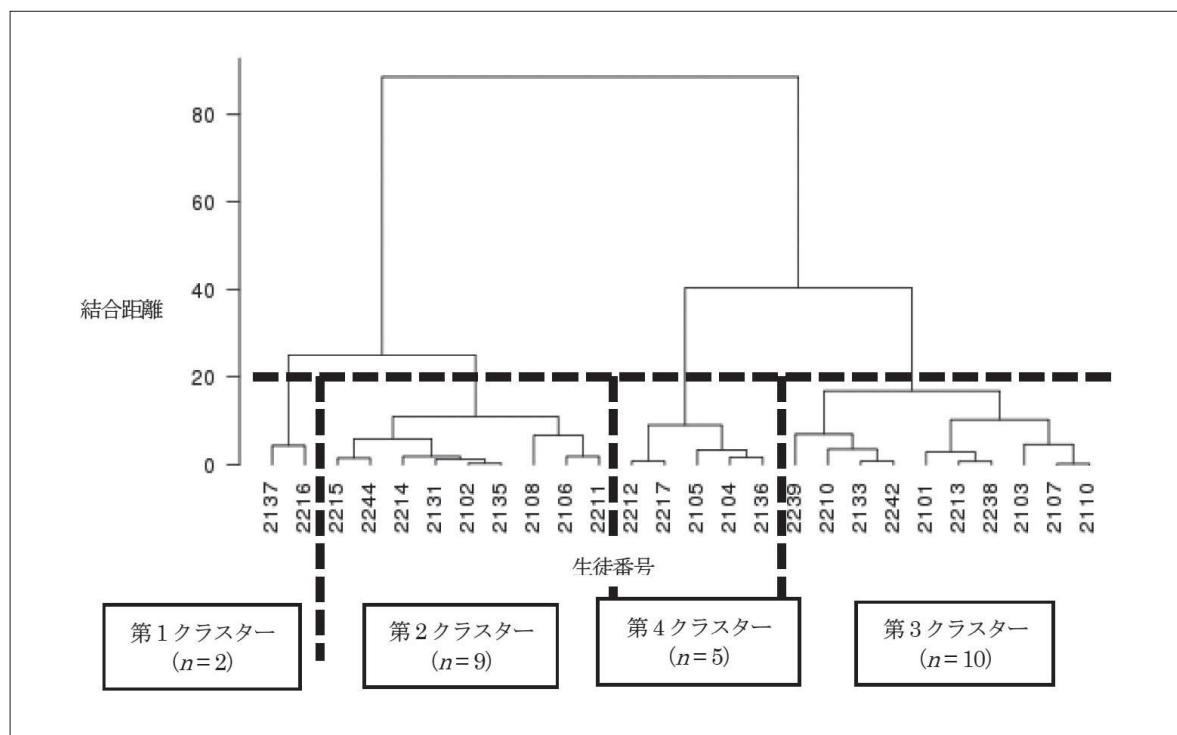
いたウォード法によりクラスター分析を行い、対象者をいくつかのタイプに分けた。ウォード法を用いた理由は、この方法によるクラスター分析は、比較的まとまったクラスターが得られやすく、パターンの分類に有用であると考えられたためである。実際のグループ分けにおいては、図7のデンドログラムの結果を検討し、最もグループの特徴を記述できるプロフィールの得られる点を探査した上で、カッティングポイントを定めた。その結果、4つのクラスターが得られた。各クラスターの所属人数は、第1クラスターが2人、第2クラスターが9人、第3クラスターが10人、第4クラスターが5人であった。これらの結果の記述統計量を表6に、クラスターごとのプロフィールにしたもの図8に示す。

■表5: 指導前と指導後における読解に関する動機づけの変化

因子	実験群(n=26)			統制群(n=26)			t値(p値)	
	指導前	指導後	変化量	指導前	指導後	変化量		
	平均(SD)	平均(SD)		平均(SD)	平均(SD)			
IM	1.84 (0.37)	1.72 (0.31)	-0.12	1.48 (0.28)	11.43 (0.22)	-0.04	-0.59 (0.56)	
EDE	2.50 (0.48)	2.70 (0.36)	0.23	2.03 (0.40)	1.93 (0.58)	-0.10	1.82 (0.07)	
EAC	2.70 (0.62)	2.80 (0.36)	0.09	2.52 (0.44)	2.52 (0.44)	-0.05	0.73 (0.47)	
ETC	2.10 (0.36)	2.00 (0.17)	-0.05	1.80 (0.36)	2.00 (0.38)	0.15	-1.08 (0.29)	
ESS	1.92 (0.25)	1.75 (0.33)	-0.18	1.52 (0.25)	1.38 (0.15)	-0.16	-0.11 (0.90)	

注)質問尺度は、「4. もっともあてはまる」から「1. 難しい」の4段階評定。

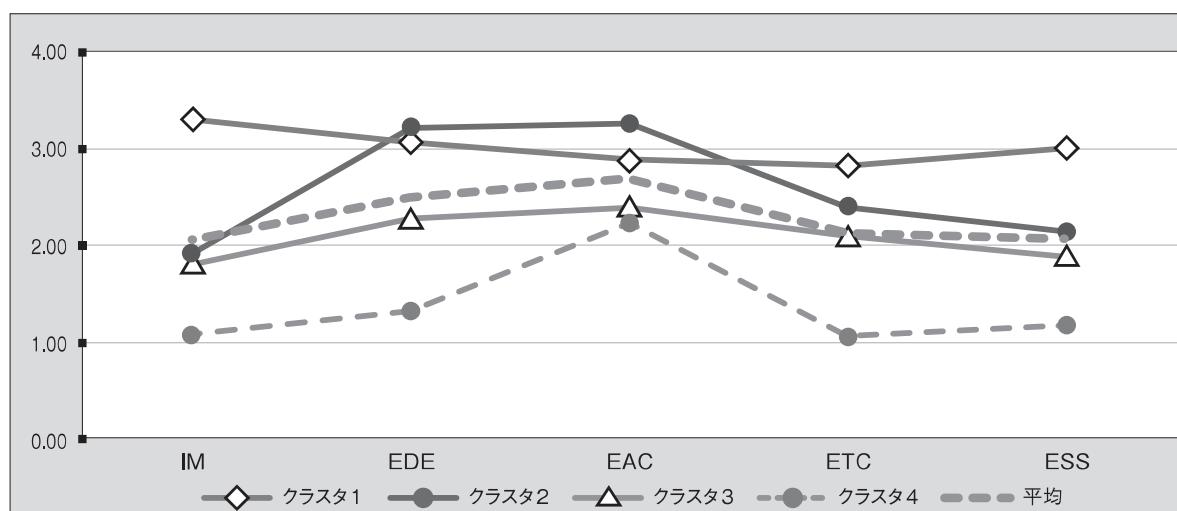
IM = Intrinsic motivation, EDE = Extrinsic drive to excel, EAC = Extrinsic academic compliance, ETC = Extrinsic Test Compliance, ESS = Extrinsic Social Sharing



■表6: 各クラスターの記述統計量

	IM		EDE		EAC		ETC		ESS	
	M	SD								
第1クラスター (n=2)	3.31	0.26	3.08	1.05	2.88	0.18	2.83	0.23	3.00	0.35
第2クラスター (n=9)	1.93	0.25	3.22	0.56	3.25	0.13	2.41	0.52	2.14	0.57
第3クラスター (n=10)	1.84	0.40	2.28	0.43	2.40	0.34	2.13	0.71	1.93	0.54
第4クラスター (n=5)	1.15	0.11	1.33	0.35	2.25	0.69	1.07	0.15	1.20	0.21

注) IM = Intrinsic motivation, EDE = Extrinsic drive to excel, EAC = Extrinsic academic compliance, ETC = Extrinsic Test Compliance, ESS = Extrinsic Social Sharing



■図8: 実験群におけるクラスターごとの平均値のプロット

以上の結果から、各クラスターの特徴は、表7の通りである。また、指導者の視点から第1クラスターは熟達度が高く、意欲も高い。第2クラスターは、熟達度が中程度であるが、再話に意欲的に取り組んだ。第3クラスターは、熟達度も意欲も中程度の集団で、「良い成績を修めたい」という外発的動機づけ」(EAC)よりも「優秀な学習者に

なりたい」という外発的動機づけ」(EDE)の方がわずかながら高い。第4クラスターは、熟達度も意欲も低く、「良い成績を修めたい」という外発的動機づけ」(EAC)は高いが、再話を授業の一環として、やらなければならないから取り組んでいるという学習者のグループである。

■表7: 実験群におけるクラスターの特徴

クラスター	特徴	
第1クラスター (n=2)	熟達度も意欲も高い	熟達度も意欲も高く、内発的動機づけ(IM)と「読んだ内容を仲間と共有したい」という外発的動機(ESS)づけが高く、熟達度も意欲も高いグループ。
第2クラスター (n=9)	熟達度は中程度だが、意欲は高い	意欲は高いが、内発的動機づけ(IM)よりも「良い成績を修めたい」という外発的動機づけ(EDE)と「仲間から優秀であると認められたい」という外発的動機づけ(EAC)が高いグループ。
第3クラスター (n=10)	熟達度も意欲も中程度	熟達度も意欲も中程度で、「良い成績を修めたい」という外発的動機づけが高く、平均的なグループ。
第4クラスター (n=5)	熟達度も意欲も低い	熟達度も意欲も低く、内発的動機づけ(IM)と「良い成績を修めたい」という外発的動機づけ(EAC)が高いグループ。

また、指導前後における動機づけの変化を因子ごとに分析した(表8)。第1クラスター(熟達度も動機づけも高いグループ)において、「良い成績を修めたい」という外発的動機づけ」(EAC)と「優

秀な学習者になりたい」という外発的動機づけ」(EDE)が顕著に高まり、また、「読んだ内容を仲間と共有したい」という外発的動機づけ」(ESS)が高まっていた。第2クラスター(熟達度は中程度

■表8: 指導前後における各クラスターの読解に関する動機づけの平均

	IM				EDE				EAC			
	指導前 (SD)	指導後 (SD)	変化量	t 値 (p 値)	指導前 (SD)	指導後 (SD)	変化量	t 値 (p 値)	指導前 (SD)	指導後 (SD)	変化量	t 値 (p 値)
第1クラスター (n=2)	3.31 (0.26)	2.91 (0.13)	-0.41	1.97 (0.19)	3.08 (1.06)	3.50 (0.47)	0.42	-0.51 (0.66)	2.88 (0.18)	3.50 (0.35)	0.63	-2.24 (0.15)
第2クラスター (n=9)	1.93 (0.25)	1.65 (0.39)	-0.28	1.84 (0.08)	3.22 (0.56)	3.26 (0.70)	0.04	-0.13 (0.90)	3.25 (0.13)	3.22 (0.47)	-0.03	0.17 (0.87)
第3クラスター (n=10)	1.84 (0.40)	1.84 (0.56)	0.01	-0.02 (0.98)	2.28 (0.43)	2.77 (0.73)	0.48	-1.80 (0.09)	2.40 (0.34)	2.58 (0.59)	0.18	-0.81 (0.43)
第4クラスター (n=5)	1.09 (0.11)	1.15 (0.14)	0.06	-0.77 (0.46)	1.33 (0.35)	1.33 (0.39)	0.00	-0.01 (0.99)	2.25 (0.69)	2.15 (0.74)	-0.10	0.22 (0.83)

	ETC				ESS				
	指導前 (SD)	指導後 (SD)	変化量	t 値 (p 値)	指導前 (SD)	指導後 (SD)	変化量	t 値 (p 値)	
第1クラスター (n=2)	2.83 (0.23)	3.00 (0.95)	0.17	-0.24 (0.83)	3.00 (0.35)	3.25 (0.00)	0.25	-1.00 (0.42)	
第2クラスター (n=9)	2.41 (0.52)	2.11 (0.93)	-0.30	0.83 (0.42)	2.14 (0.57)	1.58 (0.42)	-0.56	2.35 (0.03)	
第3クラスター (n=10)	2.13 (0.71)	2.23 (0.72)	0.10	-0.31 (0.76)	1.93 (0.54)	1.90 (0.56)	-0.03	0.10 (0.91)	
第4クラスター (n=5)	1.07 (0.15)	1.07 (0.15)	0.00	0.00 (1.00)	1.20 (0.21)	1.20 (0.33)	0.00	0.00 (1.00)	

注)IM = Intrinsic motivation, EDE = Extrinsic drive to excel, EAC = Extrinsic academic compliance, ETC = Extrinsic Test Compliance, ESS = Extrinsic Social Sharing

だが意欲が高いグループ)は、「優秀な学習者になりたいという外発的動機づけ」(EDE) がわずかに高まったが、「内発的動機づけ」(IM) と「外部試験において良い成績を修めたい」(ETC) が下降し、「読んだ内容を仲間と共有したいという外発的動機づけ」(ESS) は顕著に下がっていた。第3クラスター(熟達度も意欲も中程度のグループ)は、「優秀な学習者になりたいという外発的動機づけ」(EDE) が顕著に高まっていた。最後に、第4クラスター(熟達度も意欲も低いグループ)はどの因子もほぼ変わらず、指導前後に変化は見られなかった。

「内発的動機づけ」(IM) は第1クラスターにおいて、顕著に下降し、第2クラスターでも下がっていた。「優秀な学習者になりたいという外発的動機づけ」(EDE) は第1クラスターと第3クラスターにおいて急激に高まった。また、「良い成績を修めたいという外発的動機づけ」(EAC) は、第1クラスターで顕著に高まっていた。次に、「外部試験において良い成績を修めたいという外発的動機づけ」(ETC) は第2クラスターにおいて、下降した。最後に、「読んだ内容を仲間と共有したいという外発的動機づけ」(ESS) は第1クラスターでは高まったが、第2クラスターでは顕著に下がっていた。しかし、これらの結果はいずれも有意差はなかった。

## 6

## 考察

本研究は、日本人中学生を対象に、通常の一斉授業において、検定教科書の本文の内容について、グループごとに再話をすることにより、英文の内容を記憶保持しているか(研究課題1)とより重要な部分を記憶しているか(研究課題2)を筆記再生によって調査し、(3)英文読解に関する動機づけは変化するか(研究課題3)を質問紙調査によって検証した。

学習者が再話をすることにより、読んだ英文の内容を記憶保持しているかについて、筆記再生課題を指導直後と指導1週間後に行ったところ、実験群の方が統制群よりも記憶保持できていることが、筆記再生された分量からわかった。また、筆記再

生の内容も、実験群は内容に着目して記述しているのに対し、統制群は内容の他に、新出語や文構造など、読解の下位レベルに着目して記述していた。再話は上位レベルの読解を促す(Koskinen et al., 1993; Morrow, 1996)と言われているが、統制群においては英文を読むレベルが下位レベルに留まっていることがわかった。

次に、学習者が再話をすることにより、英文のより重要な部分を読み取っているかについて、産出された筆記再生を元に、重要度判断を用いて調べた。統制群が教科書本文の内容について思い出したところを箇条書きや単語を連ねて再生しているのに対し、実験群は統制群よりも重要なところを再生し、詳細な部分も再生していることがわかった。これは学習者が重要な部分を理解するために詳細な部分にも注意を向けることがあるという傾向を示している(Ushiro et al., 2015)。

最後に、読解に関する動機づけの変化を質問紙調査によって検証した。実験群と統制群ともに動機づけは下がっていた。また、実験群の学習集団をクラスター分析したところ、熟達度も意欲も高いグループ、熟達度はやや劣るが意欲が高いグループ、熟達度も意欲も中程度のグループ、熟達度も意欲も低いグループと4つの傾向が見られた。特に、熟達度も意欲も高いグループは再話をすることにより、「優秀な学習者になりたいという外発的動機づけ」や「仲間と読んだ内容を共有したいという外発的動機づけ」が高まっていることがわかった。他のグループについても、「優秀な学習者になりたいという外発的動機づけ」が高まる傾向がみられた。読解に関する動機づけは、学習者の信条、価値観、期待、経験や関与、耐性問題解決方法、助けを求める姿勢が含まれる(Komiyama, 2018)。第1言語での研究結果が多く、第2言語または外国語として英語を学ぶ学習者を対象にした調査はまだ十分でない(Komiyama, 2018)。また、本研究は定期考査をはさんで約4週間の取り組みだったので、短期間で学習者の動機づけが大きく変化することは難しく、定期考査の影響を大きく受けたことが考えられる。

## 7

## まとめ

再話は読んだ内容を人に伝えるという言語活動であり、思考力・判断力・表現力を養う指導法の1つとして、教室指導においても広く取り入れられるようになりつつある。それは再話が私たちの日常生活において行っている言語活動であり、また、どんな題材でも応用が可能で、学習者の熟達度に応じて難易度を調整したり、指導の方法を柔軟に変化させたりすることができることが利点としてあげられる。そして、その効果は語彙や文構造の定着だけでなく、話す力を身に付けさせ、談話能力を育成し、読んだ文章を包括的に捉え、推論や背景知識の活性化など、上位レベルの読解をも促すとされていることに起因しているものと思われる。

本研究では、日本人中学生が再話をすることにより、読んだ英文を記憶保持しているか、また、読解に関する動機づけは高まるかについて検証した。実験群の参加者は再話を行った直後も1週間後も統制群の参加者より多くの分量を記憶保持し、しかも語彙や文構造ではなく、必ず読んだ内容に焦点を当て、重要な部分を記述しており、再話が日本人中学生の上位レベルの読解を促すことが明らかとなった。読解に関する動機づけは、多くの参加者の「優秀な学習者になりたい」という外発的動機づけ」を高めていた。再話は先に述べたように、教室に取り入れやすい言語活動の1つであり、その効果は話す力、読む力、読解に関する動機づけと多岐にわたると言える。

限界点として、本研究における検証授業は、通常の公立中学校の教室における一斉授業であるため、文部科学省による検定教科書の1単元を使用した。英文は3つのセクションに分かれており、テキスト構造はスピーチや会話文で統一されていない。また、環境保護に関するドイツや日本での取り組みについて紹介されているが、使うのにまだなじみの薄い語彙や文構造も書かれている。難易度が少々高いように思えるが、生徒たちはセクションごとに再話課題に取り組むことで練習を重ね、単元の終わりに1単元分(教科書3ページ分)の再話をを行うという指導手順で足場かけを試みた。

また、本研究の検証授業では、協働学習を取り入れ、熟達度の低い学習者への配慮として、再話をグループごとに行った。したがって、生徒個人の成果を見ているわけではない。さらに、定期考査をはさんで約4週間の取り組みであったため、動機づけを保つのは難しい状況にあったことが挙げられる。

最後に、筆記再生の談話形式について、実験群の参加者による筆記再生は、教科書本文の内容の順番に再生し、談話形式を意識した文章で表現されている。一方、統制群の参加者による筆記再生は、箇条書きであったり、英文の内容について思い出した順番に書かれたりしているため、談話にまで考えの至らない筆記再生が見受けられた。なぜこのような現象が見られるのか、今後の課題としたい。また、参加者同士が話し合う内容を聞いてみると、彼らがどんな方略を用いているかも興味深い。社会文化理論の視点からも観察し、学習者がどのようにして仲間と読みを深めているかにも着目した調査を行う必要がある。

## 謝辞

本研究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、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、御担当いただきました長勝彦先生には、御指導・御助言賜りました。また、東京家政大学の田頭憲二先生には調査の実施から報告書執筆に至るまで多くの御指導・御助言をくださいました。深く御礼申し上げます。最後に、本研究実施にあたり、快く御承諾くださった東京都葛飾区立四ツ木中学校長の上倉敏郎先生、御協力くださった同校生徒の皆さんに心から感謝申し上げます。

## 参考文献 (\*は引用文献) .....

- \* Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. NY: Cambridge University Press.
- \* Allen, V. G., & Allen, E. D. (1985). Story retelling: Developmental stages in second-language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 41 686-691. doi: 10.3138/cmlr.414.686.
- \* Bernfeld, L. E. S., Morrison, T. G., Sudweeks, R. R., & Wilcox, B. (2013). Examining Reliability of Reading Comprehension Ratings of Fifth Grade Students' Oral Retellings. *Literacy Research and Instruction*, 52(1), 65-86. doi:10.1080/19388071.2012.702187
- \* Brown, A. L. (1975). Recognition, reconstruction, and recall of narrative sequences by preoperational children. *Child Development*, 46 (1), 156-166. doi: 10.2307/1128844
- \* Brown, A. L., & Smiley, S. S. (1978). The development of strategies for studying texts. *Child Development*, 49 (1), 1076-1088. doi:10.2307/1128747
- \* Brown, S. A., Dunne, J. D., & Cooper, J. O. (1996). Immediate retelling's effect on student retention. *Education and Treatment of Children*, 19(4), 387-407. West Virginia Press.
- \* Clark, C. H. (1982). Assessing free recall. *The Reading Teacher*, 35(4), 434-439.
- \* Craik, F. I M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684. doi: 10.1016/S0022-5371(72)80001-X
- \* Craik, F. I. & Watkins, M. J. (1973). The role of rehearsal in short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, (6), 599-607. doi: 10.1016/S0022-5371(73)80039-8
- \* Donin, J., & Silva, M. (1993). The relationship between first-and second-language reading comprehension of occupation-specific texts. *Language Learner*, 43(3) 373-401. doi: 10.1111/j.1467-1770.1993.tb00619.x
- \* Gambrell, L. B., Koskinen, P. S. & Kapinus, B. A. (1991). Retelling and the Reading Comprehension of Proficient and Less-Proficient Readers. *The Journal of Educational Research*, 84 (6), 356-362. doi:10.1080/00220671.1991.9941816
- \* Gambrell, L. B., Pfeiffer, W. R. & Wilson, R. M. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *The Journal of Educational Research*, 78 (1), 216-220. doi: 10.1080/00220671.1985.10885604
- \* Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J.P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of educational resersh*, 71. (2). 279-320. doi: 210.3102/00346543071002279
- \* Grabe, W. (2009). *Reading in a second language; Moving from theory to practice*. NY: Cambridge University Press.
- \* Han, J. (2005). *Retelling as an Effective Reading Comprehension Strategy for Young ESL Learners*. (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University.
- \* Ikeno, O. (1996). The effects of text-structure-guiding questions on comprehension of text with varying linguistic difficulties. *JACET Bulletin*,(27), 51-68
- \* Kai, A. (2008). The effects of retelling on narrative comprehension: Focusing on learners' L2 proficiency and the importance of text information. *ARELE Annual Review of English Language Education in Japan* 19, 21-30. doi:10.20581/arele.19.0\_21
- \* Kai, A. (2011). Comparison of two post-reading tasks: Retelling vs. recall. *ARELE. Annual Review of English Language Education in Japan* 22, 249-264. doi:10.20581/arele.22.0\_249
- \* Kai, A. (2012). *Effects of Retelling on Japanese EFL Learners' Reading Comprehension*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Tsukuba, Ibaraki. <http://iss.ndl.go.jp/books/R100000002-I024158287-00>
- \* Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge university press
- \* Komiyama, R. (2013). Factors underlying second language reading motivation of adult EAP students. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 149-169.
- \* Komiyama, R. (2018). Motivation and Reading. In Liontas, J. I. (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. NJ: John Wiley & sons, Inc.
- \* Koskinen, P. S., Gambrell, L. B., & Kapinus, B. A. (1993). The use of retellings for portfolio assessment of reading comprehension. *Literacy: Issues and practices*, 10, 41-77.
- \* Lin, L. (2010). The impact of the retelling technique on Chinese students' English reading comprehension. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12 (2), 163-191.
- \* Marie, F., Holbein, D., & Matanzo, J. B. (1997). Reflective Retelling: Perceptions of Preservice Teachers and Implications for Instruction. *In American Reading Forum Online Yearbook*.
- \* Miller, A. C., & Keenan, J. M. (2011). Understanding the centrality deficit: Insight from foreign language learners. *Memory & Cognition*, 39, 873-883
- \* Morrow, L. M. (1984). Reading stories to young children: Effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16 (4), 273-288. doi:10.1080/10862968409547521
- \* Morrow, L. M. (1985). Retelling strategies: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85 (5), 646-661.
- \* Morrow, L. (1986). Effects of story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18, 135-152. doi:10.1080/10862968609547561
- \* Morrow, L. M. (1989). Using story retelling to develop comprehension. *Children's comprehension of text: Research into practice*, 37-58.
- \* Morrow, L. M. (1996). Story retelling: A discussion strategy to develop and assess comprehension. *Lively discussions*, 265-285.
- \* Rachmawaty, N., & Hermagustiana, I. (2015). Does retelling technique improve speaking fluency?. *Teflin*

## 参考文献 (\*は引用文献)

- Journal*, 21(1), 01-08. doi:10.15639/teflinjournal.v21i1/1-8
- \* Reese, E., Sparks, A., & Suggate, S. (2012). Assessing children's narratives. In Hoff, E. (Ed.), *Research methods in child language*, 133-148. UK: Blackwell Publishing Ltd.
  - \* Roberts, G., Good, R., & Corcoran, S. (2005). Story retell: A fluency-based indicator of reading comprehension. *School Psychology Quarterly*, 20(3), 304. doi: 10.1521/scpq.2005.20.3.304
  - \* Stoicovy, C. E. (2004). Using retelling to scaffold English language for Pacific Island students. *The Reading Matrix*, 4(1).
  - \* Ushiro, Y. et al. (2008). Comparison of L2 readers' performance in translation, recall, and summary tasks. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan II*, 109-123. doi:10.20622/jltaj.11.0\_109
  - \* Ushiro, Y. et al. (2015). Effects of seductive details on expository text comprehension among Japanese EFL learners. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 26, p.p.29-44. doi:10.20581/arele.26.0\_29
  - \* Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. doi:10.1598/RRQ.39.2.2
  - \* Ushiro, Y., Hasegawa, Y., Nahatame, S., Shimizu, H., Takali, S., Hamada, A., & Nakagawa, C. (2012). How Japanese EFL readers revise their situation models; Focusing on reading skills and the causal structure of texts. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 23, 105-120. doi: 10.20581/arele.23.0\_105.
  - \* Ushiro, Y., Hijitaka, Y., Shimizu, M., Nakagawa, C., Koga, T., Ohno, M., & Umehara, C. (2007). Relationships between cue types in recall tests and L2 reading proficiency *ARELE: Annual Review of English Language in Japan*, 18, 31-40. doi: 10.20581/arele.18.0\_31.
  - \* Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Education Psychology*, 89(3), pp.420-432.
  - \* 石井玲子. (2005). 結束性構築の視点から見た第二言語読解研究概観: スキーマ理論を超えて、言語文化と日本語教育. 増刊特集号, 第二言語習得・教育の研究最前線, 2005, 125-158.
  - \* 卵城祐司. (2009).『英語リーディングの科学—「読めたつもり」の謎を解く』. 東京:研究社.
  - \* 江原一浩(2018).「コミュニケーション能力育成を目指した言語活動を支える板書計画」.『筑波学院大学紀要』, 13, 165-172.
  - \* 甲斐あかり.(2008).「英文読解テストとしての再話課題の有効性—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—」.『英検研究助成報告書』20, 76-94. 公益財団法人日本英語検定協会.
  - \* 白井恭弘.(2012).『英語教師のための第二言語習得入門』.
- 東京, 大修館書店
- \* 白石和代.(1999).「日本語記事文の読解における再話の効果—再話プロトコルの観察を通して—」.『日本語教育』, 101, 11-20. 東京: 日本語教育学会.
  - \* 高橋亜紀子.(2017).「中・上級日本語学習者は文章をどのように読んでいるのか:図の作成・再話タスクの分析を通して」.『宮城教育大学紀要』51, 229-24.
  - \* 田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸編著.(2011).『推論発問を取り入れた英語リーディング指導』.東京: 三省堂.
  - \* ベネッセ教育総合研究所.(2015).『第5回学習基本調査』. 東京, ベネッセコーポレーション.  
[https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/03\\_Eigo\\_Shido.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/03_Eigo_Shido.pdf) (閲覧日:2018年8月1日).
  - \* 前田宏美.(2019).「中学3年生におけるストーリー・リティングの実践」.『英語授業研究学会紀要』57-69.
  - \* 文部科学省.(2018).『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説外国語編』.
  - \* 矢田裕士・吉田研作他.(2015).『TOTAL ENGLISH 2』.東京: 学校図書.
  - \* 吉田寿夫.(2018).『本当にわかりやすいすごく大切なことが書いてあるちょっと進んだ心に関わる統計的研究法の本 I』. 京都:北大路書房.

B 実践部門・報告VI・英語能力向上をめざす教育実践

## 実践的な学術英語能力習得のための 大学ライティング教育の実践： TBLT のライティング教育への導入

研究者：米国／ハワイ大学マノア校 在籍 松谷 優花

《研究助言者：吉田 研作》

### 概要

本教育実践では、大学生の実践的な学術英語能力習得の支援のため、TBLT を導入したライティングカリキュラムの開発と指導を行った。対象となったのは、ハワイ大学マノア校英語教育課程(ELI)が提供する、大学院生を対象とした上級アカデミックライティングクラスである。本稿では、まずニーズ分析に基づき開発されたライティングカリキュラムの概要を紹介する。次に、開発したカリキュラムのうち、とくに文献レビュー モジュールの教育実践を取り上げ、その概要、教室での学習の様子、文献レビュー モジュールに対する学生からの評価について詳細に紹介する。TBLTのライティング教育への適用例は非常に限られているが、本研究実践は、TBLTのライティング教育への適用は可能であり、学生からの評価が非常に高いカリキュラムの開発と指導を行えることを示す。また本稿では、TBLTに基づいたライティングカリキュラム開発を促進するためには、学術的研究報告だけでなく、教師やカリキュラム開発者に向けた実践報告も必要であることを指摘する。したがって本教育実践は、実践可能な一つのライティングカリキュラムのモデルとその結果を提示することで、日本の大学を含む様々な英語教育プログラムにおいて、TBLTに基づいたライティングカリキュラム開発の促進に貢献することを目指す。

### 1

### はじめに

論文や申請書などの学術に関わる文書を書く、実践的英語ライティング能力の育成は、大学教育における緊急課題である。研究の国際化が進む中、大学生は留学、国際学会の報告要旨や議事録の執筆、世界的な学術誌への論文投稿などの活動を行うことがますます期待されている。しかし、日本の大学ライティング教育では語彙や文法の適切な使用法の習得に重点が置かれてきており、欧米の大学に比べると、英語アカデミックライティングの支援が未発達であるということが指摘されている(中谷, 2012)。アメリカは英語学習者向けのライティング教育の中心地であり、ある程度の分量のレポートを書き、レポートの執筆を、考案(generating ideas)、構成(organizing ideas)、草稿(drafting)、修正(revising)、校正(proofreading)、発表(publishing)のプロセスと捉え、その全てのプロセスで学習者を支援することで総合的なライティング力を育成する方法が取られてきた(プロセス・アプローチ)。しかしながら、プロセス・アプローチを採用するカリキュラムであっても、多くのレポートはテーマ設定が抽象的であるため、学生が教室での学習を教室外で応用する方法を見出すことが難しく、学生のモチベーション低下や、教室外の実際のライティング課題でのつまずきが問題となっている。そこで本教育実践では、TBLT(Task-Based

Language Teaching) をライティング教育に導入する。TBLT とは、言語学習者が教室での学びを通して、教室外で対象言語を用いて実際に取り組まなければならない課題(タスク)を達成できるようになることを目指す教育法である。本教育実践では、教授へのメール、履歴書、国際誌の投稿論文など、実践的な文書を授業課題として扱う。そして、各種の文書作成に必要な言語技術とその他様々な技術を指導することで、大学生が本当に必要な学術英語能力を習得できる実践的ライティング教育のカリキュラムを開発する。TBLT は現在最も注目を浴びている英語教育アプローチの1つであるが、その適用はオーラルコミュニケーションの指導に偏っている。また、TBLT に基づいたライティングカリキュラム開発の報告は、研究者に向けた理論的・学術的な研究報告に留まっている。したがって本稿では、実践可能な1つのライティングカリキュラムのモデルとその結果を教師やカリキュラム開発者に向けた教育実践として報告することで、日本の大学を含む様々な英語教育プログラムにおいて、TBLT に基づいたライティングカリキュラム開発の促進に貢献することを目指す。

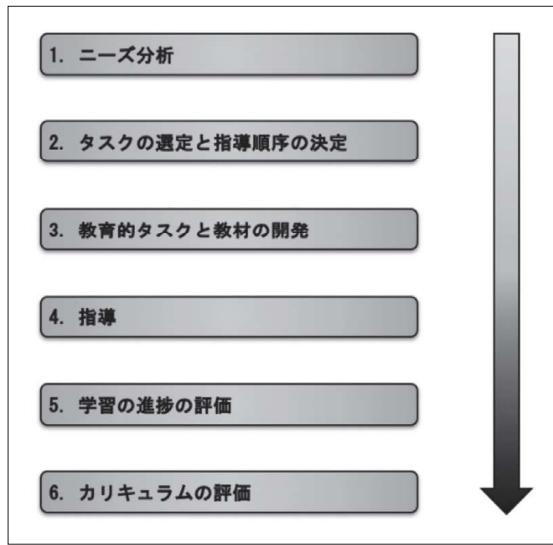
## 2

### 先行研究と本教育実践の手続き

TBLT は、その実践志向と教育効果(例:Li, Ellis & Zhu, 2016)から、現在最も注目を浴びている英語教育アプローチの1つである。TBLT では、学習者が教室を越えた実生活において、その言語を用いて達成しなければならない「タスク」を達成できるように学習者を支援する(Long, 2015; Norris, 2009)。したがって、TBLT に基づいた授業で学んだことは実生活に直接役立つため、学習者の実践的言語能力を育むことが出来ると同時に、学習者の教室における言語学習のモチベーション向上の効果も期待できる(例:Sabet, Tahriri, & Hagh, 2014)。実生活においてその言語を用いて達成しなければならないタスクは、例えば、教授に推薦書依頼のメールを書くこと、国際学会の報告要旨を書くこと、国際誌に論文を投稿すること、などが挙げられる。

TBLT に基づいた本ライティングカリキュラム開発と実践は、Long (1985, 2015) と González-Lloret (2015) に基づき、以下の手順を取る(図1)。まず、TBLT カリキュラム開発の第1ステップであるニーズ分析を行う。ニーズ分析では、学習者が対象言語を用いて実生活で取り組まなければならないタスクと、そのタスク達成のために学習者が身につけなければならない言語能力を系統的に特定する(Long, 2015; Long & Norris, 2000)。ニーズ分析の対象は、開発するカリキュラムにもよるが、受講中の学生、受講を終えた学生、教師、教育プログラムのディレクター、関連文献、言語教育の専門家などが対象となる。ニーズ分析の方法としては、質問紙、インタビュー、談話分析、観察などが用いられる。本研究実践では、著者だけでなく受講生自身にもライティング学習のニーズを把握してもらうため、ニーズ分析を授業課題の1つとして取り入れ、学生自身にも行ってもらった。また、González-Lloret (2014) は、テクノロジー使用の観点から、ニーズ分析ではタスクとタスク達成に必要な言語能力だけでなく、タスク達成に必要なテクノロジー使用技術も特定しなければならないと主張している。例えば、ライティングの場合であれば、国際的な学術誌への論文投稿というタスク達成のためには、学習者は Microsoft Word を使う技術も身につけなければならない。また、英語能力とは別に、例えば先行研究を見つけるための技術も身につける必要がある(例:自分の研究テーマに関連する論文の参考文献一覧から、自分の研究のために読むべき論文を見つけ出す、後方参照検索[backward reference searching]の技術を身につける)。したがって、本教育実践においては、ニーズ分析は、「タスクと、タスク達成に必要な言語能力とその他の技術」を特定するものとした。

ニーズ分析の後は、第2ステップとして、タスクの選定と指導順序の決定を行う。TBLT では、指導順序の決定には、「タスクの複雑性」(task complexity) が主要な指標として用いられるのが一般的である。一例は、Skehan (1998) の「より複雑なタスクは学習者の注意をより必要とするため、言語の正確性が低下する」というモデル(Limited Attentional Capacity Model)に基づき、より単純なタスクからより複雑なタスクという順序で



■図1: TBLTライティングカリキュラム開発と実践の手順

指導を行うアプローチである。しかしながら本教育実践はライティングを指導するものであり、実際のタスクの締切日を考慮する必要があった。また、指導環境特有の困難を考慮する必要があったため(3節のELI特有の困難参照)，タスクの締切日と学習対象のスキルが全学生に共通か分野別か、という観点からタスクの指導順序の決定を行った。

第3, 第4ステップは‘教育的タスク’(pedagogic tasks)と教材の開発、そして実際の指導である。教育的タスクとは、学習者が実生活でタスクを達成できるよう支援する、教室で行う様々なアクティビティを指す。教育的タスクは個人作業であることもあれば、ペアワークやグループワークであることもある。DoughtyとLong(2003)は、教育的タスクを実施するまでの10の原則を詳細に述べている。例えば、実際の言語使用を教材としたオーセンティックなインプットを多く行うこと、学習者に対してフィードバックを行うこと、コミュニケーションにおいては意味の伝達の達成だけでなく、産出する言語の複雑さや正確さにも重きを置くこと(Focus on Form), などがある。詳細はDoughtyとLong(2003)を確認されたい。

続く第5ステップは、学習の進捗の評価である。学習の進捗の評価は、生徒が学習目標を達成したかの評価に使用されるとともに、生徒個々人に学習状況のフィードバックも与える。本研究実践では、タスクの達成度、言語能力、その他ライティ

ングに必要なスキルの計10項目から成るループリックを作成し、学習の進捗の評価を行った(資料1)。しかし、授業の初期から10項目すべてを評価対象としてしまうと、学生を萎縮させてしまう可能性が高いため、第1~第3課題までは4~6項目のみ選択したループリックを使用し、最終課題のみ10項目を用いて評価を行った。

TBLTライティングカリキュラム開発と実践の最終段階は、カリキュラムの評価である。カリキュラムの評価では、教育的タスクのデザイン、教材、指導、学習の進捗の評価法などの、カリキュラムを構成する全ての要素を評価する必要がある。カリキュラム評価から得られた知見は、カリキュラムの改善に利用される。カリキュラムの評価には、通常データと方法の多様化(triangulation)が用いられ、多くの場合、質的調査法と量的調査法を組み合わせる。本教育実践でも、カリキュラム評価のため多様なデータを集め(3節表2参照)、調査法としては授業観察、会話分析、インタビュー、そして質問紙法を組み合わせた。TBLTにおいては、カリキュラム評価は未発達の分野であるが、例えばGonzález-LloretとNielson(2015)は、TBLTを用いた政府機関のためのスペイン語プログラムのカリキュラムを開発しその評価を行なっており、受講者全員がタスク達成度テストに合格したこと、スペイン語能力が向上したこと、そして受講生の満足度が高かったことを報告している。

以上、TBLTに基づいたライティングカリキュラム開発の手続きを概観したが、TBLTの導入はオーラルコミュニケーション指導に偏っており、ライティング教育への適用例は非常に限られている(例外にByrnes & Manchón[2014]などがある)。したがって、TBLTに基づいたライティング教育の先行研究は限られ、カリキュラム開発について述べている先行研究は更に限られる。TBLTに基づいたライティングカリキュラム開発について研究報告を行なっている代表的研究者はByrnesだが、Byrnesの一連の研究報告は研究者に向けた学術的研究報告である。例えば、TBLTのライティング教育への導入を訴えた著作(Byrnes & Manchón, 2014)において、ByrnesはTBLTとライティング教育を合わせて研究することにより、TBLTのタスクという概念を再考

することや、第二言語ライティング活動について、言語学的・認知的側面から理解を深めることができると主張している。この主張に基づき、Byrnesは同著の第4章では、TBLTと第二言語ライティング活動双方における‘complexity’という構成概念を理論的に再考している(Byrnes, 2014a)。また、第10章では、TBLTに基づいたライティングカリキュラムの効果を、受講生のテクストに見られる‘統語的複雑さ’(syntactic complexity), ‘語彙密度’(lexical density), ‘文法的メタファー’(grammatical metaphor)の使用の‘発達的变化’(developmental changes)の観点から実証している(Byrnes, 2014b)。

こうした理論的・学術的著作はTBLTのライティング教育への導入の礎として欠かせないが、TBLTに基づいたライティングカリキュラム開発を促進するためには、教師やカリキュラム開発者に向けた実践報告も必要である。本教育実践では、実践可能な1つのライティングカリキュラムのモデルとその結果を提示することで、日本の大学を含む様々な英語教育プログラムにおける、TBLTに基づいたライティングカリキュラム開発の促進に貢献したい。

### 3

### 調査協力者とデータ

カリキュラム開発の対象となった授業は、筆者が講師を務めるハワイ大学マノア校英語教育課程(ELI)が提供する、大学院生を対象とした上級アカデミックライティングクラスである。ELIは、「学術目的の英語」(English for Academic Purposes, EAP)課程であり、ハワイ大学に入学した英語を母語としない留学生のうち、集中的英語学習が必要であると判断された留学生に対し、卒業要件として受講が義務付けられている。ELI課程の免除要件には、TOEFLやIELTS等のテストスコア(例:TOEFL iBT 100, IELTS 7.0)や、英語圏での学士号等がある。免除要件を満たさなかった留学生は、ELIが実施するクラス分けテストを受験する。ライティング部門では、クラス分けテストにおいてTOEFL iBT 90点程度(Brown, 1995)以下であると判断された学生は中級アカデ

ミックライティングクラスに、それ以上であると判断された大学院生は上級アカデミックライティングクラスにクラス分けされる。

教育実践期間は、2018年秋学期から2019年春学期にかけて2学期間であり、その期間中にELI上級アカデミックライティングクラスを受講した留学生25名が教育実践に参加し、調査に協力した。調査に協力した留学生のデモグラフィーは表1にまとめた。表1から明らかであるように、指導・カリキュラム開発双方の観点からELI特有の困難として挙げられるのは、受講生の学年と専攻のばらつきである。修士課程1年生と博士課程1年生、そして理系学生と文系学生が同じ授業に配属されているため、様々な学力を考慮し、かつ分野に関わらない共通のライティングスキルと、分野特有のライティングスキル双方をバランス良く指導する必要がある。また、多くの学生は上級アカデミックライティングクラス受講前の英語アカデミックライティング経験が非常に限られていることも特徴である。国際学会での学会報告や、共著等での英語論文執筆経験がある学生も僅かにいる。しかし、大多数の学生は、ハワイ大学受験に必要なTOEFL, IELTS, GREのエッセーやA4用紙1枚程度の志望動機書を書いた経験があるだけで、3分の2の学生は英語アカデミックライティングの授業を受講したことがなかった。英語でレポートを執筆した経験がないので、大学の授業で英文レポートを執筆できるか不安であるという学生の声も多く耳にした。

収集したデータの概要は表2にまとめた。まず、カリキュラム開発の第一段階であるニーズ分析のため、授業開始時に行ったライティング能力診断テストの結果と授業開始前の質問紙調査の結果をデータとして収集した。さらに、過去のELI上級アカデミックライティングクラス講師2名、過去のELI上級アカデミックライティングクラス受講生2名、ELI副ディレクター1名、ライティング教育専門家1名に対しインタビューを行った。また、上記2節で述べたように、本教育実践ではニーズ分析を筆者だけでなく学生にも授業課題として行ってもらったため、学生の行ったニーズ分析の報告書とニーズ分析実践の録画もデータとして収集した。次に、教育実践の記録のため、開発した教材、学生の作文やその他

■表1: 収集したデータの概要

学期	前期	12	英語アカデミック ライティング教育 の経験	母国でのTOEFLテスト対策クラス	7
	後期	13		なし	6
学年	博士課程1年	7		母国での英語アカデミック ライティングクラス	4
	修士課程1年	17		母国でのGREテスト対策クラス、 ELIの中級アカデミック ライティングクラス	各3
母語	交換留学(修士課程2年)	1		ハワイ大学大学準備プログラムに おける英語アカデミック ライティングクラス	2
	北京語	11		母国での英語ライティング課題の あるクラス、母国での英語卒業 論文クラス、母国でのIELTSテスト 対策クラス	各1
専攻	日本語	6	英語アカデミック ライティングの 経験	大学院受験の志望動機書	20
	ペルシャ語	4		TOEFLエッセー	12
専攻	韓国語、広東語、ベトナム語、 トルコ語、ロシア語、ネパール語、 ダリー語	各1		GREエッセー、中間・期末レポート	各9
	気象学	3		論文、学会発表原稿・学会要旨	各6
専攻	分子生物学・生体工学、 土木環境工学、音楽学	各2		修士論文、IELTSエッセー	各4
	土壤科学、情報科学、機械工学、 植物及び環境保護科学、 図書館情報学、都市計画学、 建築学、公衆衛生学、経営学、 政治学、教育学、言語学、 第二言語学、コミュニケーション学、 旅行産業経営学、 アスレティックトレーニング	各1		学会会議録、履歴書(CV)、 履歴書(Resume)、カバーレター	各2
				本の章、振り返りエッセー、 研究計画書	各1
				その他・明記なし	5

の提出課題をデータとして収集するとともに、授業風景、ペアワークの様子、個別カンファレンスの様子を録画し記録した。授業観察のフィールドノートは、ニーズ分析と教育実践の記録双方の目的のために作成した。最後に、開発したカリキュラムと教育実践を評価するため、まず著者が記録した授業観察のフィールドノートと教育振り返りノート、学生が各モジュール終了時に記録した振り返りエッセーをデータとして集めた。さらに実践終了後には、学生に本教育実践に対する評価を質問紙を用いて行ってもらい、データとした。この事後の質問用紙における回答への理解を掘り下げるため、質問用紙における回答を元に、7名の受講生に対してインタビューを行った。また、これらデータを分析し

た教育実践の評価を元に、ELIディレクター、副ディレクターとカリキュラム評価と今後の展望についてディスカッションを行い、その様子をデータとしてさらに録画した。

## 4 実践報告

### 4.1 ニーズ分析に基づく カリキュラムの概要

本教育実践では、まず次頁表2で集めたデータを元にニーズ分析を行い、以下のカリキュラムを開発した(図2)。ニーズ分析の結果、ELI上級アカデミックライティングクラスの受

■表2: 収集したデータの概要

データ収集の目的	データの種類	数・量
ニーズ分析	ライティング能力診断テスト(授業開始時)	23セット
ニーズ分析	質問紙(事前)	25セット
ニーズ分析	過去のELI上級アカデミックライティングクラス講師への インタビュー	2人分(各1時間程度)
ニーズ分析	過去のELI上級アカデミックライティングクラス受講生への インタビュー	2人分(各30分程度)
ニーズ分析	ELI副ディレクターへのインタビュー	1人分(1時間程度)
ニーズ分析	ライティング教育専門家へのインタビュー	1人分(1時間程度)
ニーズ分析	質問紙(事前)	25セット
ニーズ分析	学生によるニーズ分析実践の録画	6セット(6人分)
ニーズ分析 / 教育実践の記録	授業観察のフィールドノート	33回分(各1時間15分)
教育実践の記録	教材(パワーポイントスライド, ウェブサイト, ビデオ, ハンドアウト等)	33回分
教育実践の記録	作文	111セット
教育実践の記録	その他の提出課題	130セット
教育実践の記録	授業の録画	33回分(各1時間15分)
教育実践の記録	ペアワークの録画	23回分(各約15分)
教育実践の記録	個別カンファレンスの録画	7セット(各約30分)
教育実践の評価	教育振り返りノート	58回分(各1時間15分)
教育実践の評価	学生の振り返りエッセー	50セット(各自5回分)
教育実践の評価	質問紙(事後)	22セット(22人分)
教育実践の評価	受講生へのインタビュー	7人分(各1時間程度)
教育実践の評価	ELIディレクター, 副ディレクターとのカリキュラム評価の ディスカッションの録画	1回分(1時間程度)

講者である大学院生が今後執筆しなければならないライティングタスクとして、1. 奨学金・助成金・学会渡航費申請等のための志望動機書(personal statements), 2. 文献レビュー(literature reviews), 3. 各自の分野における論文(journal articles)の3種を選定し、レポート課題とした。ここに、上記2節で述べた、受講生自身によるニーズ分析課題を加え、4つのレポート課題を中心には4つのモジュールを設け、学生達は各モジュールに3~4週間ずつ取り組んだ。WTPはWriting Tasks Projectを指す。

まず、WTP1として、学生達に自身のライティング学習のニーズを把握してもらい、積極的に授業に参加してもらうため、学生達自身がニーズ分析を行った。学生は同じ言語を第1言語とす

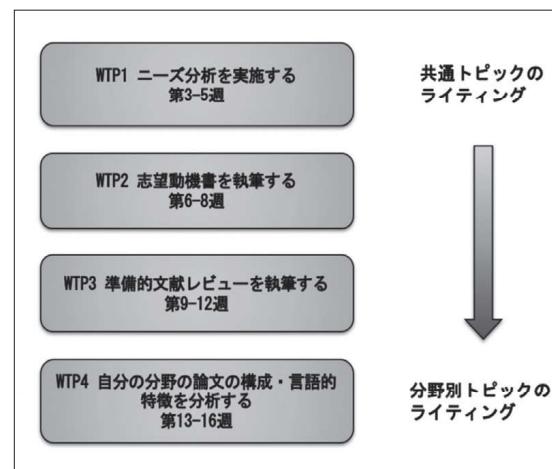
る専門分野が近い留学生の先輩を対象に、20~30分程度のインタビューを行った。インタビューでは、1. 今後大学院生活でどのようなライティング課題に取り組まなければならないか、2. そうした課題をこなすにはどのようなライティング技術を身につけなければならないか、3. 先輩はどのようにライティング能力を伸ばしてきたか、4. ELI上級アカデミックライティングクラスで何を学ぶべきか、等の質問をした。最終的に3~4ページ程度のレポートを執筆し、大学院における各自の英語アカデミックライティングのニーズを報告した。WTP1を通して報告されたニーズはカリキュラム開発や、授業における指導に反映した。

次に、WTP2として、学生は志望動機書執筆に取り組んだ。志望動機書は、大学院受験、奨学金申請、助成金申請、インターンシップ応募、就職先への応募等に必要となる書類で、大学院生にとって最も執筆頻度の高いライティングタスクの1つである。WTP2では、学生は実際に執筆する必要性が高い、East-West Center(EWC)の教育プログラムへの志望動機書をレポート課題として執筆した。East-West Centerは、ハワイ大学内に所在する非営利団体で、東西アジア諸国出身の大学院生に対し様々な教育プログラムを提供している。この教育プログラムに参加すると、他の大学院生との国際交流、大学敷地内の寮への居住、奨学金や学会渡航費受給などが可能になり、ほぼ全ての受講生が応募への関心を示していた。また、この教育プログラムへの志望動機書は、志望動機、研究内容、キャリアゴール、国際交流の経験等、最もスタンダードな質問項目から成っており、ここで書いた内容は他の志望動機書の原型にもなり得るため、レポート課題として最適であると判断した。また、このモジュールでは、履歴書(*curriculum vitae*, CV)と教授への推薦書依頼のメールの書き方も学んだ。

3番目のモジュールであるWTP3では、学生は文献レビューに取り組んだ。文献レビューは、論文や授業で課されるレポートにおいて必須のセクションであるが、その書き方を集中的に学ぶ機会はほとんどなく、学生のつまずきが目立つセクションである。4週間で完全な文献レビューを行うのは不可能であるため、簡易版の文献レビューを準備的文献レビューとして、レポート課題とした(詳細は4.2.2参照)。このレポート課題では、学生は自分の研究テーマについての論文を3本程度探し、重要用語の定義、研究結果、研究手法、データ、今後の展開等を比較検討し、3~4ページのレポートを執筆した。また、このモジュールでは、文献レビューを書くにあたって学ぶ必要がある、各自の分野で用いられている引用スタイル(citation styles)や、剽窃問題についても学習した。

最終モジュールであるWTP4では、各自の分野での論文執筆の準備として、自身の分野の論文の構成・言語的特徴の分析を行った。まず論文の構成の分析として、学生は文献レビューした論

文を含め3~6本程度の論文を集め、用いられているセクション(例:Introduction, Materials and Methods, Results, and Discussion)とその順番を特定した。次に、学生は各セクションに含むべき要素を分析し特定した(例:Conclusionセクションには、研究結果の要約、研究の貢献、研究の限界(limitations)、今後の研究の方向性、の要素が必要である)。この論文構成の分析について、学生はさらに指導教員にインタビューを行い、分析の正しさや、各セクションを書く上での注意事項などを確認した。続いて、論文の言語的特徴について、学生は論文の‘一貫性’(cohesion)がいかに達成されているかについてと、論文で用いられている文構造(能動態と受動態がどれくらいの頻度で用いられているか、関係代名詞節や分子節、副詞節などを用いて文に多様性を持たせているか、等)について分析した。以上の分析結果を、3~5ページのレポート課題として報告した。



■図2: ニーズ分析に基づいたカリキュラムの概要

## 4.2 文献レビューモジュール

紙幅の関係から、全てのモジュールを詳細に紹介することは難しいため、ここでは、文献レビュー モジュールの実践をより詳細に紹介したい。

#### 4.2.1 文献レビューモジュールの概要

第3モジュールである文献レビューモジュールの概要は、資料2にまとめた。他のモジュールと同様に、第3モジュールにおいても、レポート課題執筆を複数のステップに分けて指導した。全て

のステップと教育的タスクは、レポート課題執筆の達成のためにデザインした。まず、文献レビューのプロセスと、レポート課題である準備的文献レビューについて、簡潔に講義を行い、レポート課題への理解を深めた。次に、文献レビューの書き方について短い講義を行ったあと、初めの教育的タスク(pedagogic task 1, PT1)として、文献レビューに相応しいパラグラフとトピックセンテンスの書き方を学習するアクティビティを行った。続いてPT2として、準備的文献レビューをするトピック(例:音楽教育と言語発達の関係)を見つけるアクティビティを行った。準備的文献レビューをするトピックの決定後、PT3として、主要な文献検索方法を用いて、準備的文献レビューをする文献を見つけるアクティビティを行った。アクティビティの前には、主要な文献検索方法についての短い講義を行った。講義で扱ったのは、1. 大学図書館の論文検索サイトを利用する、2. 論文の引用文献リストを利用する(後方検索, backward searching), 3. Google Scholar を利用する(前方検索, forward searching), 4. 教授や先輩に相談する、の4つの方法である。

準備的文献レビューをする文献を見つけたあと、次にPT4として、準備的文献レビューをするための仮のリサーチ・クエスチョンを立てるアクティビティを行った。PT4の前には、リサーチ・クエスチョンとは何かと、リサーチ・クエスチョンを立てる方法についての短い講義を行った。その後、文献レビューの核心である文献の比較と統合を行うため、PT5として、文献を比較し統合するための表を作成した。また、PT6として、文献レビューで頻繁に用いられる転換表現(transition

words & phrases)と比較表現のリストを確認した。転換表現と比較表現については、WTP4モジュールでより詳しく扱ったため、ここでは表現集の配布とその確認に留めた。

このモジュールではさらに、準備的文献レビューを書くにあたって学ぶ必要がある、各自の分野で用いられている引用スタイル(citation styles)や、剽窃問題についても学習した。まず、直接引用(direct quotes), 言い換え(paraphrases), 要約(summaries)の3種の文中引用を、PT7とPT8で練習した。次に、自分の分野で用いられる引用スタイルに従いながら、表紙やヘッダー等のレポートの体裁を整える訓練を行った(PT9)。その後、PT10として、Purdue Online Writing Lab等のウェブサイトを利用しながら、自分の分野で用いられる引用スタイルに従って、引用文献/参考文献リストを作成する練習を行った。剽窃問題に関しては、剽窃の定義、剽窃の例、剽窃に対して取られる措置についての短い講義を行ったあと、PT11として、学生や研究者が犯しやすい剽窃の例、剽窃が起こる原因、剽窃を避けるための方法についてディスカッションをした。

以上、PT1～PT11にわたる教室での教育的タスクを元に、学生はレポート課題である準備的文献レビューを各自執筆した。

#### 4.2.2 レポート課題:準備的文献レビュー

このレポート課題では、論文や授業で課されるレポートにおいて最も執筆が難しいセクションの1つである、文献レビューを書く練習を行った。文献レビューの主たる目的は、自身が研究するテーマについての先行研究をまとめ、研究の潮流

1. 自分の研究分野の先行研究論文を広く読む
2. 関心を持つことができ、かつ、学術的・社会的意義のある研究テーマを広く見出す
3. 研究テーマを絞り込む
4. 仮のリサーチ・クエスチョンを立てる
5. 絞り込んだ研究テーマについての先行研究論文を広く読む
6. リサーチ・クエスチョンを決定する
7. 研究プロジェクトをデザインする
8. 研究プロジェクトに最も関連ある先行研究論文を選択する
9. 先行研究レビューを執筆する

■図3: 文献レビューのプロセス

を理解し、リサーチ・ギャップを見出し、自身の研究を学術的議論の系譜に位置付けることである。実際の文献レビューは図3のようなプロセスを取るのが一般である。しかし、4週間でこのプロセスを経るのは不可能であるため、「準備的文献レビュー」をレポート課題として設定した。準備的文献レビューとは、本教育実践が考案した課題であり、仮のリサーチ・クエスチョンに関わる数本の論文をレビューし、最終的なリサーチ・クエスチョンの決定と研究プロジェクトをデザインする準備を行うことを目的とする。準備的文献レビューは、図3の文献レビューのプロセスにおいては、ステップ3~7の作業に該当する。レポート課題のインストラクションのためのハンドアウトは、報告書末尾の資料3を参照されたい。また、文献を比較し統合するための、表作成のハンドアウト(PT5で使用)は資料4を、準備的文献レビュー課題の評価に使用したループリックは資料5を参照されたい。

#### 4.2.3 PT1 文献レビューに相応しい パラグラフとトピックセンテンスの 書き方の学習

ここでは、レポート課題執筆の達成のためにデザインされた11の教育的タスクのうち、「PT1: 文献レビューに相応しいパラグラフとトピックセンテンスの書き方の学習」を紹介したい。

PT1は、文献レビューに相応しいパラグラフとトピックセンテンスの書き方を学習するアクティビティである。実際の論文の文献レビューセクションを分析することで、これらの書き方を学習するというアクティビティを行う可能性も考えた。しかし、文献レビューを書いたことがない学生が多い中、どのようなパラグラフが文献レビューに「相応しいか、相応しくないか」の価値判断を学生が行うのは困難であると判断した。そしてまず、事前に文献レビューに相応しいパラグラフとトピックセンテンスの書き方についてショートレクチャーを行った。その後、ハンドアウト(資料6)を用いて、文献レビューに相応しいパラグラフとトピックセンテンスの書き方を学習するアクティビティを行った。

PT1に取り組む前のショートレクチャーでは以下の内容を確認した。まず、文献レビューと

は、“A literature review selects relevant past literature and CONNECTS, SYNTHESIZES, and sometimes EVALUATES these texts/studies, putting the authors in conversation with each other” (Global Communication Center at Carnegie Mellon University, n.d.) という目的をもったセクションであることを説明した。次に、文献レビューで最も重要なことは、“An effective literature review CONNECTS and GROUPS relevant research based on common themes or trends. Each paragraph should discuss one specific trend, not one specific author” (Global Communication Center at Carnegie Mellon University, n.d.) であることを強調した。特に、アカデミックライティング経験の少ない学生の文献レビューは、1つの文献について要約したパラグラフの列挙となりがちであることに対して注意喚起を行った。文献レビューに相応しいトピックセンテンスに関しては、“In general, the topic sentences in a literature review should illustrate the connection across multiple studies” (Global Communication Center at Carnegie Mellon University, n.d.) であることを説明した。アクティビティの直前には、必ず確認してほしい要点として、1. 文献レビューでは関連する先行研究を共通のテーマに基づいてグループ化すること、そして2. 文献レビューのパラグラフはそれぞれの文献の単なる要約ではなく、1つのテーマについて議論すべきことを、パワーポイントスライドを用いて再度確認した(図4)。

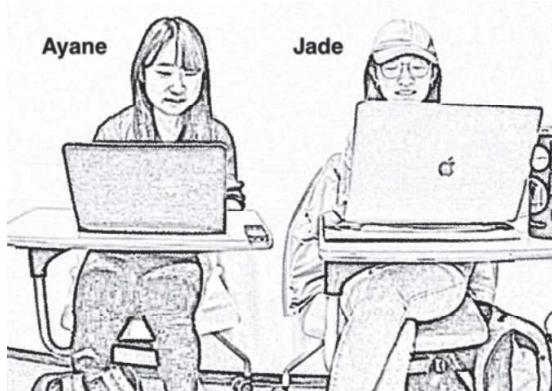
#### Quiz!

**Literature reviews written by inexperienced writers tend to be a list of summaries of previous studies. To avoid this, what would you do?**

- You connect and group relevant studies based on common themes.
- Each paragraph should discuss one specific theme, i.e., each paragraph should not be a mere summary of each article.

■図4: アクティビティの直前に使用した  
パワーポイントスライド

前述のショートレクチャー後、資料6のハンドアウトを用いて、文献レビューのために書かれた実際のパラグラフを分析することで、文献レビューに相応しいパラグラフとトピックセンテンスを学習するアクティビティを行った。ハンドアウトには、AとB2つのパラグラフが提示されている。2つのパラグラフの下には2つのディスカッション・クエスチョンが用意されている。1つ目のディスカッション・クエスチョンは、“Having what we have learned in the lecture in mind, which paragraph is more appropriate for a literature review? Why?”というものであり、文献レビューに相応しいパラグラフの書き方について学ぶことを目的としている。2つ目のディスカッション・クエスチョンは、“Look at the topic sentences in the two paragraphs. How are they different from each other?”というものであり、文献レビューに相応しいトピックセンテンスの書き方について学ぶことを目的としている。



■図5: PT1ペアワークの様子

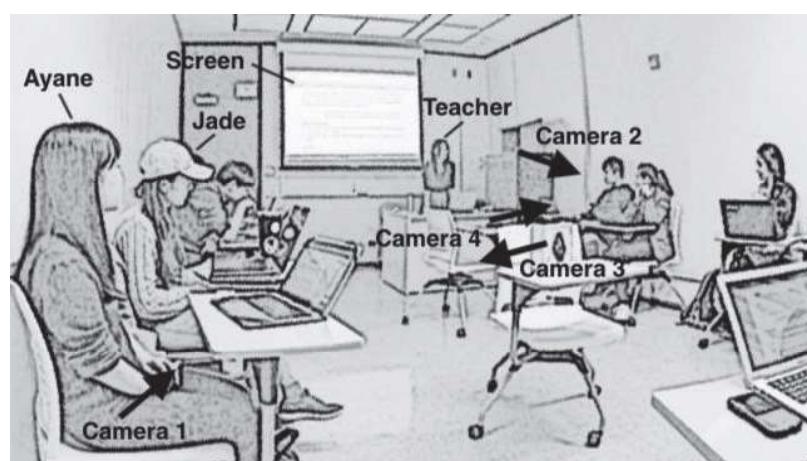
いる。学生はまず、7分程度かけて、個人で2つのパラグラフを読み、2つのディスカッション・クエスチョンへの回答を考えた。次にペアを組み、8分程度かけて、2つのディスカッション・クエスチョンへの回答を議論した。

#### 4.2.4 PT1の実施

ここでは、PT1の実施の様子を、ペアワークの様子から紹介したい。

##### 4.2.4.1 PT1のペアワークの様子

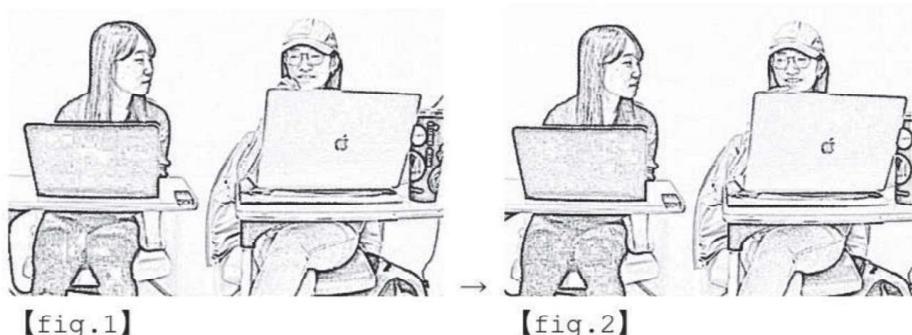
以下では、PT1のペアワークの様子として、一組のペアのディスカッションの様子を紹介する。Ayaneは日本語を母語とする博士課程1年の学生、Jadeは北京語を母語とする修士課程1年の学生である(図5)。PT1のペアワーク中の教室の様子と、ビデオカメラの撮影方向は図6に示した。教室の奥にはパワーポイントスライドを表示するスクリーンがあり、教師(筆者)は図6ではスクリーンの前に立っている。AyaneとJadeは教室の左手前に隣同士で着席している。ビデオカメラは4台使用し、カメラ1は教室手前から教師の方向を撮影しており、カメラ2は教室奥から着席している生徒全体の方向を撮影している。カメラ3と4はペアワークを撮影するために教室中央に設置し、カメラ3はAyaneとJadeを、カメラ4は教室奥の教師の側に座っている別のペアを撮影している。学生は全員、資料6のハンドアウトを各自のノートパソコンにダウンロードしており、抜粋1は約7分間の個人作業後、約8分間のペアワークを開始した箇所である。



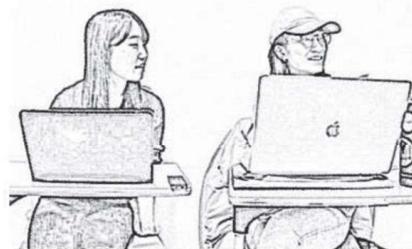
■図6: PT1ペアワーク中の教室の様子とビデオカメラの撮影方向

抜粋1 Ayane と Jade のディスカッション・クエスチョン1についての議論  
(文字化記号については巻末の文字化記号一覧を参照)

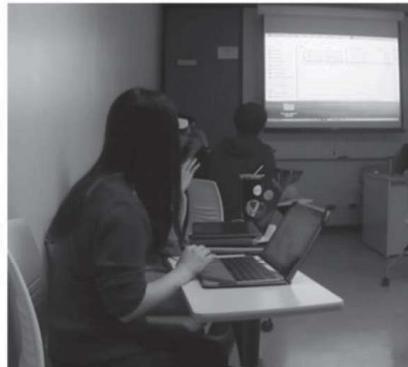
- 1 A the first question; (1.0)  
2 A I guess the paragraph B? is the good one?  
3 J yeah::.  
4 A be- cause the, key point of thuh: (0.4) each (0.8)  
5 A previous study is summarized?  
6 J yeah yeah yeah.  
7 J u::m. yeah. (0.8) paragraph B is talking about  
8 J more information abou[t the previous research;  
9 A [mm-hm.  
10 A mm-hm.  
11 J and, paragraph e- paragraph A?  
12 A mm-hm.  
13 J +bring RH up  
+is just like a, (0.4)  
j +close and open RH in front of face 【fig.1】 → 【fig.2】  
j +GZ>classroom screen & RH point at classroom screen  
【fig.3】 & 【fig.4】  
a +GZ>classroom screen  
14 J +yeah +like +a, (0.4)



抜粋1 Ayane と Jade のディスカッション・クエスチョン1についての議論  
 (文字化記号については巻末の文字化記号一覧を参照)



【fig.3】



【fig.4】

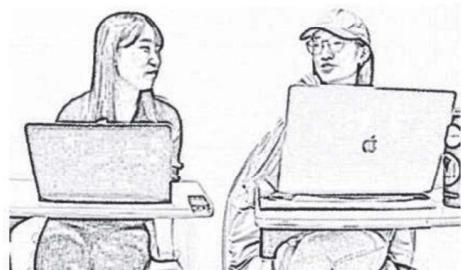
15 A ah,

j +close and open RH in front of face 【fig.5】→【fig.6】

a +GZ to J

16 J [+general]

17 A [+ ( ) ]



【fig.5】



【fig.6】

a +big nods-----

18 A +yes.

a (nods)-----

19 J [sum- summary?

20 A [mm-hm. mm-hm.]

21 J but,

22 A mm-hm.

23 J it didn't have (0.5) too much detail [about the research.  
 24 A [u::n.]

25 A yeah yeah yeah yeah.

1行目から2行目にかけて、まずAyaneがディスカッション・クエスチョン1に対する答えの意見を提示する。Ayaneが選んだ文献レビューに相応しいパラグラフはBであり、これに対し、Jadeは同意する。続いて4行目から、Ayaneは彼女がBの方が良いパラグラフであると選んだ理由を、パラグラフに含まれる各先行研究の要点が要約されているからだと説明する。これに対し、6行目においてJadeはその意見に強く同意する。

2人はパラグラフBが文献レビューに相応しいパラグラフであると同意しており、4から5行目までのAyaneのパラグラフB選択の理由説明に対し、7行目から、今度はJadeがパラグラフB選択の理由説明を行う。7行目から8行目にかけて、Jadeは、パラグラフBは先行研究についてより多くの情報を含んでいると説明する。この時点では、JadeがパラグラフBは「1つの先行研究についてより多くの情報を含んでいる」と述べているのか、「(多数の先行研究について言及することで)1つのテーマについての先行研究についてより多くの情報を含んでいる」と述べているのかははっきりとしていない。これに対し、Ayaneは相槌を打ち、Jadeが引き続き説明を続けることを促している。

11行目から、JadeはパラグラフBと比較する形で、なぜパラグラフAに問題があるのかを説明する。しかし、間があったり(13行目)、13行目の繰り返しがあったり(14行目)、右手を顔の前で閉じて開くジェスチャーを行ったり(14行目、fig.1, fig.2)と、JadeはパラグラフAの問題の説明において、述部を産出するのに苦労していることがわかる。そうして苦労しながらも、14行目においてJadeは教室のスクリーンを見、スクリーンを右手で指すことで(fig.4)、彼女の考えるパラグラフAの問題の説明に、授業で習ったことを関連づけようとしていることがわかる。この時スクリーンには、文献レビューに相応しいパラグラフとトピックセンテンスについての説明のパワーポイントスライド(図4)はもう映し出されてはいないが、スクリーンを指すことで、そこに映し出されていた授業内容を指示していると考えられる。Jadeがスクリーンを指したのに続いてAyaneもスクリーンを見、15行目で“ah”と言うことで、何かに気づいたことを示す。

続いて16行目から、Jadeは産出に苦労している述部を、14行目と同じジェスチャーをしながら(fig.5, fig.6)授業内容と関連づけて産出するが、Ayaneもそれとオーバーラップする形で発言している(17行目)。オーバーラップによりAyaneが何を言ったのかは聞き取れないが、Jadeを見つめ、続く18行目でJadeの発言に同意し大きく頷き、さらに20行目でJadeの発言を促す相槌を2つも続けて産出していることから、17行目から20行目にかけて、AyaneはJadeが術部を産出する手助けを行なっていることがわかる。

Ayaneの手助けを受けながら、Jadeは11行目から開始したパラグラフAの抱える問題についての一文を19行目で完成し、“paragraph A is just like a general summary.”と述べる。続いて、21行目から、さらなる説明として、パラグラフAは先行研究についての詳細な情報を含んでいないと指摘する。これは、7行目から8行目にかけての、パラグラフBは先行研究についてより多くの情報を含んでいるという説明と対応する形を取っている。この時と同様に、JadeがパラグラフAは「1つの先行研究について詳細な情報を含んでいない」と述べているのかははっきりとしていない。しかしながら、25行目において、Ayaneはこの意味の曖昧さを解消はせず、Jadeの説明に同意を行い、2人はディスカッション・クエスチョン1についてのディスカッションを終える。

#### 4.2.4.2 PT1のペアワークの様子についてのディスカッション

このペアワークの分析からは、いくつかの重要な教育的示唆が得られる。まず、学生によるTP1の取り組みで良い点を評価することができる。AyaneとJadeはディスカッション・クエスチョン1への回答を協同して出す際、アクティビティ直前に受けた授業を関連づけている。これは、ディスカッション・クエスチョン1の文言である，“Having what we have learned in the lecture in mind,”に志向している可能性が高く、「ショート・レクチャーで習った内容に関連づけて、実際の文献レビューのために書かれたパラグラフを分析する」という、アクティビティの目的が達成されていることがわかる。また、17行目から20行目にかけて、AyaneがJadeの述部を産出の手助

けを行なっていることに示されるように, Ayane と Jade は非常に協力的に TP1 に取り組んでおり, ディスカッション・クエスチョン 1 が求めている, 「A と B どちらのパラグラフがより文献レビューに相応しいかとその理由」を答えるという課題を, ペアとして達成している。2人はパラグラフ B がより相応しいという回答と, パラグラフ B の選択理由 2 つの同意に至っている。

次に, 教師による TP1 の実施で良い点を評価することができる。学生がペアワークでディスカッション・クエスチョンに対しそれぞれの解答を出したあと, 教師は全体ディスカッションにおいて, TP1 を通して必ず確認してほしい要点を学生全員に対し確認することができている。直前のレクチャーで説明と確認をした, TP1 を通して必ず確認してほしい要点は, “You connect and group relevant studies based on common themes” と “Each paragraph should discuss one specific theme, i.e., each paragraph should not be a mere summary of each article.” の 2 点であったが, この要点が Ayane と Jade のペアワーク中に十分に確認されることはなかった。Ayane と Jade が提示したパラグラフ B が文献レビューに相応しい理由 2 つは, 一般的な良いパラグラフの条件ではあるが, ハンドアウトにある 2 つのパラグラフに関しては妥当とは言い難い。「パラグラフ B は各先行研究の要点が要約されているから」(4~5 行目) という Ayane の理由については, パラグラフ A も 1 つの先行研究についてではあるがその要点は要約されているので, パラグラフ A がパラグラフ B より相応しくない理由としては弱いだろう。また, 7~23 行目で Jade が説明した「パラグラフ B は先行研究についてより多くの情報を含んでいるが A はそうではない」という理由も, パラグラフ A も, 1 つの先行研究についてではあるが詳細な要約を行い, 詳細情報を多く含んでいたため, パラグラフ A がパラグラフ B より相応しくない理由としては説得力に欠けるだろう。もし Jade が, 「パラグラフ B は(多数の先行研究について言及することで)1つのテーマについての先行研究についてより多くの情報を含んでいる」ことを意味していたなら, 「1つの先行研究について述べるだけではなく, 複数の先行研究について述べる」ことを意味し, TP1 で必ず確認したい要点

に近い回答を出しているが, 「共通のテーマに基づいて複数の先行研究をつなぎ合わせる」という点は確認できていない。

このペアワーク後に行ったクラス全体でのディスカッションにおいて, Ayane は, パラグラフ B の方が相応しい理由として, “cause second paragraph include more previous studies than that first paragraph?” と述べる。これは上で述べた, 「1つの先行研究について述べるだけではなく, 複数の先行研究について述べる」という, Jade の曖昧な回答の解釈の可能性の 1 つで, TP1 で必ず確認したい要点に近い回答である。この回答を受け, 教師は “so that means?” と言うことで, Ayane に回答の言い換えを行うよう促す。これに対し, Ayane は “that means, uh, the paragraph connects um related, papers, into one paragraph?” と述べ, 「共通のテーマに基づいて複数の先行研究をつなぎ合わせる」という要点がクラス全体で確認される。続いて教師により, パラグラフ A の方は, 他の研究と関連づけられておらず, 1 つの研究についての単なる要約になってしまっていることも指摘される。Ayane と Jade のペアワーク中には, 要点が十分に確認されていなかったことから, ペアワーク後の全体ディスカッションは, アクティビティの要点を確認できる最終的な場であり, このアクティビティについては, 教師は学生全員が要点を確認できるように指導していると言える。

しかしながら, このペアワークの分析は, 教師による TP1 実施の問題点も示唆する。14 行目で Jade と Ayane がスクリーンを見て授業内容を関連づけようとした時, スクリーンには, 文献レビューに相応しいパラグラフとトピックセンテンスについての説明のパワーポイントスライドはもう映し出されていない。例えば, この時スライドに図 4 のパワーポイントスライドを表示しておけば, Ayane と Jade が TP1 の要点を確認することがより容易になった可能性が高い。もちろん教育目標によっては, スライドに表示されている知識に頼らせず, 学生に自分の言葉で回答を出させた方が良いこともある。しかし, 教師はスライドがペアワークに与える影響をよく考えてペアワークを実施する必要があるだろう。

## 5

## 文献レビューモジュールの評価

文献レビューモジュールを評価するデータは現在も分析中であるため報告は後日となるが、本稿では、一部のデータである質問紙に焦点を当て、評価の途中経過を報告する。

まず、質問紙による学生からの先行研究モジュールへの評価を見たい。使用した質問紙は本項末に資料7として掲載した。質問は、選択式

の3問(1-A, 2-A, 3-A)と、その選択理由についての自由記述式の3問(1-B, 2-B, 3-B)、そして「このモジュールで一番好きだったことは何か」(4)、「改善すべき点は何か」(5)という自由記述式の2問の、計8問で構成されている。質問1では、「このモジュールは役に立ったか」を、質問2では、「このモジュールは興味深かったか」を、質問3では、「このモジュールで紹介された知識や技術が身についたか」を、それぞれ5段階で評価してもらった。選択式質問の結果は以下の表3にまとめた。

■表3: 文献レビューモジュールに関する質問紙の結果(N=22 [注1])

質問	平均(M)	標準偏差(SD)	最小	最大	1 (大いに不賛成)	2	3	4	5 (大いに賛成)
1-A. Was this module useful?	4.45	0.66	3	5	0	0	9.09	36.36	54.55
2-A. Was this module interesting?	4.40	0.72	3	5	0	0	13.64	31.82	54.55
3-A. Did you acquire the knowledge and skills introduced in the module?	4.23	0.79	3	5	0	0	22.73	31.82	45.45

選択式質問の結果からは、文献レビューモジュールは概して学生から高い評価を得ていることがわかる。質問1については、90%を超える学生が、このモジュールが役立ったということに賛成あるいは大いに賛成している。質問2については、86%を超える学生が、このモジュールは興味深かったということに賛成あるいは大いに賛成している。最後に質問3についても、77%を超える学生が、このモジュールで紹介された知識や技術が身についたということに賛成あるいは大いに賛成している。全ての質問について、最小の選択は評価3(中立)で、否定的な意見は見られず、また、半数近い学生が評価5(大いに賛成)を選択している。さらに、全ての質問について、選択の平均は評価4を超え、標準偏差の値も小さく、文献レビューモジュールについては、非常に高い評価で学生の意見が一致していた。

次に、各選択式質問における選択理由を記述し

た、自由記述式の質問への学生の回答を見ていきたい。まず質問1-Bについて、評価5を選択した学生のうち数名が、「このモジュールは文献レビューを書くために必須で役立つ知識を全て取り上げている」、「このモジュールは全てのモジュールのうち最も役立つモジュールだった」と述べている。また、このモジュールで学んだことは、他の授業や自身の研究で役立つ、と答えた回答も多かった。「学んだことを期末レポートで使うつもりだ」、「今ちょうど文献レビューを書いているところなので、このモジュールはとても役に立ったし、これまで疑問に思っていたことを解決してくれた」といった回答があった。他に特に目立った回答としては、引用スタイルを学べたことに対する高い評価が挙げられる。「引用スタイルについては、自分の専門分野の授業では教わらないが、授業の課題で使わなければならぬのでこのモジュールが大変役立った」、「引用スタイルは自分で学ぶには

退屈すぎるので、授業で学ぶ機会があつてとても感謝している」といった回答が多く見られた。

質問2-Bについては、新たな知識が得られたのでこのモジュールは興味深かったと述べる回答が目立った。剽窃を避ける方法、リサーチクエスチョンを立てる方法、引用スタイル、文中引用を行う方法について知らなかった、どうやって文献レビューを書けば良いかよく知ることができたから、といった意見があった。逆に言えば、学生はこうした必須知識がないまま専門科目の授業を受け、課題を執筆している状況にあることがわかる。次に目を引くのが、自分の分野の論文を読めたので興味深かった、という意見である。複数の学生が、「自分の分野の論文を読むのは楽しかった」、「自分の分野のトピックについて知識を増やせることは興味深い」と述べている。このことは、文献レビューの課題をデザインするにあたり、学生が自分の研究テーマについての文献レビューを行うことの重要性を示唆している。

次に質問3-Bについては、最も目立った回答は「引用スタイルについて学ぶことができたから」というものだった。質問1と2に比べ、質問3では評価3が少し増え、評価5が少し減っている。これについては、質問3についての自由記述式の質問への回答が説明を与えてくれる。数名の学生が、「このモジュールで学んだことを完全に身につけるにはもっと練習が必要である」と回答していた。文献レビューは文献を探す能力、関連する文献を選択する能力、文献の読み解き能力と評価能力、文献を比較しテーマごとにまとめる能力、リサーチ・ギャップを発見する能力等の、様々な高度な能力を必要とする。また、引用スタイルについても、例えば著者が個人ではなく組織である場合にどうやって引用するか、外国語文献はどうやって引用するか、など、授業では扱えなかった様々なルールを学生は今後身につけていかなければならない。文献レビュー モジュールの4週間のトレーニングは、こうした能力を今後磨いてゆくための指針とリソースの提供を目指すものである。

最後に、自由記述式の質問4、5についての回答を見たい。まず、最も好きだった学習内容についての質問4に関しては、10人の学生が引用スタイルを挙げており、最も人気の高い学習内容となっていた。他には、文献レビューの書き方を学べた

こと、剽窃を避ける方法を学べたこと、自分の分野の知識を増やせたことを挙げる学生があり、全般的に質問2-Bでの回答と一致する結果であった。次に質問5については、ほとんどの学生が改善が必要な箇所はないと述べていたが、1人の学生から、「レポート課題である準備的文献レビューでは扱わないものの、実際の文献レビューでは必要な能力、例えば多くの文献からどういった基準で文献レビューする文献を取捨選択するのか、どのような順番で文献レビューのパラグラフを書くのか、といった能力についてもっと学びたかった」という意見が出ていた。この学生は論文執筆経験がすでにあり、文献レビューを書いたことも数回あるということを質問紙で述べている。今後は、こうした文献レビュー執筆経験のある学生に対しては、現在執筆している文献レビューをレポート課題としたり、過去に自分が執筆した文献レビューの分析と反省をレポート課題にしたりするなど、他の学生とは別のレポート課題を与えることを検討したい。

## 6 まとめと今後の展望

本教育実践では、大学生の実践的な学術英語能力習得の支援のため、TBLT を導入したライティングカリキュラムの開発と指導を行った。ライティングカリキュラムの開発と指導の対象となつたのは、ハワイ大学マノア校英語教育課程(ELI)が提供する、大学院生を対象とした上級アカデミックライティングクラスである。本稿では、まずニーズ分析に基づき開発されたライティングカリキュラムの概要を紹介した。次に、開発したカリキュラムのうち、とくに文献レビュー モジュールの教育実践を取り上げ、その概要、教室での学習の様子、文献レビュー モジュールに対する学生からの評価について詳細に紹介した。

本稿で繰り返し指摘したように、TBLT のライティング教育への適用例は非常に限られているが、本研究実践は、TBLT のライティング教育への適用は可能であり、学生からの評価が非常に高いカリキュラムの開発と指導を行えることを示した。また、TBLTに基づいたライティングカリキュラ

ム開発についての研究報告は研究者に向けた学術的研究報告に留まっていた。そこで本稿では、TBLTに基づいたライティングカリキュラム開発を促進するためには、教師やカリキュラム開発者に向けた実践報告も必要であることを指摘した。したがって、本教育実践では、実践可能な1つのライティングカリキュラムのモデルとその結果を提示することで、日本の大学を含む様々な英語教育プログラムにおいて、TBLTに基づいたライティングカリキュラム開発の促進に貢献することを目指した。

本教育実践の課題と限界については、第1に、カリキュラムの柔軟性が挙げられる。Brown (1995) が主張するように、カリキュラム開発は、その教育プログラムに属し、開発されたカリキュラムを将来指導する教師たちのサポートを視野に入れなければならない(p. 179)。現在本カリキュラムは、16週間分の教育的タスクを含んでおり、教師たちが新しく教育的タスクを取り入れる余地が十分には与えられていない。将来本カリキュラムを指導する教師たちが主体的に新たな教育的タスクを取り入れられるよう、本カリキュラムが含む教育的タスクに優先順位をつけ、優先的に指導すべき主要な教育的タスクと、他の教育的タスクと入れ替え可能な補助的教育的タスクを区別する必要がある。第2に、本カリキュラム開発と指導は、ハワイ大学マノア校英語教育課程(ELI)が提供する、大学院生を対象とした上級アカデミックライティングクラスという、特定の英語プログラムと学生のために行われたものであるため、得られた知見の普遍性について疑問が生じるかもしれない。しかしながら、本教育実践が用いたTBLTに基づくライティングカリキュラム開発の手順は、日本の大学を含むどの英語教育プログラムでも用いられることができ、本教育実践が開発したレポート課題や教育的タスクは、他の英語教育プログラムにおいても応用され参考にされることができる。

本実践は長期的なカリキュラム開発プロジェクトの一貫として行われた。今後は、上で述べた本教育実践の課題を解決しながら、ELIのライティング部門で長期的に実践されるができるようカリキュラムを改善し、開発を継続していきたい。また、これまでに収集したデータの分析を繼

続し、各モジュールの教育的タスクや教材、指導の評価と、カリキュラム全体の評価を完成させる予定である。ELIのライティング部門だけでなく、日本の大学におけるTBLTに基づいたライティングカリキュラム開発の促進にも貢献できるよう、今後も教育実践の報告を続けていきたい。

### 謝辞

本教育実践を行う貴重な機会を与えてくださった公益財団法人 日本英語検定協会の皆様と選考委員の先生方、とりわけ、担当してくださった吉田研作先生に心より感謝申し上げます。また、調査に協力して頂いた、ハワイ大学マノア校の大学院生とELIプログラム、そして教育実践と本稿就業への助言を頂いたJames Dean Brown教授、Marta González-Lloret教授、Betsy Gilliland教授、Alfred Burch教授に厚く御礼申し上げます。教育実践と本稿に関わる全ての責任は著者にあります。

### 注:

(1) 質問紙の回収率は96%だった。その中から、無効な回答(N=1)あるいは極端な外れ値を示す回答(N=1)を除いた。

**参考文献**(\*は引用文献) .....

- \* Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- \* Burch, A. R. (2014). Pursuing information: A conversation analytic perspective on communication strategies. *Language Learning*, 64(3), 651-684.
- \* Byrnes, H. (2014a). Linking task and writing for language development: Evidence from a genre-based curricular approach. In H. Byrnes & R. M. Manchón (Eds.), *Task-based language learning: Insights from and for L2 writing* (pp. 237-263). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- \* Byrnes, H. (2014b). Theorizing language development at the intersection of 'task' and L2 writing: Reconsidering complexity. In H. Byrnes & R. M. Manchón (Eds.), *Task-based language learning: Insights from and for L2 writing* (pp. 79-103). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- \* Byrnes, H., & Manchón, R. M. (2014). *Task-based language learning: Insights from and for L2 writing*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- \* Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 50-80.
- \* González-Lloret, M. (2014). The need for needs analysis in technology-mediated TBLT. In M. González-Lloret & L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (pp. 23-50). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- \* González-Lloret, M. (2015). *A practical guide to integrating technology into task-based language teaching*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- \* González-Lloret, M., & Nielson, K. B. (2015). Evaluating TBLT: The case of a task-based Spanish program. *Language Teaching Research*, 19(5), 525-549.
- \* Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-34). Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- \* 串田秀也, 平本毅, & 林誠. (2017). 会話分析入門. 東京, 日本: 効果書房.
- \* Li, S., Ellis, R., & Zhu, Y. (2016). Task-Based Versus Task-Supported Language Instruction: An Experimental Study. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 205-229. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000069>
- \* Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- \* Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hylenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-99). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- \* Long, M. H., & Norris, J. M. (2000). Task-based teaching and assessment. In M. Byram (Ed.), *Encyclopedia of language teaching* (pp. 597-603). London, UK: Routledge.
- \* 中谷安男. (2012). アカデミック・ライティングにおけるディスコース・ストラテジー. 法政大学多摩論集, 28, 27-43.
- \* Norris, J. (2009). Task-based teaching and testing. In M. H. Long & C. Doughty (Eds.), *Handbook of language teaching* (pp. 578-594). Oxford, UK: Blackwell.
- \* Sabet, M. K., Tahiri, A., & Haghi, E. B. (2014). The impact of task-based approach on Iranian EFL learners' motivation in writing research abstracts. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 953-962.
- \* Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- \* The Global Communication Center at Carnegie Mellon University. (n.d.). Literature reviews. Retrieved from <https://www.cmu.edu/gcc/handouts/literature-review-handout.pdf>

.	=尻下がりの抑揚。
,	=まだ発話が続くように聞こえる抑揚。
?	=尻上がりの抑揚。
ん	=やや尻下がりの抑揚。
!	=声が弾んでいる。
:	=直前の音が伸びている。:の数が多いほど長く伸びている。
↑	=直後の音が高くなっている。
↓	=直後の音が低くなっている。
°word°	弱く発話されている。
<u>word</u>	強く発話されている。
\$word\$	=笑っているような声の調子で発話している。
=	=前後の発話が切れ目なく続いている。または、行末にこの記号がある行から行頭にこの記号がある行へと間髪を入れずに続いている。
<	=急いで発話している。
< >	=ゆっくりと発話されている。
> <	=早く発話されている。
(0.5)	=沈黙の秒数。
(.)	=ごく短い沈黙。およそ 0.1 秒程度。
(( ))	=データについての様々な説明。
( )	=聞き取れない発話、あるいは文字化を行った者が推測した発話。
hh	=息を吐く音。h の数が多いほど長い。笑いの場合もある。
.hh	=息を吸う音。h の数が多いほど長い。笑いの場合もある。
(h)	=笑いながら発話している。
[	=発話が重なり始めた位置。
]	=発話の重なりが解消された位置。
-	=直前の語や発話が中断されている。
@	=声色が変わっている。
→	=分析において注目する行。

## ジェスチャーの文字化記号一覧 (Burch[2014] を一部変更)

<i>H</i>	=手
<i>F</i>	=指
<i>IF</i>	=人差し指
<i>R</i>	=右
<i>L</i>	=左
<i>B</i>	=両方
<i>GZ</i>	=視線
>	=視線の方向
+	=発話との関連において、ジェスチャーが開始する箇所
--	=発話との関連において、ジェスチャーが継続している箇所
↑↓	=上下の動き
←→	=左右の動き

**資料1：レポート課題の評価に用いたルーブリック**

<b>Grading Rubric</b>					
		Revise & Resubmit	Competent	Good	Superior
<b>1. Task Achievement</b>	Fulfils the goals and requirements of the writing task addressed in the assignment instruction (e.g., including quotes from the interview, synthesizing ideas from previous studies, etc.)				
<b>2. Outline &amp; Overall Organization</b>	Identifies the main points and relevant sub-points and develops the outline of the essay by sequencing them in an order that is easy to follow for the readers				
<b>3. Introduction &amp; Conclusion</b>	Fully develops introduction and conclusion, including a well-constructed opening, thesis statement, road map, summary of the key points, and final comments				
<b>4. Paragraph Development</b>	Fully develops paragraphs with clear topic sentences, relevant supporting details or evidence, and complexity of analyses and interesting arguments				
<b>5. Sentence Construction</b>	Expresses ideas in clear sentences with sufficient information, appropriate tone, and style for the writing task				
<b>6. Coherence &amp; Cohesion</b>	Maintains coherence and cohesion throughout the essay (between sentences and between paragraphs) by using transition words/phrases and other techniques				
<b>7. Lexical Resource</b>	Uses wide range of vocabulary and collocations accurately				
<b>8. Grammatical Resource</b>	Uses wide range of sentence structures accurately with rare grammatical errors				
<b>9. Format</b>	Follows all the requirements for formatting the paper				
<b>10. Citation</b>	Follows the citation rules set by the citation style used in your discipline (e.g., APA, MLA, and Chicago)				

**資料2: 準備的文献レビューモジュール(WTP3)の概要**

1. 文献レビューのプロセスを理解する
  - ショートレクチャー: 実際の文献レビューのプロセスと、レポート課題である準備的文献レビューについて学ぶ。
2. 文献レビューの書き方を知る
  - ショートレクチャー: 文献レビューの書き方について学ぶ。
  - PT1: 文献レビューに相応しいパラグラフとトピックセンテンスの書き方を学ぶ。
3. 文献レビューをするトピックを見つける
  - PT2: 準備的文献レビューをするトピックを見つける。
4. 主要な文献検索方法を用いてレビューする文献を見つける
  - ショートレクチャー: 主要な文献検索方法を学ぶ。特に,
    1. 大学図書館の論文検索サイトを利用する,
    2. 論文の引用文献リストを利用する(後方検索 backward searching),
    3. Google Scholarを利用する(前方検索 forward searching),
    4. 教授や先輩に相談する,の4つの方法を学ぶ。
  - PT3: 主要な文献検索方法を用いて準備的文献レビューする文献を見つける。
5. リサーチ・クエスチョンを立てる
  - ショートレクチャー: リサーチ・クエスチョンとは何かと、リサーチ・クエスチョンを立てる方法について学ぶ。
  - PT4: 文献レビューのためのリサーチ・クエスチョンを立てる。
6. 文献を比較し統合する
  - PT5: 表を作り、文献を比較し統合する。
7. 転換表現 (transition words & phrases) と比較表現を用いる
  - PT6: 転換表現 (transition words & phrases) と比較表現のリストを確認する。
8. 自分の分野で用いられる引用スタイルを使用する (APA/Chicago/AMA/ASME 等)
  - 文中引用を行う。
    - PT7: 語句の選択 (word choice) を意識しながらシグナル・フレーズ (signal phrases) を使用し、直接引用を練習する。
    - PT8: 言い換え、要約を練習する。
  - PT9: レポートの体裁を整える。
  - PT10: Purdue Online Writing Lab 等のウェブサイトを利用しながら、引用文献リスト / 参考文献リストを作成する。
9. 剽窃を避ける
  - ショートレクチャー: 剽窃の定義、剽窃の例、剽窃に対して取られる措置について学ぶ。
  - PT11: 学生や研究者が犯しやすい剽窃の例、剽窃が起こる原因、剽窃を避けるための方法についてディスカッションする。

### 資料3：アサインメント・インストラクションのハンドアウト .....

#### **WTP3: Literature Review**

#### **Instructions for Writing a Preparatory Literature Review**

##### **Purpose:**

This assignment aims to offer an opportunity for you to practice writing one of the most challenging sections in academic essays—literature reviews. The main purpose of a literature review is to provide an overview of the current scholarly discussion that is most relevant to the topic you have chosen to explore. It is hard to write a full literature review in three weeks, so you will write a “preparatory” literature review, which surveys literature that are relevant to your tentative research question and helps you finalize your research question and design your future research. Of course, the skills you acquire through this assignment is applicable to an actual literature review!

##### **Requirements:**

- Find at least three articles that are closely relevant to a specific topic that you have chosen.
- Review the articles by comparing and synthesizing them.
- Formulate a tentative research question.
- Find a research trend and research gap.
- Propose a future direction of research.
- Avoid plagiarism.
- Format your paper by following the rules of the citation style in your field.
- Use transition words/phrases and signal phrases effectively.

##### **Length:**

3-4 pages (minimum 3 pages)

##### **Value:**

15% of your overall grade

##### **Due Dates:**

1. The survey on the citation style in your field (Sun, Mar. 10, 11:55 pm)
2. A tentative research question and three articles to review (Thu, Mar. 14, 11:55 pm)
3. A table of subtopics for organizing source material into specific categories (Sat, Mar. 30, 11:55 pm)
4. WTP3 Due (Wed, Apr. 10, 11:55 pm)

**資料3：アサインメント・インストラクションのハンドアウト****Organization of the Paper:**

**\*\*3-4 pages: 8-12 paragraphs in total. Body paragraphs will be 6 – 10 paragraphs.**

- Write an introduction paragraph.
  - Start your introduction with a broad academic context of the specific topic you have chosen to explore.
  - State the significance of the topic.
  - Write a thesis statement (e.g., As a foundation for my future project, this paper surveys the literature on [the topic you have chosen]).
  - Write a roadmap of what you are going to cover in the paper (e.g., In the following texts, I first survey.... Then I review.... In closing, I identify the research trend and research gap on the topic of xxx and propose a future direction of research).
- Write a conclusion paragraph.
  - Write a summary of the findings from your preparatory literature review.
  - Identify a research trend and research gap.
  - Propose a direction of future study (that you want to conduct).
- Write body paragraphs. (6 – 10 paragraphs)
  - Some ways to organize the body paragraphs
    - ✓ **Comparison of findings (required)**
    - ✓ **Definition of key terms (recommended)**
    - ✓ **Comparison of research method (recommended)**
    - ✓ **Comparison of data (recommended)**
    - ✓ **Suggestions for future courses of action/future research directions (recommended)**
    - ✓ Comparison of theoretical frameworks used in the studies
    - ✓ Historical development of the research on the topic
    - ✓ Other themes/categories that work for designing your future research
  - Select a few ways to organize your body paragraphs from the above list and use them as subheadings for body paragraphs (e.g., Comparison of findings, Definition of key terms, etc.).
  - Review the articles by comparing and synthesizing them. Write appropriate topic sentences for literature review (e.g., a topic sentence that states a common theme that groups multiple studies).

### 資料3: アサインメント・インストラクションのハンドアウト .....

#### Format:

##### Citation-style-specific format

\*\*We will practice formatting your paper in class.

To format the following items, refer to guides of the citation style in your field.

- Format your paper by following the rules of the citation style in your field
- Include a title (Preparatory Literature Review: [Your Topic]), your name, your instructor's name, the course, and the date on the first page.
- Create a header.
- Include the following headings: Introduction, Preparatory literature review, Conclusion, and References (APA & AMA)/Works Cited (MLA)/Bibliography (Chicago).
- For body paragraphs, create subheadings such as Definition of xxx, Comparison of Methods, Comparison of Findings, etc. (The perspectives you have chosen to compare and synthesize articles).

#### Citation Style Guides:

##### Online sources

- Purdue Owl ([https://owl.purdue.edu/owl/purdue\\_owl.html](https://owl.purdue.edu/owl/purdue_owl.html))

\*\*Information on AMA style is limited.

##### Official handbooks

##### \*\*Available in UHM library (library use only, but good to own)

- Publication Manual of the American Psychological Association, 6<sup>th</sup> edition (<https://www.apastyle.org/manual>)
- MLA Handbook, 8<sup>th</sup> edition (<https://www.mla.org/Publications/Bookstore/Nonseries/MLA-Handbook-Eighth-Edition>)
- The Chicago Manual of Style, 17<sup>th</sup> edition (<https://www.chicagomanualofstyle.org/book/ed17/frontmatter/toc.html>)
- AMA Manual of Style, 10<sup>th</sup> edition (<http://www.amamanualofstyle.com/view/10.1093/jama/9780195176339.001.0001/med-9780195176339>)
- ASME official website (<https://www.asme.org/shop/journals/information-for-authors/journal-guidelines/writing-a-research-paper>)

**資料4:** 文献を比較し統合するための、表作成のハンドアウト(PT5) .....**Table for Comparing and Synthesizing Articles: Worksheet**

- **The goal of WTP3**
  - Review the articles by comparing and synthesizing them
  - Find a research trend and research gap
  - Propose a future direction of research
  
- **Some ways to organize the body paragraphs**
  - Comparison of findings (required)
  - Definition of key terms (recommended)
  - Comparison of research method (recommended)
  - Comparison of data (recommended)
  - Suggestions for a future course of actions/future research directions (recommended)
  - Comparison of theoretical frameworks used in the studies
  - Historical development of the research on the topic
  - Other themes/categories that work for designing your future research
  
- Select a few ways (themes) to organize your body paragraphs from the above list and use them as subheadings for body paragraphs (e.g., Comparison of findings, Definition of key terms, etc.)
- Fill the blank boxes in tables. You would write down brief summaries of each article and/or quotations from them. Some boxes might be blank.

1

**Example****Tentative research question: When and how is regrading involving timescales employed in interaction?****(Question for literature review: What research has been done on time formulation?)**

	Article 1	Article 2	Article 3
Theme	Schegloff (1972)	Button (1990)	Raymond and White (2017)
Time formulation studies conducted in terms of knowledge	Distinguished two types of time reference, emphasizing the intersubjectivity of time reference between interactants.  1. Objective terms 2. Subjective terms	Distinguished two types of time reference, emphasizing the intersubjectivity of time reference between interactants.  1. <i>Everybody's personal calendar</i> 2. <i>Private calendars</i>	Developed the types of time reference into a more detailed taxonomy  1. <i>Absolute time references</i> 2. <i>Event-relative time references</i> -Jointly framed -A-framed -B-framed

2

**資料4:** 文献を比較し統合するための、表作成のハンドアウト(PT5) .....

Worksheet			
Tentative research question: Question for literature review: What research has been done on [your topic]?			
Theme	Article 1	Article 2	Article 3
e.g., Comparison of findings			

Worksheet			
Tentative research question: Question for literature review: What research has been done on [your topic]?			
Theme	Article 1	Article 2	Article 3
e.g., Definition of the term xxx			

3

Worksheet			
Tentative research question: Question for literature review: What research has been done on [your topic]?			
Theme	Article 1	Article 2	Article 3
e.g., Comparison of research method			

Worksheet			
Tentative research question: Question for literature review: What research has been done on [your topic]?			
Theme	Article 1	Article 2	Article 3
e.g., Suggestions for future courses of action/future research directions			

4

**資料5: WTP3準備的文献レビュー課題の評価に使用したループリック****WTP3 Grading Rubric**

		Revise & Resubmit	Competent	Good	Superior
<b>1. Task Achievement (3 points)</b>	Fulfils the goals and requirements of the writing task addressed in the assignment instruction (reviewing the articles by comparing and synthesizing them, formulating a tentative research question, finding a research trend and research gap, proposing a future direction of research, and using transition words/phrases and signal phrases effectively)				
<b>3. Introduction &amp; Conclusion (1 point)</b>	Fully develops introduction and conclusion, including a well-constructed opening, thesis statement, road map, summary of the key points, and final comments				
<b>4. Paragraph Development (1 point)</b>	Fully develops paragraphs with clear topic sentences, relevant supporting details or evidence, and complexity of analyses and interesting arguments				
<b>5. Sentence Construction (1 point)</b>	Expresses ideas in clear sentences with sufficient information, appropriate tone, and style for the writing task				
<b>9. Format (2 points)</b>	Follows all the requirements for formatting the paper				
<b>10. Citation (2 points)</b>	Follows the citation rules set by the citation style used in your discipline (e.g., APA, MLA, and Chicago)				

**資料6:** 文献レビューに相応しいパラグラフとトピックセンテンスを学習するためのハンドアウト(PT1) .....

**ELI83 Literature Review Activity 1:**

**How to Write Paragraphs for a Literature Review**

Paragraph A:

**"The Perils and Promises of Praise," Carol Dweck states that praise has a distinct effect on the way students view intelligence.** Through a study done with fifth grade students, she found that students who are praised for their intelligence are less likely to exert effort and more fearful of making mistakes than students who are praised for their process of learning.  
[...]

Paragraph B:

**Research has shown that praise is more productive than criticism or negative feedback.** Hyland and Hyland note that students who receive positive feedback present more positive outlooks of their writing, while students who receive mostly negative feedback exhibit diminishing motivation. Students in a high school writing center, for example, felt motivated to work harder after receiving positive feedback on their writing (Brimner). In studies of freshmen composition classes, "praiseworthy grading" has been found to support students' confidence and encourage them to take risks (Dragga; Zak). [...]

**Discussion Questions:**

1. Having what we have learned in the lecture in mind, which paragraph is more appropriate for a literature review? Why?
2. Look at the topic sentences in the two paragraphs. How are they different from each other?

Exception:

**Research on more advanced students have echoed those findings.** Straub's study of students' reactions to teacher feedback in a freshmen composition classroom found that students react more favorably to positive or praise comments; students also prefer specific praise over generic comments such as, "good," which is considered too vague and even disingenuous. [...] These results align with Dragga's findings, which found that students are unsure of how to improve their writing when they only receive praise. [...]

(The above paragraphs were adopted from "Literature Review Handout" created by Global Communication Center at Carnegie Mellon University. The handout was retrieved from <https://www.cmu.edu/gcc/handouts/literature-review-handout.pdf>)

**資料7：文献レビューモジュール評価のために使用した質問紙****Review and New Curriculum Feedback****Part 1: Evaluation of Each Module**

Please provide your responses to the following questions for each module. For marking the scale, please highlight the number you are selecting.

e.g.,

A little	Moderate	Very much		
1	2	3	4	5

**WTP3: Preparatory Literature Review****1-A. Was this module useful?**

A little	Moderate	Very much		
1	2	3	4	5

**1-B. Please provide the reason of selecting your answer above.****2-A. Was this module interesting?**

A little	Moderate	Very much		
1	2	3	4	5

**2-B. Please provide the reason of selecting your answer above.****3-A. Did you acquire the knowledge and skills introduced in the module?**

A little	Moderate	Very much		
1	2	3	4	5

**3-B. Please provide the reason of selecting your answer above.****4. What do you like the best about this module?****5. What do you think should be changed in the module?**

B 実践部門・報告Ⅶ・英語能力向上をめざす教育実践

## 発信力・対話力の向上を目指した高大連携の 英語授業プログラムの開発

研究者:東京都／東京学芸大学附属高等学校 教諭 光田 怜太郎

《研究助言者:村木 英治》

### 概要

本実践は、大学の附属高等学校において大学と連携をとり、主に大学に所属している留学生を高校に派遣し、高校の授業に参加する授業プログラムを構築することである。生徒は、目の前に英語話者がいて教室にいながら英語を話す必然性を創出し、効率よく会話を交わせる経験を積む。そこから得る異文化交流・理解の経験も貴重である。また、自己評価や意識調査のアンケートを大学に送り、分析をすることで授業改善につなげる。生徒の英語使用についての自己評価は年間を通じて大きく上がることはなかったが、授業内容が難しくなっていても総じて高い自己評価を維持していく。アンケートでは授業の難しさに応じて英語を使うことなどの意識について、やや後ろ向きな回答が見られた。自由記述による感想では回数を重ねることで少しづつ話せるようになっているなど、意義を感じている回答が多く見られた。今後も検証を重ね留学生を授業に参加させるという良いモデルを提示したい。

### 1

### はじめに

グローバル人材は、2013年6月14日の閣議決定で「日本人としてのアイデンティティや日本文化に対する深い理解を前提として、豊かな語学力・コミュニケーション能力、主体性・積極性、異文化理解の精神等を身に付けて様々な分野で活

用できる人材」と定義された。そのような人材が求められることを背景に、次期学習指導要領では、知識・技能に加えて思考力・判断力・表現力の育成に焦点が当てられている。高校では英語教育を通して発信力・対話力の向上が一層求められるが、その方法について具体的な授業プログラムの提案が十分に行われてきているとは言えない。また昨今、高校までに培った力を発展させ社会に送り出すべく高大接続の必要性が主張され、高等学校・大学の双方が連携した教育の在り方を検討する必要性も高まってきている。これらのニーズに鑑み、本研究では、高大が連携して行う英語授業カリキュラムの開発を目指す。

東京学芸大学附属高等学校において、生徒全員が履修する「英語表現 II」の授業に10名程度の留学生（大学生や教員研修生）を年5回程度招き、対話中心のアクティブラーニングの機会を設ける。生徒たちは1年次に履修した「コミュニケーション英語 I」および「英語表現 I」ならびに、履修中である「コミュニケーション英語 II」および「英語表現 II」の授業で学んだスキルを活用して、留学生に日本文化を紹介したり、身近な話題から社会的な問題についてディスカッションをしたりすることを通して、英語による発信力および対話力を鍛える。

本研究では、これらの授業実践を踏まえ、生徒の意識調査やルーブリックでの自己評価等を用い、生徒の情意面や動機付けがどのように変容していくかを追跡し、生徒の英語でのコミュニケーションやプレゼンテーションへの意欲を高

めるカリキュラム開発を目指す。

このカリキュラムでは、現在多くの外国人が日本国内に滞在し、JETプログラム<sup>注1</sup>のように学校教育に多く関わっている中で、外国語教育において人的リソースの有効な活用の仕方を提案できる可能性がある。すなわち、留学生がいる大学の附属高校等だけでなく、各学校の近隣の大学に通う留学生や、地域在住の外国人を対象とすることで、一般的の高校においても実現可能な授業プログラムになることから、日本の学校現場の国際化にも広く貢献しうる実践研究と言える。

## 2 実践内容

### 2.1 本授業が導入された経緯

中・高等学校において、特に「話すこと」の言語活動が十分に行われず、習った知識を活かして、コミュニケーションを行う目的・場面・状況等に応じて適切に表現する機会に乏しいことはよく言われることである。これは従来、学校現場において、高校・大学入試などを念頭に置いたペーパーテストを解くことが実質上の目標になっていたからである。<sup>注2</sup>

このような問題意識を背景に、また東京都内の大学附属高校においてSGH-A(スーパーグローバルハイスクール・アソシエイト)として国際教育を指向していたことと相まって、東京学芸大学の大学生を高校の授業に呼び、生徒とディスカッションをさせよう、という提案がなされ2016年度に初めて留学生を招く授業(以下、留学生授業)を年4回実施した。その後、2017年度には大学との共同プロジェクトとして採用され、同授業は年5回実施された。

本実践は本授業について、大学と更なる連携を取りながら、生徒の変容を追いカリキュラムの改善を目指すものである。

### 2.2 留学生派遣の依頼から授業開始までの流れ

ここでは、どのように留学生を「英語表現II」

の授業教室に配置したのか、本実践報告を参考にしながら授業を実施することができるよう、留意した点などをやや詳細に述べる。

当校は、各学年8学級規模の学校で、習熟度別編成や少人数編成は行なっていない40人学級である。当然のことながら、学校の時間割は当実践のために編成されているのではない。たとえば、ある曜日に「英語表現II」の授業が2クラスで行われたとして、それが1時間目と6時間目だとした場合、留学生をこのまま呼ぶことは、長時間の空き時間を発生させてしまう。また、1日に1時間だけのために留学生を呼ぶのは効率が悪く、交通費もかかる。したがって、8学級の場合、1回の留学生授業の実施にあたり、「英語表現II」の授業を2~3日に収め、授業の間の空き時間もできるだけ少なくする時間割変更を他教科と折衝して行わなくてはならない。留学生授業の実施にあたり、まず苦労するのはこの点である。

時間割調整が終われば大学の国際課等留学生を管轄している部署に連絡を入れ、派遣をお願いする。おおよそ、3週間前程度には連絡を入れるが、留学生がうまく集まらないこともあった。留学生の授業やレポートの締め切りなどを見通して、年間計画のような形で示すことができればいいのかもしれない。これは今後、検討したいことである。

1回の授業の人数は8~12人を目標とした。留学生1人につき、1つの班を作る。例えば、10人の留学生が参加した場合、40人学級では1班は4人の日本人生徒と1人の留学生で構成されることになる。下限を8人としたのは40人学級の場合8人の留学生の場合1班あたり5人の日本人生徒の班となる。1班あたりの人数がこれを上回ると、留学生よりも隣の日本人生徒と話してしまいがちになる状況が生まれてしまう。12名以上の場合、謝金を払う場合は予算の問題に当然直面するのだが、授業運営としては、班活動の発表を全ての班が行なうことが授業時間の都合上難しくなるというデメリットがある。ただし、日本人生徒が留学生と多く会話できるというメリットに対してはそれほど大きな問題ではないとも言える。

参加する留学生の人数は、事前に把握しているが、交通事情での遅刻や体調不良などで来ら

れなくなることはよくある。場合によっては、留学生が突然友人を連れてくることすらある。この突然の友人を受け入れるかどうかはおいておき、重要なのは、瞬時に人数に応じた班を編成することである。たとえば、8人留学生を迎える予定だったが突然1人欠席となった場合、40人の生徒を7つに分けるという指示がすぐにできるだ

ろうか。この場合、図1のようにエクセルで座席表を何枚も作っておけばよい。下部のタブを操作することで、必要な班編成に応じた座席表をスクリーンにすぐに映し出すことが可能である。授業時間は限られているため、留学生の配置などのためにかける時間は極力抑えたい。

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	
1														
2		BLACK BOARD												
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
	[grid icon]													
	標準表示	10Grs	10GrsP	9Grs	9GrsP	8Grs	8GrsP	7Grs	7GrsP					合計=0
	コマンド													

■図1：班編成の指示(9人の例)

## 2.3 授業の内容

### 2.3.1 授業の基本的な進行

ここでは2018年度に実施した5回の授業内容について述べる。授業担当者ごとに授業内容が変わってしまうと、留学生が手順を覚えるのに苦労をしてしまうので、流れは概ね統一する。(留学生には当日集合した時点で、簡単に授業内容を説明する。)

留学生は、各自控え室から椅子を持ち出し教室に向かう。教室前方に並び出身国と名前を簡潔に述べる。ここで、生徒は今日はどのような国や地域から参加しているのかがわかる。

その後、班の数を図1の座席表を用いて示し、班編成をする。生徒は机を動かし班の形にし、留学生が班の中に1人ずつ入る。回数を重ねる中で、留学生にはあらかじめトランプなどを使い、班

番号を指定しておいた方がスムーズに移動できることがわかった。

その後、毎回定めたトピックに沿ってディスカッションを行い、最後に班ごとに発表を行う。毎回のディスカッションのトピックについては次項より順に述べる。

発表については、班の数によって10分から15分ほどかかる。その時間も留学生と話す時間に当てたいという生徒の意見もあることはある。しかし同じトピックで班ごとによって様々な意見が出ること、時にそれが留学生の出身国による事情によるものであれば、多様な文化の違いを知る機会になりうるし、話し合ったことをまとめて発表する活動が、①話を整理する、②人に聞かせるように話す、などという点において有益な言語活動になる。発表者の選定は、図2のように座席表を活用して発表者を座席で指名する

ことができる。生徒に発表者の選定を任せると、英語が得意な人が結局引き受けことになり、様々な生徒に発表してほしいと考えた場合はこ

のようなスライドを活用すればいい。一方で、発表者の選定そのものも生徒の活動だと考える場合はそのようにしてもいいだろう。

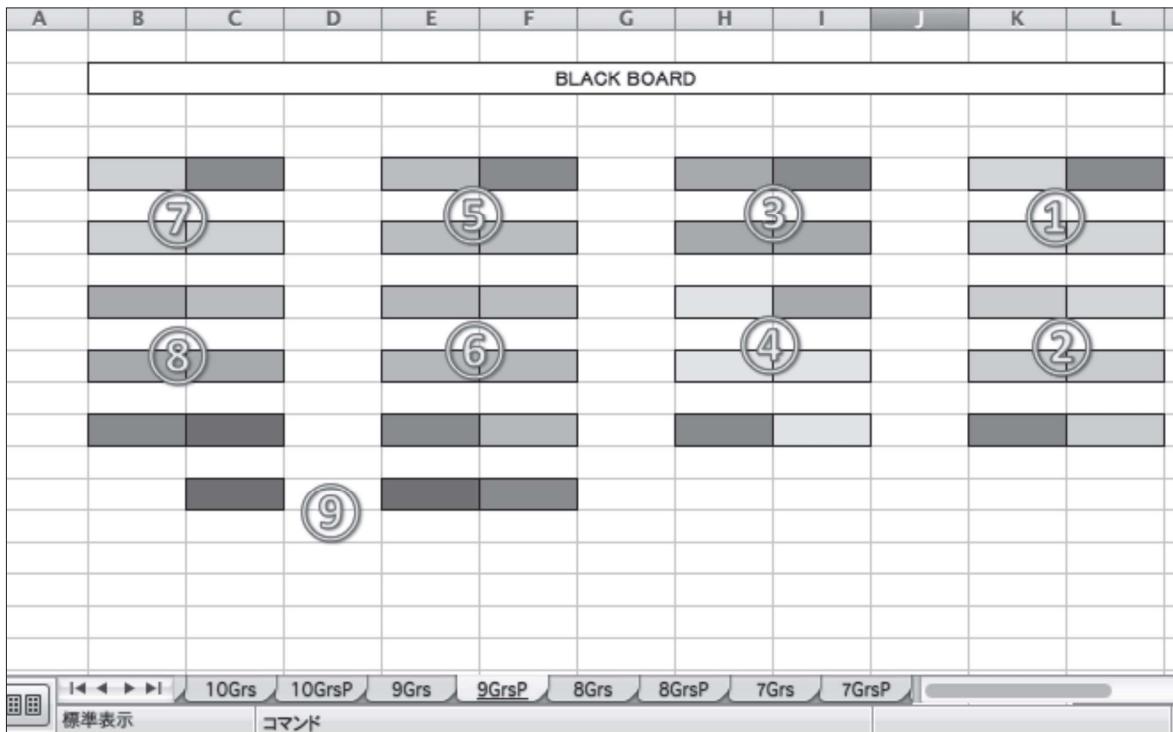


図2：発表者を濃い色（実際は赤色）で表示（図1より画面下部のタブを切り替えたもの）

### 2.3.2 授業1回目「名前について」

1回目は5月に実施し、各生徒および留学生が自分の名前の由来について説明する授業を行った。

例えば「翔太郎」という名前は「翔」には「空を飛ぶ」ように世の中に羽ばたいてほしいという親の願いが込められている。また「太郎」は長男につける。このようなことを英語で説明するのである。留学生の中には、自分の国の名前にそのような由来はない、と驚く学生がいる。このような情報交換をすることが、異文化理解の第一歩となる。

この活動は自然に、一人一人が順番に自分の名前について説明することになる。つまり、班員全員が必ず留学生と話す経験を持つのである。もし名前の由来がわからない場合は、名前に関するエピソードなどを自由に話して良いことにしており、話す内容は難しくなく、留学生授業の導入としては入りやすいと思われる。事前課題は課していない。

### 2.3.3 授業2回目「日本人の不思議な行動」

2回目は11月に実施し、Webにある記事<sup>注3</sup>をリーディング素材にし、事前課題として与えた。外国人からみて不思議に思える日本人の習慣（人の前を通るときに右手を胸の前にたてて進行方向に小動きする仕草や、おみやげを「つまらないものですが」と言いながら渡す習慣など）を4つ取り上げた文章を読む。そして、そのうちの1つを選び自分の言葉で言い換え説明し（リテリング）、その上で意見交換をする活動を行った。英語の文章を読んで理解したことを英語で伝える練習をすること、普段生活をしていると意識することはない外国から見た日本独特の習慣や癖を知ることを狙った。

### 2.3.4 授業3回目「互いの国を学ぶ」

3回目は12月に実施し、留学生の出身国について質問したり、また留学生から日本について質問したりという活動を行った。この回では各班

にiPadなどのデバイスも与え、国の様子や食文化などを画像で示すことも可能にした。生徒は、留学生の国について地理的文化的な質問をしながら、留学生の国に興味や関心を深めていくとともに、コミュニケーションへの意欲も増していき、自然に会話が盛り上がる様子が見られた。一方で留学生は、「なぜ日本人は倒れるまで働くのか」というよく問われる質問から、「日本は勤勉なイメージがあるのに、なぜパチンコ店がどの駅前にも多く見られるのか」など多くの日本人にとって即答できないような質問もあった。この授業では、自国についてもより深く知ってほしいという狙いもある。

その場で相手に対する質問を考えたり、突然された質問に答えたりするという点で、やりとりの力がより一層求められるのだが、トピックとしては取り組みやすく、生徒にとって気軽に話せるようであった。事前課題は課していない。

### 2.3.5 授業4回目「歩きスマホ」

4回目は1月に実施し、時事問題や社会現象についてのディスカッションを行った。本年扱ったのは「歩きスマホ」についてであった。授業の冒頭に海外のニュース番組を見せ、内容を確認した後、それを防止するためにはどうしたら良いか考えディスカッションを行い、班の考えをまとめてポスター発表にするというものであった。事前課題は課していない。

この回は、改善すべき点が多く見られた。ニュース番組を見せた後、Comprehension Checkとして4つの質問を与え、留学生と考えるというタスクを課した。これでは視聴覚教材のペーパーテストを集団で解いているようになってしまい、活発なスピーキング活動にならなかったのである。スピーキング活動において、正解が1つだけ存在するものについて確認する活動では、活発な議論を引き起こせない可能性がある。ポスターの作成も、班の考えをポスターにまとめるのか、歩きスマホ防止のポスターを作るのか混乱が見られた。前者はスピーキング授業一般の、後者は通常の授業の指示に関する反省事項となった。

また、この回は、留学生の集まりが非常に悪く、クラスによっては5名程度しか留学生がいない状況もできてしまった。留学生とのコミュニケ

ションもやや不十分になり、目標が十分に達成できなかった。このようになると、授業のモデルを変更する必要が出てくる。人数に応じた授業プランの作成は今後の課題となろう。

### 2.3.6 授業5回目

#### 「世界平和に向けて何ができるか」

5回目は2月に実施し、What Can We Do For World Peace? というテーマでパラグラフを書くことを事前課題とした。各生徒が持ち寄ったアイディアをグループで共有したうえで、グループとしての1つのキーワードを作り上げた。各生徒がじっくり考えてきた内容について、当日ディスカッションをし、グループとしてのアイディアをまとめる活動を行った。

日頃、「英語表現II」の授業でパラグラフライティングの指導を行っており、本授業でもtopic sentence, support sentences, concluding sentence を意識し書き上げ、その概要を簡潔に留学生ならびに班員に説明する。日頃の授業で身につけたスキルを総合的に活用することが求められる。

### 2.3.7 育成したい力

前項までで述べたように、各回にはそれぞれの狙いと目標がある。

事前課題のある回とない回があるが、事前課題があれば課題そのものがリーディングやライティングの練習になり、その内容についての知識を得た状態でディスカッションに臨むため、深いディスカッションができるかもしれない。一方で、会話における即興力を育むのであれば、その場で突然示された内容について少し考え、自分の意見を述べる力が必要となるだろう。このたび、文部科学省の育むべき技能に「話すこと(やりとり)」という領域が設定され、その力の育成が求められていることがわかる。その両方の側面を考え、事前課題を全ての回ではなく、数回に配置した。

また、特に重視したいのは、回数を重ねて会話することの経験を積み重ねていくことである。今日の授業で何を学んだか、という視点は大切であるが、一方で練習は体力トレーニングのように継続・反復して行うことによる意味があるので

はないか。各回に設定したトピックは会話のきっかけであり、大切なことは会話をしたことそれ自体であると考える。英語を、知識ではなく技術を身につける教科と考えるのなら、何を教えたかということよりむしろどれだけ実技訓練をさせたか、という観点が長期的視点からカリキュラムを考えるのに必要であろう。

## 2.4 留学生について

留学生は東京学芸大学が世界各国から留学生を受け入れていることもあり、アジア圏から欧米圏、イスラム圏など出身国・地域は多様である。そして、英語のネイティブスピーカーよりも非ネイティブスピーカーの方が多い。これは、世界の言語人口を考えれば自然なことであり、本実践に参加する留学生も例外ではない。

まず、世間一般に言われている「ネイティブスピーカー」という言葉だが、金谷・隅田・太田・臼倉(2013:40-45)によると「英語を話す白人」と誤って認識されている傾向がある。実際、この授業を受けた生徒のアンケートにも「ネイティブの人と話ができる…」という記述があり、かなり誤解されている語であることがわかる。この誤解は解きたい。

そして、英語教育の現場で流される音源などは、ネイティブスピーカーが吹き込んだものである。すなわち、日本で英語の授業を受けていると、ネイティブスピーカーによる音声しか触れないのである。

実際に授業で留学生と会話をすることで、生徒は様々な英語に触れることになる。アラブ圏の人は訛りがつよい、という生徒の感想はよく見かけたが、だからといって生徒は否定的に捉えてはいない。英語を勉強する目的は、ネイティブスピーカーとだけではなく、非ネイティブスピーカーともコミュニケーションを取ることであるということを理解しているからだろう。ネイティブの英語にしか触れないと、自分たち日本人の英語が正しい・正しくないの観点でしか見られなくなるのかもしれない。しかし、世界中の人が各地で英語を話し、それに訛りや英米においての規範的な文法とは異なる独特な表現があっても臆さない態度を見ることで、日本人も英語の使用について

もっと堂々と意欲的になれるのではないか。規範的な文章を扱うことができるという観点も重要であるが、従来の言語教育はそこに重きを置きすぎていたと思われる。本実践によって、コミュニケーションのツールとして英語を用いる現場を生徒に体験させることができたと考える。

留学生学生の役割として、高校生より年上でもあり、ディスカッションをリードする役割を担ってもらう。その具体的な役割は、①日本語を話さない、②黙っている生徒に“What do you think?”など声をかける、③会話を楽しく持続させる、という3点である。当日の打ち合わせで、このことは徹底する。そして、留学生は「日本の高校生と交流できて楽しかった」と言い、リピーターとして再度授業に参加してくれることが多い。そして、上記②③の仕方に次第に慣れてくる。ディスカッションのリーダーとしてのスキルが上達しているのである。このことは、高大連携という観点において、高校で留学生の実地研修を行っていることに他ならない。高校生生徒、留学生の双方に利点があるプログラムなのである。

## 2.5 探究活動への応用

探究活動の一環として、東京学芸大学附属高校では2年次に個々人が興味を持ったテーマについて、英語で成果物を出す活動を展開している。学校設定科目「SSH探究」については、東京学芸大学附属高校スーパーサイエンスハイスクール研究開発実施報告書(第4年次)(東京学芸大学附属高校(2017:13))(第5年次)(東京学芸大学附属高校(2018:41-50))を参照されたい。

1学年320人ほどの生徒の中で英語で成果物を仕上げるコースである「英語特講」を選ぶ生徒は10名ほどいる。「K-POPの人気の秘密」、「日本人はなぜ簡単に謝罪するのか」、「消えやすい消しゴムとは」などテーマは多岐にわたる。留学生には10月の中間発表としてのポスター発表、3月の最終口頭発表にそれぞれ2名ずつ参加してもらい、生徒の発表を聞いたのち、質疑応答やコメントを担当してもらった。

留学生のコメントは決して優しいものではなく、"The topic was vague." や "The study needs a bigger sample population and

references.”など厳しいものもあったが、生徒の感想には、「自分の考えが肯定されても否定されても聞いてもらえたことが嬉しかった」というように、いい経験になったというものが多かった。また、自分の説明は相手に理解してもらえたので用意していた台本は役に立ったが、アドリブには対応できなかった、という意見に見られるように、「発表」だけではなく「やりとり」の力は生徒自身も伸ばしたいと思っている技能であることがうかがえる。

### 3

## 生徒の自己評価と意識の変容に関する調査

本実践にて「英語表現II」に留学生を招く授業実践は、年間5回行ったが、これらの活動のうち2回目・5回目は事前課題があり、それ以外は事前課題を課されず当日与えられた話題に即興的に話す活動を行った。事前課題の有無は計画的に配置したものであり、よく考えた話題について話す力とその場で思ったことを言語化する力の両面の育成を狙った。前章で述べたように、それぞれの回にはトピックがあり、毎回の狙いは存在するが、特に重視したいのは回数を重ねて会話力を徐々に鍛えていくことであった。そのため、毎回行っている自分の英語を話すことについての自己評価の変化を追跡調査し、生徒の変容を観察することを本研究の重要な位置付けとした。そのため、ルーブリックによる自己評価を毎回授業後に実施した。また、英語を使うこと等についての意識を尋ねるアンケートを2回実施した。

### 3.1 ルーブリックによる自己評価

#### 3.1.1 ルーブリックによる自己評価の項目

ルーブリックは「コミュニケーションの展開」「話すこと」「聞くこと」「インタラクション」の4つの項目から構成されている。なお、「インタラクション」の項目は、話し相手を意識した自己評価を行うという観点から4回目より導入した。

ルーブリックの具体的な記述は次の通りである。

#### コミュニケーションの展開

- 4:会話に夢中になることができる。
- 3:会話に興味を持ち積極的に参加できる。
- 2:グループの会話が途切れないよう、言葉を発することができる。
- 1:グループの会話が途切れることがあるが、意思表示はする。

#### 話すこと

- 4:自分の考えを伝えたり、話題を発展させたりすることができる。
- 3:自分の考えをしっかりと伝えることができる。
- 2:自分の考えを断片的に伝えることができる。
- 1:尋ねられた際、返事や応答を行う。

#### 聞くこと

- 4:話の展開を予想しながら聞くことができる。
- 3:相手の考えをしっかりと理解することができます。
- 2:相手の考えを断片的に理解することができます。
- 1:何について話しているのかを理解する。

#### インタラクション

- 4:質問や提案をしたり相手に賛成反対したりして、相互作用のある会話が展開できる。
- 3:自分から相手に質問をすることができる。
- 2:相手からの質問に単純に答えるだけではなく、関連する情報を加えることができる。
- 1:尋ねられた際に、返事や応答を行う。

これらの項目について各授業の最後の5分程度でマークシートを用いて回答させた。

### 3.1.2 ループリックによる自己評価の分析

「コミュニケーションの展開」、「話すこと」、「聞くこと」の1回目と5回目の平均点、および「イン

タラクション」の4回目と5回目を比較し、伸びが見られるかを分析する。それぞれの数値は表1の通りである。

■表1: ループリックの項目別平均点

項目	第1回(第4回)		第5回	
	平均(SD)	人数	平均(SD)	人数
コミュニケーションの展開	2.70(0.92)	284	2.80 (0.85)	283
話すこと	2.58(0.80)	284	2.64 (0.83)	284
聞くこと	2.88(0.82)	284	2.86 (0.81)	284
インタラクション	2.33(0.90)	267	2.56 (0.93)	284

「コミュニケーションの展開」、「話すこと」、「インタラクション」の3項目について、1回目（インタラクションは4回目）と5回目の間で平均点があがっている。「聞くこと」については、ほぼ変化はなかった。

「コミュニケーションの展開」、「話すこと」、「聞くこと」の第1回と第5回の平均点に統計的に有意

な差があるかを、対応ありのt検定を用いて検証する。「インタラクション」については、第4回と第5回の平均点について、同様の分析を行う。なお、この分析については、分析対象となる2回分のデータが揃っている生徒のみを対象とした。その結果は表2で示す通りである。

■表2: ループリックの各項目のt検定の結果

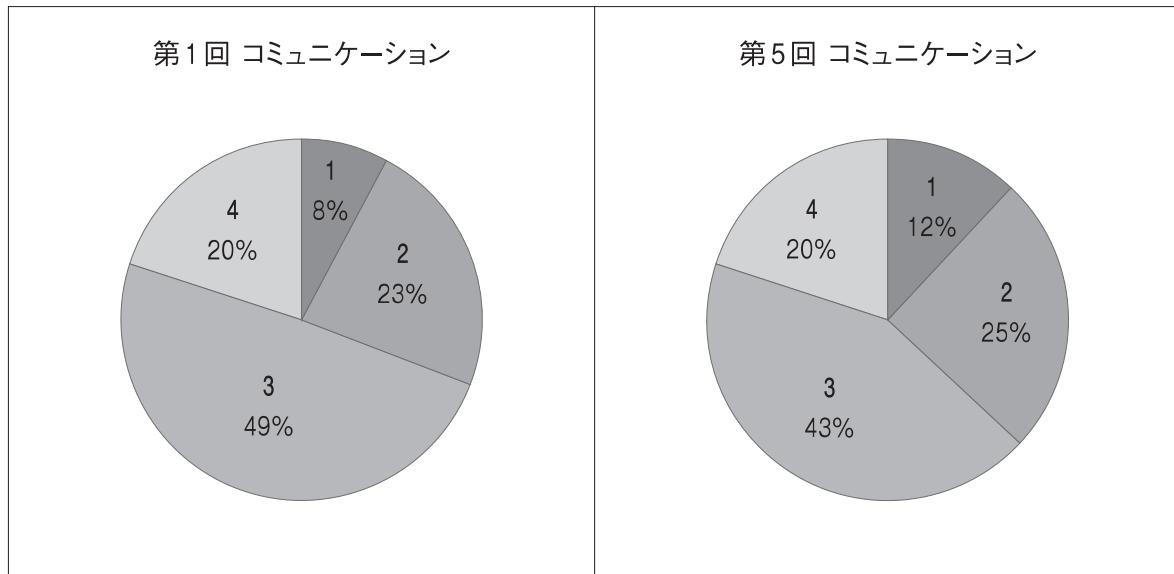
項目	データ数	平均点(SD)	t検定の結果
コミュニケーションの展開	208	第1回 2.69(0.95)	t(207) = -0.970, p = 0.333, r = 0.07 (効果量ほとんどなし)
		第5回 2.76(0.87)	
話すこと	209	第1回 2.61(0.83)	t(208) = -0.522, p = 0.602, r = 0.04 (効果量ほとんどなし)
		第5回 2.58(0.86)	
聞くこと	208	第1回 2.91(0.81)	t(207) = 1.025, p = 0.307, r = 0.04 (効果量ほとんどなし)
		第5回 2.85(0.89)	
インタラクション	251	第4回 2.33(0.91)	t(250) = -3.402, p = 0.001, r = 0.21 (効果量小)
		第5回 2.54(0.93)	

t検定の結果、「インタラクション」の項目についてのみ、第4回と第5回の平均点の間に、有意な伸びが見られた。それ以外の項目については、有意な伸びは見られなかった。

次に、「コミュニケーションの展開」、「話すこと」、「聞くこと」について、1回目と5回目の回答結果を円グラフで示し、傾向に違いが見られるかを分析する。同様に、「インタラクション」について、4回目と5回目の回答結果について、同様の分

析をする。ここでは、5回全ての授業に参加した生徒ではなく、各回において提出された全ての自己評価データを分析対象とした。

「コミュニケーションの展開」の1回目と5回目の自己評価は図3の通りである。

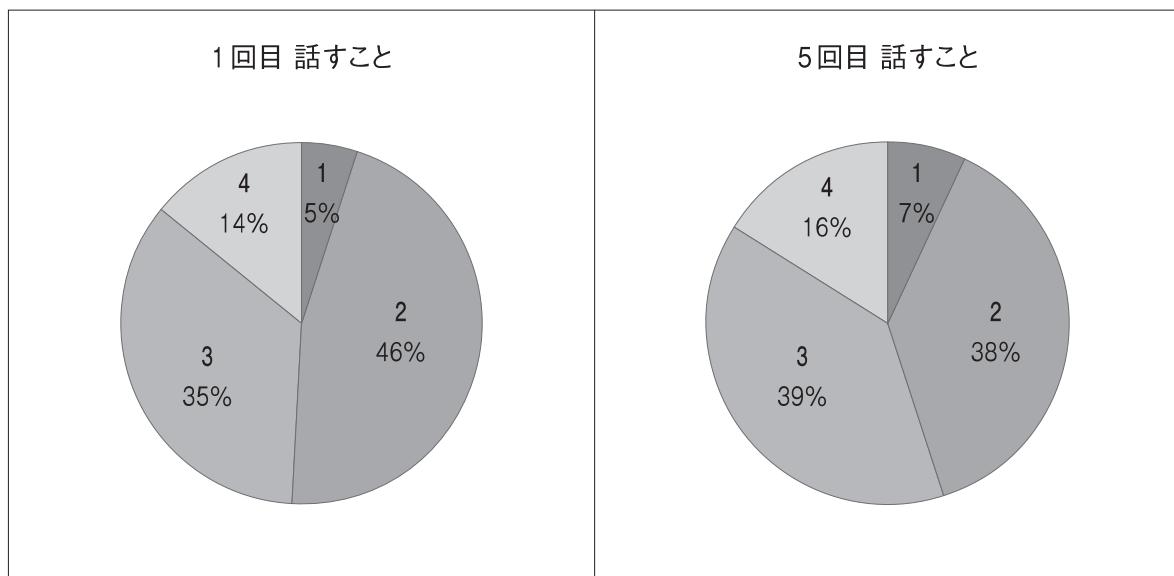


■図3:「コミュニケーションの展開」の第1回と第5回の回答結果

回答の傾向はほぼ同じで特に変化はみられず、「1:グループの会話が途切れることがあるが、意思表示はする。」が4%ほど増えて「3:会話に興味を持ち積極的に参加できる。」が6%減っている。「話すこと」の1回目と5回目の自己評価は図4

の通りである。

1回目から5回目にかけて、「2:自分の考えを断片的に伝えることができる。」の割合が8%減り、「3:自分の考えをしっかり伝えることができる。」の割合が4%増えている。また、5回目は「4:自分

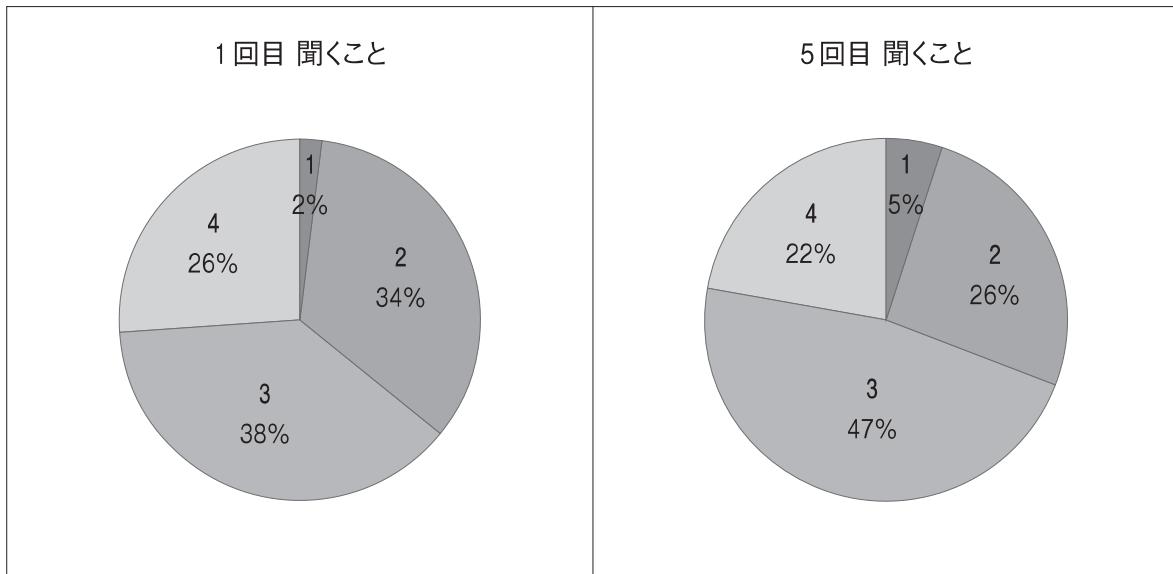


■図4:「話すこと」の第1回と第5回の回答結果

の考え方を伝えたり、話題を発展させたりすることができます。」と「3:自分の考えをしっかり伝えることができる。」の合計が50%を超えた。

「聞くこと」の1回目と5回目の自己評価は図5の通りである。

1回目から5回目にかけて、「2:相手の考え方を断片的に理解することができます。」の割合が8%減り、「4:話の展開を予想しながら聞くことができる。」の割合が4%減り、「3:相手の考え方をしっかり理解することができます。」の割合が9%増えている。



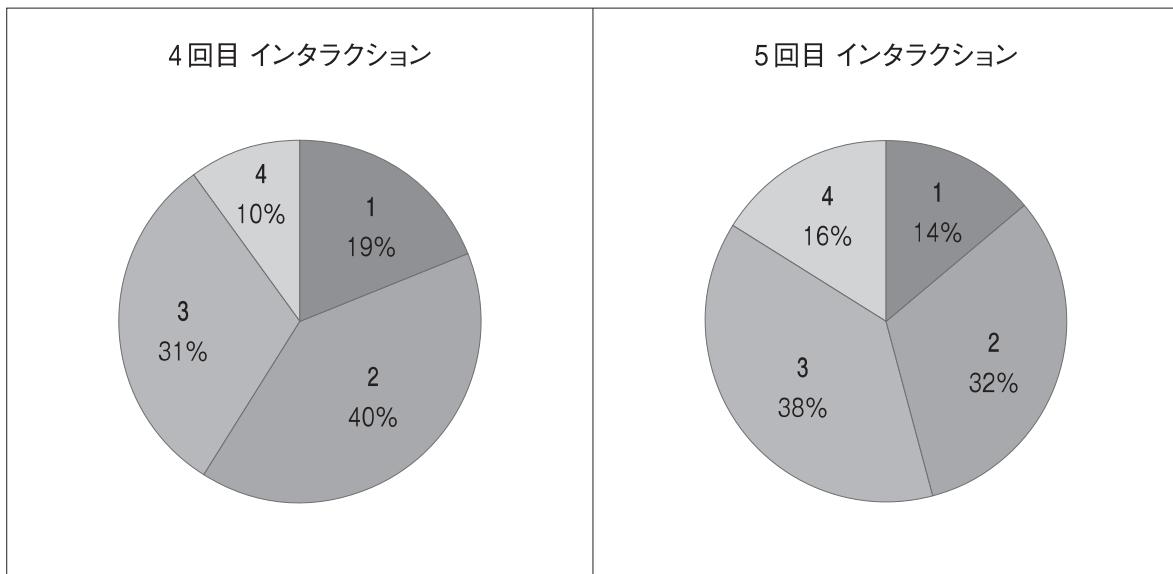
■図5:「聞くこと」の第1回と第5回の回答結果

「インタラクション」の4回目と5回目の自己評価は図6の通りである。

4回目から5回目にかけて、「1:尋ねられた際に、返事や応答を行う。」の割合が5%減り、「2:相手からの質問に単純に答えるだけではなく、関連す

る情報を加えることができる。」の割合が8%減り、「3:相手からの質問に単純に答えるだけではなく、関連する情報を加えることができる。」の割合が7%増えている。

続いて、5回の授業を通して、ルーブリックの



■図6:「インタラクション」の第4回と第5回の回答結果

自己評価がどのように変化していったか検証したい。図7では、各回の平均点を折れ線グラフで示している。この分析では、「コミュニケーションの展開」、「話すこと」、「聞くこと」は5回分のデータがすべて揃っている生徒のみ対象とした。「イ

ンタラクション」は4回目と5回目の両方のデータが揃っている生徒のみ対象とした。

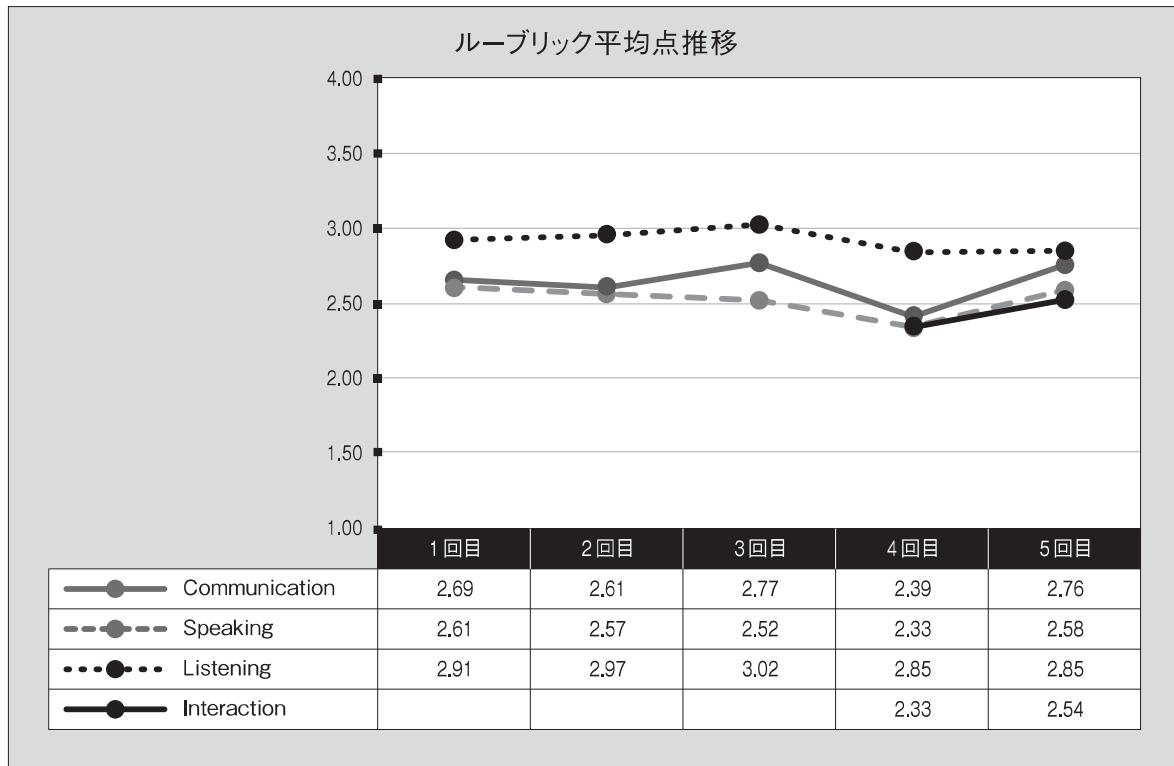


図7: ループリックによる自己評価の推移

図7より次の4点が読み取れる。

- (1) 1回目から5回目にかけて大きな平均点の推移は見られない
- (2) 項目間でデータを比べると、聞くことの平均点が、他の項目と比べておおむね高い
- (3) 各回ごとのデータを比べると、4回目について、すべての項目について他の回よりも平均点が低い
- (4) インタラクションの項目は4回目から5回目にかけて平均点が伸びている

また、1回目から5回目の平均点の推移に、統計的な差が見られるか分析した。

「コミュニケーションの展開」の5回分の平均点の推移について繰り返しありの一元配置分散分析および多重比較を行った結果、時期の主効果が見られた( $F(3.851, 1189.904) = 11.636, p = .000, \eta^2 = .036$ )。そして多重比較を行った結果、1回目と4回目、2回目と3回目、4回目と5回目の間に有意な伸びが見られた一方で、2回目と4回目、3回目と4回目の間では、平均点が下がった( $p < .05$ )。

「話すこと」についても同様の分析を行った結果、時期の主効果が見られた( $F(4, 1236) = 7.212, p = .000, \eta^2 = .023$ )。そして多重比較の結果、4回目が他のどの回よりも低かった( $p < .05$ )。

「聞くこと」についても同様の分析を行った結果、時期の主効果が見られた( $F(4, 1236) = 6.019, p = .000, \eta^2 = .019$ )。そして多重比較を行った結果、1回目と3回目の間に有意な伸びが見られた一方で、1回目と4回目、2回目と4回目、3回目と4回目、3回目と5回目の間では平均点が下がった( $p < .05$ )。

「インタラクション」については、2回分のデータしかないので、4回目と5回目の平均点を対応ありのt検定を用いて比較した。その結果、4回目から5回目にかけて、平均点に有意な伸びが見られ、効果量は小であった( $t(309) = -4.238, p = .000, r = .23$ )。

これらの結果からとりわけ4回目が自己評価が低かったことがわかる。

### 3.1.3 ループリックによる自己評価の考察

前項において生徒の自己評価の推移について統計的に処理をしたうえで、ここではその推移の意味について考察したい。本研究においては、「コミュニケーションの展開」、「話すこと」、「聞くこと」において年間を通して上向は見られなかった。

これは、光田・小太刀(2018)において報告されているように、2017年度の実践と比較すると、意外な結果であった。表3と表4は2017年度と2018年度のそれぞれの自己評価の1回目と5回目の変化を示す。

■表3: 2017年度におけるループリック平均点の変化

項目	2017年度 1回目		2017年度 5回目	
	平均(SD)	人数	平均(SD)	人数
コミュニケーション	2.06(0.92)	302	2.69 (0.85)	302
話すこと	2.09(0.80)	302	2.60 (0.83)	302
聞くこと	2.32(0.82)	302	2.86 (0.81)	302

■表4: 2018年度におけるループリック平均点の変化

項目	2018年度 1回目		2018年度 5回目	
	平均(SD)	人数	平均(SD)	人数
コミュニケーション	2.70(0.92)	284	2.80 (0.85)	283
話すこと	2.58(0.80)	284	2.64 (0.83)	284
聞くこと	2.88(0.82)	284	2.86(0.81)	284

表3と表4を比較して、本実践となる2018年度は2017年度に比べて、1回目の時点ですでに自己評価が高かったことがわかる。したがって、2018年度においては伸びが見られなかつと言えるのではないか。2章で述べたように、活動の難易度は年間を通して上がっていく。それにもかかわらず2017年度は留学生との会話活動を通して自己評価を高めていき、この事業の顕著な効果を訴えることができた。しかしながら、2018年度においてはそのような傾向が見られなかつ。ただ、活動がより高度になっていっても自己評価の数字が横ばいであったことは、成長が見られたと考えられるのではないか。

この2カ年の生徒の自己評価が異なる傾向にある原因については、現在のところ集団の雰囲気や性格というところに帰するのだろうか。性格と自己評価についての関係は今後の検証が必要である。

「インタラクション」においては2回しか自己評価を行なっていないが、自己評価の向上が少し見られた。しかし、これは前節図3が示すように、4回目は留学生が少なくかつ難易度の高い活

動を行つたため、総じて自己評価が低くなっていることから、4回目と5回目の変化は、他の項目と比較しても、伸びが観察されるのは当然であるといえる。インタラクションについての自己評価がどのように変わっていくかは、より多くの回数が必要である。

## 3.2 アンケートによる意識調査

### 3.2.1 アンケートによる意識調査の項目

アンケートは、2016年度本授業導入時よりSGH-A（スーパーグローバルハイスクールアソシエート）の取り組みの一環として設けられたものである。前節の英語に対する学習の内省とは異なる視点で、留学生授業や外国語に関する意識について調査している。

アンケートの具体的な質問項目は次の通りである。

「外国語を話すこと」に対してあなたの意欲はどの程度ありますか？

- 5 : 積極的に話したい
- 4 : できれば話したい
- 3 : 苦手意識はあるが話したい
- 2 : できれば話したくない
- 1 : 話したくない

母国語以外に外国語を身につけることは、これから自身にとって必要になると思いますか？

- 5 : 必要なので是非身につけたい
- 4 : 必要なのでできれば身につけたい
- 3 : 必要だがどうするかはわからない
- 2 : あまり必要性を感じない
- 1 : 必要性を感じない

今日実施した留学生との授業を通じて、「英語を話すこと」に対する自己評価はどうですか？

- 5 : よく話せた
- 4 : 思ったよりも話すことができた
- 3 : どちらでもない
- 2 : 思ったより話せなかつた
- 1 : まったく話せなかつた

実際に正規授業のなかで、外国人のスタッフと外国語で話すことは必要だと思いますか？

- 5 : とても必要性を感じる
- 4 : どちらかといえば必要である
- 3 : どちらでもない
- 2 : あまり必要性を感じない
- 1 : 必要性を感じない

これらの項目について、毎回アンケートを取ると授業時間を圧迫するため、1回目と4回目の授業の最後8分ほどを使いマークシートによるアンケートを実施した。ここではこれらの項目を順番に「意欲」、「必要性」、「自己評価」、「授業必要性」とする。

### 3.2.2 アンケートによる意識調査の分析

「意欲」、「必要性」、「自己評価」、「授業必要性」の1回目と4回目の平均点を比較し、伸びが見られるかを分析する。

4回目では、全ての項目において平均点が下がっている。

■表5: アンケートによる意識調査の項目別平均点

項目	1回目		4回目	
	平均(SD)	人数	平均(SD)	人数
意欲	3.74(1.02)	284	3.42(1.01)	259
必要性	4.17(0.96)	284	3.85(0.99)	264
自己評価	2.97(1.03)	284	2.74(1.00)	264
授業必要性	4.01(0.94)	284	3.65(1.07)	263

■表6: アンケートによる意識調査の項目別平均点

項目	データ数	平均点(SD)	t検定の結果
意欲	231	1回目 3.77(1.01) 4回目 3.44(0.99)	t(230) = -4.354, p = 0.000, r = 0.28 (効果量小)
必要性	231	1回目 4.20(0.95) 4回目 3.86(0.99)	t(230) = -4.481, p = 0.000, r = 0.28 (効果量小)
自己評価	231	1回目 2.97(1.07) 4回目 2.72(0.98)	t(230) = 3.205, p = 0.002, r = 0.21 (効果量小)
授業必要性	231	1回目 4.05(0.91) 4回目 3.66(1.05)	t(230) = -5.559, p = 0.000, r = 0.34 (中程度の効果量)

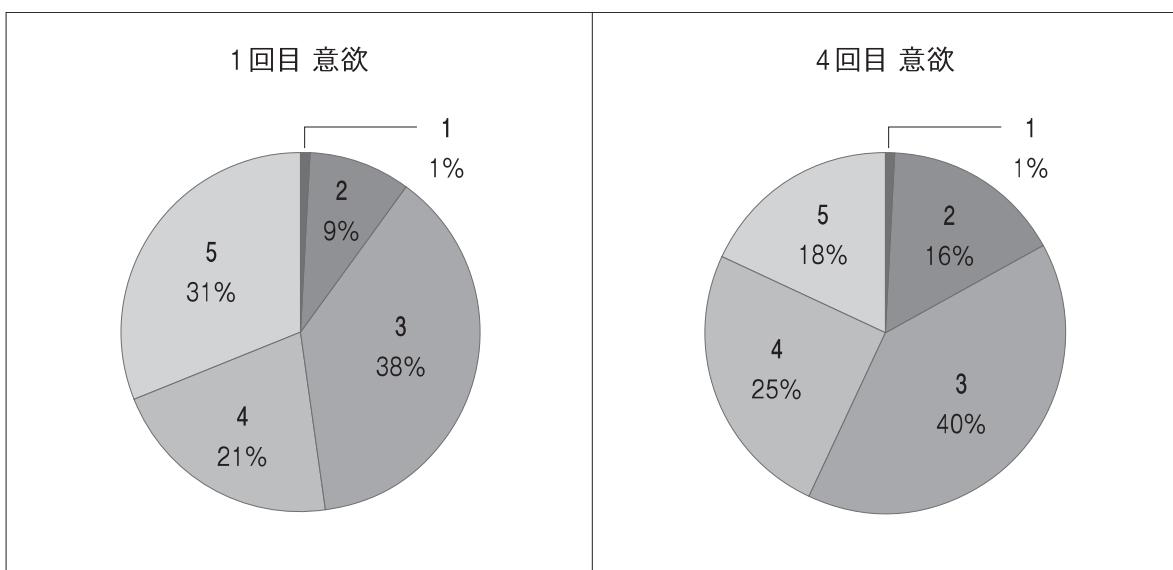
各項目の1回目と4回目の平均点の間に、統計的に有意な差(伸び)が見られるかを分析する。表6は1回目と4回目との両方回答した生徒についてその変化についてまとめたものである。

すべての項目について、1回目と比べて4回目の平均点が有意に低かった。

続けて、各項目の1回目と4回目の回答結果を

円グラフで示し、傾向に違いが見られるかを分析する。

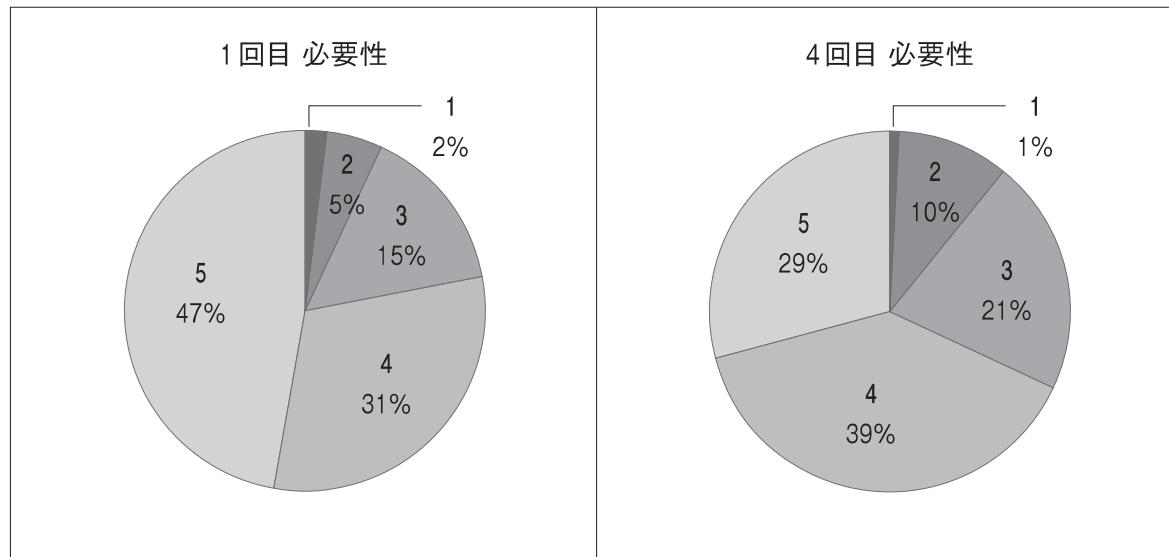
「意欲」の1回目と4回目の回答結果は図8の通りである。



■図8: 「外国語を話すことへの意欲」の1回目と4回目の回答結果

「2:できれば話したくない」の割合が7%増え、「4:できれば話したい」の割合が4%増え、「5:積極的に話したい」の割合が13%減っている。

「必要性」の1回目と4回目の回答結果は図9の通りである。

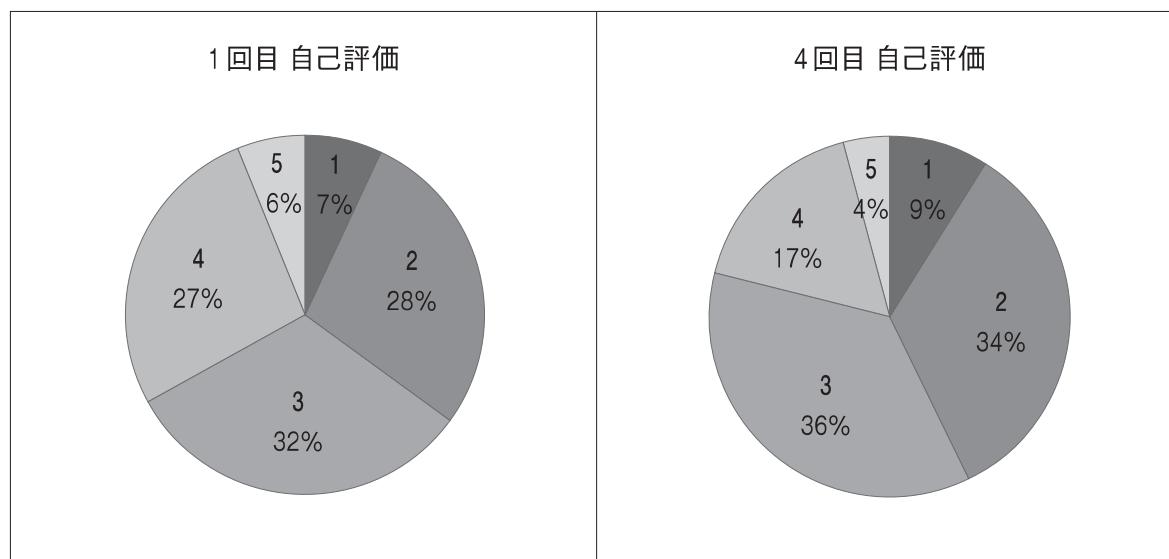


■図9:「外国语を身に付けることへの必要性」の1回目と4回目の回答結果

「2:あまり必要性を感じない」の割合が5%増え、「3:必要だがどうするかはわからない」の割合が6%増え、「4:必要なのでできれば身につけたい」の割合が8%増え、「5:必要なでは是非身につけた

い」の割合が18%減っている。

「自己評価」の1回目と4回目の回答結果は図10の通りである。

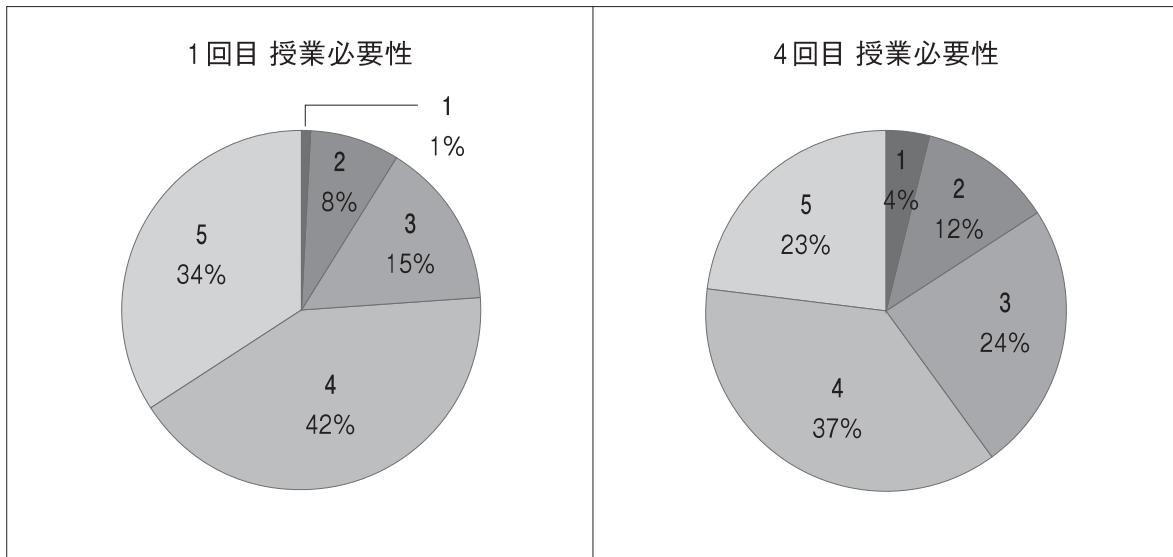


■図10:「今日の授業の自己評価」の1回目と4回目の回答結果

「2:思ったより話せなかった」の割合が6%増え、「3:どちらでもない」の割合が4%増え、「4:思ったよりも話すことができた」の割合が10%減っ

ている。

「授業必要性」の1回目と4回目の回答結果は図11の通りである。



■図11:「授業中に外国人と外国語で話す必要性」の1回目と4回目の回答結果

「2:あまり必要性を感じない」の割合が4%増え、「3:どちらでもない」の割合が9%増え、「4:どちらかといえば必要である」の割合が5%減り、「5:とても必要性を感じる」の割合が11%減った。

### 3.2.3 アンケートによる意識調査の考察

前項において2回のアンケートの回答結果を比較した。ここではその変化について考察したい。

2章で述べたように、4回目の授業は難易度が比較的高いうえに、活動をサポートする留学生が少なく、また授業の展開にも課題が多く見られる回であった。そのため、生徒の達成感は著しく低かったと思われ、1回目と4回目を比較すると、年間を通して意欲が全体的に大きく後退してしまったように見えてしまう。これは、前節図7の自己評価の推移をみて、4回目の数値が低いのをみるとからもうかがえる。すなわち、他の回に比べて留学生が少なかったという環境および授業の展開の仕方に課題があり、自己評価と並んで意欲も大きく低下してしまったことがうかがえる。

これは、授業の仕方次第で生徒の意識は大きく左右されるということを示しており、教師の責任の大きさを如実に示している。

アンケートを毎回取ることで、生徒の意識調査はまた違った結果が得られたと思われる。言い換えると、ここでは生徒の意識の変化を正しく捉えきれていなかったのではないか、と思われる。

しかし、毎回アンケートを取ることは肝心の授業時間が減ってしまう。生徒の意識調査の手法の改善が求められる。

## 3.3 自由記述

### 3.3.1 自由記述について

各回において、その日の授業の感想を自由記述形式にて書くことを求めた。ここでは、ループリックやアンケートの数字の分析とは異なった視点で、生徒の感想を分析してみたい。

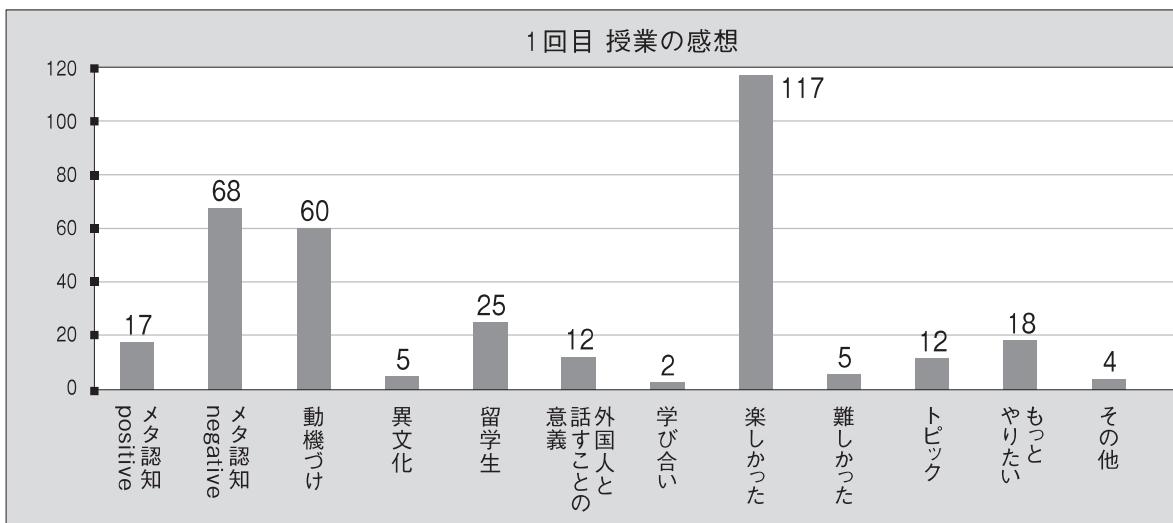
### 3.3.2 自由記述の分析

自由記述による感想の分析の方法はいくつか考えられるが、ここではアンケートやループリック同様、初回と最終回の変化に着目することにした。具体的には、1回目と5回目のアンケートに書かれていた「授業の感想」の自由記述の内容を分析するために、キーワードとして次頁の12項目を抽出し、それぞれ出現頻度を数えた。キーワードとその内容および例は表7の通りである。

■表7: 自由記述のキーワードによる分類

項目名	説明
メタ認知positive	自分が英語を使って何をすることができているかについての記述 (例)思ったよりも自分の英語が通じて驚いた。 相手の話の内容を理解することができた。
メタ認知negative	自分の英語力が不足していることに関する記述 (例)語彙力がなく上手く単語が出てこなかった。 言いたいことが英語にできず困った。 話すというのは、読む・聞くよりずっと難しいと感じた。
動機づけ	これからの英語学習への意欲 (例)もっと話せるように英語を勉強したいと思った。 もっといろいろなトピックについて会話できるようになりたい。
異文化	異文化理解に関する記述 (例)多文化について知ることができ、外国への興味が深まった。 大学生の留学生生活も少し知ることができて、勉強になった。
留学生	留学生に関する記述 (例)ネイティブではなく、なまりのあった英語でとても新鮮だった。 外国人の人はみんな気さくで接しやすかった。
外国人と話すことの意義	外国人と英語を使って話す機会に関する記述 (例)英語圏に住んでない人との英語交流の大切さが分かった。 外国人と話せると良いなど感じた。
学び合い	クラスメイトから学んだことについての記述 (例)同じグループの人のコミュニケーションでさすがだと思ったのは、簡単な文法や単語を駆使して話を続けていたことだ。
楽しかった	楽しかった、新鮮だったなどの感想 (例)めったにない機会なので楽しかった。 少人数で1人の留学生と話すことができ、とても有意義な時間だった。
難しかった	授業内容全般や英語を話すこと全般に関する感想 (例)実際に外国人と話すのは難しかった。 やはり英語は難しい。
トピック	トピックに関する記述 (例)名前について英語で説明することが難しかった。 日本人の名前を英訳すると面白いと思った。
もっとやりたい	授業時間や授業の機会をもっと増やして欲しいという記述 (例)もっとこのような機会があると良い。 時間が短かった。
その他	上記11項目以外の記述(授業の内容とは無関係な記述)

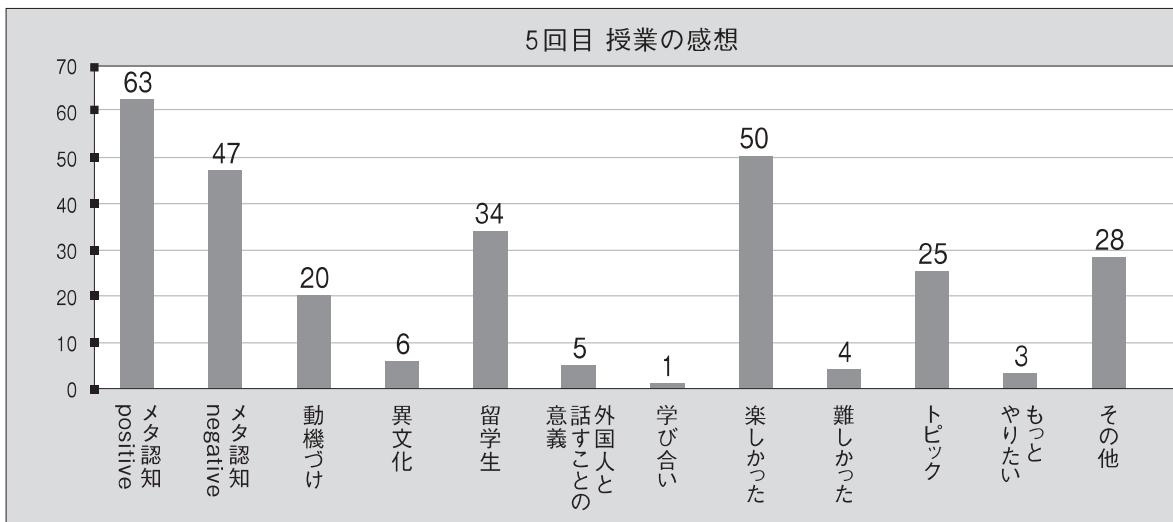
それぞれの出現頻度をまとめると、図12、図13 のようになる。



■図12: 1回目アンケートの「授業の感想(自由記述)」

1回目の自由記述アンケートでは、227の回答数を得た。一番出現頻度が高かったのは「楽しかった」である。英語を使って留学生とコミュニケーションをとる機会を楽しいと感じる生徒が多いことがわかる。また、この項目の中には「英語が通じて嬉しかった」という記述も含まれている。「もっとやりたい」の項目の記述内容に多く見られたのは、「こういう授業をもっとやってほしい」

「1時間では足りないのでもっと話す時間が欲しい」といった内容であった。「メタ認知negative」の記述をした生徒の多くが、「もっと英語ができるようになりたい」という「動機付け」に分類される記述もしていた。つまり、自身の英語力の不十分な点を認識しながらも、それを克服したいという動機付けを与えられている。



■図13: 5回目アンケートの「授業の感想(自由記述)」

5回目の自由記述アンケートでは、189の回答数を得た。「その他」の頻度が多いが、この中の多くは「少人数グループだったので、留学生とたくさん

話せて良かった」という内容であった。「メタ認知positive」の頻度が1回目に比べてかなり増えている。この中の多くは、「今までよりもたくさん話

せた」「今回は自分の言いたいことが言えた」「回を追うごとに少しづつ話せるようになってきているのを感じる」といった前向きな記述だった。「楽しかった」の頻度が1回目よりも減っている。

その他、キーワードとは別に、特徴的と思われるものをいくつかを以下に挙げる。

回数を重ねることの大切さについて述べた感想には次のようなものがあった。

●「昔から英語に自信がない上に、人見知りな性格だから、speakingは本当に苦手だったし、正直楽しくなかった。でも留学生授業を通して楽しさを理解することができた。」

●「授業のたびに話せるようになってきていることを実感している。今日は自分から自発的に意見を言うことがたくさんでき、楽しむことができた。」

●「最初は苦手意識が大きく、あまり積極的に話すことができなかっただが、回を重ねるごとにだんだんと自分から質問したり、臨機応変に対応したりできるようになって英語でのコミュニケーションの楽しさを学ぶことができたと思う。」

班員の人数に関する感想には次のようなものがあった。

●「今回は2人というピンチに追い込まれたことにより、吹っ切れていともより話すことができた。」

●「そんなに意義が感じられなかった。グループだと1人か2人がたくさん話しそれ以外はだんまりといった状況が生まれてしまっている。」5回目の「世界平和」というトピックについての感想には次のようなものがあった。

●「これまでお互いの国のことについて話していたが、今回1つの目標に向かって話し合ったので、有意義な時間を過ごせた。」

●「話がどんどん膨らんでいって楽しかった。キーワードを決めたから話しやすかった。」

●「国際平和について、留学生と話することで、自分の意見と色々な国の独特的なアイデア(もしかしたら自分の方が、世界的に見たらユニークなのかもしれないが)があって、とても興味深いトークセッションになったと思う。」

●「テーマが大きかったので少し難しかったですが、考え方の差が良く表れる討論でした。」

- 「話す内容が日本語でも難しく、大変だった。もうちょっと気楽な話題の方が話しやすかった。」

### 3.3.3 自由記述の考察

前項での自由記述の分析結果からどういうことが読み取れるか、議論したい。

5回目では、「その他」の項目の中の「少人数グループだったので、留学生とたくさん話せて良かった」については、前述の通りこの1回前に行なった4回目は留学生が十分に確保できず、生徒も留学生と会話する機会が乏しかった回であり、それと比較したコメントだと思われる。

1回目と5回目を比べると「楽しかった」の頻度が減っている。しかし、「メタ認知positive」の頻度が1回目に比べてかなり増えている。これは、雰囲気についての楽しさから、繰り返し英語を使用することで技術が上達したという実感に昇華したということではないか。英語を使ってコミュニケーションを取る機会を繰り返し与えることで、生徒は自身の成長を感じることができる、ということを示している。この留学生授業は単発では意味がないとは言わないまでも、複数回実施することで成長を実感する効果が現れてくることがうかがえる。

班員の人数は重要な要因である。この実践では留学生に対する日本人生徒が5人を超えると声が聞こえないとか、話す人が決まってくるなど、効果が薄れてくる。40人のクラスに留学生が10人来たときと5人来たときで同じプログラムであってはならず、人数に応じたプログラムの開発が必要であり、今後の課題である。

トピックについての感想は、話す内容の難易によって話しやすさが変わってくるということを示している。本実践では初回は自分の名前について説明するという比較的平易な活動から、最後は世界平和について考える活動へと徐々に難易度が上がっていく。初めはまず会話をする楽しさを優先させるべきであろう。高校生として、社会問題や理系的な知識など立派なことを話さなくてはいけないと焦って難しい話題を設定しまっては、話ができなくなってしまう。まずは会話をする態度の形成が先決である。

## 4

## 今後の展望と課題

本実践は、単に留学生を多く教室に入れればよいというものではない。留学生が複数教室内にいるという環境で、その効果を最大限に發揮するための授業のあり方やカリキュラムを考えることが重要である。留学生の人数により、適切な授業方法も変わってくる。それぞれの環境に応じた最適な授業方法を開発したい。

本実践では、自己評価や意識が格段に上がるというところを数値で示すことができなかった。しかし、自由記述の感想では手応えがあったと感じる生徒もかなりいた。スピーキングの効果測定は、本実践では自己評価にとどまっているが、小泉・印南・深澤(2017:63)では「質問する力」、「会話での対応力」、「即興で話す力」などをテストで測りたい能力の例として挙げている。これらが留学生授業を行った結果、上がっているかどうかを計測すれば、よりその効果を検証できるだろう。

留学生を授業に招くという事業は、今のところ謝金が必要であるが、高大連携の枠組みの中で学生に単位を認定するなどの制度が確立すれば、持続可能な取り組みとなる。実際、大学のある授業で高校生の授業に参加することで出席の代替になるかもしれないという話も上がってきている。今の時点ではとにかくこの授業を継続的に行い、その効果の認知度を広めさせ、究極的には普及させたいと考えている。

## 参考文献(\*は引用文献)

- \* 金谷憲(編著)・隅田朗彦・太田悦子・臼倉美里(著). (2013)『アルク選書シリーズ 高校英語教育を整理する！教育現場における22のギャップ』. 東京: アルク
- \* 小泉利恵・印南洋・深澤真(2017)「実例でわかる英語 テスト作成ガイド」東京: 大修館書店
- \* 光田怜太郎・小太刀知佐.(2018)「留学生授業の実践：授業での留学生とのディスカッションと言語学習」(『東京学芸大学附属高等学校研究紀要第 54 号』65-74, 2018年)
- \* 光田怜太郎・小太刀知佐.(2019)「留学生授業の展開：授業での留学生による学習支援」(『東京学芸大学附属高等学校研究紀要第 56 号』39-48, 2019年)
- \* 文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説外国語編英語編』[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/28/1407073\\_09\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/28/1407073_09_1_1.pdf)(2018年11月26日閲覧)

## 謝辞

本実践を行う機会を与えていただいた公益財団法人日本英語検定協会や選考委員の村木英治先生に心より御礼申し上げます。また、留学生の斡旋に協力をいたいた東京学芸大学国際課の皆さま、授業の実践にご理解ご協力をいたいた東京学芸大学附属高校英語科の先生方、膨大なデータ分析についてご指導ご協力をいただきました東京学芸大学臼倉美里先生ならびに研究室の皆さんに、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

## 注

- (1) JET プログラムとは「語学指導等を行う外国青年招致事業 (The Japan Exchange and Teaching Programme) の略で、外国青年を招致して地方自治体等で任用し、外国語教育の充実と地域の国際交流の推進を図る事業」である。<http://jetprogramme.org/ja/>
- (2) このため、大学入試改革として2020年度入試より民間の資格・検定試験を活用した「大学入試英語成績提供システム」が設けられる予定であり、いわゆる4技能入試が始まるとされている。
- (3) Web Site “SORA NEWS 24”の“10 weird and funny things Japanese people do” の記事を、分量と難易度を調整した。<https://soranews24.com/2014/02/06/10-weird-funny-and-awesome-things-japanese-people-do/>

a\_menu/education/micro\_detail/\_icsFiles/afieldfile/2019/03/28/1407073\_09\_1\_1.pdf(2018年11月26日閲覧)  
 \* 東京学芸大学附属高校(2017)「平成24年度指定スーパー サイエンスハイスクール研究開発実施報告書(第4年次)」  
 \* 東京学芸大学附属高校(2018)「平成24年度指定スーパー サイエンスハイスクール研究開発実施報告書(第5年次)」

C 調査部門・報告Ⅰ・英語教育関連の調査・アンケートの実施と分析

# 語彙知識の多面性に基づく語彙学習方略と 語彙力の関係性: スピーキング能力の観点から

研究者:米国／オレゴン大学大学院 在籍 江口 政貴（申請時:ハワイ大学マノア校 在籍）

《研究助言者:村木 英治》

## 概要

本研究は、個人差要因の1つである語彙学習方略使用傾向が第二言語の語彙力を予測するか調査した。具体的には、語彙力を知識と発話上の使用的2側面から定義した上で、(a)語彙使用を予測する知識側面は何か、並びに(b)それらの語彙知識を予測する学習方略は何かを検証した。日本人英語学習者(大学学部生)計55名を対象に、(a)質問紙を基に語彙学習方略、(b)計5つの語彙知識課題によって語彙知識の広さ・深さ・速さ、そして(c)漫画描写発話課題により多様性・洗練性・複数語ユニット(Multi-word unit)の洗練性の3つの概念に代表される語彙使用の豊かさを測定した。回帰分析の結果(1)語彙使用の豊かさの各測面は、それぞれ異なる語彙知識の測面の組み合わせで予測できること、(2)少なくとも2つの語彙知識の側面が特定の方略使用によって説明できることがわかった。本結果により、特定の知識側面が異なる語彙使用に関連する点で両者が多面的な概念であること、語彙学習方略がより強く関連する語彙知識側面があるという2点が示唆された。

## 1 はじめに

語彙知識は言語運用(4技能)を支える最も基礎的な構成概念の1つである。第二言語でのリーディング(Qian, 2002), リスニング(Stæhr, 2009), ライティング(Stæhr, 2008), そしてスピーキ

ング(de Jong, Steinel, Florijn, Schoonen, & Hulstijn, 2012; Koizumi & In' nami, 2013)の全てで語彙知識は中心的な役割を担っている。文章を満足に理解するには文脈中の約95-8%の語彙を知っている必要があり、その数は、話し言葉では、6-7000語、書き言葉では、8-9000語にものぼる(Nation, 2006)。学習者が覚えるべき語彙は無数に存在するため、語彙学習は長期的なプロセスである(Schmitt, 2008)。そのように非常に学習負荷の高い語彙学習においては、1)具体的な学習目標の設定と、2)その目標を効率よく達成するための方法の2点を調査することは教育的に意義が高い。本研究では、スピーキング技能(以後発話と呼ぶ)の観点から、その中でより豊かな語彙使用を達成するための語彙知識、そしてその語彙知識と関連する語彙学習方略使用傾向を調査することを目的とする。本研究は、語彙使用、語彙知識、語彙学習方略の3点の関係を調査するもので、今後に続く指導効果実証研究への橋渡しとなる。

## 2

## 研究の背景

### 2.1

### 語彙知識と言語スキル

語彙は多面的な概念であり、主に、「広さ」、「深さ」、「速さ」の3側面から構成される(Daller, Milton, & Treffers-Daller, 2007)。語彙の広さは、

学習者が所持する語彙の量的な側面で、最小限の語彙知識を持っているかどうか（通常、特定の単語を知っているかどうかを測る Yes/ No テストや定義選択問題など）で測定される。しかし、語彙学習は、量的な側面を超えて様々な知識側面を学ぶことも含む（Milton & Fitzpatrick, 2013）。これら語彙の質的側面は語彙の「深さ」として位置づけられ、大きく「形式」、「意味」、「使用」の3側面から捉えられる（Nation, 2013）。形式面はスペル・発音・品詞を含み、意味面では語彙の指示対象あるいは概念・連想語、そして使用面にはコロケーションや語法等が含まれる。語彙知識の「深さ」はその定義の測定方法が複数あるため、研究者は「深さ」のどの側面を議論するか明示する必要がある（Schmitt, 2014）。また、語彙を素早く引き出す力（「速さ」）は「広さ」や「深さ」と完全に比例しない可能性が考えられる為、言語運用との関連を語る上で、重要な構成概念とされる。語彙研究はこれら3つの語彙知識の下位概念がどのように言語運用と関連しているかを明らかにすることを1つの目標としている（Daller et al., 2007; Milton & Fitzpatrick, 2013）。

## 2.2 語彙学習と語彙学習方略の使用

上記で述べたように、語彙知識は多面的であり、その学習課程は非常に複雑である。その理由として、複数の側面が同時に発達するとは限らないことと、多くの知識側面が日々の言語学習・運用を通して、長期的に発達することの2点が指摘されている（Schmitt, 2008）。第二言語語彙学習研究では、適切なゴール設定と、そのゴールに向かう最適な学習方法が模索されてきた。特に、後者の学習方略の研究は、語彙学習にどのような過程・方法が含まれるか、また、語彙学習方略が学習効果にどのように影響するか調査している（Gu & Johnson, 1996; Zhang & Lu, 2015）。

Oxford (2017) は過去に提唱された33にのぼる学習方略の定義を調査し、学習方略を「学習者が (a) 言語学習を完遂し、(b) 言語使用を向上させ、(c) 長期的には熟達度を高める目的で、特定の文脈で（認知・情緒・社会的側面にまつわる）学習者自身を調整・統制するために、ある程度意識的に選ばれ使用される思考や行動」と定義している。

この分析で Oxford (2017) は多くの研究者が挙げる学習方略の特徴として、思考（認知）や行動にまつわる、目的志向である、意識的である、教えることができることなどに注目している。語彙学習の文脈では、学習方略は一部の例外があるものの（Mizumoto & Takeuchi, 2012; Tseng, Dörnyei, & Schmitt, 2006），認知的・メタ認知的な側面に焦点を当てることが多い（e.g., Fan, 2003; Ma, 2015; Zhang & Lu, 2015），本研究でもこの流れを踏襲する。

語彙学習方略の構成概念は、意図的な学習（Intentional learning）と偶発的な学習（Incidental learning）に代表される2つの語彙学習過程と密接に関わっている。意図的学習は、語彙を学ぶことが目的に行われる学習形態である。単語カードの使用や、概念図の使用（semantic mapping）など語彙学習が一義的である方略として挙げられる。一般的に、意図的学習は学習項目が明確であることや意識的な学習の効果から、形式や意味などの学習において効率の良い方法であると報告されている（Webb, 2007）。偶発的学習は、語彙を学ぶことが一義的ではない学習過程を指す。偶発的学習は単語を学ぶことが二次的であり、学習者自身が語彙学習を目的にしていない場合である。例えば、多読を行う際、学習者自身が語彙を学ぶことを目的としていなければ、その過程で起こった語彙学習は偶発的学習と位置づけられる。一般的に偶発的学習は、意図的な学習より効果が出るまでに時間がかかり、効果も一様でないと報告される（Chen & Truscott, 2010; Ender, 2016）。しかしながら、意図的学習と偶発的学習は補完的な関係にあり、更には学習の方法によってより効率よく学習される語彙の側面が異なることを重要視する研究者もいる（Schmitt, 2008）。

学習方略の研究では、意図的学習方略（単語帳、辞書使用、語彙のネットワーキングなど）のみならず、偶発的学習（リーディング、クラスでのディスカッションなど）の概念を含み、語彙学習過程の包括的な調査が試みられてきた。方法論としては質問紙調査による学習方略使用傾向の把握が一般的である（Gu & Johnson, 1996; Ma, 2015; Zhang & Lu, 2015）。

語彙学習方略と語彙知識について大きく以下

の2点が報告されている。1点目に、学習方略は認知的処理の深さで区別され、「深い」方略が高い水準の語彙知識と関連していることである(Gu & Johnson, 1996; Ma, 2015)。Ma(2015)は中国人英語学習者の語彙学習方略と語彙の「広さ」と「深さ」の関係性を調査した。「インタラクション内の学習」、「意味的グルーピング」、「例文やコロケーションなど追加の側面の学習」といった方略は、より効果量が大きく、処理の「深い」学習方略と位置づけられた。他にも、同義語を学ぶなどの方略は認知処理の深さが故に効果的であると報告されている(Gu & Johnson, 1996; Ma, 2015)。一方、「授業の教材で語彙学習を行う」、「繰り返し学習する」などは比較的語彙知識を予測する効果量が小さく、処理の浅い方略と位置づけられる。これらの方略の効果に関しては、他の先行研究において議論を呼んでいる(Fan, 2003; Gu & Johnson, 1996; Zhang & Lu, 2015)。

2点目に、異なる学習方略が別々の語彙知識側面を予測することが示唆されている。先行研究では、語彙形式に関わる方略と連想に関わる方略が、語彙の「広さ」では同程度の効果量であったのに対し、語彙の深さ(同義語、コロケーションの知識)の予測では、連想に関わる方略の効果量が大きくなっている(Zhang & Lu, 2015)。これは、語彙知識の「深さ」をより強く予測する方略が存在することを示し、教育的に興味深い。しかしながら、Zhangらの研究のような複数の語彙知識の側面に関連する学習方略を調査した研究は数少ない。加えて、彼らの研究でも語彙知識の測定では基本的な側面のみで、学習方略が語彙のネットワークの質や語彙処理の速さなどの関係にあるかは調査されていない。本研究の1つの目的は知識の多面性と語彙学習の複雑性を考え、より包括的に語彙学習方略と語彙知識の側面の関係性を明らかにすることである。

### 2.3 語彙知識と語彙使用

コミュニケーションスキルを議論する上では、語彙の知識のみならず語彙の使用を視野に入れ、知識の各側面がどのように使用に反映されるかを調査することがより適切なゴール設定をする

上で不可欠である。しかしながら、このような知識と運用能力の関連を調査した研究は数が限られている。本研究の2つ目の目的は、発話内の語彙使用という観点を加えて、語彙知識と学習方略の関係性を明らかにすることである。

これまでこのような研究がない理由は2つ挙げられる。1つ目に、語彙の知識と語彙の使用の相互の関連性を仮定することは自然であり、それを説明する枠組みが少ないと。2つ目に、語彙使用の測定には、使用するタスクや測定方法など様々な要因が複雑に関わるため容易でないことがある。

本研究では、1つ目の問題に対して、心理言語学に基づく発話生成モデルを参照し説明する(Kormos, 2006)。このモデルでは、言語使用(発話)を、概念化・言語化・調音の3つの過程で説明する。特に、語彙使用により深く関わる過程は、前者の2つである。概念化では、「何を」「どのように」伝えるかを決める。この段階では特定の語彙は選択されておらず、前言語的(preverbal)な概念である。準備された概念は次のステージで言語化されるが、ここでは概念に従って必要な語彙を引き出すこと、引き出した語彙を使って発話を組み立てる2つの過程に細分化される。語彙知識が発話の過程に大きく影響を与えるのは、語彙を引き出しそれを英語における自然な表現として組み立てるこの2つの過程である(Kormos, 2006; Segalowitz, 2010)。

このモデルを利用すると、語彙知識と発話内の語彙使用特徴を理論的に関連付けることが可能である。例えば、より幅広い語彙を所持することは、発話過程において、特定の概念がより多くの語彙を活性化させる可能性を示唆する。また、より多くのコロケーション(主語-動詞、動詞-目的語などの組み合わせ)を知っていることは、1つの単語で表現できる事物を超えた概念の組み合わせ(動作主・動作・目的語など)を発話中に効率的に言語化できる可能性を示唆する。

2点目に、発話内の語彙使用測定では、「語彙の豊かさ」を上位概念とする客観的な語彙指標を使用する(Kyle, Crossley, & Berger, 2017; Read, 2000)。「豊かさ」は以下の3つの下位概念によって測定される。「単語の多様性」は学習者がどの程度幅広い種類の語彙を使用しているかを表

す。一般的に熟達度の高い言語使用者はより多くの種類の語彙を使用できる(Treffers-Daller, Parslow, & Williams, 2016)。2つ目の「単語の洗練性」は学習者がどの程度難易度の高い語彙を使用しているかを表し、使用された語彙の大規模コーパスにおける出現頻度などで操作化される。例えば、"run" は Corpus Of Contemporary American(COCA; Davies, 2009) の話し言葉セクションにおいて63197回出現するが、"sprint" は326回で、後者がより難易度の高い語彙とされる。また近年では、語彙が示す意味・指示対象がどれほど具体的、抽象的であるかの度合いによっても操作化され、熟達度の高い言語使用者は総じてより頻度の低い語彙や抽象度の高い語彙を使用する傾向にある(Crossley & Skalicky, 2017)。3つ目の「複数語ユニットの洗練性」は、学習者がどの程度目標言語に近い定型表現やコロケーションを使用できるかを表し、近年の語彙測定

研究で注目されている構成概念である(Bestgen & Granger, 2014; Kyle et al., 2017)。熟達度の高い学習者は、目標言語においてより結びつきの強い複数語を使用することができる(Durrant & Schmitt, 2009; Pawley & Syder, 1983)。

### 3 本研究の内容

これまでの研究は語彙学習方略と語彙知識の「広さ」と「深さ」との関連を報告しているが以下の2点が調査されていない。1つ目は自動的な語彙処理を要するタスクで測られた語彙知識と学習方略の関係性である。2つ目には、語彙知識の各側面と語彙の豊かさの関係性である。本研究では、3者の関係性を以下のように概念化して調査する(図1)。



■図1: 本研究における学習方略・語彙知識・語彙使用の関係性

語彙学習方略は語彙知識の側面を予測し、そしてそれらの語彙知識が語彙の豊かさを予測すると考えられる。以下の2つの研究課題を調査する。

- 1) 語彙知識の広さ・深さ・速さは語彙使用の豊かさを予測するか。
- 2) 語彙学習方略は語彙知識を予測するか。

### 4 方法

#### 4.1 参加者

東京都内の大学1校から日本人の大学生56名(所属学部は様々)が本研究に応募し、55名が

全ての課題を完遂した。55名の内訳は、女性26名、男性29名で、平均年齢は20.17歳(標準偏差 = 1.59)であった。参加者はそれぞれ学内のプレイスメントテスト(n=39)、TOEIC(n=12)、TOEFL iBTまたはIELTS(n=4)の得点を報告した。参加者の熟達度の内訳の概要を表1に示す(これらの熟達度の指標は参加者の募集の目的で使用したため分析の対象ではない)。プレイスメントテストでは、学習者は初中級者(TOEIC換算で470-550)、中級者(TOEIC換算で550-730)、上級者(TOEIC換算で730以上)に分類され、TOEICまたはTOEFL/IELTSを報告した者は1名を除き、全員上級者であった。発話課題を要する研究デザインのため、参加者の熟達度を幅広く募りつつも、ある程度上級者を多く募集する必要があった。

■表1: 参加者の熟達度内訳

レベル(TOEIC換算)	プレイスメントテスト	TOEIC	TOEFL/IELTS	計
初中級(470–550)	6			6
中 級(550–730)	18	1		19
上 級(730–)	15	11	4	30

## 4.2 語彙学習方略測定

本研究では、語彙学習方略の中でも主に認知的側面(記憶法や注目する語彙側面)に焦点を当てた。具体的には、Ma(2015)の提案する語彙学習方略の質問紙を使用し、6件法にてその学習方略がどの程度当てはまるかを質問した。Ma(2015)は、中国人英語学習者を対象に、以下の4つの語彙学習過程に分けて質問した—(1)語彙学習の情報源(読書、メディア)、(2)意味へのアクセス(推測、辞書)、(3)語彙形と意味の一致、(4)語彙の使用である。本質問紙はさまざまな語彙学習の側面を調査できるため、本研究と相性が良い。質問紙は研究者によって日本語に翻訳され、応用言語学の修士課程と博士課程に在籍する日本人学生が逆翻訳を行い、必要な修正を行った。翻訳された質問紙項目は資料1を参照されたい。

また予備調査において、信頼性係数の低い構成概念が見つかった(例えば、Study Extended aspect [SE])。そこで、同じ構成概念を代表すると考えられる項目を追加し、本実験では全65問を質問した。

## 4.3 語彙知識測定

### 4.3.1 Productive Vocabulary Levels Test (以後PVLT)

学習者の発信語彙の「広さ」を測定するために、PVLTの内2000、3000、5000語レベルの問題を使用した(Laufer & Nation, 1999)。この語彙テストはそれぞれのレベルで18文の単文が提示され、それぞれの文で1語が空欄になっている。学習者は

空欄の先頭に与えられる文字列から当てはまる語彙を回答する(以下の例題参照)。通常は部分点を与えないが今回は語彙知識の中でも適切な意味の語彙を選択できるかに焦点を当てるため、先行研究に倣い文法活用(三单現のsや分詞の活用など)は採点の対象外とした(de Jong et al., 2012)。

(例題)

- I'm glad we had this opp\_\_\_\_\_ to talk.
- There are a doz\_\_\_\_\_ of eggs in the basket.

### 4.3.2 Updated Vocabulary Levels Test (以後UVLT)

学習者の受容語彙の「広さ」を測定するために使用した(Webb, Sasao, & Ballance, 2017)。PVLTが語彙形の産出を要するのに対し、このテストでは定義に適する語彙を選択する(表2)。1000~5000語の5つのレベルから構成される。1つのブロックに3問が与えられ、各レベル10個のブロックから成る(3問×10ブロック×5レベル=計150問)。1問につき1点を配点し、部分点はない(✓は正答を示す)。

### 4.3.3 Receptive Collocation Test (以後RCT)

コロケーションは語彙知識の深さを構成する一侧面である(Nation, 2013)。RCTは2つのパートで構成され、1つ目は90個の動詞-名詞コロケーション、2つ目は90個の形容詞-名詞の組み合わせの知識を測定する(表3; Nguyen & Webb, 2017)。参加者は次頁左端に提示された名詞と最も組み合わせの良い動詞(パート2)、形容詞(パート2)4つの選択肢の中から1つずつ選ぶ。本研究で

■表2: Updated Vocabulary Levels Testの例題

	game	island	mouth	movie	song	yard
land with water all around it		✓				
part of your body used for eating and talking			✓			
peice of music					✓	

はコロケーションを1つの構成概念と考えるため、 | 2パートの正答数を合算した合計得点を使用する。

■表3: Receptive Collocation Testの例題

1. money	<i>a. check</i>	<i>b. drop</i>	<i>c. make</i>	<i>d. miss</i>
2. college	<i>a. end</i>	<i>b. enter</i>	<i>c. pass</i>	<i>d. study</i>

#### 4.3.4 Primed Lexical Decision Task (以後 PLD)

学習者の語彙処理の速さと語彙ネットワークの深さの測定のために、プライム語彙判断課題(表4)を使用した。このタスクは140個の英単語と100個の非単語の計240個のターゲット群からなり、学習者はパソコンの画面に表示されるターゲット語が英語であるかどうかなるべく早く判断するように伝えられた。パソコンには毎回の反応速度と正答が記録された。また、毎回ターゲット語の提示の直前にプライム語が300ms間表示されて、このプライム語の反応速度への影響によって語彙のネットワークの密度を測定した

(表4参照)。プライム語にはターゲット語と(a)意味的関係のあるもの(vary-differ), (b)コロケーション的に関連のあるもの(surrounding-environment), (c)関係の無いもの(volcano-children)の3種類が含まれた。関係のあるプライム語(aまたはb)が提示された際には、(c)と比べて反応速度を早めると考えられる(これを促進効果という)(McDonough & Trofimovich, 2009)。この促進効果は、「プライムが関連する場合の平均反応速度 - 関連しない場合の平均反応速度」として操作化され、大きな促進効果は、語彙のネットワークの密接さを示すと考えられる(Elgort, 2011)。

■表4: プライム課題の全体の構成と具体例

ペアの種類	個数	全体の割合	具体例
(a) Semantically Related	20	8.30%	vary-differ, perception-vision
(b) Collocationally Related	20	8.30%	surrounding-environment
(c) Unrelated pairs	40	16.60%	volcano-children
(d) Unrelated pairs (Filler)	60	25%	
(e) Non-word pairs	100	41.16%	pull-varn

#### 4.3.5 Word Association Task (以後 WAT)

第二言語語彙測定では、語彙連想タスクを使用し学習者の発信語彙ネットワークを測定することが多い(Meara, 2009)。この課題では学習者は画面に表示される刺激語(Cue word)に対して、一番最初に頭に思い浮かんだ英語の語彙を回答するように指示を与えられた。引き出された語彙は学習者の語彙のネットワークを反映している(Fitzpatrick, 2012; Playfoot et al., 2016)。このタスクは全体で96語の刺激語から構成され、それぞれ7秒間の回答時間を与えられた。

本課題によって得られた回答は、刺激語-回答語ペアの意味的な結びつきとコロケーション

的な結びつきの強さをそれぞれコーパス言語学・自然言語処理の手法で操作化した(表5参照)。意味的な結びつきはWord2Vecという手法を用いて、Corpus Of Contemporary American (COCA) の news, magazine セクションに共起する単語のデータから、2語がどの程度似た意味を持つかを数値化した(WA lemma similarity)。2つ目には刺激語-回答語ペアのコロケーション的な結びつきを、Mutual Information (MI)という指標用いて算出した。MIは、特定のコロケーションの実際の共起頻度と予測頻度の割合を対数化したもので、2語の結びつきの強さを表す。計算には、COCA の news, magazine セクションを用いた。また、全ての回答は得点化の前にスペリングを修正し、レマ化を行った。

■表5: 連想タスクの回答例とスコア

Cue_response	Lemma Sim	MI	Cue_response	Lemma Sim	MI
disappear_vanish	0.850	3.841	discussion_opinion	0.335	0.492
strange_weird	0.783	5.882	brilliant_great	0.282	0.901
realize_recognize	0.610	0.481	feed_cat	0.254	4.389
whisper_shout	0.580	5.547	carry_baggage	0.249	7.128
modern_traditional	0.501	4.133	spread_infection	0.225	5.645
delicious_meal	0.478	7.080	matter_affair	0.191	0.769
attitude_positive	0.349	6.719	product_manager	0.065	3.715

## 4.4 語彙使用測定

### 4.4.1 漫画描写課題

今回の研究では、学習者の語彙使用を測定するために、スピーキングの内容をできるだけ統制する必要があった。そこで参加者には8コマからなる漫画のストーリーを描写する課題が与えられた(Suzuki, 2018)。

このストーリーでは、(1)一組の男女が休日に海に行くことを計画するが、(2)街中の交差点(分かれ道)で、女性が左を、男性が右に進むことを主張し意見の相違が生じる。(3)2人は合意の得られないまま、それぞれ選んだ方向に進むことにした。(4)女性は最終的に山に囲まれた湖水地域にたどり着き、(5)男性は目的地である海浜公園に到着する。(6)2人は元の交差点まで戻り再会し、(7)お互いに自分の進んだ方向が合っていたかどうかを確認する。ついに男性が進んだ右が正しい方向だとお互いが認識し、(8)それを確認した2人は元の関係を取り戻した。

実験を行うにあたって、実験参加者は2分間の準備時間を与えられた。描写の際にはそのストーリーを知らない人に伝えることを想定するように指示が与えられた。音声の録音は防音室の備えのある音声実験室にて行われた。

### 4.4.2 語彙の豊かさ指標

録音された音源は先行研究に従い、米国のスペリングを用い書き起こされた。また、繰り返し(repetition)、言い直し(false start)など非流暢性特徴(dysfluency)は測定の対象外のため先行研究に倣い削除した(Lambert & Nakamura, 2018)。

「語彙の豊かさ」は、「語彙の多様性(diversity)」

「語彙の洗練性(lexical sophistication)」「複数語ユニットの洗練性(Phrasal sophistication)」の3つを代表する客観的な指標を使用した。多様性を測定するために、Measure of Textual Lexical Diversity(MTLD)を使用した(McCarthy & Jarvis, 2010)。この指標はテキストのType/Token ratioが一定の数値(.720)に達するまでの平均語数として操作化され、学習者が語彙の繰り返しがなく発話できる長さとして解釈される。また、従来の指標と比べ、テキストの長さの影響を受けにくくことで信頼性が高く(Koizumi & In' nami, 2012)、熟達度を十分に分けることができる(Treffers-Daller et al., 2016)点で他の指標よりも優れている。MTLDはThe Tool for Automatic Analysis of Lexical Diversity(Kyle, 2018)を用いて分析された。

「語彙の洗練性」を評価するために、語彙が表す意味の具体度(Concreteness)を使用した(Brysbaert, Warriner, & Kuperman, 2014)。スピーキングの文脈においては、頻度の低い語彙が産出されにくい一方で、産出された語彙の抽象度を始めとした意味内容がより安定して熟達度と関連すると考えられる(Crossley, Salsbury, McNamara, & Jarvis, 2011; Crossley & Skalicky, 2017; Kyle & Crossley, 2015)。3つ目に「複数語ユニットの洗練性」は、n-gramと呼ばれる連続したn語の単語連鎖(例えば "I think"; "obvious ways"; "economic growth" のような2語連鎖)で測定される。先行研究では熟達度の高い学習者はより目標言語で結びつきの強い、あるいは、頻度の高いbigram(2語)やtrigram(3語)を使うと報告されている(Bestgen & Granger, 2014)。本研究では、これを基に、学習者の使用したbigramを構成する2語の結びつきを、先述

の Mutual Information (MI) で定量化した(定量化にあたっては Corpus Of Contemporary American (COCA; Davies, 2009) の Spoken セクションを利用した)。そして算出された bigram のスコアを基に「学習者が産出した bigram の MI スコアの合計 ÷ MI スコアが産出された bigram の総数」で操作化した。具体的語彙使用と Bigram の指標は The Tool for Automatic Analysis of Lexical Sophistication 2.8.1 (Kyle et al., 2017) を使用し分析した。

## 4.5 分析

先述の語彙学習方略、語彙知識、語彙の豊かさの関係性をモデル化するため、重回帰分析を行った。研究課題1では、語彙の豊かさを目的変数、語彙知識を説明変数とし、異なる知識側面がどのように語彙の豊かさの3指標を予測するか調査した。研究課題2では、研究課題1の重回帰分析で語彙の豊かさを予測した語彙知識を取り上げ、それらの知識を目的変数、語彙学習方略を説明変数として分析を実施した。

また、記述統計により、正規分布が担保されない変数や一部の上級者が外れ値として検出される変数が特定された。これら外れ値は、上級者であり研究に含める実質的意義があることから、統計分析から除くのではなく、それらの影響を最小限に抑えることのできるロバスト回帰分析という統計手法を採用した。ロバスト回帰分析では、外れ値の影響を最小限に抑えるために、従来の最小二乗法ではなく M-estimator という手法で、外れ値の全体への影響を抑え、パラメータ値の推定が行われる(Wilcox, 2012)。本研究では、R statistical package (R development Core Team, 2014) の MASS package に含まれる rlm() の関数を用いて回帰モデルを確立した。各々の変数は、それぞれ「個人の得点 - その変数の個人間平均」で変換し (grand mean centering)、回帰モデルの切片の値を全ての説明変数が平均上のときの値と解釈できるようにした。変数の選択は、all-subset 法に倣い可能な全ての組み合わせをモデル化し (Field, Miles, & Field, 2012)，その後 Bayesian Information Criterion (BIC) を使用してモデルを決定した。ここでは

MuMin package の dredge() 関数を使用した。BIC がより小さい数値を示すモデルを選択することで、最小限の変数で手元のデータを産み出す確率の最も高いモデルを選択することができる。今回は、BIC の低い3, 4つのモデルを比較し、最適なモデルを決定した。その後、パラメータの数値をブートストラップ法にて再推定し(推定回数 = 2000)，その95%信頼区間を示した。

# 5 結果

## 5.1 研究課題1

### 5.1.1 予備結果

本研究の1つ目の目的は語彙使用の豊かさ3指標を、それぞれ最も予測する語彙知識を調査することであった。表6に、課題1で使用する変数の記述統計値を示す。先述の通り、2つの変数 Collocation Priming と WA Mutual Information が Skewness と Kurtosis ともに高い数値を示しており正規分布は担保されていない(変数間の相関関係は資料2を参照されたい)。

### 5.1.2 語彙の多様性 (MTLD)

語彙知識の変数を使用して語彙の多様性 (MTLD) を予測した(表7)。PVLT と Collocation Priming の組み合わせが最も当てはまりの良いモデルであった(BIC = 317.9)。2つの変数で MTLD の 24.04% を説明した。2つの変数が平均上にあるとき、MTLD は 25.19 であった。PVLT が 1SD 向上すると MTLD は .409SD 向上し、Collocation priming の 1SD の上昇で MTLD が .256SD 向上する。語彙知識の広さとネットワークの密度(コロケーション)の向上がより多様な語彙使用と関連していることが示された。

■表6: 語彙知識と使用測定の記述統計量

変数	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>median</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>skew</i>	<i>kurtosis</i>
<b>語彙知識</b>							
Updated Vocabulary Levels Test	129.64	12.11	131	99	148	-0.43	-0.55
Productive Vocabulary Levels Test	24.31	6.42	26	12	38	-0.18	-0.76
Receptive Collocation Test	111.76	10.87	112	89	134	-0.04	-0.46
Lexical Decision Time	754.72	131.52	746.88	532.95	1107.82	0.43	-0.62
Semantic Priming	11.82	50.36	14.86	-102.53	135.57	-0.05	-0.22
Collocation Priming	69.07	49.6	61.25	-39.21	254.12	1.46	3.56
<b>語彙連想</b>							
WA Mutual Information	3.91	0.87	3.73	2.61	7.94	2.59	8.42
WA lemma similarity	0.26	0.05	0.27	0.14	0.35	-0.55	-0.29
<b>語彙使用</b>							
MTLD	25.26	4.36	25.04	17.39	34.78	0.23	-0.88
Concreteness	3.35	0.18	3.36	2.94	3.72	-0.1	-0.43
Bigram MI	1.23	0.18	1.26	0.74	1.56	-0.51	0.14

■表7: MTLDを予測する回帰モデル

Predictor	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>B</i>	95% CI		$\beta$	Tolerance
			lower	upper		
Intercept		25.192	24.19	26.52		
PVLT(gm)	0.17	0.277	0.107	0.45	0.409	0.99
Priming col(gm)	0.07	0.023	0.0009	0.04	0.256	0.99

注.gmはgrand mean centeredの略。

### 5.1.3 語彙の洗練性(Concreteness)

2つ目に語彙知識の変数を使用して語彙の洗練さ(Concreteness)を予測した(表8)。Semantic PrimingとPVLTの組み合わせが最も当たはまりがよく(BIC = -28.6), 2つの変数でconcretenessの15.31%を予測した。2つの変数が平均時のconcretenessの予測値は3.3であり, Semantic Primingが1SD上昇すると, concretenessは.383SD上昇する。対して, PVLTが向上することでconcretenessは.324

SD分だけ下降する。つまり, 意味的なネットワーク(semantic priming)を持つことはより具体的な語彙使用に, PVLTで示される語彙の広さはより抽象的な語彙使用を予測した。

### 5.1.4 複数語ユニットの洗練性(Bigram MI)

同様にして, Bigram MIで測定されるフレーズの洗練さを予測した(表9)。回帰分析の結果, Receptive Collocation Testが最もデータへの当たはまりがよく(BIC = -35.6), 目的変数の約

■表8: Concretenessを予測する回帰モデル

Predictor	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>B</i>	95% CI		$\beta$	Tolerance
			lower	upper		
Intercept		3.357	3.307	3.395		
Priming Semantic(gm)	0.083	0.001	0.0004	0.002	0.383	0.954
PVLT_LDS(gm)	0.07	-0.009	-0.016	-0.001	-0.324	0.954

注.gmはgrand mean centeredの略。

19% のばらつきを説明した。平均的なコロケーションの知識を持つ参加者は、平均で Bigram MIにおいて 1.056 を得点した。この知識が 1SD 向上すると Bigram MI の数値は .34SD ほど向上する。

従って、コロケーションの知識がコロケーションの使用に関連していることが示された。

■表9: Bigram MIを予測する回帰モデル

Predictor	$R^2$	B	95% CI		$\beta$	Tolerance
			lower	upper		
Intercept		1.056	1.01	1.087		
Receptive Collocation Test(gm)	0.19	0.005	0.002	0.009	0.34	1

注. gm は grand mean centered の略。

## 5.2 研究課題2

本研究の2つ目の目的は、課題1で語彙の豊かさを予測した語彙知識の側面が、どのような語彙学習方略で説明されるかを調査することであった。従ってここでは、PVLT, Priming Collocation, Priming Semantic, RCT の4つについて検討する。

### 5.2.1 予備結果

Ma (2015) の質問紙を基に調査した語彙学習方略の記述統計量を表10に示す。前述の通り予備調査の段階で信頼性の低いカテゴリに関しては追加の質問を作成し、元の構成概念を補強した。本調査では、既知の問題に加え新たなカテゴリの信頼性に問題が生じ、全体の21カテゴリの内、9つの信頼性が .6 を下回った。そのため、これらのカテゴリは以後の分析から除外した。多くの学習者の学習方略に当てはまっていた5項目は、上から Recording the word, Guessing with contextual clues, Syntagmatic Networking, Imagery, Paradigmatic Networking であった。また、同義語・反意語に代表される、Paradigmatic Networking を行う学生は多かったが、トピック・シチュエーション毎に語彙を覚える Semantic Grouping を行う学生は全体的に少なかった。

### 5.2.2 語彙知識の予測

#### 5.2.2.1 語彙の広さ (PVLT)

Reading と Semantic grouping の組み合わせが語彙の広さを説明する最も当たる良い

モデルであった (BIC = 336 表11)。2つの変数で目的変数のばらつきの 16.37% を説明した。2つの説明変数において平均的な学習者の PVLT のスコアは 24.40 点であった。学習者の Reading が 1SD 向上すると PVLT は .322SD 向上し、Semantic grouping の 1SD の上昇が目的変数の .318SD 下降に貢献する。従って、リーディングを通しての新出語彙の遭遇と語彙の広さは正の関係にあり、Semantic grouping は負の関係にある。

#### 5.2.2.2 コロケーションネットワークの密度 (Collocation Priming)

Paradigmatic Networking (同義語や反意語の学習) がコロケーションネットワークの密度を説明する最も当たる良いモデルであった (BIC = 593; 表12)。参加者の中でも Paradigmatic Networking の使用が平均的な学習者は、Collocation priming が 63.123ms 程度で、この学習方略が 1SD 上昇すると、目的変数は .198SD 向上する。従って、Paradigmatic Networking を行う参加者はよりプライム促進効果の起きやすいネットワークを持つと考えられる。

#### 5.2.2.3 意味的ネットワークの密度 (Semantic Priming)

いずれの語彙学習方略も意味的ネットワークの密度を予測しなかった。

#### 5.2.2.4 コロケーションの知識 (RCT)

いずれの語彙学習方略もコロケーションの知識を予測しなかった。

■表10: 語彙学習方略質問紙の記述統計量

カテゴリ	<i>M</i>	<i>SD</i>	信頼性係数	95% CI
(SR) Recording the word(3)	5.1	0.841	.719	.405 - .772
(MG1) Guessing with contextual clues(3)	4.72	1.06	.833	.757 - .91
Syntagmatic Networking *	4.45	0.965	.618	.442 - .794
(MeI) Imagery(3)	4.36	1.21	.722	.593 - .851
Paradigmatic Networking *	4.25	1.1	.846	.78 - .913
(MG2) Guessing with linguistic clues(3)	4.22	1.15	.660	.505 - .815
(MeA) Structure analysis(3)	3.89	1.39	.830	.752 - .908
(DS) Social interaction(3)	3.7	1.28	.763	.654 - .871
(DM) Media(3)	3.69	1.52	.789	.69 - .887
(UA) Active use(4)	3.36	1.13	.741	.628 - .854
(DR) Reading(2 items)	2.95	1.58	.785	.672 - .899
(MeG) Semantic grouping(2)	2.74	1.42	.692	.53 - .854
以下削除項目				
(UT) Testing(4)	2.77	1.03	.598	.425 - .771
(URL) Reading & listening(2)	3.25	1.22	.580	.359 - .802
(DO) Classroom learning(3)	4.1	1.13	.565	.366 - .765
(MD) Using the dictionary(4)	5.01	0.745	.514	.304 - .723
(MeT) Tactile(3)	2.27	1	.426	.2 - .653
(MeC) Contextual retrieval(3)	3.24	0.979	.422	.153 - .691
(MeSou) Auditory(3)	3.17	0.886	.312	-.001 - .626
(MeR) Repetition(3)	3.9	0.974	.258	-.084 - .601
(SB) Studying the basic aspects(4)	2.74	1.39	.201	.59 - .848

注) \* は Ma(2015)に報告される因子とは異なり、本実験にて追加されたカテゴリを示す。

■表11: PVLTを予測する回帰モデル

Predictor	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>B</i>	95% CI		$\beta$	Tolerance
			lower	upper		
Intercept		24.409	22.607	25.893		
Reading(gm)	0.097	1.31	0.17	2.33	0.322	0.979
Semantic Grouping(gm)	0.066	-1.44	-2.71	-0.269	-0.318	0.979

注. gmはgrand mean centeredの略。

■表12: Collocation Primingを予測する回帰モデル

Predictor	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>B</i>	95% CI		$\beta$	Tolerance
			lower	upper		
Intercept		63.123	59.013	74.967		
Paradigmatic Networking(gm)	0.047	8.935	-1.508	17.815	0.198	1

注. gmはgrand mean centeredの略。

## 6 考察

スピーキング能力における語彙知識の役割が重要視されて久しいが(de Jong et al., 2012; Koizumi & In'ami, 2012), 多面的に定義・測定された語彙知識と実際の語彙使用の関係性を調査した研究は限られる。また, 語彙学習方略の研究の多くは「語彙の広さ」を語彙知識として定義するが, その他の語彙知識(特にネットワークの知識や語彙処理の速さ)との関連は不明瞭のままであった。本研究は, (1) スピーキングタスクでの語彙使用をどのような語彙知識が予測するか, (2) それぞれの語彙知識と関連する語彙学習方略は何か, の2つの課題を調査した。

### 6.1 課題 1

本研究では, 語彙の豊かさを代表する3つの指標 (diversity, lexical sophistication, phrasal sophistication) を利用し, 学習者の語彙知識の各側面の貢献を示した。重回帰分析の結果, 漫画描写での語彙使用に直結する語彙知識の側面が明らかになった。

語彙の多様性は, 学習者の語彙の広さとコロケーションネットワークの密度の2つの語彙知識で予測された。この結果は以下のように解釈できる。1つ目には, 語彙知識の広さと熟達度に高い相関が報告されていることから, 熟達度が語彙の広さと語彙使用の多様さを媒介している可能性がある。2つ目に, 発話生成モデルを基に考えると, 語彙の広さは, 心的辞書の中のレマの数が多い, つまり, 準備された概念を言語化する語彙の数が多いことを示す。このレマの多さがより多様な語彙を使用して, 漫画を描写する力を予測することはモデルを基に説明可能であり, 語彙の広さが発話中の語彙使用の選択肢を広げると解釈できる。

続いて, プライム課題で測定されたネットワークの指標が示すのは, 学習者の心的辞書の特定の語彙が選択された時, それが別の語彙の想起にどの程度広がるかである。つまり, プライム効果の大きさは関連する語彙の想起がより強く起こること

を示す。発話では, 特定の概念によって想起された語彙が, 関連する他の語彙の想起を促し, 次の概念の語彙想起を促進する可能性を示唆する。さらに, ここではコロケーションネットワークが語彙の多様性に影響することは注目に値する。コロケーションのネットワーク関係は, 同義語・反意語などの意味的なそれと違い, 単一の語彙で表現ができる概念を超えて, 主題役割(主語-動詞, 動詞-目的語)や修飾関係(形容詞-名詞)のような, 統語的なつながりを示す。このことからしても, コロケーションネットワークを所持することで, 発話中に次の概念単位の語彙選択がより促されるといえよう。

### 6.2 課題2

課題2では学習者の語彙学習方略がどのように語彙の知識に関連しているかを調査した。課題1で語彙使用との関係が明らかになった4つの語彙知識の内, 語彙の広さとコロケーションネットワークの密度の2つが学習方略と関連していることがわかった。

本研究では, 語彙の学習源として, リーディングから新しい語彙を発見する傾向にある学習者は, 語彙の幅広さが高い傾向にあった。この関係は, 語彙学習方略の文脈でもより一般的な語彙学習の先行研究でも, リーディングをより多く行うことが高水準の語彙知識につながることはしばしば報告される(Gu & Johnson, 1996)。対象的に, 語彙の幅広さが高い学習者は, 意味毎のかたまりに分類して語彙を覚えることを控えていることもわかった。語彙学習方法とその成果を調査した先行研究では, しばしばcross-associationが起りやすいテーマ毎の分類などは学習を阻害すると考えられている(Tinkham, 1993; Waring, 1997)。さらに, 最近の実証研究では, テーマ毎に語彙を学習したグループはそうでないグループと比較し, (a) 覚えた単語の総量は同等であるが, (b) 不正解の語彙に関しては, それらを同テーマ内の単語と混同して覚える確率が高いことが報告されている(Nakata & Suzuki, 2018)。この結果を基に本研究の結果を考察すると, より高い水準の語彙知識を持っている学習者は cross-associationの起りやす

い語彙方略を控えているのではないかという可能性が示唆される。テーマ別の語彙学習のどの要素が学習者好みに影響しているのかは本研究のデザインでは明らかにすることはできない。今後は各学習方略に対して学習者がどのような理解を示し、その理解が教室での語彙学習指導・学習教材(単語帳)・彼らの受けるテスト形式などからどのように影響を受けているか調査することも大切な課題といえよう(Fan, 2003)。

第二言語語彙研究では、語彙は多面的な概念とされ、意味と形式の一致を覚える以上に、追加の語彙側面(コロケーション、連想などに代表される「深さ」)を意図的・偶発的な学習の両方を通して学ぶことを語彙学習と定義している(Schmitt, 2008)。語彙学習方略の研究も、最近では「深さ」の側面に焦点をあて「方略」の関係性を調査している(Zhang & Lu, 2015)。

本研究では、学習者のコロケーションのプライム効果は学習者のネットワーク学習方略によって説明することができたが、コロケーションの知識はどの学習方略とも関連が低いことが示された。まず注目すべきなのは、コロケーションのプライム効果とコロケーションテスト(RCT)の相関が低いことである( $r = .30$ )。従って、これら2つの課題はともにコロケーション知識を測定している可能性がある。この見方は両者が課題1において別々の語彙使用の側面を予測したことからも支持できる。プライム効果が起こるには、プライム語の提示からターゲット後の提示までに、想起が拡散する必要がある。つまり、プライム効果はより自動化された知識を反映し、コロケーションテスト(RCT)は自動化された語彙の処理は測定範囲ではないと言える。

従って、課題2の結果が示すことは、ネットワーク方略を使用した学習者がより自動化された知識を有する可能性である。より無意識に近い自動化された知識が学習方略との結びつきを示すことは、矛盾するように見える。しかし、学習方略によって語彙学習の効率化が起こったと仮定すると、その語彙学習の成果によってより自動化された語彙知識が身についていると理由付けすることができ、語彙知識の深さと学習方略の関連を示した先行研究とも一致する(Zhang & Lu,

2015)。しかしながら異なる解釈も可能である。それはプライム効果とネットワーク学習が「熟達度」によって媒介されている可能性である。両者は因果関係で説明されるより、熟達度が高い学習者の傾向として、共起することも考えられる。今後はこれらの関係性を更に明らかにできる研究デザインが求められる。

## 7

## 今後の課題と結論

本研究は、語彙学習方略を語彙知識と語彙使用の関連から調査した初めての研究であるが、今後の研究への課題が大きく2点挙げられる。1つ目に、今回使用した語彙学習方略の質問紙において、多くのカテゴリについて信頼性が低かったことが挙げられる。この結果は、1つにはMa (2015)の質問紙が検証された中国人学習者と日本人学習者の語彙学習方略の使用傾向の違いに起因する可能性がある。語彙学習方略は、これまでの学習経験、学習の目的などあらゆる文脈的な要素によって学習者が選ぶものである(Oxford, 2017)。今回、予備調査にて最低限の信頼性が得られることを確認し、また低い因子については質問項目を追加して対処をした。しかし、今後日本人学習者の語彙学習方略使用傾向を捉るために探索的因子分析などの手法によって妥当性の再検証が求められる。2つ目には、様々な側面からの語彙知識と使用の測定に伴う実験の規模である。今後は、語彙知識と使用の関連をより大規模に調査する必要がある。その際には、今回調査した観測変数間の関係だけではなく、「知識」と「使用」の潜在的な関係を調査することが今後の課題である。

本研究では、語彙知識と語彙使用を多面的な構成概念と捉え、(1)どの「知識」が使用における豊かさ(多様性・語彙の洗練性・複数語ユニットの洗練性)を予測するか、そして(2)どのような学習方略が「知識」の各側面を予測するか、を調査した。重回帰分析の結果、発話における語彙の多様性には語彙知識の広さとネットワークの効率性、語彙使用の洗練性は意味的なネットワークの効率性、そしてフレーズの洗練さはコロケー

ションの知識によってそれぞれ予測された。また学習方略は、その関係性は決して強くはないが、それでも語彙知識の重要な側面を予測していることが示された。その中には、これまでの学習方略研究の知見を確認するものや、これまで調査されていない知識側面と方略の関係性を示唆するものも含まれた。本研究で確認された関係を基に、指導効果研究により、学習者の語彙学習のゴール、学習方略とその結果として、語彙知識と使用の発達を引き続き研究することが今後の課題といえよう。

## 8 教育的示唆

語彙習得研究では、語彙学習は「形式と意味の一致」だけでなく、別のあらゆる側面を総合的に発達させていく過程であることが提唱されて久しい。本研究の課題1は、語彙知識が実際に多面的な概念であること、また異なる知識側面が発話における語彙使用の豊かさの異なる側面に寄与していることを確認した。より豊かな語彙使用には、自動化した語彙のネットワーク(コロケーション・言い換えなど)の知識が貢献していた。1つ1つの語彙の形式と意味の一致(訳語の暗記)だけではなく、同義語やコロケーションなど語彙間のネットワークを醸成することは、発話内の効率的な語彙選択に貢献するといえる(Kormos, 2006)。

また、語彙の学習方略がこれらの知識の一部を説明することも確認した(Gu & Johnson, 1996; Ma, 2015)。語彙学習は意図的・偶発的学習の両者のサイクルによって長期間かけて習得される(Schmitt, 2008)。従って、語彙指導にあたっては、形式と意味の一致を提示しながらも、既に知っている語彙の知識を更に深めて行く必要がある。本結果は、語彙のネットワークに注目する学習方略が語彙使用につながる知識と関連することを示した。これにはセマンティックマッピング・グラフィックオーガナイザーなどを活用して語彙のネットワークを醸成する活動などが有効かもしれない。加えて、学習方略による語彙知識の予測は少程度であることも示唆された。学習方略

は依然として大切である一方、意図的に学んだ語彙を実際の言語活動(リーディングやインタラクション)を通して使用していくことで知識を深め、定着を図ることも重要である(Schmitt, 2008)。最後に、本研究で示したように、語彙知識を多面的な概念として捉え、発話内での語彙使用には様々な知識の側面が関わると再認識することは学習のゴール設定と学習方法の立案において重要である。この点に関して、今後の実証効果研究や教師認知の研究などで、教師や学習者の語彙に対する概念の理解がどのように指導に結びつき成果として現れるかなどの追加調査がなされるべきである。

### 謝辞

まず本研究を遂行し発表する機会を与えてくださいました公益財団法人 日本英語検定協会と関係者の皆様、ならびに選考委員の先生方に、この場を借りて厚く御礼申し上げます。助言者の村木英治先生には、本調査の実施にあたりご指導ならびに激励を頂きまして、心より感謝申し上げます。そして、早稲田大学の原田哲男先生には、本研究のみならず筆者が研究者を志してから過去4年間、変わらず温かく親身にご指導を頂き、御礼の申し上げようもございません。神奈川大学の鈴木祐一先生には、語彙プライム課題の作成において貴重なご指導を賜りました。この場を借りて厚く御礼申し上げます。また、ランカスター大学博士課程在籍の鈴木駿吾さん、早稲田大学教育学研究科修士課程在籍の杉田歌織さんの協力なしには、本研究は完遂できませんでした。ハワイ大学マノア校修士課程在籍の西澤倫さんには本稿に対して貴重なコメントをいただきました。この場を借りて3名の方に深謝申し上げます。最後になりましたが、本研究にご参加いただいた学生の皆様に感謝を申し上げます。なお、本報告書における不備、遗漏は全て筆者自身にその責があることを申し添えます。

## 参考文献 (\*は引用文献) .....

- \* Bestgen, Y., & Granger, S. (2014). Quantifying the development of phraseological competence in L2 English writing: An automated approach. *Journal of Second Language Writing*, 26, 28–41. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.004>
- \* Brysbaert, M., Warriner, A. B., & Kuperman, V. (2014). Concreteness ratings for 40 thousand generally known English word lemmas. *Behavior Research Methods*, 46(3), 904–911. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0403-5>
- \* Chen, C., & Truscott, J. (2010). The effects of repetition and L1 lexicalization on incidental vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 31(5), 693–713. <https://doi.org/10.1093/applin/amq031>
- \* Crossley, S. A., Salsbury, T., McNamara, Danielle. S., & Jarvis, S. (2011). Predicting lexical proficiency in language learner texts using computational indices. *Language Testing*, 28(4), 561–580. <https://doi.org/10.1177/0265532210378031>
- \* Crossley, S. A., & Skalicky, S. (2017). Examining lexical development in second language learners: An approximate replication of Salsbury, Crossley & McNamara (2011). *Language Teaching*, 1–21. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000362>
- \* Daller, H., Milton, J., & Treffers-Daller, J. (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.02.008>
- \* Davies, M. (2009). The 385+ million word Corpus of Contemporary American English (1990–2008+): Design, architecture, and linguistic insights. *International Journal of Corpus Linguistics*, 14(2), 159–190. <https://doi.org/10.1075/ijcl.14.2.02dav>
- \* de Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A. F., Schoonen, R., & Hulstijn, J. H. (2012). Facets of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(1), 5–34. <https://doi.org/10.1017/S0272263111000489>
- \* Durrant, P., & Schmitt, N. (2009). To what extent do native and non-native writers make use of collocations? *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(2). <https://doi.org/10.1515/iral.2009.007>
- \* Elgort, I. (2011). Deliberate learning and vocabulary acquisition in a second language: Deliberate learning and vocabulary acquisition in an L2. *Language Learning*, 61(2), 367–413. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00613.x>
- \* Ender, A. (2016). Implicit and explicit cognitive processes in incidental vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 37(4), 536–560. <https://doi.org/10.1093/applin/amu051>
- \* Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222–241. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00187>
- \* Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. London: Sage publications.
- \* Fitzpatrick, T. (2012). Word Associations. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1283>
- \* Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x>
- \* Koizumi, R., & In' nami, Y. (2013). Vocabulary knowledge and speaking proficiency among second language learners from novice to intermediate levels. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 900–913. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.5.900-913>
- \* Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- \* Kyle, K. (2018). The tool for automatic analysis of lexical diversity (TAaled) (Version 1.3.1). Retrieved from <https://www.linguisticanalysis-tools.org/taaled.html>
- \* Kyle, K., & Crossley, S. A. (2015). Automatically assessing lexical sophistication: Indices, tools, findings, and application. *TESOL Quarterly*, 49(4), 757–786. <https://doi.org/10.1002/tesq.194>
- \* Kyle, K., Crossley, S. A., & Berger, C. (2017). The tool for the automatic analysis of lexical sophistication (TAales): Version 2.0. *Behavior Research Methods*, 50(3), 1030–1046. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0924-4>
- \* Lambert, C., & Nakamura, S. (2018). Proficiency-related variation in syntactic complexity: A study of English L1 and L2 oral descriptive discourse. *International Journal of Applied Linguistics*, (May 2017), 1–17. <https://doi.org/10.1111/ijal.12224>
- \* Laufer, B., & Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1), 33–51.
- \* Ma, Q. (2015). A process-focused learning model for L2 vocabulary acquisition: Construction, implementation and validation. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 166(1), 127–162. <https://doi.org/10.1075/itl.166.1.04ang>
- \* McCarthy, P. M., & Jarvis, S. (2010). MTLD, vocD-D, and HD-D: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods*, 42(2), 381–92. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.2.381>
- \* McDonough, K., & Trofimovich, P. (2009). *Using priming methods in second language research*. New York: Routledge.
- \* Meara, P. (2009). *Connected words*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- \* Milton, J., & Fitzpatrick, T. (2013). *Dimensions of vocabulary knowledge*. Macmillan International Higher Education.
- \* Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2012). Adaptation and validation of self-regulating capacity in vocabulary learning scale. *Applied Linguistics*, 33(1), 83–91. <https://doi.org/10.1093/applin/amr044>
- \* Nakata, T., & Suzuki, Y. (2018). Effects of massing and spacing on the learning of semantically related and unrelated words. *Studies in Second Language Acquisition*, 1–25. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000219>

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \* Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>
- \* Nation, P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Nguyen, T. M. H., & Webb, S. (2017). Examining second language receptive knowledge of collocation and factors that affect learning. *Language Teaching Research*, 21(3), 298–320. <https://doi.org/10.1177/1362168816639619>
- \* Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context* (Second edition). New York London: Routledge.
- \* Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191–226). New York: Longman.
- \* Playfoot, D., Balint, T., Pandya, V., Parkes, A., Peters, M., & Richards, S. (2016). Are word association responses really the first words that come to mind? *Applied Linguistics*, 418, 1–19. <https://doi.org/10.1093/applin/amw015>
- \* Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513–536. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00193>
- \* R development Core Team. (2014). *R: A language and environment for statistical computing*. Retrieved from <http://www.r-project.org/>
- \* Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- \* Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913–951. <https://doi.org/10.1111/lang.12077>
- \* Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.
- \* Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36(2), 139–152. <https://doi.org/10.1080/09571730802389975>
- \* Stæhr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(04), 577. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990039>
- \* Suzuki, S. (2018). *Foreign and second language learner corpus: Task-based spontaneous speech for Japanese learners of English*. Unpublished corpus of second language speech. (04), 577. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990039>
- \* Tinkham, T. (1993). The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. *System*, 21(3), 371–380.
- \* Treffers-Daller, J., Parslow, P., & Williams, S. (2016). Back to basics: How measures of lexical diversity can help discriminate between CEFR levels. *Applied Linguistics*, 39(3), 302–327. <https://doi.org/10.1093/applin/amw009>
- \* Tseng, W.-T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78–102. <https://doi.org/10.1093/applin/ami046>
- \* Waring, R. (1997). The negative effects of learning words in semantic sets: A replication. *System*, 25(2), 261–274.
- \* Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46–65. <https://doi.org/10.1093/applin/aml048>
- \* Webb, S., Sasao, Y., & Ballance, O. (2017). The updated vocabulary levels test: Developing and validating two new forms of the VLT. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 168(1), 33–69. <https://doi.org/10.1075/itl.168.1.02web>
- \* Wilcox, R. R. (2012). *Introduction to robust estimation and hypothesis testing* (3rd ed.). Amsterdam ; Boston: Academic Press.
- \* Zhang, X., & Lu, X. (2015). The relationship between vocabulary learning strategies and breadth and depth of vocabulary knowledge. *The Modern Language Journal*, 99(4), 740–753. <https://doi.org/10.1111/modl.12277>

**資料1：語彙学習方略質問紙項目と記述統計量の概要**

番号	カテゴリ	質問項目	M	SD
ステージ1: 新しい語彙の知覚・認知にまつわる方略				
1	DR	私が新しい単語を見つけるのは、興味のある物語・小説などを読んでいる時である	3.18	1.79
2	DR	私が新しい単語を見つけるのは、興味のある雑誌を読む時である	2.71	1.7
3	DM	私が新しい単語を見つけるのは、洋画を見る時である	3.75	1.87
4	DM	私が新しい単語を見つけるのは、英語のテレビ番組や動画を見るときである	3.65	1.65
5	DM	私が新しい単語を見つけるのは、洋楽を聞く時である	3.67	1.92
6	DS	私が新しい単語を見つけるのは、先生が使う英語からである	3.69	1.51
7	DS	私が新しい単語を見つけるのは、クラスメートや友達が使う英語からである	3.91	1.51
8	DS	私が新しい単語を見つけるのは、出会った人が使っていた英語からである	3.51	1.63
9	DO	私が新しい単語を見つけるのは、教科書からである	4.20	1.52
10	DO	私が新しい単語を見つけるのは、演習問題(問題集)などからである	3.75	1.52
11	DO	私が新しい単語を見つけるのは、単語リスト(単語帳など)からである	4.35	1.61
ステージ2: 語彙の意味へのアクセスにまつわる方略				
12	MG1	私は、知らない単語の意味を推測する時、自分が持っているトピックの知識を使う	4.56	1.229
13	MG1	私は、知らない単語の意味を推測する時、パラグラフの主張を考える	4.96	1.217
14	MG1	私は、知らない単語の意味を推測する時、文脈内での論理展開(原因理由; 論理マーカー)を使う	4.64	1.238
15	MG2	私は、知らない単語の意味を推測する時、推測を助けるようなパラグラフ内の定義や言い換えを探す	4.49	1.413
16	MG2	私は、単語の意味を推測する時、単語の構造を分析する	3.95	1.568
17	MG2	私は、単語の品詞を分析することで知らない単語の意味を推測する	4.24	1.478
18	MD	私は、自分の推測を確かめるために知らない単語を辞書で調べるようにしている	4.85	1.311
19	MD	私は、知らない単語に何回か出会ったとき、その単語の意味を辞書で調べる	5.38	0.933
20	MD	私は、文やパラグラフの理解に必要な単語を辞書で調べるようにしている	5.05	1.129
21	MD	私は、単語を調べるときには、調べた意味が文脈に合うかどうか確かめる	4.75	1.265
ステージ3: 形式と意味の一致にまつわる方略				
22	SR	私は単語を覚えるとき、語彙リストを作る	3.09	1.808
23	SR	私は、語彙ノートを作り、そこに意味や用法などを記録する	2.62	1.716

## 資料1：語彙学習方略質問紙項目と記述統計量の概要

番号	カテゴリ	質問項目	M	SD
24	SR	私は、語彙カードを作る(例: 表一単語, 裏一意味)	2.51	1.698
25	SB	私は、単語を覚えるとき、日本語訳を勉強する	4.91	1.281
26	SB	私は、単語を覚えるとき、品詞を勉強する	3.91	1.555
27	SB	私は、単語を覚えるとき、発音を勉強する	4.64	1.445
28	SB	私は、単語を覚えるとき、スペリング(綴り)を勉強する	4.45	1.597
29	SN (SE)	私は、単語を覚えるとき、例文を勉強する	4.55	1.331
30	SN (SE)	私は、単語を覚えるとき、用法(語用)を勉強する	4.44	1.316
31	SN (SE)	私は、単語を覚えるとき、コロケーション(よく使われる組み合わせ)を勉強する	4.38	1.194
32	PN (SE)	私は、単語を覚えるとき、同義語や反意語を勉強する	4.18	1.376
33	PN (MeG)	私は、覚える単語を同義語や反意語とつなげて覚える	4.25	1.35
34	PN	私は、単語・表現を学ぶとき、言い換え表現を学ぶ	4.31	1.02
35	MeR	私は、単語を覚えるとき、声に出して繰り返す	4.58	1.56
36	MeR	私は、単語を覚えるとき、何度もその単語を復習する	4.64	1.393
37	MeR	私は、単語を覚えるとき、頭の中で何度も書いて覚える	2.49	1.643
38	MeG	私は、単語を意味のグループ毎にまとめて覚える(例: 野菜, 果物)	3.07	1.687
39	MeG	私は、単語をシチュエーション毎にまとめて覚える(例: ショッピング, 病院, 銀行など)	2.4	1.559
40	MeA	私は、接頭辞、接尾辞、語根などで分析して単語を暗記する	3.73	1.661
41	MeA	私は、単語を意味の塊に区切って暗記する(例: cow-boy)	3.82	1.576
42	MeA	私は、英語でよく使われる接辞や語根を覚える	4.13	1.588
43	MeC	私は、覚える単語が使われていた元の文を覚える	2.85	1.446
44	MeC	私は、覚える単語が使われていた文脈(会話や物語)を覚える	4.25	1.364
45	MeC	私は、覚える単語を含む自分のオリジナルのフレーズや文を作る	2.6	1.498
46	MeI	私は、覚える単語のイメージを頭で思い浮かべる	4.49	1.538
47	MeI	私は、覚える単語がその他のものと関連している状況を思い浮かべる	4.09	1.506
48	MeI	私は、覚える単語の文や文脈のイメージを頭で思い浮かべる	4.49	1.489
49	MeSou	私は、音が似ている単語を覚える	3.13	1.504

**資料1：語彙学習方略質問紙項目と記述統計量の概要**

番号	カテゴリ	質問項目	M	SD
50	MeSou	私は、韻を踏む単語と一緒に覚える	1.98	1.178
51	MeSou	私は、単語を覚えるために、その単語を聴く	4.4	1.396
52	MeT	私は、覚える単語の意味をジェスチャーや身振り、体の動きなどで覚える	3.11	1.696
53	MeT	私は、物にそれを表す単語を貼る	1.42	0.917
54	MeT	私は、覚える単語を表す絵を描く	2.29	1.652

ステージ4：語彙の使用にまつわる方略

55	URL	私は、覚える単語を定着させるため、なるべく多くの英語を読む	3.76	1.4
56	URL	私は、覚える単語を定着させるため、なるべく多くの英語を聴く	2.75	1.51
57	UA	私は、新しく覚えた単語をなるべくスピーチングやライティングで使ってみる	3.53	1.44
58	UA	私は、新しく覚えた単語を使って、ネイティブ、先生、友達などと話してみる	2.78	1.57
59	UA	私は、新しく覚えた単語を使って、英語で考えようとする	3.38	1.51
60	UA	私は、慣用的な(ネイティブらしい)表現を使ってみる	3.76	1.53
61	UT	私は、語彙の演習問題をたくさんする	3.07	1.45
62	UT	私は、単語を覚えるため、自分自身でディクテーションをする	2.38	1.43
63	UT	私は、単語を覚えるため、自分で自分をテストする	3.42	1.76
64	UT	私は、単語を覚えるため、クラスメートや友達と問題を出し合う	2.22	1.46

注：括弧内のカテゴリは Ma(2015) のもの；DR = Reading; DM = Media; DS = Social interaction; DO = Classroom learning;

MG1 = Guessing with contextual clues; MG2 = Guessing with linguistic clues; MD = Using the dictionary;

SR = Recording the word; SB = Studying the basic aspects; SE = Studying the extended aspects (変更前カテゴリ)；

SN = Syntagmatic Networking (変更後カテゴリ)；PN = Paradigmatic Networking(変更後カテゴリ)；MeR = Repetition;

MeG = Semantic grouping; MeA = Structure analysis; MeC = Contextual retrieval; MeI = Imagery; MeSou = Auditory;

MeT = Tactile; URL = Reading & listening; UA = Active use; UT = Testing

資料2: 語彙知識・使用の変数間相関

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
(1)	UVLT	1										
(2)	PVLT	0.828***	1									
(3)	RCT	0.706***	0.658***	1								
(4)	Lexical Decision Time	-0.295*	-0.337*	0.021	1							
(5)	Semantic Priming	0.109	0.216	0.269*	0.120	1						
(6)	Collocation Priming	0.0763	0.036	0.300*	0.526***	0.257†	1					
(7)	WA Mutual Information	-0.011	0.058	-0.013	0.010	-0.275*	-0.060	1				
(8)	WA lemma similarity	0.613***	0.505***	0.557***	-0.212	-0.001	0.279*	-0.032	1			
(9)	MTLD	0.339*	0.417**	0.278*	-0.082	0.120	0.273*	0.085	0.310*	1		
(10)	Concreteness	-0.330*	-0.230†	-0.065	0.082	0.259†	-0.137	0.100	-0.275*	-0.076	1	
(11)	Bigram MI	0.220	0.285*	0.267*	-0.162	0.071	0.222	0.024	0.205	0.234†	-0.187	1

注) † p<.10; \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001; UVLTはUpdated Vocabulary Levels Testの略;

PVLTはProductive Vocabulary Levels Test の略; RCTはReceptive Collocation Testの略;

MTLDはMeasure of Textual Lexical Diversityの略; MIはMutual Informationの略。

C 調査部門・報告Ⅱ・英語教育関連の調査・アンケートの実施と分析

## 小学校英語教材 We Can! と中学検定英語教科書の ライティング活動の分析

研究者：北海道／ニセコ町立ニセコ中学校 教諭 中村 洋

《研究助言者：大友 賢二・和田 稔》

### 概要

本研究では、入門期にふさわしい書く活動について考察するため、英検 Can-do リストや CEFR-J との比較を行い、2018年度から新たに小学校で使われている We Can! で扱われる書く活動を分析した。あわせて、現行の中学校英語教科書の書く活動とも比較検討を行い、We Can! の活動レベルを考察した。本研究ではさらに、2018年度に We Can! を用いて小学校5、6年生の授業を担当した英語教員を対象にアンケート調査も行い、その結果を基に、小学校段階にふさわしい書く活動について検討した。結果、中学校英語教科書に掲載されている書く活動と同じ言語材料を使用する活動や、同等のテーマの活動が扱われていることから、We Can! で扱われる活動の内容や、そのレベルの高さが明らかになった。また、We Can! で扱われている書く活動は、分量的にはちょうど良いと考えているものの、内容的には難しいと捉えている小学校教員が多いことも明らかとなった。

### 1 はじめに

2020年度から本実施となる新学習指導要領で、小学校での英語教育が正式な教科として位置づけられた。また、英語を「読む」「書く」活動も初めて本格的に扱われることになる。文部科学省は、2015年度より、研究指定校用にアルファベット文字の認識を目的として作成した英語教材、Hi,

friends! Plus を発行していたが、2018年度からの2年間の移行措置及び先行実施を円滑に進めるべく、新たに We Can! を発行した。本研究では、入門期にふさわしい書く活動について考察するため、英検 Can-do リストや CEFR-J の汎用枠との比較を中心に、We Can! で扱われる書く活動を分析していく。この結果を、現行の中学校英語教科書の書く活動とも比較検討していく。また、本研究では2018年度に We Can! を用いて小学校高学年の英語指導を行った英語教員を対象にアンケート調査を行い、学習初期段階における書く活動として、どのような活動がふさわしいのかを検討していく。

### 2 調査の背景

小学校では、2018年度からの2年間で新学習指導要領の移行措置及び先行実施が行われているが、文部科学省検定済みの英語教科書はまだ発行されていない。その代わりとして、小学校3、4年生用の Let's Try! 1,2 および小学校高学年用の We Can! 1,2 が文部科学省より発行された。教科書ではないが、新しい学習指導要領に準拠して編集されており、全国の小学校で使用されている。そのため、実質的には小学校用の英語教科書といつてもよかろう。これらの教材の根拠となる2020年度からの新学習指導要領においては、「聞く」「読む」「話す」「書く」ことの言語活動を通じてコ

ミュニケーションを図る資質・能力の育成が強調されている(文部科学省, 2018)。ここでいう、言語活動とは、これまでの英語教育で扱われてきたコミュニケーションタスクの定義とほぼ同様であり(Willis & Willis, 2007; 白田他2009), 英語の授業の中では、コミュニケーションのためのタスクを充実させることができると考えられる。しかし、これまでに発行された中学校英語教科書に掲載されている活動は、言語形式の習得を目標としたドリル的な活動が多く、タスクを志向した活動が少ないことが指摘されている(山下他, 2017)。特に、書く活動に関しては、穴埋め式で短文を完成させるドリル的なものが多く掲載されるが、教科書ではこのような活動も1つの書く活動として分類されている。

これらを踏まえ、本研究ではまず、We Can!で扱われる書く活動について分析した中村(2018a, 2018b)の研究を発展させ、小学校段階に相応しい書く活動のレベルを考察する。そのため、これまで使用してきたHi, friends!(以下HF)では扱われない書く活動に焦点を当てて、We Can! 1,2 の特徴を分析していく。また、その特徴をより明確にするため、現行の中学校英語教科書も同様に分析していく。分析の枠組みとして、2001年に欧洲評議会によって作成されたヨーロッパ言語共通参考枠(CEFR)を基に、日本の英語教育での利用を目的に構築されたCEFR-Jの英語能力の到達度指標との比較を行う。CEFR-Jの指標は、「言葉を使って何ができるか」ということを文章で明示する, can do という能力記述子(descriptor: デスクリプタ)を用いて記述されている(投野, 2013)。CEFR-Jでは各言語能力をA2からC2までの6つのレベルに区分している。本研究では、これを基に、We Can!の書く活動を分類していく。本研究ではまた、日本人初級学習者の実態に即した分析ができるよう、英検Can-doリストとの比較も行っていく。英検Can-doリストとは、「英検の各級合格者が『英語でどのようなことができると考えているか(自信の度合い)』ということをアンケート調査に基づいて、統計的な分析を行ってまとめたもの」である(日本英語検定協会 online)。

続いて、本研究では、2018年度に実際にWe Can!を用いて小学校高学年の英語指導を行った全国の英語教員を対象にアンケート調査を行い、

学習初期段階における書く活動として、どのような活動がふさわしいのかを考察していく。教員の経験や児童の実態などの影響を最小限にするため、特定の学校や地区に偏るのではなく、全国の英語教員を対象に調査を行っていく。また、書く活動だけではなく4技能すべてを調査の対象とすることで、書く活動に特化した課題があるのか否かも検討していく。

## 3 調査方法

### 3.1 We Can! の活動に関する調査

本研究では、学習初期段階における効果的な文字指導を考察するため、We Can!に掲載されている活動を、まず「聞く」「話す」「読む」「書く」の分野毎に整理していく。続いて、文字を書く活動の中でも、英語を用いて書く活動をリストアップし、分析の対象とする。また、小学校と中学校の英語教育の効果的な連携を推進するため、現行の中学校英語教科書に掲載されている書く活動も分析していく。中学校英語教科書に関しては、一部を穴埋めして単文を完成させるような単純なドリル形式のものは除外して、2文以上で表現する、情報の伝達を重視した活動のみを分析の対象とする。これらを、英検Can-doやCEFR-Jの汎用枠と比較し、各活動の内容やレベルを分析していく。

### 3.2 We Can!を用いて指導した教員を対象とした意識調査

移行期間の1年間が経過した2019年3月に、小学校5, 6年生の英語教育に定期的に関わっている教員を対象にした調査を実施した。

**調査タイトル** 小学校英語教育に関するアンケート

**調査期間** 2019年3月8日(金)～3月9日(土)

**調査対象** 定期的に小学校5, 6年生の英語教育に携わっている教員(担任、専科、TT担当教員等)

**調査方法**

- ・インターネットリサーチ(調査会社)を活用した選択式調査(5件法)
- ・予備調査103名(小学校5,6年生の英語教育でWe Can!を使用しているか否か)
- ・本調査62名(予備調査でWe Can!を継続使用して授業を行っていると回答した教員)

**調査人数**

## 4 結果と考察

### 4.1 We Can! の活動に関する調査の結果

#### 4.1.1 We Can! の活動の特徴

We Can! 1, 2ともに、活動が掲載された本編に加え、巻末には、中学校教科書のようなアルファベット順とは違う、学校の教科や職業、国名など、

カテゴリー毎に分類された語彙リストが掲載されている。さらに、それぞれの語彙のイラストが掲載された切り取り用の単語カードも用意されている(表1)。

移行期間では、従来から使用されているHFも併用し、年間50時間で指導を行うことが基本とされている。ページ数だけを取り上げると、現行のある出版社の中学校英語教科書では、全学年共に年間140時間で扱う総ページ数が151ページ(内、巻末の語彙リストが19ページ)であることと比較し、相当なボリュームであるといえる。また、扱われている語彙数に関しては、2020年度版の学習指導要領で、小学校で扱う語彙の総数は「中学校の外国語科の学習の土台として十分である600～700語程度」とされている。We Can! 同様、文部科学省が小学校3, 4年生向けに作成した教材、Let's Try! 1, 2に掲載された語彙数も調べた結果、4年間の合計では669語となり、学習指導要領が示す語彙数と一致していることが明らかとなった(表2)。

■表1: Hi, friend! 1, 2及びWe Can! 1, 2のページ数

	本編ページ数	語彙リストページ数	単語カード
Hi, friend!1	40	—	15
Hi, friend!2	40	—	15
We Can!1	73	22	16
We Can!2	73	22	16

■表2: Let's Try! 及びWe Can! で扱われる語彙数

	Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4	Unit 5	Unit 6	Unit 7	Unit 8	Unit 9	合計
Let's Try! 1	7	10	38	27	25	38	17	11	22	195
Let's Try! 2	3	41	14	17	14	17	10	23	11	150
We Can! 1	15	53	16	10	23	29	20	36	12	214
We Can! 2	2	16	5	18	16	14	11	17	11	110

中村(2018a)

次に、We Can! で扱われる活動を、見出しを基に分類した(表3)。その結果、書く活動であることが明示されているLet's read and writeに分類されたのは、We Can! 2に掲載された10の活動のみであった。しかし、We Can! の指導書の内容も検討し、実際に授業で行われる活動の内容を検討した結果、We Can! 1では38、We Can! 2では56もの書く活動が用意されていることが

わかった。そのうち、次期学習指導要領から初めて扱われることになる英語で書く活動は、We Can! 1では4、We Can! 2では13であった。しかし、指導書を詳細に読み取ると、それ以外の書く活動の中にも、指導書の解答例では日本語で記述されているものの、身近な英単語を活用することで、英語で解答できるものも含まれていることがわかった。これらを効果的に扱うこと、例えば

児童一人一人のレベルに応じて日本語と英語を使い分けて書かせることや、授業の進度に余裕がある場合には、初めは日本語で書かせ、学習がすすんだ後に再度英語で書かせることもできるも

のと考えられる。

We Can! に掲載されている英語で書く活動の内容に着目すると、「先生のできることを予想して書く活動」、「自己紹介を単語の穴埋めで完成

■表3: We Can!で扱われる活動の分類

<We Can! 1>

	Let's watch and think	Let's listen	Let's play	Let's sing	Let's chant	Let's talk	jingle	Let's read and write	activity	story time	書く活動 (英語で書く活動)
U1	2	3	3						1	1	7(1)
U2	6	2	1						2	1	6(1)
U3	3	1	1	1			1		2	1	5(1)
U4	2	3	3						1	1	3
U5	2	3	2				1		5	1	5(1)
U6	5	1	1				1		1	1	3
U7	1	4	4		1				1	1	1
U8	2	5					1		1	1	3
U9	1	5	2		1				2	1	5
計	24	27	17	1	2	0	4	0	16	9	38(4)

<We Can! 2>

U1	1	3	4						1	1	5(1)
U2	6	2	2	1	1			1	1	1	7(1)
U3	3	2	3						1	1	4(2)
U4	2	3	3					1	2	1	6(1)
U5	2	3	1		1			2	1	1	3(1)
U6	5		2		1			2	2	1	6(2)
U7	4	3	1			1		1	1	1	8(2)
U8	4	1	1		1			2	1	1	8(2)
U9	5	4	1		1			1	1	1	9(1)
計	32	21	18	1	5	1	0	10	11	9	56(13)

中村(2018a)

■表4: We Can! 1の書く活動一覧と中学校で扱われる学年の比較

		中学校A社	中学校B社	中学校C社
U1	単語で自己紹介	1	1	1
U2	バースデーカード	1		1
U3	時間割を作成	1		1
U4				
U5	先生のできることを予想			
U6	お奨めの国を紹介し合う			
U7	宝物さがし			
U8				
U9	自分のヒーロー紹介	1	1	1

させる活動」、「自分の将来の夢を紹介するスピーチ原稿を作成する活動」などが掲載されている。これらの活動で中心となる言語材料は、それぞれ助動詞can, 一般動詞, 不定詞名詞的用法及び動名詞である。これらの言語材料を現行の各社の

中学校英語教科書に当てはめると、自己紹介文は中学校1年生の夏休み前後で扱われている。不定詞や動名詞は中学校2年生の夏休み前後に扱われることが多い(表4, 5)。

■表5: We Can! 2の書く活動一覧と中学校で扱われる学年の比較

		中学校A社	中学校B社	中学校C社
U1	自己紹介	1	1	1
U2	日本紹介	3	3	3
U3	名前を当てる			
	表を完成させる	1	1	1
U4	町紹介	2	3	2
	町のポスター作成			
U5	夏休みの思い出	2	2	2
U6	オリンピックの観戦計画			
	見たい競技を書く	2	2	2
U7	思い出のアルバムを作る	1	1	1
	小学校の思い出	3	3	3
U8	将来の夢	2	2	2
U9	中学校生活に向けて	2	2	2

#### 4.1.2 CEFR-Jとの比較結果

We Can! に掲載されている英語を書く活動を整理した表4, 5を基に、CEFR-Jの指標との比較を試みた(グラフ1)。結果、We Can!1では基礎的な活動が十分に扱われていることや、We Can!1から2へと段階を踏んで活動の内容が高度化していることが読み取れた。一方で、現行の中学校の教科書と比較すると、We Can!2では、中学校2, 3年生レベルに相当する活動も扱われていることも明らかとなった(グラフ2)。加えて、中学校の年間の授業時間が各学年で140時間、小学校では5, 6年生ともに50時間であることを比較すると、書く活動が追加的に扱われるようになった小学校では、綿密な授業計画の基、効率よく授業を進めていく必要があると考えられる。復習に割く時間があまり確保できないことも想定される。

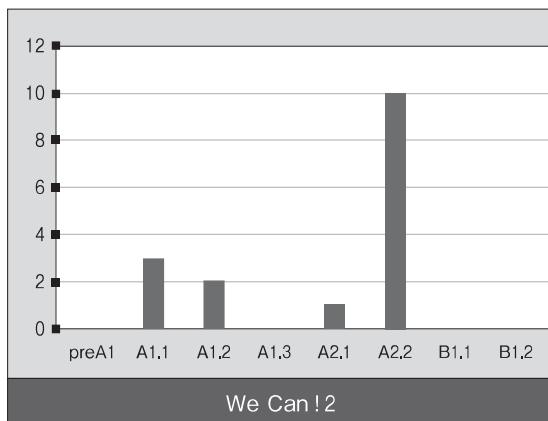
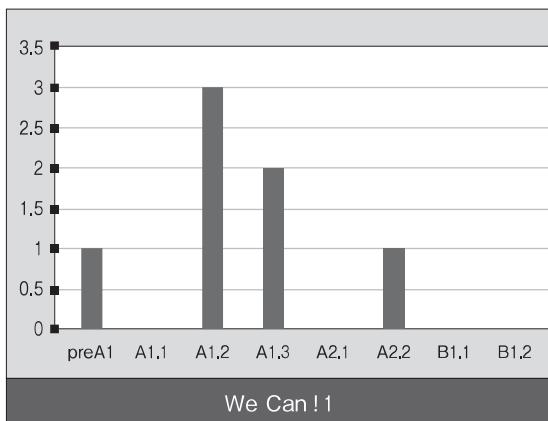
中学校の教科書においても段階的に学習内容が高度化していることが読み取れる。一方で、例

えば中学校1年生の前半で、be動詞や一般動詞を学習したのちに自己紹介を英文で書く活動が用意されているが、これは小学校外国語活動が始まる前と同様である。しかし、小学校外国語活動の導入や、文字指導が本格的に始まったことを受け、今後は中学校での活動の内容が大きく変わり、難化することも予想されよう。

#### 4.1.3 英検Can-doとの比較結果

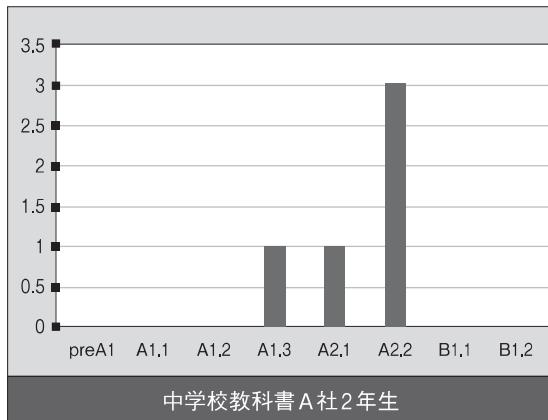
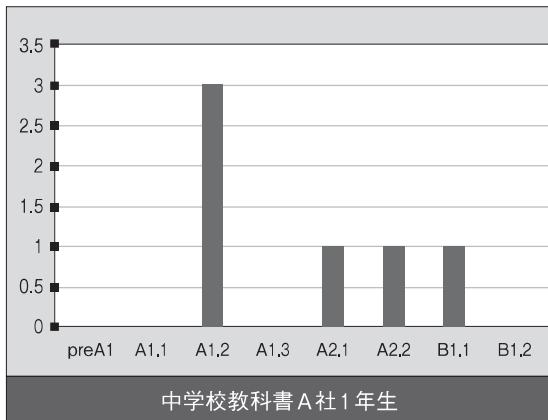
次に、We Can! の英語を書く活動を英検Can-doとも比較を行った(グラフ3)。こちらの比較でもCEFR-Jとの比較同様に、We Can!1では基礎的な活動が行われていること、We Can!1から2へと次第に学習の内容が高度化していることがわかった。中学校の英語教科書も同様に、段階的に活動のレベルが上がっていることが読み取れる(グラフ4)。しかし、活動のレベルを比較すると、ここでも、We Can!2では、中学校2, 3年生レベル、もしくはそれ以上に相当する活動も扱われていること

■グラフ1: We Can! とCEFR-Jの比較

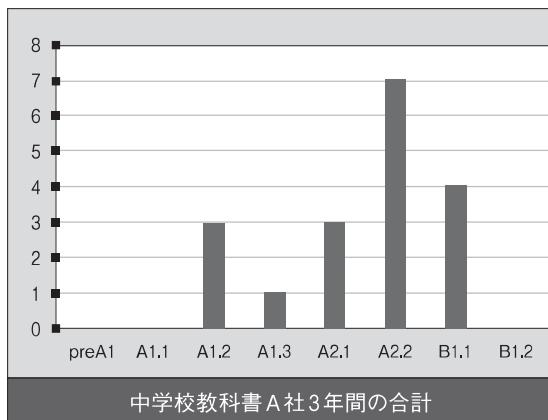
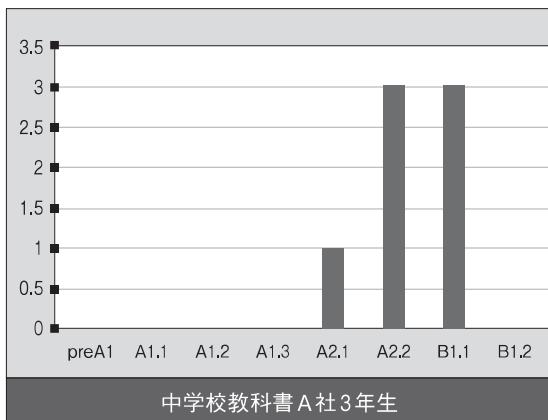


中村(2018b)

■グラフ2: 中学校英語教科書とCEFR-Jの比較



中村(2018b)



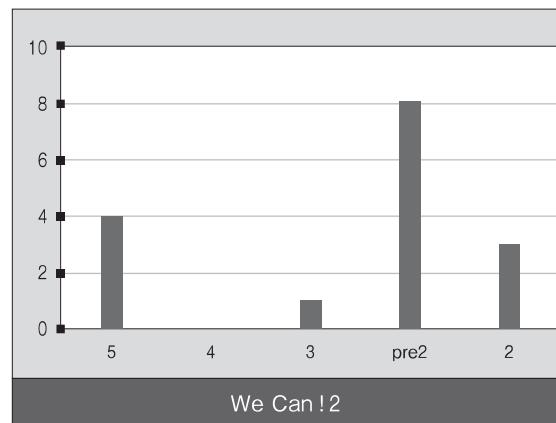
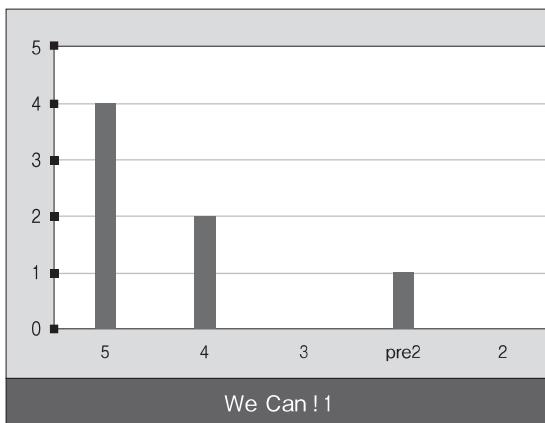
中村(2018b)を基に作成

も明らかとなった。もちろん、扱われる語彙数やレベルには違いがあるが、あくまで活動のテーマに着目した場合、中学校と同様のテーマで活動に取り組むことになる。We Can! を用いた小学校での授業では、使用できる語彙に大きな制限があり、そのため、中学校以上に「伝えたいことを英語でうまく表現できない」という状況が生じることが考えられる。これを本格的な英語学習が始まると

中学校での学習に向けた意欲の喚起へと繋げていくことが小学校段階での課題であるだろう。

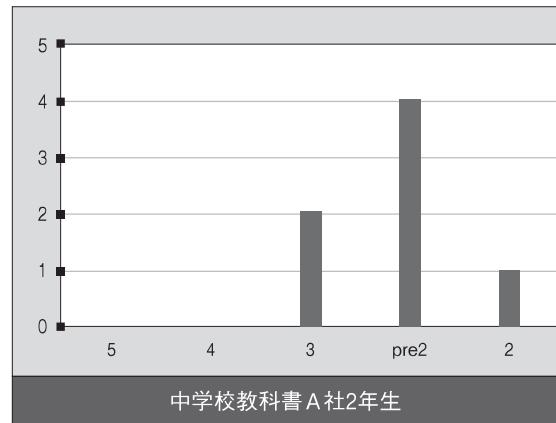
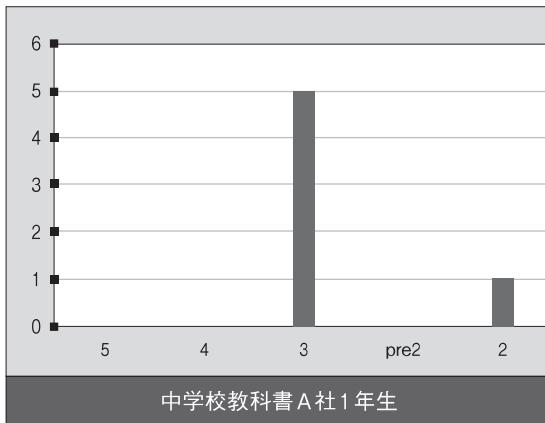
英検 Can-do のレベルや CEFR-J の指標と比較すると、英語辞典の使用が一般的に行われている中学校とは違い、We Can! では、語彙力が限られている中、かなり高度なテーマの英作文に取り組ませているという現状にある。辞書がなく We Can! と HF の教材がすべてである小学校におい

■グラフ3: We Can! と英検Can-doとの比較

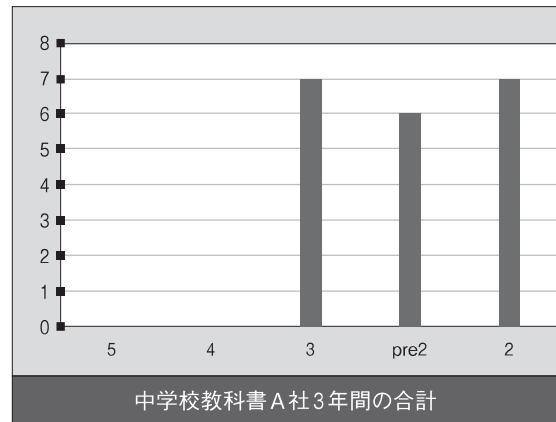
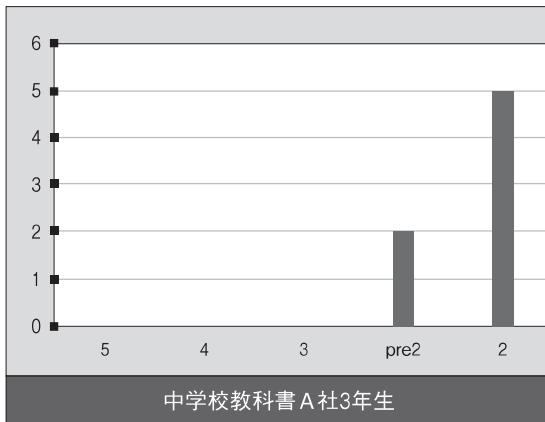


中村(2018b)

■グラフ4: 中学校英語教科書と英検Can-doの比較



中学校教科書A社2年生



中村(2018b)を基に作成

では、児童の興味を引くため、いろいろなテーマに取り組ませることは必要だが、限られた語彙力の中では、かなりの無理が生じることも想像に難くない。これは児童だけではなく、教える側の教員にも当てはまるのではないだろうか。もちろん、この「自分の言いたいこと、書きたいことが英語でうまく表現できない」という気持ちを持続させることで、中学校段階での英語学習に対する意欲

の向上に繋げることも可能である。しかし、授業での扱い方や児童からの個別の質問に対する対応次第では、「英語がわからない」「英語は難しい」という意識にも繋がってしまう恐れがある。これを未然に防ぐためにも、小学校と中学校の教員が双方の学習内容をしっかりと把握することや、協力体制を構築することがこれまで以上に強く求められると言えよう。

## 4.2 We Can! を用いて指導した教員を対象とした意識調査の結果

4.1で明らかとなったWe Can! の特徴を、実際に授業でWe Can!を使用している小学校教員はどのように捉えているのだろうか。本研究ではまず、We Can!の使用の有無を明確にするために、本調査に先立ち、全国の小学校教員103名を対象としてWe Can!を継続して授業で活用したか否かについての予備調査を行った。結果、60.2%の62名がWe Can!を授業で用いたことがわかった。本研究では、この62名を対象にWe Can!を授業で使用した上で明らかになった成果や課題についての調査を行った。

### 4.2.1 We Can! に掲載された活動の分量に関して

本研究においては、書く活動のレベルを相対的に明らかにするため、書く活動だけではなく、4技能それぞれに関して同様の質問項目で調査を行った。まず、We Can!で扱われる活動の分量に関してである(表6)。「話す」「聞く」主体に扱うHFとの併用で、小学校5、6年生とともに年間50時間で扱うことが基本とされているが、本調査の結果では、半数以上の教員が4技能ともにちょうどいい分量であると回答している。また、HFを併用するためか、「聞く」「話す」の分量が多いと答えた回答の合計が、「読む」「書く」よりも若干多くなった。一方で、We Can!で新たに扱われることになった「読む」「書く」に関しては、60%以上がちょうどいい分量だと答え、「やや少ない」「少ない」を合わせると約70%の教員がWe Can!の活動を十分に授業で扱えていると考えられる。

■表6: We Can! に掲載された活動の分量に関する

(n=62)

	聞く		話す		読む		書く	
	n	%	n	%	n	%	n	%
かなり多い	4	6.5	7	11.3	5	8.1	2	3.2
やや多い	19	30.6	17	27.4	12	19.4	16	25.8
ちょうどいい	35	56.5	32	51.6	39	62.9	38	61.3
やや少ない	3	4.8	4	6.5	6	9.7	3	4.8
かなり少ない	1	1.6	2	3.2	0	0.0	3	4.8

### 4.2.2 We Can! に掲載された活動の難易度に関して

分量同様、難易度に関しても4技能すべてについて調査を行った(表7)。結果、すべての技能に対して、「やや簡単」「かなり簡単」との回答がごく僅かなに対し、「話す」「書く」のアウトプットに関する技能で、40%超が「かなり難しい」「やや難しい」と回答した。この理由として考えられるのが次の2つである。まず、「4.1 We Can!の活動に関する調査の結果」で検討したように、扱われている活動自体の難易度が高いことが考えられる。求められている語彙数や書くべき分量には違いがあるとはいえ、テーマ的には現行の中学校2、3年生と同様のものが扱われている、使用すべき言語材料も不定詞や動名詞などが含まれている。これらが、難しいという回答につながった

大きな要因であると考えられる。

次に考えられるのが、年間50時間という限られた時間でWe Can!, HFの両方を扱わなければならぬことである。さらに、初めての文字を「読む」「書く」ことに対し、児童だけではなく、教える側の教員も手探り状態で、場合によっては困難を伴いながら指導にあたっていることも予想されよう。前述のように、小学校段階での「今の時点では自分の言いたいこと、伝えたいことが英語でうまく表現できない」という児童の思いをうまく持続させ、中学校段階での英語学習に対する意欲の向上に繋げることが不可欠である。しかし、授業での扱い方によっては「英語は難しい」「英語はわからないから嫌いだ」ということになりかねない。つまり、諸刃の剣ということである。

これらの解決のためには、2020年度からの新学

習指導要領の完全実施までに、We Can!を使用して指導に当たった移行期間の成果と課題について議論が積極的に行わなければならない。また、2020年度からは各教科書会社が編集した文部科学省検定済みの英語教科書が使用されることになる。現在は全国一律でWe Can!が使用されているため、詳細にわたって情報の共有を行いやすいが、今後は地域や学校により使用する教材が異なるために、現在のように容易に情報の共有ができなくなることも予想される。さらには、これから2026年度までは、外国語学習の開始時期が小学校3年生、4年生の児童が混在することになる(表8)。小学校5、6年生での教科としての英語の授業を受けた年数や、使用した教材がWe Can!なのか、検定教科書なのかという違いも考慮に入れた指導が求められる。小学校の教員だけではなく、受け入れ側である中学校教員もこのことに十分に

配慮しながら授業を行っていく必要が生じる。

本研究においては、移行期間の1年目が終了した時点でのアンケート調査を基に、We Can!に関して議論を行ってきたが、小学校、中学校ともに、毎年のように違う教材、内容で学習した児童・生徒を指導することになる。また、中学校の教科担任制とは違うため、小学校で英語を指導する担任教員が、どの年度にどの学年で英語指導に関わったかによっても、教員の英語教育や英語教材に対する意識に差が生じる要因になることが予想される。今後も、本研究と同様の調査を継続し、教員の英語指導の経験によって教材に対する意識の差異が生じるかについても、あわせて研究を進める必要がある。

■表7: We Can!に掲載された活動の難易度に関して

(n=62)

	聞く		話す		読む		書く	
	n	%	n	%	n	%	N	%
かなり難しい	2	3.2	2	3.2	3	4.8	5	8.1
やや難しい	21	33.9	26	41.9	14	22.6	20	32.3
ちょうどいい	36	58.1	30	48.4	41	66.1	34	54.8
やや簡単	3	4.8	3	4.8	4	6.5	3	4.8
かなり簡単	0	0.0	1	1.6	0	0.0	0	0.0

■表8: 各学年段階における小学校外国語活動・英語授業の年間の履修時間及び利用教材

2018年度(小学校で移行期間開始)

小学校3年	小学校4年	小学校5年	小学校6年	中学校1年	中学校2年	中学校3年
小3:15	小3:	小3:	小3:	小3:	小3:	小3:
小4:	小4:15	小4:	小4:	小4:	小4:	小4:
小5:	小5:	小5:50	小5:35	小5:35	小5:35	小5:35
小6:	小6:	小6:	小6:50	小6:35	小6:35	小6:35

※小学校5、6年生でHF及びWe Can!を併用

※中学校1年生はHFを使用した外国語活動を経験した生徒

2019年度

小学校3年	小学校4年	小学校5年	小学校6年	中学校1年	中学校2年	中学校3年
小3:15	小3:15	小3:	小3:	小3:	小3:	小3:
小4:	小4:15	小4:15	小4:	小4:	小4:	小4:
小5:	小5:	小5:50	小5:50	小5:35	小5:35	小5:35
小6:	小6:	小6:	小6:50	小6:50	小6:35	小6:35

※小学校5、6年生でHF及びWe Can!を併用

※中学校1年生はHF及びWe Can!を使用した英語教育を経験

## 2020年度(小学校で新学習指導要領本格実施)

小学校3年	小学校4年	小学校5年	小学校6年	中学校1年	中学校2年	中学校3年
小3:35	小3:15	小3:15	小3:	小3:	小3:	小3:
小4:	小4:35	小4:15	小4:15	小4:	小4:	小4:
小5:	小5:	小5:70	小5:50	小5:50	小5:35	小5:35
小6:	小6:	小6:	小6:70	小6:50	小6:50	小6:35

※小学校5,6年生は検定教科書を使用

※中学校1年生はHFとWe Can!を使用した英語教育を経験

## 2021年度(中学校で新学習指導要領本格実施)

小学校3年	小学校4年	小学校5年	小学校6年	中学校1年	中学校2年	中学校3年
小3:35	小3:35	小3:15	小3:15	小3:	小3:	小3:
小4:	小4:35	小4:35	小4:15	小4:15	小4:	小4:
小5:	小5:	小5:70	小5:70	小5:50	小5:50	小5:35
小6:	小6:	小6:	小6:70	小6:70	小6:50	小6:50

※小学校5,6年生は検定教科書を使用

※中学校1年生は小学校5年生でHFとWe Can!を併用。6年生で検定教科書を使用

## 2022年度

小学校3年	小学校4年	小学校5年	小学校6年	中学校1年	中学校2年	中学校3年
小3:35	小3:35	小3:35	小3:15	小3:15	小3:	小3:
小4:	小4:35	小4:35	小4:35	小4:15	小4:15	小4:
小5:	小5:	小5:70	小5:70	小5:50	小5:50	小5:50
小6:	小6:	小6:	小6:70	小6:70	小6:70	小6:50

※小学校5,6年生は検定教科書を使用

※中学校1年生は小学校5,6年生で検定教科書を使用

## 2023年度

小学校3年	小学校4年	小学校5年	小学校6年	中学校1年	中学校2年	中学校3年
小3:35	小3:35	小3:35	小3:35	小3:15	小3:15	小3:
小4:	小4:35	小4:35	小4:35	小4:35	小4:15	小4:15
小5:	小5:	小5:70	小5:70	小5:50	小5:50	小5:50
小6:	小6:	小6:	小6:70	小6:70	小6:70	小6:70

※小学校5,6年生は検定教科書を使用

※中学校1,2年生は小学校5,6年生で検定教科書を使用

## 2024年度

小学校3年	小学校4年	小学校5年	小学校6年	中学校1年	中学校2年	中学校3年
小3:35	小3:35	小3:35	小3:35	小3:15	小3:15	小3:
小4:	小4:35	小4:35	小4:35	小4:35	小4:15	小4:15
小5:	小5:	小5:70	小5:70	小5:50	小5:50	小5:50
小6:	小6:	小6:	小6:70	小6:70	小6:70	小6:70

※小学校5,6年生は検定教科書を使用

※中学校1,2年生は小学校5,6年生で検定教科書を使用

## 2025年度

小学校3年	小学校4年	小学校5年	小学校6年	中学校1年	中学校2年	中学校3年
小3:35	小3:35	小3:35	小3:35	小3:35	小3:35	小3:15
小4:	小4:35	小4:35	小4:35	小4:35	小4:35	小4:35
小5:	小5:	小5:70	小5:70	小5:70	小5:70	小5:70
小6:	小6:	小6:	小6:70	小6:70	小6:70	小6:70

## 2026年度

小学校3年	小学校4年	小学校5年	小学校6年	中学校1年	中学校2年	中学校3年
小3:35						
小4:	小4:35	小4:35	小4:35	小4:35	小4:35	小4:35
小5:	小5:	小5:70	小5:70	小5:70	小5:70	小5:70
小6:	小6:	小6:	小6:70	小6:70	小6:70	小6:70

## 5 結論と今後の課題

本研究では、CEFR-J と英検 Can-do という2つの指標を基に、We Can! と中学校英語教科書で扱われる書く活動のレベルを測定した。その結果、中学校英語教科書に掲載されている書く活動と同じ言語材料を使用する活動や、同等のテーマの活動が扱われていることから、We Can! で扱われる活動の内容や、そのレベルの高さが明らかになった。本研究の成果の1つ目として、英検 Can-do という身近なリストとの比較により、わかりやすい形で We Can! で扱われる活動について分析できた点を挙げたい。

本研究で明らかとなった We Can! のレベルだが、これは2020年度から始まる新しい学習指導要領での小学校英語教育の姿を映したものもある。これに伴い、学習指導要領が改訂される2021年度以降の中学校英語教科書では、より一層高度な英語を使用する活動が扱われることになる。しかし、表8にまとめたように、今後数年間は、制度面の理由により小学校卒業段階での英語学習の経験に差異が生じることになる。受け入れ側である中学校教員もこのことをしっかりと把握したうえで、中学校1年生の授業を行わなければならない。中学校では2021年度以降の数年間は同じ英語教科書を使用することになるが、バックグラウンドが異なる生徒が入学してくるため、特

に中学校1年生における授業内容、指導方法を綿密に計画する必要が生じる。このために、研修の機会や最新の情報の提供が不可欠になるだろう。今後も、各社の小学校教科書の内容が明らかとなった時点で、再度、活動の内容やレベルを分析していく。そして、わかりやすく目に見える形で小学校の英語教育の学習内容について提示していきたい。

本研究の2つ目の成果として、実際に We Can! を使用して1年間に小学校での英語教育に関わった教員からのフィードバックを得られたことである。しかしながら、今後数年間は、小学校、中学校ともに、毎年のように違う教材、内容で学習した児童・生徒の指導にあたることになる。特に2020年度からは初となる小学校英語教科書を使用した授業も開始される。そのため、より密接な小学校と中学校の連携の構築のためにも、これからも、現場で指導にあたる教員を対象としたアンケート調査が必要不可欠と考える。今後も調査を継続し、その成果や課題を教員に還元することで、日々の授業の改善につなげていく。しかし、全国一律で We Can! が使用されている現状から一步進み、今後は各社の教科書を使用した授業が行われる。使用する教科書の違いによる課題も生じることが予想される。各社の教科書の分析同様、意識調査も継続することで、小学校の英語教育の成果と課題を明らかにしていきたい。加えて、実際に小学校で教科としての英語教育を受けてきた生徒を対象としたアンケート調査や、今

後数年間にわたり、毎年違う教育課程で学習した生徒を受け入れる中学校教員を対象としたアンケート調査も実施することで、小学校英語教育の成果と課題について多角的に明らかにしていきたい。

文部科学省は、「小・中・高等学校を通じた英語教育強化事業」の一環として、2020年度を待たずしてWe Can!を発行し、2018年度から移行期間として教科としての小学校英語教育を推進してきた。また、文部科学省は2014年からの5年間で「外部専門機関と連携した英語指導力向上事業」に取り組んできた。イギリス政府により設立された公的な国際文化交流機関であるブリティッシュ・カウンシルとの連携で、各地の中核教員を対象とした中央研修を実施し、英語教育推進リーダーとして認定してきた。この中央研修の後、英語教育推進リーダーが講師を務め、全国の英語教員が悉く受講するカスケード形式の研修も全国で継続された。2018年度末ですべての中学校と高等学校の英語教員が同じ内容の研修を受けたことになる。小学校においても、同じく推進リーダーを養成し、全国のすべての小学校から最低1人はカスケード形式の研修に参加したことになる。しかし、同じ「小・中・高等学校を通じた英語教育強化事業」の1つとして発行されたWe Can!であ

るが、小学校教員向けのカスケード研修の内容については、We Can!が目指しているものと方向性は等しくても、研修内容自体は特段We Can!を用いた指導を前提としたものではなかった。同じくまた、中学校教員向けのカスケード研修には、小学校と中学校の連携を扱うレッスン項目も用意されてはいなかった。今後は、小学校、中学校双方の教科書が新しくなることも踏まえ、今後は一人ひとりの教員や各学校独自の研修だけに頼るのでなく、市町村教育委員会や都道府県教育委員会が中心となった研修の設定や情報の提供が重要になる。また、教科書出版社からの新しい教科書の詳細な説明や、教員向け指導書の内容の充実なども急務となる。

### 謝辞

本研究の機会を与えてくださった公益財団法人 日本英語検定協会の皆さま、選考委員の諸先生方、とりわけ、本論文作成にあたりご指導・ご助言をしていただいた大友賢二先生、ならびに和田 稔先生に深く感謝申し上げます。また、調査にご協力いただいた全国の小学校で熱心に英語教育に取り組んでいる先生方に厚くお礼申し上げます。

### 参考文献(\*は引用文献)

- \* 文部科学省.(2018).「小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編」.東京:開隆館出版.
- \* 中村洋.(2018a).「新学習指導要領での文字指導を念頭にした小学校英語教材と中学検定教科書のライティング活動の分析」.第44回全国英語教育学会京都研究大会予稿集, pp. 132-133.
- \* 中村洋.(2018b).「中学校で伸ばしたい『書く力』」: We Can! での学習をどう発展させていくか」.『英語教育』2018年12月号, pp.24-25.
- \* 日本英語検定協会.「英検Can-doリスト」. <https://www.eiken.or.jp/eiken/exam/cando/> (2019年5月1日閲覧)
- \* 投野由紀夫.(2013).「CAN - DO リスト作成・活用 英語到達度指標CEFR - Jガイドブック」.東京:大修館書店.

- \* 白田悦之・志村昭暢・横山吉樹・山下純一・中村洋. (2009).「教科書におけるスピーキング活動のタスク性に関する分析—中学校英語教科書の場合—」. *HELES Journal*, IX, pp.17-32.
- \* Willis, D. & Willis, J. (2007).*Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- \* 山下純一・志村昭暢・白田 悅之・竹内典彦・河上昌志・照山秀一・中村洋・小山友花里・沢谷佑輔・横山吉樹・萬谷隆一.(2017).「タスク性から見た中学校英語教科書のコミュニケーション活動について」. *HELES Journal*, 16, pp.19-34.

C 調査部門・報告Ⅲ・英語教育関連の調査・アンケートの実施と分析

# 教室における Paired oral test の診断的評価 および学習者の受容に関する調査 —混合研究法を用いて—

研究代表者: 東京都／早稲田大学大学院 在籍 松村 香奈

共同研究者: 東京都／早稲田大学大学院 在籍・日本学術振興会特別研究員 守屋 亮

《研究助言者: 小池 生夫》

**概要**

Paired oral test は、面接官と受験者が対話をを行う面接型のスピーキングテストとは異なり、英語学習者同士が対話をを行うテスト形式である。本研究では、英語を専門としない大学生を対象に、教室で Paired Oral Test(以下、Paired oral とする)を実施した。研究目的は、本研究で用いた評価表の信頼性・教室での実行可能性を検証することと、新形式の英語スピーキングテストおよび受験者の長短所が詳細に提示される診断的フィードバックを学生がどのように受容、認識したかを、コメントシートとインタビューで質的に調査することである。ペアの発話は個別に分析的評価がされ、EBB (Empirically, Binary-choice, Boundary-definition scale) ルーブリック(4.4.1参照)を用い、各観点で得点化した。さらに、各得点から学生の個人属性の推測(プロファイリング)を行うクラスター分析(5.3参照)で探索的にグループ分けのあと、量的データと質的なデータを統合、解釈するという混合研究法を用いた。

1

## はじめに

Paired oral は、英語母語話者や英語教員など英語力のある面接官と行う従来の1対1のスピーキングテストとは異なり、自分と同程度の英語力の相手とのより自然な会話を通し、お

互いに協力して主体的に対話を維持する努力をする機会を得られるという利点が指摘される (e.g., Galaczi & ffrench, 2011; Taylor & Wigglesworth, 2009)。海外では、英語を母語としない受験者を対象とした、信頼性の高い英語検定試験として、ケンブリッジ英語検定のスピーキングテストが Paired oral の形式で行われており、ヨーロッパ言語共通参照枠(the Common European Framework of Reference for languages: CEFR) (Council of Europe, 2001) にはスピーキングの Interaction の評価基準が示される。近年では、香港、中国本土、韓国といった一部のアジアの国々で大学入試や奨学金制度の資格審査などの試験として Paired oral が活用されている。一方で、Paired oral を実施する場合、受験者同士の言語習熟度の相違といった言語的な要因のみならず、受験者の年齢、性別、関係性などの要因もテスト結果に影響する可能性があることや (e.g., Brooks, 2009; Van Moere, 2006)、評価者の評価の厳しさの相違に関する問題点や (Bonk & Ockey, 2003) 妥当性や公平性に問題があると指摘する研究もあるなど (Iwashita, 1996)，いくつかの困難が伴う場合がある。このような Paired oral に特有の難しさから、日本の英語スピーキングテストでは、Paired oral の形式はあまり一般的ではない (Negishi, 2015)。しかし、Koizumi, In' nami, and Fukazawa (2016b) は、(入試や資格試験といった重大なテストではない) 教室でのローステークスな (low-stakes)

テストにおいては、教員がさまざまな視点から学生の能力を評価、判断できることから、先に述べたような Paired oral の困難はさほど問題にならないのではないかと指摘する。また、Swain (2001) は、授業でのペア活動とテストを有機的に結び付けることで、指導と学習におけるポジティブな波及効果があると述べる。

本研究で用いる EBB ルーブリックは、学習者のパフォーマンスをもとに実証的に作成するもの (performance-based method) (Fulcher, Davidson, & Kemp, 2011), 作成者によってパフォーマンスサンプルの特徴を弁別して作成され、特定の目的や文脈に応じて用いられる。この作成方法は、専門家の経験や知識から直感的に作成する方法 (measurement-driven method) に比較して、各環境でのパフォーマンスの評価に向いているとされ (Fulcher, 1996; Upshur & Turner, 1995; Turner & Upshur, 2002), 今回の研究の文脈に適した評価方法と考える (詳細は 4.4.1 参照)。

本研究では Paired oral テストを、学習効果を測る形成的評価とし、教室での授業、診断的フィードバックというアクティビティの一環として位置づけ、教室でのテストの実行可能性、ルーブリックの実用性、学生のテストの受容について調査することで、教育的示唆を提供することを目指す。また、クラスター分析による学習者のプロファイリングにより、言語学習支援の視点で調査を進める。

## 2

### 先行研究

二者あるいはグループ間での会話に関する研究はテスト形式に限ったものではなく、1970年代には Sacks, Schegloff, and Jefferson (1974) にあるような母語話者間での会話の受け渡し (turn-taking) や話題の展開 (topic development) などの談話分析を目的として行われてきた。近年では複数話者での会話のやり取りの研究を目的として、Paired oral あるいは Group oral スピーキングテストの受験者間の会話の構成を調査・分析が行われている (Galaczi, 2014, p.554)。Kramsch

(1986) は interactional competence (IC)<sup>注1</sup> の用語の紹介と共に、外国語学習指針において、個人の言語習得重視のみで、より良いコミュニケーションの扱い手が育成できるわけではなく、話者間の協力姿勢の育成の重要性を述べている。

注1) Young (2011) によれば、相互行為能力 (interactional competence: IC) とは、相手との関わりの中で、会話に参加し、個人の言語能力のみならず、非言語資源も用いながら会話を構築する能力を指す。  
Communicative competence が個人の言語スキルに注目するのと異なる概念である。

第二言語 (L2) としての英語の習熟度レベルと IC の関係については、Galaczi (2014) がケンブリッジ英検のデータを用い、談話分析と会話の受け渡し (turn-taking) やトピックの推移 (topic development) に関する談話内での量的分析という手法を用いて、CEFR レベル B1 から C2 の英語学習者の Paired oral での IC の差異を検証している。IC 能力と言語能力は同調して高まり、言語能力の高い学習者はメッセージの産出に長けているという仮説を基に、より良い話者であり良い聴き手となり得ること、そしてそれは、Field (2011) にあるように、作業記憶 (ワーキングメモリー) に余裕が生じる結果、より協力的な対話者となり得ると推察している。また、Galaczi は、タスクタイプの相違が受験者の習熟度レベルの IC にもたらす影響の差異についても明らかにしているが、彼女自身の先行研究と比較して、その影響については比較的小さいと結論付ける。

Iwashita (1996) は、豪州の英語を母語とする日本語学習者 (N=20) に対し Paired oral を実施し、6つの観点からなる評価基準を用いて採点し、会話の相手の日本語習熟度レベルが同等の場合と異なる場合を比較した。結果は、相手が自分より高い習熟度の話者の場合にスコアと発話量が高まる場合もあったが、必ずしも全ての受験者に当てはまらないことが示唆された。むしろ、自身の対象言語への不安感や自信の度合い、あるいはタスクタイプがテスト結果に影響すると述べている。また、質問紙の結果から、非母語話者同士

で受験する方が、母語話者が相手の場合より緊張しないことが示された。

日本の英語学習者を対象とした研究では、Negishi (2015) が、大学生24名を対象に5名の評価者で、受験者単独、Paired oral、Group oral の3つの形式でのスピーキングテストを行った。ルーブリックはCEFR-J (ver. 1.1; Tono, 2013) のスピーキングの評価基準を用い、全ての形式と評価者の多相ラッシュモデル適合を確認した上で分析をした結果、Paired oral でやや低い評価が与えられるが、3つの形式での難易度の差は大きなものではなかった。英語習熟度中級レベルの学生 (TOEIC<sup>®</sup>スコア500~700) では、Paired oral や Group oralにおいて単独よりも高い評価を得ていた。ルーブリックは、レベルによる閾値の逆転の箇所が確認され、更なる検証が必要であるとしている。

Koizumi, In' nami, and Fukazawa (2016a) は、これまで小規模な標本対象の調査が多い中で、日本の大学生167名(内163名を分析)を対象にロールプレーと与えられたトピックでの自由会話で各2種、計4種のタスクを3段階の全体評価(holistic scale)で実施した。一般化可能性理論(第3章参照)での決定研究の結果(3タスクを1評価者)あるいは(1タスクを2評価者)で高い信頼性が得られる可能性が示唆され、多変量解析の一環である構造方程式モデリング(SEM; structural equation modeling)および多相ラッシュモデル(第3章参照)での分析では Paired oral テストの妥当性が概ね確認された。さらに、同研究チームによりタスクを11に増やし190名の大学生を対象に、先の統計分析手法を用いて信頼性と妥当性の検証が継続された。結果、テストの妥当性、評価表の信頼性が確認された。この研究では、(4タスクを2評価者)あるいは(3タスクを3評価者)で信頼性が十分に確保されたテスト実施の可能性が示された(Koizumi et al., 2016b)。

### 3

## 研究課題

本研究は、Paired oralに関する研究が積み重ねられる一方で、英語習熟度レベルが比較的低い

学生を対象とした教室での Paired oral テストについての研究は見られないことから、英語を専門としない日本の大学生を対象に、Paired oral を教室でのアクティビティの一環と位置付け、学習効果を測る形成的評価のためのスピーキングテストとして実施した。教室内でのテストの実行可能性、ルーブリックの実用性、学生のテストの認識について調査することを目的とし、以下の4つの研究課題を設定する。

### 研究課題1

今回の Paired oral に用いた EBB ルーブリックは評価表として適切に機能しているか。

### 研究課題2

教室での実行可能性の観点から、十分な信頼性を確保するのに必要なタスクと評価者の数はいくつと推定されるか。

### 研究課題3

Paired oral スピーキングテストのスコアから対象学生をどのようなグループに分類することができるか。また、グループにどのような特徴があるか。

### 研究課題4

教室での Paired oral の学生の認識・受け止め方はどのようなものか。

(1) Paired oral を受験後の感想はどのようなものか。

(2) 研究課題3でのグループ間に、認識・受け止めの相違点はあるか。

(3) 従来の面接官・教員と学生という1対1のインタビューテストと比較してどちらの方が難しいと感じるか、またその理由は何か。

研究課題1-3は量的研究で、研究課題4は、量的・質的研究の統合を必要とする混合研究である。研究課題1には多相ラッシュモデル、課題2は一般化可能性理論、課題3はクラスター分析を用い、課題4はテーマ分析を用いた。各分析手法の概略は以下の通りである。

### ◆多相ラッシュ分析(課題1に対して)

本分析方法では、能力値や難易度の変数を推定

し、データがモデル<sup>注2</sup>にどれくらい適合(fit)しているかを確かめ、評価項目の適切さを吟味することができる。多相ラッシュ分析<sup>注3</sup>では、受験者とタスク以外に、評価者等、3つ以上の相を入れることができる。テストの素点をそのまま利用するのではなく、自然対数を用いてロジット(logit)という単位で数値を求め、その数値をもとに項目の特性や受験者の能力を推定する。これにより、受験者の能力の高さ、観点の難度、評価者の厳しさ、タスクの難度といった詳細な情報を同一の尺度上で解釈することが可能である(図2の変数マップ参照)。

注2) モデルの関数は、受験者変数と項目難易度変数を基に、ロジスティック曲線を用いて導かれる。

注3) 分析は、Facets の簡易版 Minifac を用い、観点ごとにレベルの数が異なる場合や観点間で比較的のレベルの難易度に差が生じると想定される場合に適したパーシャルクレジットモデル(PCM; Masters, 1982, 2010)で多相ラッシュ分析を行った。

#### ◆多変量一般化可能性理論での分析

(課題1および2に対して)

山森(2004)にあるように、一般化可能性理論とは、分散分析(ANOVA)の原理を用いて、学力やアンケート結果などから得られる心理量の測定において存在する測定誤差の成分と大きさを検討するための方法(Brennan, 2001a)である。テストの測定値に含まれる誤差が、評価者や項目の違いなど何を原因とするものか、また、その誤差の大きさはどの程度なのかを分析することで、十分な信頼性を確保するためには何人の評価者が必要で、いくつのタスクをすればよいかをシミュレーションで検討することができる。いわゆる信頼性係数<sup>注4</sup>にあたる数値については、信頼度指数(Φ-指標:index of dependability)を用いた。実験計画は、複数の評価者が受験者の全てのタスクにおけるパフォーマンスを評価するデザイン<sup>注5</sup>である。分析ソフトは、mGENOVA (Cronbach, Gleser, Nanda, & Rajaratnam, 1972; Brennan, 2001b)を用いた。

注4) 一般化可能性理論での信頼性係数には「Φ-指標」と「G-係数」の2種類あり、順位付けを目的とする相対評価テストの場合には、一般化可能性係数(G-係数: generalizability coefficient)を用いる。本研究の場合のように、目標とする基準に対する個人の達成度を測る絶対評価テストの場合には信頼度指標(Φ-指標)を用いる(Shavelson & Webb, 1991)。

注5) 受験者(p: person), 評価者(r: rater), タスク(t: task)3相完全クロス計画(p × r × t)である。

#### ◆クラスター分析(課題3に対して)

クラスター分析は、ある集団の中でデータのパターンが似た人を集めて似た者同士のグループを作る手法である(磯田, 2004)。本研究では、探索的にグループの傾向を探し出す目的で、観点別の得点を基に階層的クラスター分析<sup>注6</sup>を行った。分析はSPSSで実行し、樹形図(図9. デンドログラム)を参考に、最終的には、個々のデータと照らし合わせて確認し、グループ分けが妥当かどうかを判断した。

注6) クラスター化は、個人差研究にふさわしいとされる、似ていない度合を計算する方法として「平方ユークリッド距離」で、また、似ているものを計算する方法として「ウォード法」での分析とした(水本, 2014)。

#### ◆テーマ分析(課題4に対して)

テーマ分析は、収集した各言語データに共通したカテゴリーを、ボトムアップ式にテーマとして抽出する分析手法である(cf., Braun & Clarke, 2006)。本研究では、上記クラスター分析の結果を踏まえ、学習者の英語能力(数量データ)と学習者要因の特長(質的データ)の順序で結びつける、量から質への説明的順次デザイン(Creswel, 2015; 抱井, 2015)で、テーマ分析を行った(e.g., Gkonou, 2018)。今回は特定のフレームワークを用いない探索的・帰納的な分析ではあるが、各データの焦点も明確で、複数のデータを用いたトライアンギュレーション(Denzin & Lincoln, 1994)により、多面的に学習者を捉えることができる。

## 4

# 研究方法

## 4.1 調査協力者

2018年4月から7月にかけて、都内の私立大学に通う日本人英語学習者の協力を得た。対象者は、英語4技能の育成を目的にした必修科目受講者41名である。その内、スピーキングテストを受験した38名をクラスター分析の対象に、振り返

りシート2種とインタビューを実施できた34名を質的分析対象とした(授業A,B)。学生の専攻は、人文学、社会学、経営学、日本語学と多岐に渡り、英語専攻の学生は含まれない。英語習熟度レベルはCEFRレベルA2-A1が多く、69名の内訳はIELTS 6.0:1名、英検2級:5名、英検準2級(あるいはTOEIC Bridge130前後):20名、英検3級:28名、不明:15名である。母語は日本語、海外在住経験3か月以上の学生2名(大学1年次豪州に1年語学留学;1名、英国に入学前に通算3年)。

■表1: 参加者、実施文脈および分析の概要

科目名	種別	学生数(男:女)	学年	専攻	分析
授業A	必修	29(13:16)	2年	経営学	(量的) mG-theory, MFRM, クラスター
授業B	必修	9(7:2)	2-4年	様々	(質的 34名) (アンケート)、インタビュー、コメントシート、(フィールドノート)
授業C	必修	31(7:24)	2年	社会学	(量的) mG-theory, MFRM

注)mG-theory(multivariate Generalizability theory)は多変量一般化可能性理論、MFRM(many-facet Rasch measurement)多相ラッシュ分析を示す。アンケートおよびフィールドノートはインタビューツールとして用い、分析対象とはしない。

なお、研究課題1および2は、31名(授業C)を含めた計69名で量的分析を行った。授業Cの量的分析の統合にあたっては、評価時期と一部手順が異なったため、授業A・BおよびCを個別に一般化可能性での分析を実施し、受験者変動要因および受験者と評価者の交互作用要因の割合に差がなく(81%:83%, 16%:11%)、統合に差し支えないと判断した。

## 4.2 授業および調査実施文脈

授業は一般教室で行われ、初回にオリエンテーションにおいて科目の趣旨説明を研究代表者である担当教員が行った。日本語でペアやグループ活動を足場掛けとして取り入れ(cf., Gal'perin, 1992)，その後徐々に学生たちに英語でペアワークをさせることで、英語でのペア、グループ活動にも比較的スムーズに取り組めた。授業は90分で、全体活動60分、個別活動30分の2部構成で、前半は、テキストを用いたコミュニケーション活動を、個別活動では、Paired oralの実施とライティング活動とした。全体活動は、Paired oralの活動に慣れるため、テキストに基づく平易なトピック

で学生たちに英語で意見を述べさせるなど英語4技能を統合した活動とした。アクティビティ例としては、学生同士が英語でインタビューをしあう、など実際に英語でのやり取りを必要とするものである。Paired oralは準備が整った第6週目から始まり、授業時間後半30分を使い、複数のペアに研究代表者がPaired oralを、共同研究者が別のPaired oralを終えた学生らにインタビューを行い、他の学生はライティングの課題を進めた。Paired oralとインタビューは後日分析のため共に録音された。

## 4.3 テスト内容

Paired oralのタスクには、与えられたテーマでの自由会話や(e.g., Negishi, 2015)，具体的な場面や文脈で設定役になりきるロールプレー型、二人で話し合って取り組む問題解決型などがある(e.g., Koizumi, et al. 2016a, b)。しかし、本研究では、与えられたトピックに対して自分の意見を述べ合う議論型(argumentative)タスクを設定した。このタイプのタスクは、立場の表明、理由の陳述、相手への質問、などやり取りが予め半構

造化でき、採点項目が学生と評価者に明確になる。やり取りを半構造化し、指示文に盛り込むことで、言語習熟度レベルの相違による発言の機会の極端な偏りや、沈黙を避ける目的がある。テスト実施者は、英語での会話に不慣れな受験者に、スムーズに会話を促し、テストを実行する方策を施す必要がある(Luoma, 2004)。トピックは2題で、

- (1) Which do you think is better, online shopping or instore shopping? (ネットショッピングと店舗での買い物とどちらが良いと思うか)
- (2) Some high school students work part-time. Is it good or bad/not good? (高校生のアルバイトは良いか悪いか)

トピックは、テキストにある15個のトピック選択肢の中から、授業でのディスカッションを通して、話しやすないと感じた学生が多かったものの中から最終的に担当教員である研究代表者が選んだ。

## 4.4 分析・調査用マテリアル

### 4.4.1. EBB ルーブリック

EBB ルーブリックは、評価の優先順位の高い順に階層的に配置された記述子(descriptor)<sup>注7</sup>に対し、評価者が Yes/No の2択 (binary) を答えていくことで採点結果が得られる(Turner & Upshur, 1995, 2002; Upshur & Turner, 1995)。

Knoch (2009) は、こういった作成の経緯の特徴から、診断的評価に適していると述べる。本研究では、図1の流暢さ(Fluency)の他、やりとり(Interaction), 内容(Content), および正確さ(Accuracy)の4つの観点で EBB ルーブリックを作成した(資料1)。本研究での4観点の EBB ルーブリックの内、流暢さ(Fluency)を以下に例示する(図1)。

注7) 記述子とは、Yes/Noの判断のための指標となる記述。図1では四角のボックスの中の記述を指す。

### 4.4.2. 診断的フィードバックシート

Paired oral の結果は、テスト実施の翌週にフィードバックシート(資料2)で学生に提示された。EBB ルーブリックをもとに作成されたフィードバックシートは、「達成できたこと」と「取り組むべき課題」が各観点・得点別に一覧でき、評価者は、得点を観点毎に記入し、該当する箇所にマーカーで下線を引くだけで完成する。本形式の利点としては、予めひな型を用意することで、フィードバックの漏れや量のばらつきを防ぎ、記入時間の節約により、迅速に学生への提示が可能となる点である。個別の対応を高めるため、評価表だけでは表現できない内容(各評価に至った具体的な根拠等)はシート下部のコメント欄に記入する。学生は自身の得点やパフォーマンスの評価

<b>4. FLUENCY(流暢さ)</b>	
沈黙が続き、発話が始められず、相手にかなりの忍耐と負担を強いいる。	
Yes ↓	↓ No
1 発話が頻繁につっかえ、途切れがちである。	
Yes ↓	↓ No
2 短い応答の他は、発話のスピードが遅く、不自然である。	
Yes ↓	↓ No
3 時に発話に言いよどみがある。	
Yes ↓	↓ No
4	5

■図1: 流暢さ(Fluency)観点のルーブリック(数字は得点を示す)

だけでなく、全体の中での位置や、上のレベルで要求される内容も確認できる。久保田(2018)は、受験者に直接EBBルーブリックを提示し、視覚的な効果からも受験者が診断的情報を得られると報告しているが、本研究では、各観点、レベルを一覧にし、達成の可否を対比する形式での提示を試みた。また、事前の英語学習に関するアンケート調査から、英語学習に自信のない学生が多いことから、フィードバックシートはできるだけ肯定的な表現、かつ、学生が次の学習につながるよう焦点を絞った文面を心掛けた。なお、本フィードバックシートはインタビュー時の資料として活用された。

■表2: 診断的フィードバック 流暢さ(Fluency)が3点の場合の例

流暢さ Fluency 3 / 5	◎真摯に伝えようと努力する姿勢が相手に伝わります。	○なかなか話し始めず沈黙すると相手が困ってしまうので、単語レベルでも発してみよう。
	◎適切なタイミングで話し始めることができます。	○途中で言葉が途切れ途切れになったり、沈黙してしまうので気を付けてみましょう。
	◎途中で止まってしまはず、自分なりのペースで話ができます。	○慌てる必要はないですが、聞き手に負担をかけないスピードでの発話を心がけてみよう。
	◎時に詰まってしまいますが、聞き手に負担をかけないペースで話せます。	○速く話す必要はありませんが、相手が安心して聴けるスマーズな発話を目指してみよう。
	◎よどみなく聞き易い発話です。	○口に出す練習を更に重ねていきましょう。

注)◎は「達成できたこと」と、○は「取り組むべき課題」を示す。最上行が1点、最下行が5点に相当する項目

#### 4.4.3. 英語学習アンケートおよび振り返り コメントシート2種

本研究では、調査に先立ち、協力者のこれまでの英語学習状況や背景を把握するために質問紙によるアンケートを行った。アンケートは今回の研究では分析対象とせず、授業の実施やインタビューの際の基礎的な情報として扱った。Paired oral実施後の振り返りシートは次の2種類(資料3)である。

1つ目は、Paired oral実施直後の学生に、2種類のトピックでのパフォーマンスを振り返り、良かった点、悪かった点およびテストの感想を自由記述で記入してもらった。この振り返りシートは、先の診断的フィードバックシートと併せて、インタビュー時の資料として活用した。

2つ目は、授業の最終週に、Paired oralの効果、診断的フィードバックシート感想、および従来の面接官(あるいは教員との)との1対1でのインタビューテストと比較してどちらが難しいか、という以上3点の質問項目に理由と共に自由記述で答えてもらった。

トピックは事前に知らせ、実施前までに、教室全体でブレーンストーミング的に考えさせる時間を設けた。ペアの組み合わせはお互いの親しさによる影響を避けるため、実施直前に無作為に教員によって決め、どちらの立場で意見を言うかはテストの場で指示した。教員は、テスト指示書(資料4)を渡し英語で進行役(facilitator)となった。会話は録音され、後日評価された。2つのタスク順による影響が出ないように配慮したが、タスクの難易度に差がないため、タスク順の影響はないとした。

#### 4.5 Paired oral実施手順

トピックは事前に知らせ、実施前までに、教室全体でブレーンストーミング的に考えさせる時間を設けた。ペアの組み合わせはお互いの親しさによる影響を避けるため、実施直前に無作為に教員によって決め、どちらの立場で意見を言うかはテストの場で指示した。教員は、テスト指示書(資料4)を渡し英語で進行役(facilitator)となった。会話は録音され、後日評価された。2つのタスク順による影響が出ないように配慮したが、タスクの難易度に差がないため、タスク順の影響はないとした。

## 5 結論と考察

### 5.1 研究課題1: EBBルーブリックは評価表として適切に機能しているか

まずは、MFRMの変数マップ(図2)で全体像を確認する。

Measur	Ss	I-Scale	I-Rater	I-Task	I-S.1	I-S.2	I-S.3	I-S.4
6	+	+	+	+	+ (5)	+ (5)	+ (5)	+ (5)
	-	-	-	-	-	-	-	-
*	-	-	-	-	-	-	-	-
5	+	+	+	+	+ + +	-	-	-
**	-	-	-	-	-	-	-	-
****	-	-	-	-	-	-	-	-
4	+	+	+	+	+ + - -	-	-	-
****	-	-	-	-	-	-	-	-
*	-	-	-	-	-	-	-	-
**	-	-	-	-	-	-	-	-
3	+	***	+	+	+ - - +	-	-	-
**	-	-	-	-	-	4	-	-
****	-	-	-	-	-	-	4	-
2	+	***	+	+	+ 4 +	-	-	4
*****	-	-	-	-	-	-	-	-
**	-	-	-	-	-	-	-	-
*****	-	-	-	-	-	-	-	-
1	+	*****	+	Scale3	+ 3 +	-	-	-
*	-	-	-	Scale4	-	3	-	-
*****	-	-	-	-	-	-	-	-
*	-	-	Rater1	-	-	-	3	-
*	0	***	*	*	* Task1	Task2 *	*	*
*	-	-	-	-	-	-	-	*
*	-	-	Rater2	-	-	-	-	*
*	-	-	-	-	-	-	-	*
*	-	-	Scale1	-	-	-	-	*
-1	+	***	+	+	+ + +	-	-	-
*	-	-	Scale2	-	-	-	-	-
*	-	-	-	-	-	2	-	-
-2	+	+	+	+	+ + +	-	-	2
*	-	-	-	-	-	-	-	-
-3	+	+	+	+	+ + +	-	-	-
*	-	-	-	-	-	-	-	-
-4	+	+	+	+	+ + +	-	-	-
*	-	-	-	-	-	-	-	-
-5	+	+	+	+	+ - - +	-	-	-
**	-	-	-	-	-	-	-	-
-6	+	+	+	+	+ (1) + (1)	+ (1) + (1)	+ (1) + (1)	+ (1) + (1)

■図2：能力値・観点難度・評価者厳度・タスク難度の変数マップ

注) 左端1列目の数字単位は素点ではなく、自然対数を用いたロジット

各変数マップ(図2)は、左端から、共通尺度で表した推定値ロジット(Measure), 受験者(Ss), 評価観点(Scale), 評価者(Rater), タスク(Task)の4相を示す。Scaleは、評価観点で、やりとり(Interaction: Scale1), 内容(Content: Scale2), 正確さ(Accuracy: Scale3), 流暢さ(Fluency: Scale4)を表す。右端のS.1-S.4は観点の各Scaleを、垂直方向の1-5は各得点領域を示す。

本図では、テストの素点をそのまま利用するのではなく、自然対数を用いてロジット(logit)という単位で数値を求め、その数値をもとに項目の特性や受験者の能力を推定する。ロジット0を基準に、プラスの値の場合、受験者能力、タスク難度、評価者の厳しさ、タスクの難しさが上がり、マイナスの場合には下がると解釈できる。つまり、上に位置するほど、受験者の能力が高く、評価者は厳しく、タスク、観点は難しいことを示す。このマップでは、Ssはアスタリスク(\*)が1人の受験者に相当し、得点による受験者の分布が確認できる。

図2および表3の結果からは、(1)受験者の多くが0ロジット以上に分布し、表3から受験者の平

均が1.63ロジットとプラスの値であることから、受験者全体がテストで良い点を取り、取り組み易いテストであったことがわかる。(2)4つの観点では、Accuracy(Scale 3)とFluency(Scale 4)が0ロジット以上で4観点の中ではより難しく、Interaction(Scale 1)とContent(Scale 2)は易しかった。(3)評価者2名の採点の厳しさは同程度であり、共に0ロジットのところに位置しているので、受験者に対して全体を通じて偏った評価をする評価者はいなかった。(4)Interaction(Scale 1)では、得点2の幅が大きく、得点3,4の幅が小さく、レベルが均等に活用されていない。(5)表3のタスクの信頼性が0.00であるのは、平均値、範囲からも、2つのタスクの難易度に差がないことに起因すると推察する(タスクの信頼性については多変量一般可能性理論での成分分析の箇所で更に分析する)。(6)評価観点の分離の大きさは、4つの観点間で難易度の差があり評価のレベルが分散したことを示すと考えられる。(7)受験者の分離の値4.9は受験者が概ね5つのレベルに分けられたことを意味する。

■表3: 4つの相の記述統計(平均値から範囲までの数字はロジット)

	平均値 (標準偏差)	最小値～最大値	範囲	分離 (separation)	信頼性 (reliability)
受験者	1.63(2.10)	-5.19～5.50	10.69	4.90	.96
評価観点	.00 (1.08)	-1.16～1.0	2.16	11.57	.99
評価者	.00 (.22)	-.16～.16	.32	3.28	.91
タスク	.00 (.01)	-.01～.01	.02	.00	.00

注)一定の歪みは確認されるが正規分布を想定し(基本統計での各相および合計の尖度は-0.7～0.03、歪度は-0.9～-0.3といずれも±2の範囲内)、層(strata)ではなく、分離(separation)での数値を用いる

■表4: モデル適合度統計量の割合(%)

	Overfit	Fit	Underfit
受験者	5.80 (4/69)	89.85 (58/69)	4.35 (3/69)
評価観点	0.00	100.00	0.00
評価者	0.00	0.00	0.00
タスク	0.00	0.00	0.00

注) infit 平均平方値が 0.5～1.5(Linacre, 2012)あるいは標準化した値が -2.00～+2.00(Bond & Fox, 2007)の場合フィットとする

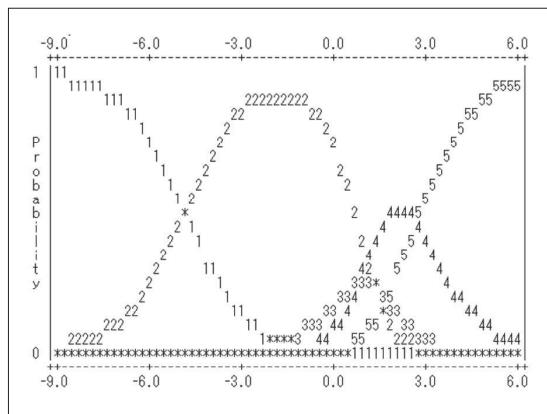
表4は、データがモデルに適合している度合を示す。モデルに実際のデータがどの程度当てはまるか(フィットするか)を分析することで、データの妥当性を確認できる。表4が示すように、受

験者項目のみ、7人のデータのみフィットしないことがわかる(Overfit:4; Underfit:3)。この際、問題となるのはアンダーフィット(ミスフィット)の4.35%であり、分析項目から除外するなどの対

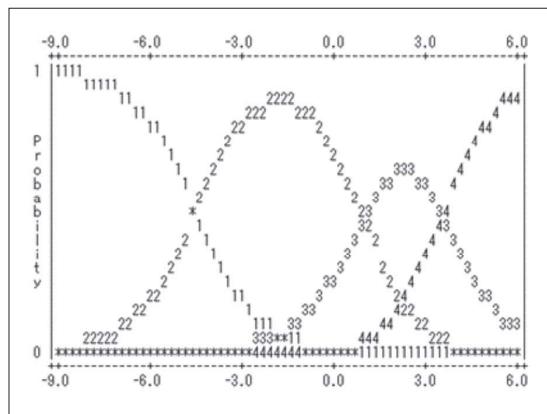
応が求められるが、「スピーキングテストなどのパフォーマンステストでは経験上大きめに出る」(小泉, 2016)という報告もあり、テストの目的が診断的フィードバック作成であることから、分析からミスフィット項目を削除することはしない。

図3-7は、「確率曲線」と呼び、x軸は受験者能

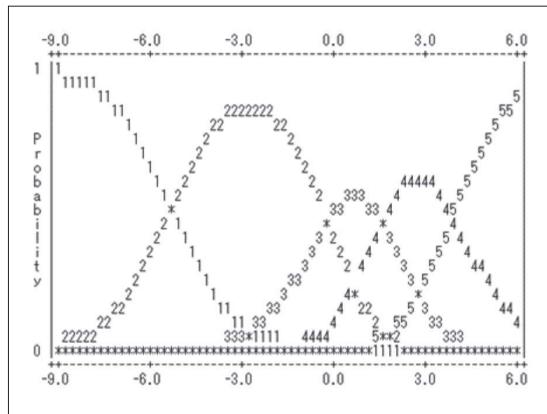
力(ロジット)をy軸は各得点評価を得る確率を示す。各観点の隣接する閾推定値(表5)が視覚的に確認でき、評価者の受験者評価で用いた5つの得点領域の形状を把握できることで各観点の得点設定が適切に機能しているか容易に確認できる。



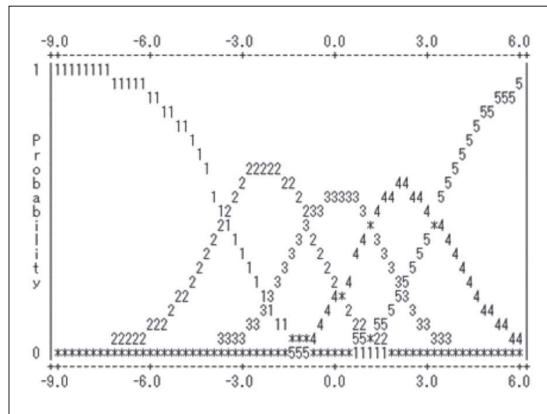
■図3: Interaction (5レベル)



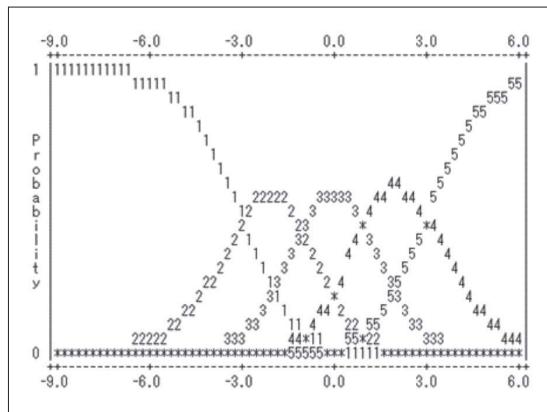
■図4: Tentatively Revised Interaction (4レベル)



■図5: Content (5レベル)



■図6: Accuracy (5レベル)



■図7: Fluency (流暢さ)

評価尺度の適正は、表5の数値とEckes(2015, p.117)の示す次の(a)-(f)の6項目から成る質の高い評価尺度の評価ガイドラインに照らして検証した。(a)各レベルに10以上の得点項目がある。(b) Ratingsの頻度に規則性(各レベルに頂上)がある。(c)各レベルの平均値が一定間隔で増加する。(d)評価尺度のアウトフィット平均平方が2.0以下である。(e)閾が等間隔に増加している。(f)閾の隣同士の距離が1.4ロジット以上5.0ロジット未満である。

結果、Interactionで、複数の項目での逸脱が認められ、得点2と3の閾間の距離が6ロジット、アウトフィット平均平方値が2.0以上あり、得点3と4では閾値の逆転が起きている(図3)。Eckes(2015)の処方箋に則り、試験的にレベルを統合し(得点3と4を3に、得点5を4に変換)、4得点レベルにした結果、改善が見られた。今後、EBBの記述子の見直しを含め更に適切な対応を検討したい。その他の観点では、Content観点で、閾間の距離が若干大きいところは確認されたが、Accuracy、Fluencyの観点ともに評価尺度は適切であると判断した(表5)。

■表5: ルーブリックの観点ごとの閾推定値(threshold measures)

	Interaction	MSu	Revised	MSu	Content	MSu	Accuracy	MSu	Fluency	MSu
レベル1		2.2		2.1		.9		.7		.9
レベル2	-4.88	1.0	-4.53	.9	-5.27	1.2	-3.59	.7	-2.94	.8
レベル3	1.43	1.9	.99	.8	-.21	1.0	-.83	.7	-1.02	.8
レベル4	.76	.6	3.55	1.0	1.58	1.2	1.17	1.1	.94	.9
レベル5	2.69	1.1			3.90	1.3	3.25	.9	3.02	1.2

注) Revisedは、Interactionのレベルを試験的に4レベルにした場合の閾推定値(試験的にレベル3と4を統合し3に、レベル5→4に読み替えた)。

MSuは、アウトフィット平均平方値を表す(2以下であることが望ましい)

多変量一般化可能性理論での4観点の相関は全体に高く、Accuracy-Fluencyが最も高く(0.90)、次いで、Accuracy-Content(0.89)、Accuracy-Interaction(0.86)、一番低かったのがInteraction-Content(0.70)であった。このことからAccuracyが他の観点全体と関りが深く、Interactionが評価観点において比較的独立性が高いことが確認された。

## 5.2 研究課題2:十分な信頼性を確保するのに必要なタスクと評価者の数はいくつか

次に、教室での実行可能性の観点から、十分な信頼性を確保するのに必要なタスクと評価者の数を推定するために、多変量一般化可能性理論での分析を行った。表6は、得点の分散がどの要因でどの程度説明できるかを示す。

■表6: 決定研究の基準となる観点ごとの推定分散成分(estimated variance components)  
(評価者n=2、タスクn=2の場合)

観点 変動要因	Interaction	Content	Accuracy	Fluency
受験者(p)	0.89(64.49%)	0.55 (59.14%)	0.73 (63.48%)	0.85 (68.55%)
評価者(r)	0.00 (0.00%)	0.00 (0.00%)	0.04 (3.48%)	0.01 (0.81%)
タスク(t)	0.00 (0.00%)	0.00 (0.00%)	0.00 (0.00%)	0.00 (0.00%)
p x r (交互作用)	0.00 (0.00%)	0.02 (2.15%)	0.03 (2.61%)	0.08 (6.45%)
p x t	0.37 (26.81%)	0.22 (23.66%)	0.19 (16.52%)	0.18 (14.52%)
r x t	0.00 (0.00%)	0.01 (1.08%)	0.00 (0.00%)	0.00 (0.00%)
p x r x t,e	0.12 (8.70%)	0.13 (13.98%)	0.16 (13.91%)	0.12 (9.68%)

まず、テストデザイン(タスクと評価者の組み合わせの数)を推定するための決定研究(D study; Decision study)の基準となる各観点での推定分散成分を確認した。表6では p: 母得点の分散成分(Universe score variance)の割合がいずれも高く、どの観点も分散の60%以上が受験者の能力差で説明できる。つまり、能力を測れていることになる。評価者やタスクの一貫した影響はほとんど見られず、次に高い割合が受験者とタスクの交互作用で、これは、タスクの種類によって、受験者の順位付けが変わることを示す。つまり、学生の中に特定のタスクで取り組みやすさに差がある可能性がある。最後尾の3つの交互作用および残差は、様々な要因が関わっているが、割合が10%程度で問題はなさそうである。前節の表3で、タスクの信頼性が0.0であったが、ある意味、タスクによる大きな影響を受けずに受験者能力が測れるという利点がある。また、表6で受験

者とタスクの交互作用が見られることから、難易度に差はなくとも、異なるタスクとしての一定の役割は果たせていると考える。

次の表7は、決定研究により、タスクと評価者の各種組み合わせをまとめたものである。信頼度指数が0.8以上になる評価者とタスクの組み合わせは、教室での文脈を考えると、評価者は1人、あるいはチームティーチングで2人が現実的である。結果、3タスクを評価者2人で、が理想的だが、3タスクであれば評価者が1人でも十分信頼性の高いテストデザインとなる可能性が示唆される。評価者よりタスクを増やす方が有効であることがわかるが、これは表6の受験者とタスクの交互作用での割合から、受験者、評価者にとって取り組みやすいタスクに出会う可能性が高まる効果が期待されるからである。教室実施の実効性とローステイクスなテストの性質から、評価者3、タスク3までの提案とした。

■表7: 決定研究での評価者(r)とタスク(t)の数と観点ごとの信頼度指標( $\Phi$ ) (pxrxtデザイン)

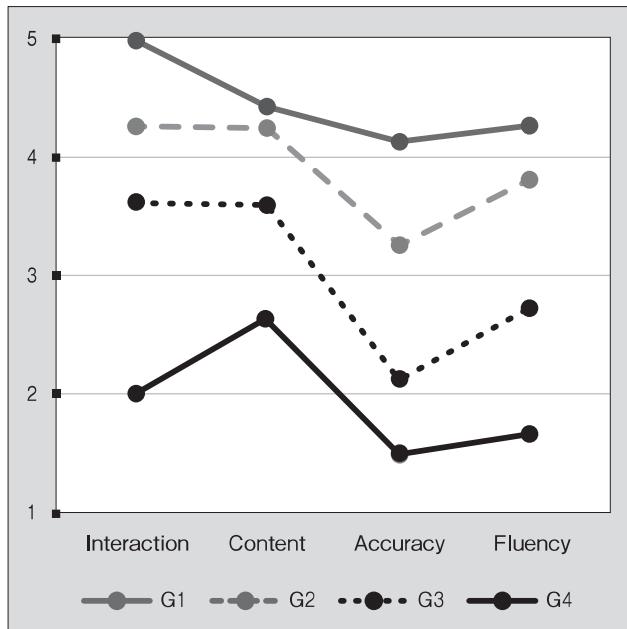
	r=1 t=1	r=1 t=2	1 3	2 1	2 2	2 3	3 2	3 3
Interaction	0.65	0.78	<u>0.84</u>	0.67	<u>0.81</u>	<u>0.86</u>	<u>0.81</u>	<u>0.87</u>
Content	0.59	0.73	<u>0.80</u>	0.65	0.78	<u>0.84</u>	<u>0.80</u>	<u>0.85</u>
Accuracy	0.63	0.74	0.79	0.70	<u>0.80</u>	<u>0.85</u>	<u>0.83</u>	<u>0.87</u>
Fluency	0.68	0.78	<u>0.82</u>	0.75	<u>0.84</u>	<u>0.87</u>	0.86	<u>0.89</u>

注)下線は $\Phi$ 指標が0.8以上の項目。太字は、推奨の組み合わせとその信頼度指標

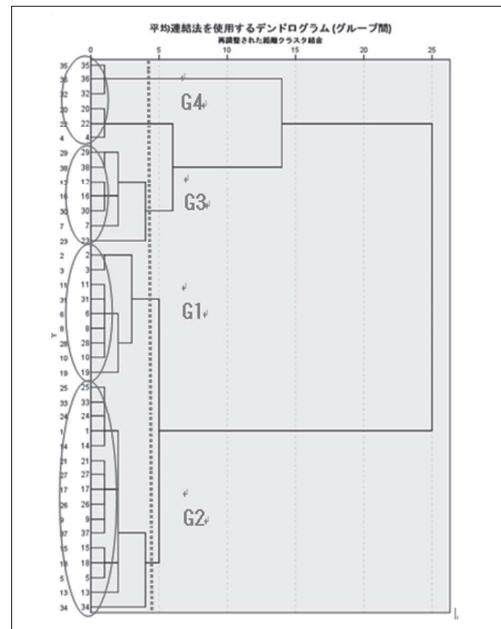
### 5.3 研究課題3:Paired oralのスコアから対象学生をどのように分類できるか

1つの試みとして、Paired oralのスコアから対象学生を、G1, G2, G3, G4の4グループに分類することができた(図8)。クラスター分析の分類のための変数として、4つの観点の各スコア(2人の評価者の平均得点)および合計点を用いた。合計点を用いることで、結果的に習熟度レベル別に分かれることになったが、分類は受験者のフィードバック目的ではなく、教室での全体の指導を念頭に、レベル別の特徴を探索した。なお、同じ大学での今回とは異なる学生群を対象にしたパイロット研究でも、4グループに分類でき、本研究対象の学校の教室での学生はPaired oralの視点では、概ねこのような4レベルのグループに分類できると推測できる。図9および表8が示すように、

Contentは予め内容を準備できるため、観点の中では差が小さく、AccuracyとFluencyは英語力の違いが現れるのか、レベルごとに均等に差が出ている。デンドログラムでの第一分岐はG1・G2グループとG3・G4グループだが、これはこの2つの観点に見られる能力差に起因すると思われる。特徴的なのはG1のInteractionの高さとG4のInteractionの低さである。総合的な英語力の高さは、余裕をもったやり取りにつながる可能性が高い。反対に、やり取りに必要な聞き取りの能力、語彙や文法を基礎とする英語産出力のいわゆる「言語」の部分での問題点が、半構造化した比較的取り組みやすいタスクであっても、G4には難しかった可能性がある。グループごとの相違については、次節の課題4(2)で質的データと組み合わせて分析する。



■図8: 4グループの4つの観点での平均値比較



■図9: デンドログラム(樹形図)

■表8: グループごとの各観点の平均値と標準偏差

グループ	人数	Interaction	Content	Accuracy	Fluency
G1	7	5.0 (0.0)	4.4 (0.5)	4.1 (0.4)	4.3 (0.5)
G2	17	4.3 (0.7)	4.3 (0.6)	3.3 (0.5)	3.8 (0.6)
G3	8	3.6 (0.5)	3.6 (0.9)	2.1 (0.6)	2.8 (0.7)
G4	6	2.0 (0.0)	2.7 (0.8)	1.5 (0.6)	1.7 (0.5)
Total	38	3.9(1.1)	3.9(0.9)	2.9(1.0)	3.3(1.1)

## 5.4 研究課題 4

### 5.4.1 研究課題 4(1):Paired oralを受験後の感想はどのようなものか

テスト受験直後の振り返りシート(感想)と学期末でのPaired oralに対する認識(効果)を要約したものに実際のコメントの中から典型的だと思われるものの抜粋を記載した(表9)。

「感想」は、「肯定的」、「否定的」および「改善点」に分類できた。全体的に「否定的」内容が多いが、この結果を英語学習に関するアンケート<sup>注8)</sup>の学習者背景から推察すると、英語学習に対する自己評価が他の構成概念と比べて低い<sup>注8)</sup>ことがその一因かもしれない。教室での授業活動の一環のテストにも関わらず、とても高い緊張感を述べる学生が多くいた。「効果」は、どの観点において効果を感じたかに注目し、主に3種類に分類された。その中の、「言語・非言語」は英語の4技

能や発音・語彙等に関するコメントや相手とのインタラクションの際に欠かせないジェスチャーや頷き、アイコンタクト等についての内容である。「自律学習」に関しては、主に学習者の心理的要因(動機付け、自信、感情等)や学習方略に関するものが含まれる。全体的にはPaired oralに直接関係するような「言語・非言語」といった内容が過半数を占めたが、その副産物として心理的要因や学習方略といった自律学習に関する内容を多くの学生が述べていたのは注目に値する。

注8) 学習者アンケートは、自己調整学習(3.4)・目的(4.3)・自己評価(2.7)・モチベーション(3.6)・充実感(3.0)・自己受容(3.6)の6項目計37問から成る質問紙を6件法で回答してもらったものである。( )内の数字は平均。各項目のαは、.75-.87であった。

診断的フィードバックについては、「今までの成績は、なぜSABCDが付いたかわからなかったが、自分の良かったところ、直すべきところがわかり、評価がしっかりしていてうれしい」「何を頑張って何から始めればいいかが具体的に書いてある。先生からの直接の評価は新鮮」、「評価項

目が細かく、1人1人のコメントもあり、自分の良いところ悪いところが明確」「決してネガティブでない表現で書かれていて優しさを感じた」など、自分の弱点や強みを把握し、英語学習につながる影響が確認できる。

■表9: Paired oralに対する学生の受け止め(数字はコメント数)

コメント	内訳	詳細(抜粋)
感想(65)	肯定的(14)	「自分の体験がある話題で考えて答えられてよかった」、「相手の意見を最後まで理解できたのはよかったと思う」、「偶然意見が固まっている方の役割だったためよかったけれど、反対側の意見を聞いてなるほどと思った」
	否定的(30)	「実際に喋ると自分の単語力の無さを感じた」、「とても緊張した」、「もっと練習すれば詳しく言えたと思い、ちょっと後悔しました」
	改善点(21)	「自分の意見に理由だけでなくもう1つくらい追加で話せたらよかったと思う」、「単語やフレーズなどしっかり覚えていかなければならないと感じた」、「質問された内容に正しく答えられるようになりたいです」
効果(110)	言語・非言語(65)	「相手の意見を正確に聞き取る能力」、「リアクションの方法が解った」、「英語を話す良い機会だった」「暗記でなく相手の反応を見ながら会話できた」「英会話の基本がわかった」「発音の大切さ認識」「相手への伝え方を理解」
	自律学習(41)	「留学にさらに行きたくなった」、「具体的に何を勉強すべきか理解」、「英語に対するハードルが下がった」
	その他(4)	「新しい視点を発見」、「新しい価値観を得た」、「話したことのないとの交流」

#### 5.4.2 研究課題4(2):グループ間に、 認識・受け止めの相違点はあるか

次に、Paired oral直後の振り返りシートの記述を分析対象とし、良かった点、うまくいかなかつた点を4グループで比較した。

表10は、テストで良かった点、達成できた点についての感想で、「内容」と「言語・非言語」の意見に大別された。各グループの人数が最小6名(i.e., G4)から最大17名(i.e., G2)と大きく異なるため、慎重に考察する必要があるが、グループが上がるにつれ「内容」に関しての比率が大きくなることが明らかになった。G1とG4を比較してみるとより明白で、G1とG4の「内容」と「言語・非言語」を見てみると、その割合はほぼ逆転している。この結果は先行研究を踏まえても、学習者の英語能力

が上昇するほどタスクの際の認知的負荷が減り、認知的リソースを他の高次認知機能に費やせるようになるという社会文化理論や認知心理学等の知見とも一致する(e.g., Lantolf, Poehner, & Swain, 2018; Ortega, 2009)。

前述の傾向は、表11にも見られる。G1の方が「言語」に対する割合が若干高いが、これは先述の表10とも照らし合わせてみると「内容」や「非言語」が満足にできたことの裏返しであり、「心理」的緊張等が少なく、「言語」の点を挙げ、認知的リソースに余裕がある分、細部に目を向けられたと考える。

■表10: Paired oral受験直後の感想①(良かった点・達成できた点)

グループ	内訳	詳細(抜粋)
G1(14)	内容(12)	「その場で思いついた事を、事前に考えていたこととあわせて伝えることができた」, 「考 えてきたことを英語で表現することができた」
	言語・非言語(2)	「相手の目を見て話せた。緊張したけど最後まで文章を言えた」, 「相手の目を見て話し ができた」
G2(31)	内容(16)	「自分が言いたかったことを大体言えた点」, 「相手の主張を汲み取る事を気をつけた」
	言語・非言語(15)	「文法ミスは少なかったと思います」, 「相手の反応を見て相づち等のレスポンスができ た方だと感じた」
G3(14)	内容(7)	「言いたいことをなんとか時間はかかったが言えた」, 「相手の言いたい事は理解でき, それに答えられた」
	言語・非言語(7)	「難しめの文を作れた」, 「何度も英語で話したり練習したりしていたので英語を使えた」
G4(11)	内容(2)	「どうにか伝えられた」, 「良い点をうまく伝えられた。自分なりに」
	言語・非言語(9)	「初めの決まり文句を覚えておいたおかげで極度の緊張はなかった」, 「相手の意見を 聞くときは相手のことを見ることができた」

(注)括弧内はコメント数を示す。学生数は、N=38, G1(n=7), G2(n=17), G3(n=8), G4(n=6)

■表11: Paired oral受験直後の感想②(悪かった点・うまくいかなかつた点)

グループ	内訳	詳細(抜粋)
G1(14)	言語(9)	「単語が出てこなくて、出てきた単語を話してしまった」, 「英文をスムーズに話せなか った」
	非言語(2)	「指示文を見過ぎて相手の目を見てていなかった」, 「ジェスチャーやアイコンタクトが不 足していた」
	内容(3)	「もっと追加で話せばよかった」, 「もうちょっと詳しいことが言えればよかった」
G2(30)	言語(15)	「正しいかどうかわからなかった。流暢さに欠けた」, 「言いたかったことを即座に言えな かった。文法がめちゃくちゃだった」
	非言語(2)	「相づちがめんどくさくてやらなかつたこと。額くくらい」, 「途中、相づちを忘れた点」
	心理(6)	「頭が真っ白になって言葉がでなかつたこと」, 「緊張して上手く喋れなかつた」
	内容(7)	「理由と具体的な内容があまり一致していないと思った」, 「本当の意見は?と聞かれ た時に、general reason(?)しか答えられずに終わってしまった…」
G3(15)	言語(13)	「正しい文法に自信が持てなくて迷った」, 「全く頭が働かなくて日本語が出てしまつた。 思いがけない質問に止まってしまった」
	心理(2)	「緊張がすごかつた」, 「途中、緊張があり出なくなつた」
G4(9)	言語(9)	「何を話せばいいのか浮かばなかつた。英単語が全く出てこなかつた」, 「自分で考 えた文章通りに言うことができなかつた」

(注)括弧内はコメント数を示す。学生数は、N=38, G1(n=7), G2(n=17), G3(n=8), G4(n=6)

### 5.4.3 研究課題4(3):1対1のテストと

#### 比較してどちらの方が難しいと感じるか

面接官や教員と1対1のインタビュー形式のテストと Paired oral のどちらが難しいかを尋ねた結果は表12の通りである。82% (38人中31人) の学生は、英検や高校時代の英会話の授業などインタビュー形式のテストの経験はあったが、Paired oral の経験は全員が初めてであった。回答はこれまでの経験との比較で、各人により異なるため、あくまでも参考データとしての扱いである。全体では Paired oral の方が難しいと感じる学生 (53%) が、1対1の方が難しいと感じる学生 (31%) より多かったが、グループ別で内訳をみると、中級レベルの G2だけが Paired の方が難しいと感じる割合が高かったが、G1, G3およびG4では、難しさが変わらないと感じていたのは非常に興味深い。G1の学生は「どちらとも言えない」という学生を含め、意見が3分され、G4は両形式で2分するが、両グループとも、どちらの形式も「言語」を測るテストとして捉えているのに対し、G2では、より Paired 形式の「相手の存在」や「即興性」を意識しているようである。

## 6 結論

混合研究法の視点から、Paired oral に関する各観点の得点である量的結果を4グループに分けたグラフと、Paired oral に対する学習者の受け止めに関する質的データの要約を統合し、ジョイントディスプレーで示したのが図10である。全ての観点で高得点の G1 では、Paired oral を言語テストの一形態として適切に捉え、強化すべき点を認識し、英語学習に結び付けられる。G2 では、自分と同等の他者との会話という強い意識を持ち、相手への配慮の必要性と同時に、英語上級者との会話とは異なる難しさを認識しているようであった。G3, G4 では、自分の英語力の不足、特に、聞き取りや語彙力の不足から、発話が思うようにいかないことを自覚しつつ、簡単な言い回しなどでコミュニケーションが取れ、自分の意見を英語で述べることのできる達成感を感じたようであった。

最後に、量的・質的それぞれの分析に加えて混

■表12: Paired oralと1対1のインタビュー形式のテストのどちらが難しいか

	Pairedの方が難しい	どちらとも言えない	1対1の方が難しい
G1(n=7)	2	3	2
G2(n=17)	11	2	4
G3(n=8)	4	1	3
G4(n=6)	3	0	3
Total(N=38)	20(53%)	6(16%)	12(31%)
理由 ( )は 4グループを示す	<ul style="list-style-type: none"> <li>●「アドリブや英語力が必要(G2)」</li> <li>●「先生は言いたいことを読み取ってくれるが、生徒の方は理解できるようにと気を遣う。相手の言いたいことも理解する努力が必要(G2)」</li> <li>●「相手の話の主旨を聞き取り、相手に聞き取りやすい発音で返答するという実質的な英語力が必要(G4)」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●「(Pairedは)相手によって聞き取りにくいかも、でも先生の英語は上手すぎて聞き取りにくいから(G1)」</li> <li>●「どちらにしても知らない相手で緊張する(G1)」</li> <li>●「結局文法力と単語力がないと話せないのは同じ(G2)」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●「Pairedは普段の授業でのペア活動のように意見交換ができる(G1)」</li> <li>●「Pairedの方が対等に会話。先生だとどちらが合わせる感じになる(G2)」</li> <li>●「英検では先生が本当に何を言っているか全然わからなかった。生徒だと少し聞き取れて予測できる(G2)」</li> <li>●「緊張して何も話せなくなる(G4)」</li> </ul>

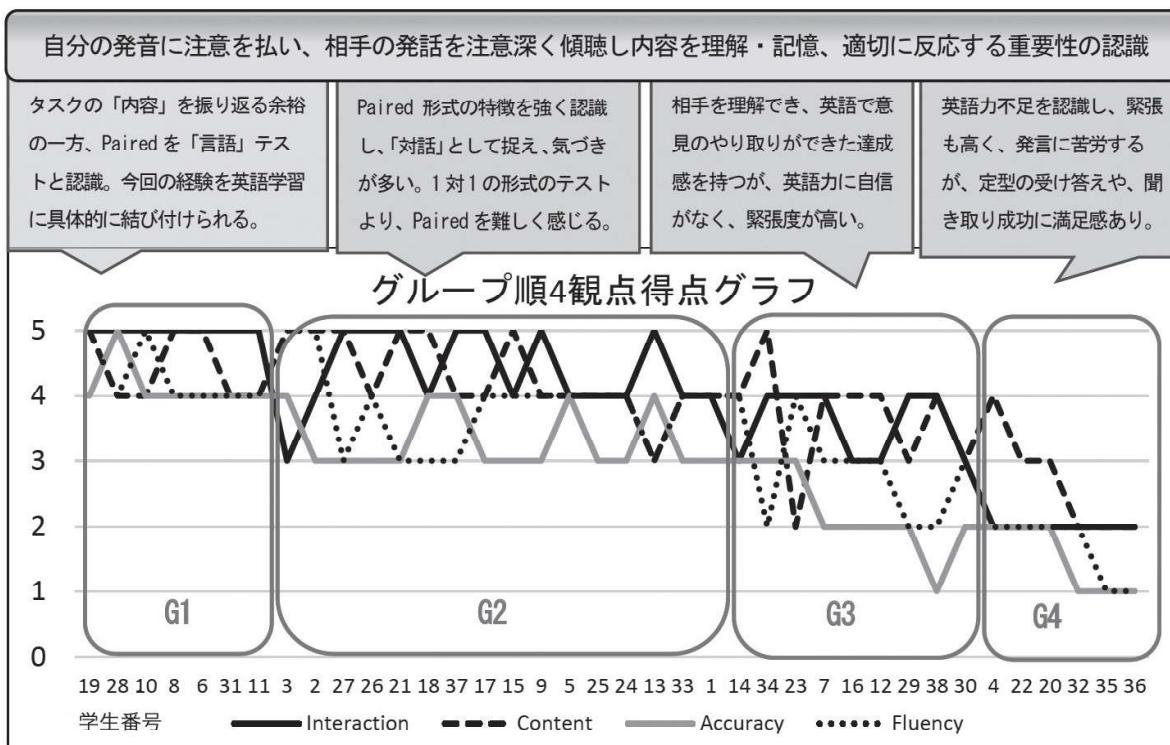
合研究法により4つの研究課題から明らかになったことをまとめる。RQ1:作成されたEBBルーブリックの妥当性、信頼性については、やり取り、内容、正確さ、流暢さの4つの観点のうち、やりとりの観点は記述子の再検討やスケール修正が必要であるが、全体として信頼性の確保された評価方法であると推定できた。RQ2:決定研究(D study)の結果から、半構造化され、評価基準が明確なargumentativeなタスクであるという条件の下であるが、1人の評価者でも3つのタスクがあれば、信頼性が確保され、教室でのテストとしての実行可能性が示唆された。RQ3およびRQ4:教室での学習活動の一環として行った彼らの初めてのPaired oralは、評価者による診断的フィードバックやテストをツールとしてのインタビューの機会により、自らの英語対話力を客観的に認識、受容する機会となったと考えられる。全体の受け止めとして、英語での対話には、特に自分の発音に注意を払い、相手を注意深く傾聴し、発話内容を理解・記憶、適切に反応する重要性を強く感じること、そして何より、他者と英語で意見交換ができたという達成感があることが確認された。一方、Paired oralテストの結果から、学生全体は

概ね4つのグループに分類することができ、同じ教室内でもグループによってPaired oralに対してそれぞれ特徴的な認識があり、相応の言語支援が望ましいと考えられる。

今後の課題は、教室の外にも目を向け、Paired oralが、英語熟達度を反映した他のテスト得点と関係があるかどうかを測る外挿(Extrapolation)の視点での妥当性の検証を進める必要があると考える。

### 謝辞

本研究を進めるにあたりご支援くださいました公益財団法人 日本英語検定協会の皆さま、選考委員の先生方、また、本稿の執筆にあたり、ご助言、丁寧なご指導を賜りました小池生夫先生には深く感謝申し上げます。早稲田大学の澤木泰代先生には、ゼミでの研究指導に対し、心より感謝申し上げます。今後とも研究に精進してまいりたいと思います。



■図10: Paired oral個人総合得点順4観点の量的結果およびテスト受容記述のジョイントディスプレー

## 参考文献(\*は引用文献)

- \* Bonk, W. J., & Ockey, G. J. (2003). A many-facet Rasch analysis of the second language group oral discussion task. *Language Testing*, 20(1), 89-110.
- \* Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- \* Brennan, R. L. (2001a). *Generalizability theory*. New York: Springer.
- \* Brennan, R. L. (2001b). Manual for mGENOVA. Version 2.01. Iowa: Iowa Testing Programs, University of Iowa.
- \* Brooks, L. (2009). Interacting in pairs in a test of oral proficiency: Co-constructing a better performance. *Language Testing*, 26(3), 341-366.
- \* Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Cronbach, L. J., Gleser, G.C., Nanda, H., & Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability of scores and profiles*. New York: John Wiley, (Available from Books on Demand, University Microfilms, 300N. Zeeb Rd., Ann Arbor, MI 48106)
- \* Creswell, J.W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- \* Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- \* Eckes, T. (2015). *Introduction to many-facet Rasch measurement: Analyzing and evaluating rater-mediated assessments*. (2nd ed.). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- \* Field, J. (2011). Cognitive validity. In L. Taylor (Ed.): *Examining speaking: Research and practice in assessing second language speaking*. (pp. 65-111).Cambridge University Press.
- \* Fulcher, G., Davidson, F., & Kemp, J. (2011). Effective rating scale development for speaking tests: Performance decision trees. *Language Testing*, 28(1), 5-29. doi:10.1177/02665532209359314
- \* Galaczi, E. (2014). Interactional competence across proficiency levels: How do learners manage interaction in paired speaking test? *Applied Linguistics*, 35, 553-574. doi: 10.1093/applin/amt017.
- \* Galaczi, E., & ffrench, A. (2011). Context validity. In L. Taylor (3d.), *Examining speaking: Research and practice in assessing second language speaking* (pp.112-170). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- \* Galperin, P. Y. (1992) Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian & East European Psychology*, 30(4), 60-80.
- \* Gkonou, C. (2018). Listening to highly anxious EFL learners through the use narrative: Metacognitive and affective strategies for learner self-regulation. In R. L. Oxford & C. M. Amerstorfer (Eds.), *Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts* (pp. 79-98). London, UK: Bloomsbury Academic.
- \* 磯田貴道 (2004).「英会話テストの信頼性の検討—一般化可能性理論ー」三浦省五(監修)前田啓明・山森光陽(編著)磯田貴道・廣森友人(著)『英語教師のための教育データ分析入門 授業が変わるテスト・評価・研究』(pp. 112-124).東京: 大修館書店
- \* Iwashita, N. (1996). The validity of the paired interview format in oral performance assessment. *Melbourne Papers in Language Testing*, 5, 51-66.
- \* 抱井尚子(2015).『混合研究法入門 質と量による統合のアート』, 東京: 医学書院
- \* Knoch, U. (2009). Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Language Testing*, 26, 275-304. doi: 10.1177/0265532208101008
- \* 小泉利恵(2016).Facetsを使った多相ラッシュ分析ーパフォーマンステストの妥当性検証に向けて. 早稲田大学, 言語教育とデータ分析に関する連続ワークショップ(2016/12/23)資料
- \* Koizumi, R., In' nami, Y., & Fukazawa, M. (2016a). Development of a paired oral test for Japanese university students. In C. Saida, Y. Hoshino, & J. Dunlea (Eds.), *British Council New Directions in Language Assessment: JASELE Journal Special Edition* (pp. 103-121).
- \* Koizumi, R., In' nami, Y., & Fukazawa, M. (2016b). Multifaceted Rasch analysis of paired oral tasks for Japanese learners of English. In Q. Zhang (Ed.), *Pacific Rim Objective Measurement Symposium (PROMS) 2015 Conference Proceedings* (pp. 89-106). Gateway East, Singapore: Springer Singapore. doi:10.1007/978-981-10-1687-5
- \* Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern language Journal*, 70(4), 366-372.
- \* 久保田恵佑 (2018). RTW タスクにおける EBB ルーブリックの有用性-外部英語試験への架け橋-. *STEP Bulletin*, 30, 42-66.
- \* Lantolf, J. P., Poehner, M., & Swain, M. (Eds.) (2018). *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development*. New York, NY: Routledge.
- \* Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Masters, G.N. (1982). A Rasch model for partial credit scoring, *Psychometrika*, 47, 149-174.
- \* Masters, G.N. (2010). The partial credit model. In M.L.Nering & R. Ostini (Eds.), *Handbook of polytomous item response theory models* (pp.109-122). New York, NY: Routledge.
- \* 水本篤 (2014).「多変量解析入門 不空数の変数を同時に分析するには」竹内理・水本篤(編著)『外国語教育研究ハンドブック』研究手法のより良い理解のためにー』(pp.181-193). 松柏社
- \* Negishi, J. (2015). Effects of test types and interlocutors' proficiency on oral performance assessment. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 26, 333-348.
- \* Ortega, L. (2009). *Understanding second language*

## 参考文献 (\*は引用文献) .....

- acquisition. New York, NY: Routledge.
- \* Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, No.4, Part1 (Dec., 1974), pp.696-753.
- \* Shevelson, R.J., & Webb, N.M. (1991). *Generalizability Theory: A primer*. Newbury Park: Sage Publications.
- \* Swain, M. (2001). Examining diaglogue: Another approach to content specification and to validating inferences drawn from test scores. *Language Testing*, 18 (3), 275-302.
- \* Taylor, L., & Wigglesworth, G. (2009). Are two heads better than one? Pair work in L2 assessment contexts. *Language Testing*, 26, 325-339. doi: 10.1177/0265532209104665
- \* Tono, Y. (2013). *CAN-DO list sakusei katsuyo, eigo totatsu-do shihyo* [A CEFR-J guidebook. CAN-DO list development and utilization; Reference for English achievement]. Tokyo: Taishukan.
- \* Turner, C. E., & Upshur, J.A. (1996). Developing rating scales for the assessment of second language performance. In G. Wigglesworth & C. Elder (Eds). *The language testing cycle: From inception to washback* (pp. 55-79). Australia: Applied Linguistics Association of Australia.
- \* Turner, C. E., & Upshur, J.A. (2002). Rating scales derived from student samples: Effects of the scale maker and the student sample on scale content and student scores. *TESOL Quarterly*, 36, 49-70. doi:10.2307/3588360
- \* Upshur, J.A., & Turner, C.E. (1995). Constructing rating scales for second language tests. *ELT Journal*, 49.3-12. doi: 10.1093/elt/49.1.3
- \* Van Moere, A. (2006). Validity evidence in a university group oral test. *Language Testing*, 23, 411-440. doi: 10.1191/02655322061t336oa
- \* 山森光陽 (2004).「英会話テストの信頼性の検討—一般化可能性理論ー」三浦省五(監修)前田啓明・山森光陽(編著)磯田貴道・廣森友人(著)『英語教師のための教育データ分析入門 授業が変わるテスト・評価・研究』(pp. 82-89).東京: 大修館書店
- \* Young, R.F. (2011) Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2, pp. 426-443). London: Routledge.

資料1：本研究で用いた Paired Oral EBB ループリック（数字は得点を示す）.....

### The EBB Scale for Paired Oral Speaking Test

#### 1. INTERACTION (やり取り)

相手の意見を聞いて、それを繰り返し、質問ができる。

No ↓	Yes ↓	↓ Yes
ファシリテーターの助けを借りて発話できる。		相手の発話内容を正しく繰り返し、適切な質問ができる。
No ↓	Yes ↓	↓ Yes
1	2	2
		自分が質問されたことに適切に答えられる。
No ↓		↓ Yes
3		3
		うなずきやあいづちなど自然な反応と相手の発話に耳を傾ける姿勢を見せながらやり取りができる。
No ↓		↓ Yes
4		4
		5

#### 2. CONTENT (内容)

与えられた立場で意見が理由と共に伝えられる。

No ↓	↓ Yes
1	1
	挙げられた理由が適切なものである。
No ↓	↓ Yes
2	2
	理由をサポートする適切な説明や具体例が挙げられる。
No ↓	↓ Yes
3	3
	自分の本当の意見を理由と共に述べられる。 (トピックに対し複数の意見と理由が述べられる。)
No ↓	↓ Yes
4	4
	5

#### 3. ACCURACY (言語の正確さ)

発話にほとんど文法や語句の誤用がない。

Yes ↓	↓ No
5	5
	誤りは一貫したものなく、偶発的なものである。 また、主語と動詞が揃った文で話すことができる。
Yes ↓	↓ No
4	4
	文法や語句の誤りが複数の種類あり、誤解を招くおそれがある。
Yes ↓	↓ No
1	1
	代名詞、接続詞、主語と述語の一一致の使用が適切にできる。
No ↓	↓ Yes
2	2
	3

#### 4. FLUENCY (流暢さ)

沈黙が続き、発話が始まられず、相手にかなりの忍耐と負担を強いる。

Yes ↓	↓ No
1	1
	発話が頻繁につかえ、途切れがちである。
Yes ↓	↓ No
2	2
	短い応答の他は、発話のスピードが遅く、不自然である。
Yes ↓	↓ No
3	3
	時に発話に言いよどみがある。
Yes ↓	↓ No
4	4
	5

#### コメント欄

発音や声の大きさ、明瞭さ、視線、及び態度等記載。

資料2: Paired oral 診断的フィードバックシート

やりとり Interaction /5	◎インタビューに懸命に取り組む姿勢が評価できます。	○インタビューの手順を予め確認し、練習は独り言でもよいので口に出してみよう。
	◎先生に助けをもらいながら会話を続けることができています。	○自然なやりとりが自発的にできるように、会話の流れや手順を確認しましょう。
	◎インタビューの手順や自分の話すべきタイミングが理解できています。	○相手の言ったことをよく聞き、理由を問うための適切な質問ができるようにしましょう。
	◎相手の発言を聞いて理解し、理由を聞く適切な質問ができています。	○自分の話すことだけに集中せず、相手の質問もよく聞いて、適切に応答しましょう。
	◎相手の質問を聞き、適切に応答できています。	○相手の発言している時は、頷きなど、耳を傾けているという態度を伝えてみよう。
	◎相手の話にも自然に応えられ、しっかりと自分の意見も伝えられています。	○更に自然なやりとりのために、表情やタイミング、姿勢などにも配慮してみよう。
内容 Content /5	◎課題に対して真面目に取り組み、努力する姿勢が伝わります。	○キーワードや話す内容を準備すると、リラックスし自信を持って話すことができます。
	◎課題を理解し、関連した適切なポイントを1つ挙げることができます。	○自分の挙げているポイントが一貫して適切であるかを考えながら話してみましょう。
	◎与えられた立場で課題に即したポイントを複数挙げられています。	○自分の挙げたポイントとその理由が合致して矛盾がないかを考えながら話してみよう。
	◎与えられた立場で適切なポイントと理由が共に述べられています。	○実際に自分が考えている意見をとっさに述べられるように、英語を口に出して練習しよう。
	◎与えられた立場で適切なポイントを挙げ、自分の意見と理由を述べています。	○更に自分の独自の意見も伝えられるよう、相手が納得するような理由を考えてみよう。
正確さ Accuracy /5	◎言いたいことを自分の言葉で伝える気持ちが伝わります。	○正確に話すために、まずは簡単な表現を書いて読み上げる練習からしてみましょう。
	◎不完全な文での表現もありますが、言いたいことを概ね伝えられます。	○主語や動詞、つなぎ言葉を間違えると正確に伝わらないこともあるので気を付けよう。
	◎適切な主語やつなぎ言葉を使って話すことができています。	○間違って覚えてしまった言葉や文法表現がないか、もう一度確認してみましょう。
	◎うっかりした言い間違いはあっても言いたいことを正確に伝えられます。	○簡単な表現で構ないので、慣用表現など正確に表現できるよう練習してみましょう。
	◎適切な語彙、文法を用いて正確に相手に自分の言葉を伝えられています。	○短くて簡潔な表現で良いので、少しづつ話せる語彙を増やしてみましょう。
流暢さ Fluency /5	◎真摯に伝えようと努力する姿勢が相手に伝わります。	○なかなか話し始めず沈黙すると相手が困ってしまうので、単語レベルでも発してみよう。
	◎適切なタイミングで話し始めることができます。	○途中で言葉が途切れ途切れになったり、沈黙してしまうので気を付けてみましょう。
	◎途中で止まってしまわず、自分なりのペースで話ができます。	○慌てる必要はないですが、聴き手に負担をかけないスピードでの発話を心がけてみよう。
	◎時に詰まってしまいますが、聴き手に負担をかけないペースで話せます。	○速く話す必要はありませんが、相手が安心して聞けるスムーズな発話をを目指してみよう。
	◎よどみなく聞き易い発話です。	○口に出す練習を更に重ねていきましょう。
先生からのコメント		

## 資料3：ペアオーラルインタビュー振り返りシート2種（紙面の都合上、記述欄は縮小して掲載）.....

学籍番号	学科	氏名
今日の日付： 年 月 日		
あなたは：Student A (オンラインショッピング) ・ Student B (インストアショッピング)		
1. インタビューを振り返ってうまくいった点  2. うまくいかなかった点  3. 感想		

Paired Oral(ペアで意見を交換する活動)をやってみて、その効果があった、あるいは良かったと少しでも感じる事柄を思い出して3つ書き出してください。そしてまた、その度合いを3点満点中どの程度か右の☆を塗りつぶして示してください。

効果小	効果中	効果大
☆	★	☆
☆	☆	☆
☆	☆	☆
☆	☆	☆

例) 英語を勉強する気持ちが高まった。

①	☆	☆
②	☆	☆
③	☆	☆

Paired Oral のフィードバックシート(先生からの評価シート)は役立ちましたか。また、その感想や意見を書いてください。

Paired Oral testは学生同士で会話をする形式ですが、英検などの面接官の先生と1対1のスピーキングテストと比べて以下の質間に答えてください。

1. あなたは今までに、英検などの外部試験あるいは学校の授業、塾や英会話学校などで、1対1のスピーキングテストを受けたことがありますか。該当するものに○をつけて下さい。  
( ある ・ ない ・ 覚えていない )
2. Paired Oral testと通常の先生と1対1の形式のテストではどちらの方が難しいと感じましたか。  
○をつけてその理由を書いてください。  
( Paired Oral test ・ 通常のスピーキングテスト ・ どちらとも言えない )

**資料4: Paired Oral タスク2 指示文**

**STUDENT A**

英語ペアインタビューの前に次の指示文を1分間默読します。手順をよく確認しましょう。  
指示は日本語で書かれていますが、会話は全て英語で行います。

1. 先生に名前を聞かれるなどの簡単なやりとりをします。よく聞いて答えましょう。
2. オンラインショッピング（ネットショッピング）の良い点をあげます。  
<相手が質問をします>
3. 相手の質問に答えます。  
<答えた後、相手の反応をきちんと確認します>
4. 相手の言った「インストアショッピングの良い点」をリピートしてからそれをあげた理由を質問します。
5. 相手の答えをしっかり聞いて反応をします。
6. 最後に先生の質問を聞いて、自分の本当の意見とその理由（これまでの会話の中で出ていなかったもの）を述べます。

※これでペアオーラルインタビューは終わりです。お疲れ様です。インタビュー後の感想を書いて提出してください。

**STUDENT B**

英語ペアインタビューの前に次の指示文を1分間默読します。手順をよく確認しましょう。  
指示は日本語で書かれていますが、会話は全て英語で行います。

1. 先生に名前を聞かれるなどの簡単なやりとりをします。よく聞いて答えましょう。
2. 相手の言った「オンラインショッピングの良い点」をリピートしてからそれをあげた理由を質問します。
3. 相手の答えをしっかり聞いて反応をします。
4. インストアショッピングの良い点をあげます。  
<相手が質問をします>
5. 相手の質問に答えます。
6. 最後に先生の質問を聞いて、自分の本当の意見とその理由（これまでの会話の中ででていなかったもの）を述べます。

※これでペアオーラルインタビューは終わりです。お疲れ様です。インタビュー後の感想を書いて提出してください。









ISSN 1348-7949

■ EIKEN BULLETIN vol.31 2019

非売品

2019年12月19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

<http://www.eiken.or.jp>

印刷・製本／日新印刷株式会社

無断複製・転載を禁じます。 ©2019 公益財団法人 日本英語検定協会